



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

“Inter-relação entre a planificação orientada e a capacidade de planificar autonomamente antes da escrita de textos”

“Inter-relação entre a planificação orientada e a capacidade de planificar autonomamente antes da escrita de textos.”

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Ana Cláudia Correia Lobão

Professora Doutora Teresa Maria Pinto Alves Augusto
Duarte Gonçalves

julho de 2015

Ana Cláudia Correia Lobão



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Pré- -Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

“Inter-relação entre a planificação orientada e a capacidade de planificar autonomamente antes da escrita de textos”

Ana Cláudia Correia Lobão

Orientadora

Professora Doutora Teresa Maria Pinto Alves Augusto Duarte Gonçalves

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Teresa Maria Pinto Alves Augusto Duarte Gonçalves, Professora-Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

julho de 2015

Composição do júri

Presidente do júri

Doutor António Pereira Pais

Professor-Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais

Doutora Maria Madalena T. Vasconcelos L. Dias F. E. Teixeira

Professora-Adjunta da Escola Superior de Educação de Santarém (Arguente)

Doutora Teresa Maria Pinto Alves Augusto Duarte Gonçalves

Professora-Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (Orientadora)

Epígrafe

“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
para executar seus sonhos.
Melhor é errar por tentar do que errar por omitir!”

Augusto Cury

Agradecimentos

Chegou ao fim mais uma etapa da minha vida, o momento da concretização do maior desejo desde criança: ser professora. Foram 5 anos da minha vida repletos de emoções e sentimentos fortes. Este percurso foi marcado por grandes momentos, nos quais estiveram patentes a alegria, os sorrisos, algumas lágrimas, as saudades, as noites mal dormidas, a partilha de experiências e conhecimentos, mas, acima de tudo, a persistência e determinação de chegar até aqui. Mas, nada se alcança sozinho e, tal como dizia Antoine Saint Exupery, “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” Assim, tenho de agradecer a todos aqueles que, de uma forma especial, contribuíram para este sucesso:

À minha orientadora Professora Doutora Teresa Gonçalves, por todo o auxílio e orientação durante a realização deste trabalho. Obrigada por todo o empenho, disponibilidade, críticas, elogios e conselhos dados.

Ao meu Supervisor de estágio no 1º Ciclo, Professor Doutor António Pais, por toda a ajuda e confiança que depositou em mim e no meu trabalho.

À professora-cooperante Teresa Valadares, pela forma como me acolheu, pelo carinho demonstrado e por todos os ensinamentos que me transmitiu, os quais me permitiram crescer como futura professora.

Ao meu par pedagógico, Simone Mendes, por todo o companheirismo, pela amizade e pelo apoio nos bons e maus momentos, principalmente, nos nossos famosos serões.

Aos “meus” alunos da turma 2 AP por todo o carinho demonstrado ao longo da Prática Supervisionada e pelas experiências vividas.

À minha mãe, por todo o apoio e ajuda dado ao longo destes anos. Por todas as palavras de conforto e de incentivo. A ti que sempre me incentivaste a vencer todos os obstáculos da vida.

À minha avó, por ter feito de mim aquilo que hoje sou e por me incitar e ajudar a seguir o meu sonho de criança.

Aos meus tios, pela presença constante e por tudo o que fizeram por mim ao longo destes anos.

À minha irmã de coração, Ariana Correia, por tudo o que representa para mim e por todos os momentos vividos nesta cidade durante 5 anos e, principalmente, durante a elaboração deste trabalho. Agradeço-te todas as palavras, gestos e partilhas.

Ao meu melhor amigo, André Costa, por ter acreditado nas minhas capacidades e por me fazer acreditar que isto seria possível. Obrigada por partilhares comigo todas as experiências deste dom que é ser professor.

Ao meu grande amigo de sempre e para sempre, Jorge Oliveira, por todas as conversas, por todo o incentivo e por sempre acreditar no meu potencial.

À minha “afilhada”, Marta Afonso, por todo o companheirismo, por todas as palavras de conforto e de carinho, pela partilha de conhecimentos, sem esquecer as nossas noitadas de trabalho.

Aos restantes amigos e familiares que, de uma forma especial estiveram presentes nesta caminhada, por tudo o que fizeram para que nunca perdesse este sorriso no rosto e esta vontade de fazer mais e melhor.

Por fim, e não menos importante, à minha família Albicastrense, constituída pelas funcionárias da Residência de Estudantes que sempre me acarinharam e me fizeram sentir em casa.

Um sincero obrigada a todos, pois o que um dia foi um sonho, hoje é uma realidade.

Resumo

A escrita do presente Relatório de Estágio teve lugar na fase final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Nele relatamos o trabalho que desenvolvemos ao longo da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico e também apresentamos os resultados de uma investigação de campo realizada, cujo tema foi “Inter-relação entre a planificação orientada e a capacidade de planificar autonomamente antes da escrita de textos”.

Realizámos uma descrição detalhada do trabalho realizado ao longo de toda a Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta revelou-se essencial, visto que foi nesse período que realizámos a investigação. Deste modo, considerámos importante colocar no final do capítulo destinado a esta temática uma reflexão sobre a nossa atuação durante a Prática e a importância da professora-cooperante e do supervisor.

O estudo foi realizado no ano letivo 2014/2015 numa turma de 4º ano de escolaridade, constituída por 25 alunos, da Escola Básica Afonso de Paiva, na qual ocorreu a Prática Supervisionada em 1º Ciclo. Desenvolvemos uma investigação qualitativa, cuja temática se centrou no Ciclo da Escrita, mais concretamente, na fase da planificação textual. Desta surgiram as seguintes questões-problemas que nortearam o estudo: Os alunos do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico planificam, previamente, os textos que vão escrever? e Se forem implementadas, sistematicamente, atividades de planificação, os alunos automatizarão este processo antes da escrita de textos? Partindo destas questões os objetivos definidos foram: 1) Observar as práticas dos alunos com vista a determinar se têm hábitos de planificação antes de escrever o texto; 2) Implementar, sistematicamente, atividades de planificação orientada antes da escrita do texto; 3) Avaliar se a implementação de práticas de planificação orientada influencia a planificação autónoma das crianças; 4) Avaliar se a implementação de práticas de planificação ajuda a melhorar a competência de planificar autonomamente.

Para atingirmos os objetivos e podermos inferir sobre os hábitos de planificação e a sua influência escrita dos alunos utilizámos como técnicas de recolhas de dados: a observação participante, as notas de campo, os registos fotográficos e escritos. Levámos, também, a cabo quatro atividades de produção textual subordinadas ao tema da Unidade Didática a ser lecionada. Assim, propusemos duas atividades sem qualquer orientação prévia (primeira e última) e duas com realização de planificação prévia orientada por nós (segunda e terceira).

Apesar do pouco tempo disponível, os resultados obtidos neste estudo permitem concluir que a aquisição de hábitos de planificação prévia do texto não é uma competência que se alcance num curto espaço de tempo. Contudo, se for trabalhada de forma sistemática os alunos passam a ter usufruto desta mesma.

Com este estudo pudemos concluir que, ao nível da escrita, é essencial que, desde cedo, seja feito um trabalho constante e metódico para que os alunos se consciencializem da importância do ato de escrever e de todas as fases que o compõem, de forma a serem bons escreventes.

Palavras-chave

Prática Supervisionada em Educação Básica; Ciclo da escrita; Planificação textual; Produção textual.

Abstract

The writing of this internship report took place in the final phase of the Master's Degree in Pre-School and Teaching 1st Cycle of Basic Education in the School of Education from Polytechnic Institute of Castelo Branco. We report the work we did along the Supervised Practice in Pre-School and Primary School Education and present the results of a field investigation which theme was "Inter- oriented relationship between planning and the ability to autonomously plan before writing texts."

We conducted a detailed description of the work done throughout Supervised Practice in Pre-School and 1st Cycle of Basic Education. This was essential since it was during this period that the investigation was conducted. So we considered important to write down at the end of the chapter about this issue a reflection on our performance during practice and the importance of teacher-cooperative and supervisor.

The study was conducted in the academic year 2014/2015 in a 4th grade, involving 25 students, from School Afonso de Paiva in which occurred the Supervised Practice in 1st Cycle of Basic Education. We developed a qualitative research whose theme focused on Writing Cycle, more specifically, in step textual planning. This arose the following questions-problems that guided the study: Students of the 4th grade of the 1st cycle of basic education plan in advance the texts that will write? and If implemented systematically, planning activities, students will automate this process before writing texts? Based on these issues the objectives set were: 1) Observe the practices of students to determine whether they have planning habits before writing the text; 2) Implement systematically oriented planning activities before the text writing; 3) Evaluate whether the implementation of targeted planning practices influence the autonomous planning of children or not; 4) Evaluate whether the implementation of planning practices helps improve the competence to plan autonomously or not.

To achieve the goals and deduce about the planning habits and their students' writing influence we used as techniques of data collection: participant observation, field notes, photographic and written records. We also conducted four textual production activities on the theme of Teaching Unit to be taught. Thus, we put forward two activities without any prior guidance (first and last) and two with prior planning oriented by ourselves (second and third).

Despite the short time available, the results of this study support the conclusion that acquiring previous text planning habits is not a skill that is achieved in a short time. However, if worked systematically students will enjoy that competence.

With this study we concluded that regarding the level of writing it is essential that an early steady and methodical work has to be done in order to students be aware the importance of writing and all layers that compose it, so they will become good scribes.

Keywords

Supervised Practice in Basic Education; Writing cycle; Text planning; Text production.

Índice geral

Índice geral	XIV
Índice de figuras.....	XVII
Índice de gráficos.....	XX
Índice de quadros.....	XXI
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	XXII
Introdução	1
Capítulo I.....	3
1. Contextualização da Prática Supervisionada.....	4
1.1. Enquadramento físico e social do local	4
1.1.1. Caraterização do Agrupamento	4
1.1.2. Caraterização do Meio	9
1.1.3. Caraterização da Sala e da Turma.....	10
Capítulo II.....	17
2. Desenvolvimento da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar	18
2.1. Modelo Pedagógico da Prática Supervisionada.....	18
2.2. Estrutura Formal da Prática Supervisionada	20
2.3. Reflexão do Trabalho Desenvolvido na Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar	22
2.3.1. A Observação	22
2.3.2. Prática Individual	26
Capítulo III.....	42
3. Desenvolvimento da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico ..	43
3.1. Modelo Pedagógico da Prática Supervisionada.....	43
3.1.1. Fundamentos didatológicos	43
3.1.2. Os instrumentos de planificação	45
3.1.3. Estrutura Formal da Prática Supervisionada.....	48
3.2. Relatório das atividades letivas realizadas na Prática Supervisionada em 1º CEB	51
3.2.1. A Observação	51
3.2.2. A Prática Supervisionada individual	53
3.2.3. Balanço final da Prática Supervisionada no 1º CEB.....	74
Capítulo IV	78
4. Investigação empírica desenvolvida no 1ºCEB	79
4.1. Enquadramento Teórico.....	79

4.1.1.	A importância de saber ler e escrever nas sociedades atuais	79
4.1.2.	O Ciclo da Escrita	84
4.1.3.	Dificuldades inerentes à aprendizagem da escrita	91
4.2.	Estrutura da Investigação Prática.....	94
4.2.1.	Temática e tipo de investigação / metodologia de investigação	94
4.2.2.	Objetivos gerais e específicos e interesse do estudo	97
4.2.3.	População/ amostra	99
4.2.4.	Técnicas e instrumentos de recolha de dados	100
Capítulo V		106
5.	Resultados e Análise dos Dados.....	107
5.1.	Metodologia de análise dos dados	107
5.2.	Reflexão dos dados obtidos.....	114
Capítulo VI		136
6.	Reflexões e Considerações Finais.....	137
Referências Bibliográficas.....		144
Anexos.....		149
Anexo A – Exemplo da grelha da planificação semanal		151
Anexo B – Exemplo da grelha de planificação diária.....		155
Anexo C – Domínio da Progressão de Português do 4º ano.....		161
Anexo D – Domínio da Progressão de Matemática do 4º ano		168
Anexo E – Matriz da Planificação Didática		175
Anexo F - Horário da Turma 2AP.....		183
Anexo G – Horário da Turma 2AP a efetuar durante a PS		187
Anexo H – Seleção do conteúdo programático da 1ª semana individual		191
Anexo I – Elementos Integradores da 1ª semana individual.....		195
Anexo J – Lista de materiais da 1ª semana individual		199
Anexo K – Seleção do conteúdo programático da 2ª semana individual.....		203
Anexo L – Elemento Integrador da 2ª semana individual		207
Anexo M – Lista de materiais da 2ª semana individual		211
Anexo N – Seleção do conteúdo programático da 3ª semana individual		215
Anexo O – Elemento Integrador da 3ª semana individual.....		219
Anexo P – Lista de materiais da 3ª semana individual.....		223
Anexo Q – Seleção do conteúdo programático da 4ª semana individual		227
Anexo R – Elemento Integrador da 4ª semana individual.....		231
Anexo S – Lista de materiais da 4ª semana individual		235

Anexo T – Ficha de Avaliação de Estudo do Meio	239
Anexo U – Matriz da Ficha de Avaliação de Estudo do Meio	249
Anexo V – Grelha de cotações da Ficha de Avaliação de Estudo do Meio.....	261
Anexo W – Seleção do conteúdo programático da 5ª semana individual	265
Anexo X – Elemento Integrador da 5ª semana individual	269
Anexo Y – Lista de Materiais da 5ª semana individual.....	273
Anexo Z – Seleção do conteúdo programático da semana extra PS	277
Anexo AA – Elemento Integrador da semana extra PS.....	281
Anexo BB – Lista de Materiais da semana extra PS.....	285
Anexo CC – Notas de Campo.....	289
Anexo DD – Exemplo do texto produzido pelo aluno 1 na atividade 1	295
Anexo EE– Exemplo do texto produzido pelo aluno 2 na atividade 1	299
Anexo FF – Exemplo do texto produzido pelo aluno 3 na atividade 1.....	303
Anexo GG – Exemplo do texto produzido pelo aluno 4 na atividade 1	307
Anexo HH – Exemplo do texto produzido pelo par 1 na atividade 2	311
Anexo II – Exemplo do texto produzido pelo par 2 na atividade 2	315
Anexo JJ – Exemplo do texto produzido pelo par 3 na atividade 2.....	319
Anexo KK – Exemplo do texto produzido pelo aluno 1 na atividade 3.....	323
Anexo LL – Exemplo do texto produzido pelo aluno 2 na atividade 3.....	327
Anexo MM – Exemplo do texto produzido pelo aluno 2 na atividade 3	331
Anexo NN – Exemplo do texto produzido pelo aluno 3 na atividade 3	335
Anexo OO – Exemplo do texto produzido pelo aluno 1 na atividade 4.....	339
Anexo PP – Exemplo do texto produzido pelo aluno 2 na atividade 4	343
Anexo QQ – Exemplo da progressão do aluno 1 durante a investigação.....	347

Índice de figuras

Figura 1.1.1.1.1 - Jardim de Infância Quinta das Violetas.....	7
Figura 1.1.1.2.1 - Escola Afonso de Paiva	9
Figura 1.1.3.1.1 - Sala 1	10
Figura 1.1.3.2.1 - Planta da Sala amarela.....	12
Figura 1.1.3.2.2 - Sala amarela (sala 2)	13
Figura 2.2.1 - Esquema global de organização e desenvolvimento da Prática Supervisionada em Pré-Escolar	21
Figura 2.3.2.1 - Borboletas realizadas pelas crianças.....	28
Figura 2.3.2.2 - <i>Mobile</i> construído com as flores.....	30
Figura 2.3.2.3 - Postais para o Dia da Mãe	30
Figura 2.3.2.4 - Sacas para a prenda do Dia da Mãe	31
Figura 2.3.2.5 - Semáforos feitos pelas crianças	33
Figura 2.3.2.6 - Caixa das surpresas.....	34
Figura 2.3.2.7 - Confeção coletiva do leite-creme.....	36
Figura 2.3.2.8 - Pedras pintadas pelas crianças sobre o conto tradicional " <i>Caracóis de Ouro e os Três Ursinhos</i> "	39
Figura 2.3.2.9 - Faces da Caixa Contadora de Histórias	41
Figura 3.1.3.1 - Esquema global de organização e desenvolvimento da Prática Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico.....	51
Figura 3.2.2.1.1 - Cartaz com as impressões digitais da Turma 2 A	56
Figura 3.2.2.1.2 - Jogo "Quem é quem?"	56
Figura 3.2.2.2.1 - Cartaz alusivo do Dia de São Martinho	60
Figura 3.2.2.3.1 - Castelo dos sólidos geométricos.....	64
Figura 3.2.2.3.2 - Maquete com os castelos de D. João I	64
Figura 3.2.2.4.1 - Presépio em 3D	68
Figura 3.2.2.4.2 - Decorações natalícias.....	68
Figura 3.2.2.5.1 - Desenhos sobre a Implantação da República	72
Figura 4.1.2.1 - Ciclo da Escrita retirado de Barbeiro & Pereira (2007:p.32).	87
Figura 4.2.4.1 - Esquema referente à organização das atividades de planificação e produção textual.....	104
Figura 5.1.1 - Esquema referente à organização das atividades de planificação e produção textual.....	108
Figura 5.1.2 - Proposta de escrita da atividade 1	109
Figura 5.1.3 - Proposta de escrita da atividade 2	110
Figura 5.1.4 - Proposta de escrita da atividade 3	110

