



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

A importância da coesão textual na produção escrita: uma
articulação possível com a Educação para o Desenvolvimento
e Cidadania Global

Ana Luísa Peixoto Lopes



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Ana Luísa Peixoto Lopes

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

A importância da coesão textual na produção escrita: uma articulação possível com a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Doutora Ana Raquel da Costa Aguiar

novembro de 2018

Sem sonhos, a vida não tem brilho. Sem metas, os sonhos não têm alicerces. Sem prioridades, os sonhos não se tornam reais. Sonhe, trace metas, estabeleça prioridades e corra riscos. Melhor é errar por tentar do que errar por omitir.

Augusto Cury

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta maravilhosa jornada, fui-me cruzando com pessoas fantásticas e surreais que me acompanharam e, acima de tudo, contribuíram, com um pouco de si, para que esta etapa se desse como concluída. A todas elas, deixo aqui as palavras mais sinceras que representam o que o meu coração não consegue expressar.

À minha professora e orientadora, Ana Raquel Aguiar, deixo um obrigada do fundo do coração, pela paciência, pelas conversas, pelas ternurentas palavras, pela máxima disponibilidade e, acima de tudo, dedicação que teve para comigo. Obrigada por acreditar em mim e me fazer crescer de todas as maneiras possíveis e imaginárias!

Agradeço a todos os docentes que cruzaram a minha caminhada, pela partilha de saberes, por enriquecerem todo o meu percurso académico e por estarem presentes e disponíveis para me auxiliarem.

Um especial obrigada, do fundo do coração, a toda a minha família, em especial para a avó Jominha e o avô Peixoto, foram e são os meus grandes e verdadeiros pilares em todas as fases desta morosa caminhada.

Não há palavras que cheguem para agradecer a esta pessoa, única, fantástica e omnipresente em todos os passos da minha vida, obrigada do fundo do coração, minha mãe, és e sempre serás a mãe, o pai, tudo, o que eu sempre desejei ser, sem ti tudo isto não seria possível!

Em especial, um obrigada à minha amiga e parceira de estágio, Marina, que, sem sombra de dúvida, me fez crescer enquanto e como ser humano. Obrigada por todos risos, choros e momentos partilhados, tive o enorme prazer de partilhar e ajudar-te a seguires o talento que te foi concedido.

Um obrigada à Mags, à Dri, à Didi, à Joana, ao Nuno e ao Chico, amigas e amigos que se mantiverem perto do meu coração, a distância não importa, e com vocês eu sempre soube que iria alcançar o meu grande sonho. É-me impossível agradecer a cada um de vós, mas deixo aqui o meu especial apreço, porque a vossa força e alento foram essenciais para me dar coragem.

À Catarina e à Andreia, deixo um profundo e imenso obrigada por me acolherem nas vossas vidas, por partilharem comigo viagens, choros, risos, vivências, acima de tudo

histórias, que, se aqui fossem contadas, seriam precisas folhas e folhas e eu saberia que nunca iriam estar concluídas, são seres únicos!

À Joana e à Marta, um grande obrigada por todas as conversas, ensinamentos e aprendizagens, mas, acima de tudo, por me acompanharem nesta caminhada, por me apoiarem e me mostrarem o caminho mais acertado para o sucesso.

À Tânia, à Simões, à Lapa e à Sílvia, um gigante obrigada por todos os cafés, jantares, carinho, companhia, amizade e preocupação, foram e sempre serão incansáveis, é imprescindível dizer que, sem vocês, a minha vida não é a mesma alegria que é agora.

Por último, mas não mesmo importante, deixo um eterno obrigada a todas as crianças (e suas famílias) que me proporcionaram experiências e momentos memoráveis, sem vocês esta história que aqui partilho nunca estaria concluída. Obrigada por todas as conversas, por, em todos os momentos possíveis, partilharmos laços e conhecimentos, sem vocês nada seria possível.

A todos vós, um incalculável obrigada ...

RESUMO

O presente relatório está integrado no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico e inclui a descrição do que foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, ou seja, o percurso pedagógico que realizei nos dois contextos de ensino, bem como a investigação que decorreu no mesmo espaço de tempo.

O trabalho investigativo centrou-se na área do Português e partiu das dificuldades, previamente observadas, dos alunos na integração, em produções escritas, dos mecanismos de coesão textual. Sendo assim, este estudo teve como principal objetivo perceber como se podem interligar algumas tipologias de coesão textual com aprendizagens relacionadas com a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (ED/ECG). Assim, foram formuladas duas questões de investigação: 1) Qual a importância da coesão textual no processo de escrita?; 2) Como é que um percurso de escrita centrado em temáticas de ED/ECG permite trabalhar os mecanismos de coesão textual?

Assente num paradigma interpretativo, optou-se por uma metodologia de cariz qualitativo, mais propriamente um estudo de caso, de índole descritiva, privilegiando-se, na recolha dos dados, a observação participante, os documentos dos alunos, os registos audiovisuais e as conversas. Para análise dos respetivos dados, foram definidas quatro categorias de análise, permitindo identificar a utilização e compreensão de conhecimentos específicos da ED/ECG bem como a integração, nas produções textuais, dos diferentes mecanismos de coesão textual.

A análise de dados permitiu concluir que é possível integrar na aprendizagem dos diferentes mecanismos de coesão textual (pronominalização, sinonímia/antonímia, hiperonímia/hiponímia, holonímia/meronímia e por reiteração) e a sua utilização na escrita, temáticas de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global. Constatou-se, assim, que é possível colocar as aprendizagens de Português ao serviço da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global.

Palavras-chave: escrita; coesão textual; educação para o desenvolvimento e cidadania global; aprendizagem

ABSTRACT

The following report is integrated in the Master's Degree in Pre-Primary Education and Teaching 1st Cycle of Elementary Education and it includes the description of what has been developed in the curriculum of Supervised Teaching Practices, the lective experience, as well as the investigation that occurred during the same timeframe.

The research work was focused on the Portuguese language and started from the previously established difficulties that students had on written essays and textual cohesion mechanisms. As it is, this study had its main focus in the understanding of how certain types of textual cohesion interconnect with the learnings of Development Education. Therefore, two primary questions were thought out: 1)What is the importance of textual cohesion in the process of writing? 2)How does a written route focused mainly on the thematics of ED/ECG allow the usage of textual cohesion?

A methodology of qualitative features was chosen taking into consideration an interpretive paradigm, namely a case study of descriptive features, taking preference in data gathering, participant observation, the papers of students, audiovisual records and the conversations. For the analysis of the respective data, there were defined four categories allowing the identification and usage of specific knowledge of the ED/ECG, as well as the integration of different mechanisms of textual cohesion in written productions.

Analysing the data, it was concluded that it is possible to integrate in the learning of different mechanisms of textual cohesion (pronomination, synonymy/antonymy, hiperonymy/hiponymy, holonomy/meronymy and reiteration), and its usage in writing, thematics addressing Development Education and Global Citizenship. Thus it was concluded that it is viable to place the learnings of the Portuguese language at the service of Education towards Development and Global Citizenship.

Keywords: writing; textual cohesion; development education and global citizenship; learning

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO.....	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE	v
ÍNDICE DE FIGURAS.....	ix
ÍNDICE DE QUADROS	xii
ÍNDICE DE ABREVIATURAS.....	xiii
INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo I – Caracterização dos Contextos Educativos.....	2
Contexto I – Contexto Educativo	3
Caracterização do Contexto Educativo do Pré-Escolar	3
1. Caracterização do meio local	3
2. Caracterização do Agrupamento/Jardim de Infância	5
3. Caracterização da sala de atividades e rotinas	7
4. Caracterização do grupo	11
Percurso da Intervenção Educativa no Pré-Escolar	12
1. Projeto de Empreendedorismo	16
Contexto II – Contexto Educativo	18
Caracterização do Contexto Educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico	18
1. Caracterização do meio local	18
2. Caracterização do Agrupamento/Escola	20
3. Caracterização da sala de aula e rotinas (horário).....	22
4. Caracterização da turma	24
Percurso da Intervenção Educativa no 1º CEB.....	25
Áreas de Intervenção	26
Capítulo II – Projeto de Investigação	31
Contextualização e Pertinência do Estudo	32
Problema e Questões de Investigação	34
Fundamentação Teórica	36

A Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global: breve percurso histórico	36
A Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no contexto educativo Português.....	39
A escrita no 1º ciclo do Ensino Básico	44
1. O Ensino da Escrita: uma competência complexa	44
2. A importância da escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico	47
3. A coesão no ato da escrita: do conceito à importância	55
4. Análise de atividades de reescrita e manipulação	57
5. Mecanismos de coesão textual	59
Ensinar a escrita numa perspetiva de ED e ECG: percursos possíveis.....	62
Estudos Empíricos	64
Metodologia	66
Opções Metodológicas	66
Participantes	68
Técnicas e instrumentos de recolha de dados	69
Observação.....	69
Documentos dos alunos	70
Conversas	70
Registos áudio e vídeo.....	71
Percurso de intervenção educativa do estudo de investigação	72
Procedimentos de análise de dados	76
Categorias de análise	77
Calendarização.....	80
Descrição, Análise e Discussão dos Dados.....	81
Fase A - Diagnóstico	81
Descrição da atividade	81
Análise do Teste Diagnóstico (TD)	82
Categoria 1 – Dificuldades evidenciadas no domínio da coesão textual.....	82
Categoria 2 – Mobilização de conteúdos da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global	88
Fase B – Intervenção.....	94
Atividade 1: “O meu país está em guerra ... e a minha escola?”	94

Descrição da atividade	95
Análise da Atividade 1	97
Atividade 2: “De que se alimentam as crianças no Mundo?”	120
Descrição da atividade	120
Análise da Atividade 2	123
Atividade 3: “O que significa estar livre?”	137
Descrição da atividade	138
Análise da Atividade 3	140
Atividade 4: “Todos juntos contra a poluição!”	153
Descrição da atividade	153
Análise da Atividade 4	156
Análise: A evolução nas aprendizagens	169
Fase C – Aferição	170
Descrição da atividade	170
Análise do Teste de Aferição Final (TAF)	171
Categoria C: Reflexão crítica sobre os conceitos da ED/ECG	171
Categoria D: Integração de conhecimentos específicos de ED/ECG com a utilização de diferentes mecanismos de coesão textual	173
CONCLUSÕES	177
Conclusões do estudo	177
Limitações do estudo e recomendações para intervenções futuras	182
Capítulo III – Reflexão Sobre a Prática de Ensino Supervisionada	184
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	190
ANEXOS	196
Anexo 1 – Planificação modelo 1º Ciclo	197
Anexo 2 – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação	219
Anexo 3 – Descrição, detalhada, das Fases de Intervenção Educativa	220
Anexo 4 – Teste Diagnóstico	224
Anexo 5 - Atividade 1 - “O meu país está em guerra ... e a minha escola?”	225
Anexo 6 – Atividade 2 - “De que se alimentam as crianças no mundo?”	231
Anexo 7 - Atividade 3 - “O que significa estar livre?”	234
Anexo 8 - Atividade 4 - “Todos juntos contra a poluição!”	236

Anexo 9 – Teste de Aferição Final.....	242
--	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Planta da sala de atividades do Pré-Escolar	8
Figura 2 - Planta da sala de aula.....	23
Figura 3 - Planos para a abordagem da escrita na escola (Carvalho, 2013, p.188)	48
Figura 4 - Mecanismos de coesão textual (Mateus, 2003, pp. 90-114).....	59
Figura 5 - Produção textual do aluno TM.....	83
Figura 6 - Produção textual da aluna TP	84
Figura 7 - Produção textual do aluno DA	85
Figura 8 - Produção textual da aluna FS.....	85
Figura 9 - Produção textual do aluno DV	86
Figura 10 - Produção textual da aluna MP	89
Figura 11 - Produção textual da aluna FS.....	90
Figura 12 - Produção textual do aluno DA	91
Figura 13 - Produção textual do aluno TB	92
Figura 14 - Produção textual do aluno AA	93
Figura 15 - Resposta à questão 1.1. pelo par MF e AC.....	100
Figura 16 - Resposta à questão 1.1. pelo par LC e RR	100
Figura 17 - Resposta à questão 2 pelo par VB e DA	101
Figura 18 - Resposta à questão 2 pelo par MF e AC.....	102
Figura 19 - Resposta à questão 2 pelo par DV e JM	102
Figura 20 - Resposta à questão 2 pelo par TM e FS	102
Figura 21 - Resposta à questão 3.a) pelo par DV e JM.....	103
Figura 22 - Resposta à questão 3.a) pelo par LC e RR	104
Figura 23 - Resposta à questão 3.a) pelo par DS e TP	104
Figura 24 - Resposta à questão 3.b) pelo par DD e MP.....	105
Figura 25 - Resposta à questão 3.b) pelo par RR e MM.....	106
Figura 26 - Resposta à questão 4 pelo par MP e AA	107
Figura 27 - Resposta à questão 4 pelo par DS e TP	107
Figura 28 - Resposta à questão 4 pelo par DV e JM	108
Figura 29 - Resposta à questão 4 pelo par MF e AC.....	108
Figura 30 - Resposta à questão 5 pelo par DV e JM	109
Figura 31 - Resposta à questão 5 pelo par MP e AA	110
Figura 32 - Resposta à questão 5 pelo par TB e FA	110
Figura 33 - Resposta à questão 5 pelo par RR e MM	110
Figura 34 - Produção textual do par TM e FS	112
Figura 35 - Produção textual do par AT e DV	113
Figura 36 - Produção textual do par MP e AA.....	114
Figura 37 - Produção textual do par VB e DA.....	115
Figura 38 - Produção textual do par DS e TP	117
Figura 39 - Produção textual do par DD e MP.....	118
Figura 40 - Grelha de revisão do par DV e JM.....	118
Figura 41 - Grelha de revisão do par DD e MP	119

Figura 42 - Grelha de revisão do par RR e MM	119
Figura 43 - Resposta à questão 3.1. pelo par TB e MF	124
Figura 44 - Resposta à questão 3.1. pelo par LC e FA	124
Figura 45 - Resposta à questão 3.1. pelo par AT e MP	124
Figura 46 - Resposta à questão 3.2. pelo par AC e DS	124
Figura 47 - Resposta à questão 3.2. pelo par DA e AA	125
Figura 48 - Resposta à questão 3.2. pelo par LC e FA	125
Figura 49 - Resposta à questão 3.2. pelo par TB e MF	125
Figura 50 - Resposta à questão 4 pelo par DD e RR	125
Figura 51 - Resposta à questão 4 pelo par AC e DS	126
Figura 52 - Resposta à questão 4 pelo par DV e JM	126
Figura 53 - Resposta à questão 1 e 1.1. pelo par RR e MM	127
Figura 54 - Resposta à questão 1 e 1.1. pelo par AT e MP	127
Figura 55 - Resposta à questão 1 e 1.1. pelo par DA e AA	128
Figura 56 - Resposta à questão 2 pelo par MP e FS	129
Figura 57 - Resposta à questão 2 pelo par VB e TP	129
Figura 58 - Resposta à questão 2 pelo par DV e TM	130
Figura 59 - Produção textual do par VB e TP	131
Figura 60 - Produção textual do par DV e JM	132
Figura 61 - Grelha de revisão do par AC e DS	133
Figura 62 - Grelha de revisão do par DD e RR	133
Figura 63 - Grelha de revisão do par VB e TP	133
Figura 64 - Grelha de revisão do par LC e FA	134
Figura 65 - Produção textual do par MP e FS	135
Figura 66 - Produção textual do par DA e AA	136
Figura 67 - Produção textual do par AT e MP	137
Figura 68 - Resposta à questão 1 pelo par VB e DS	141
Figura 69 - Resposta à questão 1 pelo par DV e AA	141
Figura 70 - Resposta à questão 1 pelo par TP e FS	142
Figura 71 - Resposta à questão 1 pelo par DA e AC	142
Figura 72 - Produção textual do par TM e RR	144
Figura 73 - Produção textual do par MP e MM	145
Figura 74 - Produção textual do par VB e DS	145
Figura 75 - Produção textual do par DV e AA	147
Figura 76 - Produção textual do par MF e RR	149
Figura 77 - Produção textual do par DV e AA	150
Figura 78 - Produção textual do par DA e AC	150
Figura 79 - Produção textual do par LC e JM	151
Figura 80 - Grelha de revisão do par DV e MP	151
Figura 81 - Grelha de revisão do par LC e JM	152
Figura 82 - Grelha de revisão do par DV e AA	152
Figura 83 - Resposta à questão 1 pelo par FS e DS	157
Figura 84 - Resposta à questão 1 pelo par MP e MF	157
Figura 85 - Resposta à questão 1 pelo par MP e LC	157

Figura 86 - Resposta à questão 3 pelo par MP e LC	158
Figura 87 - Resposta à questão 3 pelo par MP e MF	158
Figura 88 - Resposta à questão 1.a) pelo par FA e RR	159
Figura 89 - Resposta à questão 1.a) pelo par MM e DD	159
Figura 90 - Resposta à questão 1.1 pelo par JM e AA	159
Figura 91 - Resposta à questão 1.1 pelo par DV e TM	160
Figura 92 - Resposta à questão 2 pelo grupo TP, RR e DA	160
Figura 93 - Resposta à questão 2 pelo par AT e AC	160
Figura 94 - Resposta à questão 3 pelo par FS e DS	161
Figura 95 - Resposta à questão 3 pelo par VB e DV	161
Figura 96 - Resposta à questão 3.1. pelo par MP e MF	161
Figura 97 - Resposta à questão 3.1. pelo par MP e LC	162
Figura 98 - Resposta à questão 4 pelo par JM e AA	162
Figura 99 - Resposta à questão 4 pelo grupo TP, RR e DA	162
Figura 100 - Grelha de revisão do grupo TP, RR e DA	167
Figura 101 - Grelha de revisão do par FS e DS	167
Figura 102 - Grelha de revisão do par JM e AA	168
Figura 103 - Produção textual da aluna DD	174
Figura 104 - Produção textual do aluno TM	175
Figura 105 - Produção textual do aluno DA	176

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Horário da turma	23
Quadro 2 - Fases da Intervenção Educativa	72
Quadro 3 - Estrutura do Percurso de Intervenção Educativa	76
Quadro 4 - Categorias de análise da Fase A e respetiva descrição	78
Quadro 5 - Categorias de análise e respetiva descrição pertencentes à Fase B.....	79
Quadro 6 - Categorias de análise e respetiva descrição pertencentes à Fase C.....	79
Quadro 7 - Calendarização mensal do Percurso de Intervenção Educativa	80
Quadro 8 - Agrupamento, em algumas produções textuais dos alunos, das palavras repetidas e do mecanismo de coesão textual a elas associado.....	87
Quadro 9 - Quadro-síntese - Aprendizagens dos alunos no TD	94
Quadro 10 - Síntese da Atividade 1.....	95
Quadro 11 - Organização da Atividade 1	97
Quadro 12 - Síntese da Atividade 2.....	120
Quadro 13 - Organização da Atividade 2	122
Quadro 14 - Síntese da Atividade 3.....	138
Quadro 15 - Organização da Atividade 3	140
Quadro 16 - Síntese da Atividade 4.....	153
Quadro 17 - Organização da Atividade 4	156
Quadro 18 - Quadro-síntese - A evolução nas aprendizagens.....	170

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

2º CEB – 2º Ciclo do Ensino Básico

3º CEB – 3º Ciclo do Ensino Básico

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

B-ON – Biblioteca do Conhecimento Online

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral

CMVC – Câmara Municipal de Viana do Castelo

DEA – Development Education Association

EB – Escola Básica

ECG – Educação para a Cidadania Global

ED – Educação para o Desenvolvimento

ED/ECG – Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global

ENED – Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento

EE – Educadoras Estagiárias

EF – Educação Financeira

GM – Geometria e Medida

GNR – Guarda Nacional Republicana

INE – Instituto Nacional de Estatística

IPAD – Instituto de Apoio ao Desenvolvimento

JI – Jardim de Infância

km² - Quilómetro quadrado

m² - Metro quadrado

ME – Ministério da Educação

NADEC – National Association of Development Education Center

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NO – Números e Operações

ONG – Organizações Não Governamentais

ONGD – Organizações Não-Governamentais para o Desenvolvimento

OTD – Organização e Tratamento de Dados

PC – Professor Cooperante

PE – Professora Estagiária

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PMCPEB – Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

RED – Referencial de Educação para o Desenvolvimento

TAF – Teste de Aferição Final

TD – Teste Diagnóstico

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAEM – Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita

UE – União Europeia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UTRAM – Unidade Técnica para a Reorganização Administrativa do Território

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi concretizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no plano curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

A nível estrutural, encontra-se dividido em três principais capítulos:

O Capítulo I enquadra e descreve os contextos educativos da Prática de Ensino Supervisionada. Subdivide-se em duas partes; a primeira, a caracterização do contexto educativo de Pré-Escolar, a segunda parte reservada ao contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico. Em cada uma das partes, procede-se à caracterização da instituição e do meio local em que se insere, seguida pela caracterização da sala e do grupo ou turma. Conclui-se cada uma das partes com uma exposição breve do percurso de intervenção educativa desenvolvido no respetivo contexto educativo.

O Capítulo II foca-se no projeto de investigação delineado. Inicia-se com a apresentação da contextualização e pertinência do estudo, o problema e as questões que guiarão toda a investigação. Segue-se a revisão de literatura, na qual se perspetiva o enquadramento teórico e o aprofundamento de alguns conceitos e conhecimentos referentes à temática que se encontra em estudo. Num momento seguinte, fundamenta-se a metodologia de trabalho adotada, incorporando as opções metodológicas, a caracterização dos participantes e das técnicas e instrumentos de recolha de dados adotados, a apresentação em formato esquemático do percurso de intervenção educativa, mas também a exposição e justificação dos procedimentos de análise de dados adotados e, ainda, a calendarização do estudo. Ainda no mesmo capítulo, procede-se à descrição, a análise e a discussão dos dados, apresentando-se, por último, as conclusões do estudo, nas quais se dão resposta às questões de investigação e, por fim, as limitações e recomendações para futuras investigações.

O Capítulo III encerra este relatório com uma reflexão global da PES, evidenciando as múltiplas aprendizagens adquiridas e a colaboração da presente unidade curricular para a valorização pessoal e profissional da estagiária.

Capítulo I – Caracterização dos Contextos Educativos

Contexto I – Contexto Educativo

A.

Caracterização do Contexto Educativo do Pré-Escolar

O presente capítulo pretende, de uma forma breve, dar a conhecer a caracterização do contexto educativo desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada do primeiro semestre. Primeiramente, será apresentada a caracterização do meio local, onde são abordadas algumas questões geográficas, económicas, religiosas, culturais, educacionais e ao nível da saúde. Seguidamente, são descritos vários aspetos, espaço exterior e interior, recursos humanos, caracterização da sala de atividades e caracterização do grupo de crianças, elementos que podemos agrupar num único ponto, a caracterização do Agrupamento/Jardim de Infância. Posteriormente, é feita uma rápida viagem pelo percurso da intervenção educativa no Pré-Escolar, realçando as diversas atividades realizadas no contexto como, por exemplo, o Projeto de Empreendedorismo.

1. Caracterização do meio local

A PES do primeiro semestre teve a sua incidência num Jardim de Infância que pertence a uma freguesia da região norte de Portugal Continental e tem como capital de distrito o concelho de Viana do Castelo.

Limitado a Norte pelo concelho de Caminha; a Este, pelo concelho de Ponte de Lima; a sul, pelos concelhos de Esposende e Barcelos; e a Oeste, pelo Oceano Atlântico. O concelho de Viana do Castelo possui, segundo os dados do INE (2011), uma área de 319,02 km² e um total de 88725 habitantes, sendo 41889 do sexo masculino e 46836 do sexo feminino. No que diz respeito aos vários grupos etários, do total, 12496 encontram-se entre os 0-14 anos; 9573, entre os 15-24 anos; 49321, entre os 25-65 anos; 17335, com 65 ou mais anos.

A cidade encontra-se geograficamente bem localizada, é valorizada pelo seu património natural, histórico, monumental, excelentes infraestruturas e equipamentos culturais desportivos.

Em 2012, a Unidade Técnica para a Reorganização Administrativa do Território (UTRAT) apresentou diversas propostas. Uma das suas propostas era a reorganização das freguesias de Portugal Continental. No caso do concelho em estudo, 13 das 40 freguesias foram agregadas, resultando somente 27 freguesias. A freguesia onde decorreu a prática é constituída por 4948 habitantes (INE, 2011), 2295 do sexo masculino e 2653 do sexo feminino, distribuídos por uma área de 2,07 km². Relativamente aos vários grupos etários, do total da população residente, 542 encontram-se entre os 0-14 anos; 532, entre os 15-24 anos; 2708, entre os 25 e os 65 anos; 1166, com 65 ou mais anos.

No que toca ao nível de escolaridade, dos 4948 habitantes, 303 não têm qualquer nível de instrução; 88 têm o Ensino Pré-Escolar; 1389, o 1º CEB; 460, o 2º CEB; 894, o 3ºCEB, 881 o Ensino Secundário; 32, o Ensino Pós-Secundário e 901 possuem um curso de Ensino Superior (INE,2011).

Do ponto de vista económico, a freguesia, desde há alguns anos, destacava-se pela atividade piscatória. Hoje em dia, os serviços e comércio são privilegiados, destacando-se o setor secundário e terciário. No setor secundário, destaca-se a zona industrial da Praia Norte e os Estaleiros Navais. No setor terciário, salientam-se os vários serviços de administração pública, educação, saúde e hotelaria.

A nível religioso e cultural, a freguesia é vasta em locais de interesse turístico e de grande valor patrimonial, especialmente o Castelo de S. Tiago da Barra, Convento de S. Domingos, Igreja de S. Domingos, Igreja das Ursulinas, Santuário da Senhora da Agonia, Capelas de Santa Catarina, da Senhora das Candeias e de S. Tiago, Palácio dos Tramas, Palácio da Vedoria, Museu Municipal, Museu da Arte Sacra, Monte de Santa Luzia, Praia Norte e Campo da Senhora da Agonia. Importa referir que existem várias associações culturais e desportivas de cariz cultural, sobretudo a Associação Cultural e Desportiva, Associações Filantrópicas, Junta de Freguesia, Escuteiros, Juventude de Viana, Escola Desportiva de Viana, Grupo Folclórico de Viana do Castelo, Amigos do Mar, Centro Cultural de Viana do Castelo, Associação de Judo, Academia de Música Maestro José Pedro, Clube Desportivo de Viana, Gil Eanes – Navio-Hospital, Centro Cultural Alto Minho e o Sport Club Vianense.

A nível da educação e da saúde, é importante referir que existem diversos estabelecimentos oficiais e particulares, tais como Jardins de Infância, Escolas do 1ºCEB,

2ºCEB e 3ºCEB, Escola Secundária, Colégio do Minho, Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Centro de Saúde de Viana do Castelo e Unidade de Saúde Familiar.

Para além dos espaços supracitados, é de incluir o posto da Guarda Nacional Republicana (GNR), um Ginásio, Hotéis, Estabelecimentos Comerciais e a Zona Industrial da Praia Norte.

A tradição, cultura e artesanato desta bela freguesia da cidade Vianense é infinita, a conhecida romaria em Honra da Nossa Senhora da Agonia atrai anualmente milhares e milhares de visitantes, a característica feira semanal realizada à sexta-feira no Campo da Agonia, as rendas, as miniaturas de barcos em madeira e as redes piscatórias - são factos reconhecidos e irrefutáveis com um lugar cativo nos seus corações (União de Freguesias de Viana do Castelo - Santa Maria Maior e Monserrate e Meadela, 2006).

2. Caracterização do Agrupamento/Jardim de Infância

O Agrupamento de Escolas onde foi efetuado o estágio é o resultado da agregação da Escola Secundária de Monserrate e do Agrupamento de Escolas Dr. Pedro Barbosa (anteriormente designado Agrupamento Vertical de Escolas do Atlântico). Este agrega os mais diversos estabelecimentos de Ensino Pré-Escolar e Escolar da Rede de Oferta Pública das freguesias de Afife, Carreço, Areosa, Freixieiro de Soutelo, União de Freguesias de Viana do Castelo – dados até à recente reconfiguração promovida pela Lei da Reorganização Administrativa Territorial Autárquica, decretada em 2013.

Sendo assim, o Agrupamento de Escolas é constituído por oito estabelecimentos escolares: um Jardim de Infância (JI), cinco Escolas Básicas do 1º Ciclo (duas com JI), uma Escola Básica do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico e uma Escola Secundária, que adota o papel de escola sede.

O Jardim de Infância assume-se como um espaço educativo que visa promover o bem-estar e o desenvolvimento global e harmonioso de cada criança, valorizando uma das relações mais importantes, a relação escola-família.

Ao longo de quatro meses, tempo em que decorreram as implementações da Prática de Ensino Supervisionada, foi possível efetivar uma breve caracterização do

Jardim. O estabelecimento está integrado num Agrupamento de Escolas que pertence à Rede Pública do concelho de Viana do Castelo, situado em contexto urbano.

A instituição agrega dois espaços educativos, um destinado à Educação Pré-Escolar e outro ao 1ºCEB.

O espaço educativo destinado à Educação Pré-Escolar exhibe excelentes condições ao nível das infraestruturas, incluindo dois espaços: exterior e interior, dá uma grande resposta à comunidade escolar e a crianças com todos os tipos de Necessidades Educativas Especiais (NEE), apresentando rampas e pessoal altamente especializado.

O espaço exterior é um espaço comum a todos os alunos do estabelecimento educativo, incorpora uma área considerável de superfície plana, toda ela vedada por um muro com grades, proporcionando uma maior segurança para as crianças. O espaço destinado ao Pré-Escolar é aproveitado nos momentos de recreio (depois da hora do almoço) com a respetiva supervisão das educadoras cooperantes e assistentes operacionais, possui um pavimento de esponja/borracha, um espaço de horta, uma casa de madeira e alguns triciclos que são disponibilizados caso as crianças peçam.

No que concerne ao espaço interior, as instalações dispõem de um hall de entrada, o lado direito está preenchido pelo espaço de biblioteca integrada na Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), o lado esquerdo e a frente com placards com informações para os encarregados de educação. Destaca-se uma sala com dupla função, isto é, receber e acolher as crianças todas as manhãs, apetrechada com uma televisão, vídeo e leitor de DVD, caixas com legos, peças para construções em madeira e esponja, realizar sessões de motricidade (ginásio) - dispõe de vários materiais como arcos, bolas de pilates, bancos suecos, formas geométricas, espaldares, colchões, trampolim, entre outros. Existem, também, quatro salas de componente letiva, atualmente apenas três em funcionamento e duas para as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), um refeitório, um gabinete de apoio aos educadores, três instalações sanitárias, sendo uma de adultos e uma sala para o desenvolvimento de atividades do ambiente das ciências experimentais.

No ano letivo 2017-2018, o espaço educativo englobava um total de 70 crianças distribuídas pelas três salas de componente letiva, com idades compreendidas entre os

três e os cinco anos, havendo algumas exceções: crianças de dois anos perto de completar três e uma criança com os seis anos.

A equipa pedagógica é formada por cinco educadoras, sendo que duas das cinco se encontram sem grupo, exercendo diversas funções de apoio educativo. Relativamente ao pessoal não docente, exercem funções no jardim três assistentes operacionais e duas animadoras da Câmara Municipal de Viana do Castelo (CMVC).

Em relação ao horário de funcionamento, este pode ser distribuído por duas componentes, a componente letiva que funciona em dois períodos, o período da manhã, das 09h00 até às 12h00, e o período da tarde, das 13h30 até às 15h30; a componente não-letiva, que opera em dois momentos, das 08h00 às 09h00 e das 12h00 até às 13h30, garantido pelas assistentes operacionais e das 15h30 até às 18h30, assegurado por duas animadoras da CMVC. Importa referir que o projeto TIC é desenvolvido à sexta-feira no período da manhã; a prática da Educação física realiza-se à terça-feira de manhã; as sessões de expressão musical realizam-se às terças e quintas no período da tarde. No 2º período, iniciou-se a atividade de patinagem promovida pela CMVC, dirigida às crianças com 5/6 anos de idade e que dura até ao fim do ano letivo.

3. Caracterização da sala de atividades e rotinas

Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens. “A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.26).

A Sala 3 segue o modelo curricular High Scope, construtivista e interacionista – pois a criança, de forma autónoma, apropria-se dos objetos e seleciona a atividade que pretende realizar. Na sua interação com os materiais, ricos na adequação e diversidade, enquanto a criança manipula e experiencia, vai elaborando os seus esquemas mentais e tenta resolver alguns problemas. Haverá, da parte do adulto, o cuidado em ir ao encontro dos seus interesses e motivações, acompanhando e encorajando a criança na expansão da interação com os objetos e com os outros, numa relação de participação e igualdade. Também estão presentes a pedagogia de situação, dando voz à

espontaneidade, inerente à diversidade das faixas etárias, e a metodologia de projeto, assumindo uma importância ímpar como estratégia nas práticas colaborativas e cooperantes, mais presente para as crianças de 5/6 anos.

A sala possui 52, 50 m², uma boa iluminação natural (potenciada com janelas e porta de vidro), um pavimento confortável, resistente e lavável, distribuídos em diferentes espaços, placards para expor os desenhos, recortes, colagens e pinturas das crianças ou qualquer outro material sugerido pela educadora, lavatório, caixotes do lixo, quadro preto para a escrita da data, armários com materiais diversos e do dia a dia, estantes para guardar os trabalhos finalizados ao longo da semana e áreas de atividade nas quais os materiais se encontram acessíveis e em quantidade suficiente.

Para uma melhor compreensão da organização do espaço, pode ser observado, na figura 1, a planta da sala de atividades.

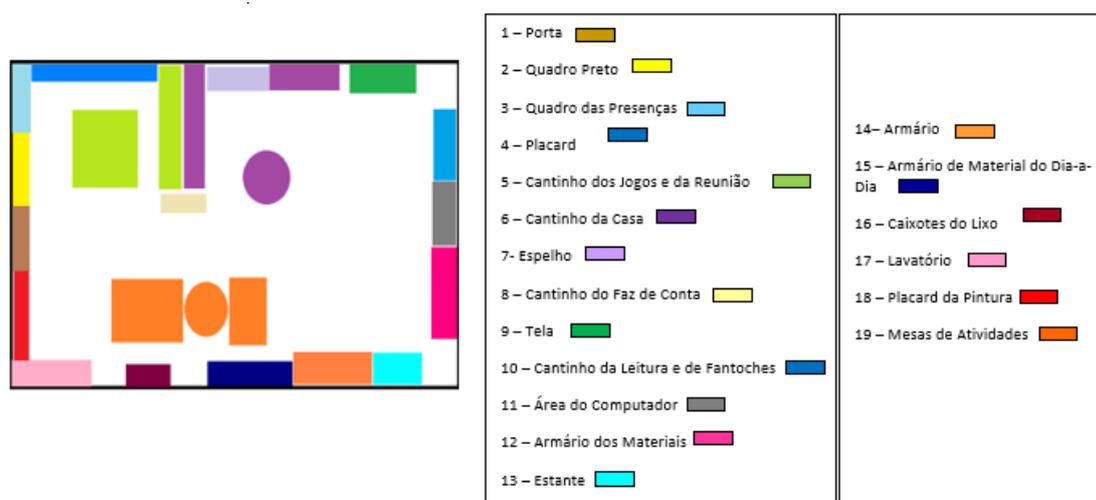


Figura 1 - Planta da sala de atividades do Pré-Escolar

Como podemos verificar na Figura 1, a sala estava organizada em diferentes cantinhos/áreas, o cantinho da reunião, o cantinho da casinha e do faz de conta; o cantinho da leitura e de fantoches, a área do computador e projetor/tela, o cantinho dos jogos e do quadro preto, o cantinho dos jogos de mesa e o cantinho das expressões (desenho, recorte/colagem, modelagem e pintura).

O cantinho da reunião integrava o espaço central da sala, era completado com almofadas e um tapete em forma de retângulo, destinado essencialmente ao diálogo e planificação conjunta das atividades do dia, à apresentação de histórias, livros, materiais, canções e disponível para os jogos de chão.

O cantinho da casinha e do faz de conta contempla a cozinha, com lavatório, fogão e armários, mesa com uma fruteira, o quarto, com materiais relacionados com o espaço: mobiliário, cama, bonecos, espelho, estendal e tábua de passar a ferro e um mostruário com diversas roupas e acessórios, promovendo a criatividade e a representação de diversos papéis sociais e familiares.

O cantinho da leitura e de fantoches era um dos cantos mais reduzidos da sala, estava distribuído por uma mesa com o respetivo banco. O lado esquerdo continha uma cesta com fantoches, o lado direito, um suporte. Este apresentava alguma variedade de livros de histórias para as crianças, permitindo a exploração do livro, da ilustração e a criação de gosto pela leitura.

A área do computador e projetor/tela era utilizada para a visualização de histórias, vídeos e fotos de grupo, e surgiu como uma novidade, que, gradualmente, foi aproveitada e utilizada, sendo no dia a dia das crianças, uma das mais requisitadas. O grupo dispunha de um computador com teclado, colunas, diversos jogos didáticos que abordavam distintos domínios: expressão musical, matemática e conhecimento do mundo.

O cantinho dos jogos e do quadro preto era o canto mais requisitado pela maioria do grupo nos momentos de brincadeiras livres. As crianças tinham ao seu dispor o devido quadro preto, que, como já foi referido, servia para a escrita da data, carros, motas, animais de plástico, jogos de encaixe e legos de diferentes tamanhos e cores – que eram utilizados na sua maioria para as construções. Neste cantinho, as crianças escolhiam o par ou o grupo com quem queriam brincar, o chão estava protegido pelo tapete em forma de retângulo e todos os materiais podiam ser organizados em diferentes caixas devidamente etiquetadas com uma forma geométrica.

No cantinho dos jogos de mesa, estavam ao alcance das crianças, na estante dividida em prateleiras, material pedagógico e lúdico, desde puzzles, jogos e figuras de associação e encaixe, jogos de memória, jogos de tabuleiros, material cuisenaire e enfiamentos. Todos os jogos estavam etiquetados com uma forma geométrica de fácil

reconhecimento para que, na altura da arrumação, as crianças pudessem facilmente fazer a correspondência do jogo com o local de arrumação. O espaço potenciava o trabalho em pares ou em grupo, promovendo relações de colaboração, concentração, raciocínio lógico, motricidade fina e linguagem oral.

O cantinho das expressões integrava atividades de desenho, recorte/colagem, modelagem e pintura. O espaço da pintura estava destinado a um placard de cor azul, no interior da sala, com um suporte para colocar os recipientes das tintas e que permitia realizar e secar os diversos trabalhos. Para os realizar, havia tintas, pincéis de vários tamanhos e folhas de tamanho A3. Depois de secas, as pinturas eram expostas nos placards que se encontram no exterior da sala. O espaço destinado à modelagem era constituído essencialmente por plasticina e diversas formas para que as crianças exprimissem a sua criatividade. Os materiais estavam organizados numa única caixa transparente, numa parte da prateleira de fácil acesso às crianças.

Quanto ao espaço do desenho, recorte/colagem, todas as atividades eram produzidas em diversas mesas, estando todo o material necessário à disposição das crianças num local de fácil acesso. O material era bastante diversificado desde cola líquida em caneta, tesouras, lápis de cor, marcadores, lápis de pau, diversas cestas, entre outros...

A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes tem um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações (Silva et al.,2016).

A receção ao grupo acontece entre as 09h00 e as 09h45, período durante o qual se estimula o diálogo em grupo sendo, também, o momento para a apresentação da canção dos Bons Dias, de livros, histórias, quadros de registo/preenchimento ou outras atividades. Por volta das 10h30, lanche da manhã, em que se apreciam os alimentos saudáveis. Seguidamente, vão para as diferentes áreas livremente ou com alguma sugestão de tarefa, onde permanecem até às 11h45. Pouco depois, arrumam os materiais e os cantinhos e vão à casa de banho. Seguidamente, organizam-se, em comboio, e deslocam-se para a cantina.

No início do período da tarde, sempre que a meteorologia permita, faz-se o momento de brincadeira ao ar livre, explorando e manipulando materiais e desenvolvendo atividades motoras (andar de triciclo, jogar à bola, construções). No interior, organiza-se o grupo, distribuindo-se pelas diferentes áreas, dando prioridade à continuidade de tarefas iniciadas. O lanche da tarde inicia-se por volta das 15 h.

4. Caracterização do grupo

O grupo, sobre o qual incidiu a PES do primeiro semestre, era constituído por 20 crianças, 11 do sexo masculino e 9 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, sendo que 2 tinham três anos, 11 tinham quatro anos, 6 tinham cinco anos e 1 tinha 6 anos.

Uma criança do grupo, do sexo masculino, com quatro anos de idade, era portadora de Transtorno do Espectro Autista (TEA), tendo o apoio de uma professora de Educação Especial no período da manhã durante dois dias da semana, terça e quinta-feiras.

O grupo, inicialmente, necessitou de algum tempo de adaptação pelo facto de haver 8 crianças pertencentes ao grupo de continuidade educativa, 8 provenientes do grupo B e apenas 4 a frequentar pela primeira vez este jardim. Foi determinante a empatia com os elementos novos através da partilha de situações e rotinas habituais para que houvesse um entendimento dos momentos do dia. Por sua vez, foi incentivada a conquista de maior autonomia e poder de decisão pelas crianças relativamente à escolha das áreas/tarefas e aos materiais que utilizam, bem como sustentada a motivação para participar nos projetos a desenvolver.

Na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo. Há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo (Silva et al., 2016).

De um modo geral, o grupo é sociável e respeitador, no entanto não muito comunicativo, havendo algumas crianças que se exprimiam com mais facilidade do que outras.

É possível referir que o grupo demonstrava bastante interesse e entusiasmo em todas as atividades propostas, mostrando uma grande vontade em participar, mas revelando algumas dificuldades em esperar pela sua vez.

Ao nível dos vários cantinhos de trabalho, o cantinho menos desejado era o da expressão e o mais cobiçado era o dos jogos e o da casinha.

Quanto à zona de residência, verifica-se que a generalidade das crianças reside em contexto urbano, bairros ou zonas habitacionais, situados nas proximidades da instituição.

No que concerne à nacionalidade, podemos particularizar duas crianças, uma é natural da Ucrânia, tendo os progenitores a idêntica nacionalidade, e outra tem nacionalidade portuguesa, mas os pais possuem nacionalidade espanhola.

Percurso da Intervenção Educativa no Pré-Escolar

No âmbito da PES do primeiro semestre, foi-nos proposto o contacto com um grupo de crianças durante um período de 15 semanas, com o qual desenvolvemos um conjunto de práticas pedagógicas.

Todas as práticas pedagógicas só puderam ser desenvolvidas, tendo em conta as 3 primeiras semanas de observação, que nos permitiram conhecer as particularidades de cada criança e do grupo em geral e, por sua vez, adaptar o processo educativo às suas necessidades e motivações. Este aspeto é incontestavelmente fundamental, uma vez que

A observação do brincar e de situações da iniciativa das crianças é um meio de conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode ser utilizado para o/a educador/a planejar novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo. (Silva et al., 2016, p.18)

Comparativamente às restantes 12 semanas, dedicadas a implementações pelas educadoras estagiárias (EE), destaca-se que as regências foram sendo alternadas, havendo, portanto, 6 semanas para cada estagiária. Assim, ao longo de três dias por

semana – segunda, terça e quarta – as EE concretizavam as suas intervenções, antecipadamente planeadas de forma colaborativa, sendo que os restantes dias ficavam a cargo da educadora cooperante do grupo.

Importa referenciar que existiram duas semanas intensivas – regência completa, ao longo de toda a semana, tendo a primeira sido efetivada em novembro e a segunda em janeiro.

É importante salientar que toda a organização do trabalho em par foi essencial, desde o planeamento em conjunto até à redação das planificações. O único trabalho que foi realizado de forma alternada está relacionado com a construção dos diversos materiais.

No momento do planeamento, o tema central a ser trabalhado era um contínuo do tema anteriormente trabalhado pelo respetivo par pedagógico, colocando a criança no centro do processo educativo.

A intervenção do/a educador/a no processo pedagógico vai sendo planeada tendo em conta os fundamentos e princípios subjacentes a estas Orientações Curriculares, nomeadamente uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo e a exigência de dar resposta a todas as crianças. Neste sentido, define as suas intenções pedagógicas, prevendo propostas abrangentes atrativas e significativas, que, podendo incidir numa área ou domínio, tenham em conta não só a articulação entre eles, mas também que todos são contemplados de modo equilibrado. (Silva et al., 2016, p.17)

A principal preocupação desta grande viagem intitulada de Educação Pré-Escolar esteve centrada na articulação das diferentes áreas. Ao longo de todas as intervenções, tentamos, de alguma forma, articular as temáticas planeadas com todas as áreas abordadas e preocupamo-nos em incentivar a comunicação e a envolvimento das crianças em todo este percurso.

De seguida, apresentam-se as diferentes áreas e domínios abordados durante as seis semanas de intervenção.

Na Semana 1 (30 e 31 de outubro), as atividades surgiram com o intuito de dar início às comemorações do Dia de Halloween para, desta forma, dar mote ao dia 31. Foram abordadas essencialmente as Áreas da Expressão e Comunicação e da Formação Pessoal e Social e os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Matemática, da Educação Artística e da Independência e Autonomia.

Na Semana 2 (13 a 15 de novembro), as atividades tinham como alicerce principal a temática das relações pessoais, debruçando-se sobre a falta de comunicação entre pares. Foram abordadas fundamentalmente as Áreas da Expressão e Comunicação e da Formação Pessoal e Social e os domínios, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Educação Artística, da Educação Física e da Independência e Autonomia.

A Área de Expressão e Comunicação é a única em que se distinguem diferentes domínios, que se incluem na mesma área por terem uma íntima relação entre si, por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia. A Área de Expressão e Comunicação é a única em que se distinguem diferentes domínios, que se incluem na mesma área por terem uma íntima relação entre si, por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia. (Silva et al., 2016, p.43)

Na Semana 3 (27 a 29 de novembro), as diversas atividades tinham o seu foco direcionado para a temática da família, foram intuitivamente dadas a conhecer as diferentes famílias que o mundo pode albergar. Estiveram em trabalho as Áreas da Expressão e Comunicação, da Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo e os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Educação Artística, da Matemática, da Educação Física, Conhecimento do Mundo Físico e Natural e Independência e Autonomia.

Deste modo, a participação das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, numa primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença. (Silva et al., 2016, p.39)

Na Semana 4 (11 a 13 de dezembro), as atividades irromperam com o intuito de dar início às comemorações de Natal, antes da respetiva paragem letiva, foram intencionalmente trabalhadas as áreas da Expressão e Comunicação, e da Formação Pessoal e os domínios da Linguagem e Abordagem à Escrita, da Educação Artística, da Educação Física, Independência e Autonomia e Consciência de si como aprendiz.

Na Semana 5 (08 a 12 de janeiro) – Regência Completa, as atividades estavam relacionadas com o tema dos Sentidos. Como 5 são os nossos sentidos - Visão, Audição,

Olfato, Tato e Paladar - cada um dos dias da semana foi contemplado com diversas atividades que fossem ao encontro do sentido a ser explorado, foram potenciadas as áreas da Expressão e Comunicação, Conhecimento do Mundo e da Formação Pessoal e Social e os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, da Matemática, da Educação Física, da Educação Artística, Conhecimento do Mundo Físico e Natural, Independência e Autonomia e Consciência de si como aprendiz.

O contacto (...) outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem. Este conhecimento poderá promover o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância do papel de cada um (...). (Silva et al., 2016, p.90)

Na Semana 6 (22 a 24 de janeiro) – as atividades foram ao encontro de uma das temáticas com mais peso para um grupo de ensino pré-escolar: a alimentação, mais precisamente para a promoção de hábitos para uma alimentação saudável e equilibrada. Estiveram em destaque as áreas da Expressão e Comunicação, Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social e os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Matemática, da Educação Física, Conhecimento do Mundo Físico e Natural, Independência e Autonomia e Consciência de si como aprendiz.

(...) Alguns destes conhecimentos articulam-se diretamente com questões ligadas à saúde e segurança (práticas de segurança rodoviária, de higiene corporal, de alimentação, de exercício físico) que conduzem a uma sensibilização das crianças para os cuidados com a saúde e com o corpo e para a prevenção de acidentes. (Silva et al., 2016, p.91)

1. Projeto de Empreendedorismo

Segundo Fonseca (2015), “o conceito de empreendedorismo, (...) designa a capacidade individual de transformar ideias em ações e inclui, entre outros aspetos, criatividade, inovação e iniciativa, planeamento e implementação de projetos tendo em vista objetivos desejados” (p.3). “Empreender com crianças dos 3 aos 12 anos, criando ambientes para desenvolver as suas capacidades empreendedoras e lhes permitir transformar as ideias em ações, é um desafio apaixonante” (Fonseca, 2015, p.4).

Salienta-se que, ao longo da realização do projeto, tentamos abarcar o maior número possível de áreas a trabalhar num projeto. No entanto, tal não nos foi possível e centramo-nos naquelas que achamos as mais importantes: estímulo de ideias, partilha de ideias e definição do projeto, características do empreendedor, estados de espírito, aprender a escutar as pessoas, aprender a transmitir o nosso projeto, aprender a trabalhar com colaboradores, descobro necessidades para fazer ofertas e protótipo do projeto.

O projeto de Empreendedorismo – Projeto da Pista de Carros - foi desenvolvido num grupo de 20 crianças de um jardim de infância do concelho de Viana do Castelo, tendo por base o manual “Educação Empreendedora: caminhos para a concretização de sonhos”.

Toda a intenção do projeto teve como ponto de partida a história do Urso Miguel – personagem fictícia. Com a audição da história, as crianças foram incitadas a pensar/imaginar que sonhos gostariam que se realizassem. Depois de procederem ao registo e partilharem as suas ideias, a maioria do grupo decidiu que o projeto central seria a construção de uma Pista de Carros, tendo chegado por unanimidade ao nome “A Pista de Carros do Grupo C”.

Toda a idealização e construção do projeto foram feitas ao longo de diferentes momentos.

Com o nome e a ideia bem definida, o grupo construiu um cartaz onde organizou toda a informação relativa ao projeto, centrando-se em algumas questões: o que precisamos de construir na nossa pista; com que materiais, quem nos pode ajudar e a principal – como e onde a vamos construir.

Para que as crianças pudessem solucionar todas estas questões, foi introduzida a história do Senhor Tobias – história que realça as características do empreendedor:

capacidade de ter e partilhar ideias, de comunicar, de identificar necessidades, de resolver problemas, trabalhar com os outros, de agregar colaboradores, de enfrentar desafios, de persistir, de resistir aos desaires, de fechar ciclos de trabalho, de ter estados de espírito positivos e de aproveitar oportunidades. (Fonseca, 2015, p.4)

Com a principal matéria-prima – madeira - selecionada e o respetivo colaborador agregado – funcionária do agrupamento, o primeiro momento do nosso projeto estava concluído.

Outros momentos e novas ideias foram surgindo, construção dos carros com pacotes, palhas de leite e tampas de plástico, sinais de trânsito, relva para o jardim, bancos de jardim, árvores, pais, mães e filhos, com a devida explicação, exploração e construção com materiais da sala, foram sempre adicionados ao protótipo e à pista de carros.

Para a concretização de grandes ideias, precisamos de grandes e valiosos colaboradores.

Uma verdadeira pista precisa de sinais de trânsito, e para os saber interpretar, o grupo contou com a preciosa ajuda da PSP, que realizou uma ação de sensibilização sobre a segurança rodoviária e os sinais de trânsito.

Para a cobertura do centro da pista e quase como uma ideia instantânea, as crianças decidiram usar relva, mas não uma relva qualquer “relva de mentira”. Para a arranjar, foram às compras numa droguaria, com o dinheiro do cantar das janeiras.

Qualquer autêntica pista de seu nome deve ser inaugurada!

Para a inauguração da pista, o grupo pensou em balões – balões especiais, e quem poderia oferecer os balões? O *Continente*. Com a escrita de uma carta feita em pictograma, as crianças pediram para a inauguração da pista 20 balões e o respetivo gás hélio. Numa resposta quase imediata, o *Continente* logo se prontificou a oferecer o pedido.

No decorrer da construção da Pista de Carros, pudemos observar um grupo trabalhador, entusiasmado e interessado no desenvolvimento de todas as fases do projeto.

A Pista de Carros do Grupo C é agora uma área integrante do cantinho dos jogos/quadro preto, onde as crianças têm a oportunidade para desenvolver as mais variadas atitudes e valores face a si e ao próximo.

O projeto da Pista de Carros permitiu um grande trabalho colaborativo e potenciou a criação de diversas capacidades: planeamento, organização, partilha e estratégias para ultrapassar as mais diversas adversidades – o tempo e a inexperiência de comunicar e partilhar ideias.

Todo o grupo demonstrou gosto e vontade em construir e aprender – nunca desistiu do verdadeiro sonho – construção de uma pista de carros. Comprovou e demonstrou uma das múltiplas capacidades – crianças empreendedoras.

Contexto II – Contexto Educativo

B.

Caracterização do Contexto Educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico

O presente capítulo pretende, de uma forma concisa, dar a conhecer a caracterização do contexto educativo desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada do segundo semestre. Inicialmente, será apresentada a caracterização do meio local, onde são abordadas algumas questões geográficas, económicas, religiosas, culturais, educacionais e ao nível da saúde. Continuamente são descritos vários aspetos como o espaço exterior e interior, recursos humanos, caracterização da sala de aula e caracterização da turma, que podemos agrupá-los num único ponto, a caracterização do Agrupamento/Escola. Posteriormente, é feita uma rápida caminhada pelo percurso da intervenção educativa no 1ºCiclo do Ensino Básico realçando, as diversas atividades realizadas no contexto como, por exemplo, as Áreas de Intervenção.

1. Caracterização do meio local

Esta PES realizou-se numa Escola Básica (EB1) que pertence a uma freguesia da região norte de Portugal Continental, e tem como capital de distrito o concelho de Viana do Castelo.

Delimitado a Norte pelo concelho de Caminha; a Este, pelo concelho de Ponte de Lima; a sul, pelos concelhos de Esposende e Barcelos; e a Oeste, pelo Oceano Atlântico. O concelho de Viana do Castelo possui, segundo os dados do INE (2011), uma área de 319,02 km² e um total de 88725 habitantes, sendo 41889 do sexo masculino e 46836 do sexo feminino. No que diz respeito aos vários grupos etários, do total, 12496 encontram-se entre os 0-14 anos; 9573 entre os 15-24 anos; 49321, entre os 25-65 anos; 17335, com 65 ou mais anos.