Figura 5.1.5 - Proposta de escrita da atividade 4.....	111
Figura 5.2.1.1 - Exemplo de planificação incompleta (texto original).....	115
Figura 5.2.1.2 - Exemplo de planificação incompleta (texto transcrito)	115
Figura 5.2.1.3 - Exemplo de planificação completa (texto original)	115
Figura 5.2.1.4 - Exemplo de planificação completa (texto transcrito)	116
Figura 5.2.1.5 - Exemplo 1 de texto com conclusão pouco perceptível (texto original)	117
Figura 5.2.1.6 - Exemplo 1 de texto com conclusão pouco perceptível (texto transcrito)	117
Figura 5.2.1.7 - Exemplo de recurso às reticências (texto original)	118
Figura 5.2.1.8 - Exemplo de recurso às reticências (texto transcrito)	118
Figura 5.2.1.9 - Exemplo de texto com recurso ao conector "e" (texto original).....	118
Figura 5.2.1.10 - Exemplo de texto com recurso ao conector "e" (texto transcrito) .	119
Figura 5.2.2.1 - Exemplo da planificação orientada da Atividade 2 (texto original)	120
Figura 5.2.2.2 - Exemplo da planificação orientada da Atividade 2 (texto transcrito)	120
Figura 5.2.2.3 - Exemplo de um texto que não possui todos os pontos da planificação (texto original).....	121
Figura 5.2.2.4 - Exemplo de um texto que não possui todos os pontos da planificação (texto transcrito)	122
Figura 5.2.2.5 - Exemplo de uma boa conclusão (texto original).....	122
Figura 5.2.2.6 - Exemplo de uma boa conclusão (texto transcrito)	122
Figura 5.2.2.7 - Exemplo 1 de texto com repetição de palavras (texto original).....	123
Figura 5.2.2.8 - Exemplo 1 de texto com repetição de palavras (texto transcrito) ..	123
Figura 5.2.2.9 - Exemplo 2 de texto com repetição de palavras (texto original).....	123
Figura 5.2.2.10 - Exemplo 2 de texto com repetição de palavras (texto transcrito)	124
Figura 5.2.3.1. - Exemplo da planificação orientada da Atividade 3 (texto original)	124
Figura 5.2.3.2 - Exemplo da planificação orientada da Atividade 3 (texto transcrito)	125
Figura 5.2.3.3 - Exemplo de um texto com mistura de dois episódios (texto original)	126
Figura 5.2.3.4 - Exemplo de um texto com mistura de dois episódios (texto transcrito).....	127
Figura 5.2.3.5 - Exemplo de texto com repetição de palavras (texto original).....	127
Figura 5.2.3.6 - Exemplo de texto com repetição de palavras (texto transcrito)	128
Figura 5.2.3.7 - Exemplo de texto com recurso excessivo ao conector "e" (texto original).....	128

Figura 5.2.3.8 - Exemplo de texto com recurso excessivo ao conetor "e" (texto transcrito).....	128
Figura 5.2.4.1 - Aluno a planificar	129
Figura 5.2.4.2 - Exemplo de uma planificação incompleta (texto original)	130
Figura 5.2.4.3 - Exemplo de uma planificação incompleta (texto transcrito).....	130
Figura 5.2.4.4 - Exemplo de uma planificação completa (texto original)	131
Figura 5.2.4.5 - Exemplo de uma planificação completa (texto transcrito).....	131
Figura 5.2.4.6 - Exemplo de um aluno que recorreu à planificação durante a textualização.....	132
Figura 5.2.4.7 - Exemplo de uma conclusão pouco perceptível (texto original)	133
Figura 5.2.4.8 - Exemplo de uma conclusão pouco perceptível (texto transcrito)	133
Figura 5.2.4.9 - Exemplo de uma conclusão incorreta (texto original)	133
Figura 5.2.4.10 - Exemplo de uma conclusão incorreta (texto transcrito)	133
Figura 5.2.4.11 - Exemplo de um texto com recurso ao conetor "e" no início da frase (texto original).....	134
Figura 5.2.4.12 - Exemplo de um texto com recurso ao conetor "e" no início da frase (texto transcrito)	134
Figura 5.2.4.13 - Exemplo de um texto com repetição da mesma palavra (texto original).....	135
Figura 5.2.4.14 - Exemplo de um texto com repetição da mesma palavra (texto transcrito)	135
Figura 6.1. - Exemplo de uma planificação da atividade 4 (texto original)	139
Figura 6.2 - Exemplo de uma planificação da atividade 4 (texto transcrito).....	140

Índice de gráficos

Gráfico 1.1.3.1.1 – Constituição do grupo da sala 1.....	11
Gráfico 1.1.3.1.2 – Faixa etária do grupo da sala 1	11
Gráfico 1.1.3.2.1 – Constituição da turma 2AP	14
Gráfico 1.1.3.2.2 – Faixa etária da turma 2AP	14
Gráfico 1.1.3.2.3 – Habilitações Literárias dos Pais	14
Gráfico 1.1.3.2.4 – Habilitações Literárias dos Mães	15
Gráfico 6.1 – Percentagem de alunos que planificaram previamente nas quatro atividades	138
Gráfico 6.2 – Percentagem de alunos que usaram a planificação durante a produção de texto nas quatro atividades.....	141

Índice de quadros

Quadro 1.1.1.1 - Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva	4
Quadro 3.1.3.1 - Distribuição das Semanas da Prática Supervisionada	49
Quadro 4.1.1.1 - Conteúdos para a produção de textos.....	83
Quadro 4.1.1.2 - Objetivos para a produção de textos	83
Quadro 5.1.1 - Dados obtidos na planificação da Atividade X	112
Quadro 5.1.2 - Dados obtidos na textualização da Atividade X.....	112
Quadro 5.1.3 – Princípios da coerência avaliados.....	113
Quadro 5.1.4 - Princípios da coesão avaliados	113
Quadro 5.2.1.1 - Dados obtidos na planificação da Atividade 1	114
Figura 5.2.1.1 - Exemplo de planificação incompleta (texto original).....	114
Quadro 5.2.1.2 - Dados obtidos na textualização da Atividade 1.....	116
Quadro 5.2.2.1 - Análise dos dados obtidos na Atividade 2 (Textualização)	121
Quadro 5.2.3.1. - Análise dos dados obtidos na Atividade 3 (Textualização).....	125
Quadro 5.2.4.1 - Análise dos dados obtidos na Atividade 4 (Planificação).....	130
Quadro 5.2.4.2 - Análise dos dados obtidos na Atividade 4 (Textualização)	132

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

AEC – Atividades Extra Curriculares

EI – Elemento Integrador

ESE – Escola Superior de Educação

GA – Guião de Aprendizagem

HAL – Hospital Amato Lusitano

IPCB – Instituto Politécnico de Castelo Branco

IPJ – Instituto Português da Juventude

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Pré-Escolar

PS – Prática Supervisionada

PS1ºCEB – Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico

PSEPE – Prática Supervisionada no Ensino Pré-Escolar

SASE – Serviços de Ação Social Escolar

T – Títulos

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UD – Unidade Didática

Introdução

O presente estudo insere-se no âmbito das unidades curriculares de Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico, do 2º Ciclo de Estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico e assume-se como requisito fundamental para a obtenção do grau de Mestre. Apesar de ter sido efetuada Prática Supervisionada nos dois ciclos de ensino, a investigação desenvolvida teve no lugar no 1º Ciclo do Ensino Básico, numa turma de 4º ano de escolaridade.

Este relatório de estágio está dividido em duas partes fundamentais, cada uma com três capítulos, perfazendo um total de seis. A primeira visa a descrição da organização e do desenvolvimento da Prática Supervisionada no Pré-Escolar (PE), no período compreendido entre fevereiro e junho de 2014, no Jardim de Infância Quinta das Violetas e no 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), a qual decorreu entre outubro de 2014 e janeiro de 2015, na Escola do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva. A segunda parte consiste na descrição de todo o trabalho de investigação realizado no âmbito do tema da produção textual e da competência de escrita, cujo título é “Inter-relação entre a planificação orientada e a capacidade de planificar autonomamente antes da escrita de textos”. Trata-se de um tema escolhido por gosto pessoal e com bastante interesse de estudo, dado que, recorrendo às palavras de Niza, Segura, & Mota (2011:p.6), “A aprendizagem da escrita nunca está concluída, antes se refaz a cada novo texto”.

Uma vez que a Prática Supervisionada (PS) foi realizada em duas instituições pertencentes ao mesmo agrupamento, decidimos agrupar, no mesmo capítulo, a contextualização de ambas. Assim, no primeiro capítulo é feita a caracterização do agrupamento, do meio, das instituições, das salas e das turmas onde foi realizada a Prática Supervisionada em PE e no 1ºCEB. No segundo, é apresentado o modelo pedagógico e a estrutura formal da Prática Supervisionada em PE, seguidos de uma reflexão sobre o trabalho realizado durante o período de observação e de prática individual. Quanto ao terceiro capítulo, nele é explicado o modelo pedagógico (fundamentos didáticos e instrumentos de planificação) utilizado e a estrutura formal da Prática Supervisionada em 1ºCEB, bem como um relatório detalhado das atividades desenvolvidas durante toda a observação e prática individual. Por fim, ainda neste capítulo, é realizado um balanço final acerca da Prática Supervisionada.

O quarto capítulo, dividido em duas partes, destina-se à investigação empírica desenvolvida no 1ºCEB, a qual foi orientada por duas questões-problema: Os alunos do 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico planificam, previamente, os textos que vão escrever? e Se forem implementadas, sistematicamente, atividades de planificação, os alunos automatizarão este processo antes da escrita de textos? Em primeira instância é realizado o enquadramento teórico da investigação, no qual é explicitado o tema inerente ao presente estudo – Produção Textual – dando especial enfoque à primeira etapa do Ciclo da Escrita: a Planificação. Num segundo momento, procedemos à apresentação da estrutura da investigação, mencionando os objetivos gerais (Observar as práticas dos alunos com vista a determinar se têm hábitos de

planificação antes de escrever o texto; Implementar, sistematicamente, atividades de planificação antes da escrita do texto; Avaliar se a implementação de práticas de planificação ajuda a melhorar a competência de planificar autonomamente) e específicos (Propor uma atividade de escrita de texto, sem orientação prévia da aluna estagiária, para observar se os alunos planificam ou não antes da escrita; Implementar duas atividades de planificação antes da escrita de texto; Propor uma atividade de produção de texto, sem orientação prévia da aluna estagiária, para avaliar se os alunos, autonomamente, planificam antes da escrita de texto), o tipo de investigação, a metodologia, a população, a amostra, as técnicas de recolha de dados.

No capítulo 5, é feita a apresentação e análise detalhada dos resultados obtidos nas atividades desenvolvidas em prol da investigação, bem como das conclusões retiradas, as quais permitiram responder às questões colocadas no início do estudo. No capítulo 6 é feita uma síntese das conclusões a que chegámos através da nossa investigação empírica e é realizada a comparação entre as conclusões obtidas por nós e as obtidas em outras investigações na área em estudo. Acrescenta-se, ainda, as reflexões e considerações finais referentes a todo este relatório.

Por fim, é apresentada uma lista, ordenada alfabeticamente, de toda a bibliografia utilizada ao longo de todo o trabalho, seguida de um conjunto de anexos que consideramos pertinentes para uma melhor compreensão do presente relatório.

Capítulo I

1. Contextualização da Prática Supervisionada

“O trabalho colaborativo entre professores pode ser o ponto de partida para transformar os problemas em soluções, enfrentando os desafios que são colocados à escola na sociedade actual.”

Maria do Céu Roldão¹

1.1. Enquadramento físico e social do local

1.1.1. Caraterização do Agrupamento

As Práticas Supervisionadas em Educação Pré-Escolar (PSEPE) e em 1º Ciclo do Ensino Básico (PS1ºCEB) foram realizadas no Agrupamento Vertical Afonso de Paiva, o qual agrega diversas instituições de ensino como se pode constatar no quadro abaixo (Quadro 1.1.1.1).

Quadro 1.1.1.1- Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva

Escolas que integram o Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva		
Nome	Localização	Níveis de Ensino
Jardim de Infância Quinta das Violetas	Rua Dr. Francisco Robalo Guedes	Pré-Escolar
Jardim de Infância do Salgueiro do Campo	Salgueiro do Campo	Pré-Escolar
Jardim de Infância das Sarzedas	Sarzedas	Pré-Escolar
Escola Básica do Castelo	Rua dos Peleteiros	Pré-Escolar e 1º Ciclo
Jardim de Infância do Freixial do Campo	Rua da Escola	Pré-Escolar
Escola Básica da Mina	Rua Dr. Alfredo da Mota	1º Ciclo
Escola Básica de São Tiago	Rua António Sérgio	1º Ciclo
Escola Básica das Sarzedas	Sarzedas	1º Ciclo
Escola Básica Afonso de Paiva	Rua Dr. Francisco José Palmeiro	1º, 2º e 3º Ciclo

Como se pode verificar em cima, o Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva é a escola-sede que abrange as localidades urbanas e rurais da região Sul e Sudoeste da cidade de Castelo Branco, da qual fazem parte quatro jardins-de-infância (Quinta das Violetas, do Salgueiro do Campo, do Freixial e das Sarzedas), três escolas básicas (de São Tiago, da Mina e das Sarzedas) e uma escola básica com jardim-de-infância (do Castelo).

¹ Revista Noesis #66 - <http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=198>

A Escola Afonso de Paiva foi construída no ano de 1968, aquando da implementação da escolaridade obrigatória para os 6 anos. Foi no ano de 1972 que iniciou as suas atividades como Escola Preparatória Afonso de Paiva.

No ano de 1973 passou a pertencer às escolas que incluíam o 3º ciclo do Ensino Básico. Porém, só no ano letivo de 1995/1996 é que passou a oferecer esse ciclo e a ser denominada de Escola EB 2/3 Afonso de Paiva, pois no período entre 1980 e 1995 apenas era detentora do regime de 2º ciclo.

No ano letivo de 2003/2004 esta escola consagrou-se Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, em 2006/2007 passou a ser designada por Escola Básica Integrada Afonso de Paiva e, finalmente, por Escola Básica Afonso de Paiva.

O atual edifício da escola, sito na Rua Doutor. Francisco José Palmeiro, foi construído em 2010/2011, após demolição dos pavilhões correspondentes à escola de origem, sendo que, atualmente, existem dois edifícios. O edifício principal é onde funcionam o 2º e 3º ciclos, bem como onde se situam os serviços todos da escola: a cantina, a secretaria, a biblioteca, a sala dos professores e o bar. O segundo edifício foi construído, no ano letivo de 2009/2010, especificamente para o 1º ciclo.

O edifício supracitado é, presentemente, constituído por:

- 20 salas de aula;
- 10 salas específicas;
- 1 sala de professores com bar;
- 1 centro de recursos;
- 1 secretaria;
- 1 refeitório (utilizados por todos os ciclos de ensino lecionados no agrupamento);
- 1 sala de alunos com bar;
- 1 biblioteca;
- 6 casas de banho (2 de professores, 2 de alunos e 2 de alunas);
- 1 pavilhão gimnodesportivo (devidamente equipado para as práticas desportivas dos alunos);
- 3 campos de jogos exteriores.

Este Agrupamento possui, também, um pavilhão desportivo, bem como campos equipados para as práticas desportivas.

O Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, escola pública, cuja tutela está a cargo do Ministério da Educação (ME), possui um lema que orienta todas as suas práticas educativas realizadas em estreita relação com o meio.

“Integrar as identidades distintas, **Unir** para finalidades comuns e **Formar** para o desenvolvimento completo de cada um dos

indivíduos, de acordo com as suas potencialidades e anseios” (Paiva, 2013: p.1).

Este lema, aliado às atividades realizadas na escola visa a construção de cidadãos responsáveis, críticos e proactivos na sociedade.

Tal como qualquer Agrupamento, este, também, é detentor de serviços de apoio à comunidade escolar, sendo eles: a Ação Social Escolar, o Serviço de Psicologia e Orientação, o Serviço Social e Núcleo de Ensino Especial, a Unidade de Intervenção Precoce e as Unidades de Autismo e Surdos. Existem, igualmente, parcerias com entidades exteriores, tais como: Universidades, Institutos Politécnicos, Escolas Secundárias, Centro de Saúde, Segurança Social, Associações e Junta de Freguesia.

Esta escola visa desenvolver nos alunos as competências transversais e essenciais a cada disciplina, através da promoção da cidadania (solidariedade), da integração/inclusão, do desenvolvimento sustentável, da educação intercultural e educação para a saúde.

Existem vários clubes e projetos que fomentam ambientes que promovem a aprendizagem e o sentido de pertença ao agrupamento e na vida ativa, os quais são: Clube da Floresta, Clube das Artes, Clube de Leitura, Clube da Música, Clube de Teatro, Portal da Escola, Projeto A Par e Passo, Projeto Eco Escolas, Projeto Promoção e Educação para a Saúde, Projeto Vida a Cores e Proteção Civil.

Da nossa vivência em duas das instituições de ensino deste Agrupamento, pudemos concluir que, de um modo geral, os diferentes espaços existentes zelam pelo bem-estar dos alunos, dispondo dos materiais e equipamentos necessários e revelando-se limpos e com bom estado de conservação. É notória a presença de auxiliares de ação educativa nos diversos espaços educativos, auxiliando, sempre, os alunos.

A escola é detentora de sistemas de segurança, nomeadamente, a presença dos agentes da Polícia (Escola Segura) junto à passadeira todos os dias de manhã, de forma a auxiliar todos os peões. Outra das medidas é o controlo de entrada e saída das pessoas do estabelecimento através de um cartão magnético.

1.1.1.1. Caraterização do Jardim de Infância

O Jardim de Infância Quinta das Violetas entrou em funcionamento no ano letivo de 1980/1981, apenas com duas salas, nas instalações onde, atualmente, se situa a sede do Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB). As suas instalações foram transferidas para um edifício na zona do Castelo e, depois, para a atual Escola de Santiago. Só anos mais tarde, foram construídas as instalações que conhecemos hoje.

O nome desta instituição era Jardim de Infância Oficial nº 2, até ao ano de 2002, no qual passou a ser designado como Jardim de Infância Quinta das Violetas (Figura 1.1.1.1.1), devido ao facto de estar localizado no bairro com o mesmo nome. O seu horário de funcionamento é das 7 horas e 40 minutos às 18 horas e 30 minutos.

A nível de recursos humanos, este Jardim possui cinco Educadoras titulares, sendo que uma delas exerce, igualmente, a função de diretora e sete assistentes operacionais que desempenham funções desde o auxílio prestado a cada sala, à limpeza e ao serviço de refeitório. Verifica-se, ainda, a presença de profissionais do Ensino Especial e das Atividades Extra Curriculares (AEC).

Este Jardim apresenta, apenas, um piso térreo, com dois espaços: o externo, equipado com material para o lazer das crianças (destinado, essencialmente, à realização de atividades de cariz coletivo) e o interior, com diversas divisões propícias ao desenvolvimento de atividades de desenvolvimento pessoal, social e cognitivo das crianças.



Figura 1.1.1.1.1 - Jardim de Infância Quinta das Violetas

No interior do edifício, cuja área é de 1130 m², existe uma sala polivalente, um ginásio, uma cozinha, um refeitório, casas de banho (separadas para crianças e para adultos), duas salas para o acompanhamento individual das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e cinco salas de atividades, numeradas de 1 a 5, sendo este o local onde as crianças passam a maior parte do seu tempo ao longo do dia. Todas estas salas estão equipadas com mesas e cadeiras com tamanho adequado às diferentes faixas etárias das crianças, um armário com materiais, um lavatório, um *placard* para afixação de trabalhos e os diversos cantinhos, caraterizadores do espaço do Pré-Escolar (da leitura, dos animais, dos carros, da

casinha, dos jogos). Da parte de fora de cada sala existem os cabides, onde as crianças guardam os respetivos casacos e mochilas.

Cada sala encontra-se identificada com um número e todas possuem decorações diferentes, elaboradas pelas crianças com o auxílio das educadoras, de acordo com a época festiva ou estação do ano em que se encontram.

Existe, também no interior, uma sala da direção, destinada ao exercício de várias funções relacionadas com a administração do Jardim de Infância, uma sala onde se encontram os materiais disponíveis e uma sala de prolongamento do horário letivo (que serve, igualmente, de sala de acolhimento de manhã).

Salienta-se, ainda, que esta instituição beneficia de bastante luz natural, devido à existência de claraboias e de várias paredes de vidraça grande, o que proporciona um ambiente bastante acolhedor. Verifica-se, em toda a instituição, a presença de chão antiderrapante, zelando pela segurança das crianças e de toda a comunidade escolar.

As novas tecnologias estão presentes em toda a instituição, visto que em todas as salas existe um computador disponível para as educadoras e, em algumas salas, existe um computador com jogos para usufruto das crianças. Existe, ainda, um projetor de vídeo.

Nesta instituição existem AEC ao dispor das crianças, as quais são: Expressão Musical, Expressão Físico-Motora, Judo e Inglês.

1.1.1.2. Caracterização da Escola Básica

A Escola de 1º Ciclo (Figura 1.1.1.2.1) situa-se na mesma rua que o Agrupamento, num edifício que foi construído, no ano letivo de 2009/2010, especificamente para o 1ºCiclo. Foi neste local que decorreu toda a PS, cujo horário foi o estipulado no agrupamento, ou seja, das 9 horas às 12 horas e 30 minutos e das 14 horas às 17 horas e 30 minutos.

O pavilhão do 1º Ciclo é constituído por:

- 4 salas de aula, numeradas de 1 a 4, cada uma com uma cor predominante (verde, amarela, laranja e vermelha, respetivamente);
- 1 sala dos professores/ de reuniões;
- 1 sala de equipamentos audiovisuais, com quadro interativo;
- 3 casas de banho (1 para raparigas; 1 para rapazes e 1 para professores);
- 1 sala de arrumação de materiais;
- 1 corredor amplo (onde se encontram prateleiras e cabides para os alunos colocarem os seus pertences, localizadas ao lado da porta de cada sala).

As salas de aulas apresentam dimensões semelhantes entre si, sendo que a sua organização e disposição das mesas variam, de tal forma que umas estão dispostas em U e outras de forma tradicional.

Salienta-se que todas as salas apresentam boas condições físicas, que visam o bom funcionamento das aulas e o bem-estar dos alunos. Apresentam como características: a iluminação natural (proveniente das várias janelas existentes numa das paredes), o fácil acesso ao exterior, o ar condicionado (arrefecimento e aquecimento) e um pavimento antiderrapante.

Esta escola disponibiliza, igualmente, AEC aos alunos, sendo elas a Atividade Física e Desportiva, o Inglês e a Música.

É notória a participação das turmas de 1º Ciclo em atividades do Agrupamento, bem como uma relação harmoniosa entre as várias turmas presentes no Bloco do 1º Ciclo.



Figura 1.1.1.2.1 - Escola Afonso de Paiva

1.1.2. Caracterização do Meio

Como já supracitado toda a PS foi realizada no Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, sendo que a PSEPE e a PS1ºCEB decorreram no Jardim de Infância Quinta das Violetas e Escola Básica Afonso de Paiva, respetivamente.

O Jardim de Infância Quinta das Violetas fica situado na Rua Doutor Francisco Robalo Guedes, no bairro da Quinta das Violetas, no qual figura uma população cujo nível socioeconómico é médio/alto. No espaço envolvente à instituição existe o Complexo Residencial e Universitário do Instituto Politécnico de Castelo Branco, um bairro residencial, um parque infantil e, também, alguns bairros sociais da cidade.

Apresenta uma distância relativamente pequena do Hospital Amato Lusitano (HAL) e do Agrupamento a que pertence.

O Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva (no qual está inserida a escola básica onde decorreu a PS1ºCEB) situa-se na cidade de Castelo Branco, na Rua Doutor Francisco José Palmeiro. Está localizada numa zona habitacional da cidade supracitada, cuja população apresenta uma densidade alta, de nível social médio e médio-baixo.

No meio envolvente à escola deparamo-nos com habitações e diversas estruturas de apoio social, sendo elas: o Centro de Saúde de São Tiago, o HAL, o Instituto Português da Juventude (IPJ), o Quartel dos Bombeiros, o Quartel da Guarda Nacional Republicana, o Pavilhão Municipal e a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental.

1.1.3. Caracterização da Sala e da Turma

1.1.3.1. Pré-Escolar

A PSEPE no Jardim de Infância Quinta das Violetas teve lugar na Sala 1 (Figura 1.1.3.1.1), a qual apresenta pequenas dimensões de área, cerca de 41,60m², o que está de acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

De acordo com o modelo educativo de Maria Montessori (Pérez, 2012) as salas devem ser espaços amplos e luminosos, organizados de forma a estimular os sentidos, o desejo do conhecimento e independência das crianças. Este aspeto é verificado nesta sala, pois apresenta um grande espaço luminoso, amplo e agradável, retangular, que dispõe de iluminação natural, provinda da existência de duas amplas janelas, sendo uma delas a porta que dá acesso ao espaço exterior (pátio de recreio).



Figura 1.1.3.1.1 - Sala 1

A sala está dividida em diversas áreas, as quais são: mesas de trabalho (de dois tamanhos diferentes, de acordo com as diferentes faixas etárias presentes), tapete, cantinhos da leitura, da informática, da casinha, dos jogos didáticos, da garagem e dos jogos de construções. Em todos estes cantinhos podem estar, simultaneamente, quatro crianças, exceto no computador que só podem estar duas, sendo estas regras bem definidas e conhecidas por todas as crianças.

Existem, igualmente, alguns instrumentos que visam organizar e regular o grupo, tais como: o quadro do tempo, o quadro do calendário, a tabela de presenças e o mapa dos aniversários.

A sala 1 é frequentada por um grupo constituído por 20 crianças com faixa etária compreendida entre os 3 e os 5 anos de idade, sendo que existem nove raparigas e onze rapazes (Gráfico 1.1.3.1.1 e Gráfico 1.1.3.1.2). Existe uma criança com NEE. A lotação da sala está de acordo com pressuposto no Decreto-lei nº 147/97, que

menciona que devem existir no mínimo 20 e no máximo 25 crianças por sala na Educação Pré-Escolar.

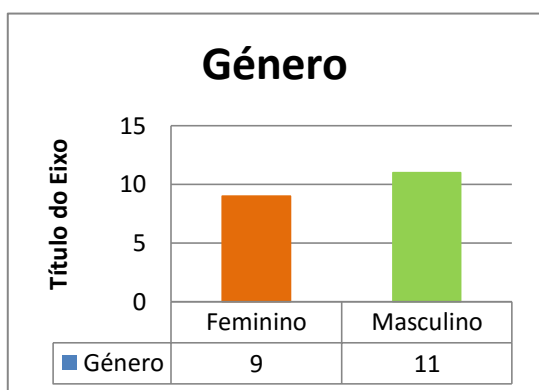


Gráfico 1.1.3.1.1 - Constituição do grupo da sala 1

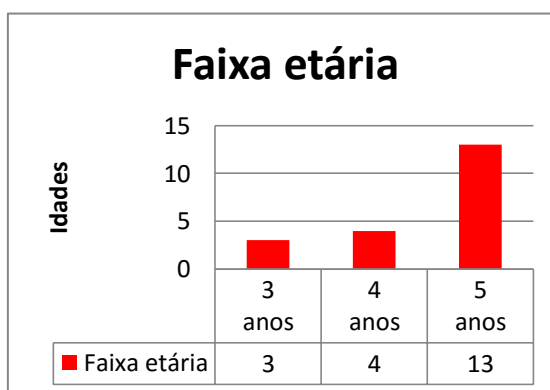


Gráfico 1.1.3.1.2 - Faixa etária do grupo da sala 1

Apesar de solicitado, não nos foram facultados documentos suficientes sobre a situação socioeconómica dos agregados familiares, bem como as habilitações literárias dos pais. Mas sabe-se que, na sua maioria, as crianças possuem uma família estruturada, sendo que são poucos os casos em que isso não se verifica.

No geral, o grupo já se encontra com a mesma educadora há 4 anos, pelo que conhecem bem a educadora, todas as crianças e respetivos nomes, o que faz com que as relações existentes sejam mais fortes e mais importantes no desenvolvimento das crianças.

De acordo com Piaget (Meneses, 2012), as crianças, entre os 3 e os 5 anos, encontram-se na fase de desenvolvimento pré-operatório. Esta fase caracteriza-se, essencialmente, pela existência da função simbólica (capacidade de representação simbólica da realidade, através da fala, do jogo e do desenho), pelo egocentrismo intelectual (a criança considera que todos pensam como ela própria e vive virada para si), pelo animismo (a criança atribui características, emoções e comportamentos animados aos objetos) e pelo pensamento mágico (a realidade é baseada no pensamento da criança, construindo ela própria explicações para os fenómenos que desconhece).

Ao longo de toda PSEPE foi possível constatar que o grupo de crianças é bastante empenhado e atento nas tarefas que lhes são propostas, de tal forma que produz trabalhos muito interessantes e criativos em todos os domínios da Educação Pré-Escolar. Revelaram ser muito observadoras, interessadas e com um enorme espírito crítico, na medida em que não aceitam os factos tal como lhes são apresentados, tentam sempre procurar saber o “porquê” das coisas, ou seja, compreender a sua essência.

A nível da comunicação, apresentam uma compreensão e expressão oral bastante desenvolvidas, uma vez que comunicam livremente, sem qualquer problema, ou

restrição, conseguindo perceber os outros e conseguindo transmitir as suas próprias mensagens. Gostam de partilhar experiências e contar as suas vivências do dia-a-dia, sendo que, em algumas crianças, essas vivências remetem para o pensamento mágico.

A nível da Matemática, as crianças encontram-se, igualmente, desenvolvidas, aplicando os seus conhecimentos a ações do quotidiano, sendo que o seu pensamento lógico é, na sua maioria, rápido.

Carateriza-se por ser um grupo com bastante curiosidade pelo desconhecido, que admira muito o fator surpresa, bem como aprecia bastante ouvir ler e visualizar histórias em outros suportes além dos livros. Gostam, também, de brincar com os seus colegas, apesar de, ainda, apresentarem algumas dificuldades em partilhar os brinquedos e em aceitar a derrota em situação de jogo.

No geral, as crianças são muito autónomas, revelando independência na realização das tarefas, principalmente na execução das rotinas diárias. São respeitadoras da diferença, de tal forma que respeitam, ajudam e colaboram com a criança que apresenta NEE. É notória essa interajuda, principalmente, a nível da comunicação, sendo esta a maior dificuldade deste aluno.

É, ainda notória, a existência de algumas crianças que apresentam algum défice de atenção, o que se reflete no seu comportamento indisciplinado e perturbador. Isto interferia com o normal funcionamento das atividades letivas.

1.1.3.2. 1º Ciclo

A PS1ºCEB teve lugar na sala amarela (sala 2), numa turma de 4º ano de escolaridade. Esta sala encontra-se organizada de acordo com a distribuição esquematizada na imagem abaixo (Figura 1.1.3.2.1).

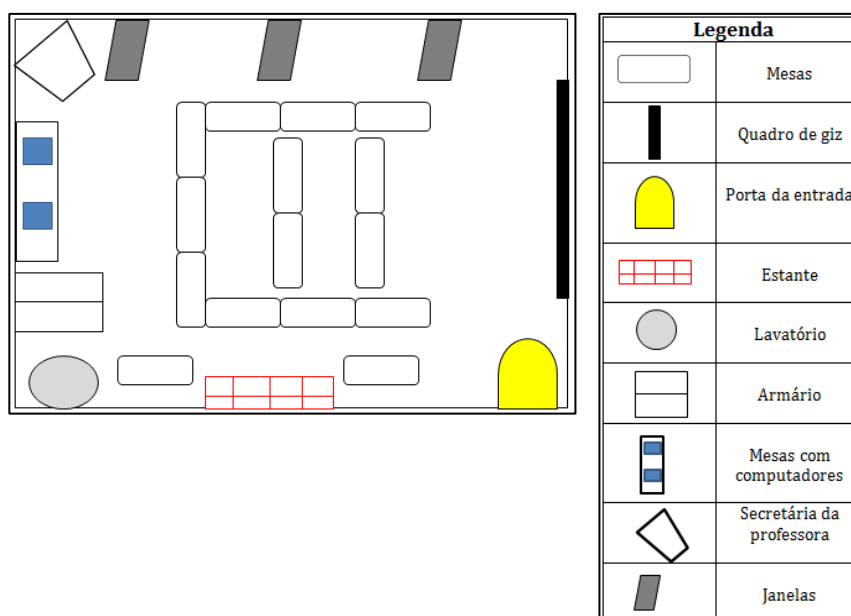


Figura 1.1.3.2.1 - Planta da Sala amarela

Esta sala é banhada por muita luz natural, proveniente das várias janelas que compõem uma das suas paredes, sendo que todas possuem estores para facilitar a visualização para o quadro (o que nem sempre acontece em plenitude, em dias de muito sol). Apresenta boas condições para o bom funcionamento das aulas, apesar do material usado na sua construção fazer com que a sala seja muito quente em qualquer uma das estações do ano.

É uma sala que possui meios para o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), um lavatório e armários com materiais.

“O professor nunca se deve esquecer que o principal objetivo da disposição dos lugares é a comunicação fazer-se com mais facilidade.” (Cardoso, 2013: p.202)

A disposição das mesas na sala revela sintonia com a citação em cima, sendo que está feita em forma de U, com duas filas no seu interior, cujos lugares dos alunos foram definidos pela professora titular de turma, sofrendo algumas alterações ao longo do período da PS, com vista a melhorar o aproveitamento escolar dos alunos, sem nunca descuidar a eficácia da comunicação.

Em toda a sala (Figura 1.1.3.2.2) estão afixados trabalhos desenvolvidos pelos alunos, relacionados com as temáticas trabalhadas.