A cidade encontra-se geograficamente bem localizada, dispondo de um rico património natural, histórico, monumental, admiráveis infraestruturas e equipamentos culturais desportivos.

Em 2012, a Unidade Técnica para a Reorganização Administrativa do Território (UTRAT) expôs diversas propostas. Uma das suas sugestões era a reorganização das freguesias de Portugal Continental. No caso do concelho em análise, 13 das 40 freguesias foram agregadas, resultando somente 27 freguesias. A freguesia onde sucedeu a prática é constituída por 10645 habitantes. Do total de habitantes, 4929 são do sexo masculino e 5719 do sexo feminino. Comparativamente aos grupos etários, do total da população habitante, 1416 encontram-se entre os 0-14 anos; 1126 entre os 15-24 anos; 6007, entre os 25 e os 65 anos; 2096, com 65 ou mais anos.

Relativamente ao nível de escolaridade, do total da população, 10645, 570 não têm qualquer nível de instrução; 287 têm o Ensino Pré-Escolar; 2082, o 1ºCEB; 805, o 2ºCEB; 1653, o 3ºCEB, 2107 o Ensino Secundário; 90, o Ensino Pós-Secundário e 3051 detêm um curso de Ensino Superior (INE, 2011).

A freguesia supracitada corresponde, de grosso modo, às antigas “villas agro – piscatórias”. Está delimitada por Monserrate, no sentido norte-sul. É de um vasto e riquíssimo património com valor histórico-artístico, desde a Citânia de Santa Luzia, o templo-monumento de Santa Luzia, a Sé Catedral, a Casa dos Arcos, o Hospital Velho de S. Salvador, a Casa dos Luna, a Casa da Janela Manuelina e a Casa dos Nichos.

No que concerne a equipamentos e serviços disponíveis, é possível ressaltar: a Câmara Municipal, o Governo Civil, a PSP, os Bombeiros Voluntários, a Cadeia Prisional, a Administração Regional de Saúde, o Centro de Saúde, o Centro Hospital do Alto Minho, o Hospital Particular de Viana do Castelo, a Direção e Repartição de Finanças, a Segurança Social, o Tribunal Judicial, a Estação de Caminhos de Ferro, o Tribunal de

Trabalho, o Instituto da Juventude, a Delegação do INATEL, a Associação Empresarial, o Instituto da Segurança Social, três Escolas Primárias, três Escolas Secundárias, uma Escola Superior, o Instituto de Emprego e Formação Profissional, duas Paróquias (N. Sra. de Fátima e Santa Maria Maior), entre outros serviços.

2. Caracterização do Agrupamento/Escola

O Agrupamento de Escolas onde se realizou o estágio situa-se na freguesia de Santa Maria Maior, da cidade de Viana do Castelo. Todos os estabelecimentos do Agrupamento se localizam em espaços que, outrora, foram zonas rurais, sendo hoje dado o significativo aumento da população entretanto registado, zonas habitacionais de elevada densidade populacional.

Do Agrupamento fazem parte duas salas de apoio permanente a alunos com multideficiência, posteriormente designadas por Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAEM).

O Ensino Básico visa assegurar uma formação geral comum a todos os alunos, proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos (Ensino Básico – Direção Geral de Educação).

A EB1, na qual foi desenvolvida a PES do segundo semestre, está inserida num Agrupamento de Escolas que pertence à Rede Pública do concelho de Viana do Castelo.

O espaço educativo destinado ao 1º Ciclo do Ensino Básico apresenta admiráveis condições ao nível das infraestruturas, incluindo dois espaços: exterior e interior, dá uma enorme resposta à comunidade escolar e a crianças com todos os tipos de Necessidades Educativas Especiais (NEE), apresentando uma sala UAEM no piso 1, rampas e pessoal altamente especializado.

O espaço exterior é um espaço que integra uma área notável de superfície plana, toda ela vedada por um muro com grades, oferecendo uma maior segurança às crianças. O espaço acima referido é utilizado nos momentos de intervalo (a meio da manhã, depois da hora do almoço e no final da tarde) com a respetiva monitorização das assistentes operacionais, possui um pavimento em cimento, um jogo do caracol, um jogo da macaca, e um mini-campo de basquetebol delimitado pelas linhas e com as respetivas tabelas e cestos.

No que toca ao espaço interior, o edifício contém três pisos.

O piso zero inclui quatro salas de aulas, uma delas está ocupada por uma turma de 3º ano, as restantes estão destinadas às Atividades de Enriquecimento Curricular.

O piso um divide-se em duas alas, a esquerda e a direita. A ala esquerda abrange outras quatro salas de aulas; uma destinada ao 4º ano, uma destinada ao 3º ano, duas destinadas ao 2º ano; duas casas de banho: uma para meninas e outra para meninos; um armário de arrumos e o hall de entrada, a ala direita inclui uma sala UAEM, um ginásio e duas salas com materiais: uma para o ginásio e a outra para a higienização.

O piso dois tem uma estrutura similar ao piso um, onde se incluem outras duas alas, a esquerda e a direita. A ala esquerda abarca três salas de aula; duas para o primeiro ano, uma para o quarto ano e uma sala de apoio ao estudo. A ala direita engloba, um elevador, uma casa de banho para adultos, três armários de material didático - um para o português, um para a matemática e um para o estudo do meio -, uma sala de professores que se associa a outras duas: uma com material informático e, por conseguinte, outra com diversos eletrodomésticos, uma sala de apoio aos alunos da sala UAEM e uma Biblioteca Escolar.

Os pisos têm dimensões muito satisfatórias, com espaços amplos e adequados às carências dos alunos, as salas são bem iluminadas, mas, na sua maioria, reduzidas para o número total de alunos.

Quanto aos recursos humanos que apoiam a instituição, é possível destacar que, atualmente, no que respeita ao corpo docente, o estabelecimento escolar dispõe de dez professores no ativo, dois docentes abrangidos pelo artigo nº79 do Estatuto da Carreira Docente, duas professoras de Apoio Educativo, duas professoras de Ensino Especial. Comparativamente ao corpo não docente, destacam-se cinco assistentes operacionais.

3. Caracterização da sala de aula e rotinas (horário)

A sala de aula pode ser descrita como um espaço que reúne as condições básicas necessárias para corresponder ao grupo. Logo à partida, apresenta-se como uma sala com uma abundante luminosidade natural, pois possui uma parede apenas de janelas, o que possibilita uma boa circulação do ar.

É importante referir que, no geral, trata-se de uma sala com dimensões razoáveis, apetrechada com aquecimento central, videoprojector, computador, quadro de giz, quadro magnético e quadros de cortiça. Concilia, ainda, de algum mobiliário complementar, especialmente dois armários, um com algum material escolar e outro com as capas com os registos dos alunos.

No que respeita à organização - aspeto fulcral a salientar - propriamente dita, a sala possui doze mesas de estudo. Ao fundo, do lado esquerdo da sala, encontra-se uma outra mesa, de formato circular, que é usada por um aluno nos momentos de avaliação.

A sala dispõe, como já referido, de uma mesa para o professor colocar os manuais escolares, uma mesa que contém o videoprojector e computador com ligação à internet, instrumento importante e facilitador das aprendizagens dos alunos. Quadro de giz, quadro magnético e alguns quadros em cortiça para exposição de trabalhos ou outros de relevante interesse, um banco para os sacos de educação física utilizados em dois dias da semana, segunda para a natação e terça para o futebol.

Relativamente ao mobiliário de apoio, a sala dispõe de dois armários, um – composto de janelas de vidro, onde estão guardadas as capas individuais dos alunos, outro organizado com algum material escolar.

Para melhor compreensão da disposição da sala, segue a Figura 2.

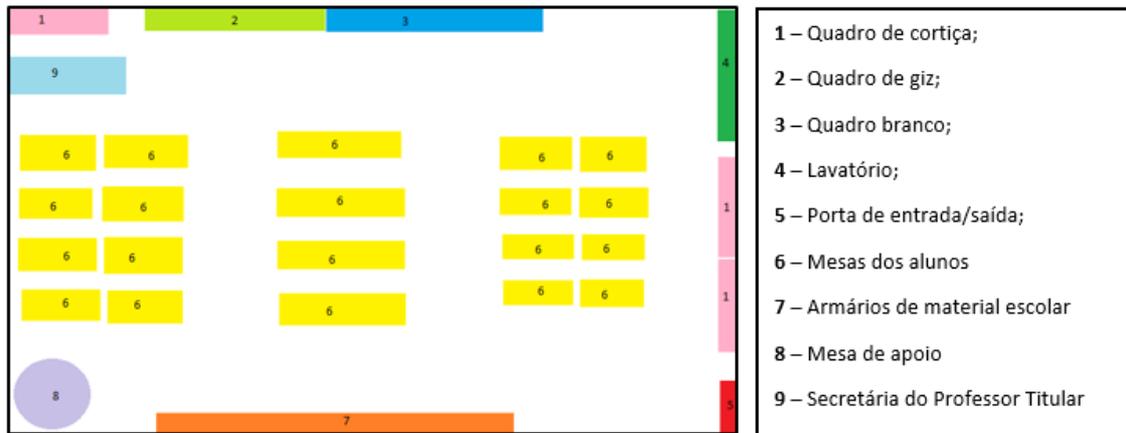


Figura 2 - Planta da sala de aula

Um outro tópico essencial prende-se com a questão do horário escolar, ou seja, o número de horas que os alunos passam dentro da instituição. Os discentes têm uma carga horária de 25 horas semanais (Quadro 1).

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:15 – 10:15	MAT	MAT	PORT	PORT	MAT
10:15 – 10:45	EAFM	MAT	PORT	PORT	MAT
10:45 – 11:15	Intervalo				
11:15 – 12:15	EAFM	PORT	MAT	PORT	PORT
12:15 – 13:45	Almoço				
13:45 – 14:45	PORT	EAFM (Mus)	MAT	MAT	Ap. Est/ Est. Meio
14:45 – 15:45	Est. Meio	Of. Com	Est. Meio	Inglês	Est. Meio/EAFM
15:45 – 16:30					
16:30 – 17:30	Inglês Letivo	AEC – Futebol 2	AEC – Gira – Vôlei 1	Ap. Est	AEC - Música

Quadro 1 - Horário da turma

É de ressaltar que todas as turmas do estabelecimento escolar têm os horários bem estruturados para não haver qualquer tipo de sobreposição quando se necessita de algum espaço comum. Há, por exemplo, um horário previamente definido para a biblioteca e cada turma tem, assim, uma hora exclusiva da semana para poder usufruir do espaço sem qualquer tipo de impedimento.

4. Caracterização da turma

A PES do segundo semestre decorreu numa turma do 4º ano de escolaridade formada por vinte e dois alunos, dez do sexo feminino e doze do sexo masculino, apresentando idades compreendidas entre os nove e os dez anos.

A convivência com os alunos, quer no período de observação quer no período de intervenção, permitiu a análise e reconhecimento das suas características gerais e específicas tanto ao nível das capacidades como das fragilidades.

No domínio do desenvolvimento cognitivo, o grupo é maioritariamente homogéneo tendo, no entanto, alguns casos que solicitam algum acompanhamento especial como é o caso de três crianças com NEE. Importa salientar que apenas uma das crianças particularizadas nas NEE está referida no âmbito do domínio cognitivo.

Há um grupo muito reduzido de alunos que frequentemente não concretiza os trabalhos de casa e não demonstra hábitos de estudo, o que pode justificar ritmos de trabalho excessivamente lentos e incompreensão das tarefas a realizar.

De forma geral, na disciplina de Português, a maioria dos alunos domina a leitura com um bom nível de interpretação e cria pequenos textos, no entanto, com alguns erros ortográficos e lacunas na coesão textual, repetindo constantemente vocabulário, o que impede a progressão do próprio texto aquando das produções escritas. Na disciplina de Matemática, vão conseguindo compreender os conteúdos programáticos. Dominam, na maioria, os conteúdos abordados.

No que concerne aos interesses e motivações, a maioria dos alunos apresenta interesse pela aprendizagem, revela gostar da escola e demonstra conhecimento dos conteúdos programáticos. São crianças interventivas, que se empenham, com pequenas exceções, na realização das atividades escolares.

Em termos comportamentais, a turma era bastante respeitadora e cumpridora das regras, previamente estabelecidas, dentro e fora da sala de aula.

A interação com o outro, tanto a nível material, social ou até mesmo pessoal, e com todos aqueles que o rodeiam, é positiva. Notória é também a inquietação com o Planeta Terra, ressalta-se a curiosidade imensa sobre temáticas ambientais marcantes nos nossos dias como a guerra, a fome no mundo, a poluição, as desigualdades ambientais, mas também a injustiça pessoal e social.

O facto de serem alunos bastante comunicativos possibilitava, na maioria dos momentos, conversas, que permitiam gerar novos conhecimentos, formas de ação e posterior reflexão sobre temáticas atuais, que, muitas das vezes, foram, de forma súbita, surgindo de tarefas anteriormente programadas.

Trata-se, ainda, de alunos que revelam um grande interesse pelas Ciências Experimentais. Realizam trabalhos de expressão plástica, aplicando as mais diversas técnicas. Adoram participar em jogos, trabalhar em grupo e fazer atividade físico-motora.

Para a promoção do sucesso educativo com os alunos, torna-se imperativo o uso de métodos e estratégias de ensino que potenciem condições favoráveis a esse desenvolvimento. No momento da implementação, e não tendo acesso ainda à leitura do Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho, foi nossa preocupação garantir a formação integral dos alunos, tendo por base os seus interesses, os níveis de atividade e as suas dificuldades.

Percurso da Intervenção Educativa no 1º CEB

A PES em contexto do 1º CEB teve início em fevereiro de 2018. A primeira etapa, o Pré-Escolar, tinha chegado ao fim, e um novo desafio e ciclo de trabalho se avizinhavam. Apesar de serem contextos díspares, a unidade curricular estava organizada nos mesmos moldes, ao longo de 13 semanas.

Tendo por base o trabalho colaborativo, o decorrer desta intervenção foi conseguida, mais uma vez, com o auxílio de um par pedagógico. As primeiras três semanas possibilitaram a integração no contexto, a análise dos comportamentos e níveis de aprendizagem da turma e a observação das metodologias de trabalho adotadas

pelo professor cooperante (PC). As restantes semanas destinaram-se à intervenção, sendo distribuídas pelos elementos do par pedagógico. Das cinco semanas concedidas a cada elemento, uma delas foi de regência completa (cinco dias), sendo que nas restantes apenas nos apresentamos ao contexto durante três dias (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira).

Apesar das regências se realizarem revezadamente, o processo de planificação era de total encargo do par pedagógico com o apoio do PC e dos restantes professores orientadores das diferentes áreas científicas. Todo o acompanhamento dado foi fundamental para o desenrolar das nossas práticas educativas.

O plano dos conteúdos a trabalhar foi dado semanalmente pelo PC com o apoio da outra docente responsável pelo 4º ano de escolaridade. O acesso a este documento auxiliou o processo de planeamento e organização semanal dos conteúdos a lecionar. Tendo por base o objetivo de cumprir com a abordagem aos diferentes conteúdos atribuídos, tornou-se também uma inquietação que todo o processo de ensino-aprendizagem fosse importante para os alunos em questão. Para tal, agiu-se no sentido de garantir uma boa relação entre a teoria e a prática.

Áreas de Intervenção

De acordo com os princípios que regem a ação pedagógica no 1º CEB, os programas e metas curriculares projetados para esta etapa curricular devem constituir “uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Ministério da Educação, 2004, p.23). Tendo por base esta ideologia, tornou-se primordial a adoção de um conjunto de estratégias que fomentassem a transversalidade dos conteúdos programáticos, permitindo uma regência estruturada e contextualizada. Dentro das estratégias adotadas, houve uma inquietação em atender às necessidades individuais dos alunos e aos seus diferentes ritmos de aprendizagem, perspetivando-se uma prática partilhada e envolvente.

Durante a PES, no que concerne à área do Português, foram abordados todos os domínios pelos quais esta se rege: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e

Gramática. Assim sendo, vários foram os conteúdos trabalhados, havendo uma grande inquietação em incutir nos alunos os princípios que fomentam um ambiente de ensino e aprendizagem harmonioso.

O domínio da Oralidade foi um dos mais despertados, através da incitação e explicitação de conteúdos; na distinção entre informação essencial e acessória; na diferenciação entre facto e opinião; no reconhecimento das ideias-chave de um texto ouvido; em pequenas apresentações orais de trabalhos desenvolvidas em grupos e nos resumos de ideias. Com isto, evidencia-se a nossa crescente preocupação em desenvolver nos alunos o poder de argumentação, o vocabulário e promover uma progressiva desinibição no que diz respeito à interação discursiva.

A Leitura e Escrita foram, indubitavelmente, bastante trabalhadas, no contacto, individual ou em grupo, com as diversas tipologias de texto. Porém, em todos os momentos, era dada especial atenção aos diferentes critérios no que respeita à fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia. No que concerne à compreensão de texto, abriu-se um espaço para o debate, para a abordagem ao tema, subtema e assunto do texto em questão.

Na Produção Escrita e Domínio da Gramática, dadas as dificuldades averiguadas, criaram-se suportes de apoio para que os alunos mobilizassem os seus conhecimentos, havendo, assim, uma maior incidência nas seguintes temáticas: etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão, classes de palavras (advérbios de quantidade e grau, verbos, pronomes e determinantes, preposições); morfologia e lexicologia (flexão em género e número, grau dos adjetivos, família de palavras); sintaxe (sujeito e predicado; expansão e redução de frases e coesão textual), este último foi parte integrante desta prática pedagógica, sendo o tema do presente relatório.

Já no domínio da Educação Literária, o uso de obras de literatura para a infância e de textos literários presentes no Plano Nacional de Leitura permitiu não só explorar a leitura como as restantes aptidões relacionadas com a interpretação e compreensão do texto.

Relativamente à área de Matemática, foram igualmente explorados todos os domínios de conteúdo propostos pelo Programa de Matemática para o Ensino Básico: Números e Operações (NO), Geometria e Medida (GM), Organização e Tratamento de

Dados (OTD) e Educação Financeira (EF). Dos domínios acima supracitados, os mais explorados foram NO, GM e EF.

No decorrer da prática, análogo ao que já foi mencionado, houve o cuidado em criar uma articulação entre os conteúdos e as tarefas. É de ressaltar que estas tarefas surgiram sob a alçada de um contexto significativo e próprio. Assim sendo, no que respeita ao domínio dos NO, foram explorados diversos conteúdos: problemas de vários passos envolvendo números naturais e as quatro operações, algoritmo da divisão inteira, construção de frações equivalentes por multiplicação dos termos por um mesmo fator; simplificação de frações, multiplicação de números racionais representados por dízimas finitas, utilizando o algoritmo; problemas de vários passos, envolvendo números racionais em diferentes representações e as quatro operações.

Comparativamente ao domínio da GM, exploraram-se: os ângulos (retos, agudos, obtusos, convexos, côncavos, verticalmente opostos, nulos, rasos, giros, adjacentes); as retas (paralelas, perpendiculares, concorrentes). A maior incidência de trabalho foi ao nível do domínio da medida, pelo que se recaiu sobre a área (unidades de área do sistema métrico, conversões, unidades de medida agrária) e o volume (medições de volumes em unidades cúbicas, unidades de volume do sistema métrico, conversões, relação entre decímetro cúbico e o litro). Destaca-se que foram implementados desafios que iam ao encontro de um descritor específico do programa, resolução de problemas de vários passos nos quais se relacionam medidas de diferentes grandezas.

No que concerne ao domínio da OTD, o trabalho desenvolvido deu-se, particularmente, ao nível das frequências (relativas, absolutas) e das percentagens.

Note-se que as tarefas apresentadas, ao longo da prática de ensino supervisionada, sobre a EF, tema de relatório do par pedagógico, centraram-se em três grandes temas – Planeamento e Gestão do Orçamento, Sistema e Produtos Financeiros Básicos e Poupança, a eles agregados diversos subtemas e descritores de desempenho. Dos temas supracitados, salientam-se os seguintes subtemas: Necessidades e Desejos, Despesas e Rendimentos; Meios de Pagamento e Objetivos da Poupança.

Ao nível da área de Estudo do Meio, apesar de esta fazer alusão à vertente do meio social, o trabalho desenvolvido recaiu maioritariamente sobre a vertente do meio físico. De todos os blocos que constituem o programa, apenas não se trabalhou o Bloco

1 – explorado pelo PC durante o primeiro período do ano letivo. Assim sendo, no que diz respeito ao Bloco 2 – À Descoberta dos Outros e das Instituições, foram lembrados conteúdos referentes ao Passado Nacional, tais como factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e o seu significado; aspetos da vida quotidiana do tempo em que ocorreram esses factos; localizar os factos e datas estudados no friso cronológico da História de Portugal. No Bloco 3 – À Descoberta do Ambiente Natural, o trabalho desenvolvido deu-se em torno de dois importantes tópicos, aspetos físicos do meio e aspetos físicos de Portugal. No primeiro tópico, foram recordados os fenómenos de condensação (nuvens, nevoeiro, orvalho), solidificação (neve, granizo, geada) e precipitação (chuva, neve, granizo). Já no segundo tópico, foram recapitulados os maiores rios (Tejo, Douro, Guadiana, Mondego, Sado); localização no mapa de Portugal; observação direta ou indireta através de fotografias e ilustrações; as maiores elevações (Pico, Serra da Estrela, Pico do Areeiro); localização no mapa de Portugal; observação das diferentes elevações através de fotografias e ilustrações. Relativamente ao Bloco 4 – À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços os conteúdos explorados incidiram na sua maioria sobre os aspetos da costa (praias, arribas, dunas, cabos ...); os aspetos da Costa Portuguesa («Ria» de Aveiro, Cabo Carvoeiro, Cabo da Roca, Estuário do Tejo e do Sado, Ponta de Sagres); a localização dos diversos constituintes no mapa de Portugal, nas ilhas e arquipélagos; a ação do mar sobre a costa; as marés; e a sinalização da costa (faróis, sinais sonoros, boias de sinalização...) No que concerne ao Bloco 5 – À Descoberta dos Materiais e Objetos -, realizaram-se atividades experimentais alusivas à água; eletricidade; ar e som. Na primeira atividade – água – os alunos puderam constatar o princípio dos vasos comunicantes; observar os efeitos da temperatura sobre a água (ebulição, evaporação, solidificação, fusão e condensação); na segunda – eletricidade – foi também possível realizar experiências com pilhas, lâmpadas, fios e outros materiais condutores e não condutores; construir circuitos elétricos simples (alimentados por pilhas); já na terceira – ar – os alunos reconheceram a pressão atmosférica (através de pipetas, conta-gotas, palhinhas de refresco ...), e por fim, na quarta – som – os alunos realizaram diferentes experiências sobre a transmissão do som através dos sólidos, líquidos e gases.

As temáticas referentes ao Bloco 6 – À Descoberta das Inter-Relações entre a Natureza e a Sociedade - também foram exploradas, com abundante incidência nas

principais atividades produtivas nacionais (agricultura, pecuária, silvicultura , pesca, indústria, comércio e serviços); principais produtos agrícolas portugueses (vinho, azeite, frutos, cereais, cortiça, ...); principais produtos da floresta portuguesa (madeira, resina, ...); principais produtos ligados à pecuária (produção de carne, ovos, leite, ...); e principais produtos da indústria portuguesa (têxteis, calçado, pasta de papel, conservas, derivados de cortiça, ...) Além dos indicados, abordaram-se também alguns conteúdos relativos à qualidade do ambiente: fatores que contribuem para a degradação do meio próximo (lixeiros, indústrias poluentes, destruição do património histórico, ...); enumeração de soluções; efeitos da poluição atmosférica (efeitos estufa; rarefação do ozono; chuvas ácidas); importância das florestas para a qualidade do ar; formas de poluição dos cursos de água e dos oceanos (esgotos, fluentes industriais, marés negras, ...); e as formas de poluição sonora (fábricas, automóveis, motos).

Dentro da multiplicidade temática procurou-se materializar alguns dos conteúdos com recurso a diferentes ferramentas pedagógicas como histórias, vídeos, mapas, puzzles, imagens ilustrativas e atividades experimentais. O emprego destes permitiu a articulação com as diferentes áreas, sendo a área das expressões, sobretudo a vertente plástica, uma vertente muito explorada. Deste modo, desenvolveram-se atividades como um cartão de oferta, com um acróstico no interior, para o Dia do Pai; filmagens para o Dia da Mãe; construção de cravos; elaboração e ilustração de cartazes.

A Educação e Expressão Físico-Motora foi abordada, na sua maioria, ao longo das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), no entanto, todos os alunos revelaram uma grande predisposição para o desenvolvimento de qualquer uma das atividades propostas ao longo da intervenção. É de realçar que foi trabalhado com mais enfoque o Bloco 4 – Jogos - (jogo do mata, jogo da rolha, rabia, jogo de passes, bola ao capitão, corridas de estafetas).

Ao longo da prática pedagógica, vários foram os entraves que se colocaram desde a preparação até à implementação dos conteúdos programáticos. Durante toda a caminhada, procurou-se criar as condições necessárias ao sucesso escolar de todos os alunos através da convivência com situações didáticas significativas, diversificadas e adequadas às suas características (Gaitas & Silva, 2010), reconhecendo e prezando as interações sociais como um crucial fator ao desenvolvimento cognitivo dos alunos (Fernandes, 1997).

Capítulo II – Projeto de Investigação

Neste capítulo são, inicialmente, apresentadas a contextualização e pertinência do estudo, podemos nele incluir o problema, as questões e os objetivos da investigação. Posteriormente, é também apresentada a fundamentação teórica, a metodologia adotada, a descrição dos participantes e das técnicas de recolha de dados. Por fim, surge a análise e interpretação dos resultados e as conclusões do estudo.

Contextualização e Pertinência do Estudo

No âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, foi realizado, no segundo semestre, um trabalho de investigação numa turma do 4º ano de escolaridade do 1ºCEB, numa escola localizada no concelho de Viana do Castelo.

O presente trabalho recaiu sobre a área do Português, mais precisamente o domínio da Escrita. Ressalva-se que, para além da Escrita, também este agregava temáticas ligadas à área da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global. Foram selecionadas as temáticas da ED/ECG pertinentes, bem como a devida articulação e integração com as aprendizagens e atividades de promoção de escrita.

Ao longo de todo o percurso académico, sempre nos foi inculcido que as temáticas intimamente ligadas à área da ED/ECG não devem ser totalmente descuradas da nossa formação, enquanto docentes ligados à área da Educação. Durante a Licenciatura foi-nos possível, durante um estágio em 2º Ciclo do Ensino Básico, estar em contacto e colocar em prática as aprendizagens teóricas anteriormente feitas. Ao entrar em convivência com este tipo de ensino, a nossa principal preocupação foi inculcir e valorizar algumas noções básicas de convivência, com o próximo e com o mundo que nos rodeia. Como menciona Cardoso, Pereira e Neves (2016), “A Implementação da Educação para o Desenvolvimento nas escolas beneficiará da abordagem das vivências quotidianas que nela se cruzam com questões da comunidade local e da interação destas com desafios de ordem global” (p.7).

Nos dias de hoje, é cada vez mais importante que os espaços escolares integrem e debatam diferentes questões que estejam intimamente ligadas a temáticas deficitárias, tais como a justiça, a solidariedade e os direitos e deveres. A importância dada a estas questões permite a implementação de atividades coesas e preponderantes,

que contribuem para a formação de cidadãos mais justos e conscientes das problemáticas que rodeiam o mundo. É possível também destacar a importância que esta área tem nas políticas educativas, evidente, por exemplo, no Referencial da Educação para o Desenvolvimento (2016), documento fundamental para os educadores e professores, permitindo o acesso a uma panóplia de temáticas com subtemas, objetivos e descritores de desempenho, para todos os níveis de escolaridade, desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário.

Este documento destaca a importância de se poder trabalhar os temas da ED/ECG de uma forma transversal em relação às outras áreas curriculares, adequando-as aos conteúdos a serem trabalhados, pois em ED

enquanto dimensão transversal da educação para cidadania, importam quer os conteúdos quer a forma de os trabalhar; valorizando a coerência entre a teoria e a prática; entre o processo e o produto, tendo por base metodologias diversas que, ajustadas à faixa etária e ao nível e ciclo da educação e ensino dos/das alunos/as, promovam a inclusão. (Cardoso, Pereira, & Neves, 2016, p.8)

Com o decorrer das iniciais observações em contexto, foi possível constatar que os alunos demonstram bastantes dificuldades ao nível do domínio da escrita, com maior ênfase na redação e revisão de texto, apresentando, com grande frequência, a repetição excessiva de constituintes frásicos. Todas estas evidências foram observadas quer nos registos dos cadernos diários quer nos textos produzidos em sala de aula. Numa breve conversa com o PC, tudo o que tinha sido observado nas primeiras sessões foi atestado, apontando o domínio da escrita como uma das maiores fragilidades da turma. Sendo assim, o projeto de investigação foi direcionado para adequação dos mecanismos de coesão textual, tendo como base as dificuldades expostas pelos alunos.

Além disso, é importante ressaltar que este domínio é um dos que têm maior destaque no currículo de Português. Como as Metas Curriculares de Português referem que no 4º ano os alunos devem “escrever frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos” e “redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados (retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos)” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015, p.60), decidimos apostar nesta área. É também relevante indicar que, no 4º ano, os

alunos devem ser capazes de “verificar a adequação do vocabulário usado e proceder às reformulações necessárias” (Buescu et al., 2015, p.61).

Numa sociedade onde cada vez mais a escrita é empregue como meio de comunicação, em práticas profissionais e sociais, saber escrever é um dos fatores primordiais na vida de qualquer cidadão.

O professor é a peça fundamental no jogo chamado de processo de ensino-aprendizagem, deve oferecer aos alunos uma pluralidade de atividades, oportunidades de comunicação com outros meios propícios à aprendizagem.

Assim, tornou-se oportuno aliar os mecanismos de coesão abordados na área curricular de Português, à área da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global, para colmatar as dificuldades de ordem escrita observadas.

Problema e Questões de Investigação

Face ao anteriormente descrito, ou seja, uma possível articulação entre os mecanismos de coesão e a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global, coloca-se como o problema deste projeto de investigação, perceber como se podem interligar algumas tipologias de coesão textual com as aprendizagens relacionadas com a Educação para o Desenvolvimento.

Foram delineadas duas questões que orientam todo o estudo. A primeira questão foca-se, essencialmente, na relação entre a coesão textual e o processo de escrita: “Qual a importância da coesão textual no processo de escrita?”. A segunda questão centrou-se em descobrir: “Como é que um percurso de escrita centrado em temáticas de ED/ECG permite trabalhar os mecanismos de coesão textual?”.

Tendo como ponto de partida as questões de investigação e o problema de investigação anteriormente formulados, delinearam-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar, no contexto pedagógico, as dificuldades do domínio da coesão textual dos alunos;
- b) Potenciar a aprendizagem dos diferentes mecanismos de coesão textual, através da utilização de temáticas da ED/ECG;

c) Avaliar as aprendizagens realizadas pelos alunos.

Para que estes objetivos pudessem ser atingidos e de forma a dar respostas a estas questões, foi necessária a criação de um conjunto de atividades que foram desenvolvidas em três distintas fases: A) Diagnóstico; B) Intervenção e C) Aferição das aprendizagens.

Fundamentação Teórica

O presente estudo divide-se em três essenciais pontos, e pretende, de uma forma breve e concisa, apresentar e compreender o conceito de Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global, bem como a forma como este pode ser orientado e trabalhado no âmbito do Português. Não menos importante, estão presentes, no mesmo estudo, questões do foro teórico relacionadas com a aprendizagem da escrita no 1ºCiclo do Ensino Básico.

No primeiro ponto, apresenta-se o enquadramento teórico bem como o lugar ocupado pela ED/ECG no processo de ensino-aprendizagem do Português, temas que suportam todo o estudo aqui presente. Um segundo ponto remete para a necessidade e relevância da promoção da escrita no 1ºCiclo e, por fim, o ensino da escrita numa perspetiva de ED/ECG.

A Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global: breve percurso histórico

“Education is a national priority, the key to a country’s health, wealth and cultural vitality”

(Walker, 2006, p.7).

Principiar com uma definição exata sobre o conceito de Educação para o Desenvolvimento (ED) é um desafio, hoje em dia, impossível. Trata-se de um conceito que implica cruzar diferentes dimensões: as noções que deram origem ao conceito, a contextualização histórica, bem como as formas de intervenção e operacionalização utilizadas para a sua promoção a nível social e curricular. Na verdade,

Development education is an approach to learning that leads to a greater understanding of (global) inequalities, of why they exist and what can be done about them. It encourages learners of all ages to explore how global issues, such as poverty, link in with their everyday lives. By challenging stereotypes and encouraging independent thinking, development education aims to help people develop the practical skills and confidence to make people changes locally and globally. (Bourn, 2009, p.4)

Consignando CIDAC (2017), definir ED depende do que se entende por “educação” e por “desenvolvimento”. Sempre que se referencia a noção de “educação”, o IPAD (2009) afirma que a corroboração entre a educação formal e não formal foi afirmando um crescente interesse pelas metodologias participativas no trabalho educativo. Por conseguinte, a noção de “desenvolvimento” era tida em conta como uma caminhada de aproximação, puramente materialista, entre os mais pobres e os mais ricos, para, posteriormente, ser vista como a adoção de reivindicações, idênticas, de equilíbrio e coesão social, de valorização de princípios da participação e da dignidade e da sustentabilidade.

Contextualizando historicamente, é possível compreender que surgiu no contexto dos processos de descolonização do pós-guerra e das campanhas humanitárias que se lhe seguem - guiadas pela noção de progresso, compreendida como sinónimo de crescimento económico.

Com o principal objetivo de prestar auxílio aos “países pobres”, foi engendrado entre os países industrializados e os ditos subdesenvolvidos um elo: “Ajuda ao Desenvolvimento”. Em momento posterior, as Organizações Não-Governamentais (ONG) quiseram alicerçar-se a este elo, criando assim campanhas de sensibilização, compaixão face às situações de carência e necessidade em que se deparavam os outros continentes (CIDAC, 2017).

Ao longo dos tempos, é possível perceber e reconhecer diferentes entidades governamentais que se preocupam com as desigualdades entre o local e o global e sentem a necessidade de criar uma definição concisa para este tão “desconhecido” conceito. Em 1974, a Assembleia Geral da UNESCO homologou uma resolução na qual se refere que “Educação para o Desenvolvimento é a educação para a compreensão, a paz e a cooperação internacionais e a educação relativa aos direitos do homem e às liberdades fundamentais” (CIDAC, 2017, p.1).

No ano de 1993, a “National Association of Development Education Center (NADEC)” criou uma nova corporação intitulada “Development Education Association (DEA)” para fomentar e trabalhar, com mais enfoque, as questões da ED, indicando que esta explora tópicos como:

- Enabling people to understand the links between their own lives and those of people throughout the world;
- Increasing understanding of the global economic, social and political environmental forces which shapes our lives;
- Developing the skills, attitudes and values which enable people to work together to bring about change and to take control of their own lives;
- Working to achieve a more just and sustainable world in which power and resources are equitably by shared. (Bourn, 2009, p.3)

Em novembro de 2001, o Conselho de Desenvolvimento da União Europeia (UE) aprovou uma resolução em que declara que a “sensibilidade através da educação para o desenvolvimento e da informação contribui para reforçar o sentimento de solidariedade e (...) para aumentar o apoio dos cidadãos à realização de esforços suplementares de financiamento público à cooperação para o desenvolvimento” (CIDAC, 2017, p.2).

Na mesma linha de pensamento, podemos compreender 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, refletir, avaliar, recomeçar sempre. (CIDAC, 2017, p.2)

Após o cruzamento de diferentes vozes, é perceptível que a promoção do conceito de ED/ECG tem na base da sua pirâmide a opinião pública. O grande desafio e objetivo é-nos proposto, portanto, através de dois eixos: o da reflexão e o do agir, sendo fundamental transformar situações que incitam desequilíbrios e injustiças a nível individual e coletivo. “Mudar mentalidades e atitudes é um imperativo. E Educação para o Desenvolvimento está no centro deste debate e deste combate” (CIDAC, 2017, p.2).

Em suma, o conceito de ED/ECG que aqui adotamos sublinha, as ligações construídas entre o local e o mundial, entre o presente e o futuro como promotoras da descoberta das dependências com outras escalas e outras culturas. O objetivo é um melhor entendimento das raízes de muitos dos nossos dilemas, uma maior clarificação nas contribuições que damos para a execução das mudanças que cada um, enquanto membro de uma sociedade, pode sugerir.

A Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no contexto educativo Português

- Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento

Centrando a nossa atenção em Portugal, é de salientar que a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) pode ser vista como um documento de referência fundamental para uma intervenção em ED.

A criação desta constituiu-se como um desafio de grande importância para o contexto educativo Português e tem como objetivo geral: “Promover a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento tendo como horizonte a ação orientada para a transformação social” (Cardoso et al., 2016, p.5).

Por outras palavras, evoluímos de uma noção de cidadania centrada nas fronteiras de inclusão/exclusão para a promoção de uma cidadania “ativa e comprometida com princípios de justiça, igualdade, não discriminação, não violência e solidariedade, entre outros, através da educação” (Diário da República, 2018, p.3195).

A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022 (ENED (2018-2022)), promulgada no dia 5 de julho de 2018, sucede à Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2016 (ENED 2010-2016) e reforça-a, acrescentando duas recomendações. A primeira aproveita os resultados dados pelos seus avaliadores externos no sentido de “proceder à atualização da Estratégia, dado o reconhecimento nacional e internacional da sua relevância social, política e educativa” e a segunda converge da Meta 4.7 do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4 – Educação:

até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e da não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. (Diário da República, 2018, p.3190)

Não obstante ao referido, o mesmo documento considera como posições válidas as definições avançadas pela Plataforma Portuguesa das ONGD, pelo documento *Uma*

Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa e pelo Conselho Europeu sobre ED. (IPAD, 2009), que valoriza a ED/ECG como ferramenta de luta contra a exclusão, a injustiça e as desigualdades globais (IPAD, 2009).

O interesse na ED/ECG transpõe o saber, pois é imprescindível perceber qual a forma correta de a colocar em ação. Neste sentido, tem sido feito algum trabalho, concluindo-se a necessidade de atuação local para abranger global – “Acabar com os prejuízos culturais e impulsionar atitudes solidárias”, “Criar uma atitude crítica para o logro do direito do desenvolvimento humano sustentável” (Lopes, 2017). Pressupondo a importância da necessidade de agir, apresentaram-se formas de intervenção - Sensibilização, Intervenção Pedagógica e Influência Política, que, por muito diferentes que possam ser, completam-se nos mais variados níveis.

A Sensibilização centra o seu objetivo no ato de alertar para as problemáticas e situações, causas e alternativas justas, imparciais e solidárias, provocando questionamentos, reflexões e vontade de conhecer, aprender mais e agir em congruência.

No que concerne à Intervenção Pedagógica, esta pode ser equiparada ao “coração” da ED, pois promove uma aprendizagem estruturada sobre as desigualdades locais e globais, num contexto de interdependência e de identificação das suas causas, e a mobilização para o compromisso com a transformação destas realidades.

Por fim, apresenta-se a Influência Política, que se dirige ao poder: local, nacional ou até global, e fornece fundamentos a pessoas ou instituições com poder para tomar decisões significativas, de modo a que honrem compromissos e possam alterar as políticas vigentes.

No seguimento, são também referenciados os diferentes setores onde o conceito pode ser incidido, a Educação formal – tipologia de educação regulada de forma legislativa que abarca desde Educação Pré-Escolar até ao Ensino Superior, a Educação Não Formal – educação não regulada de uma forma legislativa mas sim organizada por objetivos e conteúdos e a Educação Informal – tipologia de educação não regulada de uma forma legislativa e não estruturada por objetivos e conteúdos (Lopes, 2017).

- O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória foi criado para dar resposta às diversas questões, locais e globais, colocadas tanto a nível do contexto escolar como da educação. O documento afirma-se como referência para a estruturação de todo o sistema educativo, no sentido de se constituir como “matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino” (Martins, 2017, p.8), mas também como contributo para a correta utilização e gestão dos currículos e da apresentação de possíveis técnicas, estratégias ou atividades passíveis de ser utilizadas pelo docente na sua prática letiva.

O mesmo documento acima supracitado, subdivide-se em quatro pilares significativos. Eles são *Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competência*, todos eles estão interligados entre si potenciando e direcionando posteriormente para uma educação centrada em alunos que construam uma “cultura científica e artística de base humanitária” (Martins, 2017, p.10), para tal devem ser mobilizados valores e conceitos de responsabilidade, solidariedade, liberdade, construção da justiça social e do próprio pensamento crítico.

- As Aprendizagens Essenciais

As Aprendizagens Essenciais são documentos de orientação para o professor aliados às áreas de competência que estão incutidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e centram-se em perceber e avaliar os “conhecimentos, capacidades e atitudes” (Ministério da Educação, 2018) conseguidos por cada aluno ao longo de cada disciplina e ano de escolaridade.

Assim, no que diz respeito ao domínio atitudinal, a utilização das Aprendizagens Essenciais potencia a integração da ED, criando-se, assim, verdadeiros espaços de rica aprendizagem que incutam nos alunos a consciencialização de uma educação de qualidade, centrada em noções de igualdade, democracia e justiça social englobadas nos conceitos gerais de cidadania e desenvolvimento.

- Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

O Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico é um documento proposto pelo Ministério da Educação e Ciência e define quais os conteúdos e metas a atingir nos, quatro domínios (Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática) pelos alunos ao longo dos nove anos de escolaridade.

Depois de uma leitura atenta a tal documento é possível verificar que as Metas Curriculares realçam o enfoque para a utilização múltipla e multifacetada da língua e tal situação está presente/patente em qualquer um dos domínios acima supracitados. É o caso do domínio da Educação Literária que salienta “a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e da cidadania” (Buescu et al., 2015, p.8), tal citação fortifica a importante implementação de conceitos e temáticas que compõem a ED em colaboração/articulação com as aprendizagens da língua sejam elas a qualquer domínio ou nível de ensino.

A pertinência da implementação/apresentação, por parte dos professores, de questões relacionadas com as temáticas da ED sem prejudicar o ensino dos conteúdos programáticos levou à criação de um(a) apoio/base/orientação a toda a comunidade escolar (Cardoso et al., 2016).

- Referencial de Educação para o Desenvolvimento

O Ministério da Educação, com apoio de várias associações/instituições aliciadas sob assunto, elaborou um Referencial, intitulado de *Referencial de Educação para o Desenvolvimento*. No documento supramencionado: a ED

visa a consciencialização e a compreensão das causas dos problemas do desenvolvimento e das desigualdades a nível local e mundial, num contexto de interdependência e globalização, com a finalidade de promover o direito e o dever de todas as pessoas e de todos os povos a participarem e contribuírem para um desenvolvimento integral e sustentável. (Cardoso et al., 2016, p.5)

Na mesma sequência de pensamento, Manuela Mesa (2011) considera que

Educação para o desenvolvimento é um processo dinâmico, que gera reflexão, análise e pensamento crítico sobre o desenvolvimento e sobre as relações Norte-Sul; a Educação para o Desenvolvimento centra-se num processo pedagógico que combina as capacidades cognitivas com a aquisição de valores e atitudes, que visa a construção de um mundo mais justo, em que todas as pessoas possam partilhar o acesso ao poder e aos recursos. (Cardoso et al., 2016, p.6)

O Referencial de ED constitui-se como documento orientador e recomenda o enquadramento e promoção da ED, em contexto de Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário, como dimensão da educação para a cidadania. De essência flexível, não prescritivo, o atual Referencial pode ser utilizado em situações diversas, no seu todo ou em parte, sequencialmente ou não (Cardoso et al., 2016).

Face à importância de ressaltar o documento, é de notar que este está organizado por temas coadjuvados por subtemas e objetivos gerais. As temáticas – Desenvolvimento, Interdependências e Globalização, Pobreza e Desigualdades, Justiça Social, Cidadania Global e Paz - bem como subtemas e objetivos gerais estão estruturados de forma adequada e crescente para cada um dos níveis de ensino. Como já foi referido, o que mais se idealiza é a integral implementação do Referencial ao longo de todo o percurso académico, potenciando, assim, o alargamento de vocabulário, conhecimentos e formas de intervenção para que futuramente se tornem cidadãos conscientes, ativos e participativos da sociedade que os rodeia. Na impossibilidade de se conseguir trabalhar todas as temáticas, os educadores/professores podem, perante contextos tanto escolares como ambientais, decidir os mais pertinentes, e, a partir desses, incorporá-los no currículo a lecionar (Cardoso et al., 2016).

- Global Schools – Propostas de integração curricular da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no 1º e 2º CEB

O recurso educativo *Global Schools*, considerado pelo Ministério da Educação (ME) como recurso pedagógico de promoção da ED, foi organizado por uma equipa diversificada, mas especializada em trabalhar temáticas da ED em contexto de sala de aula (Neves e Coelho, 2018). O documento “procura abrir caminhos de respostas aos desafios que se colocam quando se pretende abordar temas da área da ED/CG na educação formal, com turmas do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico” (Neves & Coelho, 2018, p.15). Este é constituído por sete capítulos, bem como um conjunto de atividades

didáticas propostas para o 1º ou 2º Ciclo do Ensino Básico, fundamentadas em alguns dos subtemas do Referencial de ED que podem ser naturalmente articuladas às diferentes áreas curriculares, para “dar origem a uma prática educativa orientada para a formação de cidadãos e cidadãs globais” (Neves & Coelho, 2018, p.15).

Em suma e após breve reflexão, é possível reconhecer que a ED permite o trabalho baseado em questões de cidadania, diversidade, inclusão, solidariedade entre outras, apelando à mudança no papel da educação e propiciando a criação de um mundo humano e justo.

A escrita no 1º ciclo do Ensino Básico

1. O Ensino da Escrita: uma competência complexa

Escrever permite que transformemos o caos em algo bonito, permite que emolduremos momentos selecionados em nossas vidas, faz com que descubramos e celebremos os padrões que organizam a nossa existência

(Calkins, 1989, p.15)

Aprender a utilizar a língua de forma ampla abrange, naturalmente, ser capaz de ler, de escrever e de interpretar com eficácia as diferentes representações gráficas e simbólicas.

Escrever é uma atividade que requer uma aprendizagem própria, treino diário e consciente, sendo imprescindível trabalhar a escrita de forma organizada e racional (Pereira, 2002). A linguagem escrita é tida como complicada e, por isso, é necessário tempo para que a sua aprendizagem se processe. É possível perceber-se que “A expressão escrita é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas” (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997, p.29).

A travessia da linguagem oral para a linguagem escrita assume um carácter específico, pois tanto a linguagem oral como a escrita são vistas como únicas e não coincidentes entre si. Para Rebelo (1990), o ato de escrever potencia o sujeito a

transmitir e comunicar pensamentos, sentimentos, utilizando signos linguísticos através de um código dominado por si e pelos que o rodeiam.

Cassany (1999), por sua vez, refere que a escrita ultrapassa as fronteiras do conhecimento entre o alfabeto e o sistema fonológico, querendo evidenciar o seu grau de complexidade.

Assim, a aquisição de uma aprendizagem tão complexa deve, portanto, ser fomentada com o apoio de uma aprendizagem de cariz escolar, numa perspetiva vygotskiana em que o ensino antecede e acompanha o desenvolvimento cognitivo. Pereira (2000) considera que “durante os três ciclos de escolaridade obrigatória, a atividade de escrever é um saber interminável enquanto processo que se constitui” (p.327).

A escrita desenvolvida em momento de sala de aula, segundo Pereira (2002), é vista como um segundo plano e, quando executada, é reduzida a um pedido aos alunos que escrevam uma composição sobre determinado tema, para posteriormente ser avaliada pelo professor. Mesmo a escrita criativa, que poderia ser vista como uma estratégia essencial para despertar nos alunos o gosto por este tipo de atividade, podendo apresentar-se como um antídoto contra o aborrecimento, não é muito valorizada (Pereira, 2002).

Durante um longo período de tempo, o ato de escrever compreendia o professor e a apresentação de uma temática aos alunos, que posteriormente redigiam um texto tendo por base o tema anteriormente cedido. O trabalho indicado para o professor era o da simples correção. Pereira (2008) enfatiza este mesmo facto, afirmando que os professores “constatavam os sintomas, mas não identificavam a doença, nem se prescrevia nenhum remédio específico” (p.91).

Escrever era, maioritariamente, visto como um produto final estático. Todo o trabalhado a ele agrupado era desvalorizado ou até mesmo ignorado. Este tipo de ensino não valorizava os alunos, as suas capacidades nem o processo de ensino-aprendizagem. Pereira (2002) define a escrita como “a construção de uma racionalidade didática que permita ao aluno desenvolver, ao longo da sua vida escolar, capacidades de escrita diversificadas” (p.50).

Para o aluno aprender verdadeiramente a escrever, o ensino não pode ser limitado a atividades raras ou mesmo pontuais. O ato de vivenciar a escrita implica que

o aluno seja capaz de exercitar controlo sobre a tarefa de escrita a realizar e alcançar a significação desejada, quer seja a nível social, escolar ou até mesmo pessoal (Pereira, 2008). Neste sentido, é importante ressaltar que “os alunos precisam sobretudo que a sua escrita seja apreciada pelos seus pares e pelos professores (Cardinet, 1988), porque só em ambiente acolhedor e de apoio se consegue criar a liberdade psicológica na qual podem crescer como escritores (Foster, 1992)” (Niza, Segura, & Mota, 2011, p.5).

O ensino da produção escrita precisa urgentemente de uma identidade própria, não pode ser mais confundido ou mesmo até visto pelos docentes como o ensino único da gramática e da leitura, com a apresentação de atividades sistemáticas de ditado e de preenchimento de espaços em branco. Niza, Segura, e Mota (2011) constataram que o sucesso das aprendizagens dos alunos está intimamente ligado ao papel do professor e ao ambiente por ele criado em sala de aula. O professor deve proporcionar ambientes o mais facilitadores possíveis ao nível da produção do ato de escrita, da interação para a produção cooperada de fala, mas também de escrita e de leitura, não deve esquecer da importância dada à sua valência no momento de sala de aula e para além dela.

Na mesma linha de pensamento, a importância da consciencialização nos alunos sobre o funcionamento da linguagem e das diferentes tarefas a ela associadas torna-se imperativo e não deve ser descurado ao longo de toda a escolaridade seja ela obrigatória ou não (Niza et al., 2011).

Segundo Niza et al. (2011), torna-se fundamental pensar na escrita como primordial para o progresso do aluno, devendo esta ser trabalhada de forma interdisciplinar, abordando as diferentes tipologias textuais. É necessário que se ensine aos alunos a escrita na forma mais correta, não esquecendo as diferentes estratégias que os incitem a descobrir o que escrever sobre determinada temática. Os mesmos autores, Niza et al. (2011), também salientam que a escrita deve ser estruturada em pequenas tarefas para cada um dos processos englobados no ato de escrita: planificação, textualização e revisão. Neste sentido, procurar compreender um processo tão difícil como a escrita levou à criação de modelos que retratassem mais claramente o aspeto dinâmico das várias componentes envolvidas. Pereira (2002) considera o modelo de Hayes e Flower o mais apropriado. O modelo acima referido, e segundo a opinião de Pereira (2002), expõe o processo de escrita subdividido em três subprocessos: a planificação, a textualização e a revisão. A forma como estas fases de

escrita são incentivadas são cruciais para desenvolver nos alunos o gosto de escrever. Tendo em conta a idade e as fases de aprendizagem dos alunos do 1º ciclo, deve ser dada particular atenção ao acompanhamento destes alunos pelo professor e à construção de materiais que auxiliem a escrita (Niza et al., 2011; Pereira, 2002).

2. A importância da escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico

A linguagem escrita e a escola são realidades completamente inseparáveis. Para Carvalho (2013), é na escola que o sujeito/aluno adquire e desenvolve as competências desta variedade da linguagem verbal, quer na perspetiva do recetor quer na perspetiva de produtor, e o modo como as implementa nos vários contextos em que está inserido quotidianamente é, na maioria das vezes, visto como um indicador da eficiência da escola no cumprimento de um objetivo que a sociedade lhe concede.

Na opinião de Carvalho (2013), um debate sobre a escrita, na escola e para além dela, assume-se com um desafio nos dias que correm, fruto de um progresso tecnológico que promove novos contextos e, como consequência, novos géneros textuais.

Em textos anteriores, Carvalho (2011; 2012), procurou redimensionar a escrita enquanto objeto escolar, para tal centrou-se em apresentar quatro planos distintos e consecutivos relativos à escrita em contexto escolar:

- a) o plano do sujeito (que aprende a escrever), enquadrado no âmbito de uma relação pedagógica tripartida que, para além dele, envolve o professor e a escrita (objeto da aprendizagem) e que tem lugar na disciplina de Português (contexto formal de ensino e de aprendizagem);
- b) o plano da relação da escrita com os outros domínios ou conteúdos da disciplina da Português;
- c) o plano da implicação da escrita no quadro das várias disciplinas escolares;
- d) o plano da participação, pela escrita, no quadro mais alargado da escola enquanto comunidade e na(s) comunidade(s) em que a escola e os sujeitos se inserem. (Carvalho, 2013, p.188)

Para melhor perceção e clarificação, segue, de seguida, a imagem (Figura 3) que representa o modo de articulação dos quatro planos acima referenciados.

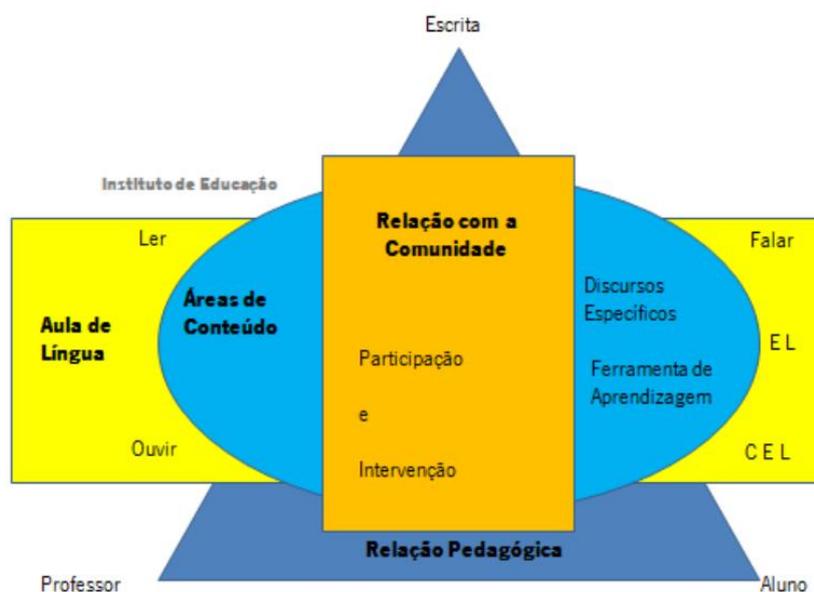


Figura 3 - Planos para a abordagem da escrita na escola (Carvalho, 2013, p.188)

Para um maior entendimento do estudo de que esta investigação se sustenta, e do ponto que está sob análise, vão ser tidas em consideração todas as alíneas: a), b), c) e d), já referenciadas em momento anterior.

a) Plano do sujeito

Na opinião de Carvalho (2013), é importante salientar que, no plano do sujeito, e tendo por base o indivíduo, é na escola e na disciplina da língua que se adquire e se desenvolve a competência de escrita. O mesmo autor refere que o processo acima referenciado deve mobilizar conhecimentos sobre a natureza do processo de escrita em articulação com conhecimentos relativos ao processo de desenvolvimento da capacidade de escrever.