Figura 1.1.3.2.2 - Sala amarela (sala 2)

A sala amarela é frequentada pela turma 2 AP de 4º ano, a qual é constituída por 25 alunos, dos quais 12 são do género masculino e 13 do género feminino (Gráfico 1.1.3.2.1). Destes alunos 24 estão inscritos no 4º ano de escolaridade e 1 aluna encontra-se no 3º ano. Esta aluna tem aulas de apoio individualizado, devido às suas dificuldades de aprendizagem.

Salienta-se, ainda, que um dos alunos de 4º ano ingressou na referida turma a meio da PS, visto que foi transferido de escola.

As idades dos alunos estão compreendidas entre os 8 e os 10 anos (Gráfico 1.1.3.2.2), sendo que, até ao final do ano comum, os alunos terão entre 9 e 11 anos.

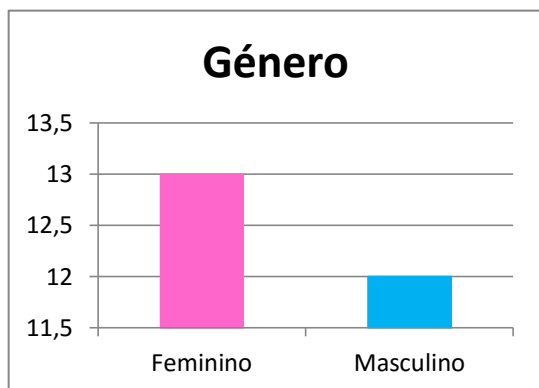


Gráfico 1.1.3.2.1 - Constituição da turma 2 AP

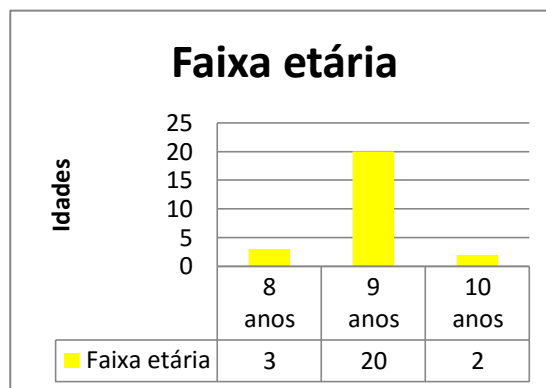


Gráfico 1.1.3.2.2 - Faixa etária da turma 2 AP

De acordo com os documentos consultados no dossiê da professora-cooperante, o nível socioeconómico das famílias desta turma é pouco uniforme, visto que varia entre o médio/alto e o médio/baixo. Assim, verifica-se que existem 11 alunos que beneficiam de apoio por parte dos Serviços de Ação Social Escolar (SASE), dos quais 6 possuem escalão A e 5 escalão B.

Os pais dos alunos desta turma encontram-se na faixa etária entre os 32 e os 49 e apresentam habilitações literárias que vão desde o 4º ano de escolaridade até ao Mestrado e Doutoramento, como se pode verificar abaixo (Gráfico 1.1.3.2.3 e Gráfico 1.1.3.2.4).

Existem alguns pais dos quais não temos conhecimento sobre as suas habilitações literárias, bem como sobre a sua situação profissional atual, dado que os alunos são filhos de pais separados e não vivem com o mesmo.

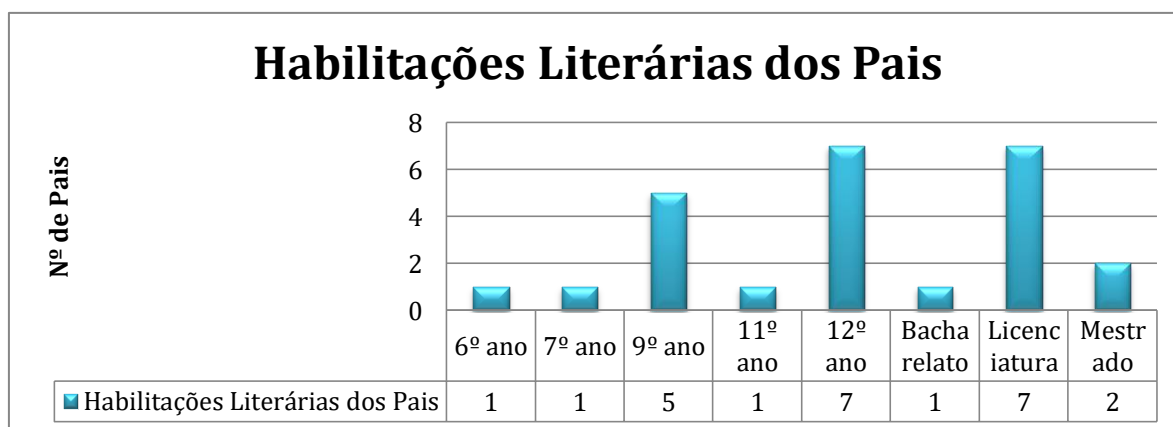


Gráfico 1.1.3.2.3 - Habilitações Literárias dos Pais

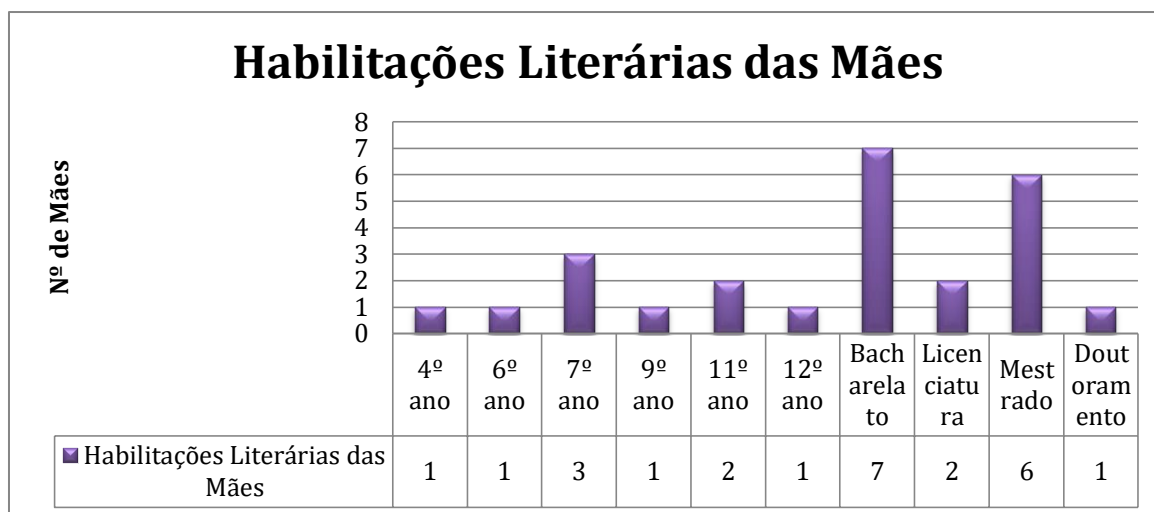


Gráfico 1.1.3.2.4 - Habilitações Literárias das Mães

No geral, as profissões exercidas pelos pais incluem técnicos superiores, técnico-profissionais, quadros intermédios, empresários, indústria, serviços, domésticas e desempregados. Estes últimos são 7.

Relativamente ao número de irmãos pudemos concluir que variam entre 0 e 3 irmãos.

De acordo com Piaget (Meneses, 2012), os alunos com idades compreendidas entre os 7 e os 11/12 anos encontram-se na fase das operações concretas, a qual se caracteriza pelo desenvolvimento do pensamento lógico, pela compreensão da existência de conceitos, pela perceção das características que se conservam (apesar da sua aparência), pela apreensão da relação parte-todo, pela capacidade de fazer classificações e seriações e pela compreensão da conservação do número.

No caso desta turma, verifica-se que, na sua maioria, os alunos apresentam um pensamento lógico desenvolvido, realizando cálculos mentais com facilidade. Compreendem conceitos e sabem aplicá-los a diversas situações, bem como compreendem a relação parte-todo, classificam, procedem a seriações e entendem a conservação do número. Porém, existem alunos que, ainda, revelam dificuldades.

A turma 2AP revelou-se muito heterogénea, visto que existem diferentes níveis de aprendizagens e de ritmos de trabalho. Existem alunos de nível muito bom, com uma boa capacidade de aprendizagem e, também, existem alguns com dificuldades na apreensão dos conhecimentos.

No geral, é uma turma interessada e participativa, mas o seu rendimento é prejudicado pelo seu comportamento, o qual se caracteriza por problemas de atitudes e valores. Denotam, por vezes, desrespeito pela regra de participação (esperar pela sua vez de intervir). Verifica-se, ainda, um grande défice de atenção nas aulas, o que se reflete nas classificações obtidas nas avaliações realizadas durante o período da PS realizada.

Ao longo das semanas de observação e de implementação, foi possível concluir que os alunos desta turma gostavam de desafios e de elementos integradores estimulantes, que lhes despertassem a atenção e os motivassem para a aquisição de conhecimentos.

Foi possível constatar que se trata de uma turma muito afetiva, que possui uma forte ligação com a professora-cooperante, bem como estabelecem uma boa relação com as funcionárias e os colegas. Contudo, por vezes, criam alguns conflitos entre eles, desrespeitando as regras que lhes são ditas.

Capítulo II

2. Desenvolvimento da Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.”
Augusto Cury²

2.1. Modelo Pedagógico da Prática Supervisionada

Antes de iniciarmos a PSEPE, a professora-supervisora forneceu-nos alguns documentos referentes aos modelos pedagógicos, para que, após uma análise detalhada, escolhêssemos o(s) mais adequado(s), tendo em conta os requisitos da Unidade Curricular de PSEPE, assim como o modelo utilizado pela instituição. Desta forma, não seguimos um único modelo, mas sim uma adaptação de dois modelos, sendo eles o de Maria Montessori e de Loris Malaguzzi.

Maria Montessori insere-se no Movimento da Escola Nova, pois era contra o típico método centrado na memorização e repetição, defendendo uma educação para a vida. Para esta pedagoga, o contacto físico das crianças com a realidade é fundamental.

De acordo com Costa (2001), o modelo pedagógico de Maria Montessori visa que um educador ajude no desenvolvimento da capacidade da criança crescer em liberdade, ou seja, a criança deve poder escolher que atividade pretende realizar e que material pretende trabalhar. Desta forma, as crianças devem ter, igualmente, liberdade para poderem comunicar e movimentarem-se pela sala e sentarem-se onde acharem pertinente.

Um educador deve estar atento, ter um espírito dinâmico durante a realização de todas as atividades, de forma a proporcionar às crianças novas experiências e novos conhecimentos, mas, principalmente, deve permitir que a criança se exprima livremente, sem restrições (por exemplo, através da pintura, da modelagem, das experiências ao ar livre). Contudo, nunca deve descuidar a autoridade que possui.

É, ainda, de extrema importância que o educador aprenda a observar as crianças e que faça intervenções cuidadas, isto é, nunca proceder a comparações entre crianças, pois isso pode influenciar as aprendizagens, bem como a relação com os colegas.

De acordo com Hamze (2014), para Loris Malaguzzi, a pedagogia deve estar centrada, principalmente, na ação das crianças, dado que estas devem ser autónomas e agentes ativos da sua aprendizagem. Assim, devem ser estimuladas a interpretar a realidade, de forma a desenvolver a criatividade e a imaginação.

² Cury, A. (2004). Pais Brilhantes, Professores Fascinantes. Lisboa. Pergaminho

Tal como Montessori, também este pedagogo defendia que o educador deve estar atento, observando e escutando sempre as crianças. Deve, também, proporcionar momentos de aprendizagem fora do contexto da sala, surgindo naturalmente com a criação de situações do quotidiano. Deste modo, o espaço exterior é encarado como um instrumento de ensino e aprendizagem.

Outro ponto forte deste modelo é a importância das relações humanas, de tal forma que Malaguzzi defendia que a inter-relação entre a escola e a família é muito importante.

De acordo com Hamze (2014), o modelo pedagógico de Loris Malaguzzi foi desenvolvido nas escolas de Reggio Emília, após a 2ª Guerra Mundial.

Em suma, em toda a PSEPE, o par pedagógico tentou levar a cabo atividades que estivessem de acordo com os modelos analisados anteriormente. Essas atividades integravam as Unidades Didáticas (UD), as quais eram desenvolvidas tendo por base o tema da instituição e o subtema indicado pela educadora-cooperante.

Foi-nos, igualmente, facultado um documento de apoio à elaboração das planificações (construído pela professora-supervisora com base na *Enciclopédia de Educação Infantil* e nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*), de forma a orientar a construção da nossa grelha de planificação e a nossa PS, visando a abordagem de todas as áreas de conteúdo constantes nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), as quais são:

- **Conhecimento do Mundo**
 - Meio Social
 - Meio Físico
- **Expressão e Comunicação**
 - Linguagem Oral
 - Abordagem à Escrita
 - Expressão Dramática
 - Expressão Plástica
 - Expressão Motora
 - Expressão Musical
- **Formação Pessoal e Social**

Após a elaboração das grelhas de planificação semanal e diária, a professora supervisora auxiliou-nos, de forma a clarificar quais os aspetos que deviam constar em cada item da mesma, sendo que a organização ficava a nosso cargo. Os modelos das grelhas das planificações semanal e diárias utilizadas durante toda a PSEPE encontram-se em anexo (Anexo A e B).

Em todas as planificações constavam, no cabeçalho, o logotipo da Escola Superior de Educação (ESE) e do Agrupamento, a identificação da(s) aluna(s) estagiária(s), a data, as rubricas da educadora-cooperante e da professora-supervisora. Na planificação semanal constavam, ainda, a faixa etária e o número de crianças da turma.

Quanto às grelhas constantes nas planificações semanal e diárias, estas continham, respetivamente, áreas, conteúdos, objetivos e áreas/conteúdos, atividades, materiais. Nas planificações diárias constava uma descrição detalhada da estratégia a adotar durante a implementação de cada atividade.

2.2. Estrutura Formal da Prática Supervisionada

A PSEPE ocorreu no Jardim de Infância Quinta das Violetas, no período decorrido entre fevereiro e junho de 2014, perfazendo um total de 14 semanas, das quais 2 foram de observação, 2 de implementação em grupo e 5 de implementação individual para cada elemento do par pedagógico.

Nas semanas de observação tivemos de recolher todas as informações necessárias para proceder à caracterização da instituição e do grupo das crianças, sendo esta uma das componentes do nosso dossiê de estágio.

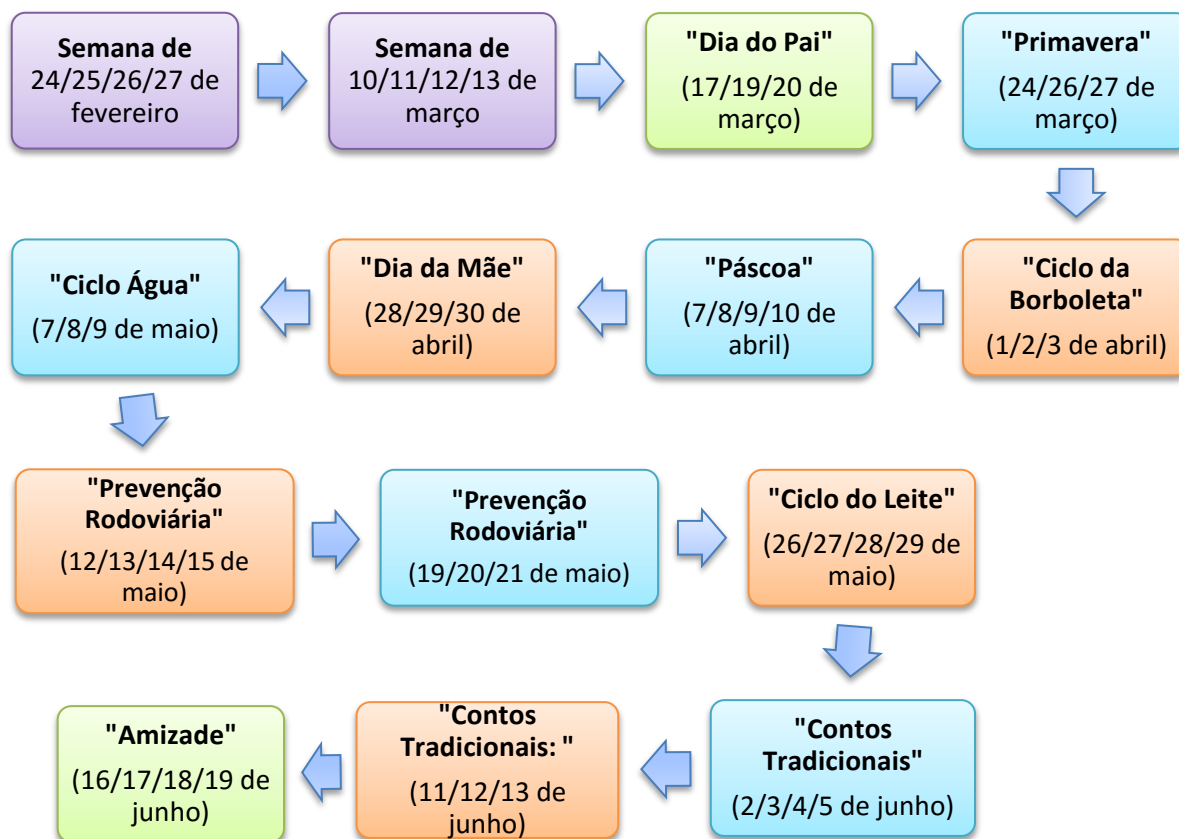
Para cada uma das semanas da PS tivemos de realizar uma planificação da UD semanal e quatro diárias, correspondentes aos dias de segunda a quinta-feira, cujo tema principal a trabalhar era “A Família” (tema integrador da instituição). Quanto aos subtemas, estes eram fornecidos pela educadora-cooperante na semana anterior, de acordo com a sua planificação anual, visto que a PS decorreu durante o 2º e 3º períodos letivos.

A escolha dos conteúdos que deviam figurar na grelha de planificação era feita em conjunto com o par pedagógico e com a educadora-cooperante, tendo por base as OCEPE e o plano anual do Jardim de Infância. Por sua vez, as atividades eram pensadas em par pedagógico e apresentadas à educadora-cooperante na semana anterior à implementação para que nos pudesse dar a sua opinião e fazer as alterações que considerasse necessárias. Para tal, realizávamos uma reunião semanal com a educadora para discutir as implementações realizadas, bem como as que ainda iriam ser realizadas.

Desde o início que nos foi solicitado planificar para a faixa etária dos 5 anos, uma vez que o grupo era a idade mais predominante. Porém, em certas atividades tínhamos de ter o cuidado de as adaptar ou criar outras diferentes, de forma a responder às necessidades das crianças de 3 e 4 anos.

Relativamente à criança com NEE, esta realizava todas as atividades propostas para o restante grupo, mas sempre com o auxílio da intérprete de Língua Gestual, favorecendo, assim, a integração e aceitação da criança na comunidade escolar.

Contudo, nem em todas as semanas as UD foram de 4 dias. Desta forma, a organização das semanas de PS e dos subtemas trabalhados foi a constante no esquema abaixo (Figura 2.2.1):



Legenda:

- Semana de observação
- Semana conjunta
- Semana individual
- Semana do par pedagógico

Figura 2.2.1- Esquema global de organização e desenvolvimento da PSEPE

Além das planificações, realizávamos, também, uma reflexão por escrito sobre a nossa implementação, a qual era entregue à educadora cooperante.

Todos os documentos produzidos, quer em grupo, quer individualmente, encontravam-se organizados num dossiê que podia ser consultado a qualquer momento pela educadora-cooperante e pela professora-supervisora.

O produto final desta PS resultou em dois dossiês: um de caracterização do contexto educativo (instituição, crianças, projeto educativo) e outro do

desenvolvimento da Prática (folhas de presença, cronograma das implementações, planificações, reflexões e registos fotográficos).

A PSEPE foi desenvolvida durante 4 dias por semana, mas apenas no período da manhã. As manhãs eram iniciadas da mesma forma, isto é, com a concretização das rotinas diárias: eleição do chefe do dia, marcação das presenças (realizada pelo chefe do dia), contagem das crianças presentes e identificação das ausentes, identificação do dia do mês, observação das condições climatéricas, com respetiva identificação num quadro de íman e entoação da canção do “Bom dia”. Todas estas rotinas eram realizadas com as crianças sentadas no tapete.

As atividades do final da manhã, também, consistiam em rotinas diárias, sendo elas: higiene pessoal e refeição do almoço.

Era, também, habitual que quando terminassem as atividades previstas, as crianças realizassem atividades livres.

De seguida, procederemos à descrição das semanas de implementação da PSEPE individual, bem como uma pequena reflexão sobre o trabalho realizado, salientando os aspetos fortes e os fracos.

2.3. Reflexão do Trabalho Desenvolvido na Prática Supervisionada em Educação Pré-Escolar

2.3.1. A Observação

Tal como supracitado, a PS teve uma fase inicial destinada à observação. Nesta fase apresentámo-nos, formalmente, a todos os membros da instituição, tivemos acesso a alguns documentos importantes e observámos as práticas da instituição e da educadora-cooperante, retirando algumas notas daquilo que considerámos mais relevante. Foi durante este período (de 2 semanas) que realizámos o dossiê de caracterização.

Consideramos que este tempo de observação é fundamental na nossa formação, pois permite-nos conhecer melhor as características do grupo, qual o seu grau de desenvolvimento, bem como as técnicas utilizadas pela educadora para que o sucesso nas aprendizagens das crianças seja alcançado. Deste modo, as reflexões realizadas em par pedagógico foram importantes para o nosso desempenho na PSEPE e serão apresentadas seguidamente.

Reflexão da 1ª semana de observação (24 a 27 de fevereiro)

A primeira semana de observação da PSEPE foi bastante agitada, visto que nos encontrávamos com alguma ansiedade face à nova etapa académica que íamos começar. Estávamos expectantes face ao que iríamos encontrar, bem como face à forma como os membros da instituição e, principalmente, as crianças nos iriam receber.

Desde o primeiro momento que fomos muito bem acolhidas no seio daquela comunidade, sendo que as crianças demonstraram, desde o início, bastante apreço por nós e pela nossa presença na sala. A educadora-cooperante também nos recebeu muito bem, deixando-nos bastante à vontade sobre a nossa movimentação na sala, bem como sobre lhe colocar alguma questão.

Nesta semana tivemos oportunidade de presenciar as rotinas diárias das crianças, quer a nível de sala, quer a nível de Jardim de Infância, sendo que notámos que estas já estão bem assimiladas, por parte de todas as crianças.

Foi possível observar diversas situações de aprendizagem por parte das crianças, sendo que constatámos que se encontram muito desenvolvidas para a sua idade., uma vez que com 4 e 5 anos já revelam algumas noções sobre a consciência fonológica, um cálculo mental muito bem organizado e sabem, no geral, escrever o seu nome com letra manuscrita.

Na 2ª feira (24 de fevereiro) a educadora optou por fazer um trabalho mais livre com as crianças para que estas nos conhecessem e tivessem um contacto mais próximo connosco. Fomos circulando pela sala, pelos diversos cantinhos e, ao observarmos as crianças, deparámo-nos com um jogo muito interessante do ponto de vista didático para a aquisição de conhecimentos matemáticos e desenvolvimento do cálculo mental. Este consistia num jogo de tabuleiro, no qual constam quatro porcos-espinhos com buracos. As crianças, à vez, lançam o dado e, de acordo com o número que lhes sai, têm de colocar os picos em madeira nos buracos, sendo que o primeiro a completar o porco-espinho ganha o jogo. Este jogo cativou a nossa atenção pelo facto de as crianças terem que associar os números à representação por pintas constante no dado. Observámos que, no geral, as crianças não apresentavam qualquer dificuldade em contar. Com este jogo, percecionámos, também, que, na sua maioria, as crianças ainda não sabem lidar bem com a derrota, o que nos leva a concluir que ainda possuem, segundo Piaget, o egocentrismo característico do seu estágio de desenvolvimento, uma vez que não se conseguem colocar no papel do outro e querem ser sempre elas as vencedoras.

No segundo dia (25 de fevereiro) foi iniciado o tema “Carnaval”, sendo que a forma como a educadora realizou a abordagem foi bastante interessante, uma vez que recorreu a obras de arte alusivas ao tema. Os alunos tiveram oportunidade de observar, através de um *PowerPoint*, os quadros de um artista plástico, de seu nome Romero Britto, cujas obras são, essencialmente, baseadas em cores e formas. Assim, as imagens referentes aos quadros deste artista eram sobre o Carnaval e eram descritas com a frase “O Carnaval é ...”.

Durante a análise das pinturas foi notório o conhecimento das crianças sobre as figuras geométricas, o que se refletiu na rapidez e exatidão com que as identificavam.

De seguida, a educadora pediu às crianças para definirem numa palavra o que para elas, o Carnaval era, resultando, assim, algumas palavras, tais como: “alegria, dançar, disfarce, fantasia, tradição, ...”. Propôs, também, que os alunos pintassem um

desenho referente aos quadros de Romero Britto (cada criança teve oportunidade de escolher o desenho que mais o cativava). Posteriormente, recorrendo a letras de revistas, recortadas previamente, as crianças tiveram de formar a palavra que tinha proferido para definir a época festiva que estava a ser trabalhada.

Esta atividade foi bastante apreciada por nós, pois as crianças devem ser educadas em todas as vertentes, incluindo a arte. Assim, através de uma atividade, com uma vertente mais lúdica, as crianças puderam apreciar arte e, sobretudo, tiveram oportunidade de se expressarem livremente.

“Por isso mesmo, se deve permitir à criança o contacto com todas as formas de expressão artística, de forma a estimular as suas competências neste domínio” (Ferreira, 2009: p.63)

No terceiro dia (26 de fevereiro) pudemos observar uma atividade, cujo objetivo era o desenvolvimento da competência fonológica das crianças. Esta atividade requereu da nossa parte uma especial atenção, uma vez que todas as crianças apresentavam conhecimentos bem consolidados, revelando-os quando a educadora lhes dizia palavras, as crianças, rapidamente, identificavam quantas sílabas tinham. Todo o vocabulário abordado nesta atividade estava relacionado com a temática do Carnaval.

Considerámos esta tipologia de atividade de extrema importância, dado que a consciência fonológica esta estritamente relacionada com a aprendizagem da leitura e da escrita. Por conseguinte, é imprescindível desenvolvê-la antes das crianças entrarem para o 1º Ciclo.

No quarto dia (27 de fevereiro de 2014) tivemos oportunidade de vivenciar a festa de Carnaval da instituição, na qual a grande maioria das crianças foi fantasiada a seu gosto. Neste dia houve música, muita alegria e, no final, foi realizado um desfile no ginásio. Era notória a alegria estampada no rosto das crianças.

Esta primeira semana teve um balanço bastante positivo, as crianças familiarizaram-se com a nossa presença e permitiram que entrássemos no seu mundo, isto é, conversarmos e brincarmos com elas.

Reflexão da 2ª semana de observação (10 a 13 de março)

No início da 2ª semana de observação da PSEPE sentimos que já nos encontrávamos integradas na sala, uma vez que as crianças nos receberam com entusiasmo, o que para nós se revelou como algo satisfatório e motivacional. Foi uma semana bastante aliciante e importante para melhorar a nossa relação com as crianças.

No primeiro dia desta semana (10 de março) assistimos à hora do conto (na sala de audiovisuais), cuja história, em *PowerPoint*, foi projetada e contada por todas as educadoras da instituição para as crianças de todas as salas. Para tal atividade, a história selecionada foi “*Os Ovos Misteriosos*”, de Luísa Ducla Soares. Considerámos que a escolha desta estratégia para contar a história foi bastante interessante, visto que as crianças manifestaram grande interesse e motivação. Além disso, consistiu numa forma diferente de contar uma história e explorar o vocabulário a ela subjacente.

“A atividade de ler e contar histórias permite o alargamento do vocabulário da criança e a construção de novos significados, contribui, sem dúvida para aumentar os seus conhecimentos sobre todos os aspetos da língua.” (Soares, 2013: p.19)

Quando regressámos à nossa sala, foi realizada a exploração da história com as crianças e estas revelaram que estiveram com muita atenção, pois responderam corretamente à maioria das questões levantadas pela educadora.

No segundo e terceiro dias (11 e 12 de março), as crianças selecionaram um dos animais da história “*Os Ovos Misteriosos*” e pintaram-no a seu gosto, bem como pintaram o seu respetivo ovo. Estes foram pintados com tinta e as crianças demonstraram-se muito motivadas. Na nossa opinião estas atividades de expressão livre são significativas para o desenvolvimento intelectual e criativo da criança, tal como refere o autor infracitado:

“A arte é importante na vida da criança, pois colabora para o seu desenvolvimento expressivo, para a construção de sua poética pessoal e para o desenvolvimento de sua criatividade, tornando-a um indivíduo mais sensível e que vê o mundo com outros olhos. (...) A criatividade da criança precisa ser trabalhada e desenvolvida, e é por meio do trabalho realizado com a arte nas escolas que isso será possível.” (Coletto, 2010: p.139)

No último dia a educadora explorou a área da matemática, com uma atividade que considerámos bastante interessante, pois foi abordada a estatística de uma forma simples e lúdica. Através dos animais escolhidos pelas crianças nos dias anteriores, a educadora construiu, com o auxílio das crianças, uma tabela de frequências, para que chegassem à conclusão de qual o animal mais escolhido e por quantas pessoas.

Mais uma vez, se verifica o papel do educador em abordar diversos conteúdos (neste caso a matemática) através de situações que se criam na sala de aula, fomentando o gosto das crianças por esta área.

Constatou-se que o animal mais escolhido pelas crianças foi o crocodilo, sendo que esta escolha se verificou, maioritariamente, pelo género masculino, o que nos levou a pensar que foi pelo facto de se tratar de um animal forte e feroz, o que, nesta fase, agrada às crianças, uma vez que estas valorizam os super-heróis e todos aqueles que se revelam fortes e dominadores.

A exploração da história “*Os Ovos Misteriosos*”, de Luís Ducla Soares, foi realizada ao longo de toda a semana, o que nos impressionou, devido à imensa capacidade de imaginação e à criatividade das educadoras em desenvolver diversas atividades relacionadas com “*Os Ovos Misteriosos*”.

Foi notório que as crianças revelaram grande interesse e motivação em todas as atividades desenvolvidas, apresentando já um grande desenvolvimento cognitivo.

Nesta semana, o meu par pedagógico sentiu-se um pouco ansioso, visto que se estava a aproximar a nossa primeira implementação e a concretização das planificações realizadas.

2.3.2. Prática Individual

A PS individual decorreu, como já mencionado anteriormente, em semanas alternadas com o par pedagógico e com um subtema escolhido pela educadora-cooperante. Esta analisava, na semana anterior à da execução, as planificações e atividades propostas a fim de dar a sua opinião, aprovando ou indicando alterações a fazer. No final de cada semana refletia connosco sobre o desenvolvimento da Prática.

De seguida, apresentaremos as atividades desenvolvidas, bem como a respetiva reflexão.

1ª Semana Individual (1 a 3 de abril)

❖ **Subtema:** “*O Ciclo da Borboleta*”

1º Dia:

Para dar início ao subtema a abordar, começou-se por, através de um diálogo, questionar o grupo sobre a estação do ano em que nos encontrávamos. De seguida, foi projetado, em formato *PowerPoint*, a adaptação da história “*A Borboleta Azul*”, de Lenira Almeida Heck, procedendo-se à sua leitura e respetiva exploração, interrogando as crianças sobre qual o tema da história. Foi, também, pedido para as crianças procederem ao reconto da mesma. Posteriormente, as crianças procederam ao desenho ilustrativo da história ouvida.

A atividade seguinte visou desenvolver a capacidade de identificar propriedades e relações com os objetos. Para tal, foi distribuída a cada criança uma folha com diversos tipos de borboletas para que identificassem as que eram iguais (duas a duas) e as pintassem da mesma cor, formando conjuntos. Enquanto isso as crianças mais novas pintaram uma borboleta livremente.

2º Dia:

Este dia teve início com a visualização de um *PowerPoint* sobre o ciclo de vida da borboleta, o qual foi analisado e explorado de forma a clarificar cada uma das fases. Depois, foi apresentada às crianças uma cartolina e as imagens referentes ao ciclo de vida da borboleta para que, em conjunto, fosse elaborado um cartaz. As crianças foram os agentes responsáveis pela execução desta atividade, dado que foram elas que colaram as diferentes etapas do ciclo.

Passámos a outra atividade, na qual as crianças procederam ao registo individual do ciclo abordado anteriormente através de imagens fornecidas relativas às diferentes fases. Para tal, as crianças tiveram de colorir, recortar e colá-las numa folha. As crianças mais velhas escreveram, por imitação, o nome das fases do ciclo, enquanto as mais novas apenas pintavam o ciclo já constante na folha.

3º Dia:

Começámos por explicar às crianças que íamos construir um *mobile* para decorar a nossa sala, mostrando-lhes um exemplar das borboletas que iam ser utilizadas. Assim, enquanto umas crianças decoraram as asas da borboleta (cuja cor foi escolhida pelas crianças) com pedaços de papel colorido cortado aos quadrados, as restantes pintaram um rolo de papel higiénico com tinta.

À medida que o rolo secava, as crianças colavam-no no molde da borboleta (decorado anteriormente), colavam os olhinhos em plástico e desenhavam a boca e o nariz.

No final o *mobile* foi construído com todas as borboletas (Figura 2.3.2.1) realizadas pelas crianças.



Figura 2.3.2.1- Borboletas realizadas pelas crianças

Reflexão sobre a 1ª Semana Individual

A primeira semana individual, apesar do nervosismo, foi melhor que o esperado, tendo um balanço positivo. Estávamos receosas de, apesar da preparação prévia que realizámos, não conseguirmos contornar algum imprevisto que surgisse ou clarificar corretamente os conceitos científicos inerentes ao tema.

“Os termos e noções utilizadas na educação em ciência no pré-escolar são, pois, de um modo geral, elementares e adequados para um melhor e mais bem-sucedido entendimento por parte das crianças (...).” (Brinquete, 2012: p.20)

Considerámos que a implementação correu muito bem, que as crianças adquiriram, facilmente, os novos conhecimentos e que estiveram sempre motivadas ao longo de toda a semana.