O último processo exposto, processo de desenvolvimento da capacidade de escrever, foi estudado, com mais afinco, por diversos autores, como Kroll (1981) que, citado por Carvalho (2013), o reparte por quatro fases “preparação, consolidação, diferenciação e integração” (p.189). A fase de preparação corresponde à aquisição dos mecanismos de ortografia e da motricidade. É analisada com mais enfoque a preocupação da criança com o mecanismo da ortografia, a delimitação das palavras, das frases e da pontuação, resultando, muitas vezes, em textos que se podem rotular de

rudimentares. A consolidação supõe que os mecanismos que estavam presentes na fase de preparação já estejam consolidados, é notório, por vezes, em alguns escritos a apresentação de marcas típicas da oralidade, mas com uma ligeira abundância de coloquialismos (Carvalho, 2013). Nesta fase e citando Carvalho (2013), “a criança escreve como fala, pois ainda não tomou consciência de que falar e escrever constituem variedades da linguagem diferentes, com funções, estruturas e padrões organizacionais próprios” (p.189). Uma gradual tomada de perceção sobre as disparidades entre a escrita e a oralidade significa a passagem à uma nova fase, a diferenciação. A última fase compreende o desenvolvimento do estilo pessoal e é designada por integração.

Seguindo o trabalho realizado por Carvalho (2013), é perceptível que o desenvolvimento das aptidões de escrita está indissociavelmente articulado à consciencialização dos aspetos que distinguem a escrita da oralidade, à perceção de que a correspondência por escrito se realiza normalmente na ausência do recetor e do referente, o que implica, na opinião de Bereiter e Scardamalia (1987) citado por Carvalho (2013), “a construção autónoma de um texto que tem de funcionar autonomamente” (p.189). Por outras palavras, o escrevente deve tentar produzir um enunciado sem qualquer tipologia de pistas dadas pelo interlocutor; deve potenciar e estruturar o seu discurso, possibilitando a criação e posterior utilização de uma “teia de referência”, que possibilite a outros uma completa compreensão dos seus escritos.

Para a implementação de tarefas pedagógicas potenciadoras das diversas aprendizagens, devem ser considerados: “o nível de desenvolvimento do aluno, os seus recursos e limitações na concretização de diferentes componentes – planificação, redação/textualização e revisão – que, com carácter recursivo, podem emergir em qualquer momento do processo de escrita” (Flower & Hayes, 1981, citado por Carvalho, 2013, p.190).

b) Plano da relação da escrita com os outros domínios ou conteúdos da disciplina Português

Nos documentos orientadores, mais propriamente no Programa e Metas Curriculares de Português no Ensino Básico, a escrita é vista “como uma das principais dimensões da aula de Português, em articulação com outros saberes tanto de natureza procedimental (ouvir, falar, ler) como de natureza tendencialmente declarativa

(conhecimento explícito da língua, designado gramática no documento mais recente, e educação literária)” (Ministério da Educação, 2009; 2012 citado por Carvalho, 2013, p.191). Importa ressaltar que a correta articulação entre os diversos domínios deve ser perspectivada para além da aula de Português, essa mesma – a aula de Português - deve ser vista, em simultâneo, como “objeto de aprendizagem e meio da sua própria transmissão” (Carvalho, 2013, p.192).

Dos distintos domínios supracitados, vai ser selecionado para ser examinado com mais precisão o domínio da leitura, oralidade e do conhecimento explícito da língua, pela sua relação marcante com a escrita.

No domínio da leitura, o ato de ler e o ato de escrever são considerados como um só, nas palavras de Carvalho (2013), “sendo o ler e o escrever realidades indissociáveis, os processos de desenvolvimento do âmbito de cada um desses domínios estão intrinsecamente ligados ao do outro” (p.192). Quando ao aluno é proposta a leitura de um texto, é de notória consciencialização que este vai, com o passar do tempo, reconhecer diversas similaridades, tais podem assumir “formas, estruturas e padrões próprios da linguagem e dos textos escritos” (Carvalho, 2013, p.192).

A leitura por si só fornece ao indivíduo ações ponderadas, centradas, principalmente, em mecanismos linguísticos de coesão gramatical – referencial. Tais mecanismos auxiliam na apresentação de ideias, consequentes tipologias textuais coesas e coerentes e posterior revisão ponderada que propicia à reestruturação de todo o corpo de texto. Por outras palavras, a utilização dos mecanismos linguísticos “potencia a capacidade de representar o real na sua ausência pelo recurso exclusivo às palavras e à sua combinação” (Carvalho, 1999, 2001 citado por Carvalho, 2013, p.192).

No domínio da Oralidade, é de ressaltar a relação escrita-oralidade, que não pode ser vista dicotomicamente, mas sim perspectivada como um continuum com duas polaridades – “linguagem oral espontânea, favorecedora do envolvimento interpessoal, e a linguagem escrita expositiva, focada, sobretudo, no conteúdo da mensagem, quando vista sob a lente da reflexão e consciencialização do funcionamento da linguagem” (Carvalho, 2013, p.193).

No seguimento desta linha de pensamento, Carvalho (2013) assegura-nos que

na comunicação oral, a relação do texto com o contexto em si é certificada, pelos deícticos, operadores de referência, índices de pessoa, ostentação, tempo, etc., no texto escrito, o funcionamento referencial passa pela explicitação, na medida em que o seu uso, normalmente através de processos anafóricos ou catafóricos, remete para referentes integrados no próprio texto que constitui, afinal, o espaço perceptivo comum a emissor e receptor. (Fonseca, 1994; Carvalho, 1999 citado por Carvalho, 2014, p.193)

O domínio do conhecimento explícito da língua não pode também ser dissociado do domínio da escrita, assumindo nos documentos orientadores uma particular preocupação com a compreensão da natureza das diferentes unidades linguísticas e da forma como elas se coincidem na sequência textual a que a textualização dá origem, entendimento esse fulcral para que, desse processo, se dê origem a um texto coeso e coerente. É também importante referir o papel da pontuação no discurso escrito, e o conhecimento explícito dos mecanismos linguísticos que certificam o funcionamento autónomo do texto, nomeadamente em termos de coesão e coerência (Carvalho, 2013).

Salienta-se que, na opinião de Carvalho (2013), o gradual conhecimento e a progressiva consciência metalinguística de um sujeito/aluno desempenham um papel fundamental no processo de desenvolvimento da competência escrita, traduzido na crescente habilidade para a sua ativação.

c) Plano da implicação da escrita no quadro das várias disciplinas escolares

O plano de implicação da escrita no quadro das várias disciplinas escolares assume uma grande importância no quadro da proposta que Carvalho (2013) nos apresenta. São de destacar e expor quatro fatores preponderantes. Num primeiro ponto, é neste plano que se materializa o princípio da transversalidade da língua, em geral, e da escrita, em particular, em relação aos distintos domínios do conhecimento que o currículo nos apresenta; numa segunda estância, é de extrema importância considerar o papel, no contexto escolar, que a escrita ocupa nos diferentes processos de avaliação; um terceiro fator centra e apresenta as diversas potencialidades que a escrita pode tomar enquanto instrumento de aprendizagem; e, por fim, é também importante considerar “a natureza “real” dos usos da escrita neste âmbito multidisciplinar, por oposição a uma certa ideia de artificialidade normalmente associada à abordagem da escrita na escola” (Carvalho, 2013, p.195).

Na opinião de Carvalho (2013), a escrita assume, na escola, uma diferente dualidade: enquanto “o objeto de conhecimento e o de meio de transmissão de conteúdos” (Faria, 1983; Fonseca, 1994; Castro, 1995; Carvalho, 2003, citado por Carvalho, 2013, p.197), tornando-se por vezes, visível, a evidência de alguma dificuldade na hora da exploração das diferentes potencialidades a ela inerentes.

Na linha do que acaba de ser mencionado, e tendo como ponto assente o papel que nela desempenha, a escrita é por muitos vista e apresentada como “competência transversal à escola”. No entanto, essa transversalidade tende a ser vista de forma simplificada, uma vez que é assumida numa perspetiva de sentido único, “isto é da disciplina de Português em relação às outras disciplinas e não numa perspetiva bidirecional que veja os usos da escrita nos diferentes contextos escolares como momentos em que o aluno pode aprender a escrever” (Carvalho, 2013, p.195).

O contributo da escrita para o sucesso escolar não depende apenas da sua associação às situações de avaliação. Ela pode também ser associada a todo o processo de aquisição, elaboração e expressão de conhecimento, tornando-se, assim, uma poderosa ferramenta de ensino-aprendizagem (Carvalho, 2013).

Perspetivando a escrita, sob o olhar dos processos cognitivos que a ela estão intimamente envolvidos, é de referenciar o grande contributo dado à aprendizagem, potenciando, assim, ao professor, a criação de desafios que conduzam:

o aluno a elaborar sobre o aprendido, a reprocessar conceitos, a colocar hipóteses, a interpretar e sintetizar, a confrontar ideias. Isso promove a emergência de estratégias cognitivas mais complexas, desenvolve o pensamento crítico e facilita a reflexão sobre o próprio processo de compreensão. (Emig, 1977; Martlew, 1983; Applebee, 1984; Rivard, 1994; Olson, 1995; Klein, 1999; Armbruster, McCarthey & Cummins, 2005 citado por Carvalho, 2013, p.197)

A importância dada ao papel da escrita nos processos de estruturação do pensamento (aquisição, elaboração e expressão do conhecimento) vem, ao longo do tempo, sendo reconhecida nos documentos orientadores cedidos pelo Ministério da Educação. Nos diversos documentos, a escrita apresenta-se como: “fator de sucesso escolar”, defendendo particularidades como: “competência transversal e multifuncional, ferramenta de aprendizagem”, potenciando ao domínio de técnicas “de

escrita de carácter compositivo e não-compositivo essenciais a um bom desempenho académico” (Carvalho, 2013, p.198).

Para Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) citado por Carvalho (2013; 198), é expectável que o aluno, na disciplina de Português, no final do ensino básico (nono ano), esteja capacitado para

dominar as técnicas de escrita compositiva para a elaboração de conhecimento, redigir projectos de trabalho, resumir textos informativos e reduzir um texto a esquema, escrever notas a partir de textos lidos ou de comunicações orais, para reter informação ou para a reorganizar e de usar a escrita como forma de organização do pensamento.

Os mesmos princípios acima salientados, mas claro com objetivos aplicados a cada uma das diferentes disciplinas, foram também dados a conhecer, é o caso da: História, Ciências e a Matemática.

d) Plano da participação, pela escrita, no quadro mais alargado da escola enquanto comunidade e na(s) comunidade(s) em que a escola e os sujeitos se inserem

Nos dias de hoje e tirando partido da opinião de Carvalho (2013), é cada vez mais perceptível o destaque dado ao contexto pelas diferentes perspetivas teóricas, que veem o uso da escrita como algo que é condicionado por fatores externos ao indivíduo.

Barbeiro (2003), apresenta-nos o contexto como “o conjunto de factores exteriores às palavras de um enunciado e à sua combinação, que influem na construção e reconstrução do significado desse enunciado” (p.20). Para Camps (2005), esse mesmo contexto subdivide-se em três diferentes níveis: o primeiro salienta a “situação” como uma realidade que é concreta e que, posteriormente, condiciona toda a produção textual, o espaço onde ela se caracteriza e todas as particularidades agregadas ao respetivo destinatário; o segundo destaca a “comunidade discursiva”, nível esse onde o contexto é tido em consideração como espaço, onde os textos conseguem ter sentido e ser claramente interpretados; por último, o contexto é apresentado como “esfera da atividade humana”, onde os textos são vistos em simultâneo como um resultado e como um instrumento de intercessão na construção do diálogo como processo cultural.

Na mesma linha de pensamento, Camps (2005) diz que é possível verificar-se que o contexto está intimamente ligado às diferentes tipologias de géneros discursivos, que pressupõem um tema, um estilo e uma construção composicional.

Ao ser passível de se abordar a escrita no seu contexto mais real, ajudamos os alunos a compreender a importância e o alcance que esta pode tomar, ao mesmo tempo que se potencia o desenvolvimento das suas competências e saberes. Kostouli (2009), referenciado por Carvalho (2013), indica algumas das múltiplas potencialidades que esta abordagem dinâmica pode tomar, articulação com o local e o global; valorização da vertente dialógica focada e situada sobre a aprendizagem. Para Barbeiro (2003), a abordagem, acima referenciada, pode ser desenvolvida com recurso a projetos que posicionem os alunos em contacto com outras comunidades pelo recurso ao ato de escrita, interações essas que promovam e possibilitem ao sujeito escrevente a assumir-se como membro de uma comunidade que crie espaços onde se incluam diversos géneros textuais (artigos, boletins, associações, cartazes ou jornais de parede ...) ou provoque, pela escrita, uma transformação de uma realidade que nos dias de hoje ainda se apresenta como vigente.

Finalizada a apresentação e discussão dos pontos mais marcantes que englobam uma importante e significativa investigação retratada por Carvalho (2013), é o momento de apresentar uma breve conclusão. Para o mesmo autor, é essencial uma formação de professores centrada nos conhecimentos específicos, que promova as corretas mudanças no modo como o trabalho dos docentes se encontra organizado no seio do contexto escolar. Por outras palavras, na formação de professores é

- fundamental a consciencialização dos professores de língua para a natureza da escrita enquanto objeto que, no contexto da escola, se projeta para além do espaço da sua disciplina; - para os professores das outras áreas disciplinares, é fundamental a compreensão do carácter específico das linguagens usadas nos respetivos domínios e do papel da escrita enquanto instrumento de construção e expressão do conhecimento, de modo a que possam envolver os seus alunos em tarefas que, pelo uso da escrita, potenciem as aprendizagens. (Carvalho, 2013, p.201)

3. A coesão no ato da escrita: do conceito à importância

Como ficou referenciado no ponto anterior, o domínio do conhecimento explícito da língua está intimamente ligado à aprendizagem da escrita.

Como atesta Figueiredo (2005), abordar a linguagem nos textos por três grandes entradas interligadas do ponto de vista metodológico – pragmática (adequação), sintaxe (coesão), semântica (coerência) – é ao mesmo tempo oferecer aos alunos uma visão local e global da língua e consciencializá-los de que esta consiste não só numa ferramenta eficaz de autorregulação dos atos comunicativos verbais, mas também uma representação do mundo e, especialmente, uma forma de ação perante o outro.

Porém, numa perspetiva escolar, cada uma destas áreas é trabalhada, num primeiro momento, de forma individual e particularizada.

A coesão textual tem vindo, ao longo das últimas décadas, a ser alvo de estudos. Diversos estudiosos como Halliday & Hasan (1976), Maria Helena Mira Mateus (2003), ou José Gisbert (2013) contribuíram para a clarificação deste conceito. De facto, estas pesquisas caracterizam a coesão textual pela necessidade de recorrer a outro constituinte presente no texto, enquanto se realiza a descodificação do sentido de algum referente.

Halliday & Hasan (1976) assumem que a coesão textual ocorre quando “the interpretation of some elements in the discourse is dependent on that of another” (p.4). Uma falha a este nível pode levar o leitor à construção de um sentido erróneo ou até mesmo a não conseguir construir o sentido do texto, daí é dada uma importância, incomensurável, à coesão textual.

Posto isto, reconhece-se a coesão como a relação estabelecida entre as orações, estando esta dependente de meios gramaticais diversificados, tais como a pontuação, a sinonímia, as conjunções, os artigos, entre outros (Cassany, 1997).

Halliday & Hasan (1976) partilham da mesma opinião, “quando se fala de coesão textual, referimo-nos, na essência, aos mecanismos linguísticos que asseguram a ligação entre os diferentes elementos textuais” (Halliday & Hasan citado em Sousa, 2010, p.115).

Tendo em vista a componente pragmática inscrita num texto, é evidente e necessária a articulação do ensino da coesão textual com o ensino das diferentes

tipologias textuais. Como identifica o *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, a coesão textual, para se concretizar, recorre a três mecanismos “la referencia; la progresión temática y la conexión” (Instituto Cervantes, s/d).

Recuperando uma ideia fulcral para a obtenção da coesão, a obrigatoriedade de manter o referente (a referência), Jimeno (2006) indica alguns procedimentos que fomentam esse objetivo, apontando a substituição lexical como um processo a exercitar com os alunos. Com a realização deste tipo de atividades, pode ser evitada a repetição anafórica, elemento constante presente nas produções textuais dos nossos alunos (Jimeno, 2006).

No que toca às ligações semânticas estabelecidas entre as palavras, estas assumem diversos e distintos tipos de relações.

Com tudo isto, é perceptível que a coesão retrata as ligações estabelecidas entre as frases de um texto. Uma vez que a coesão tem por suporte princípios gramaticais sintáticos e influencia as construções textuais, Jimeno (2006) indica as atividades de substituição como um exercício de reforço a esta capacidade.

Digna ainda de menção e aproveitando as palavras de Jimeno (2006), é a amplitude das competências tratadas com a intenção de obter a coesão textual, por outras palavras, a coesão textual está intimamente conectada/ligada com pressupostos linguísticos. Porém, mais do que isso, demanda uma atitude pró-ativa, que se prende com o processo de escrita e a revisão de texto, uma vez que só efetuando a revisão de um texto se poderá, por exemplo, empregar os métodos de substituição.

Em suma, pode concluir-se que a construção de um texto coeso deverá evitar repetições, ter uma pontuação adequada e encadeamento entre orações. Com estas exigências gramaticais, há procedimentos sintáticos, lexicais e semânticos que podem melhorar a capacidade de construir um discurso coeso, destacando-se as atividades de reescrita e de manipulação que são um dos pontos que possibilitam a textos do estilo “segmentado al estilo cohesionado” (Ferrer & Gonzalo, 2010, p.111).

4. Análise de atividades de reescrita e manipulação

4.1 – Atividades de reescrita

O termo reescrita tem vindo, ao longo dos tempos, a tomar variados sentidos. É passível de se destacar a definição dada por Sylvie Plane e por Daniel Bessonnat. Sylvie Plane (1994) define a reescrita como “un phénomène directement observable qui consiste en la production d'une nouvelle version d'un texte ou de variantes, dont l'analyse relève de méthodes linguistiques”, já Bessonnat (2000) apresenta para a mesma definição diferentes sentidos, dos quais se salientam, a retoma de uma atividade de escrita; o escrever uma segunda vez; o reproduzir algo escrito primeiramente por alguém ou, o trabalhar um texto já escrito com o intuito de o aperfeiçoar. Por outras palavras, é a partir de trabalhos de reescrita que as noções de textualidade, repetição e retoma se acentuam.

As atividades de reescrita operam maioritariamente ao nível do texto e não ao nível da frase. De acordo com Pereira (2002), o ato de reescrever produz diversas modificações nas representações que os alunos fazem sob o ato de escrita, possibilitando que, em momentos posteriores, o texto outrora criado se transforme em algo criticável, suscetível de ser transformado.

A criação de espaços nas aulas de Língua dedicados à reescrita de diferentes tipologias textuais reveste-se de extrema importância, no que toca à aquisição das competências ligadas à capacidade de escrita, por parte dos alunos. Apoiando-se na opinião de Pereira (2000), todo este processo aqui referenciado deve ter como ponto de partida diversas sessões orientadas por parte do docente, utilizando várias tipologias de textos, para que os alunos possam efetuar aprendizagens de cariz significativo. Os alunos ao fazerem uso ou não de uma leitura crítica dos seus escritos dão azo à experimentação de situações múltiplas de reescrita e, posteriormente, ao aperfeiçoamento das próprias produções escritas, potenciando, em momentos futuros, situações de maior autonomia, segurança e confiança (Pereira, 2000).

No primeiro ciclo e tirando partido das palavras de Pereira (2000), não se trata apenas de ensinar, aos alunos, estratégias de revisão e de reescrita, é importante a criação de técnicas de melhoramento ao nível da superfície (pontuação, ortografia e substituição de palavras ou frases).

Todos os momentos de produção escrita podem potenciar a criação de situações de reescrita, o importante é pensar nelas como prática indissociável do dia a dia e do processo de escrita.

É possível concluir que “... só um trabalho sistemático sobre a reescrita pode ser transformador dos modos de pensamento e ação dos alunos” (Pereira, 2000, p.157) e lhes pode provocar um genuíno olhar crítico sobre os seus escritos, orientando-os, desta forma, a práticas efetivas de melhoramento e aperfeiçoamento dos seus textos.

Sendo assim, e aproveitando as palavras de Pereira (2000), é no espaço privilegiado da aula de Língua Portuguesa que se deve nortear os discentes nas diferentes atividades de construção do saber, fomentando, assim, práticas como: ensinar a planificar, a escrever, a rever, a avaliar, a corrigir, a reformular, a reescrever e em momento posterior a fazer a construção da aprendizagem da sua escrita.

4.2 – Atividades de manipulação

Para que seja possível trabalhar, com os alunos, atividades de manipulação, é de realçar que estas estão intimamente conectadas com os mecanismos de coesão textual. Na opinião de Cassany (1994), os exercícios de coesão baseiam-se, essencialmente, na análise textual (compreensão) e na reposição (produção) dos diferentes mecanismos de coesão que compõem um texto. Uma das diferentes técnicas, para levar os alunos a descobrir as diferentes conexões entre frases, passa por “pedirles que marquen graficamente en el texto, com signos de color y forma distinta, la red de relaciones anafóricas y conectivas” (Cassany, 1994, p.352).

Um mero exercício onde se potencie a produção da coesão consiste, essencialmente, em relacionar entre si diferentes frases que formam o texto e que tenham sido previamente “rotas y mezcladas” (Cassany, 1994, p.352).

As atividades de manipulação exercem ênfase nas propriedades gerais da coesão, podendo também ser utilizadas como apoio a um trabalho mais minucioso – as diferentes tipologias que abarcam a coesão textual e lexical, com especial incidência na anáfora. A maioria dos exercícios propostos consiste “en restituir el elemento lingüístico manipulado y se denominan ejercicios de reparación de textos” (Cassany, 1994, p.353).

São apresentados, em seguida, alguns exemplos de enunciados de exercícios que podem vir a ser utilizados, pelo professor, na promoção de atividades de manipulação dos elementos coesivos:

Anáfora: Pronombres y elisión – El texto siguiente repite muchas veces la palabra (...) sin que sea necesario. Táchala siempre que se pueda suprimir o sustitúyela por pronombres cuando sea posible;

Anáfora: Sinónimos – Sustituye las palabras subrayadas por expresiones que tengan el mismo significado y que puedan encajar bien en el texto;

Conexión – Rellena los espacios en blanco con las palabras adecuadas. (Cassany, 1994, p.354).

5. Mecanismos de coesão textual

Recentemente, Mateus (2003), apoiada nos contributos de Halliday & Hasan (1976), Beaugrande & Dessler (2010), Koch & Travaglia (1999) e outros, sumaria em esquema vários mecanismos lexicais e gramaticais que promovem a coesão das diversas partes integrantes de um texto.

Considerando a ilustração que se segue, é perceptível que a coesão textual, numa primeira estância, está ramificada em dois mecanismos: a coesão gramatical e a coesão lexical.

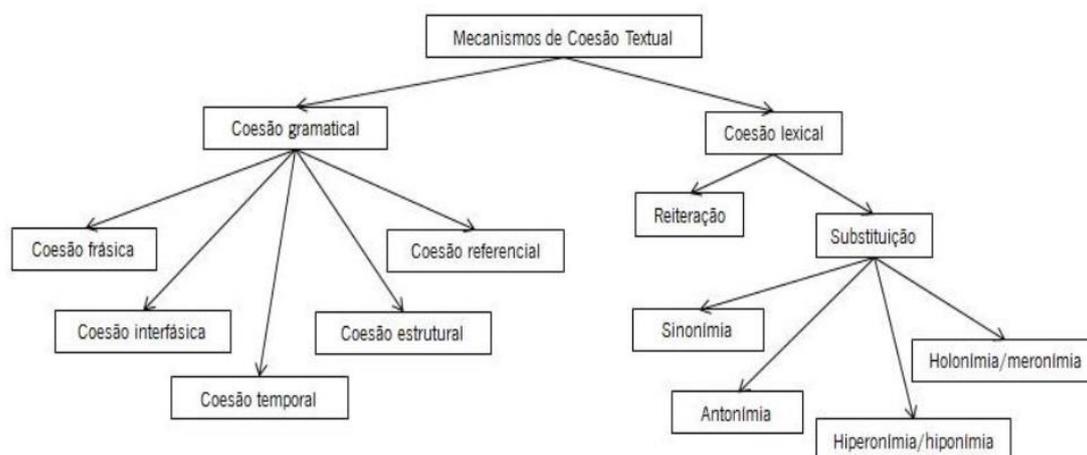


Figura 4 - Mecanismos de coesão textual (Mateus, 2003, pp. 90-114)

Dos mecanismos acima apresentados, vai ser tida em consideração para o estudo apresentado, a coesão referencial, nomeadamente a pronominalização, e a coesão lexical por reiteração e substituição englobando, nesta última, processos de sinonímia, antonímia, hiperonímia/hiponímia e holonímia/meronímia.

A coesão referencial é materializada “através da utilização de formas linguísticas apropriadas, que os indivíduos designados por uma dada expressão são introduzidos pela primeira vez no texto, já foram mencionados no discurso anterior, se situam no espaço físico perceptível pelo locutor ou pelo ouvinte” (Mateus, 2003, p.115).

Dos vários tipos de coesão referencial, vai ser destacada a catáfora e anáfora, mais propriamente a anáfora gramatical.

A catáfora é uma das particularidades da anáfora, e pode ser caracterizada como sua contrária.

Enquanto a anáfora se apresenta como “elemento gramatical ou lexical que se interpreta em relação a um elemento lexical aparecido anteriormente no discurso”, a catáfora indica “um tipo particular de anáfora, em que o termo anafórico precede o antecedente” (Figueiredo, 2005, p.80).

A anáfora gramatical concretiza-se “com elementos caracteristicamente gramaticais: pronomes pessoais de terceira pessoa (ele, ela, lhe ...); determinantes e pronomes possessivos de terceira pessoa (seu, sua, suas, ...); morfemas verbais de terceira pessoa; pronome relativo – que” (Figueiredo, 2005, p.80).

Apresentam-se a seguir exemplos, retirados da gramática *Itinerário Gramatical*, que comprovam a diferenciação existente entre a anáfora gramatical e a catáfora, “O João quando chegou e viu o irmão, ele nem podia acreditar” – o antecedente pode ser representado anaforicamente por um pronome (morfema gramatical que tem o papel de substituto) / “Ele ainda está atrasado, o Artur” (Figueiredo & Figueiredo, 1998, pp.116-117).

Como já foi dito em momentos anteriores, a coesão lexical inclui processos de reiteração e substituição.

Os processos de reiteração, segundo a opinião de Mateus (2003), focam a sua génese na repetição de expressões linguísticas. Tais repetições, e tendo como ponto assente a definição de Figueiredo (2005), podem caracterizar-se segundo dois pressupostos, a retoma total e a retoma parcial. Como o próprio nome indica na retoma

total o “enunciado é repetido tal e qual o referente antecedente” (Figueiredo, 2005, p.81), já na retomada parcial a frase sofre breves mudanças, pode repetir-se apenas um pequeno excerto ou ser acrescentado novas informações.

As frases abaixo apresentadas, citadas em Figueiredo (2005), comprovam, na sua ordem, as informações acima sentenciadas:

Ele comprou um carro. Este/O carro dá 180 à hora – Retoma total;
Ele comprou um belíssimo carro como uma mala enorme. Este/O carro dá 180 à hora – Retoma parcial;
Ele comprou um carro. Este belíssimo carro dá 180 à hora – Retoma parcial com acréscimo de nova informação. (p.81)

Os processos de substituição divergem consoante a relação das expressões linguísticas selecionadas: se partilharem a maioria dos traços semânticos – sinonímia; se as características semânticas forem opostas – antonímia; se estabelecerem uma relação de classe-elemento – hiperonímia; se estabelecerem uma relação de elemento-classe – hiponímia; se promoverem uma relação de todo-parte – holonímia; se promoverem uma relação parte-todo – meronímia (Mateus, 2003).

Seguem-se exemplos, pela ordem referenciada, das diferentes expressões linguísticas aplicadas – citadas em Figueiredo (2005):

Ele comprou um carro. Este/O automóvel dá 180 à hora;
Ele comprou um carro. Este/O veículo dá 180 à hora;
Ele apareceu ao volante de uma máquina. O carro foi-lhe oferecido pelo pai;
Ele comprou um carro. Depois verificou que o volante não estava alinhado. (pp. 81-83)

Refletir abertamente sobre os mecanismos discursivos que regem a construção dos textos interiormente coesos, coerentes e adequados ao contexto, é mobilizar saberes e regras que governam o texto. Ao fomentar atividades funcionais, significativas e intimamente relacionadas com situações da vida real, perspectiva-se um ensino dinâmico e eficiente da língua, motivando os alunos para a descoberta dos mecanismos discursivos do texto e dos eixos que o articulam.

Ensinar a escrita numa perspetiva de ED e ECG: percursos possíveis

“A escrita é uma prática fundamental quer no dia a dia escolar quer no meio social”

(Pereira et al., 2013, p.9).

O trabalho de produção escrita deve ser orientado, acompanhado pelo professor em todas as fases do seu processo e visto como uma presença assídua na sala de aula – o aluno deve ter em vista a escrita como um processo que tem de, paulatinamente, ir aprendendo e dominando.

Se a complexidade e a dificuldade intrínsecas ao processo de escrita são irrefutáveis, é assim indiscutível a responsabilidade de, nos primeiros anos de escolaridade, ensinar e mediar a aprendizagem de uma competência que requer atuações recursivas de grande exigência cognitiva.

A redação propriamente dita implica, ainda, a mobilização de múltiplas competências ao nível da progressão temática, da articulação mais geral das diferentes partes planificadas, dos mecanismos de substituição que certificam a continuidade do sentido do texto e das distintas opções de construção frásica. Considerando que é esta variedade de habilidades que os alunos têm de gerir, é fundamental que o professor crie escolhas e determine que dimensões vão ter uma presença forte numa determinada sequência de ensino (Pereira et al., 2013).

São salientadas e elucidadas, em seguida, algumas estratégias que podem vir a ser utilizadas, pelo professor, na promoção do ensino da escrita:

- **Atividades voltadas para o processo:** a aula tem de envolver os estudantes no processo de escrita, dando lugar a contínuas escritas, reescritas e ao reconhecimento de que a escrita é um processo recursivo em que se escreve, reescreve, aperfeiçoa e reflete sobre as diferentes possibilidades textuais numa promoção de um mundo mais justo e igual para todos;
- **Colaboração entre docente e discente:** a planificar caso o tema ou assunto seja do foro desconhecido; a escrever e a rever com o auxílio do dicionário ou até mesmo de uma grelha de revisão;
- **Diversidade de textos e de funções para os escritos:** a escrita é muito flexível e serve muitas finalidades – narrar, explicar, informar, comentar, criticar, analisar, persuadir, dar instruções, descrever ...; embora haja aspetos da língua transversais a estes diferentes escritos, há aspetos específicos que nos permitem identificar a sua função

predominante. Como tal, é necessário identificar estas especificidades, anotá-las, compreendê-las, para as reutilizar;

- **Escritas “autênticas”:** com finalidades educativas e comunicativas, inseridas em projetos ou temáticas de grande alcance – Guerra e Desigualdades, Alimentação, Liberdade e Poluição – trabalhadas sob a alçada do Referencial de ED;
- **Trabalho com as TIC e não só a partir das TIC:** possibilitando a gestão do processo textual – revisão, edição, publicação, colaboração e aproximação com o outro modificando a sua atitude comunicativa ou terem em mente os potenciais destinatários dos seus textos;
- **Avaliação não só do produto, mas também do processo:** em função da progressão do aluno. É imperativo reconhecer o que já está compreendido e o que ainda é necessário trabalhar (Pereira et al., 2013).

As estratégias acima citadas promovem a compreensão do ensino da escrita, bem como o entendimento e desenvolvimento da ED/ECG e por consequente das respetivas temáticas associadas. É exequível abordar um mesmo tema alicerçado a diferentes tipologias textuais, ou mesmo diferentes temáticas apoiadas em diferentes tipologias textuais.

Em todas as estratégias apresentadas, é perceptível o reconhecimento das noções que os alunos já tomam como adquiridas, bem como os conhecimentos que devem aprofundar para posteriormente ser feita uma recapitulação e perceber que mudanças devem ser tidas em conta na promoção e construção do seu eu como cidadão.

Através das diferentes temáticas, tipologias e produções textuais apresentadas, é possível guiar os alunos a reverem o que escreveram e conduzi-los a desenvolver outras noções e ações importantes, para a promoção e consciencialização de si, do outro e do mundo, local ou global, que o rodeia.

Estudos Empíricos

São exibidos, em seguida, alguns dos diversos estudos que abordam a importância da coesão textual no ato de escrita - em colaboração com a promoção de temáticas da Educação para o Desenvolvimento. Salienta-se a crescente preocupação, dada pelos professores, em integrar a ED/ECG no currículo, o que mostra a centralidade destas temáticas, potenciando nos alunos aprendizagens dinâmicas e experiências variadas. Procedeu-se a uma breve pesquisa no repositório da Biblioteca do Conhecimento Online (B-ON), limitando-a para investigações em países em que a língua oficial fosse o Português, não omitindo que esta deveria decorrer ou no Pré-Escolar ou no 1ºCiclo e colocando as seguintes palavras-chave: coesão textual, escrita e educação para o desenvolvimento. Não foi encontrado nenhum estudo que integrasse unicamente as dimensões da ED/ECG e coesão textual. Porém, salientam-se importantes estudos.

As Dissertações de Mestrado concretizada por Telma Sofia Chibeles Figueiredo, intitulado “Com os erros, aprende-se” – um estudo sobre a importância da revisão textual na melhoria da qualidade das produções textuais dos alunos, ao nível ortográfico e coesão textual, e por Cátia Sofia do Carmo Murtinheira, intitulado “Por detrás das letras e nas entrelinhas” – um estudo sobre a importância da revisão textual na melhoria da qualidade das produções textuais dos alunos ao nível ortográfico, de coesão e coerência textual, centram-se em atividades realizadas com orientação específica com feedback imediato ou orientação sem feedback. No que respeita ao nível do domínio da ortografia e da coesão textual, a revisão com feedback não criou efeitos significativamente superiores à orientação sem feedback, mas verificou-se uma diminuição de erros nos dois níveis em ambos os grupos, ou seja, verificou-se uma melhoria na qualidade das produções textuais.

A Dissertação de Mestrado realizada por Lauricéa Francisco da Silva, intitulada “Leitura e Escrita: Lendo o (in)visível e escrevendo a cidadania” mostra que os alunos e professores convergem no mesmo entendimento – é importante uma interação entre a leitura e escrita, para o exercício/promoção da cidadania. É notória a importância dada à motivação, tanto em sala de aula quanto em ambiente familiar, pois influencia as atividades de leitura e escrita. Além disso, os professores reforçam o trabalho

colaborativo ente docentes de todas as disciplinas e áreas curriculares, no que toca ao aperfeiçoamento de competências comunicativas. Uma última vertente, outrora mencionada, tem a ver com a coadjuvação entre a escola e a família, porque ambas são instituições percecionadas como responsáveis pela promoção dessas competências comunicativas, fundamentais para aprimorar a cidadania, transformando os alunos em cidadãos ativos, mas, acima de tudo, informados.

A Dissertação de Mestrado realizada por Catarina Ferreira Oliveira, intitulada “A Educação para o Desenvolvimento Global nas aprendizagens do Português” mostra que é possível uma articulação entre currículo de Português e as temáticas presentes no *Referencial de Educação para o Desenvolvimento*, tal é verificável, pois, na turma do seu estudo, 3º ano, os alunos conseguiram conceber diversas aprendizagens sobre uma temática, a Justiça Social, presente no RED.

Metodologia

Nesta secção, são apresentadas e descritas as opções metodológicas em que este estudo se sustenta. Também aqui são caracterizados os participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, a calendarização do estudo, a descrição das atividades e, por fim, os procedimentos utilizados na análise de dados e a sua operacionalização.

Opções Metodológicas

No decorrer do processo de investigação, há uma variedade de opções metodológicas que se delineiam com o principal propósito de auxiliar o progresso e a concretização dos objetivos estabelecidos. De acordo com Sousa (2009), o Homem sente uma incessante necessidade de conhecer o mundo e tudo o que o rodeia. O mesmo autor reforça que “uma investigação será, portanto, uma ação de se procurar aquilo que não se conhece, uma pesquisa em que se procura descobrir algo que ainda não é conhecido” (p.12).

Coutinho (2014) refere que a “investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais”. Na mesma linha de pensamento, a autora confirma que “é através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras” (p.7).

Para se poder dar continuidade à investigação, é imperativa a adoção de um sistema de princípios e valores que vai nortear a metodologia, designado por paradigma. O paradigma que mais se ajustava ao problema em estudo era o interpretativo ou qualitativo. Segundo Coutinho (2014), o paradigma interpretativo ou qualitativo preza pelas noções científicas de compreensão, significado e ação, o investigador tenta compreender os significados e interações que lhes são mais íntimos para com os outros.

Finalizada a escolha do paradigma, deve ser posteriormente pensada e adotada uma metodologia, pois “as filosofias que lhes estão subjacentes, influem sempre sobre as escolhas que faz o investigador” (Coutinho, 2014, p.25). Ponderado o problema, as

questões e os objetivos formulados, a metodologia qualitativa era a mais apropriada, pois, nesta metodologia, “os investigadores são “sensíveis ao contexto” – os actos, as palavras e os gestos só podem ser compreendidos no seu contexto” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 180). Assim sendo, na metodologia qualitativa, o investigador “pretende desvendar a intenção, a propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa” (Pacheco, 1993, referido por Coutinho, 2014, p.28), num contínuo processo de interação e valorização de “comportamentos, atitudes e funções” (Sousa, 2009, p.31).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, o investigador é o instrumento principal e a fonte direta de dados é o ambiente natural. O investigador qualitativo suporta-se de variadas técnicas e instrumentos de recolhas de dados, tentando analisá-los intuitivamente em fase posterior, atribuindo uma maior relevância ao significado dado pelos participantes do que aos resultados em si (Carmo & Ferreira, 1998; Coutinho, 2014; Sousa, 2009).

Atendendo à problemática em estudo e à metodologia que suporta esta investigação, optou-se pelo estudo de caso. Carmo & Ferreira (1998), Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (1994) e Coutinho (2014) retomam a definição dada por Yin (1988) de um estudo de caso: “abordagem empírica que: - investiga um fenómeno actual no seu contexto real; quando, - os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual – são utilizadas muitas fontes de dados” (Carmo & Ferreira, 1998, p.216).

Por sua vez, Merriam (1988), citado por Carmo & Ferreira (1998), resumiu as cinco características de um estudo de caso qualitativo:

particular – porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno; descritivo – porque o produto final é uma descrição “rica do fenómeno que está a ser estudado; heurístico – porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado; indutivo – porque a maioria destes estudos tem como base o raciocínio indutivo; holístico – porque tem em conta a realidade na sua globalidade. É dada uma maior importância aos processos de que aos produtos, à compreensão e à interpretação. (p.217)

O estudo de caso pode ser visto sob três diferentes, mas importantíssimas “lentes”: “explorar, descrever ou explicar” (Coutinho, 2014, p.337), tem o objetivo

primordial de examinar o “caso”, indivíduo, grupo, personagem, organização ou comunidade, recorrendo ao mais ínfimo detalhe, no seu contexto mais natural ou puro, atribuindo valor à sua complexidade e recorrendo às mais variadas e intuitivas técnicas e instrumentos de recolha de dados (Coutinho, 2014).

Considerando a problemática em estudo e a metodologia de que esta investigação se reveste, optou-se pelo estudo de caso de cariz descritivo. Perante o método adotado, procurou-se “apresentar uma descrição exaustiva de um fenómeno, dentro do respetivo contexto” (Yin, 2013 citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.57). Nesta investigação, o caso estudado foi a turma, analisando-se semana a semana as diferentes produções realizadas pelos alunos participantes. Através das suas partilhas e da respetiva análise, pretendeu-se compreender quais as suas aptidões sobre a coesão textual no processo de produção escrita, estando este sob a alçada de temáticas da Educação para o Desenvolvimento. Não se podendo generalizar os resultados, - e por isso foram aqui analisados com o entendimento de que se referem a este caso específico -, esta descrição, detalhada e reflexiva, pode servir de apoio a futuros profissionais, sendo, por isso, este estudo em toda a sua plenitude de carácter instrumental (Stake, 2012), apesar de a sua ênfase inicial ser colocada sob o entendimento do próprio caso (Coutinho, 2014).

Participantes

A presente investigação realizou-se numa turma de 4º ano de escolaridade do 1ºCEB, num estabelecimento do ensino público no concelho de Viana do Castelo, em contexto de Prática de Ensino Supervisionada.

A turma em estudo é constituída por um total de 22 alunos, 12 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos. Contudo, dos 22 alunos apenas vinte e um alunos participaram nesta investigação, uma vez que um aluno faltou durante as fases B e C. É importante sublinhar algumas características de elementos do grupo que podem influenciar os resultados analisados. É o caso de quatro participantes, AC, FA, LC e MM, que estão sinalizados com Défice de Atenção, Dislexia e Hiperatividade.

De uma forma geral, através da observação e de conversas com os alunos, foi possível constatar que as suas áreas preferidas incidiam no Português, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras. As dificuldades apresentadas são, na sua maioria, relativas à área da Matemática.

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Depois de definido o problema, as questões de investigação e selecionados os participantes, o próximo passo é a recolha dos dados, neste ponto, o investigador deve tentar perceber “como vão ser recolhidos os dados, que instrumentos serão utilizados e de questões depende a qualidade científica dos resultados e das conclusões do estudo” (Almeida & Freire, 1997; Black, 1999; citados por Coutinho 2014, p.105).

Tendo por base esta mesma razão, Vale (2004) reforça que “a recolha de dados é uma fase crucial em qualquer investigação, e há algumas técnicas e instrumentos que nos podem ajudar nesta recolha” (p.178). Assim, para esta investigação, foi maioritariamente privilegiada a observação, os documentos escritos, as conversas e os registos áudio e vídeo.

Observação

Segundo Coutinho (2014), “através da observação o investigador consegue documentar atividades, comportamentos e características físicas sem ter de depender da vontade e capacidade de terceiras pessoas” (p.136), não sendo controlado pelo investigador que, segundo Angrosino (2012), citado por Coutinho (2014), pode adotar uma postura de “observador externo, que não intervêm na ação que está a observar”, ou “observação participante, o investigador assume um papel ativo e atua como mais um membro do grupo que observa” (p.138). A dupla função a ela associada, estagiária e investigadora, permitiu um maior envolvimento no contexto, intitulando-se esta técnica de observação participante ou observação participante propriamente dita (Carmo & Ferreira, 1998). É caso para dizer que “é o próprio investigador o instrumento principal de observação” que “pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa” (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994, p.155). A observação foi predominantemente caracterizada de

participante e naturalista pelo facto de resultar do ambiente natural dos participantes e envolver a participação ativa do investigador.

Documentos dos alunos

À semelhança da generalidade das investigações, recorreu-se aos documentos dos alunos como complemento da informação obtida por outros métodos. No presente estudo, entendem-se como documentos dos alunos as folhas de registo utilizadas nas diferentes tarefas propostas ao longo da intervenção educativa. A sua análise efetuou-se de forma mais genérica durante a recolha de dados e mais minuciosa numa etapa posterior, ocupando um lugar privilegiado nesta investigação. O acesso aos registos escritos dos alunos possibilitou a construção de um conhecimento mais amplo sobre as problemáticas em estudo, sendo resultado de “manifestações materiais de convicções e de comportamentos” (Vale, 2004, p.183).

Conversas

A roda de conversa é vista pelos diversos investigadores como um valioso instrumento metodológico que permite no espaço de ensino-aprendizagem, a sala de aula, instituir diálogos e conversas que fomentem a compreensão de si, do outro, e do mundo que os rodeia. Para Guarda, Luz, Rodrigues & Beltrame (2017), a utilização desta metodologia potencia progressivamente a “construção da autonomia, do discurso, do pensamento crítico-reflexivo e das expressões linguísticas” (p.89). Não descurando, nesta metodologia, o papel do aluno, que é fundamental, ativo e participante, o professor assume-se também como observador, atento à criança e aos seus maiores interesses, priorizando estímulos que ampliem, diversifiquem e sistematizem o repertório de conhecimentos das crianças. Como já foi descrito e tomando partido das ideias de Guarda et al. (2017), também a “roda de conversa permite que a criança tenha voz e vez naquele espaço, sentindo-se parte do grupo, das escolhas e das decisões. Era também uma oportunidade de trabalharmos o pôr-se à escuta do outro, do respeito às diferentes opiniões.” (p.91)

Portanto e partindo das ideias de Freire (1983) citado por Guarda et al. (2017), “os Círculos de Cultura são o diálogo, é a pronúncia do mundo, ou seja, é o processo de

ler o mundo, problematizá-lo, compreendê-lo e transformá-lo. É um diálogo, em que “[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação [...] (Freire, 1983, p.64).” (p.92)

Registos áudio e vídeo

Além dos instrumentos acima referenciados, também os meios audiovisuais se mostraram importantíssimos para o desenvolvimento deste estudo, recorrendo-se maioritariamente à videogravação. A sala de aula é um espaço dinâmico do qual despontam conversas, situações ou até mesmo acontecimentos que, por razões várias, passam por despercebidas ao investigador-observador e que seriam de extrema importância e apoio à sua análise de dados. Neste sentido, os meios audiovisuais serviram de apoio à observação, garantindo “a conservação intacta da informação «em bruto», isto é, tal e qual ela foi recolhida durante o trabalho de campo” (Léssard- Hébert et al., 2005).

A videogravação foi um dos grandes apoios para a recolha dos dados, estando, por isso, maioritariamente presente, ao longo da intervenção educativa. O facto de se registar, integralmente, todos os momentos, possibilitou uma análise mais cuidada e, conseqüentemente, mais pormenorizada sobre o sucedido (Sousa, 2009).

Sucintamente e para Sousa (2009), é possível ser reconhecido que este instrumento de recolha de dados “proporciona um bom registo que diferentes observadores podem observar, analisar, parar, voltar atrás, rever, repetindo as vezes que se desejar voltar a ver uma determinada cena, em alturas diferentes e sem ser necessário terem estado no local onde sucederam os acontecimentos” (p.200).

Percurso de intervenção educativa do estudo de investigação

A presente investigação desdobrou-se num conjunto de seis tarefas, sequencialmente delineadas e distribuídas por três distintas fases: A - diagnóstico, B - intervenção e C – aferição das aprendizagens. A fase de diagnóstico teve como objetivo primordial a identificação dos erros que os alunos apresentam ao nível do domínio da coesão textual. A segunda fase, de intervenção, tinha como objetivo a implementação de um percurso pedagógico constituído por atividades que promovessem a integração de diferentes mecanismos de coesão textual, aliados à utilização e integração de temáticas da ED/ECG. A última fase procurou aferir o resultado da intervenção educativa, de forma a perceber se as estratégias utilizadas foram adequadas para a aprendizagem dos diferentes mecanismos de coesão textual.

Como já foi descrito em momento anterior, para cada fase, foram delineadas e posteriormente concretizadas diversas atividades, apresentadas e executadas num determinado período de tempo, como é possível observar na calendarização que se segue.

Fases	Atividades	Calendarização
Diagnóstico	Teste Diagnóstico	12 de março
Intervenção	Atividade 1 – “O meu país está em guerra ... e a minha escola?”	17 de abril
	Atividade 2 – “De que se alimentam as crianças no Mundo?”	23 de abril
	Atividade 3 – “O que significa estar livre?”	23 de maio
	Atividade 4 – “Todos juntos contra a poluição!”	06 de junho
Aferição	Teste de Aferição Final	18 de junho

Quadro 2 - Fases da Intervenção Educativa

Ao longo de toda a intervenção educativa, e para cada uma das atividades, foram definidos objetivos e conteúdos da área do Português a serem explorados. Simultaneamente, foram também delineados valores e comportamentos a serem considerados, referentes a temáticas da ED/ECG. Sequencialmente, foram traçados objetivos específicos, construídos em espiral, ou seja, à medida que se avançava consideravam-se as aprendizagens anteriores e os objetivos a alcançar.

É de notória importância ressaltar que todas as atividades foram sequencialmente estruturadas, havendo uma linha de encadeamento progressivo entre as seis atividades, sendo imperativo que todos os intervenientes compreendessem o intuito de toda a intervenção educativa. Na execução de toda a sequência didática, foi tido em conta o modo de ação bem como os recursos a serem utilizados, não descurando a organização da turma, prevalecendo a preocupação pela integração dos alunos em pares ou até mesmo em pequenos grupos, possibilitando a existência de laços ou até mesmo ligações entre toda a turma, promovendo, assim, o trabalho cooperativo.

Toda a estrutura que suporta o que se referiu anteriormente está patente na figura que se segue, é de referenciar que nela se encontram as atividades, as temáticas e objetivos da ED/ECG, os objetivos abordados relativos à área do Português bem como a respetiva calendarização. A descrição pormenorizada das atividades encontra-se em anexo (Anexo 3).

Atividade	Temáticas da ED/ECG	Objetivos da ED/ECG	Objetivos da área do Português	Calendarização
Teste Diagnóstico	- Justiça Social	- Compreender a justiça social como um processo que exige o esforço continuado de todas as pessoas, instituições e comunidades.	- Identificar quais as dificuldades/erros ao nível do domínio da coesão textual.	12 de março
	- Pobreza e Desigualdades	- Reconhecer o respeito pelos direitos humanos como imperativo para a	- Atribuir um significado ou definição a terminologias –	

<p>Atividade 1 – “O meu país está em guerra ... e a minha escola?”</p>	<p>- Justiça Social</p>	<p>implementação de políticas coerentes de combate às desigualdades, à pobreza e à exclusão social;</p> <p>- Compreender a justiça social como um processo que exige o esforço continuado de todas as pessoas, instituições e comunidades.</p>	<p>palavras ou expressões – referentes à ED/ECG;</p> <p>- Escrever um texto narrativo;</p> <p>- Compreender que a utilização de pronomes e o recurso a relações de sinonímia evita a repetição de palavras;</p> <p>- Recorrer a pronomes e a relações de sinonímia como mecanismos de coesão textual.</p>	<p>17 de abril</p>
<p>Atividade 2 – “De que se alimentam as crianças no mundo?”</p>	<p>- Desenvolvimento</p>	<p>- Refletir criticamente sobre formas de ação que visem a transformação social e que contribuam para a melhoria da qualidade de vida de todas as pessoas.</p>	<p>- Escrever uma carta;</p> <p>- Compreender que a utilização de pronomes, coesão lexical por substituição e o recurso a relações de sinonímia e antonímia evita a repetição de palavras;</p> <p>- Recorrer a pronomes, coesão lexical por substituição e a relações de sinonímia e antonímia como mecanismos de coesão textual.</p>	<p>23 de abril</p>
<p>Atividade 3 – “O que significa estar livre?”</p>	<p>- Justiça Social</p>	<p>- Compreender a justiça social como um processo que exige o esforço continuado de todas as pessoas, instituições e comunidades.</p>	<p>- Escrever um texto de opinião;</p> <p>- Compreender que a utilização de pronomes, coesão lexical por substituição, e o recurso a relações de sinonímia e antonímia evita a repetição de palavras;</p> <p>- Recorrer a pronomes, à coesão lexical por substituição, a relações de sinonímia e antonímia como</p>	<p>23 de maio</p>

			mecanismos de coesão textual.	
Atividade 4 – “Todos juntos contra a poluição!”	- Cidadania Global	- Compreender a humanidade como parte do planeta e do universo.	- Atribuir significado a temáticas da ED/ECG; - Escrever um texto narrativo; - Compreender que o recurso a relações de hiperonímia/hiponímia e holonímia/meronímia evita a repetição de palavras; - Recorrer a relações de hiperonímia/hiponímia e holonímia/meronímia como mecanismos de coesão textual.	06 de junho
Teste de Aferição Final	- Desenvolvimento; - Pobreza e Desigualdades; - Justiça Social; - Cidadania Global	- Refletir criticamente sobre formas de ação que visem a transformação social e que contribuam para a melhoria da qualidade de vida de todas as pessoas; - Reconhecer o respeito pelos direitos humanos como imperativo para a implementação de políticas coerentes de combate às desigualdades, à pobreza e à exclusão social;	- Aferir os conhecimentos dos alunos referentes aos conteúdos abordados.	18 de junho

		<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a justiça social como um processo que exige o esforço continuado de todas as pessoas, instituições e comunidades; - Reconhecer o papel de vários tipos de atores na assunção de diferentes formas de participação e de corresponsabilidade na construção da cidadania global. 		
--	--	--	--	--

Quadro 3 - Estrutura do Percorso de Intervenção Educativa

Procedimentos de análise de dados

A análise de dados envolve a investigação e o tratamento das informações recolhidas durante o estudo no sentido de as procurar perceber e, assim, expor, minuciosamente, as respetivas conclusões (Bogdan & Biklen, 1994). No que diz respeito aos estudos de natureza qualitativa, Coutinho (2014) referencia que há uma vasta quantidade de informação descritiva que necessita de ser bem recolhida, estruturada e restringida a fim de auxiliar o processo de interpretação.