Foi possível constatar que se trata de um grupo muito interessado, curioso e que trabalhar algo relacionado com animais é muito estimulante e motivador para as crianças, visto que querem sempre ampliar os seus conhecimentos e demonstrarem o que já são capazes de fazer.

Concluiu-se que o tema trabalhado foi bem assimilado, na medida em que as crianças, em todos os momentos, que fossem oportunos, faziam referência ao que tinham aprendido, revelando consolidação dos conhecimentos transmitidos.

Existiram, também, alguns pontos fracos nesta semana. Primeiramente, foi o controlo do grupo, visto que algumas crianças ainda não obedeciam totalmente às nossas regras, levando à destabilização do restante grupo. O outro aspeto foi o facto de nas folhas de registo do ciclo de vida da borboleta as setas terem sido colocadas no sentido inverso ao que estava no cartaz, desrespeitando, assim, o sentido da leitura e da escrita. Apesar de num ciclo este facto não ser muito relevante, pois existe uma

repetição dos fenómenos, para as crianças torna-se um pouco confuso, devido ao facto de contrariar o que estão habituados a ver.

2ª Semana Individual (28 a 30 de abril)

❖ Subtema: “Dia da Mãe”

1º Dia:

Iniciámos o dia com um diálogo com as crianças a fim de percebermos se sabiam o dia comemorativo que se aproximava e de introduzir o tema do Dia da Mãe. Foi projetada, em formato *PowerPoint*, a história “*Mamã Maravilha*”, de Elen Lescoat. Procedeu-se à leitura da história, seguida da sua exploração, solicitando que as crianças identificassem o tema e fizessem o reconto.

A atividade seguinte consistiu na elaboração de uma ficha de caracterização das mães das crianças, na qual cada uma pintava as imagens constantes na folha (olhos e cabelo) e escrevia, por imitação, a cor dos olhos, do cabelo, o que ela costuma usar frequentemente (por exemplo, óculos, vestido, etc.) e o seu nome.

À medida que terminavam a tarefa supracitada, as crianças procediam ao desenho da sua mãe dentro de um coração desenhado na folha de papel.

2º Dia:

As atividades do segundo dia tiveram início com a revisão da história abordada no dia anterior, recorrendo ao reconto. Dialogámos com as crianças sobre características psicológicas que as mães possuem, pedindo que cada uma caracterizasse a sua mãe numa palavra, registando todas as ideias ditas.

De seguida, foi mostrada às crianças uma imagem da história “*Mamã Maravilha*”, de Ellen Lescoat, a qual serviu de base para a montagem de um *puzzle* (de 12 peças para as crianças de 4/5 anos e de 4 peças para as mais novas). Após a montagem do *puzzle*, cada criança colou-o numa folha de papel, onde constava a frase “*Mãe para mim tu és ...*”. No final, por imitação, a frase era completada com o que foi dito pelas crianças no início da manhã.

Passámos à decoração de flores, recorrendo à técnica do amachucamento de papel crepe colorido para posterior construção de um *mobile* (Figura 2.3.2.2).

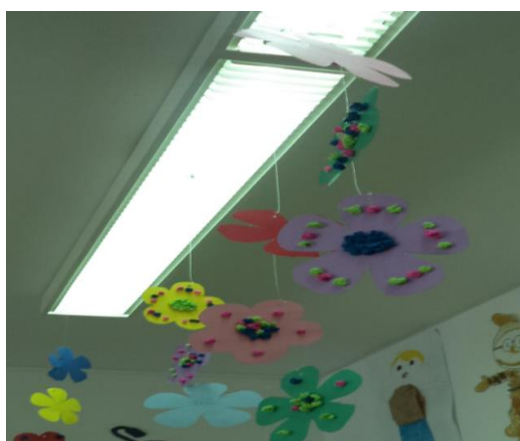


Figura 2.3.2.2 - Mobile construído com as flores

3º Dia:

Como motivação para este dia escolhemos a leitura expressiva do poema “Mãe”, de Rosa Mateus. Esta foi, primeiramente, realizada pelas estagiárias e de seguida em conjunto com as crianças, por repetição. Isto foi possível, uma vez que, no *PowerPoint*, havia imagens em substituição de algumas palavras.

A atividade seguinte consistiu na elaboração de um postal para o Dia da Mãe, bem como uma saca para transportar a lembrança para a mãe (elaborada a nível de Jardim de Infância). O postal foi feito em cartolina, com recurso a botões e recortes de flores, vaso e caules feitos em goma eva (Figura 2.3.2.3). Por sua vez, a saca foi decorada com carimbagem com esponja e moldes em forma de coração e flor (Figura 2.3.2.4).



Figura 2.3.2.3 - Postais para o Dia da Mãe



Figura 2.3.2.4 - Sacas para a prenda do Dia da Mãe

Reflexão sobre a 2ª Semana Individual

A semana teve um balanço, no geral, positivo, sendo que em todas as atividades foi notório o empenho e motivação das crianças. No início da semana, houve uma criança que trouxe um desenho que fez em casa e quis partilhá-lo com os colegas. Assim, durante a conversa no tapete, no início da manhã, foi feita a exploração, juntamente com a criança, sobre o seu desenho e ensinámos-lhes o significado da palavra girino, pois todas identificaram no desenho a presença de girinos, mas não sabiam, exatamente, o que eram. Apesar de não estar relacionado com o subtema do trabalho a desenvolver nesta semana, considerou-se importante clarificar as dúvidas das crianças, bem como valorizar os trabalhos que produzem, de forma a assegurar o supremo interesse da criança.

Trabalhar este tema revelou-se muito agradável, na medida que é bastante engraçado ver a forma como as crianças descrevem as suas mães, bem como todo o carinho e dedicação que transmitem ao realizarem a prenda para lhe oferecer.

Ao longo de toda a semana tentámos fazer com que as crianças tivessem contacto com diferentes tipologias de textos (narrativo e poético) e com o código escrito.

Considerámos que a atividade dos *puzzles* não correu muito bem, visto que as crianças revelaram algumas dificuldades em realizá-la, o que na nossa opinião se deveu à complexidade da imagem que, ao ser transformada em peças de *puzzle*, se tornou de difícil compreensão.

Em contrapartida, o resultado obtido nos postais superou as expectativas, pois ficaram muito bonitos e decorados ao gosto das crianças, as quais tentaram não repetir cores, estabelecendo, assim, uma boa harmonia.

3ª Semana Individual (12 a 15 de maio)

❖ **Subtema:** “Prevenção Rodoviária”

1º Dia:

Durante esta semana, o subtema abordado foi a Prevenção Rodoviária, com maior enfoque nas regras de segurança. Deste modo, este subtema foi iniciado com a leitura da “*História do Manuel*”, de Raquel Martins. As regras de segurança implícitas na história foram analisadas e as crianças foram questionadas sobre outras regras que fossem do seu conhecimento.

De seguida, as crianças procederam à ilustração da história. Foram questionadas sobre o que desenharam de forma a escrevermos a legenda. Finda esta atividade, foi distribuída uma folha com o desenho de um carro e goma eva preta com duas rodas desenhadas. As crianças tinham de decorar o carro a gosto para, posteriormente, ser colado em cartão. No final eram feitos dois furos e colocado um fio, de forma a ser utilizado no dia seguinte, num jogo motor.

2º Dia:

Inicialmente, as crianças realizaram o reconto da história ouvida no dia anterior. Posto isto, projetou-se um *PowerPoint* com as regras de prevenção rodoviária, com uma explicação clara de cada uma delas.

Seguiu-se a elaboração, conjunta com as crianças, de dois cartazes sobre as principais regras de segurança rodoviária: uma cartolina vermelha com as atitudes que não devemos ter e uma verde com as atitudes a adotar, ambas com as respetivas legendas. Após a consolidação das regras, foi distribuída pelas crianças uma folha onde constavam diversas imagens de atitudes corretas e incorretas, para que procedessem à sua pintura com cor verde e vermelho, respetivamente.

3º Dia:

Neste dia foram explorados os sinais de trânsito luminosos (semáforos para veículos e para peões), iniciando-se com a leitura do poema “*Os Sinais*”, de Vicente Guimarães, seguida da repetição de cada verso do poema por parte das crianças. De seguida, foram construídos, em grande grupo, os dois tipos de semáforos para expor na sala.

A atividade seguinte tinha por objetivo que cada criança construísse o seu próprio semáforo (de veículos) recorrendo à pintura e à colagem dos círculos (vermelho, amarelo e verde) no lugar correto. As crianças de 5 anos escreveram, por imitação, o que significa cada cor (parar, precaução, avançar) (Figura 2.3.2.5).



Figura 2.3.2.5 - Semáforos feitos pelas crianças

4º Dia:

No final da semana, no diálogo inicial da manhã foi feita uma revisão de todos os conteúdos abordados nos dias anteriores. Após isto, foi entoada a canção “*O carro do meu chefe*”, primeiramente, sem gestos e depois com gestos. O objetivo desta canção é cantá-la na íntegra na primeira vez e nas vezes seguintes vai-se substituindo as palavras “carro, chefe, furo, pneu e pastilha elástica” por gestos estipulados previamente.

A segunda atividade foi um jogo motor, realizado no exterior, o qual consistiu em:

1. Colocar ao pescoço os carros realizados no primeiro dia;
2. Dividir as crianças em dois grupos;
3. As crianças tinham de percorrer um percurso definido, previamente, de acordo com as instruções dadas, ou seja, de acordo com a cor do círculo que lhes era mostrado: vermelho – parar, amarelo – andar, verde – correr;
4. À medida que as crianças se enganavam, saíam do jogo até encontrar a equipa vencedora.

Reflexão sobre a 3ª Semana Individual

Nesta semana o nervosismo já não se fazia sentir como nas primeiras semanas, pois já se tinha tornado uma rotina, bastante apreciada por nós. Quando nos deparámos com o tema que tínhamos de trabalhar sentimo-nos um pouco apreensivas, pois não estávamos a ver como abordar e ensinar um tema tão complexo e tão importante a crianças de tenra idade. Contudo, após realizar algumas pesquisas e leitura de livros surgiram ideias e adorámos trabalhar este tema. Este é um tema considerado interessante e importante de abordar nestas idades, pois é fundamental que as crianças tenham contacto e conheçam as regras que regem a circulação dos peões e dos veículos motores.

Esta implementação superou as expectativas, dado que as crianças compreenderam o que estava a ser transmitido de uma forma rápida e concisa, sendo que referiram que passaram a estar atentos às atitudes dos pais na rua, chamando-os à atenção

quando cometiam alguma infração. Foi notória a participação de todas as crianças, salientando-se uma das mais novas que se destacou bastante, pois costuma ser calada e reservada e ao longo destes dias participou ativamente.

No segundo dia, quando trabalhámos com as crianças as regras de segurança rodoviária, construímos dois cartazes com as atitudes corretas e incorretas. Porém, a estratégia adotada não foi a mais adequada, na medida em que ao explorar as regras demorámos demasiado tempo ao rever todas as já abordadas, o que fez com que as crianças ficassem agitadas e cansadas de estarem havia tempo no mesmo sítio (no tapete) sem terem um trabalho, mais individualizado, para realizarem.

Quanto ao jogo motor do último dia, este revelou-se interessante para as crianças, de tal forma que pediram para repetir. Contudo, a dada altura começou a tomar proporções não desejáveis, isto é, as crianças estavam a adotar uma atitude competitiva e individualista. Assim, no final do jogo, reunimos com as crianças no tapete para lhes clarificar que o objetivo não era a competição, mas sim a consolidação e verificação de conhecimentos de forma lúdica. Mais uma vez, foi notória a dificuldade, ainda existente nas crianças, em aceitarem a derrota e quererem ser sempre os melhores.

4ª Semana Individual (26 a 29 de maio)

❖ Subtema: “Ciclo do Leite”

1º Dia:

A antecipação ao conteúdo desta semana foi feita de forma diferente, recorrendo à caixa das surpresas (Figura 2.3.2.6). Dentro desta encontrava-se leite e seus derivados (iogurte líquido e sólido, queijo, manteiga e natas). Todos estes produtos foram retirados, aleatoriamente, pelas crianças, as quais tinham de identificar o que era e de que era feito. Foram, também, questionadas sobre o motivo pelo qual aqueles produtos alimentares foram trazidos para a sala.



Figura 2.3.2.6 - Caixa das surpresas

Seguidamente, e mediante as respostas obtidas, foi explicado que aquilo que se encontrava dentro da caixa das surpresas eram derivados do leite e que o tema a ser abordado era o ciclo do leite, pois este é um dos alimentos mais importantes na nossa alimentação, principalmente, na idade das crianças para que cresçam e os seus ossos tenham o cálcio necessário para serem fortes e saudáveis.

Findo este diálogo e exploração introdutória, mostrámos às crianças a capa do livro, explorando o título e respetiva ilustração, seguindo a leitura expressiva da história "*O Ciclo do Leite*", de Cristina Quental e Mariana Magalhães. Ao longo da leitura iam sendo clarificados todos os conceitos novos.

A atividade que se sucedeu consistiu na realização de uma banda desenhada sobre a história, de acordo com as legendas constantes na folha. À medida que terminavam, as crianças eram desafiadas a decorarem a sua própria vaca, através da técnica do pontilhismo. Cada criança tinha, ainda, de atribuir um nome à sua vaca, à semelhança do que ouviram na história.

2º Dia:

Neste dia as crianças tiveram uma atividade extra escola. Fomos à Biblioteca Municipal de Castelo Branco para a Hora do Conto, sendo que a história se intitulava "*Um Presente Diferente*", de Marta Azcona.

Como tal, a manhã foi iniciada com um diálogo com as crianças sobre a atividade que ia ser realizada, as regras de segurança rodoviária e os comportamentos a adotar dentro e fora da biblioteca. De seguida procedeu-se às rotinas que se realizam antes de sair do Jardim de Infância: ida à casa de banho, colocação dos chapéus e casacos, formação do comboio até à biblioteca.

De regresso à escola, as crianças sentaram-se no tapete, onde, em conjunto, fizemos a exploração da história. De seguida, procederam à ilustração da mesma.

3º Dia:

A manhã teve início com um diálogo de forma a recordar as crianças sobre o tema iniciado na segunda-feira, seguido da projeção de *PowerPoint* com o ciclo do leite. Foi feita a exploração da temática, com a explicação dos conceitos relacionados com as fases do ciclo do leite. No final elaborámos um cartaz coletivo com o ciclo em estudo, no qual as crianças, à vez, colaram as imagens e as legendas.

A atividade seguinte consistiu na pintura, no recorte e na colagem das imagens do ciclo do leite. De seguida, as crianças realizaram uma ficha, na qual tiveram de identificar e pintar os derivados do leite.

4º Dia:

Inicialmente foi feita uma revisão dos conteúdos abordados nos dias anteriores, através do diálogo. De seguida, ouvimos a canção “*Eu tenho uma vaca leiteira*” (retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=CzgbRR-wINc>). Esta foi entoada uma vez sem gestos e depois com gestos sugeridos por nós e também pelas crianças.

Finda esta atividade, foi dito às crianças que havia uma surpresa para elas: a confeção de leite-creme. Explicámos-lhes os cuidados a ter, sobretudo porque tínhamos de usar o fogão, bem como explorámos a receita e os utensílios a usar. Depois passámos à execução da receita, permitindo que todas as crianças participassem. Contudo, fomos nós que estivemos junto ao fogão a mexer o leite-creme até este ficar pronto, sendo que as crianças ficaram na cozinha a observar. No final, este doce foi colocado em copos plásticos para que as crianças pudessem comer ao lanche (Figura 2.3.2.7).



Figura 2.3.2.7 - Confeção coletiva do leite-creme

Quando regressámos à sala, foi explicado às crianças que cada uma iria fazer o registo dos ingredientes e utensílios na receita. Para tal, distribuiu-se uma folha de registos e outra com imagens, para que as crianças as recortassem e colassem, com o intuito de identificarem os ingredientes e os utensílios.

Reflexão sobre a 4ª Semana Individual

Nesta semana a educadora-cooperante deu-nos a liberdade para escolher o tema que gostaríamos de trabalhar. Assim, após uma pesquisa nos livros do Plano Nacional de Leitura, deparámo-nos com o livro “*O Ciclo do Leite*”, de Cristina Quental e Mariana Magalhães, o qual nos despertou a curiosidade em abordar este tema com as crianças, uma vez que, atualmente, existem crianças que possuem conceções erradas sobre a origem e características dos alimentos que consomem diariamente.

“Torna-se importante trabalhar com as crianças a temática dos animais, uma vez que esta permite

desenvolver sensações, tais como: a linguagem do seu próprio corpo, a consciência do mundo e de si próprio. A criança toma consciência do mundo que a rodeia, conhece e estabelece relações quando convive com animais.” (Luís, 2013: p.4)

Esta semana revelou-se bastante estimulante e produtiva, na medida em que foram desenvolvidas algumas atividades diferentes das habituais, o que motivou as crianças na aquisição dos conhecimentos sobre a temática em estudo. Pudemos constatar que as crianças já possuíam alguns conhecimentos sobre a origem do leite e, inclusive, do processo de extração do leite da vaca (ordenha).

Foi uma semana que contribuiu, ativamente, para a nossa formação enquanto futuras educadoras, na medida em que participámos numa atividade fora do recinto escolar – a ida à Biblioteca Municipal de Castelo Branco para a Hora do Conto. Foi importante podermos vivenciar esta experiência, sentir a alegria contagiante das crianças por estarem perante uma atividade extra as suas rotinas, bem como podermos assumir a responsabilidade de conduzir um grupo de crianças pela rua fora.

Outra das atividades apreciadas pelas crianças foi a pintura da vaca com a técnica do pontilhismo, criada pelos pintores franceses Georges Seurat e Paul Signat («Origem e história do Pontilhismo - Artes», 2014), pois era uma técnica diferente, divertida e que permitia realizar trabalhos muito originais. Todavia, reconhecemos que não resultou como se esperava, na medida em que, ao exigir certo rigor, as crianças demoraram muito mais tempo que o previsto, tendo de terminar a atividade no dia seguinte.

As crianças revelaram grande entusiasmo na confeção do leite-creme, sendo que algumas não conheciam este tipo de sobremesa. Além de ser uma atividade que se faz poucas vezes, escolhemos esta atividade como forma de trabalhar as quantidades na área da Matemática.

5ª Semana Individual (11 a 13 de junho)

❖ **Subtema:** “*Contos Tradicionais – Caracóis de Ouro e os Três Ursinhos*”

1º Dia:

Esta semana foi dedicada a uma temática diferente, mas muito apreciada pelas crianças: o conto tradicional. E, como tal, decidimos utilizar uma técnica diferente para contar a história, sendo esta feita através de uma caixa contadora de histórias. Assim, iniciámos a manhã dizendo às crianças que tínhamos uma surpresa para elas, mas esta encontrava-se na sala 6 (sala destinada aos meios audiovisuais e atividades

em grande grupo). Relembrámos, ainda, as regras a adotar no corredor para não prejudicar o trabalho nas outras salas.

Já na sala 6, sentámo-nos no chão em semicírculo. Foi feita a apresentação da caixa e o conto da história tradicional “*Caracóis de Ouro e os Três Ursinhos*”, adaptação de Mónica Bosom. No final, conversámos com as crianças sobre a história que ouviram, de forma a obter as suas opiniões sobre a mesma. Neste diálogo foram explorados os valores inerentes a este conto tradicional, sendo eles o respeito pelo outro e a obediência.

Finda esta atividade regressámos à nossa sala, onde foi explicado às crianças que, na atividade seguinte, tinham de fazer a ilustração da história que ouviram. Porém, desta vez foi realizada de maneira diferente, na medida em que construímos uma casa em *Origami*. Ainda no tapete, construímos uma casa para que as crianças pudessem ver como se fazia. À medida que a casa era feita, explorámos as figuras geométricas que esta possuía, desde a folha de papel em formato A₄ até à forma de casa.

Seguidamente, as crianças sentaram-se nas mesas e realizámos, em conjunto, a casa, sendo que esta foi, posteriormente, colada numa folha de papel manteiga. Após isto, as crianças procederam à decoração da casa e à ilustração da história na mesma folha onde a casa foi colada.

2º Dia:

Neste dia começámos por recordar a história trabalhada no dia anterior, bem como os valores a ela inerentes. De seguida, explicámos às crianças que íamos realizar um jogo chamado “À descoberta dos fonemas” (baseado em Sim-Sim, Silva, & Nunes, (2008), o qual consistia em descobrir as palavras que possuem o mesmo fonema inicial, isto é, quais as palavras que possuem o mesmo som inicial.

Assim, primeiramente, mostrámos todos os cartões de forma a que todos reconhecessem e identificassem as figuras constantes nos cartões. Foi pedido, ainda, às crianças para dividir as palavras em sílabas através de palmas. Depois, à vez, cada criança pegou num cartão e indicou outro cartão que possuía a palavra que também começava pelo mesmo som.

A atividade seguinte visou ser uma consolidação do que tinha sido abordado anteriormente. Deste modo, as crianças realizaram uma ficha de identificação de fonemas, na qual tiveram de ligar os desenhos cujas palavras começavam pela mesma sílaba. No final pintaram os desenhos.

3º Dia:

No terceiro dia, iniciámos o diálogo com as crianças questionando-as se ainda se lembravam da história que lhes foi contada e da caixa contadora de histórias. De seguida, foi mostrada a caixa para que pudessem iniciar a atividade, a qual consistia

na localização espacial da personagem Caracóis de Ouro. Assim, esta foi colocada em vários locais diferentes, como, por exemplo, ao lado direito do sofá, em cima da cama, debaixo da mesa, à esquerda do urso, entre outros, de forma a que todas as crianças, pelo menos uma vez, localizassem a menina corretamente, recorrendo às noções espaciais.

Na atividade seguinte as crianças tiveram de desenhar a Caracóis de Ouro ou o Ursinho Bebê, de acordo com as noções espaciais dadas. Paralelamente a esta atividade, as crianças pintaram (com pincéis e tinta) uma pedra, desenhando uma das personagens da história à sua escolha (Figura 2.3.2.8).



Figura 2.3.2.8 - Pedras pintadas pelas crianças sobre o conto tradicional "*Caracóis de Ouro e os Três Ursinhos*"

No final da manhã fomos assistir à cerimónia de entrega das cartolas e dos diplomas às crianças que se encontravam no último ano da Educação Pré-Escolar.

4º Dia:

Neste dia não foi elaborada planificação, visto que os meninos fizeram uma visita de estudo à ESE, no âmbito do projeto "*Ciência, Tradição e Cultura*", desenvolvido pelos alunos da Licenciatura em Educação Básica, em parceria com alguns docentes da escola.

Assim, a manhã foi iniciada com um diálogo com as crianças sobre a atividade que ia ser realizada, as regras de segurança rodoviária e os comportamentos a adotar dentro e fora da escola a visitar. De seguida, procedeu-se às rotinas que se realizam antes de sair do Jardim de Infância, as quais já foram especificadas atrás.

Quando chegámos à ESE, as crianças da instituição foram divididas em grupos, para facilitar a participação nos *workshops* e *ateliês*. Desta forma, o nosso grupo realizou um *workshop* sobre morcegos, desenvolvido pelo Centro de Ciência Viva do Alviela, no interior da escola. Aqui as crianças tiveram oportunidade de adquirir novos conhecimentos sobre os morcegos (tipo de animal, modo de vida, modo de alimentação, reprodução e algumas curiosidades), através da audição das explicações da representante do Centro, bem como da realização de algumas experiências sensitivas.

De seguida, dirigimo-nos ao exterior da escola onde pudemos observar alguns *ateliês* onde eram desenvolvidas técnicas tradicionais e culturais sobre a cestaria, a olaria, a extração dos fios do linho dos casulos do bicho-da-seda, o esculpir da pedra. Vimos, ainda, algumas aplicações práticas da cortiça.

De regresso à escola, as crianças sentaram-se no tapete, onde, em conjunto, dialogámos sobre as experiências vividas.

Reflexão sobre a 5ª Semana Individual

Esta foi a última semana de implementação individual e, por conseguinte, foi composta por um misto de sentimentos e aprendizagens, pois nós, enquanto educadoras e professoras, não nos limitamos a ensinar, mas sim a aprender com as crianças.

“É importante encorajar a criança a descobrir e a inventar, dar maior incentivo à pergunta do que à resposta, estimular o seu raciocínio, estar atentos às descobertas que as crianças vão fazendo e dar-lhes o máximo de possibilidades para isso, prestar atenção a cada uma delas e encorajá-las a construir e a conhecer. A interação com o grupo permite ao educador averiguar, reforçar as aprendizagens, sistematizar e coordenar as ideias emergentes.”
(Sousa, 2013:p.15)

Foi uma semana que nos proporcionou novas experiências, quer a nível de escola, quer noutros contextos. Tivemos oportunidade de realizar uma visita de estudo à ESE, bem como estivemos presentes em dois momentos bastante importantes no percurso escolar das crianças: a cerimónia de entrega dos diplomas e das cartolas e a festa de final de ano do Jardim de Infância. Apesar do pouco tempo passado nesta instituição, estes foram momentos muito emocionantes e fortes, pois sentimos orgulho e satisfação por ver o quanto estas crianças cresceram e por termos feito parte desse crescimento e aquisição de conhecimentos.

Na festa de final de ano estava muito marcada a presença da família, o que vai, claramente, ao encontro do tema da instituição, bem como se relaciona com o que está consignado nas OCEPE (Educação, 1997), cujos princípios salientam a importância das relações estabelecidas entre a escola e a família, bem como a sua participação ativa. Foi notória a cumplicidade entre os membros da mesma família e com os membros da comunidade educativa.

No geral, esta semana não foi muito diferente das anteriores, pois considera-se que correu bem e que as atividades desenvolvidas foram motivadoras e eficazes na aquisição de conhecimentos e competências. Verificou-se que a caixa contadora de histórias foi uma boa aposta de motivação e de trabalho com as crianças. Foi, igualmente, desafiante a construção da caixa (Figura 2.3.2.9).



Figura 2.3.2.9 - Faces da Caixa Contadora de Histórias

Quanto ao recurso do *Origami* para realizar o registo da história, considera-se que foi uma atividade dinâmica e divertida para as crianças, sendo que estas rapidamente concretizaram a atividade, de forma autónoma, não revelando dificuldades. Inclusive, na hora do lanche, fomos surpreendidas porque uma das crianças fez uma casa de papel e veio mostrar, feliz por ser capaz de reproduzir o que tinha aprendido.

Considera-se que nesta semana não houve nenhum ponto negativo a apontar, talvez devido à aquisição de alguma prática ao longo destas semanas de estágio

Capítulo III

3. Desenvolvimento da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico

“Ser professor é uma profissão única, insubstituível.

É ela que torna as outras profissões possíveis.”

Jorge Cardoso³

3.1. Modelo Pedagógico da Prática Supervisionada

3.1.1. Fundamentos didatológicos

A PS1ºCEB constituiu uma das fases mais importantes no nosso processo de formação enquanto futuros professores, porque nos permitiu lecionar numa turma de 1ºCEB e organizar todo o processo de ensino/aprendizagem durante um período de 14 semanas.

Todos os percursos de ensino e aprendizagem que propusemos seguiram a mesma linha de trabalho, ou seja, foram organizados em UD, tiveram por base uma planificação numa matriz, sugerida pelo professor supervisor, na qual indicávamos a unidade temática, o elemento integrador (EI), os conteúdos de cada área disciplinar, as atividades e o desenvolvimento das mesmas, bem como o tipo de avaliação prevista.

Para conhecer e compreender melhor o funcionamento do contexto onde a PS decorreu e podermos realizar um bom trabalho foi necessário consultar, durante o período de observação, alguns documentos oficiais, que se revelaram imprescindíveis ao longo de toda a PS, sendo eles: o *Projeto Educativo do Agrupamento*, o *Projeto Curricular de Turma*, o *Programa de Português do Ensino Básico*, as *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, o *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico* e a *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico*.

No *Projeto Educativo do Agrupamento* estão patentes os alicerces que permitem o bom funcionamento desta instituição de ensino, a correta articulação entre os diferentes órgãos de ensino e o desenvolvimento das competências dos alunos de forma igualitária e com repercussões no seu futuro académico. Por sua vez, no *Projeto Curricular de Turma* constam todas as características e necessidades dos alunos, através de uma descrição detalhada do seu agregado familiar, bem como de todo o percurso académico, o que nos serviu de fundamentação à adoção de algumas estratégias e metodologias.

Os restantes documentos supracitados (*Programas e Metas*) foram, igualmente, importantes neste processo para promover um ensino cujo desenvolvimento das

³ Cardoso, J. (2013). O professor do futuro (1a edição). Lisboa: Guerra e Paz

atividades visa a integração de todas as áreas do saber. Após a sua análise percebemos a necessidade de dominar alguns conceitos: objetivos, domínios, subdomínios, metas, descritores de desempenho, conteúdos e competências. Apesar de serem realizados pelo Ministério da Educação, diferem de disciplina para disciplina, sendo que a sua estrutura e designações são diferentes: Estudo do Meio e Expressões organizam-se por blocos, Português por competências (Expressão Oral, Compreensão Oral, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua) e Matemática por domínios (Números e Operações, Geometria e Medida, Organização e Tratamento de Dados).

As *Metas* e os *Programas* fundamentam-se no princípio da progressão, ou seja, estão estruturados de forma a que existam metas finais e intermédias no processo de aprendizagem dos alunos, o que permite organizar o processo de ensino/aprendizagem de modo a que os conhecimentos vão sendo adquiridos gradualmente. Deste modo, em par pedagógico, foi feita uma síntese de todos os objetivos e descritores de desempenho para o 4º ano em que esse princípio era realçado (Anexos C e D) e as planificações posteriores partiram deste conjunto sintetizado.

A planificação foi feita numa matriz – fornecida pelo professor supervisor –, que assentou na construção de UD, nas quais eram integradas todas as áreas curriculares deste ciclo de ensino, e sempre seguindo o princípio da integração didática e da interdisciplinaridade. Para nós, uma UD tinha a duração de três dias (de terça a quinta-feira), o que correspondia a uma semana de PS.

A propósito de UD, segundo Pais (2012: p.39):

“A designação unidade didática ou unidade de programação remete, do ponto de vista da conceção do processo ensino/ aprendizagem, para uma realidade técnico-didática baseada num conjunto de opções metodológico-estratégicas (...).”

Desta forma, analisando a citação anterior, concluímos que um UD consiste num conjunto de atividades que se apresenta como um todo interligado e não resulta num mero somatório de atividades sem significado. É de extrema importância que dela façam parte as aprendizagens que são definidas mediante um tema e um EI.

De acordo com Pais (2012), a UD deve possuir uma estrutura transversal, na qual devem figurar os **elementos didatológicos (fundamentação didatológica da UD e respetivo modelo educacional adotado, caracterização do contexto de ensino e aprendizagem, definição dos objetivos didáticos** através dos documentos de orientação curricular do 1ºCEB), a **seleção e sequenciação dos conteúdos programáticos, o desenho dos percursos de ensino-aprendizagem e a avaliação.**

Para proceder à **sequenciação do conteúdo programático**, o professor deve definir o **tema integrador** que, por norma, deriva do conteúdo de Estudo do Meio que se vai trabalhar ao longo da UD e o **elemento integrador**, o qual consiste num recurso didático utilizado para fazer com que os alunos compreendam melhor os conteúdos e, principalmente, para os motivar para a aprendizagem. Deve assegurar a coesão, o ensino integrado e a aquisição de experiências significativas. Posto isto, é realizada a **seleção do conteúdo programático** através da seleção das áreas, das competências gerais e específicas e dos conteúdos, sendo que estes últimos são essenciais para o desenho dos percursos de ensino e aprendizagem, de tal forma que são a base para a seleção do tipo de atividades a desenvolver.

O **desenho dos percursos de ensino-aprendizagem** é realizado em três fases. Primeiramente, é necessário definir os critérios de sequenciação e integração das tarefas de ensino e aprendizagem. Para tal, é necessário ter em conta o tema, o EI, os princípios de integração e da progressão e, posteriormente, selecionar o tipo de tarefas que se pretende desenvolver e integrá-las na UD. Seguidamente, procede-se à seleção das tarefas de ensino e aprendizagem de acordo com o conteúdo programático, as áreas, os objetivos definidos e os diferentes tipos de atividades (abordagem, sistematização, ampliação/reforço e avaliação).

Por fim, a elaboração dos Guiões de Aprendizagem (GA), os quais devem ser apelativos e dinâmicos, estimulando os alunos para a aprendizagem. Possuem cinco finalidades: sintetizar diferentes tipos de materiais, relacionar conceitos, dar exemplos da sua aplicação no quotidiano, efetuar questões e incentivar a pesquisa autónoma. E podem admitir diferentes formatos consoante os conteúdos a lecionar, a faixa etária e nível de conhecimentos dos alunos. Os exercícios constantes nos guiões podem ser de diferentes naturezas: mapas conceituais, tabelas de comparação, diagramas, frisos ou linhas cronológicos, perguntas-tipo, entre outros. Independentemente do seu formato, os GA têm sempre por base os objetivos definidos para a aula.

Quanto à **avaliação**, esta é a última etapa da UD, revelando-se de extrema importância para que a prática educativa possa ser refletida e alterada, para garantir a plenitude nas aprendizagens dos alunos, bem como melhorar a qualidade da ação do professor. Quando é feita sobre os alunos, ocorre a verificação das suas aprendizagens dos alunos, ou seja, o professor confronta o que era esperado com o que foi obtido. Contudo, quando a avaliação é feita sobre a própria prática avaliativa estamos perante uma meta-análise ou reflexão.

3.1.2. Os instrumentos de planificação

Durante toda a PS, todos os pares pedagógicos seguiram a mesma matriz (como já dissemos) para elaborar e organizar as planificações. Posto isto, segue uma breve explicação do modelo que ilustra a planificação de uma unidade didática, o qual consta em anexo (Anexo E).

A parte inicial da matriz diz respeito à **contextualização da Unidade Didática** e reúne todas as informações necessárias ao desenvolvimento da prática. Neste campo é realizada a identificação da professora-cooperante, do professor supervisor, da(s) aluna(s) que estão a desenvolver a PS e da turma. É, também, referido o título da unidade temática, bem como a semana em que a UD é desenvolvida.