Vale (2004) refere que o tratamento dos dados atravessa três diferenciadas fases, descrição, análise e interpretação. Na primeira fase, descrição, a autora compara os investigadores a contadores de histórias, “já que ser capaz de contar uma história é essencial nesta atividade de descrever” (p.184), sendo importante manter-se o mais fiel possível aos dados originais obtidos. Depois da descrição dos dados, surge a análise, a qual reflete o modo como os dados são estruturados e relacionados entre si num caminho que envolve a procura de elementos que entre si se interligam, são palavras-chave desta fase a “cautela” e a “sistematização”. Por último, mas não menos

importante, a interpretação, que retrata, na sua forma mais pura, o significado que o investigador dá aos dados que, previamente, recolheu. Tendo por base este propósito, é necessário destacar que as etapas acima consignadas não surgem de forma estanque e, podendo, na maioria das vezes, surgir em simultâneo. Na presente investigação, procurou-se ir ao encontro da linha de pensamento apresentada, pelo que as etapas anteriormente mencionadas/descritas integram o capítulo seguinte, Descrição, Análise e Discussão dos dados.

De forma a nortear a análise e a apresentação dos dados recolhidos, definiram-se algumas categorias que se sustentam, acima de tudo, nas questões de investigação previamente definidas e que orientaram toda esta investigação. As categorias de análise permitem agrupar um maior número de informações, tendo por base uma esquematização, além de que integram um importante meio de classificar os dados descritivos (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho 2014). Por outros termos, “as categorias são classes ou agrupamentos de unidades de conteúdo, organizadas em conformidade com as características comuns dessas unidades” (Sousa, 2009, p.270).

Semelhante ao que já foi ilustrado, este estudo investigativo atravessou três distintas fases e a cada fase correspondem diferentes objetivos. Neste sentido, e tendo por base os dados recolhidos, adotaram-se diferentes estratégias para a formulação das categorias de análise. A fim de particularizar e clarear a informação descrita, apresentam-se, em seguida, as categorias de análise definidas para este estudo.

Categorias de análise

A primeira fase do percurso de intervenção educativa (Fase A) concretizou-se com a aplicação de um teste – Teste Diagnóstico (TD). Este procurou analisar as respostas dos alunos e perceber todo o seu raciocínio e conhecimentos ali aplicados, tanto ao nível da área do Português – domínio da coesão textual - como das temáticas e objetivos que caracterizam e constituem a ED/ECG.

Neste sentido, e para auxiliar a análise e a interpretação dos dados recolhidos, categorizaram-se os diferentes propósitos que compuseram o teste aplicado, resultando nas seguintes categorias de análise:

Fase	Categoria de Análise	Descrição
A – Teste Diagnóstico	1. Dificuldades evidenciadas no domínio da coesão textual	Identificação, e posterior compreensão, da multiplicidade de palavras repetidas, pelos alunos, ao longo da construção das diferentes produções textuais.
	1. Mobilização de conteúdos da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global	Utilização e posterior compreensão de conceitos e conhecimentos relacionados com os temas da ED/ECG

Quadro 4 - Categorias de análise da Fase A e respetiva descrição

Para a respetiva análise de dados referente à segunda e terceira fases do percurso educativo (Fases B e C), reconsiderou-se uma nova categorização. Contrariamente à fase A, foram nestas etapas que recaiu todo o plano de intervenção educativa, sendo que a recolha de dados proveio de diferentes meios, maioritariamente, dos documentos dos alunos e das observações da PE. Nestas etapas, procurou-se dar resposta às seguintes questões de investigação:

1. Qual a importância da coesão textual no processo de escrita?
2. Como é que um percurso de escrita centrado em temáticas de ED/ECG permite trabalhar os mecanismos de coesão textual?

A resposta às questões previamente formuladas envolve uma aprofundada e refletida análise dos diferentes dados recolhidos. Neste sentido, consideraram-se quatro categorias de análise, para a Fase B e duas categorias de análise, para a Fase C, que serão de seguida apresentadas.

Fase	Categoria de Análise	Descrição
Fase B – Intervenção	A. Utilização de vocabulário específico da ED/ECG	Utilização, ao longo das atividades e da produção textual, de vocabulário referente às temáticas da ED/ECG
	B. Conhecimentos específicos da ED/ECG	Integração e compreensão, ao longo das atividades, dos conceitos específicos de cada um dos temas da ED/ECG
	C. Reflexão crítica sobre os conceitos de ED/ECG	Mobilização de conhecimentos e construção do próprio pensamento crítico relativo a todas as temáticas abordadas sobre a ED/ECG
	D. Integração de conhecimentos específicos de ED/ECG com a utilização de diferentes mecanismos de coesão textual	Ativação e inclusão de conhecimentos da ED/ECG em simultâneo com conhecimentos do domínio da escrita, nomeadamente os mecanismos de coesão textual

Quadro 5 - Categorias de análise e respetiva descrição pertencentes à Fase B

Fase	Categoria de Análise	Descrição
C – Teste de Aferição	C. Reflexão crítica sobre os conceitos de ED/ECG	Mobilização de conhecimentos e construção do próprio pensamento crítico relativo a todas as temáticas abordadas sobre a ED/ECG
	D. Integração de conhecimentos específicos de ED/ECG com a utilização de diferentes mecanismos de coesão textual	Ativação e inclusão de conhecimentos da ED/ECG em simultâneo com conhecimentos do domínio da escrita, nomeadamente os mecanismos de coesão textual

Quadro 6 - Categorias de análise e respetiva descrição pertencentes à Fase C

A análise dos dados corresponde, deste modo, a um procedimento vagaroso e minucioso, que tem como base o sistema de categorização antecipadamente estabelecido. Deste modo, as informações recolhidas são examinadas com o propósito de obter respostas às questões de investigação que se apresentam, procurando e caminhando na direção da compreensão do problema que deu o mote a todo este processo investigativo.

Calendarização

O presente estudo decorreu entre o mês de fevereiro de 2018 e o mês de novembro de 2018, atravessando as mais diversas etapas: a definição do tema, das questões de investigação e da consequente pesquisa bibliográfica, passando pelo pedido de autorização aos encarregados de educação, o planeamento, seleção e posterior implementação das atividades, a recolha dos dados e a redação das conclusões, objetivando uma resposta às questões de investigação já referenciadas.

O quadro 7 sintetiza os diferentes passos trilhados pela PE ao longo dos diferentes meses até à conclusão da investigação.

fev.	mar.	abr.	mai.	jun.	jul.	ago.	set.	out.	nov.

Quadro 7 - Calendarização mensal do Percurso de Intervenção Educativa

Legenda	
	Definição do tema, das questões de investigação e pesquisa bibliográfica
	Pedido de autorização aos encarregados de educação
	Planeamento, seleção e implementação das atividades
	Recolha e Análise dos dados
	Escrita do relatório

Descrição, Análise e Discussão dos Dados

Nesta secção, está presente a análise dos dados recolhidos no decorrer das três fases do estudo – A – Diagnóstico, B – Intervenção e C – Aferição. No sentido de auxiliar a perceção de todos os passos que envolveram o percurso pedagógico, optou-se por abranger, nesta secção, a descrição das atividades, que se farão acompanhar, num momento posterior, da análise dos respetivos dados conforme as categorias estabelecidas.

De relembrar que o número de participantes neste estudo correspondeu ao número total de alunos da turma na qual se desenrolou o estudo (n=22), sendo a sua identificação completamente anónima.

Fase A - Diagnóstico

Objetivo geral: diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos relativamente aos conhecimentos da área do Português – domínio da coesão textual, como das temáticas e objetivos que caracterizam e constituem a ED/ECG.

Tarefa: aplicação do teste diagnóstico (TD) aos alunos participantes do estudo.

Descrição da atividade

A primeira fase deste estudo destinou-se ao diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos relativamente à área do Português - domínio da coesão textual bem

como da compreensão das diferentes temáticas e objetivos que caracterizam a ED/ECG, pontos esses tidos em consideração ao longo de todas as fases da intervenção educativa. Para tal, foi aplicado um teste inicial, apoiado num texto já conhecido dos alunos, (Anexo 4) que incidia, maioritariamente, sobre uma temática específica da ED/ECG. Aos alunos, foi solicitada a criação de um texto narrativo, com a inclusão de uma personagem principal, ser humano, que, com a(s) sua(s) atitude(s), prejudicasse o próximo. A produção textual acima referenciada permitiria aos alunos demonstrar as suas competências em diferentes níveis – transmissão de ideias, situações ou opiniões e de conhecimentos/estratégias ao nível da escrita, tal é a ligação com o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (PMCPEB), percetível com os seguintes objetivos:

- Compreender a associação entre o código oral e o código escrito, apropriando-se das características deste último, de modo a redigir com correção linguística;
- 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. (Buescu et al., 2015, p.5)

Porém, neste caso específico, a análise do teste centrou-se apenas nas questões de coesão textual e mobilização de conhecimentos de ED/ECG.

Análise do Teste Diagnóstico (TD)

Concluída a descrição detalhada do TD, passar-se-á à análise dos respetivos dados recolhidos, tendo por base as diferentes categorias de análise estabelecidas. As duas categorias de análise definidas foram propostas, tendo por base os diferentes propósitos propostos pelo TD, pelo que a apresentação dos dados será efetuada categoria a categoria.

Categoria 1 – Dificuldades evidenciadas no domínio da coesão textual

Neste âmbito, foram analisadas, nas diferentes produções textuais, as dificuldades que os alunos demonstraram no âmbito do domínio da coesão textual. Por

outras palavras, foram tomadas em consideração, as palavras que os alunos foram repetindo ao longo da construção do corpo do texto, provando, assim, que essas mesmas palavras não foram substituídas pelos pronomes indicados.

Ao analisar o conteúdo das produções textuais/dados, foi possível perceber que os alunos não estão familiarizados com as múltiplas estratégias do domínio da escrita, encontrando na maioria dos textos uma ampla repetição do mesmo vocabulário.

São apresentados em seguida algumas dessas palavras repetidas.

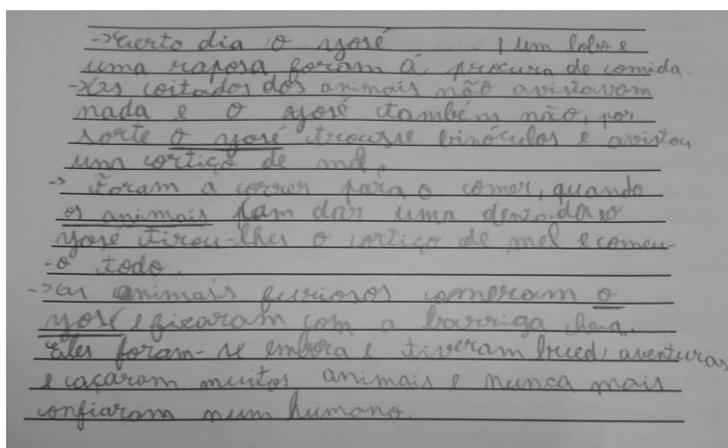


Figura 5 - Produção textual do aluno TM

No exemplo apresentado, produção textual, é perceptível que o aluno TM repete por variadas vezes o nome “José”. Com uma leitura mais pormenorizada, é perceptível que este podia ser substituído, tanto pelo pronome “ele”, tanto como pelos correferentes “rapaz”, “menino”, “jovem” entre outros. São expostos, em outros casos, um cuidado e correto emprego dos mecanismos de coesão textual, são exemplos: os animais – para enumerar o lobo e a raposa; lhes – para substituir a palavra “animais” e “eles” e “se” para substituir a mesma palavra – “animais”.

Já na produção textual da aluna TP, é inevitável a repetição da palavra “boneca”, toda essa repetição poderia ser evitada, recorrendo ao uso de pronomes que referenciassem o mesmo objeto, pessoa ou coisa, na última linha do seu texto, é referenciado um incorreto uso do mecanismo de coesão textual, sendo facilmente substituído pelo pronome pessoal – lhe.

Figura 6 - Produção textual da aluna TP

et claria com a sua atitude.
Um dia a claria, a Rafaela a Sônia,
o Jorge e o Daniel foram ao shopping comprar
roupas para a família. A irmã da claria
era um boneca, a irmã do Jorge também
era a irmã do Daniel também era a
mesma boneca. Então decidiram com
quem ia ficar com a boneca era
a mãe nova. Então o Jorge disse:
- Eu quero a boneca desta loja
- É eu que quero daquela loja - disse
o Daniel.
et claria como era a mãe velha,
não podia competir.
Então o Daniel e o Jorge ficaram
a disputa e a claria esperta tirou
a boneca e foi-se embora com ela.

São apresentados aqui, também, exemplares das produções textuais dos alunos DA, FS, e DV, onde são visíveis os vários exemplos do bom uso dos mecanismos de coesão textual, nomeadamente a pronominalização.

No caso da produção textual do aluno DA, é observável que este detém alguns conhecimentos da utilização dos mecanismos de coesão textual, redigindo, assim, o seu texto narrativo com um correto uso de “retomas nominais e pronominais” (Buescu et al., 2015, p.60). Por outras palavras, o aluno DA, ao longo do seu texto narrativo, consegue compreender que para substituir, neste caso, a palavra “gelado” deve recorrer ao pronome pessoal “dele” e “o”, é também exemplo a palavra “Artur”, corretamente substituída pelo pronome pessoal com função de complemento direto “se”.

A malandragem

O Filipe e o Artur foram comer um gelado mas quando chegaram à gelateria não se tinha um gelado todos gostaram dele então começaram que o mais novo e que o mais velho.

O mais velho e o mais novo começaram a discutir.

- Quando eu nasci esta gelateria já estava aqui.

- Quando eu nasci já o gelado mais novo tinha nesta gelateria.

E o Filipe como não podia competir já sabia que era mais velho do que os dois foi naturalmente campeão gelado e foi para a casa da escola de parque ao lado.

Artur conseguiu o primeiro que era o mais novo e quando o foi para o gelado viu que não havia mais gelado então foram os dois juntos para casa.

Figura 7 - Produção textual do aluno DA

Já no texto da aluna FS, o mesmo princípio é aplicado, mas com exemplos distintos. É empegue, corretamente, o determinante possessivo “seu” para “designar a relação de posse entre o possuidor e o objecto possuído” (Figueiredo & Bizarro, 1995, p.89) o cão e o hamster do Martim, mas também o pronome pessoal “eles” para substituir os seguintes nomes “Martim”, “cão” e “hamster”, por fim apresentamos o pronome pessoal com função de complemento direto “as” corretamente substituído pela palavra “gomas”.

o antemão do Martim

Um dia o Martim, o seu cão e o seu hamster decidiram ir comprar comida para os animais e decidiram que iam comprar um saco de gomas.

Assistiram, por curiosidade, ali que encontraram as gomas perfeitas, mas havia um bicho, o seu sustento queria entrar ali e acabaram por decidir que ficava com o saco de gomas o mais bonito.

- Tu sou tão bonito que já fui capa de revista! - dizia o cão.

- Tu sou tão bonito que quando estou na loja sou conhecido por todos! - dizia o hamster.

Então eles discutiram e o Martim pegou no dinheiro, comprou as gomas e foi para casa com os animais enquanto os dois comia.

Figura 8 - Produção textual da aluna FS

O último texto apresentado é o do aluno DV. Nesse mesmo texto, temos vindo a verificar o que já foi acima supracitado, a correta utilização dos mecanismos de coesão textual, são exemplo, as palavras “João”, “Daniel” e “Tiago”, substituídas pelo pronome pessoal com função de sujeito “ele”, o determinante demonstrativo “esse” como referente da palavra “monte”, mas também os pronomes pessoais “lhes, lhe e lhe”, corretamente substituídos pelas palavras “Daniel e Rodrigo”, “Rogério” e “Daniel”, respetivamente.

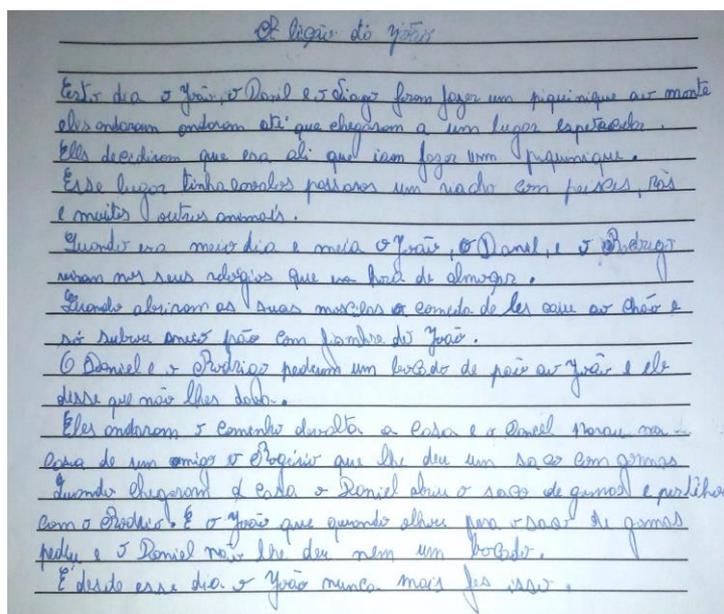


Figura 9 - Produção textual do aluno DV

Os dados apresentados mostram que a maioria dos alunos não faz a correta utilização dos mecanismos da coesão, repetindo frequentemente os mesmos vocábulos. Estes resultados poderão justificar-se, consoante o caso específico de cada um dos mecanismos de coesão textual. No que diz respeito à pronominalização, tal situação acontece porque os alunos não fazem a correta “substituição de um nome por pronomes no decurso do texto” (Figueiredo & Bizarro, 1995, p.168). Nas relações de correferência, tais situações são salientadas porque não é reconhecível pelos alunos que o correferente se apresenta como “o elemento gramatical ou lexical que se interpreta em relação a uma ação aparecido anteriormente no discurso” (Figueiredo, 2005, p.80).

O quadro 8 apresenta de uma forma resumida o agrupamento que se pode fazer entre as palavras repetidas e o mecanismo que a elas está associado.

Mecanismo de coesão textual	Palavras repetidas
Pronominalização	<ul style="list-style-type: none"> • José – substituível pelo pronome pessoal “ele”; • Boneca – substituível pelos pronomes pessoais “ela”, “lhe” ou “a”; • Gelado – corretamente substituído pelos pronomes pessoais “dele” e “o”; • Artur – corretamente substituído pelo pronome pessoal com função de complemento direto “se”; • Martim, cão e hamster – corretamente substituído pelo pronome pessoal “eles”; • Gomas – corretamente substituído pelo pronome pessoal com função de complemento direto “as”; • João, Daniel e Tiago – substituídos pelo pronome pessoal com função de sujeito “ele”; • Daniel e Rodrigo – substituídos pelo pronome pessoal “lhes”; • Rogério – substituído pelo pronome pessoal “lhe”; • Daniel – substituído pelo pronome pessoal “lhe”.
Relação de correferência	<ul style="list-style-type: none"> • José – substituível pelos correferentes “rapaz”, “menino” e “jovem” • Animais – corretamente substituído pelas palavras “lobo” e “raposa”; • Eles – corretamente substituído pela palavra “animais” • Cão e hamster – corretamente substituídos pelo determinante possessivo “seu”; • Monte – substituído pelo determinante demonstrativo “esse”.

Quadro 8 - Agrupamento, em algumas produções textuais dos alunos, das palavras repetidas e do mecanismo de coesão textual a elas associado

De referir que todos os mecanismos de coesão referencial foram feitos por anáfora, um tipo de coesão referencial. Não se verificam casos de utilização de catáfora pois os alunos não reconhecem que a catáfora designa “um tipo particular de anáfora, em que o termo anafórico precede o antecedente” (Figueiredo, 2005, p.80).

Após a recolha dos dados, é possível concluir que, em fase posterior, a inclusão de atividades que potenciem e promovam o uso de estratégias características dos

diferentes mecanismos de coesão, com especial enfoque para a coesão gramatical referencial, nomeadamente através da pronominalização, e coesão lexical, através de relações de substituição por sinonímia-antonímia, hiperonímia-hiponímia, holonímia-meronímia e mecanismos de reiteração por retoma parcial são conteúdos que devem ser tidos como imperativos.

Categoria 2 – Mobilização de conteúdos da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global

Na categoria 2 foi investigada, ao longo de todas as produções textuais, a forma de utilização e compreensão, por parte dos alunos, dos conteúdos, conceitos e noções relacionados com as temáticas da ED/ECG, estando uma das temáticas – a construção da justiça social - omnipresente ao longo do TD.

À medida que as diversas produções textuais foram sendo analisadas, é notório que a maioria dos textos apresenta bastantes similaridades com o texto já conhecido pelo grupo – 10 dos 22 testes segue o mesmo fio condutor que a história, não acrescentando qualquer ação que despolete uma grande reviravolta.

Na produção da aluna MP, é perceptível o seu seguimento pelo texto já conhecido, reforçando a ideia da correta identificação das ideias-chave de um texto ouvido (Buescu et al., 2015), apresentando uma situação que a preocupa, a miséria de um país chamado Miséria, onde é possível verificar a existência de cinco amigos que não encontram comida, procuraram pelos mais diversos espaços: florestas, planaltos e campos e, mesmo assim, nada. Para solucionar esta problemática, decidiram fazer braço de ferro e, por ironia, aquele que era o mais esperto conseguia enganar os outros e ficar com o “prémio” neste caso, a comida. De referir a relutância que os alunos apresentam a novas ideias que permitam a criação de uma história com uma ligeira reviravolta que fizesse despoletar novas ações e sucessivas respostas, potenciando ações de consciencialização entre diferentes pessoas, instituições e comunidades (Cardoso et al., 2016).

O país da miséria

Um grupo de cinco amigos vivia no país da miséria. Esse país chamava-se país da miséria porque a vida das ~~pequenas~~ pessoas era uma grande miséria. Então os cinco amigos foram à procura de algo para comer. Procuraram em florestas, campos e planaltos, mas só encontraram comida num campo de muito longe. Um dos cinco amigos chamava-se Filipe. O Filipe era o mais ~~esperto~~ envejoso. E disse como ele era o mais forte e que era o que se esforçava mais devia ficar com a comida. Todos começaram a fazer briga de ferro com o Filipe. Mas o André que era forte mas inteligente pensou que não tinha possibilidade

Figura 10 - Produção textual da aluna MP

Na produção textual da aluna FS, a mesma linha de pensamento está patente, mas é-nos apresentada uma história ligeiramente diferente daquela que a aluna MP exhibe. “A artimanha do Martim” acompanha a história do Martim e dos seus dois companheiros, o cão e o hamster, na busca pela comida (gomas). Tudo se inicia com a exposição e o posterior conhecimento do grande problema existente – “Eles só tinham quatro euros e decidiram que iam comprar um saco de gomas. Procuram, procuraram, até que encontraram as gomas perfeitas, mas havia um senão, o saco custava quatro euros!” Idêntico, ao já exposto, as personagens começaram a discutir, e o mais esperto, o Martim, conseguiu pegar no dinheiro, comprar as gomas e enganar os seus companheiros.

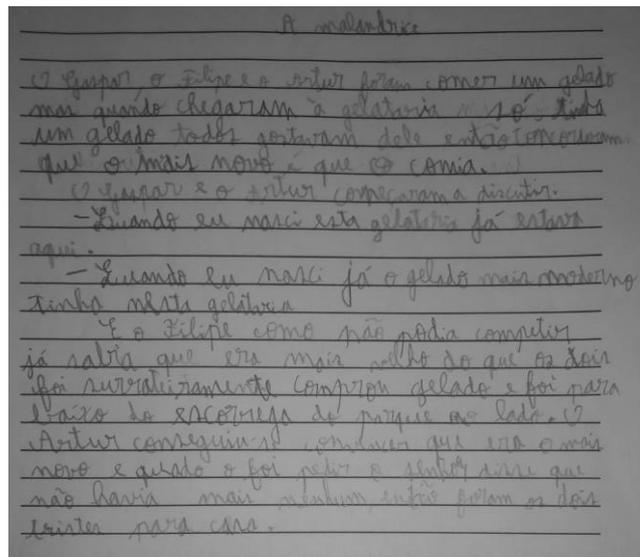


Figura 12 - Produção textual do aluno DA

Os restantes textos, 12, acrescentam uma nova ação, incorporam com o tema a ser trabalhado, mas não o compreendem na sua totalidade, apresentando incoerências ao nível do conceito e da compreensão, impossibilitando o aluno de “usar vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto”, bem como a inserção de uma “sequência que contemple: apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão” (Buescu et al., 2015).

Na produção textual do TB, é notória a consciencialização tanto com a problemática que assola a personagem principal e, por conseguinte, todas as pessoas que se encontraram ao seu redor bem como a temática que, neste caso, está em análise, a implementação da justiça social, verificável com a apresentação de uma má consequência para o excessivo ato de fumar, a estadia num hospital. É importante também verificar, que essa consequência pode conduzir a incoerências no vocabulário específico da ED/ECG, são exemplos, uma redutiva inclusão das palavras “injustiça”, “deveres”, “responsabilidade”, entre outras.

O fumador

Certo dia um homem estava a andar no parque com os seus amigos. Passado algum tempo o homem começou a fumar, os seus amigos disseram - lhe que ele estava a prejudicar o ambiente, e ele defendeu-se e foi se embora. Passado um mês ele viu que um dos seus amigos estava a fumar, e foi até a ele e perguntou - lhe porque é que ele estava a fumar, o seu amigo respondeu - lhe dizendo que como ele estava sempre a fumar a leia dele, ele já se abateu e então começou a fumar. Passado mais um mês o seu tal amigo foi para o hospital, porque tinha cancro. O médico disse - lhe que ele tinha cancro por causa de fumar, não me perguntem como, depois de ele estar muito mas mesmo muito tempo no hospital doente ele morreu. Foi assim que aquele homem perdeu um amigo. Depois ele também morreu por causa de fumar.

Fumar é mau!

Figura 13 - Produção textual do aluno TB

Já a produção textual do aluno AA segue os mesmos ideais que o do aluno TB, apresentando uma correta consciencialização sobre o “problema” com que a personagem principal se defronta, “injustiças do foro ambiental”, bem como a temática vigente no TD apresentado – construção da justiça social, perceptível com a exposição de situações deveras injustas – abatimento de árvores, satélites a cair na Terra e no final explosão do planeta, englobadas em temas da ED/ECG – Justiça Social e Cidadania Global (Cardoso et al., 2016). É imperativa a referenciação de algumas incoerências a nível do corpo do texto, sendo possível verificar que a ação não se encontra bem estruturada mas também é marcante a apresentação de um final incoerente, possibilitando um acréscimo de situações que propiciem a apresentação de situações que potenciem a construção da justiça.

Figura 14 - Produção textual do aluno AA

O primeiro dia
 um ser humano que se abriu como todos e queria saber
 de quem ele era a vida e o destino e os outros não per-
 julicaram em alguns minutos passaram por eles e logo
 que passaram não chegaram para a escola não desan-
 taram em um satélite no terra e todos eles prejer-
 ficaram para a família e para os professores e
 em alguns meses os seus amigos e parentes não
 vieram mais que ele acabou uma parte de notas
 e um vez de mais exploração e os outros foram
 ajudados e ele comeu as coisas depois ele estava
 tão, tão, tão, enjoado que foi a casa de trabalho
 começou um trabalho que era a
 = Blip! Blip! Blip!
 e quando o trabalho acabou ele acabou de
 solo, e a terra explodiu.

Ao confrontar o objetivo inicial da atividade com os resultados obtidos, é possível observar que a temática da ED/ECG em estudo – justiça social – não foi totalmente compreendida pelo grupo de participantes. Os alunos apresentaram ligeiras dificuldades na explicitação concreta do conceito e na exercitação de uma contra-ação face ao problema proposto pelo TD, por outras palavras, é perceptível que não “compreendem que a justiça diz respeito à igualdade de direitos e deveres de todos os cidadãos e cidadãs (...)”, bem como “as normas (...) orientam a vida das pessoas e dos grupos sociais e que são aplicadas como meio de manter a segurança, de promover o bem-estar social e de lutar contra todas as formas de discriminação” (Cardoso et al., 2016)

Em fase posterior, um maior e aprofundado entendimento e conhecimento das temáticas da ED/ECG revela-se fundamental.

De seguida, apresenta-se um pequeno quadro-síntese de todas as dificuldades mais evidenciadas pelos alunos, ao longo da realização do TD.

Categorias	Dificuldades dos alunos
Categoria 1 – Dificuldades evidenciadas no domínio da coesão textual	Incompreensão das estratégias utilizadas no domínio da escrita, devido a uma repetição excessiva do vocabulário que poderia ser remediado pela utilização de mecanismos de coesão textual.
Categoria 2 – Mobilização de conteúdos da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global	Ligeiras dificuldades na utilização, adequação e posterior compreensão do tema da ED/ECG a ser introduzido nas diferentes produções textuais.

Quadro 9 - Quadro-síntese - Aprendizagens dos alunos no TD

Fase B – Intervenção

A fase de intervenção foi delineada tendo em conta os resultados obtidos na fase de diagnóstico. O percurso educativo planeado desdobrou-se em quatro atividades e deu mais enfoque a alguns mecanismos da coesão textual: coesão gramatical referencial, destacando-se os processos de substituição anafóricos e coesão lexical por processos de substituição - sinonímia – antonímia; hiperonímia - hiponímia; holonímia-meronímia e mecanismos de reiteração por retoma parcial, que foram sustentados com temáticas da ED/ECG, com o intuito de ajudar os alunos a consolidar dificuldades já existentes ao nível do domínio da escrita.

Atividade 1: “O meu país está em guerra ... e a minha escola?”	
Temas da ED/ECG	<ul style="list-style-type: none"> • Pobreza e Desigualdades; • Justiça Social
Objetivos da ED/ECG	<ul style="list-style-type: none"> • Entender que todas as crianças necessitam de proteção e de cuidados específicos para se desenvolverem de forma saudável; • Desenvolver atitudes e capacidades de atenção e cuidado para com pessoas em situação de carência de recursos;
Objetivos da área do Português	<ul style="list-style-type: none"> • Atribuir um significado ou definição a terminologias – palavras ou expressões – referentes à ED/ECG; • Descobrir palavras sinónimas às palavras anteriormente, definidas na tarefa; • Identificar quais os pronomes presentes e decifrar o seu referente;

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer que o pronome relativo “que” ajuda a evitar a repetição de ideias, possibilitando a transformação de duas frases simples numa frase complexa; • Reconhecer e compreender que, na construção de um texto narrativo, a utilização de pronomes e sinónimos evita a repetição do vocabulário.
--	---

Quadro 10 - Síntese da Atividade 1

Descrição da atividade

Esta atividade marcou o início de toda intervenção educativa. Deste modo, estabeleceu-se um primeiro contacto/diálogo entre as temáticas da ED/ECG – em particular, nesta atividade, a problemática guerra na Síria – e os alunos. Com a apresentação do tema a ser trabalhado nesta atividade, logo se notou o entusiasmo tanto pela temática como a preocupação em encontrar formas de ação para a melhoria tanto do país como dos seus habitantes – especial preocupação com as pequenas crianças. A discussão e apresentação de toda esta atividade efetuou-se em grande grupo, já a realização propriamente dita foi feita em pares, selecionados aleatoriamente.

Os alunos foram desafiados a lerem, com bastante atenção, o texto proposto pela PE com título “Milhares de crianças sírias frequentam a escola em ambiente de guerra”, que se encontra escrito na edição de março de 2016 da revista *Visão Júnior*. Depois de lido, foram encorajados a responder a algumas questões do foro escrito, focando temáticas como os mecanismos de coesão textual, com maior enfoque para a coesão gramatical (referencial) e lexical por substituição. É de notar que todas elas foram organizadas e construídas partindo de um fio condutor, aumentando a dificuldade de exercício para exercício. No final da realização de todas as tarefas, foi proposto um novo desafio criativo – de consolidação, preocupado em avaliar as aprendizagens dos alunos, face às temáticas da ED/ECG bem com a integração no texto narrativo dos mecanismos de coesão textual. Para auxiliar a avaliação das suas aprendizagens de escrita, no final os alunos tinham de preencher uma grelha de revisão (Anexo 5).

De forma a clarificar o modo de organização da atividade são apresentadas, em seguida, as respetivas informações.

Atividade 1: O meu país está em guerra ... e a minha escola?"		
Questão	Objetivos específicos (cruzamento entre objetivos da ED/ECG e do Português)	Descrição
1	Atribuir um significado ou definição a terminologias – palavras ou expressões - referentes à ED/ECG.	Nesta questão, foram apresentadas seis palavras ou expressões – “guerra, refugiados, ensino justo, desemprego, trabalhar e falta de dinheiro” - (todas elas relacionadas com temas da ED/ECG a trabalhar e facilmente reconhecidas ao longo de todo o texto). Após a leitura, os alunos eram convidados a apresentar a definição mais adequada para cada uma das palavras ou expressões, caso a definição fosse de total desconhecimento, o uso de dicionário era permitido.
2	Descobrir palavras sinónimas às palavras anteriormente definidas na tarefa.	Similarmente à anterior, a segunda questão era constituída pelas mesmas seis palavras/e ou expressões. Tendo por base essa informação, os alunos são convidados, nesta questão, a encontrar/decifrar novas palavras, mas com uma pequena particularidade, essas devem ser sinónimas tendo por base a questão anterior.
3	Descobrir palavras repetidas no texto, proceder à respetiva alteração, mas por palavras sinónimas já conhecidas em tarefas anteriores.	A terceira questão apresenta um pequeno texto também ele referente às temáticas da ED/ECG a trabalhar – pobreza e desigualdades e justiça social. Tendo por referência este texto, foi solicitado aos alunos/grupos que decifrassem quais são as palavras repetidas – sublinhando-as, em momento posterior devem reescrevê-lo e substituir essas palavras repetidas pelos sinónimos adequados que têm vindo a ser conhecidos desde as duas primeiras questões.
4	Identificar quais os pronomes presentes e decifrar a que palavra/s estes se referem.	A quarta questão aproveita um pouco do texto principal – “Milhares de crianças sírias frequentam a escola em ambiente de guerra”. Num primeiro momento, é pedido aos alunos/grupos

		que sublinhem, no excerto apresentado, todos os pronomes que reconhecem, em momento posterior devem perceber e nomear a que identidades esses mesmos pronomes, anteriormente sublinhados, se referem.
5	Reconhecer que o pronome relativo “que” ajuda a evitar a repetição de ideias, possibilitando a transformação de duas frases simples numa complexa;	Na penúltima questão, os alunos devem, através do exemplo, tentar perceber como podem unir duas frases, tão díspares, com a utilização, apenas de um pronome. Após a perceção da regra a ser utilizada, são dadas aos alunos duas novas frases para que estes possam colocar a regra em funcionamento, e, assim, transformar duas frases simples numa complexa.
6	Reconhecer e compreender que, na construção de um texto, neste caso narrativo, a utilização de pronomes e sinónimos evita a repetição do vocabulário.	Na última questão, os alunos são convidados a colocar todas as suas aprendizagens em ação num novo desafio criativo. Para tal devem produzir um texto, narrativo, com o mínimo de 90 palavras sobre uma das seguintes temáticas: Guerra, Injustiça ou Desigualdade. Ao longo da construção do texto devem, ao máximo, evitar a repetição do vocabulário. Para tal, a PE dá breves e importantes indicações: “Para evitares a repetição do vocabulário, os grupos podem recorrer aos pronomes ou até mesmo às palavras sinónimas”. A cada grupo e a cada folha referente à produção textual foi anexada uma grelha de revisão para que os alunos pudessem comparar e aferir os seus conhecimentos.

Quadro 11 - Organização da Atividade 1

Análise da Atividade 1

Finalizada a descrição pormenorizada da Atividade 1, passar-se-á à análise dos respetivos dados recolhidos, tendo por base as categorias de análise previamente estabelecidas. As quatro categorias de análise delineadas resultaram da procura para

dar resposta a duas questões de investigação que nortearam todo este estudo, pelo que a sua apresentação se efetuará categoria por categoria.

Categoria A: Utilização de vocabulário específico da ED/ECG

A presente categoria aborda, na sua maioria, todas as questões que comportam esta atividade. Ao longo da resolução das questões apresentadas, foi possível perceber que a maioria dos alunos faz a correta utilização dos conceitos a serem aqui trabalhados – guerra, injustiça ou desigualdades -, sendo referidos no próprio diálogo inicial – com exemplificação de situações do seu dia a dia, do mundo local ou até mesmo do mundo global - mas também ao longo da construção e produção textual. É também notória a associação, quase imediata de conceitos relativos da ED/ECG, com as situações apresentadas nos textos ou até mesmo quando os textos são da sua autoria, compreendendo a sua significação e em que situações estes se podem ou não inserir.

Professora Estagiária: Vocês lembram-se de alguma guerra marcante que está a acontecer ou que já aconteceu? Não pensem em tempos históricos!

Turma: A Guerra na Síria!

Professora Estagiária: A Guerra na Síria a quem pode afetar?

Aluna MP: Aos meninos!

Professora Estagiária: Boa! E serão só os meninos?

Turma: Não! São todos os habitantes desse país, os Sírios.

Professora Estagiária: Então se como vocês disseram, e bem, a guerra na Síria afeta os Sírios, será que eles estão a viver bem? Têm as melhores condições de higiene e saúde?

Turma: Não!

Professora Estagiária: Se eles não estão bem a viver nas suas casas, o que é que eles podem fazer para mudar essa situação?

Aluno TM: Os Sírios têm de se refugiar ...

Aluno TB: Têm de fugir do seu país e procurar outro onde os habitantes, crianças e adultos, vivam em paz.

Professora Estagiária: E a escola deles? Como será a escola deles?

Aluno AA: As crianças sírias, neste momento, já não têm escola.

Professora Estagiária: E vocês, meninos? Vão todos os dias à escola?

Turma: Sim!

Professora Estagiária: Será que as crianças da Síria têm o mesmo direito que vocês e podem ir todos os dias à escola?

Turma: Não!

Aluna TP: Como eles estão em guerra, e têm que abandonar o seu país, a escola é muitas vezes esquecida.

Professora Estagiária: Sem ser a Síria, que outros assuntos é que vos preocupam mais e gostariam de o tentar solucionar?

Aluno RR: A poluição.

Aluno AA: O Racismo.

Aluna FS: Ajudar as pessoas com necessidades.

Professora Estagiária: Eu agora vou-vos dizer uma pequena curiosidade. Todos os temas de que vocês estiveram a falar têm uma coisa em comum, são problemas do nosso mundo, da nossa escola e se todos contribuirmos, teremos um mundo melhor. São todas as nossas ideias juntas, que depois de pensadas têm um pequenino propósito

...

Aluna TP: ... mudar o mundo!

Professora Estagiária: Muitos dos temas que podemos abordar fazem parte daquilo a que se chama Educação para o Desenvolvimento, ou seja, educar para um mundo melhor.

Os dados recolhidos na primeira categoria de análise levam-nos a concluir que, apesar de uma grande parte conseguir identificar e utilizar corretamente estes conceitos, estando capacitados para “refletir criticamente e escolher em que mundo querem viver”, compreendendo “que a pobreza compromete a salvaguarda dos direitos humanos e a satisfação das necessidades básicas” e a “justiça social como um processo que exige o esforço continuado de todas as pessoas, instituições e comunidades” (Cardoso et al., 2016, pp. 13-16), existem algumas fragilidades a colmatar, reforçando, assim, a ideia de um maior aprofundamento numa segunda etapa.

Categoria B: Conhecimentos específicos da ED/ECG

Esta categoria de análise aplica-se a duas questões da A1 (1 e 2). Na questão 1, são apresentadas seis palavras ou expressões ainda por definir que os grupos devem proceder à respetiva significação, para tal uma grande parte dos grupos recorreu à utilização do dicionário. Relativamente às palavras – “refugiados, ensino justo, desemprego, trabalhar e falta de dinheiro”, a totalidade dos grupos/participantes (n=11), conseguiu atribuir corretamente um significado à palavra pretendida, já na palavra guerra, da totalidade de participantes, apenas um grupo não conseguiu atribuir um correto significado à palavra. As figuras abreviam alguns dos resultados obtidos na questão 1.

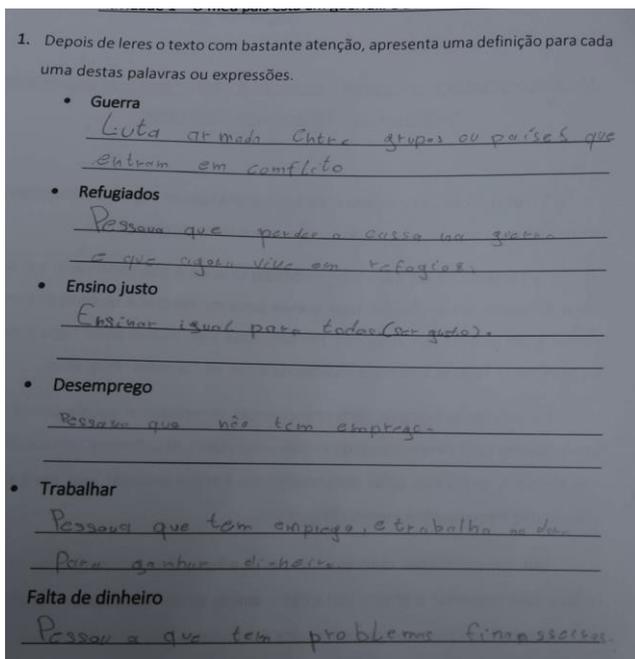


Figura 15 - Resposta à questão 1.1. pelo par MF e AC

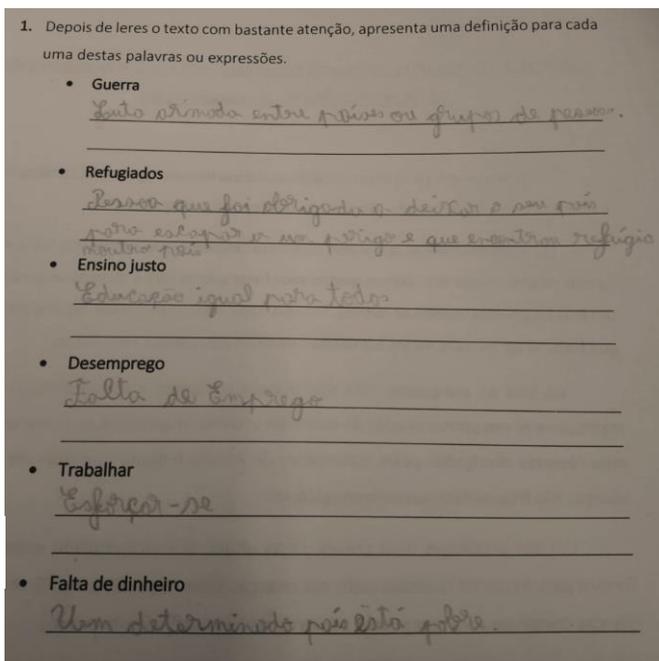


Figura 16 - Resposta à questão 1.1. pelo par LC e RR

Na questão 2 são apresentadas, novamente, as mesmas seis palavras. O novo desafio proposto ao grupo é a decifração de novas palavras/ou expressões sinónimas das palavras relativas à questão anterior. No que diz respeito às palavras – “desemprego

e trabalhar”, a totalidade dos participantes (n=11), encontrou/decifrou corretamente as expressões com o mesmo significado - sinónimos; já nas palavras “refugiados” e “falta de dinheiro”, a taxa de sucesso foi quase máxima, respondendo corretamente, 10 dos 11 participantes. A palavra que suscitou mais dúvidas e, por conseguinte, aquela que obteve a pior taxa de sucesso, foi a expressão “ensino justo”, quando da totalidade dos participantes apenas 9 acertaram ou equivaleram uma resposta válida.

Da vasta panóplia de dados recolhidos na segunda categoria de análise, é possível concluir que face à exceção, na questão 1, da palavra – “guerra”, e na questão 2 da expressão – “ensino justo”, a maioria do grupo respondeu de forma clara, concisa e adaptada ao problema em questão, demonstrando o conhecimento claro dos conteúdos específicos da ED/ECG e a sua adaptabilidade face a qualquer situação apresentada, indicando intuitivamente que se podem agrupar em temas mais gerais, a pobreza e desigualdades e a justiça social, e que cada um deles aborda conhecimentos específicos, tais como o reconhecimento do “respeito pelos direitos humanos como imperativo para a implementação de políticas coerentes de combate às desigualdades, à pobreza e à exclusão social” e “da relação entre direitos, deveres e responsabilidades e a sua articulação com os princípios fundamentais dos direitos humanos” (Cardoso et al., 2016, p.16). Nas expressões “guerra” e “ensino justo”, tal não aconteceu, pois estas expressões não se encontram no seu glossário pessoal, possibilitando a inserção de várias respostas, muitas delas incoerentes para a situação que se apresenta no texto previamente selecionado. As figuras sintetizam os resultados obtidos na questão 2.

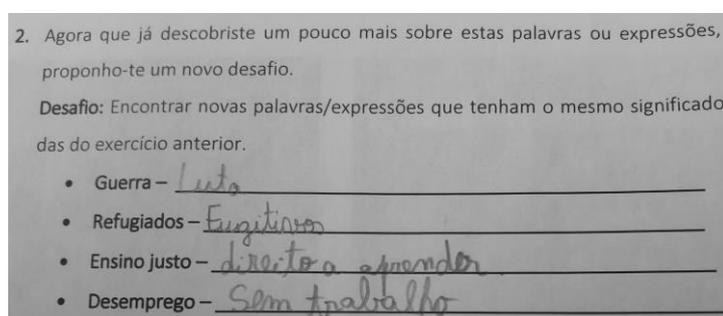


Figura 17 - Resposta à questão 2 pelo par VB e DA

2. Agora que já descobriste um pouco mais sobre estas palavras ou expressões, proponho-te um novo desafio.

Desafio: Encontrar novas palavras/expressões que tenham o mesmo significado das do exercício anterior.

- Guerra – Batalha
- Refugiados – Refugiados
- Ensino justo – Justiça
- Desemprego – Desempregado

Figura 18 - Resposta à questão 2 pelo par MF e AC

2. Agora que já descobriste um pouco mais sobre estas palavras ou expressões, proponho-te um novo desafio.

Desafio: Encontrar novas palavras/expressões que tenham o mesmo significado das do exercício anterior.

- Guerra – concorrência e competição
- Refugiados – obrigar-se e esconder-se
- Ensino justo – ensino adequado
- Desemprego – falta de trabalho

Figura 19 - Resposta à questão 2 pelo par DV e JM

2. Agora que já descobriste um pouco mais sobre estas palavras ou expressões, proponho-te um novo desafio.

Desafio: Encontrar novas palavras/expressões que tenham o mesmo significado das do exercício anterior.

- Guerra – Pessoas que lutam pela paz do país
- Refugiados – Pessoa que foi obrigada a deixar o seu país ★
- Ensino justo – Igualdade de ensino
- Desemprego – Pessoa que não tem emprego ou trabalho

★ para escapar de um perigo

Figura 20 - Resposta à questão 2 pelo par TM e FS

Categoria D: Integração de conhecimentos específicos de ED/ECG com a utilização de diferentes mecanismos de coesão textual

No que concerne à categoria de análise: integração de conhecimentos específicos de ED/ECG com a utilização de diferentes mecanismos de coesão textual, esta pode aplicar-se a três questões da A1 (3,4 e 5). Na questão três é apresentado um pequeno texto da revista *Visão Júnior*, adaptado pela professora estagiária, e no qual os alunos devem sublinhar as palavras repetidas, logo de seguida devem reescrevê-lo e substituir essas palavras, repetidas, por palavras sinónimas que já conheciam através das últimas duas questões. Para facilitar a estruturação desta questão, a mesma irá ser analisada segundo dois pontos: primeiro - a nomeação correta das palavras repetidas, segundo – a substituição correta pelas palavras sinónimas.

No que diz respeito ao primeiro ponto, apenas 6 do número total de participantes conseguiu realizar com total eficácia a atividade pretendida, 2 grupos apenas nomearam uma palavra repetida, os restantes, 3, não nomearam qualquer palavra, acontecendo, por vezes, a nomeação de palavras do enunciado. É perceptível a incorreta “distinção entre informação essencial e acessória” (Buescu et al., 2015, p.58) levando à lógica má formulação do problema questionado, apresentando, conseqüentemente, respostas incorretas. As seguintes figuras apresentam alguns desses exemplos, apresentados pela sua ordem cronológica.

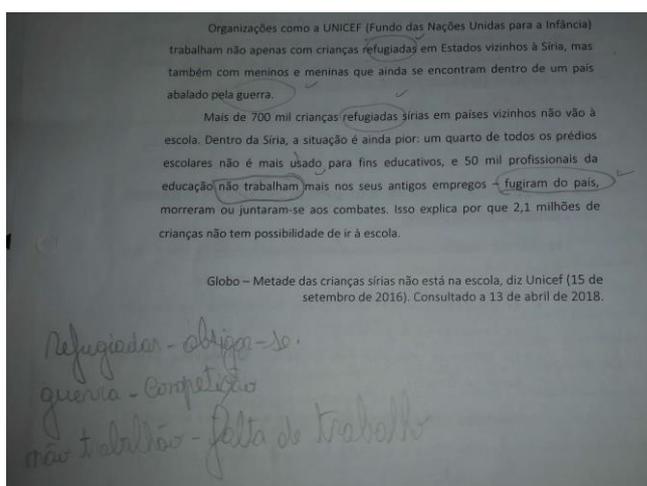


Figura 21 - Resposta à questão 3.a) pelo par DV e JM

Organizações como a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) trabalham não apenas com crianças refugiadas em Estados vizinhos à Síria, mas também com meninos e meninas que ainda se encontram dentro de um país abalado pela guerra.

Mais de 700 mil crianças refugiadas sírias em países vizinhos não vão à escola. Dentro da Síria, a situação é ainda pior: um quarto de todos os prédios escolares não é mais usado para fins educativos, e 50 mil profissionais da educação não trabalham mais nos seus antigos empregos – fugiram do país, morreram ou juntaram-se aos combates. Isso explica por que 2,1 milhões de crianças não tem possibilidade de ir à escola.

Figura 22 - Resposta à questão 3.a) pelo par LC e RR

"Metade das crianças sírias não está na escola, diz a Unicef"
Faltam professores, escolas fechadas

Organizações como a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) trabalham não apenas com crianças refugiadas em Estados vizinhos à Síria, mas também com meninos e meninas que ainda se encontram dentro de um país abalado pela guerra.

Mais de 700 mil crianças refugiadas sírias em países vizinhos não vão à escola. Dentro da Síria, a situação é ainda pior: um quarto de todos os prédios escolares não é mais usado para fins educativos, e 50 mil profissionais da educação não trabalham mais nos seus antigos empregos – fugiram do país, morreram ou juntaram-se aos combates. Isso explica por que 2,1 milhões de crianças não tem possibilidade de ir à escola.

Globo – Metade das crianças sírias não está na escola, diz Unicef (15 de setembro de 2016). Consultado a 13 de abril de 2018.

Figura 23 - Resposta à questão 3.a) pelo par DS e TP

No que concerne ao segundo ponto do total de participantes, só quatro é que conseguiram substituir eficazmente ou quase na sua totalidade as palavras repetidas por palavras sinónimas. As mesmas conclusões e os mesmos motivos, acima referenciados, podem aplicar-se a esta situação, acrescentando-se a incompreensão do termo sinónimo em que situação este se pode aplicar, levando por conseguinte à

apresentação de respostas inválidas à questão anteriormente formulada. As figuras seguintes apresentam alguns dos resultados obtidos na questão 3.

3. No texto seguinte podes encontrar algumas palavras repetidas, desafia-te a identificá-las.
Depois de identificadas, reescreve novamente o texto, substituindo-as pelos sinónimos adequados, que aprendeste na questão anterior.

"Metade das crianças sírias não está na escola, diz a Unicef"
Faltam professores, escolas fechadas

Organizações como a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) trabalham não apenas com crianças refugiadas em Estados vizinhos à Síria, mas também com meninos e meninas que ainda se encontram dentro de um país abalado pela guerra.

Mais de 700 mil crianças refugiadas sírias em países vizinhos não vão à escola. Dentro da Síria, a situação é ainda pior: um quarto de todos os prédios escolares não é mais usado para fins educativos, e 50 mil profissionais da educação não trabalham mais nos seus antigos empregos – fugiram do país, morreram ou juntaram-se aos combates. Isso explica por que 2,1 milhões de crianças não tem possibilidade de ir à escola.

Globo – Metade das crianças sírias não está na escola, diz Unicef (15 de setembro de 2016). Consultado a 13 de abril de 2018.

crianças - pequena.
refugiadas - pequenas escondidas.

Figura 24 - Resposta à questão 3.b) pelo par DD e MP

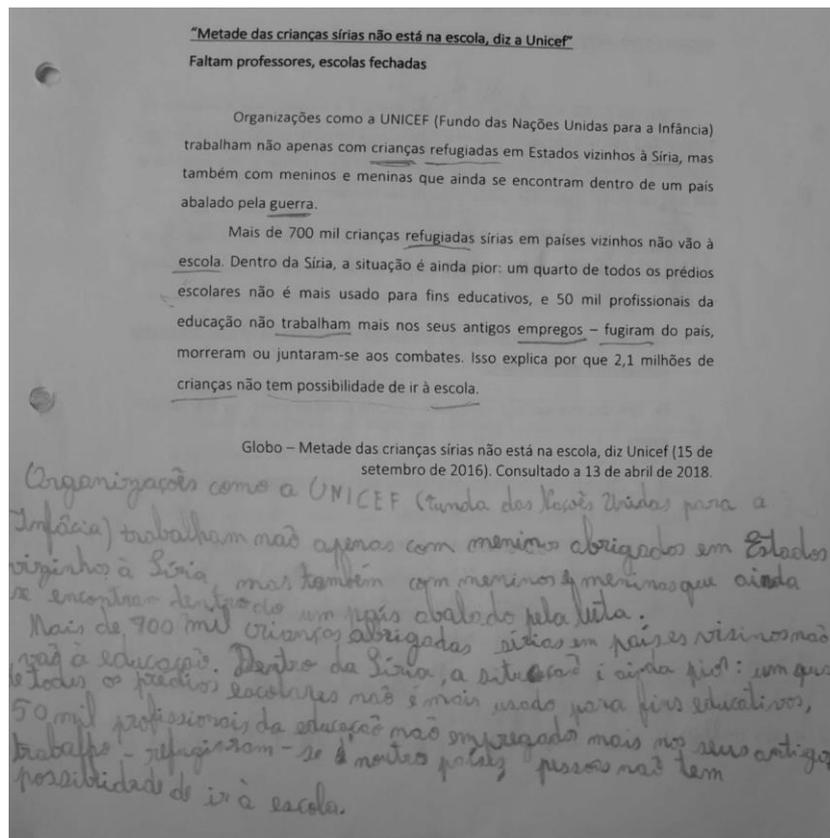


Figura 25 - Resposta à questão 3.b) pelo par RR e MM

A questão 4 vai ao encontro da estruturação da questão 3, primeiro – a nomeação correta de todos os pronomes conhecidos; segundo – a referência correta das palavras a que estes nomes se referem. No primeiro ponto, apenas dois participantes sublinham corretamente e na totalidade todos os pronomes; um participante conseguiu sublinhar 7 de 8; quatro participantes conseguiram sublinhar 4 de 8; dois participantes conseguiram sublinhar 3 de 8; um participante conseguiu sublinhar 2 de 8 e um participante não conseguiu sublinhar nenhum pronome. Já no segundo ponto, apenas um participante conseguiu referir corretamente e na totalidade todos os pronomes sublinhados; um participante conseguiu referir 6 de 8; quatro participantes conseguiram sublinhar 4 de 8; dois participantes conseguiram referir 3 de 8; um participante conseguiu referir 1 de 8 e dois participantes não conseguiram referir, corretamente, nenhum pronome. Os dados acima referenciados levam-nos a concluir que a maioria dos participantes não tem os conhecimentos gramaticais adquiridos, podendo perceber-se que não identificam os pronomes como “elementos que podem comutar com um sintagma nominal e preencher as mesmas funções” (Figueiredo & Bizarro, 1995, p.83), possibilitando posteriormente uma nomeação e referência

deficitária da totalidade de pronomes conhecidos. As figuras resumem alguns dos resultados obtidos na questão 4.

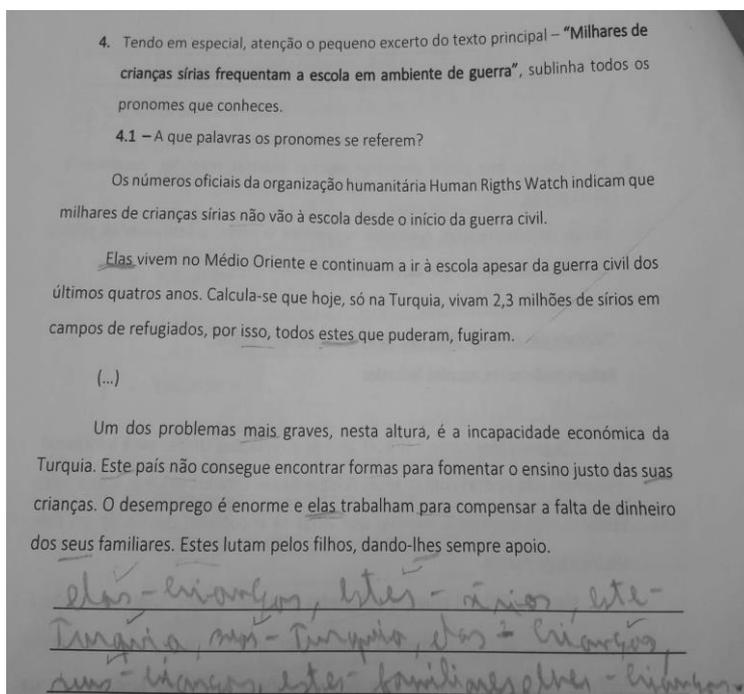


Figura 26 - Resposta à questão 4 pelo par MP e AA

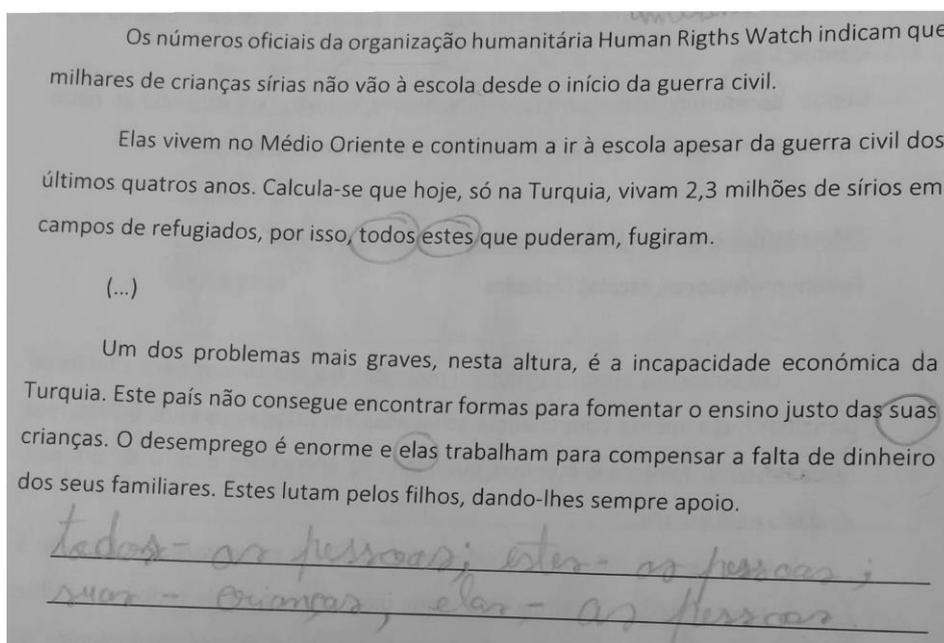


Figura 27 - Resposta à questão 4 pelo par DS e TP

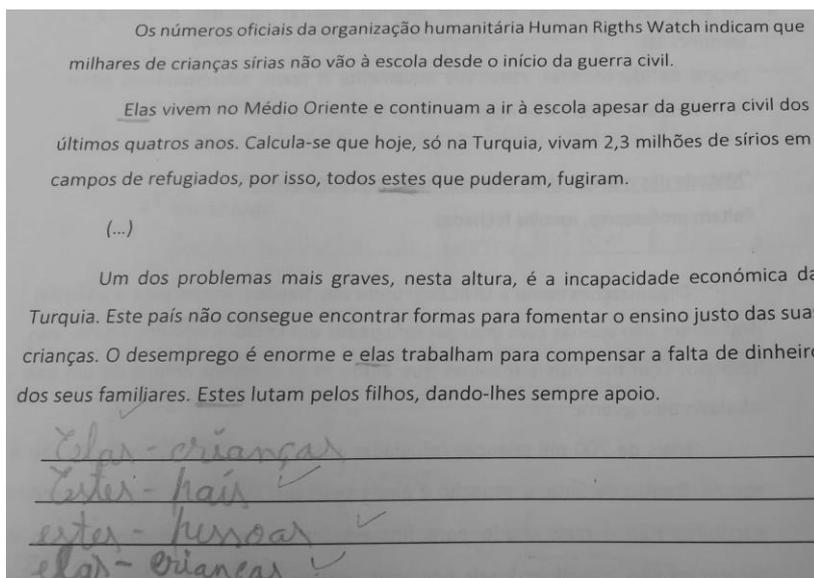


Figura 28 - Resposta à questão 4 pelo par DV e JM

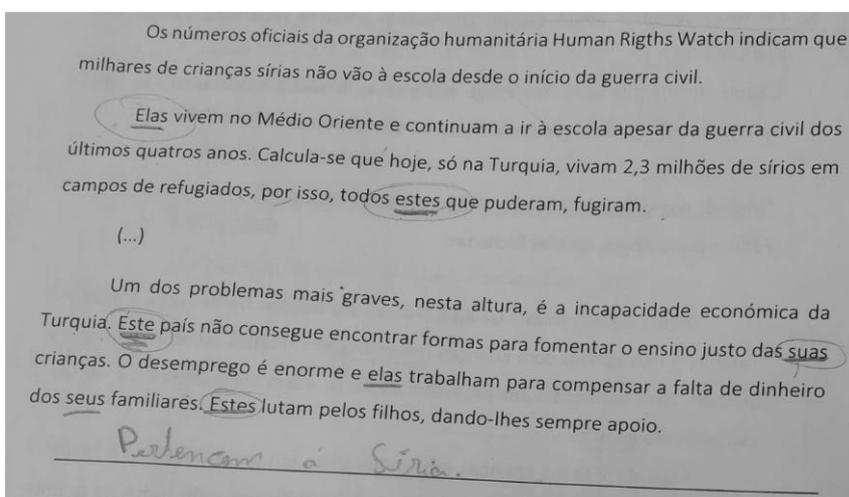


Figura 29 - Resposta à questão 4 pelo par MF e AC

Na questão 5, os alunos são convidados a reorganizar duas frases complexas numa frase simples, para tal contam com o apoio de um exemplo, que já se encontra descrito na atividade, nesse exemplo é possível verificar que o pronome relativo – que -

é um dos que auxilia e permite reorganizar as duas frases numa. É de notar que, nesta questão, podem ser admitidas uma multiplicidade de respostas, desde que o cerne da questão consiga ser objetivado. Das várias opções apresentadas, das duas frases que podem ser formuladas e do número total de participantes, cinco conseguiram reorganizar, corretamente, as duas frases propostas numa; quatro apenas conseguiram reorganizar 1 de 2 frases e dois participantes não conseguiram reorganizar, corretamente, nenhuma das duas frases propostas. As figuras sumarizam alguns dos resultados obtidos na questão 5.

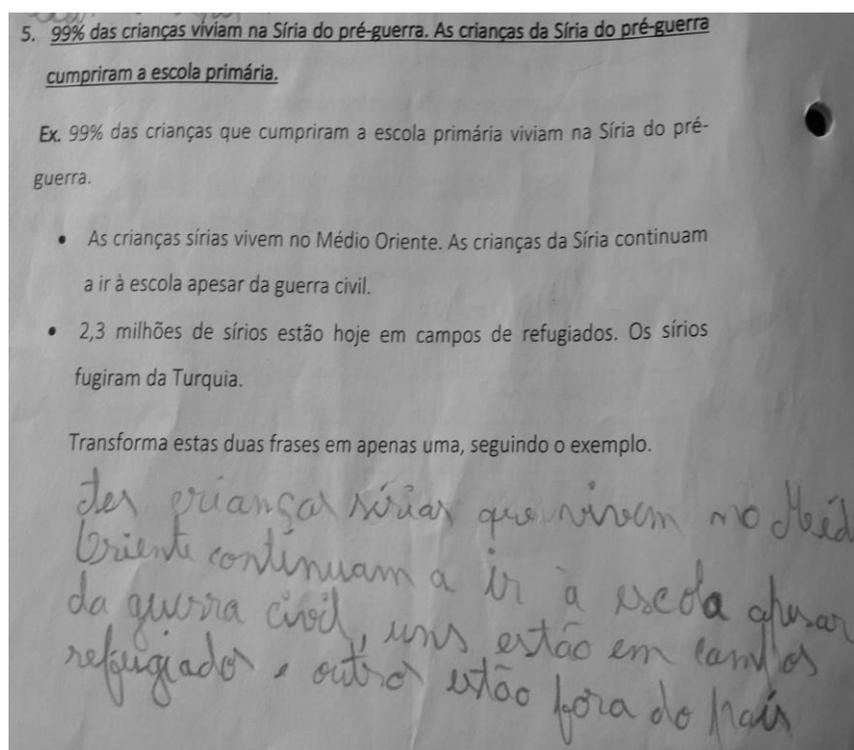


Figura 30 - Resposta à questão 5 pelo par DV e JM

As crianças sírias vivem no Médio Oriente e continuam a ir à escola 2,3 milhões de sírios estão refugiados, porque fugiram da Turquia.

Figura 31 - Resposta à questão 5 pelo par MP e AA

As crianças sírias não têm o direito de ir à escola, mais de 2 milhões de sírios refugiaram-se na Turquia por causa da guerra civil.

Figura 32 - Resposta à questão 5 pelo par TB e FA

1 - As crianças vivem no Médio Oriente e continuam a ir à escola apesar da guerra.
2 - 2,3 milhões de sírios estão hoje em campos de refugiados a fugir da Turquia.

Figura 33 - Resposta à questão 5 pelo par RR e MM

Face aos resultados apresentados pelas seguintes figuras, é perceptível que a maioria dos participantes não reconhece que os pronomes relativos “representam e substituem um sintagma nominal antecedente na frase” (Figueiredo & Bizarro, 1995, p.91), no caso concreto do pronome relativo – que, a mesma situação é aplicável, os participantes não conseguem compreender que a utilização se pode aplicar quando queremos referenciar “pessoas ou coisas”, com função de “sujeito, complemento directo ou outro complemento” (Figueiredo & Bizarro, 1995, p.92). A sua compreensão e implementação, em atividades práticas, poderiam possibilitar a transformação de duas frases simples numa frase complexa.

De uma forma geral, é possível concluir que, com a exceção da questão 3, a maioria do grupo correspondeu e respondeu de forma clara e correta às questões propostas. É de notar algumas debilidades no que diz respeito à coesão lexical por substituição – sinonímia e coesão gramatical pronominalização. Consequentemente, verifica-se que é necessário um reforço constante deste tipo de atividades.

Para a análise da produção textual, questão 6¹, vão ser tidas em consideração duas categorias – C e D.

Categoria C – Reflexão crítica sobre os conceitos de ED/ECG

Após uma breve análise das produções textuais dos alunos, é possível compreender que a totalidade dos participantes reconhece e utiliza corretamente os conceitos da ED/ECG aqui trabalhados – Pobreza e Desigualdades e Justiça Social. Apresentando, por palavras suas, situações ou ações reais, com as respetivas consequências, onde é perceptível a preocupação com os problemas que assolam o mundo, são exemplos os seguintes títulos: A Guerra: na Síria, na África, dos E.U.A. contra a Coreia do Norte e A Injustiça.

A produção textual intitulada “A Guerra na Síria” do par TM e FS utiliza corretamente os dois conceitos de ED/ECG possíveis de se trabalhar, Pobreza e Desigualdades e Justiça Social, reconhecendo que, na Síria, existem muitas injustiças, guerra e mortes, o que se deve à pressão que a América, exerce sobre eles. Para tentar restaurar a “paz” e a harmonia entre todos, a solução mais prática e, para eles, a mais eficaz, passa por pôr fim à pessoa mais problemática da América – colocando uma bomba na casa de Donald Trump, o que demonstra uma certa imaturidade no tratamento da temática, reforçando a necessidade de continuar a trabalhar os valores para a construção de justiça social propostos pelo RED.

¹ Nota: Não irá ser tida em consideração, a análise de uma produção textual, a mesma não foi findada pelo grupo.

para te ajudar nesta tarefa. A guerra da Líbia

Éra uma vez um homem que lutou na guerra da Líbia e viveu muitos dos seus amigos a irem morrer. Esse homem sobreviveu à guerra, e tinha que ir buscar o seu filho à casa.

Quando chegou, percebeu que tinha dito que o seu filho tinha morrido e ele quis ir vingar a América.

Comprou bilhete de avião e foi à América fortemente armado com a missão de matar o Donald Trump.

Chegou à América, explicou que chegou à casa, a essa hora entrou a casa de Trump com bombas nucleares e disse: - Donald Trump.

E depois ele fugiu para casa e viveu nos notícias uma explosão (Trump)!!!

-> E começou-se a rir.

Jim.

Figura 34 - Produção textual do par TM e FS

No desafio criativo denominado “Guerra na África”, o par AT e DV também utiliza de forma correta os conceitos e os valores que as temáticas da ED/ECG abarcam, estando presente e sendo de fácil reconhecimento que, em África, em comparação com outros países, nem todos são iguais, existem vários meninos que não têm os mesmos direitos e acabam por morrer. Com o decorrer da ação, é também possível verificar a entreaajuda entre o Crostácio – personagem principal do enredo e os meninos que, em África, passam por dificuldades, e o quão feliz ficou por poder ajudar com o pouco que ele possuía.

Ao serem visíveis essas realidades, o par demonstra um vasto conhecimento “dos principais obstáculos à construção da justiça social (...) e de uma sociedade mais justa e equitativa” (Cardoso et al., 2016).

Guerra na África

Na África os animais não têm direito as mesmas coisas também como fizes que nós.

O Costacio viu que em África movem muitas pessoas por causa dos guerras e ficam um lado triste e gozando com os amigos.

No escola a professora mostrou ao Costacio como era a guerra em África.

O Costacio pediu ser feito para ir a África. E lá tem um amigo que tinha conhecido em África.

Feliz mente O Costacio conseguiu ajudar o amigo e voltar para o país e contou os seus amigos como foi a sua aventura na África.

Figura 35 - Produção textual do par AT e DV

A terceira produção textual, intitulada “A Guerra dos E.U.A. contra a Coreia do “Norte” também vai ao encontro do que foi anteriormente dito. O par MP e AA reconhece, na sua produção textual, que a guerra existente entre os Estados Unidos e a Coreia é uma situação nociva, os dois países apenas conseguem conversar tirando partido da violência, essa situação pode ser facilmente resolvida com uma conversa construtiva, apresentando factos e argumentos que validem as suas preocupações e “valorizem a capacidade que a humanidade tem de fazer face às desigualdades, à pobreza e à exclusão social, assim como a justiça, a equidade, e o bem-estar a que todos os seres humanos têm direito” (Cardoso et al., 2016, p.12).

A guerra dos EUA Contra a UR
 O EUA prepararam-se para atacar a Europa
 do Norte com os seus tanques e um sapo
 da Coosa disse:
 - Tens mais sentido não, pode atacar os Estados
 Unidos da América.
 O sapo da Coosa correu para o tanque
 e lá foram quando chegaram começaram
 a lançar minas, O sapo foi até ao presidente
 dos Estados Unidos da América e ele
 perguntou:
 - Tantas vezes com esta guerra?
 - Não! - gritou o presidente
 O sapo correu para o campo de
 batalha e começou a vomitar e viu
 que depois estava tudo morto e não
 os presidentes.

Figura 36 - Produção textual do par MP e AA

Por fim, é analisada a produção textual do par VB e DA, intitulada de “A injustiça”, que retrata de uma forma bastante simples, estruturada e bem fundamentada, a atual situação de África. Nela é possível reconhecer a correta inclusão de ações, valores e contra-ações que podem, se aplicadas, tornarem-se eficientes para colmatar e modificar a escassez de alimentos e brinquedos. Perante os exemplos dados, é de fácil leitura e percepção que o par consegue compreender e englobar a maior parte dos subtemas que acompanham as temáticas em estudo: “Pobreza e Desigualdades e Justiça Social”, sendo eles a “Luta contra as desigualdades, a pobreza e a exclusão social”, “Direitos, deveres e responsabilidades” e a “Construção da Justiça social”.

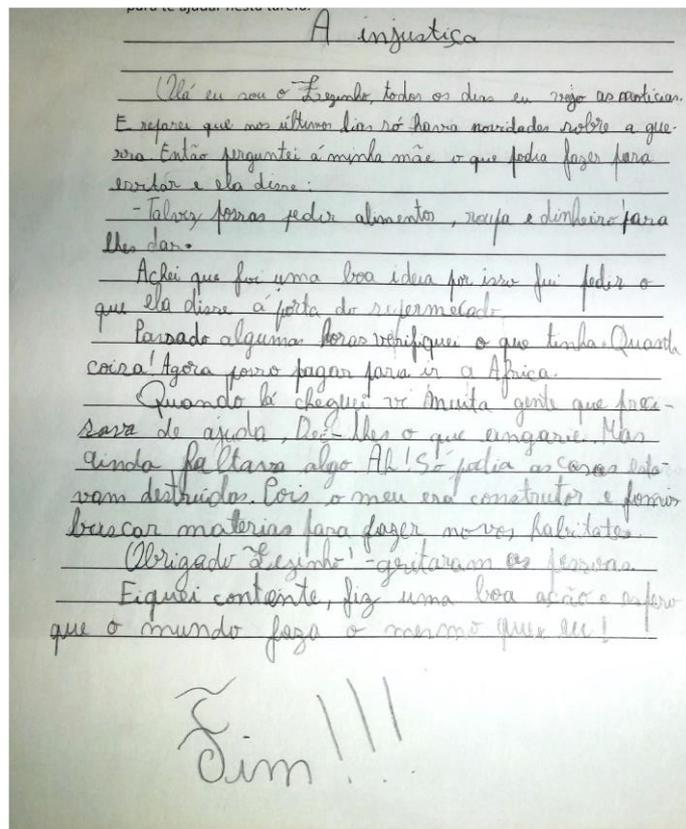


Figura 37 - Produção textual do par VB e DA

Com base nos exemplos apresentados anteriormente, é possível perceber e reconhecer que, entre os alunos/grupos envolvidos neste estudo, já existe uma enorme preocupação com os temas e objetivos da ED/ECG, sendo o mesmo perceptível através da inclusão de ações que potenciem a compreensão da relação existente entre as desigualdades, pobreza e a exclusão social, bem como o reconhecimento e respeito que devemos ter pelo próximo – privilegiando a compreensão dos direitos, deveres e responsabilidades.

Todos estes pontos reforçam, assim, a intuitiva compreensão e consciencialização, por parte da totalidade dos participantes, da multiplicidade de situações de fragilidade, insegurança e ausência de paz que está marcadamente presente, ao longo do seu dia a dia (Cardoso et al., 2016).

Para além disso, é possível reconhecer aqui a importância de uma abordagem de escrita centrada no contexto real. Ao ser possível abordar contextos reais, auxiliamos os alunos na “compreensão da importância e o alcance que esta pode tomar”, o que

potencia progressivamente a “transformação de uma realidade que nos dias de hoje ainda se apresenta como vigente” (Carvalho, 2013, p.201), corroborando o que foi anteriormente afirmado.

Categoria D – Integração de conhecimentos específicos da ED/ECG com a utilização de diferentes mecanismos de coesão textual

Com o apoio da grelha de revisão e dos parâmetros a ela associados, foi possível perceber que a maioria dos grupos, cinco dos dez, utilizaram, na sua maioria, os sinónimos e os pronomes para evitar a repetição do vocabulário, os restantes cinco grupos conseguiram utilizar, mas de forma bastante diminuta, um ou outro pronome/sinónimo para evitar a repetição excessiva do vocabulário. Todos as categorias analisadas constataam um pouco dos resultados que aqui são expostos, muitos dos grupos não conseguem compreender que podem utilizar tanto os pronomes como os sinónimos quando querem referenciar o mesmo objeto ou pessoa, evitando assim um uso excessivo das mesmas palavras.

Na produção textual dos alunos DS e TP, é perceptível o correto uso tanto de relações de pronominalização como de relações de sinonímia. É exemplo, para a relação de sinonímia a palavra militares que pode ser facilmente substituível pela palavra soldados, e vice-versa, o que comprova e corrobora, o que já vem sido dito, que nas relações de sinonímia “o critério que permite identificar (...) é o facto de estes serem substituíveis num mesmo contexto” (Figueiredo & Bizarro, 1995, p.122). Já para as relações de pronominalização, o par apresenta um exemplo correto, o pronome pessoal com função de complemento indireto “me”, que pretende substituir um referente, neste caso específico – o menino, a mesma explicação, neste caso para a pronominalização, aplica-se neste espaço, referindo-se assim que “a pronominalização é a substituição de um nome por pronomes no decurso de um texto” (Figueiredo & Bizarro, 1995, p.168).

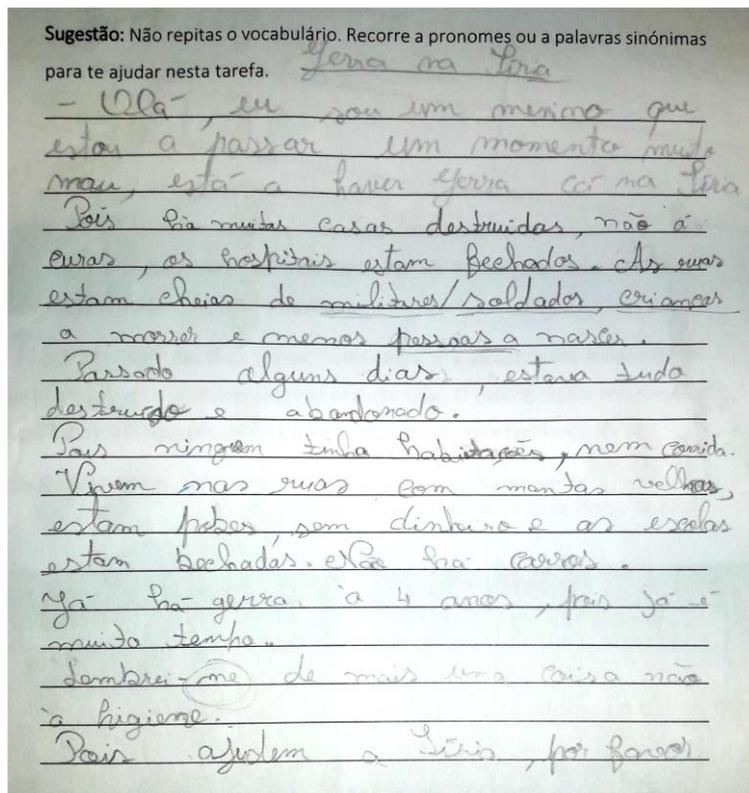


Figura 38 - Produção textual do par DS e TP

Na produção textual do par DD e MP, também é possível verificar, mas de uma forma mais redutora, a utilização das relações de pronominalização e de sinonímia, apresentando dois exemplos para a pronominalização e um exemplo para a sinonímia. No caso específico da pronominalização, o par substitui, corretamente, a palavra “João” pelo pronome pessoal com função de sujeito “ele”, mas também a palavra “Sírios” pelo pronome pessoal “eles”. No caso da relação de sinonímia, é corretamente substituída a palavra “João”, pela palavra sinónima “menino”. É também possível referir que, neste caso específico, o par apresenta um caso de coesão textual por reiteração – retoma parcial com acréscimo de nova informação, “Ele ficava triste (...)”/ “Ele um dia falou (...)” por outras palavras e tendo por base Figueiredo (2005) a frase sofre breves mudanças, acrescentando novas informações.

para te ajudar nesta tarefa.

Um dia, João, um menino japonês estava a viver na Síria desde os 5 anos. Ele ficava triste e assustado com as pessoas que viviam na Síria e morriam por causa da guerra-civil. Ele um dia falou com os pais sobre a Injustiça e a Desigualdade. -Mãe, Pai, acho uma injustiça os sírios não terem liberdade de viajar para outros países e serem livres e também não podem exprimir o que sentem enquanto nós somos iguais - eles não são. Isso é "Desigualdade". Os pais concordaram e decidiram falar com os sírios e dizer que eles também têm liberdade e podem viajar para outros sítios. Isto é que é igualdade.

Figura 39 - Produção textual do par DD e MP

As figuras, grelhas de revisão, retratam e traduzem as inferências anteriormente apresentadas.

	Sim	Não
Apresentei pelos menos uma personagem e a sua caracterização?	✓	
Enquadrei a ação no espaço e no tempo?	✓	
Descrevi os acontecimentos desencadeados pela(s) personagem(ns)?	✓	
Apresentei um final/conclusão para a minha história?		✓
Utilizei os sinais de pontuação adequados?	✓	

Figura 40 - Grelha de revisão do par DV e JM

	Sim	Não
Apresentei pelos menos uma personagem e a sua caracterização?	X	X
Enquadrei a ação no espaço e no tempo?	X	
Descrevi os acontecimentos desencadeados pela(s) personagem(ns)?	X	
Apresentei um final/conclusão para a minha história?	X	
Utilizei os sinais de pontuação adequados?	X	

Figura 41 - Grelha de revisão do par DD e MP

	Sim	Não
Apresentei pelos menos uma personagem e a sua caracterização?		X
Enquadrei a ação no espaço e no tempo?		X
Descrevi os acontecimentos desencadeados pela(s) personagem(ns)?		X
Apresentei um final/conclusão para a minha história?	X	
Utilizei os sinais de pontuação adequados?		X

Figura 42 - Grelha de revisão do par RR e MM

Em suma, e tirando partido das figuras anteriormente apresentadas, é perceptível que a utilização de pronomes ou sinónimos, para evitar a repetição do vocabulário, é ainda um conteúdo difícil para os alunos. Toda a tipologia de exercícios que foram propostos antes do desafio criativo deve ter sido em conta e não omitida de todas as futuras atividades que promovam a integração tanto dos conceitos de ED/ECG como de mecanismos de coesão textual.

Atividade 2: “De que se alimentam as crianças no Mundo?”	
Temas da ED/ECG	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento
Objetivos da ED/ECG	<ul style="list-style-type: none"> • Partilhar ideias sobre a comunidade local e o mundo que se deseja; • Perceber que as ações individuais e coletivas têm consequências na construção do futuro; • Debater opiniões sobre mudanças necessárias na comunidade local e no mundo que a rodeia.
Objetivos da área do Português	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar quais os pronomes presentes e decifrar o seu referente; • Reconhecer que o pronome relativo “que” ajuda a evitar a repetição de ideias, possibilitando a transformação de duas frases simples numa frase complexa; • Descobrir palavras sinónimas às palavras, definidas na tarefa; • Descobrir palavras antónimas às palavras, definidas na tarefa; • Identificar as palavras da família de palavras referentes à temática da ED que está a ser trabalhada; • Escrever uma carta; • Na produção textual em questão, utilizar pronomes, sinónimos, antónimos com o objetivo de evitar a repetição de vocabulário.

Quadro 12 - Síntese da Atividade 2

Descrição da atividade

A temática da segunda atividade foi estruturada tendo como apoio o texto “Quando o arroz estava inosso” de José Vaz, já conhecido pelo grupo de participantes. Numa primeira estância, e em espaço de sala de aula, foi efetivada a leitura integral, a descoberta das palavras incompreendidas e a interpretação do texto. Em momento posterior e tirando partido das conclusões do texto, a PE deu início a um pequeno diálogo/jogo, apresentando um vídeo e posteriormente dividindo a turma em dois grupos, um grupo intitulado: As Crianças do Mundo - focalizando para os países em desenvolvimento que não tem qualquer tipo acesso à alimentação, e outro, a Turma do

Zé Quinau – que tem todo o acesso no que diz respeito à temática da alimentação. Constituídos os grupos, a PE questiona, “Se eu fosse uma menina e tivesse que escolher entre o grupo: “As Crianças do Mundo” ou a “Turma do Zé Quinau”, qual seria a decisão mais responsável?”. Depois de escutadas, as diferentes e válidas opiniões, toda a turma chegou a um consenso, a menina deveria escolher o grupo que a respeitasse, dando-lhe igual direito, de sobrevivência e alimentação.

Concluída a apresentação do vídeo, do diálogo/jogo, e aproveitando o entusiasmo pela atividade e pela temática que ela incorpora, a PE entrega um conjunto de diversas páginas, intituladas de Atividade 2, com diferentes questões do foro escrito, destacando os mecanismos de coesão textual, com maior enfoque na coesão lexical por substituição - sinonímia/antonímia, por reiteração – e coesão gramatical – referencial (pronominalização). Para finalizar, foi dado a conhecer um novo desafio criativo – de consolidação, perspetivado para aferir as aprendizagens dos alunos, face às temáticas da ED/ECG bem como a inclusão na carta dos mecanismos de coesão textual. Para colaborar na avaliação das suas aprendizagens, eram anexados a cada desafio criativo, a respetiva grelha de planificação e revisão.

Para destacar o modo de organização da atividade são exibidas, a seguir, os respetivos detalhes.

Atividade 2: “De que se alimentam as crianças no Mundo?”		
Questão	Objetivos específicos (cruzamento entre objetivos da ED/ECG e do Português)	Descrição
1	Identificar quais os pronomes presentes e decifrar o seu referente	A primeira questão subdivide-se em dois pontos mais particulares. No primeiro ponto e tendo como foco a anterior leitura do texto “Quando o arroz estava insosso”, os alunos devem sublinhar e transcrever todos os pronomes por eles descobertos. Já em momento posterior, segundo ponto, os alunos são convidados a identificar qual o respetivo referente do pronome anterior sublinhado e transcrito.
		Nesta questão, os alunos devem, através do exemplo, tentar compreender como podem

2	Reconhecer que o pronome relativo “que” ajuda a evitar a repetição de ideias, possibilitando a transformação de duas frases complexas numa simples	unificar duas frases, tão desiguais, com a utilização, apenas de um pronome. Após o reconhecimento da regra a ser utilizada, são facultadas aos alunos duas novas frases simples para que estes possam transformá-la numa frase complexa.
3	Descobrir palavras sinónimas às palavras, definidas na tarefa (coesão lexical por substituição); Descobrir palavras antónimas às palavras, definidas na tarefa (coesão lexical por substituição)	A terceira questão apresenta oito palavras, todas elas facilmente decifráveis ao longo do texto anteriormente lido. Tendo por base essa informação, os alunos são convidados a decifrar novas palavras, podendo ser elas sinónimas ou antónimas.
4	Identificar as palavras da família de palavras referentes à temática da ED/ECG que está a ser trabalhada	Na penúltima questão, é solicitado aos alunos que, aproveitando o tema a ser trabalhado, indiquem quatro palavras da família de palavras de “alimento”.
5	Reconhecer e compreender que na construção de uma carta, a utilização de pronomes (coesão gramatical referencial), e a coesão lexical – sinónimos, antónimos e hiperónimos, hipónimos evita a repetição do vocabulário.	Nesta última questão, os alunos são convidados a aferir todas as suas aprendizagens, num novo desafio criativo. Para o concretizarem devem construir uma carta direcionada a uma personalidade ou organização. Nessa carta, devem explicitar as razões do seu desalento, mas também apresentar uma solução para o grande dilema que assombra o Mundo em que vivemos. É de ter em atenção a construção do texto. Para tal, a PE dá essenciais indicações: “Centra-te no tema do texto e não repitas o vocabulário. Recorre a pronomes, sinónimos, antónimos e família de palavras. A cada um dos grupos foram entregues duas grelhas, uma referente à planificação e outra referente à revisão, a última grelha foi usada para comparação e avaliação dos conhecimentos.

Quadro 13 - Organização da Atividade 2

Análise da Atividade 2

Categoria A: Utilização de vocabulário específico da ED/ECG

A categoria vigente aborda a maioria das questões que constituem a atividade aqui presente. À medida que as questões vão sendo solucionadas, é notório que a maioria ou quase totalidade dos participantes faz a correta utilização do vocabulário a ser explorado – “desanimar, tristeza, aflição, alimentos, alimentação, pobreza, desigualdade, injustiça, riqueza” -, sendo referidos ao longo da construção e produção textual. É de enaltecer a associação imediata de conceitos relativos da ED, com situações ou produções previamente apresentadas ou por si criadas de raiz, comprovando a compreensão, significação em situações que podem ou não ser inseridas.

Finalizada a recolha dos dados, é possível concluir que a maioria dos participantes utiliza da forma mais correta todos os conceitos acima enunciados.

Categoria B: Conhecimentos específicos da ED/ECG

A presente categoria de análise aplica-se a duas questões da A2 (3 e 4). Na questão 3.1., são apresentadas quatro palavras, já conhecidas, do texto “Quando o arroz estava insofrito ...”, com base nessas quatro palavras os diferentes grupos devem proceder à descoberta de novos sinónimos. Na questão 3.2., o intuito da atividade é o mesmo, mas com uma pequena mudança, em vez de decifrarem novas palavras sinónimas, devem nesta questão decifrar novas palavras, mas antónimas. Para a resolução desta atividade, a maioria do número de participantes recorreu a um dicionário. Já a questão 4 requer que os alunos indiquem quatro palavras da família de palavras de “alimento”. Relativamente à questão 3.1. e às palavras – “desanimada, falência e enguiçaram” da totalidade de participantes, apenas um grupo não conseguiu identificar corretamente a nova palavra sinónima. A palavra que desencadeou mais dúvidas e, por conseguinte, a que obteve a taxa de sucesso mais baixa, foi “encrencas”, quando, do número total de participantes, apenas 7 acertaram ou equivaleram uma resposta válida. Tal facto é perceptível, pois a palavra apresentada não se encontra disponível na fonte mais próxima ao seu dispor – nem no dicionário nem no glossário pessoal do aluno. Todas estas variáveis possibilitam a apresentação de várias definições, maioritariamente as que são dadas não se adequam ao propósito definido.

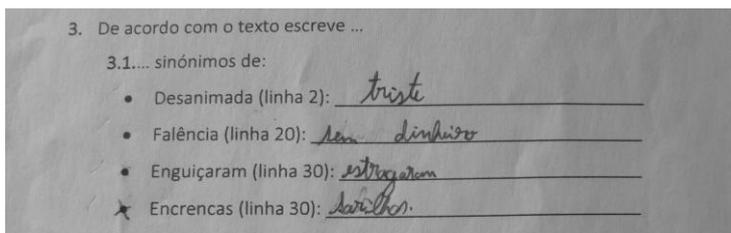


Figura 43 - Resposta à questão 3.1. pelo par TB e MF

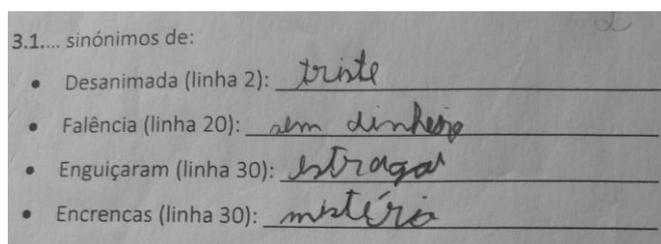


Figura 44 - Resposta à questão 3.1. pelo par LC e FA

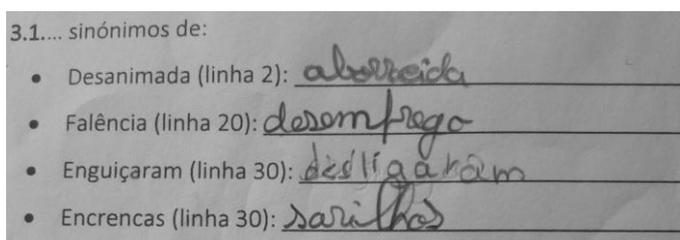


Figura 45 - Resposta à questão 3.1. pelo par AT e MP

No que concerne à questão 3.2., das quatro palavras apresentadas, aquela que obteve maior taxa de sucesso foi a palavra “tristeza”, pois, do número total de participantes, apenas um grupo não conseguiu identificar corretamente a nova palavra; logo de seguida, aparecem as palavras “confirmar e afligir”, com 7 dos 11 grupos a identificar corretamente a nova palavra, e por fim, a palavra “saber”, que obteve a pior taxa de sucesso, identificando corretamente a nova palavra, 6 dos 11 grupos.

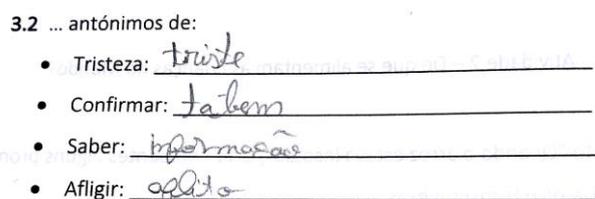


Figura 46 - Resposta à questão 3.2. pelo par AC e DS

Figura 47 - Resposta à questão 3.2. pelo par DA e AA

3.2 ... antónimos de:

- Tristeza: feliz
- Confirmar: negar
- Saber: desconhecer
- Afligir: despreocupar

3.2 ... antónimos de:

- Tristeza: feliz
- Confirmar: desconfirmar
- Saber: desconhecer
- Afligir: calmo

Figura 48 - Resposta à questão 3.2. pelo par LC e FA

Figura 49 - Resposta à questão 3.2. pelo par TB e MF

3.2 ... antónimos de:

- Tristeza: feliz
- Confirmar: desconfirmar
- Saber: desconhecer
- Afligir: calmo

Na questão 4, do número total de participantes, 5 apresentam de forma diversificada, mas correta, quatro palavras da família de palavras de alimento, contrariamente 6 grupos apresentam de forma diversificada três palavras referentes à família de palavras de alimento. As seguintes figuras sintetizam alguns dos dados anteriormente apresentados.

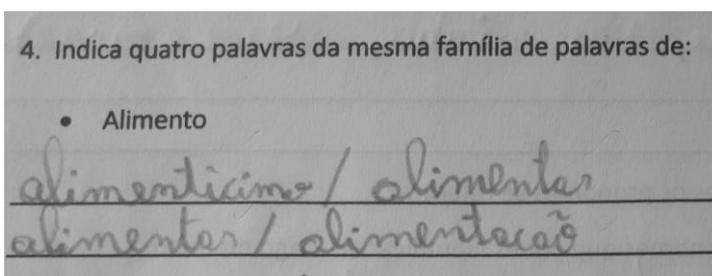


Figura 50 - Resposta à questão 4 pelo par DD e RR

Figura 51 - Resposta à questão 4 pelo par AC e DS

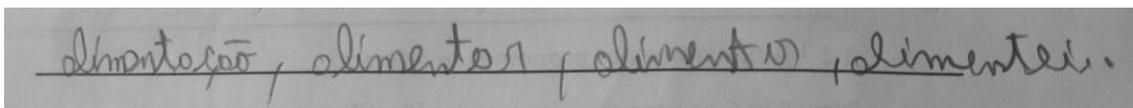
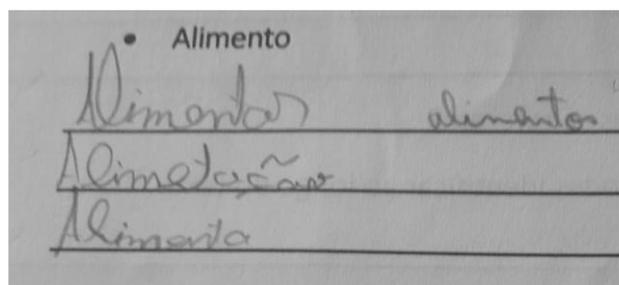


Figura 52 - Resposta à questão 4 pelo par DV e JM

Da extensa panóplia de resultados apresentados na segunda categoria, é irrefutável concluir que face às palavras – “desanimada, falência e enguiçaram”, pertencentes à questão 3.1 e à palavra – “tristeza” pertencente à questão 3.2., é de notar que os alunos não apresentam uma nova palavra, seja ela sinónimo ou antónimo. A consciencialização dos alunos de que a relação de sinonímia é uma relação “entre duas ou mais unidades lexicais cujo significado é idêntico”, já a relação de antonímia é uma “relação de sentido contrário existente entre unidades lexicais que têm significados opostos e que, por essa razão se excluem reciprocamente” é imperativa nesta situação (Figueiredo & Figueiredo, 1998, pp.80-81).

Categoria D: Integração de conhecimentos específicos de ED/ECG com a utilização de diferentes mecanismos de coesão textual

Esta categoria de análise pode aplicar-se a duas questões da A2 (1 e 2). A questão 1 apresenta duas alíneas, na primeira, os alunos devem ir à descoberta no texto “Quando o arroz estava insosso” de diferentes pronomes. Finalizada a procura, o

próximo passo passa por sublinhar e, logo de seguida, transcrever na folha previamente disponibilizada. A segunda alínea parte dos pronomes anteriormente identificados, mas com uma ligeira mudança – referir corretamente o referente do pronome anteriormente identificado. No que diz respeito à primeira alínea – do total de participantes, 6 grupos sublinharam e transcreveram corretamente todos os pronomes, presentes no texto – me, meu, sua, minha, nossos, vossos, os restantes – 5 identificaram corretamente 4 dos 6 pronomes. Já na segunda alínea, da totalidade de participantes apenas 5 grupos responderam corretamente à questão – “A que nomes os pronomes se referem?”, os restantes grupos, 6, referiram corretamente 3 dos 6 pronomes. As diferentes figuras, contemplam algumas das respostas dadas à questão a ser analisada.

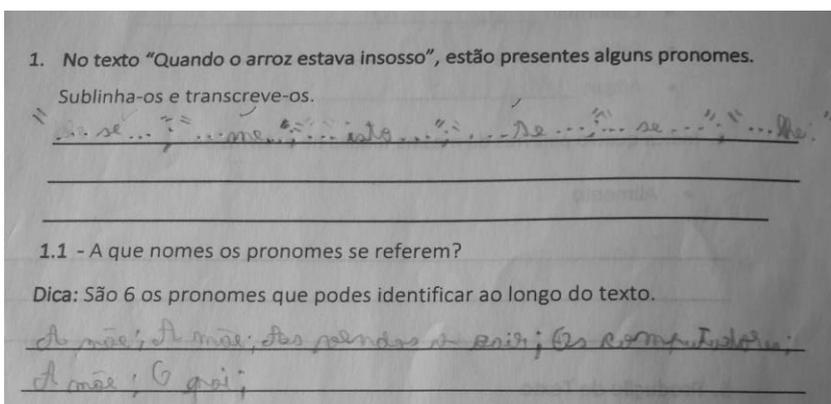


Figura 53 - Resposta à questão 1 e 1.1. pelo par RR e MM

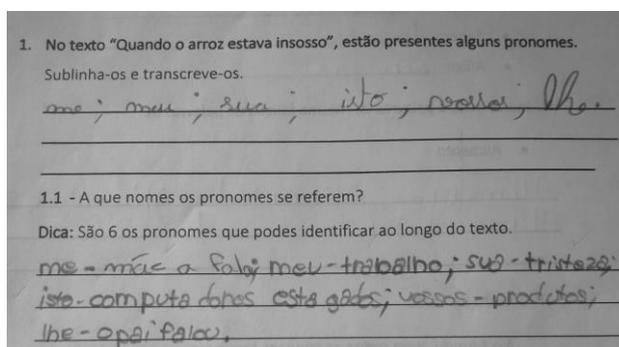


Figura 54 - Resposta à questão 1 e 1.1. pelo par AT e MP

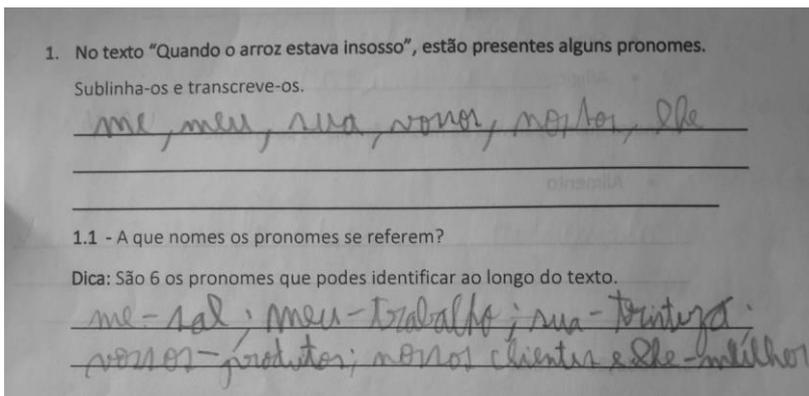


Figura 55 - Resposta à questão 1 e 1.1. pelo par DA e AA

A questão 2 aborda um mecanismo de coesão textual já trabalhado na primeira atividade – referencial. A questão anteriormente supracitada solicita aos alunos que reestruturem duas frases simples, transformando-a numa complexa. Para concretizarem a tarefa, é-lhes facultado um exemplo, que já se encontra exposto na atividade. No exemplo cedido, é possível observar que o pronome relativo – que - é aquele que auxilia e permite reestruturar as duas frases em apenas uma. Como já foi exposto na atividade anterior, a questão pode admitir uma pluralidade de respostas, porém, aqui, pretendia-se a substituição pelo pronome relativo. Das múltiplas opções apresentadas, das duas frases que podem ser formuladas e do número total de participantes, um grupo reestruturou e reformulou as duas frases numa, sem seguir o exemplo dado; 7 conseguiram reestruturar, corretamente, as duas frases numa, usando o pronome relativo; um grupo apenas conseguiu reestruturar uma de duas frases e dois grupos não conseguiram reestruturar, corretamente, nenhuma das duas frases propostas. As figuras evidenciam algumas das respostas dadas à questão.

2. A mãe do Zé Quinau chegou a casa na sexta-feira. A mãe do Zé Quinau estava triste e desanimada.

Ex. A mãe do Zé Quinau que estava triste e desanimada chegou a casa na sexta-feira.

- O arroz estava insosso. O arroz insosso foi feito pela mãe do Zé Quinau.
- Os computadores estão a ser devolvidos às centenas. Os computadores devolvidos eram da empresa da mãe do Zé Quinau.

Transforma estas duas frases em apenas uma, seguindo o exemplo.

O arroz feito pela mãe do Zé Quinau estava insosso.
Os computadores da empresa da mãe do Zé Quinau
estavam a ser devolvidos às centenas.

Figura 56 - Resposta à questão 2 pelo par MP e FS

- O arroz estava insosso. O arroz insosso foi feito pela mãe do Zé Quinau.
- Os computadores estão a ser devolvidos às centenas. Os computadores devolvidos eram da empresa da mãe do Zé Quinau.

Transforma estas duas frases em apenas uma, seguindo o exemplo.

A mãe do Zé Quinau fez um arroz insosso.
Os computadores da empresa da mãe do Zé Quinau
estão a ser devolvidos às centenas.

Figura 57 - Resposta à questão 2 pelo par VB e TP

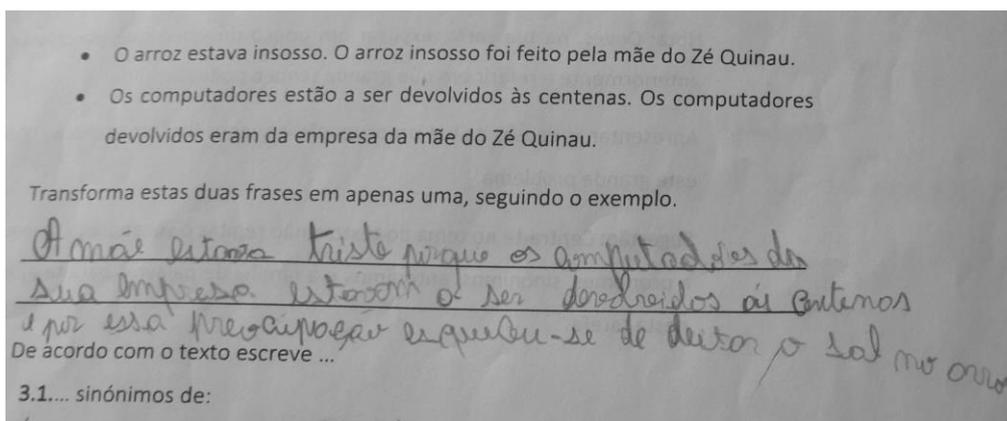


Figura 58 - Resposta à questão 2 pelo par DV e TM

No que diz respeito aos dados recolhidos na quarta categoria de análise, verifica-se que no objetivo “Identificar quais os pronomes presentes e decifrar o seu referente”, os grupos apresentaram grandes fragilidades, tanto ao nível da identificação como da decifração. A questão 2, com objetivo específico de “Reconhecer que o pronome “que” ajuda a evitar a repetição de ideias, possibilitando a transformação de duas frases em uma (pronome relativo)”, foi uma questão que, em comparação com a primeira atividade, obteve melhorias significativas, apresentando 8 dos 11 participantes uma reestruturação correta – por intermédio do pronome - que - das duas frases numa.

Tendo por base os resultados acima apresentados, podemos verificar que, com a exceção da questão 1, a generalidade dos intervenientes correspondeu às expectativas previamente estipuladas. As fragilidades já referidas, que dizem respeito à nomeação de novas palavras antónimas, devem ser tidas em consideração em atividades futuras.

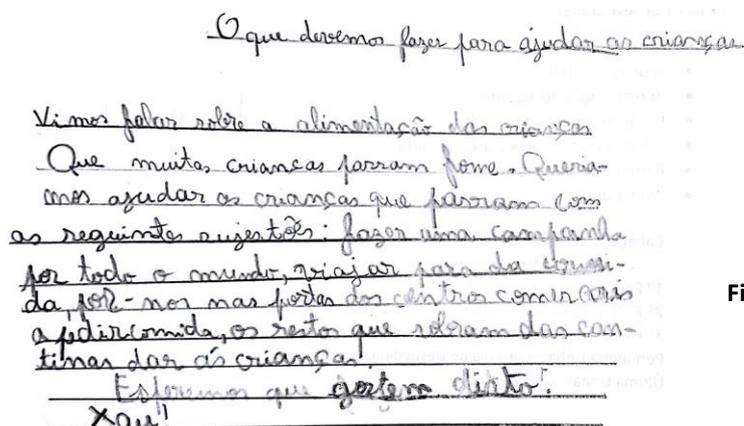
Para a análise do desafio criativo, questão 5, vão ser tidas em reflexão duas categorias – C e D.

Categoria C: Reflexão crítica sobre os conceitos de ED/ECG

Com o auxílio da grelha de planificação e de revisão, foi possível compreender que o número total de participantes apresenta e desenvolve com clareza o assunto a ser explorado, explicitando o vídeo anteriormente observado, o tema em que este pode ser

inserido, as causas da sua consternação e, por fim, apresenta ou dá uma solução/conselho.

A carta dirigida, neste caso, à UNICEF, por parte do par VB e TP, retrata um pouco do que foi anteriormente referido. Ele reconhece que, no mundo, existem imensas crianças que passam fome todos os dias, referindo que o tema principal da carta passa por falar do tema da “alimentação”, e que, para o solucionar, “as pessoas importantes” devem tentar criar iniciativas que potenciem o angariar dinheiro, são exemplos “uma campanha por todo o mundo”, “viajar para dar comida”, “pedir pelas portas dos centros comerciais vários tipos de alimentos” e “os restos que sobraram das cantinas dar às crianças que necessitam”. Por outras palavras, é notória a reflexão crítica de “formas de ação que visem a transformação social e que contribuam para a melhoria da qualidade de vida de todas as pessoas” (Cardoso et al., 2016, p.15).



O que devemos fazer para ajudar as crianças.

Vimos falar sobre a alimentação das crianças. Que muitas crianças passam fome. Queriamos ajudar as crianças que passam com os seguintes sugestões: fazer uma campanha por todo o mundo, viajar para dar comida, pedir nas portas dos centros comerciais a pedir comida, os restos que sobraram das cantinas das crianças.

Esperamos que gostem disto!

Xau!

Figura 59 - Produção textual do par VB e TP

Na carta, também dirigida à UNICEF, o par DV e JM apercebe-se e reconhece que “a fome das crianças é muito má” e esta pode ser agrupada a uma temática da ED/ECG mais geral, a alimentação. Também é visível que reconhecem a ajuda que os animais lhes podem dar, fornecendo nutrientes necessários para o seu crescimento. Apresentam, por conseguinte, um conselho que lhe pode ser útil, para combater a

“praga” da fome nas crianças: “juntar o máximo de dinheiro possível num mialheiro e cada um dos funcionários metia 1€ todos os dias, e depois quando conseguisse-mos juntar muito dinheiro comprava-mos muita comida para essas pessoas”. De referir a presença de alguns erros ortográficos, que foram corrigidos.

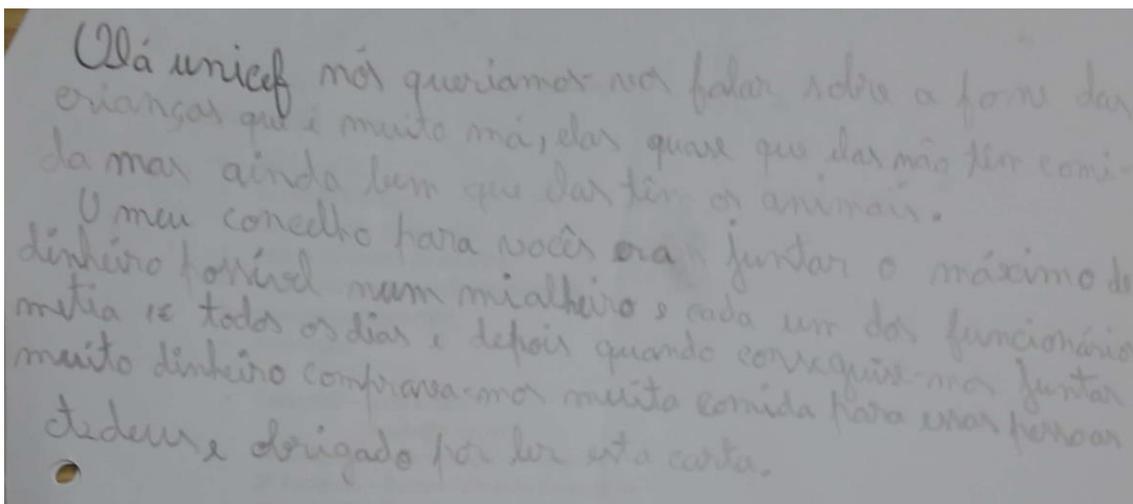


Figura 60 - Produção textual do par DV e JM

O último exemplo a ser dado é a carta dirigida à FAO, por parte do par DV e TM.

Ao analisá-la, é possível apurar que ele sabe qual é o grande tema em que este pode ser incluído, mas não o referencia. Apresenta corretamente a sua preocupação e posterior solução, aquela que para ele é considerada a mais apropriada, indicando que encarnaria a personagem, Presidente da América, e dava a conhecer ao povo alguns factos relevantes para o tema:

- Estão a ver como é que vocês se sentem nessas casas confortáveis, sentem-se bem não se sentem, agora imaginem as pessoas que vivem na rua sozinhos sem comida, cheios de frio ...
 - E eu tenho uma solução para resolver-mos essa situação, vamos unirnos e ajudar aqueles que não têm nada.
 - Quem está comigo!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
 - Éeeeeeee!!!!!!
- Então comecemos o trabalho.

Mais uma vez, nota-se a presença de alguns erros ortográficos que foram devidamente corrigidos.

Revisão

Incluí na minha carta ...	Sim	Não
• Local e data	X	
• Saudação Inicial	X	
• Apresentação do assunto	X	
• Desenvolvimento do assunto	X	
• Conclusão da carta	X	
• Fórmula de Despedida		X
• Assinatura		X

Figura 61 - Grelha de revisão do par AC e DS

Figura 62 - Grelha de revisão do par DD e RR

Incluí na minha carta ...	Sim	Não
• Local e data	X	
• Saudação Inicial	X	
• Apresentação do assunto	X	
• Desenvolvimento do assunto		X
• Conclusão da carta		X
• Fórmula de Despedida	X	
• Assinatura	X	

Incluí na minha carta ...	Sim	Não
• Local e data	X	
• Saudação Inicial	X	
• Apresentação do assunto	X	
• Desenvolvimento do assunto	X	
• Conclusão da carta	X	
• Fórmula de Despedida	X	
• Assinatura	X	

Figura 63 - Grelha de revisão do par VB e TP

Figura 64 - Grelha de revisão do par LC e FA

	Sim	Não
Incluí na minha carta ...		
• Local e data		X
• Saudação Inicial	X	
• Apresentação do assunto	X	
• Desenvolvimento do assunto	X	
• Conclusão da carta	X	
• Fórmula de Despedida	X	
• Assinatura	X	

Depois de observados os exemplos acima referenciados, é possível constatar que, na sua globalidade, é reconhecido e corretamente empregue o conceito de ED aqui integrado – Desenvolvimento (com maior incidência para a temática da alimentação).

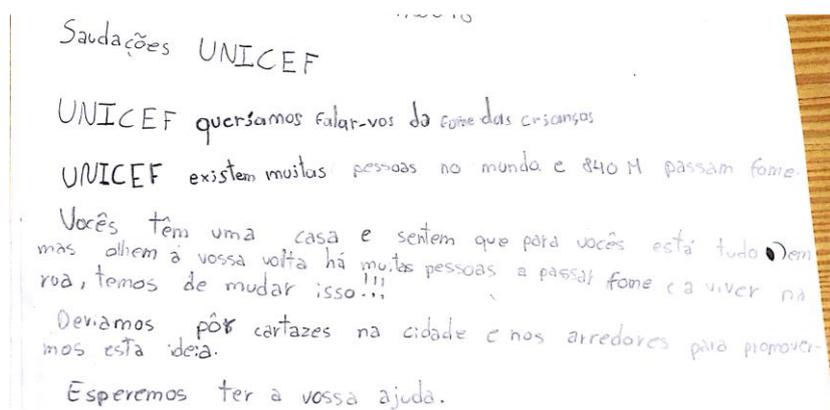
A totalidade dos participantes, do estudo a ser inquirido, reconhece que existem crianças que passam fome e essa situação é extremamente gravíssima. Consequentemente, cabe a todos nós, mas também a figuras públicas e organizações mundiais tentar reverter essa situação, oferecendo a países em desenvolvimento algum tipo de apoio, seja ele do foro monetário ou mesmo alimentar (Cardoso et al., 2016).

Categoria D – Integração de conhecimentos específicos de ED/ECG com a utilização de diferentes mecanismos de coesão textual

Na categoria D – Integração de conhecimentos específicos de ED com a utilização de diferentes mecanismos de coesão textual, com particular foco para a utilização de diversos mecanismos de coesão textual, foi maioritariamente alcançada. Das 11 produções textuais analisadas, seis utilizaram, com grande enfoque os pronomes, sinónimos, antónimos, hiperónimos e hipónimos, para evitar a repetição do vocabulário.

Na produção textual do par MP e FS, é possível verificar que dos quatro mecanismos de coesão textual em análise, foi utilizada, na sua maioria, a pronominalização. São dados a seguir os exemplos verificados. Ao longo do texto, quando o grupo se refere à organização UNICEF, substitui corretamente o acrónimo por um hiperónimo – organização e, ainda por pronomes – vos. É possível também incluir

aqui a utilização da coesão lexical por reiteração – retoma parcial por acréscimo de nova informação – “UNICEF queríamos (...)”/“UNICEF existem (...)”, podendo perceber-se que o par, e tirando proveito das palavras de Figueiredo (2005), copia o enunciado e acresce uma nova informação ao exposto anteriormente.



Saudações UNICEF

UNICEF queríamos falar-vos do fome das crianças

UNICEF existem muitas pessoas no mundo e 840 M passam fome.

Vocês têm uma casa e sentem que para vocês está tudo bem mas olhem à vossa volta há muitas pessoas a passar fome e a viver na rua, temos de mudar isso!!!

Devíamos pôr cartazes na cidade e nos arredores para promovermos esta ideia.

Esperemos ter a vossa ajuda.

Figura 65 - Produção textual do par MP e FS

Também a produção textual do par DA e AA utiliza de forma correta um dos mecanismos de coesão textual – a pronominalização. Para o comprovar são dados os exemplos apurados. O pronome pessoal “nós” corretamente utilizado para substituir os nomes do grupo criador da carta; o pronome pessoal com função de complemento direto “vos” para referenciar a organização que irá receber a carta, bem como o pronome pessoal com função de complemento indireto para substituir a palavra “pessoas”.

Nem todas as pessoas têm direito à alimentação
mas isso pode mudar se todos colaborarmos
em dar-lhes comida e dinheiro. 45% das crianças
no mundo não têm direito à alimentação e de 840 mil
elas 98% sofrem de fome crônica.
Por isso se todos colaborarmos todas as pessoas
podem ter comida. Adeus e obrigado por compreender!
23/5/2018

Figura 66 - Produção textual do par DA e AA

Dos restantes, três conseguiram utilizar, mas de forma restrita, os pronomes, sinónimos e hiperónimos/hipónimos para evitar a repetição excessiva do vocabulário.

É o caso da produção textual do par AT e MP, que, como os outros dois pares já analisados, utiliza, corretamente, apenas um dos mecanismos de coesão textual para evitar a repetição do vocabulário, a pronominalização. São exemplos, o pronome pessoal com função de complemento direto “vos” e o pronome pessoal com função de sujeito “tu” para substituir a palavra “UNICEF”, o pronome pessoal com função de sujeito “nós” e as formais verbais “sabemos”, “precisamos”, “devemos”, “espero” e para referenciar as autoras da produção textual, um outro tipo de coesão referencial, a elipse.

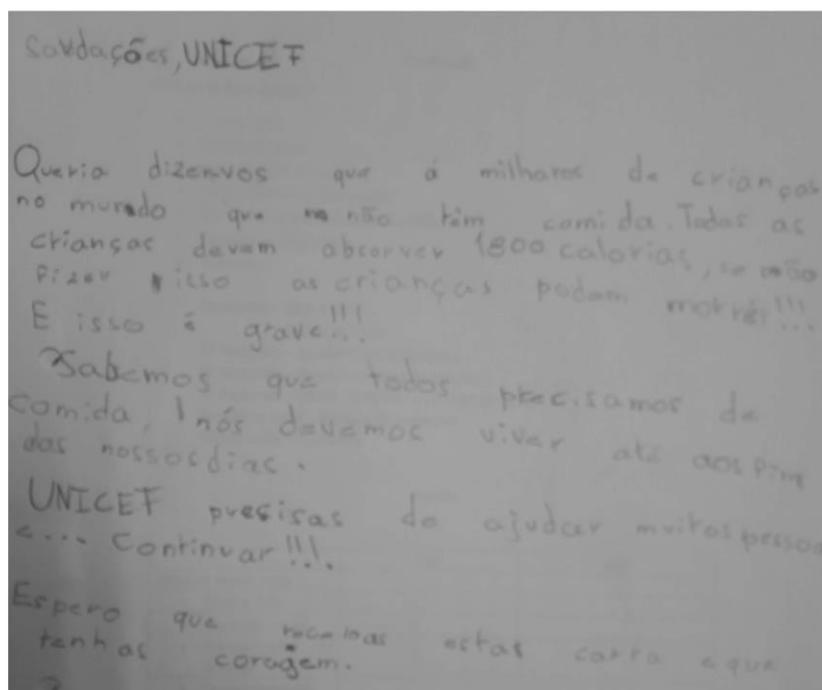


Figura 67 - Produção textual do par AT e MP

As duas últimas produções textuais não utilizaram qualquer tipo de mecanismo, categorizando-se de inconclusivas.

Em jeito de conclusão, a utilização de pronomes e sinónimos para evitar a repetição do vocabulário já não é intitulada de “monstro”, verificando que, a cada produção textual, a sua utilização é quase imediata, embora nem sempre correta.

A preocupação em perspetivar atividades e momentos de aprendizagem sobre as fragilidades sentidas deve marcar todas as atividades letivas propostas pelo professor.

Atividade 3: “O que significa estar livre?”	
Temas da ED/ECG	<ul style="list-style-type: none"> • Justiça Social
Objetivos da ED/ECG	<ul style="list-style-type: none"> • Entender uma noção do que é justo e injusto; • Manifestar sensibilidade para com situações de injustiça, desigualdade ou falta de liberdade.
Objetivos da área do Português	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as palavras da família de palavras referentes à temática da ED que está a ser trabalhada;

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Escrever um texto de opinião; • Na produção textual em questão, utilizar pronomes, sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, merónimos com o objetivo de evitar a repetição de vocabulário. |
|--|--|

Quadro 14 - Síntese da Atividade 3

Descrição da atividade

A penúltima atividade, inserida na temática da construção da justiça social com o objetivo específico de - entender uma noção do que é justo e injusto, foi organizada tendo o apoio do texto *História de uma Flor* de Matilde Rosa Araújo. Num primeiro momento, foi executada a leitura integral, a identificação e procura das palavras desconhecidas e a compreensão do texto. Logo de seguida e tirando partido das conclusões do texto, a PE deu início a uma pequena conversa/diálogo sobre os acontecimentos passados no dia 25 de abril de 1974, direcionando todas as respostas para o tema que na atividade iria ser tido em consideração – a liberdade.

Professora Estagiária: Porque comemoramos esta data, 25 de abril de 1974?

Aluno MM: Revolução dos Cravos!

Aluna DD: Mudança do estado, da Ditadura para a Democracia.

Aluna AT: Liberdade de expressão!

Professora Estagiária: Aproveitando um pouco do que a aluna AT nos disse, porque é que foi, e ainda é, importante termos a nossa liberdade de expressão?

Aluno JM: Porque quando temos a nossa liberdade, qualquer que ela seja, somos livres de dizermos e fazer tudo o que nós quisermos!

Aluno DV: E assim não somos presos ou mortos, como eram no tempo do Salazar.

Aluna MP: Mas pensando bem, nos dias de hoje, nem todos somos livres como devíamos ser ...

Professora Estagiária: E porque é que dizes isso? Todos concordam?

Aluna MP: Eu vejo nas notícias, e o caso da Síria, mostra bem o que aqui dizemos, eles não são nada livres ...

Aluno DS: Parece mesmo, que ainda vivem na época de Salazar.

Aluno DA: Calma, calma, não é só a Síria que não é livre ...

São muitos os meninos, e bem pequeninos, que trabalham, para ajudar os seus pais porque eles são muito pobres ...

Professora Estagiária: E se essa situação acontecesse com vocês, o que vocês fariam para a mudar?

Aluno TM: Tenho mesmo muitas ideias ..., mas não sei se elas são possíveis, tenho mesmo que pensar sobre elas ...

Professora Estagiária: Enquanto pões as tuas ideias a ferver, vamos fazer um pequeno exercício e pensar sobre a minha pergunta: “E se essa situação acontecesse com vocês, o que vocês fariam para a mudar?”
Ela vai-vos ajudar durante a atividade que eu tenho pensada para vocês ...

Ao longo de todo o diálogo, foi possível reconhecer que o grupo identificou de imediato o tema a ser trabalhado, mostrando-se consciente com a complexa situação de vida experienciada pela população da época. Finalizado o diálogo, a PE prepara para os alunos uma atividade com perguntas do foro escrito, destacando mecanismos de coesão textual. De forma a aferir as suas aprendizagens, foi proposta aos alunos a criação de um texto de opinião, incluindo e incorporando a temática da ED/ECG em estudo e os mecanismos da coesão textual que vêm sendo apropriados. Anexada a esta produção textual, encontra-se uma grelha de revisão que auxilia a avaliação do texto propriamente dito.

De forma a estruturar o modo de planeamento da atividade, são apresentadas, em seguida, as respetivas informações.

Atividade 3: “O que significa estar livre?”		
Questão	Objetivos específicos (cruzamento entre objetivos da ED/ECG e do Português)	Descrição
1	Identificar as palavras da família de palavras referentes à ED/ECG que está a ser trabalhada	Na primeira questão e partindo da história <i>História de uma Flor</i> de Matilde Rosa Araújo é solicitado aos alunos que completem a tabela com vocabulário – nomes, adjetivos ou verbos, já conhecidos do grupo de participantes. Na tabela já são conhecidas algumas palavras: “alegria, espantado, chorar, fugido, abraçar, tristeza, felicidade, silencioso, liberdade e sorridente”, que ajudam a compreender, completar e posteriormente a finalizar a linha.
		Nesta última questão, os alunos devem construir, em pares, um texto de opinião sobre a vida antes e depois do 25 de abril.

2	<p>Reconhecer e compreender que na construção de um texto de opinião, a utilização de pronomes, sinónimos, antónimos e família de palavras evita a repetição do vocabulário</p>	<p>Para os ajudar, a PE dispõe de algumas questões, que podem incluir ao longo do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é o para ti a liberdade? • Em que momentos de sentes livre?; • Em que momentos não te sentes livre?; • Como era a vida antes do 25 de abril?; • O que mudou depois do 25 de abril?; • O que pensas dessa mudança? <p>Como já foi referenciado em produções textuais anteriores, é de ter atenção à construção do texto, e para tal a PE apresenta algumas sugestões: “Do vocabulário do exercício anterior deves escolher 5 palavras. Essas devem ser incluídas ao longo de todo o texto”. A cada um dos pares, foi cedida uma grelha de revisão, utilizada para a aferição dos conhecimentos.</p>
---	---	--

Quadro 15 - Organização da Atividade 3

Análise da Atividade 3

Categoria D: Integração de conhecimentos específicos de ED/ECG com a utilização de diferentes mecanismos de coesão textual

A presente categoria aplica-se a uma das duas questões que este teste comporta. Na questão 1, os alunos devem completar o que resta da tabela apresentada, tirando partido do vocabulário previamente fornecido – nome, adjetivo ou verbo. Analisadas todas as respostas dadas à questão, é possível concluir que, da totalidade de participantes (n=10), 5 grupos conseguiram completar corretamente todos os espaços em branco (20), é de salientar que um dos grupos identificou que a partir do adjetivo

“fugido” o verbo correspondente é “fugir”, mas este foi escrito no tempo errado – “fugiram”, 3 grupos erram, coincidentemente, a mesma palavra “fugido”, perfazendo um total de 19 palavras corretas de 20, um grupo errou duas palavras, identificando incorretamente o “nome” proveniente do adjetivo “fugido” e “sorridente”, finalizando com um total de 18 palavras corretas de 20 e, por fim, um grupo errou três palavras, nomeando incorretamente o “nome” do adjetivo “fugido” e os “adjetivos” dos verbos “chorar” e “abraçar”, perfazendo um total de 17 palavras corretas de 20.

1. No texto, “História de uma Flor” ..., pudeste observar e aprender um pouco mais sobre algumas palavras...

Completa a seguinte tabela para saberes um pouco mais sobre a família de palavras ...

Nome	Adjetivo	Verbo
Alegria	Alegre	Alegriar
Espanto	Espantado	Espantar
Chorar	Choroso	Chorar
Fugir	Fugido	Fugir
abraço	abraçador	abraçar
Tristeza	triste	tristejar
Felicidade	feliz	felicitar
Silêncio	Silencioso	Silenciar
Liberdade	livre	libertar
Sorrir	Sorridente	Sorrir

Figura 68 - Resposta à questão 1 pelo par VB e DS

Figura 69 - Resposta à questão 1 pelo par DV e AA

Nome	Adjetivo	Verbo
Alegria	alegre	alegrar
espanto	Espantado	espantar
chorar	Chorar	Chorar
fugir	Fugido	fugir
abraço	abraçador	abraçar
Tristeza	triste	tristejar
Felicidade	feliz	felicitar
Silêncio	Silencioso	Silenciar
Liberdade	livre	libertar
Sorrir	Sorridente	Sorrir

Nome	Adjetivo	Verbo
Alegria	alegre	alegrar
espanto	Espantado	espantar
choro	Choroso	Chorar
fuga	Fugido	fugiram
abraço	abraçado	Abrçar
Tristeza	triste	entristecer
Felicidade	feliz	felicitar
silêncio	Silencioso	silenciar
liberdade	livre	libertar
sorriso	Sorridente	sorrir

Figura 70 - Resposta à questão 1 pelo par TP e FS

Nome	Adjetivo	Verbo
Alegria	alegre	alegrar
espanto	Espantado	espantar
choro	Lágrimas	Chorar
fuga	Fugido	fugir
abraço	carinho	Abrçar
Tristeza	Triste	entristecer
Felicidade	feliz	felicitar
silêncio	Silencioso	silenciar
liberdade	liberto	libertar
sorriso	Sorridente	sorrir

Figura 71 - Resposta à questão 1 pelo par DA e AC

Finalizada a recolha e análise dos dados pertencentes à quarta categoria de análise, é possível epilogar que no objetivo específico “Identificar as palavras da família de palavras referentes à ED/ECG que está a ser trabalhada” a maioria dos participantes, exceto os dois últimos grupos que erram um total de 5 palavras, correspondeu ao objetivo proposto, completando o vocabulário em falta e compreendendo o propósito de cada uma das palavras apresentadas na tabela, reforçando o árduo e benéfico trabalho na integração de tarefas que promovam uma cooperação tanto a nível da ED/ECG como dos mecanismos de coesão textual.

Para a análise da segunda questão², produção textual, vão ser tidas em apreciação quatro categorias – A, B, C e D.

Categoria A – Utilização de vocabulário específico da ED/ECG

Ao longo da análise das produções textuais, é perceptível que a totalidade dos intervenientes possui um vasto e gradual conhecimento do tema a ser explorado. Todos mostraram ser conhecedores da importância do dia 25 de Abril de 1974, da situação a que o povo português estava a ser sujeito com o regime de António Salazar, mas também o quão benéfica foi a Revolução dos Cravos. Tal situação pode ser comprovada com a apresentação do seguinte excerto:

Professora Estagiária: Porque comemoramos esta data, 25 de abril de 1974?

Aluno MM: Revolução dos Cravos!

Aluna DD: Mudança do estado, da Ditadura para a Democracia.

Aluna AT: Liberdade de expressão!

Professora Estagiária: Aproveitando um pouco do que a aluna AT nos disse, porque é que foi, e ainda é, importante termos a nossa liberdade de expressão?

Aluno JM: Porque quando temos a nossa liberdade, qualquer que ela seja, somos livres de dizermos e fazer tudo o que nós quisermos!

Aluno DV: E assim não somos presos ou mortos, como eram no tempo do Salazar.

São também exemplos as produções textuais dos pares, TM e RR, MP e MM e VB e DS. Na produção, intitulada “O 25 de abril”, do par TM e RR, destacam-se as palavras “triste”, “liberdade”, “chorar”, “imigraram”, “sorrisos” e “felizes”.

² Não irá ser tida em reflexão, a análise de uma produção textual, o grupo que estava destinado a realizá-la faltou à escola neste dia.

6 25 de abril

-> A vida antes de 25 de abril era triste
ninguém falava em se ouvir a liberdade
havia liberdade e guerra-se gente a lutar.

-> A vida antes de 25 de abril era, como missão,
não havia muitas coisas para os grupos
políticos muitos artigos nos jornais estavam
fornecedores e algumas coisas assumidas.
Ninguém gostava daquele país, vários
portugueses migraram para outros países.
Mas isso os soldados quiseram uma música
a dar no rádio e assim aconteceu a 25
de abril.

-> As pessoas levantaram-se todos e
viveram-se coisas novas e assim as
coisas mudaram e as pessoas passaram
a ser felizes.

Figura 72 - Produção textual do par TM e RR

A produção textual do par “MP e MM”, designada “A Liberdade” evidenciam-se as palavras “livre”, “magoar” e “felizes”.

liberdade à outra pessoa.
 Sinto-me livre quando não há escola e
 eu faço o que me apetece ou também
 quando vou de férias gosto de fazer o
 que me apetece.
 As vezes não me sinto livre quando
 os meus pais não me deixam ir brincar
 à casa dos meus primos e noutros momentos.
 Mas antes do 25 de abril as pessoas
 não podiam expressar-se ou dizer o que
 pensam. As mulheres não podiam votar.
 Depois do 25 de abril a vida das
 pessoas mudou, as mulheres passaram a
 poder votar e muito mais.
 Sinto-me feliz por essa mudança
 ter acontecido as pessoas ficaram
 muito mais felizes.

Figura 73 - Produção textual do par MP e MM

O texto de opinião, “Liberdade” do par VB e DS, apresenta de acordo com a temática as seguintes palavras ou expressões: “sorrir” e “paz”.

Mas sinto-me livre quando estou com alguém
 que gosto. As vezes não gosto quando me mandam
 fazer coisas contra a minha vontade. Mas tenho
 muita sorte porque antes nem liberdade de
 expressão. Não havia coca-cola, não havia fe-
 licidade e não havia sorrisos. Mas felizmente
 uns soldados conseguiram por paz em Por-
 tugal.
 Liberdade é para ser aproveitada
 e bem longa porque é sempre uma
 coisa que ganha sempre que é única
 tão forte mas tão fraca que ninguém tem
 repetido e é o amor que ganha sempre graças
 à liberdade.

Figura 74 - Produção textual do par VB e DS

Face aos dados recolhidos e tendo por base o objetivo inicial desta atividade – analisar a utilização dos conhecimentos, vocabulário específico do tema a trabalhar – liberdade, é passível concluir que todos fazem o correto uso do vocabulário específico desta situação em particular, não existindo qualquer debilidade a apresentar.

Categoria B – Conhecimentos específicos da ED/ECG

A categoria aqui vigente está intimamente relacionada com a categoria anteriormente analisada. É possível perceber, tendo por base as produções textuais analisadas, que, quando os inquiridos se põem no papel do povo e relatam acontecimentos em que se sentem livres ou não, é também relevante mencionar que os alunos vestem a pele dessas personagens.

Para sustentar tais afirmações, vão ser apresentadas quatro produções textuais, sendo que três já foram na categoria anterior analisadas. A produção textual do par, TM e RR, apresenta de forma ciente conhecimentos relacionados com a situação vivenciada pelos presos políticos, como se encontra evidente pela utilização das seguintes palavras ou expressões, “silêncio”, “prisão”, “presos políticos”, “turturados”, “assassinados” e “música”. No texto de opinião do par MP e MM podem-se apresentar os seguintes exemplos: “expressar-se”, “mulheres”, “não podem votar”, já o par VB e DS, apresenta os vocábulos “liberdade de expressão” e “coca-cola”, por fim podemos verificar que o grupo DV e AA apresenta os seguintes termos: “António de Oliveira Salazar”, “Marcelo Caetano”, “omens corajosos”, “estado”, “flor – cravo”, revelando que possuem conhecimentos específicos do tema que está a ser trabalhado, nomeadamente no que concerne aos responsáveis políticos.

Por outro lado, temos a produção textual do par VB e DS que, apesar de apresentar o mesmo tema que o par anterior, interpretam-no de maneira distinta.

A liberdade é ser livre sem ideias tolas. O que é ser livre? Ser livre é sorrir sem olhar para trás. Sinto-me livre quando estou com alguém que gosto.

(...)

Liberdade é para ser aproveitada e bem longa, porque á sempre uma coisa que ganha sempre, que é única, tão forte mas tão forte que ninguém tem hipótese, é o amor que ganha sempre, graças á liberdade.

Para finalizar, é também dada a oportunidade ao par LC e JM de expor um pouco dos seus conhecimentos, prova disso é a seguinte citação: “A liberdade para mim é fazer o que nós quisermos só que não em exagero.”

Face aos dados acima expostos, é perceptível a extensa inquietação com um dos temas que assola o mundo no qual habitamos, associado a esta inquietação estão, conceitos, noções e ações que têm vindo cada vez mais a ser compreendidos, demonstrando o quanto as temáticas da ED/ECG devem ser incutidas e implementadas em contexto escolar.

Categoria D – Integração de conhecimentos específicos de ED/ECG com a utilização de diferentes mecanismos de coesão textual

Na última categoria, D, é possível constatar que, com a ajuda da grelha de revisão, os grupos apresentam tópicos já conhecidos – do manual de Estudo do Meio sobre o tema da Liberdade, expõem, também, válidas e fundamentadas palavras, expressões ou exemplos que valorizam a sua visão/opinião sobre o tema Liberdade.

Ao longo da construção do texto, está evidente que alguns grupos, para evitar a excessiva repetição, usam os mecanismos de coesão textual, o que auxilia e facilita a compreensão e leitura dos textos.

São tidos como exemplares as produções textuais dos pares, MF e RR, DV e AA, DA e AC e LC e JM.

No texto de opinião intitulado “Liberdade acima de tudo”, o par MF e RR utiliza recorrentemente a pronominalização, utilizando corretamente dois pronomes para substituir palavras repetidas. O pronome pessoal “mim” e “eu” para se referenciar como autores da produção textual. Salienta-se a utilização da coesão lexical por reiteração – retoma parcial com acréscimo de nova informação, na frase “Eu sinto-me livre (...)”/“Eu não me sinto livre (...)”, sendo evidente e tirando partido das palavras de Figueiredo (2005), que o par apresenta a mesma frase mas acrescenta à última uma nova informação.

Liberdade acima de tudo

Para mim a liberdade é dar livre
e fazer tudo que eu quiser sem medo.
Eu sinto-me livre na liberdade.
Eu não me sinto livre na esada
da vida antes do vint e cinco de
abril. Era obrigatório sem condições,
para terminar com a ditadura
e a ditadura, foi um momento
glorioso. Com base na não liberdade
fizeram as charges, mentes paz e
sobre tudo a liberdade.

Figura 76 - Produção textual do par MF e RR

Na mesma linha de pensamento, está a produção textual do par DV e AA que utiliza de forma correta o pronome demonstrativo “o”.

liberdade.

Então quando o António de Oliveira Salazar governava
não havia liberdade as pessoas não podiam falar
e que quizeram ser um livro.
As pessoas que lo deixam não gostavam daquela vida e
de acordos que sim.
O Salazar morreu no dia de uma doença e quem ficou a
governar foi o Marcello Caetano.
No dia 25 de abril de 1974 um grupo de jovens soldados combateram
o estado.
Nesse dia comemoramos com uma festa e até me
com 2018 de usarmos o nome do dia 25 de abril

Figura 77 - Produção textual do par DV e AA

Também o texto de opinião do par DA e AC recorre à pronominalização para evitar a repetição excessiva do vocabulário. São apresentados com mais enfoque os determinantes possessivos e os pronomes pessoais com função de sujeito. No primeiro ponto, o par referencia os determinantes “nossa” e “nosso”, fazendo referência aos autores do texto.

Os pronomes pessoais “nós”, “nos” e “me”, apresentam-se como substituto de um único referente, o par DA e AC.

Até que no dia 25 de abril de 1974 todo o mundo, o
justiço foi feito!!! Os grandes poderes militares
possuíam a liberdade neste país. Tanto alegria e
felicidade nos dias de Portugal.
No mesmo espírito antes da revolução dos cravos
o mesmo país era horrível. Por não nos
sentirmos livres na escola e no sistema livre em
casa e no trabalho.

Figura 78 - Produção textual do par DA e AC

Por fim, é exposto, a produção textual do par LC e JM, que, como já vem sendo referenciado, apresenta uma maior incidência pelo mecanismo de coesão textual, pronominalização, com especial apreço pelos pronomes pessoais e determinantes possessivos.

Os pronomes pessoais “mim”, “nós”, “me” e “eu” surgem aqui como substitutos de um único referente, o par pedagógico LC e JM. Por sua vez, o determinante possessivo “sua”, aparece como retomando uma palavra que não está no texto, apenas na mente do aluno. Este quer referir-se à opinião das pessoas.

eto vida antes do 25 de abril não
 havia liberdade para falar da politica e para
 escrever a sua opinião nem havia alegria
 Depois do 25 de abril mudou-se que as
 pessoas podiam dizer o que quisessem e
 escrever a sua opinião.
 Eu acho essa mudam-se muito boa
 porque podia-se fazer o que quisessemos
 e ja podiamos sorrir mais vezes.

Figura 79 - Produção textual do par LC e JM

	Sim	Não
Apresentei aspetos sobre a Liberdade.	X	
Utilizei palavras e expressões que exprimem a minha opinião sobre a Liberdade.	X	
Indiquei exemplos para fundamentar a minha opinião.	X	
Indiquei, numa síntese final, a minha opinião.	X	
Escolhi um título sugestivo.	X	
Ao redigir o texto, prestei atenção à pontuação.	X	
Não repeti vocabulário, substituindo por pronomes e/ou sinónimos.	X	
Utilizei vírgulas para separar os elementos que enumerei.	X	
Procurei evitar erros ortográficos, consultando o dicionário para esclarecer dúvidas.		X

Figura 80 - Grelha de revisão do par DV e MP

Figura 81 - Grelha de revisão do par LC e JM

	Sim	Não
Apresentei aspetos sobre a Liberdade.	X	
Utilizei palavras e expressões que exprimem a minha opinião sobre a Liberdade.	X	
Indiquei exemplos para fundamentar a minha opinião.	X	
Indiquei, numa síntese final, a minha opinião.	X	
Escolhi um título sugestivo.	X	
Ao redigir o texto, prestei atenção à pontuação.	X	
Não repeti vocabulário, substituindo por pronomes e/ou sinónimos.		X
Utilizei vírgulas para separar os elementos que enumerei.		X
Procurei evitar erros ortográficos, consultando o dicionário para esclarecer dúvidas.		X

	Sim	Não
Apresentei aspetos sobre a Liberdade.	X	
Utilizei palavras e expressões que exprimem a minha opinião sobre a Liberdade.	X	
Indiquei exemplos para fundamentar a minha opinião.	X	
Indiquei, numa síntese final, a minha opinião.		X
Escolhi um título sugestivo.	X	
Ao redigir o texto, prestei atenção à pontuação.	X	
Não repeti vocabulário, substituindo por pronomes e/ou sinónimos.	X	
Utilizei vírgulas para separar os elementos que enumerei.	X	
Procurei evitar erros ortográficos, consultando o dicionário para esclarecer dúvidas.	X	

Figura 82 - Grelha de revisão do par DV e AA

De referir que, nesta atividade relacionada com o 25 de Abril, é evidente a presença do que Carvalho (2013) chama de plano da implicação da escrita no quadro das várias disciplinas escolares. Na verdade, através de uma atividade de escrita, articulou-se com a disciplina de Estudo do Meio, potenciando, assim, uma perspetiva bidirecional, como afirma Carvalho (2013), “veja os usos de escrita nos diferentes

contextos escolares como momentos em que o aluno pode aprender a escrever” (p.195) e assim desenvolver todo o “processo de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento” (p.196).

Atividade 4: “Todos juntos contra a poluição!”	
Temas da ED/ECG	<ul style="list-style-type: none"> • Cidadania Global
Objetivos da ED/ECG	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar fatores do meio físico que condicionam a vida humana e a de outros seres vivos; • Tomar consciência da necessidade de cuidar e preservar a vida humana e a restante natureza.
Objetivos da área do Português	<ul style="list-style-type: none"> • Atribuir significado a temáticas referentes à ED/ECG; • Identificar, através de temáticas referentes à ED/ECG, qual o tema geral e quais são as palavras específicas (hiperónimo/hipónimo); • Identificar, através de temáticas referentes à ED/ECG, palavras que pertencem a um conjunto ou a uma parte (holónimo/merónimo); • Reconhecer e compreender que na construção de um texto narrativo, a utilização de vocabulário relacionado com o tema (expressões gerais e outras mais específicas) evita a repetição do vocabulário.

Quadro 16 - Síntese da Atividade 4

Descrição da atividade

A última atividade, englobada na temática da comunidade planetária, com o objetivo específico de – tomar consciência da necessidade de cuidar e de preservar a vida humana e a restante natureza, foi estruturada tirando partido de uma aula de Estudo do Meio, sobre a temática da Poluição – englobando tipologias e fatores que potenciam o seu crescimento.

Com a finalização da aula de Estudo do Meio e aproveitando um pouco de todo o seu conteúdo – conversas e conclusões sob o tema genérico da Poluição, a PE incentiva os alunos à leitura do texto “Todos juntos contra a Poluição”, publicado na edição de

novembro de 2015 da revista *Visão Júnior*. Finalizada a leitura, os grupos são convidados a responder a diversas tarefas – questões do foro escrito, focalizando diferentes mecanismos de coesão lexical – hiperonímia/hiponímia e holonímia/meronímia. No final e após todas as atividades estarem concluídas, a PE apresenta um desafio – aferição das aprendizagens – construção de um texto narrativo, onde esteja incluído uma aventura de combate à poluição e os mecanismos da coesão lexical que vêm sendo conhecidos, incorporado a esta produção textual encontra-se uma grelha de revisão que auxilia a avaliação de todos os itens que compõe a produção escrita.

De forma a estruturar o modo de disposição da atividade, são apresentadas, em seguida, as respetivas informações.

Atividade 4: “Todos juntos contra a poluição!”		
Questão	Objetivos específicos (cruzamento entre objetivos da ED/ECG e do Português)	Descrição
1	<p>Atribuir significado a temáticas referentes à ED/ECG;</p> <p>Identificar, através de temáticas referentes à ED/ECG, qual o tema geral e quais são as palavras específicas (hiperónimo/hipónimo)</p>	<p>A primeira questão anexa a si duas alíneas. Na primeira alínea é selecionada uma frase do texto anteriormente lido, logo de seguida é pedido aos grupos que respondam à seguinte questão: “Que outros tipos de poluição conheces e que já aprendeste em Estudo do Meio?”. Auxiliados pelas respostas anteriores e pela palavra “poluição”, os alunos são convidados a completar as frases que lhes são apresentadas. A segunda alínea apresenta seis palavras – todas elas relacionadas com a temática em estudo -, às quais os alunos devem selecionar, organizar e posteriormente preencher corretamente no espaço indicado.</p>
2		<p>Similarmente à questão anterior, a segunda questão apresenta oito novas palavras – todas elas também relacionadas e enquadradas com a temática a ser trabalhada. O desafio proposto aos alunos é a seleção,</p>

	Identificar, através de temáticas referentes à ED/ECG, qual o tema geral e quais são as palavras específicas (hiperónimo/hipónimo)	organização e escrita nos espaços indicados – expressões específicas ou tema/palavra geral - das palavras/expressões previamente selecionadas.
3	Identificar, através de temáticas referentes à ED/ECG, palavras que pertencem a um conjunto ou uma parte (holónimo/merónimo)	A terceira questão é subdividida em três pequenas tarefas. Na primeira tarefa, é pedido aos grupos que, tendo por base o quarto parágrafo, identifiquem os derivados do petróleo. Logo de seguida, a segunda alínea coloca a seguinte questão, caso conheçam algum tipo de derivado do petróleo, o identifiquem no espaço assinalado. Por fim, na terceira tarefa, apoiados pelas respostas dadas na questão anterior e pela palavra “petróleo”, os alunos são desafiados a completar as frases que lhes são expostas.
4	Identificar, através de temáticas referentes à ED/ECG, palavras que pertencem a um conjunto ou uma parte (holónimo/merónimo)	Na quarta e penúltima questão, são apresentadas cinco palavras – todas elas relacionadas com o tema a ser explorado – às quais os grupos devem selecionar, organizar e, em momento posterior, preencher no espaço adequado.
5	Reconhecer e compreender que na construção de um texto narrativo, a utilização de vocabulário relacionado com o tema (expressões gerais e outras mais específicas) evita a repetição do vocabulário	Na última questão, os alunos são postos à prova, numa produção textual. Na produção textual, é-lhes solicitado que criem um texto narrativo com o mínimo de 90 palavras. No texto criado, devem incluir uma aventura de combate à poluição, devem ao longo de toda a produção textual, evitar a repetição do vocabulário, para tal devem por sugestão da PE: “Usar vocabulário variado relacionado com o tema (expressões gerais e outras mais específicas, evitando repetir o vocabulário)”, a cada produção foi anexada uma grelha de revisão para que os alunos

		pudessem comparar todo o seu trabalho.
--	--	--

Quadro 17 - Organização da Atividade 4

Análise da Atividade 4

Categoria A: Utilização de vocabulário específico da ED/ECG

A presente categoria aborda, como já foi evidenciado em atividades anteriores, todas as questões/tarefas que englobam a presente atividade. Após uma extensa análise de todas as respostas dadas, foi possível concluir que a totalidade dos intervenientes utiliza corretamente todos os conceitos que esta atividade pretende abordar – corresponsabilidade e o bem-estar da comunidade global – incluindo cooperação e solidariedade. É de valorizar, nas produções textuais previamente propostas ou em situações de autêntica criação, a imediata compreensão e significação dos conceitos associados à temática a ser trabalhada.

São exemplos a palavra “ajuda”, ou o termo “ajudar” e “responsabilidade” incluídos em todas as produções textuais. Outras palavras que foram aqui consideradas revelam os conhecimentos anteriormente referenciados, destacam-se as produções do par FA e RR e VB e DV e as respetivas palavras, “cheiro terrível”, “hospital”, “urgência”, “mundo poluído”, “meio ambiente” e “natureza”

Dada por concluída a recolha dos dados, é possível averiguar que a totalidade dos participantes utiliza da forma variada e correta todos os conceitos acima enunciados, uma compreensão mais estruturada não deve nunca ser negligenciada, possibilitando sempre um maior sentimento de segurança na hora de aferir novos e diferentes valores/comportamentos.

Categoria B: Conhecimentos específicos da ED/ECG

A categoria de análise B aplica-se a três tarefas, cada uma delas associada a uma questão global. A primeira tarefa pertence a uma das alíneas da questão 1, com a questão: “Que outros tipos de Poluição conheces e que já aprendeste em Estudo do Meio?”, e a totalidade dos participantes (n=10) respondeu acertadamente, indicando

três exemplos: “Poluição – sonora, aquática e dos solos”. Já a segunda tarefa, pertencente também a duas alíneas de uma questão, a 3, apresenta as seguintes questões: “Identifica, nesse mesmo parágrafo, dois derivados do petróleo” e “Conheces mais algum/uns derivados de petróleo? Se sim, quais?”, da totalidade de participantes, 10 grupos respondem corretamente à questão proposta, identificando a “gasolina e o gasóleo” como derivados do petróleo.

Relativamente à segunda questão, do total de grupos participantes, 9 responderam que conhecem os derivados do petróleo e identificam-nos corretamente - “alcatrão, produtos de limpeza e borracha”. O último grupo em análise, não conhece qualquer tipo de derivado do petróleo.

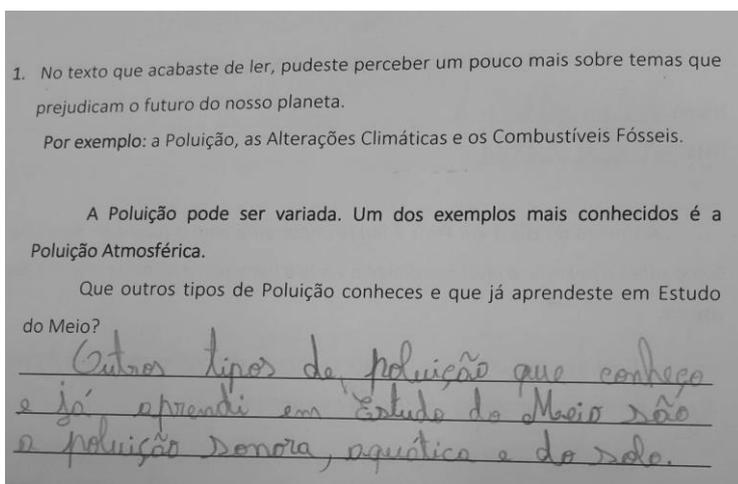


Figura 83 - Resposta à questão 1 pelo par FS e DS

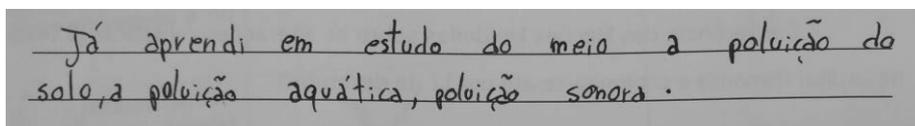


Figura 84 - Resposta à questão 1 pelo par MP e MF

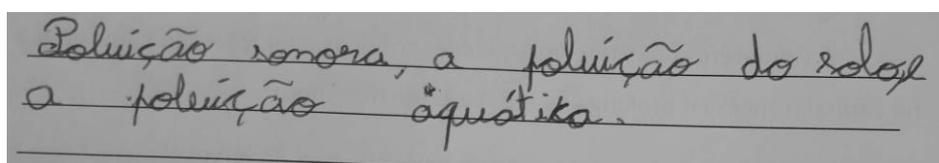


Figura 85 - Resposta à questão 1 pelo par MP e LC

3. No quarto parágrafo, é referido o consumo de combustíveis fósseis, mais propriamente ao consumo de petróleo.

Identifica, nesse mesmo parágrafo, dois derivados do petróleo.

gasolina e gasóleo

Conheces mais algum/ns derivado/s do petróleo? Se sim, quais ?

Não conhecemos mais nenhum.

Figura 86 - Resposta à questão 3 pelo par MP e LC

Gasolina e Gasóleo.

Conheces mais algum/ns derivado/s do petróleo? Se sim, quais ?

A Borracha, o alcatrão e os produtos de limpeza

Figura 87 - Resposta à questão 3 pelo par MP e MF

Finalizada a análise dos dados relativamente à categoria B, é possível concluir que a totalidade dos participantes utiliza da forma variada e correta todos os conceitos acima enunciados – poluição, alterações climáticas e combustíveis fósseis (petróleo).

Categoria D: Integração de conhecimentos específicos da ED/ECG com a utilização de diferentes mecanismos de coesão textual

A categoria de análise vigente aplica-se às quatro questões que compõem a A4 (1,2,3,4). Na questão 1, é pedido aos alunos que, com o auxílio das respostas anteriores, – “Poluição: sonora, aquática e dos solos” - e da palavra “poluição”, completem as frases que lhes são apresentadas. No que diz respeito aos dados obtidos, a totalidade dos

participantes conseguiu completar, corretamente, as frases apresentadas, indicando a palavra poluição como palavra de sentido geral e as palavras – poluição sonora, aquática e dos solos como expressões mais específicas.

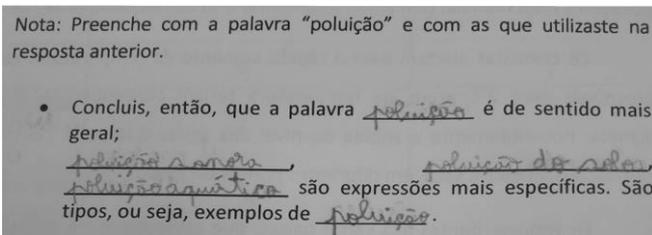
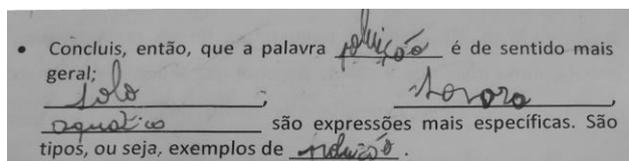


Figura 88 - Resposta à questão 1.a) pelo par FA e RR

Figura 89 - Resposta à questão 1.a) pelo par MM e DD



Na questão 1.1., é solicitado aos alunos que selecionem, organizem e preencham no espaço indicado – quadro, as seis palavras dadas – “macieira, sobreiro, árvore, pinheiro, oliveira, pereira”. Face aos resultados apresentados, a totalidade dos participantes conseguiu completar o quadro, indicando que a palavra/tema geral era árvore e as palavras específicas (exemplos/tipos) são: “macieira, sobreiro, pinheiro, oliveira e pereira”.

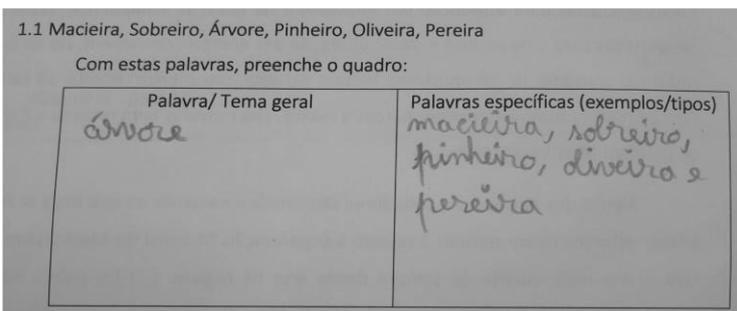


Figura 90 - Resposta à questão 1.1 pelo par JM e AA

1.1 Macieira, Sobreiro, Árvore, Pinheiro, Oliveira, Pereira

Com estas palavras, preenche o quadro:

Palavra/ Tema geral	Palavras específicas (exemplos/tipos)
Árvore	Pinheiro, macieira, Sobreiro, Oliveira, Pereira.

Figura 91 - Resposta à questão 1.1 pelo par DV e TM

Já a questão 2, é similar à questão 1, e solicita aos grupos que com as oito palavras apresentadas – solar, energia, eólica, hidroelétrica, nuclear, geotérmica, das Ondas e Elétrica, as organizem e as coloquem nos espaços indicados - expressões específicas ou tema/palavra geral - das palavras/expressões previamente selecionados. Mais uma vez, a totalidade dos participantes organizou e indicou corretamente as palavras apresentadas, designando as palavras: “solar, eólica, hidroelétrica, nuclear, geotérmica, das ondas e elétrica” como palavras específicas e a palavra energia como tema/palavra geral.

2. Nas palavras ...

Solar Energia Eólica Hidroelétrica Nuclear
 Geotérmica das Ondas Elétrica

2.1. Indica o/os ...

- Expressões específicas: Solar, Eólica, Hidroelétrica, Nuclear, Geotérmica, das Ondas, Elétrica
- Tema/ Palavra geral: Energia

Figura 92 - Resposta à questão 2 pelo grupo TP, RR e DA

Figura 93 - Resposta à questão 2 pelo par AT e AC

2. Nas palavras ...

Solar Energia Eólica Hidroelétrica Nuclear
 Geotérmica das Ondas Elétrica

2.1. Indica o/os ...

- Expressões específicas: Solar, Eólica, Hidroelétrica, Nuclear, Geotérmica, das Ondas, Elétrica
- Tema/ Palavra geral: Energia

A questão 3 vai ao encontro, do que foi solicitado na questão 1, que, com o auxílio das respostas dadas na questão, mais a palavra “petróleo”, completem as frases que lhes são exibidas. Considerando os dados recolhidos, é de ressaltar que, nesta questão, a totalidade dos participantes indicou que o “petróleo” pertence ao grupo dos combustíveis fósseis, já as palavras – “borracha, produtos de limpeza e alcatrão” são partes, ou seja, exemplos/derivados do “petróleo”. Na questão 3.1, e tendo por base as palavras – casa, quarto, cozinha, wc e sala, os grupos devem selecionar, organizar e posteriormente preencher no espaço que lhes é facultado – quadro. É notório que a totalidade dos participantes conseguiu, em tempo recorde, preencher o quadro previamente apresentado, reconhecendo que a palavra casa corresponde ao conjunto, já as palavras quarto, cozinha, wc e sala correspondem às partes que compõem a casa.

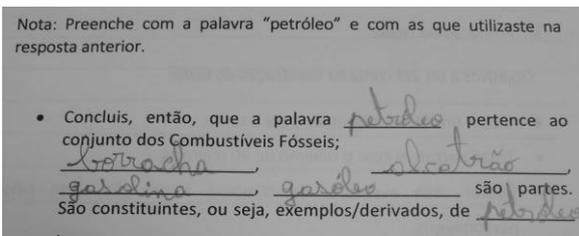


Figura 94 - Resposta à questão 3 pelo par FS e DS

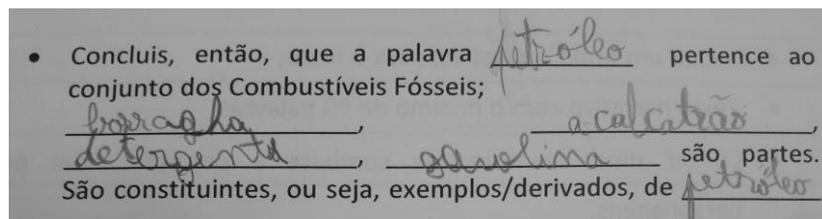


Figura 95 - Resposta à questão 3 pelo par VB e DV

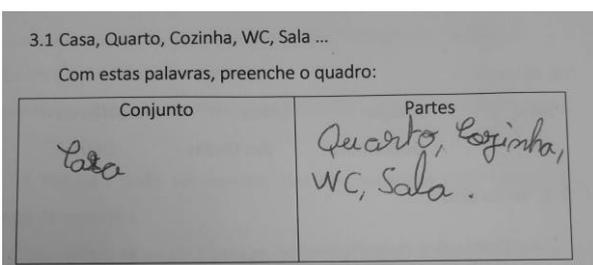


Figura 96 - Resposta à questão 3.1. pelo par MP e MF

Figura 97 - Resposta à questão 3.1. pelo par MP e LC

Com estas palavras, preenche o quadro:

Conjunto	Partes
Carro	Volante, Bateria, WCA Salvo

Por fim, a questão 4 contém uma série de palavras: “volante, carro, roda, cinto, banco, motor, porta, janela e espelho”. Tirando partido das palavras acima referenciadas, os alunos são convidados a agrupar nos espaços disponíveis aquelas que correspondem às partes e aquelas que correspondem ao conjunto. No que toca aos dados recolhidos, a totalidade dos participantes conseguiu agrupar corretamente as palavras dadas, indicando como partes: “volante, roda, cinto, banco, motor, porta, janela e espelho”, como conjunto a palavra “carro”.

4. Nas palavras ...

Volante Carro Roda Cinto Banco Motor Porta
Janela Espelho

4.1. Indica o/as

- Partes
volante, roda, cinto, banco, motor, porta, janela e espelho
- Conjunto
carro

Figura 98 - Resposta à questão 4 pelo par JM e AA

Volante Carro Roda Cinto Banco Motor Porta
Janela Espelho

4.1. Indica o/as

- Partes
porta; janela, volante, roda, cinto, banco, motor, e espelho
- Conjunto
carro

Figura 99 - Resposta à questão 4 pelo grupo TP, RR e DA

Face à multiplicidade de respostas aqui apresentadas, é possível concluir que a totalidade dos participantes respondeu de forma correta e válida a todas as questões e alíneas aqui referenciadas, demonstrando saber tanto pelos conhecimentos que estão intimamente ligados à ED/ECG, mas também aos mecanismos de coesão lexical, podendo as palavras ser agrupadas por, tema/partes específicas – correspondendo aos hiperónimos e que estes se definem pela “relação de inclusão na unidade mais geral do significado veiculado por outra unidade (o hipónimo)” e hipónimos que se regem por uma “relação de sentido não simétrica existente entre duas palavras e estabelecida segundo critérios de inclusão” (Figueiredo & Figueiredo, 1998, p.82) ou até mesmo conjunto/partes correspondendo neste caso específico aos holónimos e merónimos. Os holónimos são referidos como “palavra que tem o significado de um todo, em relação a outra com significado de uma parte”, já os merónimos caracterizam-se pelo oposto do holónimo “palavra que tem o significado de uma parte, em relação a outra com significado de um todo” (Priberam, s/d).

Como já foi referenciado em categorias anteriores, um maior e mais cuidado entendimento sobre todas as temáticas que comportam o RED, bem como os diferentes mecanismos de coesão textual não deve de todo ser descurado do ambiente escolar dos alunos, prevendo um continuum de atividades que promovam tanto as temáticas da ED/ECG como a incorporação de mecanismos da coesão textual.

Para a análise da produção textual, questão 5, vão ser tidas em apreciação duas categorias - C e D.

Categoria C - Reflexão crítica sobre os conceitos de ED/ECG

Com o apoio da grelha de revisão, e após uma cuidada análise das diferentes produções textuais desenvolvidas, é possível concluir que a totalidade dos participantes possui um conhecimento nato do tema que está a explorar, apresentando, assim, diversas situações que preocupam os alunos, mostrando que são “cidadãos e cidadãs corresponsáveis pela qualidade de vida das atuais e futuras gerações (...)” (Cardoso et al., 2016, p.13).

Da vasta panóplia de dados recolhidos, destacam-se as produções textuais dos pares: JM e AA, MM e DD, DV e TM e MP e LC.

“A Poluição” é a produção textual do par JM e AA, e destacam-se as seguintes citações:

Num dia de sol o João e o Afonso decidiram sair de casa para ir ao parque, quando chegaram ao parque viram uma grande fábrica a deitar muito fumo e o Afonso disse:

- Temos que parar aquela fábrica!
- Como? – interrogou o João
- Desligando as máquinas! – respondeu o Afonso
- Mas elas às vezes fazem coisas boas! - exclamou o João
- Vamos ver primeiro o que elas fabricam! – disse o Afonso

(...)

Quando chegaram à fábrica repararam que a fábrica fabricava alcatrão e o João disse:

- Vocês têm que acabar com esta fábrica!
- Porquê? – perguntou um fabricante
- Porque vocês estão a poluir muito! – respondeu o Afonso
- Oh! Eu acabo com esta fábrica disse o fabricante

(...)

Também a produção textual do grupo DD e MM constata a consternação com problemáticas que assolam o mundo, interpretam-se como verdadeiros ativistas, é exemplo a seguinte transcrição:

(...) a Daniela e o Miguel decidiram ir ao parque da cidade. Quando lá chegaram viram muitas pessoas a poluir.

- Aqueles estão a poluir !!! – disse o Miguel

O parque tinha muitas crianças a deitar o lixo para o chão. Carros a passar e a deitar fumo para a atmosfera. O parque era lindo, mas estava todo poluído. As lagoas que lá aviam estavam todos poluídos.

No dia seguinte, a Daniela e o Miguel fizeram uns cartazes a pedir para as pessoas não poluírem.

(...)

As pessoas começaram a ver os cartazes e a deitar o lixo no caixote do lixo. As lagoas ficaram muito lindas e o Miguel e a Daniela ficaram muito felizes por terem conseguido parar a poluição.

O mesmo está patente na produção textual do par DV e TM e MP e LC:

Era uma vez um menino chamado Zé e uma menina chamada Carolina, os dois vinham agasalhados e com máscaras de oxigénio porque o ar estava poluído. Os dois fartos da poluição decidiram arranjar uma solução.

- Vamos reduzir a poluição! – disse o Zé.

- Boa ideia! – disse a Carolina.

E assim o fizeram, foram até ao tribunal e deram as suas ideias, ficou decidido de que íamos reduzir a poluição.

Muitas pessoas deixaram de fumar, os esgotos deixaram de funcionar, as fábricas deixaram de existir e o ambiente recuperou.

Era um dia muito escuro e poluído e o Fernando e a Luna estavam a brincar no parque à beira da sua casa. E a Luna disse:

- Estou a sentir um cheiro mau, deve vir daquele caixote do lixo.

- Deve ser porque o lixo está fora do caixote – disse o Fernando!

(...)

- Ei amigos, está tudo bem? - perguntou o Hugo

(...)

- É a poluição, é demasiada – disse o Fernando.

- Eu ajudo-vos, adoro ajudar as pessoas – disse o Hugo.

(...)

O Hugo, de repente disse:

- Já sei, vamos pegar em sacos do lixo e pôr lá o lixo e depois levamos para o aterro sanitário.

(...)

Demoramos algum tempo mas conseguimos acabar e valeu apenas ajudar a natureza - disse a Luna.

Em jeito de conclusão e tirando partido da categoria acima apresentada, é possível concluir que a preocupação com os temas que assolam o mundo em que vivemos é incessante, cada vez mais, e aproveitando um pouco das diferentes produções textuais recolhidas, é perceptível que, para cada ação, está intimamente ligada uma reação. Para além disso, está claramente evidente a responsabilização de cada indivíduo pelas suas ações.

De referir que, na atividade apresentada, a abordagem de Carvalho (2013) relativamente aos quatro planos da escrita estão aqui evidenciados. Em primeiro lugar, destaca-se o plano do sujeito, que se envolve no desenvolvimento de aptidões de escrita, estando evidente a dissociação entre a escrita e a oralidade, potenciando assim “a construção autónoma de um texto que tem de funcionar autonomamente” (p.189), tal verificado pela produção textual requerida por nós. Por sua vez, o plano da relação da escrita com os outros domínios ou conteúdos da disciplina de Português é possível reconhecer, pois foram trabalhadas muitas questões relativas à coesão textual, preconizando-se, assim, a importância dada ao funcionamento da língua para a “compreensão da natureza das diferentes unidades linguísticas e da forma como elas se combinam (...) para que se resulte num texto coeso e coerente” (Carvalho, 2013, p.194) para assim o escrevente puder corretamente fundamentar qualquer obstáculo que se

apresente. No plano da implicação da escrita no quadro das várias disciplinas escolares é possível inferir a ligação com a disciplina de Estudo do Meio, potenciando assim a uma perspectiva bidirecional. Carvalho, 2013, assinala “veja os usos da escrita nos diferentes contextos escolares como momentos em que o aluno pode aprender a escrever” (p.195) e assim fortalecer “o processo de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento” (p.196). Por fim, o plano da participação, pela escrita, no quadro mais alargado da escola enquanto comunidade e na(s) comunidade(s) em que a escola e os sujeitos se inserem, visando a “compreensão da importância e o alcance que esta pode tomar, o que potencia progressivamente a “transformação de uma realidade que nos dias de hoje se apresenta como vigente” (Carvalho, 2013, p.201).

Categoria D - Integração de conhecimentos específicos de ED/ECG com a utilização de diferentes mecanismos de coesão textual

Ao longo da análise das diferentes produções textuais, é perceptível que alguns dos grupos ainda apresentam algumas incoerências a nível ortográfico, podendo estes ser evitados com a utilização do dicionário, mas não só, podendo também ser feita uma leitura mais atenta do seu produto escrito. No último ponto de análise, a inclusão no texto, de vocabulário variado relacionado com o tema (expressões gerais e outras mais específicas) que ajudem a evitar a repetição do vocabulário, é de fácil reconhecimento. A maioria dos grupos utiliza a multiplicidade de vocabulário aprendido nas questões que englobam a atividade 4, identificando muitos e diversos exemplos.

São exemplos das afirmações acima citadas as produções textuais dos grupos: DV e TM, JM e AA, FS e DS e TP, RR e DA. Das quatro produções apresentadas, três apresentam corretamente situações e relações de holonímia e meronímia, o restante, expõe corretamente uma situação/relação de hiperonímia e hiponímia. Todas as afirmações são comprovadas pelos seguintes exemplos:

- Par DV e TM – poluição (tema geral) e poluição atmosférica (exemplo);
- Par JM e AA – fábrica (conjunto) e máquinas (partes);
- Par FS e DS – lixo (conjunto), sacos com comida estragada, pneus, plásticos e redes (partes);
- Grupo TP, RR e DA – empresa/casa (conjunto) e salas (partes).

	Sim	Não
Apresentei pelos menos uma personagem e a sua caracterização?	X	
Enquadrei a ação no espaço e no tempo?	X	
Descrevi os acontecimentos desencadeados pela(s) personagem(ns)?	X	
Apresentei um final/conclusão para a minha história?	X	
Escolhi um título sugestivo.	X	
Utilizei os sinais de pontuação adequados?	X	
Inclui, no meu texto vocabulário variado relacionado com o tema (expressões gerais e outras mais específicas, evitando repetir vocabulário).	X	
Procurei evitar erros ortográficos, consultando o dicionário para esclarecer dúvidas.	X	

Figura 100 - Grelha de revisão do grupo TP, RR e DA

Figura 101 - Grelha de revisão do par FS e DS

	Sim	Não
Apresentei pelos menos uma personagem e a sua caracterização?		X
Enquadrei a ação no espaço e no tempo?	X	
Descrevi os acontecimentos desencadeados pela(s) personagem(ns)?	X	
Apresentei um final/conclusão para a minha história?	X	
Escolhi um título sugestivo.	X	
Utilizei os sinais de pontuação adequados?	X	
Inclui, no meu texto vocabulário variado relacionado com o tema (expressões gerais e outras mais específicas, evitando repetir vocabulário).	X	
Procurei evitar erros ortográficos, consultando o dicionário para esclarecer dúvidas.	X	

	Sim	Não
Apresentei pelos menos uma personagem e a sua caracterização?	α	
Enquadrei a ação no espaço e no tempo?	α	
Descrevi os acontecimentos desencadeados pela(s) personagem(ns)?	α	
Apresentei um final/conclusão para a minha história?	α	
Escolhi um título sugestivo.	α	
Utilizei os sinais de pontuação adequados?	α	
Inclui, no meu texto vocabulário variado relacionado com o tema (expressões gerais e outras mais específicas, evitando repetir vocabulário).		α
Procurei evitar erros ortográficos, consultando o dicionário para esclarecer dúvidas.	α	

Figura 102 - Grelha de revisão do par JM e AA

O conhecimento de tais exemplos, reflete no posterior conhecimento da tipologia de poluição por eles apresentada, reforçando assim a noção de entendimento e posteriormente utilização correta dos diferentes mecanismos de coesão lexical, com maior preferência para os de hiperonímia e hiponímia.

É passível de ser concluído que a utilização de vocabulário variado e relacionado com o tema é um tópico já bastante conhecido para a maioria dos grupos, perceptível ao longo da atividade, mas também em pequenos detalhes que englobam e incorporam as diferentes produções textuais analisadas.

Análise: A evolução nas aprendizagens

Categorias	Aprendizagens
<p>A – Utilização de vocabulário específico da ED/ECG</p>	<p><u>Atividade 1</u> – Correta utilização e adequação dos conceitos a serem abordados – “guerra, injustiça ou desigualdades”, no diálogo (exemplificando situações do dia-a-dia, do mundo local e global) e em produções textuais de cariz próprio ou coletivo;</p> <p><u>Atividade 2</u> - Maior apropriação de conceitos a serem introduzidos – “desanimar, tristeza, aflição, alimentos, alimentação, pobreza, desigualdade, injustiça, riqueza” -, indicando/utilizando-os corretamente e eficazmente ao longo das tarefas, textos da sua autoria ou proposto por terceiros;</p> <p><u>Atividade 3</u> – Criação de um vasto, rico e gradual reportório de conhecimentos sobre o dia em análise, 25 de Abril de 1974, bem como da temática da ED/ECG a ele subjacente – a liberdade;</p> <p><u>Atividade 4</u> – Maior e total segurança na aprendizagem e posterior integração em ambiente escolar ou exterior de vocabulário, referente à temática da ED/ECG em estudo – Cidadania Global, são em seguida apresentados os exemplos das novas palavras apropriadas – “corresponsabilidade e o bem-estar da comunidade global” – incluindo “cooperação e solidariedade”.</p>
<p>B – Conhecimentos específicos da ED/ECG</p>	<p><u>Atividade 1</u> – Compreensão e integração, em momento de produção escrita, ainda um pouco relutante dos conhecimentos e valores associados a estas temáticas, podendo ser inseridos em alguns momentos, vocábulos como: “refugiados, ensino justo, desemprego, trabalhar e falta de dinheiro”;</p> <p><u>Atividade 2</u> – Os valores, conhecimentos e ações – “desanimada, falência, alimentos, alimentação e alimentar - associadas à temática – da fome e da alimentação” - são vistas ainda com dificuldade, podendo ser utilizadas de forma correta, em algumas tarefas que comportam esta atividade;</p> <p><u>Atividade 3</u> – Complemento das palavras tidas como incorretas na atividade anterior, posterior criação de tarefas que potenciem o cruzamento com as temáticas a serem abordadas, inclusão, por parte dos participantes, de vocábulos, ações e conhecimentos – noção de injustiça perante o próximo, compreensão da situação governamental e o quanto ela foi injusta para o povo e para a nação – Portugal, mais enriquecedores e fomentadores de ações responsáveis;</p> <p><u>Atividade 4</u> – Fácil e vasta compreensão de todos os conhecimentos, valores e vocábulos associados à temática em estudo a Cidadania Global, com especial foco para as temáticas da poluição, alterações climáticas e combustíveis fósseis (petróleo).</p>
<p>C - Reflexão crítica sobre os conceitos de ED/ECG</p>	<p><u>Atividade 1</u> – Existe já, entre os grupos participantes, uma enorme preocupação com a temática da ED/ECG – “guerra, injustiça ou desigualdade” -, incorporando com bastante facilidade e refletindo crítica e abertamente sobre, ações, valores e conhecimentos a ela associados;</p> <p><u>Atividade 2</u> – É nesta atividade acrescida a preocupação com a temática da ED/ECG – dando mais enfoque e concordância a todos os valores, ações e conhecimentos proferidos.</p> <p><u>Atividade 3</u> – Aumento do reportório de conhecimentos, apropriação mais concisa, aprofundada e fundamentada de valores e ações – exposição de válidas</p>

	<p>e fundamentadas palavras, expressões ou exemplos que valorizam a sua visão/opinião sobre o tema Liberdade - que podem fazer a mudança pelo próximo e pelo mundo.</p> <p><u>Atividade 4</u> – A preocupação com os temas que assolam o mundo em que vivemos é avassaladora, cada vez mais tal é provado com os textos da comunicação social mas também através da literatura. A utilização de vocabulário variado e relacionado com o tema é um tópico já bastante sabido para a maioria dos grupos, é perceptível ao longo da atividade, mas também em pequenos detalhes que englobam e incorporam as diferentes produções textuais analisadas.</p>
<p>D – Integração de conhecimentos específicos da ED/ECG com a utilização de diferentes mecanismos de coesão textual</p>	<p><u>Atividade 1</u> – É notória, ao longo de várias tarefas, a dificuldade em nomear e substituir os sinónimos apresentados, por outro lado no que toca à identificação do pronome e decifração do seu referente; reescrita de duas frases simples numa complexa, através de um pronome, o grupo já se mostrou mais propenso, não havendo tantas dificuldades a apresentar;</p> <p><u>Atividade 2</u> – Nesta atividade, verifica-se que a identificação do pronome e decifração do seu referente continua a gerar dificuldade e nem sempre é bem utilizada nas tarefas. Por sua vez, a transformação de uma frase simples numa frase complexa através de um pronome obteve uma grande taxa de sucesso em comparação com a primeira atividade, conseguindo-a executar corretamente 8 dos 11 participantes, podendo concluir-se que os grupos corresponderam às expectativas estipuladas.</p> <p><u>Atividade 3</u> - É de fácil compreensão e entendimento que a maioria dos grupos, nesta atividade, correspondeu ao objetivo proposto, completando o vocabulário em falta e compreendendo o propósito de cada uma das palavras apresentadas na tabela em conformidade com a temática da ED/ECG em estudo;</p> <p><u>Atividade 4</u> - Face à multiplicidade de respostas apresentadas, nesta categoria, é possível concluir que todos os grupos participantes demonstram saber, tanto os conhecimentos que estão intimamente ligados à ED/ECG, mas também aos mecanismos de coesão lexical, podendo as palavras ser agrupadas por tema/partes ou até mesmo conjunto/partes.</p>

Quadro 18 - Quadro-síntese - A evolução nas aprendizagens

Fase C – Aferição

Objetivo geral: Avaliar as aprendizagens/conhecimentos dos alunos face aos conteúdos abordados.

Tarefa: Aplicação do teste de aferição final (TAF) aos alunos participantes do estudo.

Descrição da atividade

A última fase deste estudo efetuou-se com o primordial objetivo de, após a implementação do plano de intervenção didática, avaliar as aprendizagens realizadas pelos alunos relativamente à integração, em momentos de produção escrita, de

temáticas características da ED/ECG e de mecanismos de coesão textual. Assim sendo foi aplicado o TAF, baseado em todas as temáticas da ED já abordadas – Guerra, Injustiça ou Desigualdades; Alimentação, Liberdade e Poluição, através de uma produção textual que visava aferir competências e conhecimentos aos mais diversos níveis – mobilização, ativação e inclusão de conhecimentos da ED em parceria com conhecimentos do domínio da escrita, nomeadamente os mecanismos de coesão textual.

Análise do Teste de Aferição Final (TAF)

Uma vez que o teste (TAF) teve por base a avaliação dos alunos face à integração, em momentos de produção escrita, de temáticas características da ED e de mecanismos de coesão textual, a sua análise far-se-á tendo como linha orientadora duas categorias utilizadas na Fase B – Intervenção – a Categoria C e a Categoria D.

Categoria C: Reflexão crítica sobre os conceitos da ED/ECG

Na atual categoria, foi analisada a forma como os alunos mobilizam os conhecimentos e conceitos que abarcam a temática da ED/ECG selecionada, bem como a construção do próprio pensamento crítico.

Findado o reconhecimento da temática a ser apresentada e a análise de todas as produções textuais, é perceptível que a maioria dos participantes deste estudo (dezoito) apresenta, no seu texto de opinião, razões, ações e soluções válidas e fundamentadas de consternação sobre o problema que assola o Mundo.

O aluno RR, na sua produção textual, intitulada “A poluição”, apresenta e fundamenta corretamente as suas ações, são exemplos as seguintes citações:

A poluição é a muito grave para o nosso planeta. Ela é a doença que prejudica o mundo e por isso temos de ter muito cuidado ...”, “Para resolver esse problema eu tentava que o mundo não desfloresta-se tanto as florestas, reduzindo-se a quantidade de indústrias e aumentava-se a quantidade de ETAR.

Também a aluna DD, com o texto de opinião intitulado “Falta de comida”, se apropria dos diferentes objetivos definidos para esta atividade, são a seguir apresentados os exemplos que alicerçam esta afirmação:

Em muitos países há falta de comida.

Muitas pessoas (crianças, adultos, etc) não tem o que comer, em quanto noutros países há muita comida, até demais.

Esse problema preocupa-me porque eles podem morrer com a falta de comida, e não tem uma boa saúde!

(...)

Eu acho muito triste ver que cada vez morre mais gente por culpa da falta de comida, mas eu vou fazer a recolha de comida e dar às pessoas que não tem o que comer.”

Por fim, podemos também apresentar um pouco da produção textual do AC intitulada “A Poluição:

A poluição priocopame porque destrói a natureza e a natureza danos a vida e a poluição mata os animais.

(...) para resolver o problema é preciso poupar e também se deve reciclar

(...) os humanos não tão a ter respeito pela natureza e tão a ser mesmo estópidos (...) temos que os travar (...)

É perçetível que a mobilização de conhecimentos, conceitos, valores e atitudes agregados a cada uma das temáticas foi sendo gradualmente instruída. Da mesma forma que a mobilização de conhecimentos e conceitos foi sendo gradualmente instruída, a construção do próprio conhecimento foi sendo também alargada de tarefa para tarefa, comprovando-se no teste de aferição final com a consciencialização, da totalidade dos intervenientes, de que a continuidade da preservação do Mundo depende única e exclusivamente das nossas ações e do quão bem nós cuidamos de tudo o que nos rodeia.

Na produção textual, o aluno DA, em jeito de conclusão, apresenta uma solução para o problema que apresenta anteriormente, constatando-se que ela depende única e exclusivamente da ação do homem, segue a seguir a transcrição que assenta este fundamento, “Temos de respeitar a água porque assim as nossas vidas seriam miseráveis”.

O mesmo se pode aplicar à produção textual do aluno TM. Veja-se

Todo o mundo deveria ser livre sem exagero, assim os escravos saberiam o que era a liberdade e tudo deveria ser livre como os cidadãos do meu país.

(...)

Estas são as minhas ideias para acabar com a falta de liberdade porque ninguém é mais que ninguém neste mundo, e todos nós deveríamos ter liberdade.

Refletindo sobre os aspetos salientados na primeira categoria de análise, conclui-se que há uma evolução nas aprendizagens dos alunos, a qual se reproduz nos seus resultados – produções textuais. Apesar de nem todos os participantes mobilizarem certos valores e atitudes, a compreensão dos conhecimentos e conceitos de ED bem como a construção do próprio conhecimento crítico foi garantida, resultando numa espiral sustentada e positiva de aprendizagens, potenciando a aplicação de alguns destes conceitos e conhecimentos em futuras ações de transformação social.

Categoria D: Integração de conhecimentos específicos de ED/ECG com a utilização de diferentes mecanismos de coesão textual

A análise efetuada à integração de conhecimentos específicos de ED/ECG com a utilização de diferentes mecanismos de coesão textual permitiu retirar diferentes conclusões. Embora não praticado por todos, verificou-se um ligeiro progresso na utilização de diferentes mecanismos de coesão textual, ao longo das diferentes produções textuais.

Como referido, a maioria dos participantes utiliza correta e diversas vezes os mecanismos de coesão textual que foram conhecendo nas atividades implementadas da Fase B – Intervenção. Dos diferentes mecanismos estudados, - aqueles que foram os mais empregues foram a pronominalização, sinonímia, coesão lexical por substituição e o campo lexical.

Utilizando-os do número total de participantes, 15 alunos, dois alunos apresentam algumas incoerências, apresentando momentos com e sem a utilização correta dos diferentes mecanismos, os restantes, quatro, não apresentam qualquer utilização dos diferentes mecanismos, exibindo uma grande variedade de vocabulário repetido.

Tomemos como exemplo três produções textuais que englobam o trabalho produzido pela maioria dos participantes, elas são dos alunos: DD, TM e DA.

Na produção da aluna DD, é reconhecido o uso de três mecanismos de coesão a pronominalização, a relação de sinonímia e hiperónimos/hipónimos. Na pronominalização, a aluna utilizou corretamente os pronomes pessoais “me” e “eu”

para substituir a autora da produção textual e o pronome “eles” para substituir a palavra “pessoas”. Na relação de sinonímia substitui de forma correta a palavra “tristeza” pela palavra “preocupação”. De seguida, podemos incluir a relação de hiperonímia e hiponímia e as palavras “pessoas” (hiperónimos) e as palavras “crianças e adultos” (hipónimos).

Falta de comida

Em muitos países há falta de comida. Muitas pessoas (crianças, adultos, etc) não têm o que comer em quanto muitos países há muita comida até demais.

Esse problema preocupa-me porque eles podem morrer com a falta de comida, e não tem uma boa saída!

Então estive a pensar, se fosse uma recolha alimentar ou comprar eu o comida para eles, mas acho melhor a primeira opção.

Eu acho muito triste ver que cada vez more mais gente por culpa da falta de comida, mas eu vou fazer a recolha de comida e dar as pessoas que não têm o que comer.

Fim

Figura 103 - Produção textual da aluna DD

O aluno TM reconheceu e aplicou corretamente os mecanismos de coesão textual, pronominalização, hiperónimos/hipónimos. Na pronominalização, foram usados: o pronome pessoal “nós” para não voltar a referir o nome “pessoas”; os determinantes possessivos “minhas” e “meu” para não nomear novamente o aluno TM e o pronome demonstrativo “os”, para substituir o uso excessivo da palavra “escravos”. No campo lexical, mais propriamente a relação de hiperonímia e hiponímia podemos incluir a palavra “pessoas” (hiperónimo) e as palavras “escravos e cidadãos” (hipónimos). Por fim, recorre a palavras da mesma família – “liberdade” e “livre”.

a liberdade

- > Em muitos países não há liberdade. Há pena de morte e escravos, mas as pessoas não sabem o que é ser livre e isso é preocupante.
- > As minhas ideias para isto acabar libertar todos os escravos, deixar de haver pena de morte e para aqueles que mataram pessoas inocentes era prisão perpétua.
- > Todo o mundo deveria ser livre sem excepção, assim os escravos saberiam o que era a liberdade e todos devia ser livres como os cidadãos do meu país.
- > O único os que iam ser mortos ainda viviam e não morreriam se quisessem a eutanásia.
- > Estas são as minhas ideias para acabar com a falta de liberdade porque ninguém é mais que ninguém neste mundo, e todos nós devemos ter liberdade.

Figura 104 - Produção textual do aluno TM

O aluno DA inclui corretamente na produção textual mecanismos de coesão textual. Na relação de pronominalização, os pronomes pessoais “eu”, “nós” e “me” substituem o referente. Em seguida é-nos apresentada a relação de sinonímia, o aluno, DA, substituiu corretamente a palavra “poluída” pela palavra “suja”. Por fim, mas não menos importante, o aluno DA inclui uma “retoma parcial com acréscimo de nova informação” (Figueiredo, 2005, p.80) – “Se as pessoas continuarem (...)”/“(…) se as pessoas não tirarem (...)”, percebendo-se que, na frase do referente, há uma adição de nova informação.

A poluição aquática

Ola! Eu sou o André e está-me a preocupar as pessoas não terem cuidado com a água!

Se as pessoas continuarem não vamos ter água potável para beber e matar-mos e todas as gostamos de praia mas ontem fui a uma praia e a minha mãe percebeu-me de ir para a água porque estava toda Alia.

Se calhar se as pessoas nasatizarem tanto lixo para o mar e para os rios ou de ter cuidado com as florestas. Lembra de respeitar a água porque assim as nossas vidas serão melhoradas.

Figura 105 - Produção textual do aluno DA

Finalizada a análise, é reconhecido como aspeto positivo ao longo das diferentes produções textuais, a utilização e integração correta dos conhecimentos específicos que a ED pode comportar, focalizando aspetos como: importância da liberdade de expressão, importância da preservação da natureza – incluído está rios, parques, poluição – sonora, aquática, atmosférica e dos solos, esgotos, sensibilização para a equidade de direitos como pessoas e ser humanos, entre outros ...

Embora estas reflexões se baseiem apenas em alguns exemplos práticos, face aos resultados apurados, é importante referenciar que a implementação do plano de intervenção educativa produziu efeitos positivos, provando que é possível integrar os diferentes mecanismos de coesão textual à ED/ECG.

CONCLUSÕES

Esta parte destina-se à apresentação das conclusões do estudo, no sentido de dar resposta à questão-problema e às respetivas questões de investigação que orientaram todo este estudo investigativo. São, também, indicadas algumas limitações deste estudo e recomendações para investigações futuras.

Conclusões do estudo

Findada a descrição e análise dos dados, é necessário olhar para a multiplicidade de dados obtidos e tentar responder às questões que definiram e orientaram todo este projeto de investigação, o seu principal intuito foi: ***perceber como se podem interligar algumas tipologias de coesão textual com aprendizagens relacionadas com a Educação para o Desenvolvimento.*** Deste modo, o estudo foi orientado por duas questões de investigação, às quais vai ser agora dada uma resposta reflexiva, tendo em conta todo o processo investigativo.

1) Qual a importância da coesão textual no processo de escrita?

Como o próprio nome indica, a coesão textual e o processo de escrita estão intimamente ligados. Na opinião de Figueiredo (2005), importante é abordar a linguagem sobre diferentes vertentes metodológicas – pragmática (adequação), sintaxe (coesão) e semântica (coerência), percebendo que é importante fornecer, aos alunos, uma visão holística da língua, consciencializá-los de que esta é uma ferramenta eficaz da autorregulação dos atos comunicativos, mas também uma representação do mundo e, especialmente, uma forma de ação perante o outro.

Para Halliday & Hasan (1976), “quando se fala de coesão textual, referimo-nos, na essência, aos mecanismos linguísticos que asseguram a ligação entre os diferentes elementos textuais” (Halliday & Hasan citado em Sousa, 2010, p.115).

Como exposto na fundamentação teórica, é evidente e necessária a articulação do ensino da coesão textual com o ensino das diferentes tipologias, inseridas no processo de escrita, para tal são sugeridas as atividades de substituição lexical, reescrita e de manipulação para reforçar a construção de um texto coeso (Jimeno, 2006).

Por conseguinte, e procurando uma adequabilidade do percurso de investigação a desenvolver, foram pensadas e posteriormente aplicadas diferentes tarefas – testes e atividades - que potenciassesem o reconhecimento dos diversos mecanismos de coesão textual como facilitadores para evitar o excessivo uso do mesmo vocabulário.

A compreensão e posterior realização de tais tarefas nem sempre se viu como facilitadora, tais afirmações são verificáveis, pela apresentação de questões invulgares ao seu quotidiano. Pode ser observado na Atividade 1, a questão 5, onde dos 11 pares participantes, apenas 5 conseguiram reorganizar duas frases simples numa frase complexa com recurso ao pronome relativo “que”, tais dados nos são apresentados porque os alunos não conseguem compreender que a utilização do pronome relativo – que – é utilizado quando queremos referenciar “pessoas ou coisas” ou até mesmo como função de “sujeito, complemento direto outro complemento” (Figueiredo & Bizarro, 1995, p.92). O mesmo se aplica à Atividade 2 e à questão 1 e 1.1., incitando os alunos a descodificar e reconhecer os pronomes escondidos no texto cedido. Da totalidade de participantes, a maioria, 6, não reconhece nem os pronomes nem os devidos referentes, impossibilitando assim o correta associação e nomeação.

Compreende-se que tais tarefas exigem um conhecimento sintático mais aprofundado e que é trabalhado ao longo de toda a escolaridade, daí as naturais dificuldades demonstradas. No entanto, o desenvolvimento de um trabalho contextualizado permitiu florescer nos alunos a sensibilidade para olhar para um texto e para as palavras que o constituem de um modo mais cuidadoso, interiorizando-se, aos poucos, as regras inerentes, tanto da tipologia de texto a abordar como do domínio da coesão textual.

No que diz respeito à escrita, produções textuais, é visto um gradual crescimento nas aprendizagens, de tarefa para tarefa por parte dos alunos, verificando-se a correta utilização dos diferentes mecanismos, coesão referencial e lexical, quando pretendemos repetir o vocabulário, existem duas exceções ao caso: a coesão referencial – catáfora e coesão lexical por substituição raramente utilizadas, sendo privilegiada, pela totalidade, a pronominalização (coesão referencial) e, dentro da coesão lexical, os sinónimos e hiperónimos/hipónimos.

É possível observar que, durante toda a implementação, os alunos aprenderam diferentes conteúdos gramaticais, verificando-se, assim, uma progressiva melhoria das capacidades pretendidas.

As observações iniciais e o apuramento das dificuldades refletidas no uso dos mecanismos de coesão textual foram essenciais à organização e desenvolvimento do percurso de investigação educativa, caminhando na procura de uma aprendizagem mais clara e uma correta e consciente utilização dos mecanismos de coesão textual para evitar a excessiva repetição do vocabulário.

2) Como é que um percurso de escrita centrado em temáticas de ED/ECG permite trabalhar os mecanismos de coesão textual?

Ao longo de todo o processo de investigação, a utilização de um percurso escrito centralizado em temáticas da ED/ECG aliadas ao uso de mecanismos de coesão textual para evitar a repetição do vocabulário pareceu ser uma mais-valia para a aprendizagem dos alunos. Relativamente às produções textuais centradas em temáticas da ED/ECG, as relações de pronominalização, sinonímia, hiperonímia-hiponímia e holonímia-meronímia revelaram ser as mais utilizadas, verificando-se nos alunos uma evolução positiva com as temáticas da ED/ECG e os mecanismos de coesão textual.

Evitando o modelo que se gere pela mera exposição de regras, considerou-se pertinente incorporar o ensino do conteúdo de forma contextualizada e gradual, abrindo espaço para análise e interpretação das informações fornecidas, numa construção progressiva do conhecimento.

Assim sendo, procurou-se desenvolver um plano de intervenção educativa, estruturado e diversificado, apresentando uma vasta panóplia de tarefas, sem nunca descurar os objetivos previamente estabelecidos. As seis tarefas apresentadas tiveram como apoio fundamental dois documentos, o Referencial de ED (2016) e o PMCPEB (2015). Estes dois documentos, como já foi sumariado anteriormente, servem para auxiliar e orientar os professores, o primeiro é relativamente recente e prima pela orientação, ao professor, sobre os conteúdos que deve abordar ao longo dos diferentes anos de escolaridade. O segundo documento permite-nos perceber quais as metas a atingir pelos nossos alunos, ao nível da oralidade, leitura e escrita, educação literária e gramática.

No que concerne aos conteúdos da ED/ECG, foi possível concluir que é imperativa a criação e promoção, em sala de aula, de um ensino onde se privilegiem a consciencialização das problemáticas, locais e globais, que assolam o mundo em que vivemos. Por outras palavras e tirando partido do CIDAC (2017), com o conhecimento e apoio do professor os alunos devem potenciar ações de mudança, para que tal aconteça é essencial “conhecer, compreender, escolher, tomar decisões, assumir compromissos, criar alianças, arriscar refletir, avaliar, recomeçar sempre” (p.2). Perante tais afirmações, cabe ao professor a árdua tarefa de criar/potenciar tarefas/atividades em que se trabalhem os conteúdos propostos no RED para, assim, se criarem cidadãos justos, solidários e fomentadores de boas práticas.

Ao longo da intervenção, foram trabalhados diversos conteúdos, delineados e perspectivados de acordo com as necessidades dos participantes e a duração do estudo em si. Todos os conteúdos foram interligados com os temas a abordar sugeridos pelo PC, surgindo, de semana para semana, temáticas interligadas entre si, criando, assim, uma vasta e transversal rede de conhecimentos. Tendo por base tais motivos foram abordadas as seguintes temáticas: Justiça Social, Cidadania Global, Desenvolvimento e Pobreza e Desigualdades. As quatro temáticas acima apresentadas estão interligadas entre si e podem ser trabalhadas de forma articulada, para tal abordagem foram dadas a conhecer, situações reais, locais e mundiais, e de difícil solução, para que o consciente dos participantes seja ativado e facilite a sensibilização e posterior promoção de situações de fomentação do bem-estar social, pessoal e territorial (Cardoso et al., 2016).

No que diz respeito à produção escrita, com maior incidência sobre a utilização dos mecanismos de coesão textual para evitar a repetição do vocabulário, as tarefas foram planificadas tendo em consideração os resultados apresentados no TD, com maior precisão para a Categoria 1 - Dificuldades evidenciadas no domínio da coesão textual. Foram realizadas tarefas, bastante pormenorizadas, englobando em cada uma um mecanismo: pronominalização, relação de sinonímia/antonímia, coesão lexical por substituição, relação de hiperonímia-hiponímia e holonímia-meronímia e um desafio criativo. As atividades potenciavam a fomentação do uso de tais mecanismos para evitar a excessiva repetição do vocabulário. Em sala de aula, é imperativo trabalhar a coesão textual, pois, segundo a importante opinião de Halliday & Hasan (1976), “the interpretation of some elements in the discourse is dependent on that of another” (p.4).

Uma falha a este nível pode levar o leitor à construção de um sentido erróneo do sentido do texto.

Perante os resultados obtidos, no que diz respeito à aquisição e posterior utilização dos conteúdos da ED/ECG, verificamos que os alunos reconhecem e compreendem tais conteúdos. No que diz respeito à categoria de análise: “Reflexão crítica sobre os conceitos de ED/ECG”, os alunos refletiram correta e criticamente sobre as suas ações e apresentaram válidas contra-ações que podem melhorar o mundo em que vivemos. No que toca à categoria: “Integração de conhecimentos específicos de ED/ECG com a utilização de diferentes mecanismos de coesão textual”, foi perceptível, no início, uma grande dificuldade por parte dos alunos, repetindo, nas diferentes produções textuais, excessivamente o vocabulário. Com a realização de atividades, observamos ligeiras evoluções, não totais, mas significativas, uma maior inclusão dos diferentes mecanismos, sendo mais evidentes: a pronominalização, relações de sinonímia e o campo lexical, onde podemos incluir as relações de hiperonímia-hiponímia e holonímia-meronímia.

Para uma abordagem plena sobre a escrita na escola, são referenciados os quatro planos que Carvalho (2013) desenvolveu. De uma forma bastante sumária, podemos perceber que é na escola que devemos criar espaços que potenciem o desenvolvimento pleno das aptidões de escrita, é o exemplo, que aqui se adequa ao trabalho investigativo, do domínio do conhecimento explícito da língua com mais enfoque para o funcionamento da língua onde se preconiza uma “compreensão da natureza das diferentes unidades linguísticas e da forma como elas se combinam (...) para que se resulte num texto coeso e coerente” (Carvalho, 2013, p.194). A ligação com outras disciplinas do currículo, o Estudo do Meio, por exemplo, viabiliza uma perspetiva bidirecional. Nas palavras de Carvalho (2013), “veja-se os usos da escrita nos diferentes contextos escolares como momentos em que o aluno pode aprender a escrever” (p.195) e, assim, desenvolver todo o “processo de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento” (p.196). Os professores são as peças fundamentais de ligação, devem partir, sempre, do contexto real do aluno para, posteriormente, incentivar a uma escrita que desenvolva o seu pensamento crítico, fomentando a criação de cidadãos que se preocupam com o bem-estar, o seu e o do próximo.

Findada a análise de todo este caminho, concluímos que é possível criar um conjunto de atividades onde as temáticas da ED/ECG e a inclusão da coesão textual na produção escrita estão articuladas, para tal, basta optar por temáticas concernentes para o grupo e, a partir delas, com o apoio de textos, incorporar em diferentes tarefas e produções textuais o uso da coesão textual.

Limitações do estudo e recomendações para intervenções futuras

Dada a pertinência da temática e a multiplicidade de situações onde os mecanismos de coesão textual podem ser aplicados, certo será afirmar que este processo não se encontra concluído.

Dada a sua complexidade, surge, certamente, a necessidade de o retomar e aperfeiçoar. Considerando a faixa etária e a etapa de escolaridade, pensa-se que o estudo investigativo foi um forte contributo para a modificação de práticas indevidas e na utilização melhorada dos mecanismos de coesão textual para substituir o excessivo uso de palavras repetidas ao longo da produção textual.

Aponta-se como limitação deste estudo, o tempo ao longo das intervenções na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada. O tempo previsto para a lecionação de aulas e aplicação de atividades de relatório não se revelou suficiente. Com um maior alargamento, seria possível a aplicação de uma abordagem mais específica, na busca de resultados que se tornassem mais significativos.

Ainda associado à limitação temporal, reconhece-se a dificuldade em fornecer apoio personalizado às necessidades individuais de cada um dos participantes ou do grupo/par de trabalho, que, de certa forma, potenciaria e determinaria a aquisição de resultados mais positivos.

Após uma breve pesquisa, considera-se que o estudo em análise podia usufruir de maior generalização de resultados se houvesse estudos que potenciassem termos de comparação. No entanto, espera-se que o projeto de investigação desenvolvido inspire futuras reflexões e novas intervenções.

Face às constantes e incorretas utilizações dos mecanismos de coesão textual nas diferentes produções textuais por parte dos diversos participantes, é imperativo o

seu trabalho em momento de sala de aula, em tempo mais alargado para que seja passível de se introduzir variadas tipologias de exercícios e, posteriormente, uma análise mais cuidada de situações que se podem se tornar adversas.

Precisarão de ser privilegiados momentos de discussão e partilha em grande grupo, uma vez que se destacam como fortes indicadores de aprendizagem e fomentam, desde que devidamente orientado, um crescente envolvimento reflexivo.

É necessário o reconhecimento do quão importante é o estudo sobre mecanismos de coesão textual articulados a temáticas da ED/ECG, no sentido de diminuir e posteriormente potenciar a utilização adequadas de diferentes mecanismos, são exemplos, os aprendidos ao longo desta investigação: pronominalização, relações de sinonímia/antonímia, hiperonímia/hiponímia e holonímia/meronímia.

Para futuras investigações, é também sugerido o uso dos mecanismos de coesão textual acima referenciados, mas com outros domínios gramaticais e posteriormente com outras temáticas de ED/ECG que comportam o RED, uma vez que tal articulação se mostrou útil e potenciadora de novos conhecimentos e capacidades de ação perante o outro e o mundo.

Capítulo III – Reflexão Sobre a Prática de Ensino Supervisionada

Reflexão Global da PES

“Os professores são heróis anónimos.
Semeiam sonhos numa sociedade que perdeu a capacidade de sonhar.”
(Augusto Cury)

“Viver é como desenhar sem borracha” - o gosto, o entusiasmo pelas crianças e por todo o seu envolvente, foi desde cedo um sentimento que em mim foi crescendo e tomou um lugar muito especial no meu coração. Neste exato momento, percebo que, com o término desta tão atribulada viagem, o meu destino está escrito nas estrelas e nele consta o ensino e um dos nossos bens mais preciosos – as crianças. Este verdadeiro sentimento o devo à minha professora primária e a todas as pessoas que acreditaram em mim e sempre souberam que a educação é um dos bens mais preciosos da humanidade e que sem ela o mundo, e principalmente as crianças, não poderiam experienciar e vivenciar as suas maravilhas.

Com o passar do tempo, foi florescendo em mim o gosto e o entusiasmo pelo ensino. No exato momento de concorrer ao Ensino Superior soube que a educação, mais precisamente, a Educação Básica era o curso que estava destinada a escolher. Apesar de saber que, nos dias de hoje, a educação é vista como uma área de total desemprego, o bichinho do ensino e de o fomentar com os pequenos foi crescendo, e como os sonhos não devem ser levados em vão, acreditei e segui o meu, contra ventos e marés, contra tudo e todos.

O estágio, realizado tanto em contexto de Educação Pré-Escolar como de 1ºCEB, mostrou ser um período de contínuo crescimento e aprendizagem. A prática não se pode, nem deve, desligar-se da teoria, elas devem sim tornar-se cúmplices. Nesta linha de pensamento, a PES veio adicionar ao nosso percurso académico o contacto com a realidade educativa, a partilha dos saberes teóricos e o vivenciar dos desafios atravessados por um profissional da área de educação.

Depois de finalizada uma das etapas mais significativas da minha formação, é imperativo refletir sobre a tumultuosa viagem chamada de PES, expondo os pontos positivos, negativos e as aprendizagens retiradas deste percurso desafiante mais deveras enriquecedor.

O trabalho em educação carece de um olhar atento, um grande sentido de responsabilidade e a prática de uma ação organizada e significativa (Silva et al., 2016), que transpõe qualquer mera transmissão de conhecimentos. O ato de ensinar deve ser tido como uma continuidade e progressão, acima de tudo deve corresponder às múltiplas exigências que se lhe são impostas. Nas palavras de Roldão (2008), “a formação inicial e as perspectivas do exercício profissional futuro, nomeadamente as experiências docentes ou da pré-docência, constituem-se como momentos de consolidação ou de aprofundamento das motivações para abraçar a profissão e de compreensão do que envolve ser professor” (p.33).

É importante ressaltar que o ato da reflexão é de tamanha dificuldade tanto para o aluno como para o professor. A importância do conhecimento dos seus atos e das ações que deve tomar para remediar uma infortuna situação são apoios e bases fundamentais para o futuro sucesso.

O papel do professor e do educador está intrinsecamente ligado aos difíceis problemas que a sociedade encontra nos dias de hoje. Segundo Xavier (2015), o professor é o moderador de todo o processo educativo, ele deve ser capaz de criar situações de aprendizagem criativas que despertem o bichinho da curiosidade e da descoberta, não se esquecendo que os alunos são as personagens principais em sala de aula de todo este enredo, criado para que estas brilhem e mostrem do que são capazes. O professor deve estar a par de toda a sua progressão, não se pode restringir apenas ao já conhecido, ensino formal, se os professores não progredirem, rapidamente serão substituídos por robôs. Esta é a visão da nossa sociedade atual. Os professores devem fazer uso das novas tecnologias, devem dar a conhecê-las com um intuito da aprendizagem e não do simples lúdico a elas associadas. Para Prensky (2007), os professores devem ter, na sua base de planeamento de atividades, os conhecimentos iniciais e interesse dos alunos e perceber que esses são essenciais para a transmissão de um ensino com sentido e relevância.

As Práticas de Ensino Supervisionada levadas a cabo trouxeram uma multiplicidade de conhecimentos e experiências que podem ser comprovadas com as citações acima supracitadas. Os dois contextos de intervenção são tidos como duas intervenções distintas, em que no primeiro adotei o papel de educadora com um grupo de crianças em idade pré-escolar (3-6 anos) e no segundo o papel de professora de uma

turma do 4º ano (9-10 anos). Como é fácil verificar, eram grupos heterogêneos, com crianças e alunos que detinham motivações, interesses, gostos e necessidades distintas. A oportunidade de poder trabalhar com grupos distintos fez com que a capacidade de adaptabilidade fosse testada ao seu máximo, potenciando a criação de atividades criativas, diversificadas, interessantes, promotoras de aprendizagens, mas acima de tudo intencionais e estimuladoras de um ambiente de trabalho agradável mas exigente em todas as áreas e domínios. Deste modo podemos atestar que as carências de um grupo de crianças de 3-6 anos é completamente díspar de um grupo de alunos de uma turma de 4º ano.

Em relação ao contexto de Educação Pré-Escolar, as expectativas estavam ao rubro, esta era uma das etapas mais aliantes. Tive a oportunidade de compartilhar a sala com uma educadora que tinha como objetivo principal o bem-estar das crianças, preocupando-se com as aprendizagens, não de uma forma formal. Principiava pelas opiniões e desejos íntimos, projetando a criança com um ser único e múltiplo de capacidades, privilegiado pelo método High Scope. Finalizada esta etapa, ressalta-se o desafio constante a ela associada, mas enriquecedor a todos os níveis, pessoal e profissional.

O nível de ensino – primeiro ciclo – foi um dos mais desafiantes, devido ao nível de exigência e aos conhecimentos a ele associados, mais aquele que mais ansiava. Com o passar das semanas de intervenção tive a consciência de que fui superando todos os meus medos e inseguranças e chegado o momento da sua conclusão saliento que esta mostrou ser surpreendente e deveras positiva. A imagem da turma em questão e do professor cooperante, vai ser para sempre recordada e nunca apagada, todos os alunos demonstraram um grande interesse por todas as atividades por nós apresentadas.

De toda a estrutura que compõe a PES, deve ser salientado neste espaço a observação, a planificação, a implementação e a reflexão.

No que diz respeito à observação, é de ressaltar a sua importância face ao conhecimento prévio da turma, da pedagogia utilizada pelo professor cooperante, e das áreas deficitárias que devem ser melhoradas com a nossa passagem. As seis semanas de observação são determinantes para a organização das planificações.

Para se poder elaborar uma planificação, é essencial um apoio que durante estes meses foram as Orientações Curriculares (OCEPE) para o grupo da Educação Pré-Escolar

e os Programas e Metas Curriculares para o grupo do 1ºCiclo do Ensino Básico. Em ambos os níveis de ensino foram tidos em conta as estratégias, os objetivos, o questionamento e a avaliação. Este planeamento carece de ser “adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais” (Silva et al., 2016, p.10).

Em todo o nosso planeamento de atividades, quisemos sempre criar um seguimento de atividades inovadoras e criativas que fossem ao encontro do interesse e conhecimentos do grupo. A realização de planificações semanais é um dos pontos mais favoráveis para os estagiários, serve de guião, facilita o acesso a todos os alunos e a soluções possíveis de contornar – meteorológicas, de tempo, necessitando por vezes de ter um “Plano B” e posterior adaptação.

Do nosso processo de ensino-aprendizagem, o aqui apresentado é visto como o produto final de uma caminhada de 8 meses consecutivos de planificações e implementações, é necessário perceber que muitas delas podem corresponder ou não às nossas expectativas, devemos reconhecer a naturalidade da situação. É impreterível uma íntima introspeção – reflexão – que nos ajuda a reconhecer os erros praticados e a incutir estratégias de solução. A observação e reflexão com os docentes da ESE é um ponto que não se deve descurar, estes são os nossos portos de abrigo, é com eles que temos um choque de realidade, são eles que nos conseguem demonstrar quais os nossos pontos fortes e fracos, dão as mais valiosas dicas que podem fazer a total diferença entre uma boa ou medíocre intervenção.

Durante a PES, tive a oportunidade de conhecer a burocracia a que o professor está sujeito durante a sua prática. E lado a lado com estes encargos está uma formação contínua a que os professores devem atender, acabando por colocar-me uma questão. Será que ser professor é apenas e unicamente uma profissão ou ultrapassa todas estas responsabilidades? A resposta logo me chegou. Ser professor é querer aprender cada vez mais e mais, é acatar responsabilidades, é lutar com unhas e dentes, é querer desafios cada vez mais perigosos e difíceis de solucionar, é dedicação, é querer ser mais e melhor, sabendo que o ser perfeito ainda não nasceu para contar a sua história.

É cada vez mais perceptível que vivemos num século de inovação e partilha, logo cabe ao docente deter o maior número de conhecimentos possíveis, proporcionar um ambiente acolhedor, positivo e diversificado, fomentador de diversas aprendizagens

direcionadas para apenas um único e verdadeiro objetivo – o sucesso de todos os seus aprendizes.

Para encerrar mais um capítulo do grande e trabalhoso livro da formação acadêmica, recordo esta experiência como uma verdadeira montanha russa, cheia de altos e baixos, mas uma poderosa e inacabada adrenalina que me vicia e nunca se esgota. Ao longo destes meses de árduo trabalho, senti os mais diversos sentimentos, mas dou um passo atrás e percebo que estou na profissão certa. A convivência com contextos tão díspares permite o alargamento das mais diversas competências e conhecimentos. Considero que houve um substancial crescimento, que me permite afirmar que, assim como Freire (1996) autentica, “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para a sua produção ou sua construção” (p.47).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a Aprendizagem*. Braga: DME/Universidade do Minho.
- Bessonat, D. (2000). *La réécriture. Pratiques*, nº 105/106.
- Beaugrande, R. & Dressler, W. U. (2010). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. (M. J. Alvarez, S. B. Santos, & T. Baptista, Trans.) Porto: Porto Editora.
- Bourn, D. (2009). *Development Education: debates and dialogues*. London: Institute of Education.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Governo de Portugal: Ministério da Educação e Ciência.
- Calkins, L. M. (1989). *A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Camps, A. (2005). *Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da escrita*. In José A. Brandão Carvalho, L. Barbeiro, A. Silva & J. Pimenta (Orgs.) (2005). *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita (pp. 11-26). Braga: CIEd/Universidade do Minho.
- Cardoso, J., Pereira, L. T., & Neves, M. J. [Coord.] (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J. Brandão (2013). *A Escrita na Escola: Uma Visão Integradora*. *Interacções*, (2, pp. 186-206). Santarém: Escola Superior de Educação.
- Carvalho, J. Brandão (2012). *Ensinar e Aprender a Escrever no Século XXI – (Re)configurado um Velho Objeto Escolar*. In *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU.

- Carvalho, J. Brandão (2011). A Escrita como objeto escolar – contributo para a sua reconfiguração. In Isabel Duarte & Olívia Figueiredo (Orgs.), *Português, Língua e Ensino* (pp. 77-105). Porto: Universidade do Porto, Editorial.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1997). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D. (1999). Puntuación: Investigaciones, Concepciones y Didáctica. *Revista del CILLAB [Centro de investigaciones lingüísticas y literarias Andrés Bello de la UPEL Caracas]*, 59, pp.21-54.
- CIDAC. (2017). *Educação para o Desenvolvimento: Evolução Histórica do Conceito*. Lisboa: CIDAC – Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral.
- Coelho, L. S., & Neves, L. [Coord.] (2018). *Global Schools: Propostas 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 VC.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Fernandes, E. (1997). *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. Análise Psicológica*, pp. 563-572.
- Ferrer, M. & Gonzalo, C. (2010). *La lingüística del texto en los manuales de la ESO In Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó, pp. 97-115.
- Figueiredo, O. & Bizarro, R. P. (1995). *Da Palavra ao Texto*. Porto: Edições Asa.
- Figueiredo, E. B., & Figueiredo, O. (1998). *Itinerário Gramatical*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, T., (2012). “Com os erros, aprende-se” – Um estudo sobre a importância da revisão textual na melhoria da qualidade das produções textuais dos alunos, ao nível ortográfico e coesão textual”. (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa. Acedido em 19 de abril de 2018, de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/2576>
- Figueiredo, O. (2005). «As noções de adequação, coerência e coesão e seus modos de operacionalização» in *Terminologia Linguística: das teorias às práticas, Actas do encontro*. Porto: Faculdade de Letras.
- Fonseca, L. (2015). *Educação Empreendedora: caminhos para a concretização de sonhos*. Viana do Castelo: Comunidade Intermunicipal do Alto Minho.

- Freire, P. (1983). *Pedagogia do Oprimido* (18ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (25ª ed.). São Paulo: Paz e Terra: Coleção Leitura.
- Gaitas, S., & Silva, J. C. (2010). *"Bons Professores" e "Boas Práticas Pedagógicas": A Visão de professores e alunos dos 2º e 3º ciclos*. Universidade do Minho.
- Gisbert, J. M. B. (2013). *Arquitextura – Fundamentos Discursivos del Texto Escrito en Español*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Guarda, G., Luz, T., Rodrigues, T., & Beltrame, L. (2017). A Roda de Conversa como metodologia educativa: o diálogo e o brincar oportunizando o protagonismo infantil na sala de aula. In XII Congresso Nacional de Educação: EDUCERE. Curitiba.
- Halliday, M. A. K. & R. Hasan. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Instituto Cervantes. (s/d). *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/cohesion.htm. Consultado a 20 de setembro de 2018.
- IPAD. (2009). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (2010-2015)*. Lisboa: IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento.
- INE. (2011). *Instituto Nacional de Estatística*. Acedido de https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0005889&contexto=pi&selTab=tab0
- Jimeno, P. (2006). *La cohesión textual en la enseñanza de la lengua* In Secuencias didácticas para aprender gramática. Barcelona: Graó.
- Koch, I. & Travaglia, L. (1999). *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez.
- Léssard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, A. I. (2017). *Sol sem Fronteiras (Solsef)*. Obtido de "O que fazemos?". Acedido em 15 de março de 2018, de <http://www.solsef.org/>
- Martins, G, d'Ó. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

- Ministério da Educação, P. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Lisboa: DGE – Direção-Geral da Educação.
- Mateus, M. H. et alii (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Murtinheira, C., (2010). *Por detrás das letras e nas entrelinhas*.(Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa. Acedido em 19 de abril de 2018, de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/4243>
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. EDUSER: revista de educação, 2(2), 49-65.
- 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.
- Oliveira, C., F. (2018). *A Educação para o Desenvolvimento Global nas aprendizagens do Português*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Viana do Castelo. Acedido em 12 de novembro de 2018, de <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2027>
- Pereira, L. A. (2000). *Escrever em português. Didáticas e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Pereira, M. L. A. (2002). *Das Palavras aos Actos. Ensaios sobre a escrita na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças: como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora Lda.
- Pereira, L. A., Cardoso, I., Silva, A. A., Santos, A., Lopes, C., Fonseca, H., Pinto, J., Cortesão, M., Santos, M. M., & Lopes, P. (2013). *Atividades para o ensino da língua. Produção escrita – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. Protextos. Cadernos PNEP 3*. Aveiro: UA Editora.
- Plane, S. (1994). *Écrire au college: Didactique et pratiques d'écriture*. Paris: Nathan
- Prensky, M. (2007). *Changing Paradigms from "being taught" to "learning on your own with guidance"*. Educational Technology.
- Priberam. (s/d). *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/hol%C3%B3nimo>. Consultado a 03 de novembro de 2018.

- Priberam. (s/d). *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/mer%C3%B3nimo>. Consultado a 03 de novembro de 2018.
- Rebelo, D. (1990). *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. d. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências : as questões dos professores* (5ª ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Silva, L., (2014). *Leitura e Escrita: Lendo o (IN)visível e Escrevendo a Cidadania*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa. Acedido em 19 de abril de 2018, de <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/6275>
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.
- Sousa, O. C. (2010). *Desenvolver Competências em Língua – Percursos Didáticos*. Lisboa: Edições Colibri.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, Mª J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Stake, R. E. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- União de Freguesias de Viana do Castelo – Santa Maria Maior, Monserrate e Meadela. (2016). *História – Monserrate*. Acedido em 15 de fevereiro de 2018, de <http://santamariamaior-monserrate-meadela.com/historia-monserrate/>
- Vale, I. (2004). *Algumas Notas sobre Investigação Qualitativa em Educação em Matemática - O Estudo de Caso*. Em J. M. Subtil, *Revista da Escola Superior de Educação* (Vol. 5, pp. 171 - 202). Viana do Castelo: Escola Superior de Educação.
- Walker, G. (2006). *Education the Global Citizen*. Scotland: A John Catt Publication – Educational Ltd.
- Xavier, L. G. (2015). *Para além da didática: desafios da escola e do professor do século XXI*. Exedra, pp. 25-36.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 55/2018 de 06 de julho de 2018. Diário da República: 1ª série, Nº 129 (2018). Acedido a 24 de setembro de 2018. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/115652962>

Resolução do Conselho de Ministros nº 94/2018. Diário da República: 1ª série, Nº 135 (2018). Acedido a 12 de novembro de 2018. Disponível em <https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/94/2018/07/16/p/dre/pt/html>

ANEXOS

Anexo 1 – Planificação modelo 1º Ciclo

Mestrando(as): <u>Ana Luísa Lopes</u> e Marina Gonçalves		Dia da semana: Segunda-feira		Período: 3º período	
Áreas/Domínios	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e proposta de trabalho	Materiais/recursos/espacos físicos	Tempo	Avaliação
<p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Geometria</u> e <u>Medida</u> <p>- Medida</p>	<p>6. Medir o tempo</p> <p>6.1. Saber que o minuto é a sexagésima parte da hora e que o segundo é a sexagésima parte do minuto;</p> <p>6.2. Ler e escrever a medida do tempo apresentada num relógio de ponteiros em horas e minutos;</p> <p>6.3. Efetuar conversões de medidas de tempo expressas em horas, minutos e segundos;</p> <p>6.4. Adicionar e subtrair medidas de tempo em horas, minutos e segundos.</p>	<p align="center">Matemática – As Unidades de Tempo</p> <p>A PE inicia a sessão de Matemática com a apresentação dos seguintes desafios ao grupo:</p> <p align="center">“Sou gigante, gigantão Tenho doze filhos no coração de cada filho trinta netos metade brancos e metade pretos”</p> <p align="center">(R: Calendário)</p> <p align="center">“Numa casa de 12 meninas, cada uma tem quatro quartos, todas elas usam meias, nenhuma usa sapatos”</p> <p align="center">O que é? (R: Relógio)</p> <p>Depois dos desafios solucionados, a PE realiza uma pequena sistematização - focada nas relações entre as diferentes unidades no quadro e posteriormente no caderno (Anexo 1) – onde os alunos devem completar as palavras em falta, sobre as unidades de tempo.</p>	<p>Quadro;</p> <p>Caixa Surpresa;</p> <p>Desafios Matemáticos;</p> <p>Manual de Matemática;</p> <p>Caderno diário;</p>	<p>09:15 – 10:15</p>	<p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhece as relações entre as diferentes unidades de tempo – horas, minutos e segundos; - Identifica, no quadro, as diferentes equivalências referentes às unidades de tempo – 1 hora = 60 minutos, 1 minuto = 60 segundos; - Efetua conversões de medida de tempo expressas em horas, minutos e segundos;

		<p>Concluída a sistematização, a PE exhibe uma caixa surpresa (Anexo 2) – Loucura Temporal. A caixa inclui, cópias de quatro desafios (Anexo 3), que abarcam as unidades de tempo. Para a concretização dos diferentes desafios, o grupo deve organizar-se em pares, um dos elementos do par deve retirar da caixa o respetivo desafio e ambos procedem ao solucionamento. Para efetivar o solucionamento e a correção dos diferentes desafios, a PE pede de forma aleatória, a quatro alunos que se desloquem ao quadro. Os elementos da turma que têm os desafios iguais aos do quadro procedem à devida correção, no caderno caso seja necessário.</p> <p>Nota: Caso os alunos respondam de forma rápida aos desafios indicados, a PE sugere a resolução dos exercícios das páginas 140 e 141 do Manual de Matemática. (Anexo 4) Se o tempo for reduzido, a proposta de resolução dos exercícios fica marcada como TPC.</p> <p style="text-align: center;">Expressões Artísticas e Físico – Motoras – Natação</p> <p>Os alunos dirigem-se para a Piscina Frederico Pinheiro onde realizam uma sessão de natação orientada por monitores da Câmara Municipal de Viana do Castelo.</p> <p style="text-align: center;">Intervalo – Hora de Almoço</p>		<p>10:15 – 12:15</p> <p>12:15 – 13:45</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resolve o problema, adicionando e/ou subtraindo medidas de tempo proposto no desafio; - Realiza as tarefas propostas sobre as unidades de tempo, manifestando as suas dificuldades;
--	--	--	--	---	--

<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Leitura e Escrita</u> - Fluência de leitura: velocidade, precisão e prosódia • <u>Educação Literária</u> 	<p>6. Ler em voz alta palavras e textos</p> <p>6.3. Ler um texto com articulação e entoação corretas;</p> <p>24. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos</p> <p>24.10. Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos;</p>	<p align="center">Português – Leitura e Interpretação de Texto</p> <p>Finalizado o intervalo da hora do almoço os alunos dirigem-se para a sala de aula, e a PE coloca no centro da mesa, uma caixa surpresa. A caixa surpresa (Anexo 2) contém imagens (Anexo 5) que ajudam a identificar o título do texto.</p> <p>Por sugestão, os alunos devem organizar as imagens, tentar identificar na sua maioria o significado e, por conseguinte, o título do texto.</p> <p>Depois de todos os alunos identificarem o título do texto, a PE questiona:</p> <p>- O que significa a palavra insosso? (R: Que tem pouco ou nenhum sal/Que tem pouco sabor)</p> <p>Nota: A mesma resposta pode ser de conhecimento das crianças, caso não seja a PE propõe a descoberta no dicionário.</p> <p>Com o respetivo significado identificado, a PE sugere a abertura do manual na página 144 e a resposta, no caderno, à questão Antes de Ler. Seguidamente, os alunos procedem à leitura do texto “Quando o arroz estava insosso”.</p> <p>Concluída a leitura do texto, são identificadas as palavras desconhecidas presentes em cada parágrafo. Posteriormente será realizada a pesquisa no dicionário do seu significado.</p> <p>Seguidamente, são realizadas as questões de interpretação presentes na página 145 (Anexo 6) do Manual e a Ficha nº 50 do Livro de Fichas (Anexo 7).</p> <p>Logo que todo o grupo responda às questões do Manual e da Ficha, a PE procede à devida correção, oral, e de forma aleatória no quadro.</p>	<p>Caixa Surpresa;</p> <p>Imagens;</p> <p>Manual de Português;</p> <p>Livro de Fichas;</p>	<p>13:45 – 14:45</p>	<p>- Organiza, corretamente, no quadro, as imagens relativas ao título do texto;</p> <p>- Identifica, oralmente, os significados de cada uma das palavras presentes na imagem;</p> <p>- Identifica, corretamente, o título do texto;</p> <p>- Lê o texto com articulação e entoação adequada;</p> <p>- Responde às questões de interpretação de forma completa, propostas no Manual e no Livro de Fichas, manifestando as suas dificuldades;</p>
---	--	---	--	----------------------	--

<p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bloco 6 – À Descoberta das Inter-Relações entre a Natureza e a Sociedade 	<p>1. Agricultura do Meio Local</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a agricultura como fonte de matérias-primas; • Identificar alguns perigos para o homem e para o ambiente resultantes do uso de produtos químicos na agricultura; <p>1. Principais Atividades Produtivas Nacionais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a agricultura (de subsistência e industrial), pecuária, silvicultura, pesca, indústria, comércio e serviços como atividades económicas importantes em Portugal; 	<p>Estudo do Meio – A agricultura de subsistência e a agricultura industrial</p> <p>Concluída a sessão de Português, a PE inicia a sessão de Estudo do Meio a partir de conteúdos anteriormente lecionados, realizando uma sumária sistematização, oral, sobre a Agricultura com o apoio de algumas questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é a Agricultura? (R: Arte de cultivar a terra); - Qual o setor a que pertence? (R: Setor Primário); - Em que consiste o Setor Primário? (R: O Setor Primário consiste em diversas atividades económicas ligadas à exploração de recursos naturais – sol, água, solo, ...); <p>Com as diversas questões orientadoras solucionadas, a PE indica aos alunos que na sessão de hoje vão ficar a conhecer duas tipologias de agricultura. Para dar mote à identificação, a PE projeta duas imagens, em tamanho A3, relativas à agricultura – uma primeira imagem representa a agricultura de subsistência e a uma segunda que representa a agricultura industrial. (Anexo 8)</p> <p>De forma a criar um ambiente propício para novas aprendizagens a PE cria um diálogo com o grupo para tentar diferenciar as diversas características de cada uma das tipologias de agricultura apresentadas.</p> <p>Finalizado o diálogo, a PE propõe na página 125 a Leitura do Manual, a resolução dos exercícios 1, 2 e 3 e os exercícios 5 e 6 englobados na ficha nº 45 do Livro de Fichas. (Anexo 9)</p>	<p>Computador;</p> <p>Projetor;</p> <p>Manual de Estudo do Meio;</p> <p>Livro de Fichas;</p>	<p>14:45 – 15:45</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Responde corretamente às questões orientadoras; - Identifica, oralmente e de forma correta, a imagem correspondente à agricultura: <ul style="list-style-type: none"> • de subsistência; • industrial; - Indica, oralmente, algumas das características da agricultura: <ul style="list-style-type: none"> • de subsistência; • industrial; - Indica, oralmente, algumas das características da agricultura industrial; - Distingue, corretamente uma
--	--	--	--	----------------------	---

					<p>agricultura de subsistência de uma agricultura industrial;</p> <p>- Realiza as tarefas propostas sobre a agricultura, manifestando as suas dificuldades;</p>
--	--	--	--	--	---

Mestrandos(as): <u>Ana Luísa Lopes</u> e Marina Gonçalves			Dia da semana: Terça-feira		Período: 3º período
Áreas/ Domínios	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Materiais/ recursos/espacos físicos	Tempo	Avaliação
<p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> <u>Geometria</u> e <u>Medida</u> <p>- Medida</p>	<p>6. Medir o tempo</p> <p>6.1. Saber que o minuto é a sexagésima parte da hora e que o segundo é a sexagésima parte do minuto;</p> <p>6.2. Ler e escrever a medida do tempo apresentada num relógio de ponteiros em horas e minutos;</p> <p>6.3. Efetuar conversões de medidas de tempo expressas em horas, minutos e segundos;</p> <p>6.4. Adicionar e subtrair medidas de tempo em horas, minutos e segundos.</p>	<p style="text-align: center;">Matemática – As Unidades de Tempo</p> <p>A PE principia a sessão de Matemática com a apresentação ao grupo de uma caixa mistério (Anexo 2) – Quanto Tempo o Tempo tem? Na caixa estão contempladas cópias de três desafios (Anexo 10) sobre a temática das Unidades de Tempo. Para a concretização dos diferentes desafios o grupo deve organizar-se em trios, um dos elementos do trio deve retirar da caixa o respetivo desafio e todos procedem ao solucionamento.</p> <p>Para concretizar o solucionamento e a correção dos diferentes desafios, a PE pede, de forma aleatória, a três alunos para se deslocarem ao quadro. Os elementos da turma que têm os desafios iguais ao do quadro procedem à própria correção, no caderno, caso seja necessário.</p> <p>Nota 2: Caso os alunos respondam aos desafios num curto espaço de tempo, a PE recomenda a resolução da Ficha de Trabalho nº 29 do Livro de Fichas. (Anexo 11)</p> <p>Se o tempo for diminuto, a proposta de exercícios fica marcada para TPC.</p>	<p>Caixa Mistério;</p> <p>Desafios Matemáticos;</p> <p>Livro de Fichas;</p>	<p>09:15 – 10:15</p>	<p>O aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Efetua conversões de medida de tempo expressas em horas, minutos e segundos; - Resolve o problema proposto no desafio; - Realiza as tarefas propostas sobre as unidades de tempo, manifestando as suas dificuldades;

<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Oralidade</u> • <u>Leitura e Escrita</u> • <u>Educação Literária</u> 	<p>3. Produzir um discurso oral com correção</p> <p>3.3. Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmos adequados;</p> <p>6. Ler em voz alta palavras e textos</p> <p>6.3. Ler um texto com articulação e entoação corretas;</p> <p>24. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos</p> <p>24.10. Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos;</p>	<p style="text-align: center;">Intervalo da Manhã</p> <p style="text-align: center;">Português – Texto Poético</p> <p>Após o intervalo a PE apresenta ao grupo a seguinte adivinha:</p> <p style="text-align: center;">“Há muitas na Primavera a sua estação de eleição são lindas e perfumadas Alegram o nosso coração Quem são?”</p> <p style="text-align: center;">(R: As Flores)</p> <p>Como forma de direcionar as aprendizagens, a PE apresenta no quadro diversas imagens de flores. Os alunos devem de entre as propostas, reconhecer as similaridades de uma particular flor – o Cravo em contraste com a flor proposta pelo Manual.</p> <p>Reconhecida a flor, a PE dialoga com os alunos sobre a importância da festividade que se aproxima – 25 de abril, salientando na sua maioria aspetos históricos.</p> <p>Finalizado o diálogo e a consciencialização para a relevância da Revolução dos Cravos, a PE indica a leitura da página 146 do Manual. Ao longo da leitura, serão destacados os aspetos mais centrais e as respetivas simbologias.</p> <p>Concluída a interpretação da tipologia textual, a PE sugere a resolução das questões de interpretação propostas pelo Manual na página 147 e da Ficha nº 51 do Livro de Fichas. (Anexo 12)</p>	<p>Imagens;</p> <p>Manual de Português;</p> <p>Livro de Fichas;</p>	<p>10:15 – 11:15</p> <p>11:15 – 12:15</p>	<p>- Descodifica corretamente a adivinha apresentada;</p> <p>- Descodifica corretamente o tema a ser trabalhado;</p> <p>- Produz um discurso claro, manifestando as suas opiniões, justificando-as;</p> <p>- Lê o texto com articulação e entoação adequada;</p> <p>- Realiza as questões de interpretação, com correção de ideias e de ortografia;</p>
---	---	---	---	---	---

<p>Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Justiça Social</u> <p>Português</p> <p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> • À Descoberta dos Outros e das Instituições 	<p>Entender uma noção do que é justo e injusto;</p> <p>Manifestar sensibilidade para com situações de injustiça, desigualdade ou falta de liberdade;</p> <p>Identificar as palavras da família de palavra referentes à temática da ED que está a ser trabalhada;</p> <p>Escrever um texto de opinião;</p> <p>Na produção textual em questão, utilizar mecanismos de coesão textual e lexical por substituição com o objetivo de evitar a repetição do vocabulário</p> <p>2. Passado Nacional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os fatos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e o seu significado; 	<p style="text-align: center;">Atividade de Relatório</p> <p>A penúltima atividade, inserida na temática da construção da justiça social com o objetivo específico de – entender uma noção do que é justo e injusto, foi organizada tendo o apoio do texto <i>História de uma Flor</i> de Matilde Rosa Araújo. Num primeiro momento foi executada a leitura integral, a identificação e procura das palavras desconhecidas e a compreensão do texto. Logo de seguida e tirando partido das conclusões do texto, a PE dá início a uma pequena conversa/diálogo sobre os acontecimentos passados no dia 25 de abril de 1974, direcionando todas as respostas para o tema que na atividade iria ser tido em consideração – a liberdade.</p> <p>Finalizado o diálogo, a PE entrega, aos alunos, uma atividade com perguntas do foro escrito, destacando mecanismos de coesão textual e lexical por substituição. De forma a aferir as suas aprendizagens, foi proposta aos alunos a criação de um texto de opinião, incluindo e incorporando a temática da ED/ECG em estudo e os mecanismos de coesão textual e lexical por substituição que vêm sendo apropriados. Anexada a esta produção textual, encontra-se uma grelha de revisão que auxilia a avaliação do texto propriamente dito.</p>	<p>Atividade 3 – “O que significa estar livre?”</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Completa, a restante tabela, com o apoio do vocabulário já indicado; - No texto de opinião, responde corretamente às questões colocadas; - Utiliza os mecanismos de coesão textual e lexical por substituição para evitar a repetição do vocabulário;
--	---	---	---	--	---

		<p style="text-align: center;">Intervalo – Hora de Almoço</p>		<p>12:15 – 13:45</p>	
		<p style="text-align: center;">Expressões Artísticas e Físico – Motoras – Música</p> <p>Neste período realiza-se uma sessão de Educação Musical promovida por um professor externo ao estabelecimento escolar.</p>		<p>13:45 – 14:45</p>	
		<p style="text-align: center;">Oferta Complementar – Estudo do Meio</p>		<p>14:45 – 15:45</p>	
		<p style="text-align: center;"><u>Em Estudo</u></p>			

Mestrandos(as): <u>Ana Luísa Lopes</u> e Marina Gonçalves		Dia da semana: Quarta-feira	Período: 3º período		
Áreas/ Domínios	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Materiais/ recursos/espacos físicos	Tempo	Avaliação
		Feriado – 25 de abril			

Mestrandos(as): <u>Ana Luísa Lopes</u> e Marina Gonçalves		Dia da semana: Quinta-feira		Período: 3º período	
Áreas/ Domínios	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Materiais/ recursos/espacos físicos	Tempo	Avaliação
Português <ul style="list-style-type: none"> <u>Gramática</u> 	31. Analisar e estruturar unidades sintáticas 31.1 Identificar as seguintes funções sintáticas: sujeito e predicado	<p style="text-align: center;">Português – Alfapalavras e Alfamemo</p> <p>A PE começa a sessão de Português com a apresentação ao grupo de um saco mistério – Comunica-te! O saco mistério contém no seu interior dois desafios de cultura geral (Anexo 14). Para a concretização dos diferentes desafios, a turma será dividida em dois grupos. Em conjunto o grupo deve tentar achar a melhor estratégia para a resolução. O mesmo procedimento será utilizado com o segundo grupo para a resolução do segundo desafio.</p> <p>Finalizada a resolução e correção dos dois desafios, a PE indica a abertura do manual de Português na página 150 e a resolução dos desafios intitulados de Alfapalavras (Anexo 13). Depois de toda a turma responder aos desafios, a PE procede à respetiva correção, oral, e de forma aleatória.</p> <p>Como forma de direcionar as aprendizagens para a temática da constituição das frases, a PE coloca, no quadro, diversas frases:</p> <p>A Joana come sopa. A Maria e o João gostam de rebuçados. O Mateus gosta de massa. Elas foram ao shopping. No inicio da tarde, a Madalena vai à equitação. A Raquel gosta de brincar no parque. O Rodrigo come o jantar muito devagar (Anexo ...).</p> <p>E propõe uma tarefa ao grupo:</p>	Saco Mistério; Desafios de cultura geral; Manual de Português; Caderno diário;	09:15 – 10:15	<ul style="list-style-type: none"> - Resolve, com uma estratégia adequada, o desafio de cultura geral proposto no saco mistério; - Realiza as tarefas propostas no Alfapalavras, manifestando as suas dificuldades; - Identifica nas frases apresentadas, caso exista: <ul style="list-style-type: none"> • Sujeito; • Predicado; • Outros grupos de palavras (Quando? Onde? e Como?)

		<p>- A divisão das frases, em sujeito, predicado e outros grupos de palavras (Quando?, Onde? e Como?) – caso existam. Todas as tarefas serão efetivadas e corrigidas no caderno diário.</p> <p>Como forma de enriquecimento sobre os conhecimentos é proposta a leitura da página 151 do Manual de Português.</p> <p>Nota 3: No início da sessão, é aproveitado algum do tempo para a correção da Ficha nº51 – A História de uma flor – do livro de Fichas.</p>			
		Intervalo da manhã			10:15 – 10:45
		Visita da Associação 25 de abril			11:15 – 12:15
		Intervalo – Hora do Almoço			12:15 – 13:45

<p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> Geometria e Medida 	<p>4. Medir comprimentos e áreas</p> <p>4.3. Medir áreas utilizando unidades do sistema métrico e efetuar conversões;</p> <p>4.4. Calcular numa dada unidade do sistema métrico a área de um retângulo cuja medida dos lados possa ser expressa, numa subunidade por números naturais;</p> <p>4. Medir massas (3º ano)</p> <p>4.1. Relacionar as diferentes unidades de massa do sistema métrico;</p> <p>4.2. Realizar pesagens utilizando as unidades do sistema métrico e efetuar conversões;</p> <p>4.3. Saber que um litro de água pesa um quilograma;</p>	<p align="center">Matemática – As unidades de medida</p> <p>A PE, a partir de conteúdos anteriormente lecionados, realiza uma pequena sistematização – focada nas relações entre as diferentes unidades, no quadro e posteriormente no caderno, sobre as unidades de medida de comprimento, área, volume, capacidade, massa e as respetivas ordens e classes referentes ao metro, metro quadrado, metro cúbico, litro e grama com o apoio de quatro grelhas: uma para o comprimento, uma para a área, uma para o volume, uma para a capacidade e uma para as massas. As unidades de tempo não serão esquecidas.</p> <p>Finalizada a sistematização, a PE apresenta uma caixa surpresa (Anexo 2) – A Loucura das Medidas. A caixa inclui, no seu interior cópias de seis desafios (Anexo 15) que abrangem as diferentes unidades de medida e tempo. Para a concretização dos diferentes desafios, a turma deve organizar-se em pares, um dos elementos do par deve retirar da caixa o respetivo desafio e ambos procedem ao solucionamento.</p> <p>Para concretizar o solucionamento e a correção dos diferentes desafios, a PE escolhe de forma aleatória, seis alunos para se deslocarem ao quadro. Os elementos da turma que têm os desafios iguais ao do quadro procedem à devida correção, no caderno, caso seja necessário.</p> <p>Nota 3: Caso os alunos respondam corretamente aos desafios selecionados, a PE entrega uma ficha de trabalho (Anexo 16) com diferentes propostas – todas elas sobre conteúdos já abordados.</p>	<p>Caixa mistério;</p> <p>Desafios Matemáticos;</p> <p>Ficha de trabalho;</p>	<p>13:45 – 14:45</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reconhece as relações entre as diferentes unidades de medida; Identifica as diferentes equivalências referentes a cada unidade de medida; Reconhece as relações entre as diferentes unidades de tempo – horas, minutos e segundos; Identifica, no quadro, as diferentes equivalências referentes às unidades de tempo – 1 hora = 60 minutos, 1 minuto = 60 segundos; Realiza as respetivas conversões;
---	--	--	---	--------------------------	--

	<p>5. Medir volumes e capacidades</p> <p>5.1. Fixar uma unidade de comprimento e identificar o volume de um cubo de aresta um como «uma unidade cúbica»;</p> <p>5.2. Medir o volume de figuras decomponíveis em unidades cúbicas;</p> <p>5.3. Reconhecer, fixada uma unidade de comprimento, que a medida, em unidades cúbicas, do volume de um paralelepípedo retângulo de aresta de medida inteira é dada pelo produto das medidas das três dimensões;</p> <p>6. Medir o tempo (3º ano)</p> <p>6.1. Saber que o minuto é a sexagésima parte da hora e que o segundo é a sexagésima parte do minuto;</p> <p>6.2. Ler e escrever a medida do tempo apresentada num relógio de ponteiros em horas e minutos;</p>				<ul style="list-style-type: none"> - Resolve os problemas propostos nos diversos desafios; - Realiza as tarefas, propostas na ficha de trabalho, manifestando as suas dificuldades;
--	---	--	--	--	---

	<p>6.3. Efetuar conversões de medidas de tempo expressas em horas, minutos e segundos;</p> <p>6.4. Adicionar e subtrair medidas de tempo expressas em horas, minutos e segundos;</p> <p>6. Resolver problemas</p> <p>6.1. Resolver problemas de vários passos, relacionando medidas de diferentes grandezas;</p>	<p style="text-align: center;">Inglês</p> <p>Neste período realiza-se uma sessão de Inglês promovida por uma professora externa ao estabelecimento escolar.</p> <p style="text-align: center;">Intervalo da Tarde</p>		<p>14:45 – 15:45</p> <p>15:45 – 16:00</p>	
--	---	---	--	---	--

<p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> Bloco 6 – À Descoberta das Inter-Relações entre a Natureza e a Sociedade 	<p>1. Principais Atividades Produtivas Nacionais</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar os principais produtos ligados à pecuária (produção de carne, ovos, leite, ...) 	<p style="text-align: center;">Apoio ao Estudo – Estudo do Meio – A Pecuária</p> <p>Finalizado o intervalo da tarde, a PE começa a sessão de Estudo do Meio através da apresentação, no quadro, de diversas peças de um puzzle. Posteriormente, indica aos alunos que o desafio da sessão de hoje está dividido em duas partes. A primeira parte consiste na junção, correta, das peças do puzzle. A segunda, compreende a identificação do conteúdo a trabalhar. (Anexo 17)</p> <p>Concluída, a identificação do tema a trabalhar, a PE questiona o grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é a Pecuária? (R: Atividade económica que envolve a criação e tratamento de gado) - Qual o setor a que pertence? (R: Setor Primário); - Em que consiste o Setor Primário? (R: O Setor Primário consiste em diversas atividades económicas ligadas à exploração de recursos naturais); <p>Com as questões solucionadas, a PE direciona os conhecimentos sobre a pecuária, com a ajuda do puzzle e algumas questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quantos animais conseguimos identificar na imagem? (R: 6 animais) - Como se denomina uma criação de gado em que o animal predominante é a Vaca? (R: Gado Bovino) - E se for o Porco? (R: Gado Suíno) - E se for a Cabra? (R: Gado Caprino) - E se for a Ovelha? (R: Gado Ovino) - E se for um Cavalo? (R: Gado Cavalariço) - E se for uma galinha? (R: Aviário) 	<ul style="list-style-type: none"> - Puzzle; - Manual de Estudo do Meio; - Livro de Fichas; 	<p>16:00 – 17:30</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Junta, corretamente, as peças do puzzle; - Reconhece a imagem que está contida no puzzle; - Identifica, corretamente a pecuária, como conteúdo a trabalhar; - Indica, corretamente a definição de Pecuária; - Identifica, corretamente o Setor Primário e as suas características, como o setor a que a Pecuária pertence; - Identifica, corretamente, os 6 animais que se encontram na imagem; - Identifica o:
--	---	--	--	--------------------------	---

		<p>Como forma de enriquecimento curricular, a PE propõe a leitura do manual da página 126, salientando conceitos como pecuária extensiva, pecuária intensiva, pecuária biológica e pecuária familiar) e a realização dos exercícios 1 e 2 do Livro de Fichas. (Anexo 18)</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Gado Bovino; • Gado Suíno; • Gado Caprino; • Gado Ovino; • Gado Cavalar <p>- Identifica, ... como animal predominante;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vaca; • Porco; • Cabra; • Ovelha; • Cavalo; • Galinha; • <p>- Reconhece e percebe, ao longo da leitura, os conceitos de Pecuária:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intensiva; • Extensiva; • Biológica; • Familiar; <p>- Resolve os exercícios, sobre a pecuária,</p>
--	--	--	--	--

					manifestando as suas dificuldades;
--	--	--	--	--	---------------------------------------

Mestrandos(as): <u>Ana Luísa Lopes</u> e Marina Gonçalves		Dia da semana: Sexta-feira		Período: 3º período	
Áreas/ Domínios	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Materiais/ recursos/espços físicos	Tempo	Avaliação
		<p style="text-align: center;">Visita de Estudo – ACEP</p> <p style="text-align: center;">Intervalo da Hora de Almoço</p>		<p style="text-align: center;">09:15 – 12:15</p> <p style="text-align: center;">12:15 – 13:45</p>	

<p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> Bloco 6 – À Descoberta das Inter-Relações entre a Natureza e a Sociedade 	<p>1. Principais Atividades Produtivas Nacionais</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a agricultura (de subsistência e industrial), pecuária, silvicultura, pesca, indústria, comércio e serviços como atividades económicas importantes em Portugal; 	<p style="text-align: center;">Estudo do Meio – A Silvicultura</p> <p>Vindos da hora do almoço, a PE introduz um vídeo, informativo, sobre as Atividades Produtivas Nacionais. Durante a sua exibição, a PE realiza diversas paragens para questionar os alunos e esclarecer conceitos em dúvida.</p> <p>Após a visualização, a PE inicia um breve diálogo com os alunos e tenta que estes consigam identificar e caracterizar a atividade produtiva nacional em falta.</p> <p>Para identificar e caracterizar a atividade produtiva nacional em falta, os alunos devem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dizer que a Silvicultura é a plantação, tratamento e exploração da floresta; - As matérias-primas que a Silvicultura cria são o Pinheiro-bravo, o Pinheiro-manso, o Castanheiro, o Sobreiro, o Carvalho, a Azinheira e o Eucalipto; - Estas árvores produzem: madeira, resina, cortiça, frutos, entre outros ...; - A Silvicultura pertence ao Setor Primário porque está ligada à natureza; - No norte de Portugal extraem-se: Pinhas, Pinhões, Madeira; - Esta atividade é importante porque sem as árvores, os seres vivos não tinham vida; <p>Porque? (R: Os Seres Vivos não têm vida, porque as árvores produzem alimento e oxigénio indispensáveis à sua sobrevivência).</p> <p>Finalizada, a identificação e caracterização da Silvicultura, a PE inicia com o grupo um diálogo, recordando dois tipos de árvores – Pinheiro-bravo e Eucalipto, trabalhados em sessões anteriores. As duas tipologias, dão mote para a consciencialização do conceito de</p>	<p>Vídeo informativo sobre as Atividades Produtivas Nacionais;</p> <p>Manual de Estudo do Meio;</p> <p>Tablet;</p> <p>Caderno diário;</p>	<p>13:45 – 15:15</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica, no vídeo, a atividade produtiva nacional em falta; - Caracteriza, através dos diversos pontos assinalados na planificação, a atividade produtiva em falta; - Responde corretamente às questões do jogo: “Quem Quer Ser Explorador – Versão 2.0.” tendo por base a identificação da Silvicultura como importante atividade económica de Portugal; - Resolve, os exercícios sobre a silvicultura, mostrando as suas dificuldades;
--	--	--	---	----------------------	--

<p>Expressões Artísticas e Físico- Motoras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bloco 3 – Exploração de Técnicas Diversas de Expressão 	<p>Recorte, Colagem, Dobragem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer composições colando: - Diferentes materiais recortados 	<p>floresta: ramificando diversos tipos: autóctone, exótica e monocultura bem como as respetivas espécies invasoras.</p> <p>Posteriormente a todo este diálogo e trabalho, a PE propõe a realização, oral, do jogo: “Quem Quer Ser Explorador? – Versão 2.0” – o jogo proposto recorda e questiona todos os conceitos sobre a Silvicultura e a Floresta.</p> <p>Concluído todo o trabalho acima mencionada, a PE destaca a leitura da página 127 e a resolução dos exercícios 1 e 2 da página 128 do manual de Estudo do Meio.</p> <p>Para a solução, dos exercícios 1 e 2 do manual a PE propõe a pesquisa em grupos, através de tablets, das duas árvores existentes no Distrito de Viana do Castelo e os produtos que elas fornecem. Toda a informação retirada deve ser escrita no caderno diário.</p> <p>Caso, o tempo seja escasso, as informações pesquisadas, serão posteriormente apresentadas em momento oportuno.</p> <p style="text-align: center;">Expressões Artísticas e Físico-Motoras – Expressão Plástica</p> <p>A PE fornece a cada um dos alunos os seguintes materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Molde do caule do cravo; • Molde das Pétalas do Cravo; • Meia-folha A4 verde; • Meia-folha A4 vermelha; <p>Em seguida a PE, pede aos alunos que decalquem o caule do cravo em meia-folha verde e as pétalas do cravo em meia-folha vermelha. Posteriormente, dá a indicação para que recortem as partes constituintes do cravo, colando-as em seguida no caderno diário.</p>	<p>Molde do caule do cravo;</p> <p>Molde das Pétalas do Cravo;</p> <p>Folhas verdes;</p> <p>Folhas Vermelhas;</p>	<p>15:15 – 15:45</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Segue todas as indicações dadas pela PE; - Revela destreza no recorte; - Demonstra sentido estético na execução do cravo.
---	---	---	---	----------------------	---

		<p>Para finalizar, a PE propõe a escrita, no caule do cravo, de palavras que remontem ao 25 de abril. (Anexo 19)</p> <p>Palavras que remontem para o 25 de abril:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liberdade; • Manifestação; • Povo; • Democracia; • Igualdade; • ... 	<p>Cola;</p> <p>Tesoura</p>		
--	--	---	-----------------------------	--	--

Anexo 2 – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, e da nossa integração no estágio que realizamos com o grupo de alunos em que o seu educando se encontra, pretendemos realizar duas investigações, uma centrada na área curricular da Matemática e outra na área curricular do Português.

Para a concretização das investigações será necessário proceder à recolha de dados através de diferentes meios entre eles os registos fotográficos, áudio e vídeo das atividades referentes ao estudo. Estes registos serão confidenciais e utilizados exclusivamente na realização destas investigações. Todos os dados serão devidamente codificados garantindo, assim, o anonimato das fontes quando publicado.

Vimos por este meio solicitar a sua autorização para que o(a) seu(sua) educando(a) participe neste estudo, permitindo a recolha dos dados acima mencionados. Caso seja necessário algum esclarecimento adicional estaremos disponíveis para esse fim. Agradecemos desde já a sua disponibilidade.

Viana do Castelo, 19 de março de 2018

As mestrandas _____

(Ana Luísa Lopes e Marina Gonçalves)

Eu, _____ Encarregado(a)
a) _____ de Educação do(a)
_____, declaro que
autorizo a participação do(a) meu(minha) educando(a) no estudo acima referido e a
recolha de dados necessária.

Obs.: _____

Data _____

Assinatura _____

Anexo 3 – Descrição, detalhada, das Fases de Intervenção Educativa

Atividade	Temáticas da ED	Objetivos da ED	Objetivos da área do Português	Calendarização
Teste Diagnóstico	<p>- Justiça Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção da justiça social 	<p>- Entender uma noção do que é justo e injusto;</p> <p>- Manifestar sensibilidade para com situações de injustiça, desigualdade ou falta de liberdade.</p>	<p>- Analisar os textos, narrativos, dos alunos;</p> <p>- Identificar quais os conhecimentos ao nível do domínio da coesão textual.</p>	12 de março
Atividade 1 – “O meu país está em guerra ... e a minha escola?”	<p>- Pobreza e Desigualdades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Luta contra as desigualdades, a pobreza e a exclusão social <p>- Justiça Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção da justiça social 	<p>- Entender que todas as crianças necessitam de proteção e de cuidados específicos para se desenvolverem de forma saudável;</p> <p>- Desenvolver atitudes e capacidades de atenção e cuidado para com pessoas em situação de carência de recursos;</p> <p>- Entender uma noção do que é justo e injusto;</p>	<p>- Atribuir um significado ou definição a terminologias – palavras ou expressões – referentes à ED/ECG;</p> <p>- Descobrir palavras sinónimas às palavras, anteriormente, definidas na tarefa;</p> <p>- Identificar quais os pronomes presentes e decifrar o seu referente;</p> <p>- Reconhecer que o pronome “que” ajuda a evitar a repetição de ideias, possibilitando a transformação de duas frases em uma (pronome relativo);</p> <p>- Reconhecer e compreender que na construção de um texto, narrativo, a utilização de pronomes e sinónimos evita a repetição do vocabulário.</p>	17 de abril

		<ul style="list-style-type: none"> - Manifestar sensibilidade para com situações de injustiça, desigualdade ou falta de liberdade. 		
<p>Atividade 2 – “De que se alimentam as crianças no mundo?”</p>	<p>- Desenvolvimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visões do futuro, alternativas e transformação social 	<ul style="list-style-type: none"> - Partilhar ideias sobre a comunidade local e o mundo que se deseja; - Perceber que as ações individuais e coletivas têm consequências na construção do futuro; - Debater opiniões sobre mudanças necessárias na comunidade local e no mundo que a rodeia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar quais os pronomes presentes e decifrar o seu referente; - Reconhecer que o pronome “que” ajuda a evitar a repetição de ideias, possibilitando a transformação de duas frases em uma (pronome relativo); - Descobrir palavras sinónimas às palavras, definidas na tarefa; - Descobrir palavras antónimas às palavras, definidas na tarefa; - Identificar as palavras da família de palavras referentes à temática da ED que está a ser trabalhada; - Reconhecer e compreender que na construção de uma carta, a utilização de pronomes, sinónimos, antónimos e coesão lexical por substituição evita a repetição do vocabulário. 	23 de abril
<p>Atividade 3 – “O que significa estar livre?”</p>	<p>- Justiça Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção da justiça social 	<ul style="list-style-type: none"> - Entender uma noção do que é justo e injusto; - Manifestar sensibilidade para com situações de injustiça, desigualdade ou 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as palavras da família de palavras referentes à temática da ED que está a ser trabalhada; - Reconhecer e compreender que na construção de um texto, de opinião, a utilização de pronomes, sinónimos, 	23 de maio

		falta de liberdade.	antônimos e da coesão lexical por substituição evita a repetição do vocabulário.	
Atividade 4 – “Todos juntos contra a poluição!”	- Cidadania Global <ul style="list-style-type: none"> A comunidade planetária 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar fatores do meio físico que condicionam a vida humana e a de outros seres vivos; Tomar consciência da necessidade de cuidar e de preservar a vida humana e a restante natureza. 	<ul style="list-style-type: none"> Atribuir significado a temáticas referentes à ED; Identificar, através de temáticas referentes à ED, qual o tema geral e quais são as palavras específicas (hiperônimo/hipônimo); Identificar, através de temáticas referentes à ED, palavras que pertencem a um conjunto ou a uma parte (holônimo/merônimo); Reconhecer e compreender que na construção de um texto, narrativo, a utilização de vocabulário relacionado com o tema (expressões gerais e outras mais específicas) evita a repetição do vocabulário. 	06 de junho
	- Desenvolvimento <ul style="list-style-type: none"> Visões de futuro, alternativas e 	<ul style="list-style-type: none"> Perceber que as ações individuais e coletivas têm consequências na construção do futuro; 		

<p>Teste de Aferição Final</p>	<p>transformação social</p> <p>- Pobreza e Desigualdades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Luta contra as desigualdades, a pobreza e a exclusão social <p>- Justiça Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção da justiça social <p>- Cidadania Global</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação e corresponsabilidade 	<p>- Debater opiniões sobre mudanças necessárias na comunidade local e no mundo que a rodeia;</p> <p>- Apresentar exemplos de ações concretas de combate à pobreza e à exclusão social;</p> <p>- Participar na definição de regras de atuação, na escola e noutros contextos de vida, promotoras de inclusão;</p> <p>- Participar em iniciativas individuais e coletivas de resolução de situação contrárias à justiça e sustentabilidade.</p>	<p>- Aferir os conhecimentos dos alunos referentes aos conteúdos abordados;</p>	<p>18 de junho</p>
--------------------------------	--	--	---	--------------------

Anexo 5 - Atividade 1 - “O meu país está em guerra ... e a minha escola?”

“Milhares de crianças sírias frequentam a escola em ambiente de guerra”

Milhares de crianças sírias continuam a frequentar a escola apesar do ambiente de conflito e do barulho dos bombardeamentos.

Os números oficiais da organização humanitária Human Rights Watch indicam que milhares de crianças sírias não vão à escola desde o início da guerra civil.

(...) Existem crianças que vivem no Médio Oriente e que continuam a ir à escola apesar da guerra civil dos últimos quatro anos (uma guerra civil é quando as pessoas de um País lutam umas contra as outras). Por isso, toda a gente que pôde fugiu e calcula-se que hoje, só na Turquia, vivam 2,3 milhões de sírios em campos refugiados.

Na Síria do pré-guerra, 99% das crianças cumpriam a escola primária e 82% matriculava-se nos primeiros anos do ensino secundário. Atualmente, os números oficiais mais recentes divulgados pelas autoridades de Ancara indicam que mais de 500 mil crianças não frequentam o ensino obrigatório.

Um dos problemas mais graves, nesta altura, é a incapacidade económica da Turquia para fomentar o ensino justo das crianças sírias. O desemprego é enorme e as crianças trabalham para compensar a falta de dinheiro dos seus familiares.

Visão Júnior – Milhares de Crianças Sírias frequentam a escola em ambiente de guerra. (31 de março de 2016). Consultado a 22 de março de 2018.

Atividade 1 – O meu país está em guerra... e a minha escola?

1. Depois de leres o texto com bastante atenção, apresenta uma definição para cada uma destas palavras ou expressões.

- Guerra

- Refugiados

- Ensino justo

- Desemprego

- Trabalhar

- Falta de dinheiro

2. Agora que já descobriste um pouco mais sobre estas palavras ou expressões, proponho-te um novo desafio.

Desafio: Encontrar novas palavras/expressões que tenham o mesmo significado das do exercício anterior.

- Guerra – _____
- Refugiados – _____
- Ensino justo – _____
- Desemprego – _____
- Trabalhar – _____

- Falta de Dinheiro – _____

3. No texto seguinte podes encontrar algumas palavras repetidas, desafio-te a identificá-las.

Depois de identificadas, reescreve novamente o texto, substituindo-as pelos sinónimos adequados, que aprendeste na questão anterior.

“Metade das crianças sírias não está na escola, diz a Unicef”

Faltam professores, escolas fechadas

Organizações como a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) trabalham não apenas com crianças refugiadas em Estados vizinhos à Síria, mas também com meninos e meninas que ainda se encontram dentro de um país abalado pela guerra.

Mais de 700 mil crianças refugiadas sírias em países vizinhos não vão à escola. Dentro da Síria, a situação é ainda pior: um quarto de todos os prédios escolares não é mais usado para fins educativos, e 50 mil profissionais da educação não trabalham mais nos seus antigos empregos – fugiram do país, morreram ou juntaram-se aos combates. Isso explica por que 2,1 milhões de crianças não tem possibilidade de ir à escola.

Globo – Metade das crianças sírias não está na escola, diz Unicef (15 de setembro de 2016). Consultado a 13 de abril de 2018.

4. Tendo em especial, atenção o pequeno excerto do texto principal – “**Milhares de crianças sírias frequentam a escola em ambiente de guerra**”, sublinha todos os pronomes que conheces.

4.1 – A que palavras os pronomes se referem?

Os números oficiais da organização humanitária Human Rights Watch indicam que milhares de crianças sírias não vão à escola desde o início da guerra civil.

Elas vivem no Médio Oriente e continuam a ir à escola apesar da guerra civil dos últimos quatro anos. Calcula-se que hoje, só na Turquia, vivam 2,3 milhões de sírios em campos de refugiados, por isso, todos estes que puderam, fugiram.

(...)

Um dos problemas mais graves, nesta altura, é a incapacidade económica da Turquia. Este país não consegue encontrar formas para fomentar o ensino justo das suas crianças. O desemprego é enorme e elas trabalham para compensar a falta de dinheiro dos seus familiares. Estes lutam pelos filhos, dando-lhes sempre apoio.

5. 99% das crianças viviam na Síria do pré-guerra. As crianças da Síria do pré-guerra cumpriram a escola primária.

Ex. 99% das crianças que cumpriram a escola primária viviam na Síria do pré-guerra.

- As crianças sírias vivem no Médio Oriente. As crianças da Síria continuam a ir à escola apesar da guerra civil.
- 2,3 milhões de sírios estão hoje em campos de refugiados. Os sírios fugiram da Turquia.

Transforma estas duas frases em apenas uma, seguindo o exemplo.

	Sim	Não
Apresentei pelos menos uma personagem e a sua caracterização?		
Enquadrei a ação no espaço e no tempo?		
Descrevi os acontecimentos desencadeados pela(s) personagem(ns)?		
Apresentei um final/conclusão para a minha história?		
Utilizei os sinais de pontuação adequados?		

Anexo 6 – Atividade 2 - “De que se alimentam as crianças no mundo?”

1. No texto “Quando o arroz estava insosso”, estão presentes alguns pronomes.

Sublinha-os e transcreve-os.

- 1.1 - A que nomes os pronomes se referem?

Dica: São 6 os pronomes que podes identificar ao longo do texto.

2. A mãe do Zé Quinau chegou a casa na sexta-feira. A mãe do Zé Quinau estava triste e desanimada.

Ex. A mãe do Zé Quinau que estava triste e desanimada chegou a casa na sexta-feira.

- O arroz estava insosso. O arroz insosso foi feito pela mãe do Zé Quinau.
- Os computadores estão a ser devolvidos às centenas. Os computadores devolvidos eram da empresa da mãe do Zé Quinau.

Transforma estas duas frases em apenas uma, seguindo o exemplo.

3. De acordo com o texto escreve ...

3.1.... sinónimos de:

- Desanimada (linha 2): _____
- Falência (linha 20): _____
- Enguiçaram (linha 30): _____

- Encrencas (linha 30): _____

3.2 ... antónimos de:

- Tristeza: _____
- Confirmar: _____
- Saber: _____
- Afligir: _____

4. Indica quatro palavras da mesma família de palavras de:

- Alimento

5. Produção de Texto

No Mundo, nem todas as crianças tem acesso à alimentação.

Desafio Criativo: Escrita de uma carta direcionada a uma personalidade ou organização - António Guterres, ONU, FAO, UNICEF, onde evites a repetição do vocabulário.

Nota: Deves, na tua carta, explicar um pouco do vídeo que observaste anteriormente e referir em que grande tema o podes incluir.

Apresentar as causas da tua preocupação e sugerir-lhe, uma solução para este grande problema.

Sugestão: Centra-te no tema do texto e não repitas o vocabulário. Recorre a pronomes, sinónimos, antónimos e à família de palavras para te ajudar nesta tarefa.

Planificação

Uma carta deve conter:

- Local e data;
- Saudação Inicial;
- Apresentação do assunto;
- Desenvolvimento do assunto;
- Último Parágrafo: conclusão da carta;
- Fórmula de Despedida;
- Assinatura.

Cabeçalho – Local e Data;

Saudação Inicial;

1º Parágrafo – Apresentação do assunto;

2º Parágrafo – Desenvolvimento do assunto;

3º Parágrafo – Último Parágrafo: conclusão da carta;

Penúltima Linha – Fórmula de Despedida;

Última Linha – Assinatura.

Revisão

	Sim	Não
Incluí na minha carta ...		
• Local e data		
• Saudação Inicial		
• Apresentação do assunto		
• Desenvolvimento do assunto		
• Conclusão da carta		
• Fórmula de Despedida		
• Assinatura		

Anexo 7 - Atividade 3 - “O que significa estar livre?”

1. No texto, “História de uma Flor” ..., pudeste observar e aprender um pouco mais sobre algumas palavras...

Completa a seguinte tabela para saberes um pouco mais sobre a família de palavras ...

Nome	Adjetivo	Verbo
Alegria		
	Espantado	
		Chorar
	Fugido	
		Abraçar
Tristeza		
Felicidade		
	Silencioso	
Liberdade		
	Sorridente	

2. **Produção de texto**

Desafio criativo: Texto de opinião sobre a vida antes e depois do 25 de abril.

Podes evidenciar vários aspetos como:

- O que é para ti a liberdade?;
- Em que momentos te sentes livre?;
- Em que momentos não te sentes livre?;
- Como era a vida antes do 25 de abril?
- O que mudou depois do 25 de abril?
- O que pensas dessa mudança?

Anexo 8 - Atividade 4 - “Todos juntos contra a poluição!”

Nome: _____

Data: _____

A cimeira do clima em Paris é muito importante para o futuro do nosso planeta. Como sabes a poluição a nível mundial tem vindo a aumentar e as consequências são bem visíveis.

A Conferência das Nações Unidas sobre as alterações climáticas já teve início na capital francesa e prolonga-se até dia 12 de dezembro.

A cimeira do clima é importante para o futuro do nosso planeta. Como sabes a poluição a nível mundial tem vindo a aumentar e as consequências são bem visíveis.

Os cientistas alertam para o rápido aumento da temperatura, explicam que os previsíveis mais 2°C graus de temperatura teriam consequências drásticas para o planeta, nomeadamente a subida do nível das águas que pode contribuir para mais inundações, cheias e seca, em diferentes pontos do globo.

Os representantes dos vários países, que estão em Paris, tencionam apresentar novas propostas para a redução das emissões e da poluição atmosférica. Esperam-se ideias novas para uma melhor e maior utilização das energias renováveis, no sentido de reduzir o consumo de combustíveis fósseis, ou seja, um menor recurso ao petróleo. Como sabes, automóveis, aviões, barcos a motor, são movidos com recurso a derivados de petróleo (gasolina/gasóleo).

Alguns dos países mais poluidores são simultaneamente os que mais se recusam a fazer esforços nesse sentido. Segundo a Organização Mundial de Meteorologia, 2015 será o ano mais quente de sempre desde que há registo. (...) Os países mais ricos deverão acordar a elaboração de um fundo de 100 mil milhões de euros para ajudar os países em desenvolvimento a lidar com as consequências das alterações climáticas.

Visão Júnior – Todos Juntos Contra a Poluição.

(30 de novembro de 2015). Consultado a 24 de maio de 2018.

1. No texto que acabaste de ler, pudeste perceber um pouco mais sobre temas que prejudicam o futuro do nosso planeta.

Por exemplo: a Poluição, as Alterações Climáticas e os Combustíveis Fósseis.

A Poluição pode ser variada. Um dos exemplos mais conhecidos é a Poluição Atmosférica.

1. Que outros tipos de Poluição conheces e que já aprendeste em Estudo do Meio?

Nota: Preenche com a palavra “poluição” e com as que utilizaste na resposta anterior.

- Concluis, então, que a palavra _____ é de sentido mais geral;
_____, _____,
_____ são expressões mais específicas. São tipos, ou seja, exemplos de _____ .

1.1 Macieira, Sobreiro, Árvore, Pinheiro, Oliveira, Pereira

Com estas palavras, preenche o quadro:

Palavra/ Tema geral	Palavras específicas (exemplos/tipos)

2. Nas palavras ...

Solar

Energia

Eólica

Hidroelétrica

Nuclear

Geotérmica

das Ondas

Elétrica

2.1. Indica o/os ...

- Expressões específicas:

- Tema/ Palavra geral: _____

3. No quarto parágrafo, é referido o consumo de combustíveis fósseis, mais propriamente ao consumo de petróleo.

Identifica, nesse mesmo parágrafo, dois derivados do petróleo.

Conheces mais algum/ns derivado/s do petróleo? Se sim, quais ?

Nota: Preenche com a palavra “petróleo” e com as que utilizaste na resposta anterior.

- Concluis, então, que a palavra _____ pertence ao conjunto dos Combustíveis Fósseis;

_____, _____,

_____, _____ são partes. São

constituintes, ou seja, exemplos/derivados, de _____ .

	Sim	Não
Apresentei pelos menos uma personagem e a sua caracterização?		
Enquadrei a ação no espaço e no tempo?		
Descrevi os acontecimentos desencadeados pela(s) personagem(ns)?		
Apresentei um final/conclusão para a minha história?		
Escolhi um título sugestivo.		
Utilizei os sinais de pontuação adequados?		
Inclui, no meu texto vocabulário variado relacionado com o tema (expressões gerais e outras mais específicas, evitando repetir vocabulário).		
Procurei evitar erros ortográficos, consultando o dicionário para esclarecer dúvidas.		

Anexo 9 – Teste de Aferição Final

Nome: _____

Data: _____

Ao longo das aulas, trabalhamos vários assuntos relacionados com temas que fazem parte do nosso mundo:

- Guerra, Injustiça ou Desigualdade;
- Alimentação;
- Liberdade;
- Poluição;

De todas as realidades que estudaste, escreve um texto de opinião sobre o problema que mais te preocupa, indicando duas razões e duas formas de solucionar esse mesmo problema.

Etapas a seguir na construção do texto:

- Preenche a Grelha de Planificação;
- Escreve o texto, seguindo a Grelha de Planificação e os seguintes pontos:
 1. **Evitar a repetição do vocabulário, para tal podes utilizar:**
 - Pronomes;
 - Sinónimos;
 - Antónimos;
 - Família de Palavras;
 - Campo Lexical;
- Relê o teu texto, preenche a Grelha de Revisão, se necessário, procede a correções.

Grelha de Planificação

O teu texto de opinião deve conter:

- **Título;**
- **1º Parágrafo** – Apresentação do problema;
- **2º Parágrafo** - Duas razões pelas quais o problema te preocupa;
- **3º Parágrafo** – Duas soluções para o resolver;
- **4º Parágrafo** – A tua opinião sobre o problema;

Grelha de Revisão

	Sim	Não
Apresentei o problema que me preocupa.		
Indiquei duas razões pelas quais o problema me preocupa.		
Apresentei duas soluções para resolver o problema.		
Indiquei, numa síntese final, a minha opinião.		
Escolhi um título sugestivo.		
Ao redigir o texto, prestei atenção à pontuação.		
Não repeti vocabulário, substituindo por pronomes, sinónimos, antónimos, família de palavras e/ou campo lexical.		
Utilizei vírgulas para separar os elementos que enumerei.		
Procurei evitar erros ortográficos, consultando o dicionário para esclarecer dúvidas.		