Seguidamente procede-se à **seleção e sequenciação do conteúdo programático**, na qual são evidenciados os eixos transversais de desenvolvimento curricular, através dos quais se obtém as informações gerais e fundamentais da UD e se verifica a existência da integração didática e de interdisciplinaridade, pois todos os pontos mencionados estão interligados e estão presentes em todas as áreas disciplinares e não disciplinares. Os eixos transversais dividem-se em quatro pontos essenciais: **dominar linguagens** (uso correto do português padrão, uso das diferentes linguagens – científica, matemática, artística), **utilização das tecnologias da informação e comunicação** (identificar os recursos a utilizar durante a unidade), **construir argumentação** (uso da metalinguagem e capacidade para relacionar o conhecimento declarativo) e **educação para a cidadania** (definição de situações concretas de relação causa-efeito, problema-solução, ...).

A **sequenciação do conteúdo programático** é realizada de acordo com as áreas curriculares previstas para o 1º CEB, as quais são: Estudo do Meio, Português, Matemática e Expressões (Dramática, Plástica, Musical e Físico-Motora) e com recurso aos *Programas e Metas Curriculares* do 1º CEB. Contudo, esta sequenciação difere de área para área, nos pontos a abordar. As áreas de Português e Matemática organizam-se em domínios/subdomínios, conteúdos, objetivos, descritores de desempenho e avaliação. Por sua vez, as áreas de Estudo do Meio e das Expressões estão organizadas em blocos, conteúdos, objetivos específicos, descritores de desempenho e avaliação. Esta última (avaliação) é um campo comum a todas as áreas, podendo apresentar três tipos diferentes: diagnóstica, formativa e sumativa.

Este ponto da planificação é fundamental, na medida em que só depois de se ter definido muito bem os conteúdos a trabalhar e quais os objetivos a atingir com eles é que podemos partir para a definição das atividades a trabalhar com os alunos, garantindo, assim, a eficácia da UD.

A segunda parte da matriz é referente ao **roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem**, no qual é descrito, de forma pormenorizada, aula a aula, de acordo com alguns subpontos:

1. **Data e responsável pela execução;**
2. **Tema integrador**

Normalmente é o mesmo ao longo de toda a semana, sendo definido a partir da área transversal de Estudo do Meio, visto que é o ponto de partida para dar início à UD, o que no nosso caso coincide, exatamente, com a primeira área curricular a lecionar durante a PS. Consiste no elo existente entre as diversas atividades desenvolvidas, bem como serve de base para a escolha do título da UD;

3. Vocabulário específico a trabalhar

É constituído por todas as palavras/conceitos a trabalhar de forma explícita ao longo das diferentes áreas curriculares, devendo ser o mais significativo possível para os alunos, uma vez que quanto maior for a sua área vocabular, melhor será a sua capacidade de produção de textos escritos e orais;

4. Elemento integrador

De acordo com Pais (2012: p.42), consiste num

“(...) elemento e eixo de transversalidade epistemológico-curricular que assegura, nas suas dimensões global e específica, a coesão metodológica dos diferentes percursos de ensino e aprendizagem e da própria unidade didática.”

É um recurso didático utilizado no processo de ensino e aprendizagem para fazer com que os alunos compreendam melhor os conteúdos e, principalmente, motivá-los para a aprendizagem. Deve fazer a ponte entre as diferentes áreas e atividades, promovendo um ensino integrado, podendo tomar variadíssimas formas, de acordo com a personalidade e criatividade do professor, os objetivos a atingir e, principalmente, de acordo com as características que os alunos da turma possuem. É fundamental a descrição detalhada do EI, bem como da função que vai desempenhar em cada atividade, para que quem esteja de fora, ao ler a matriz, compreenda a aplicabilidade do EI.

5. Recursos

Em todas as aulas são utilizados diversos materiais, pelo que é fundamental efetuar uma lista de todos os recursos que vão ser utilizados ao longo do dia para que o professor organize a prática, sem que haja algum tipo de imprevisto.

Os recursos didáticos podem ser de diferentes tipos, sendo os mais comuns: os humanos, os naturais (elementos da Natureza), tecnológicos e pedagógicos (materiais da sala de aula).

6. Sumário

Este é um ponto-chave de qualquer aula, dado que consiste numa síntese do que irá ser realizado ao longo do dia, facilitando ao leitor a compreensão das temáticas abordadas em cada área curricular. Deve estar escrito de forma clara e objetiva, servindo, ainda, de guia ao professor para saber quais os conteúdos que já foram abordados e através de que tipo de atividades.

A última parte da matriz destina-se ao **desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem**, sendo explicitados todos os processos inerentes à execução do percurso. No campo a preencher com a designação da atividade deve ser indicado o nome da atividade a ser desenvolvida, bem como o seu tipo e sua finalidade didática, podendo ser: de abordagem (introdução de um novo conceito e/ou conteúdo), de sistematização (revisão e consolidação de conhecimentos), de avaliação em contexto didático (verificação da aquisição dos conhecimentos) e de ampliação/reforço (servem de apoio complementar aos alunos sem ou com dificuldades na aprendizagem, respetivamente). É importante referir, também, a metodologia a ser utilizada, isto é, se a atividade é desenvolvida em grupo (grande ou pequeno), individual ou em pares. Deve ser, igualmente, indicado qual o tempo previsto para a sua realização. Todas as atividades são numeradas para que haja uma sequência lógica e para facilitar a compreensão do leitor.

Paralelamente à descrição da atividade são explicados os **procedimentos de execução**, através de uma descrição bastante detalhada de todas as atividades a desenvolver, de modo a que, se por alguma eventualidade, a pessoa que planeou não puder lecionar, outra pessoa possa fazê-lo sem qualquer margem para dúvidas. É, portanto, a fase mais minuciosa e demorada de toda a planificação. Nunca se pode descuidar a existência do princípio da progressão entre as diversas atividades, partindo das motivacionais para as de aquisição de conhecimentos.

3.1.3. Estrutura Formal da Prática Supervisionada

A PS1^oCEB ocorreu na turma 2AP de 4^o ano, na Escola Básica Afonso de Paiva, no período decorrido entre outubro de 2014 e janeiro de 2015, perfazendo um total de 14 semanas, das quais 2 foram de observação, 2 de implementação em grupo e 5 de implementação individual para cada elemento do par pedagógico. A distribuição das semanas foi realizada pelo professor supervisor, de acordo com o constante no quadro abaixo (Quadro 3.1.3.1):

Quadro 3.1.3.1 - Distribuição das Semanas da PS

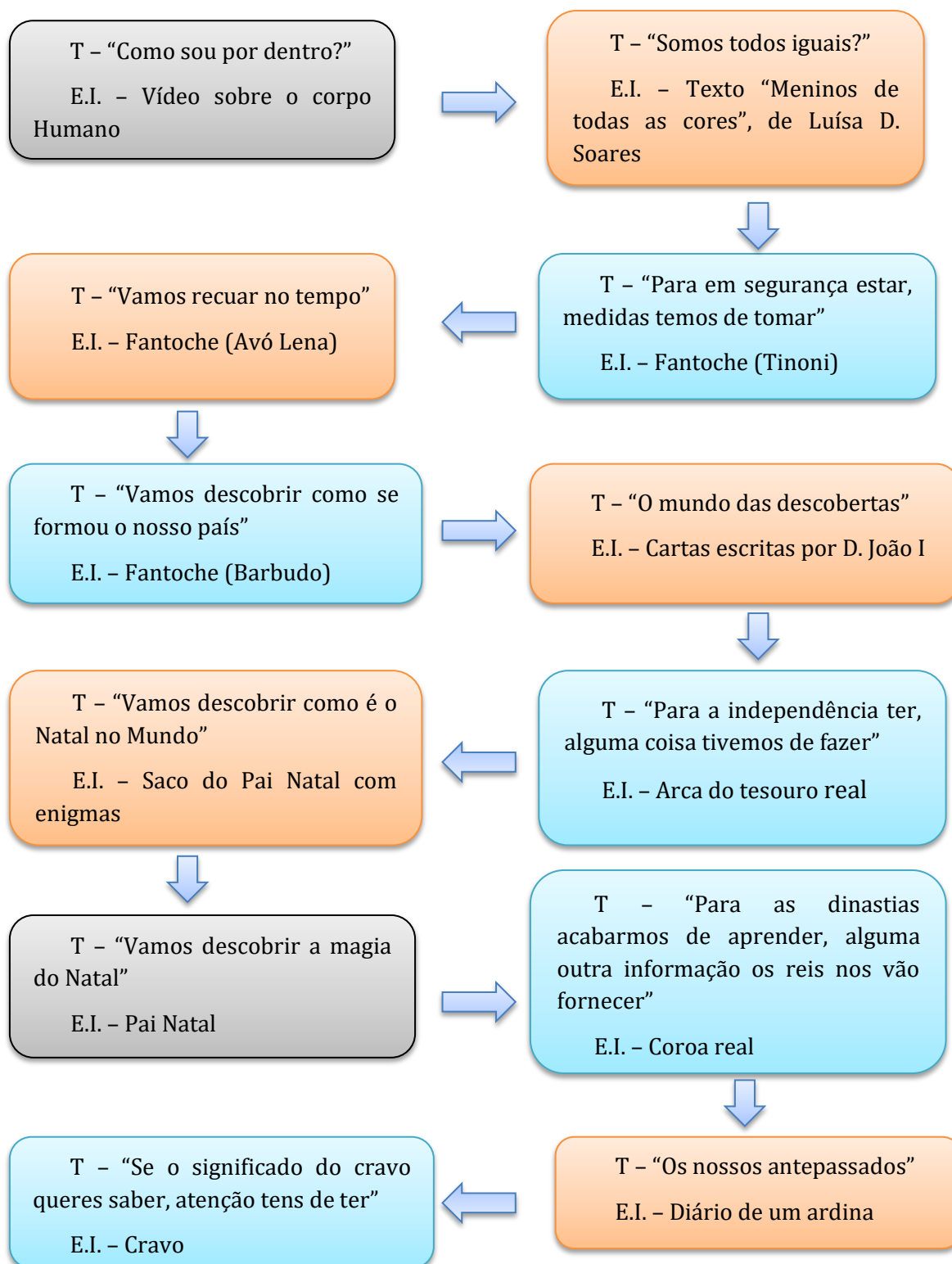
Semana	Trabalho realizado
7 a 9 de outubro de 2014	Semana de Observação
14 a 16 de outubro de 2014	Semana de Observação
21 a 23 de outubro de 2014	Semana de Grupo
28 a 30 de outubro de 2014	Semana Individual
4 a 6 de novembro de 2014	Semana do Par Pedagógico
11 a 13 de novembro de 2014	Semana Individual
18 a 20 de novembro de 2014	Semana do Par Pedagógico
25 a 27 de novembro de 2014	Semana Individual
2 a 4 de dezembro	Semana do Par Pedagógico
9 a 11 de dezembro de 2014	Semana Individual
16 de dezembro de 2014	Semana de Grupo
6 a 8 de janeiro de 2014	Semana do Par Pedagógico
13 a 15 de janeiro de 2014	Semana Individual
20 a 22 de janeiro de 2014	Semana do Par Pedagógico

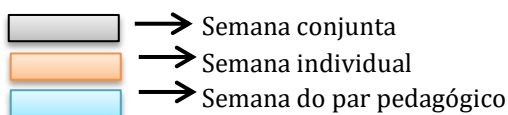
Nas semanas de observação tivemos de recolher todas as informações necessárias para proceder à caracterização da escola (história, constituição, organização e funcionamento do agrupamento) e da turma (constituição, faixa etária, nível socioeconómico, constituição e caracterização do agregado familiar, desenvolvimento cognitivo dos alunos), sendo esta uma das componentes do nosso *dossiê* de estágio.

Para cada uma das semanas da PS tivemos de construir uma UD, de acordo com uma matriz, como já supracitado e constante em anexo (Anexo E), sendo que a execução da PS seguiu um esquema de ação, sendo ele: entrega, pela professora-cooperante, dos conteúdos programáticos a trabalhar, proposta das atividades que integram a UD à professora-cooperante, aceitação ou eventual correção da proposta apresentada, realização de uma reflexão oral, em par pedagógico com a cooperante, entrega de uma reflexão por escrito e preenchimento de uma ficha de auto e heteroavaliação sobre a execução da UD. Todos os conteúdos a trabalhar eram fornecidos pela professora-cooperante, atendendo à sua planificação anual, dado que a PS decorreu durante o 1º e parte do 2º período letivo, e eram retirados do *Programa e Metas*, do respetivo ciclo de ensino.

Apesar de na turma existir uma aluna de 3º ano, a professora-cooperante mencionou que apenas teríamos de planificar para o 4º ano, ficando as planificações de 3º ano a seu cargo. Recomendou-nos, contudo, que nas atividades desenvolvidas por nós, sempre que considerássemos pertinente, a aluna participasse.

Desta forma, a organização das semanas de PS, os títulos (T) e os EI utilizados foram os constantes no esquema abaixo (Figura 3.1.3.1):



Legenda:**Figura 3.1.3.1-** Esquema global de organização e desenvolvimento da PS1^oCEB

Devido à impossibilidade de concluir todas as atividades previstas para a investigação empírica, foi necessário implementar uma última atividade num momento extra PS. Esta atividade decorreu num dia combinado com a professora-cooperante (9 de março de 2015), sendo o título “ As viagens das gotinhas de água” e o seu EI uma gotinha de água.

Como já dissemos, a PS1^oCEB foi desenvolvida durante três dias por semana. As manhãs eram iniciadas sempre da mesma forma, isto é, com a concretização das rotinas diárias: distribuição das tarefas (responsável pela distribuição do material, pela distribuição do leite, pelo registo da assiduidade e pela verificação da limpeza da sala), marcação das presenças e verificação de quem almoça na escola.

As atividades da manhã eram das 9 horas às 12 horas e 30 minutos, com um intervalo das 11 horas às 11 horas e 30 minutos. As da parte da tarde eram das 14 horas às 17 horas e 30 minutos, com um intervalo das 16 horas às 16 horas e 30 minutos. Contudo, a componente letiva a cargo da professora-cooperante variava, como se pode constatar no horário da turma. (Anexo F).

De seguida, procederemos à descrição das semanas de implementação da PSEPE individual, bem como uma pequena reflexão sobre o trabalho realizado, salientando os aspetos fortes e os fracos.

3.2. Relatório das atividades letivas realizadas na Prática Supervisionada em 1^o CEB

3.2.1. A Observação

A PS1^oCEB foi um dos momentos mais aguardados durante o percurso da nossa formação, pois é um momento de pôr em prática o que aprendemos durante anos e, ao mesmo tempo, um processo de construção de novos conhecimentos.

Tal como já mencionado, a PS teve uma fase inicial destinada à observação. Nesta fase apresentámo-nos, formalmente, à professora titular da turma e à direção do Agrupamento, tivemos acesso a alguns documentos importantes e observámos as práticas da escola e da professora-cooperante, retirando algumas notas daquilo que considerámos mais relevante. Ao longo deste período de observação (de 2 semanas) realizámos a parte inicial do *dossiê*, a qual corresponde às caracterizações (da escola e de turma), bem como o domínio de progressão de Português e Matemática para o 4^o ano de escolaridade.

Consideramos que este tempo de observação foi de extrema importância na nossa formação, pois permitiu-nos conhecer melhor a turma, qual o seu grau de desenvolvimento, bem como as técnicas utilizadas pela professora para lecionar as diferentes áreas curriculares, atendendo aos diferentes ritmos de trabalho e dificuldades. Deste modo, as reflexões realizadas em par pedagógico foram importantes para o nosso desempenho na PS1ºCEB e serão apresentadas seguidamente.

Reflexão sobre a 1ª semana de observação (8 a 9 de outubro)

Esta foi a semana em que iniciámos a nossa PS1ºCEB no Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva. Tivemos contacto com as instalações disponíveis para o 1ºCEB, a turma 2 AP e a professora-cooperante. Esta facultou-nos o horário a cumprir, visto que foi feito um ajuste no horário da turma, de forma a proporcionar-nos a oportunidade de lecionar todas as áreas curriculares (Anexos F e G). Fomos apresentadas à turma, sendo que verificámos que esta era constituída por 24 alunos (23 de 4º ano e 1 de 3º ano). Fomos informadas que a aluna de 3º ano tinha um acompanhamento mais individualizado com a professora-cooperante e com uma professora de apoio. Foi-nos dito, também, que esta aluna trabalhava sempre a disciplina inversa à do resto da turma, isto é, enquanto trabalhava Português, a turma trabalhava Matemática.

Ao longo de toda a semana de observação constatámos que a professora-cooperante recorre a estratégias diversificadas para lecionar, tais como: a correção dos trabalhos realizados pelos alunos (coletiva ou individualmente), a circulação pela sala, auxiliando os alunos, a participação aleatória dos alunos e o trabalho cooperativo entre alunos.

No primeiro dia, a professora iniciou uma das aulas com uma reflexão com a turma sobre as tentativas de *bullying* que se tinham vindo a manifestar contra um dos elementos da turma. Clarificou o conceito, bem como leu no Regulamento Interno as infrações que não podem ser cometidas na escola, bem como as respetivas sanções. Toda esta reflexão, no nosso ponto de vista, foi fundamental, pois os alunos devem ter plena consciência dos seus atos e das consequências que deles podem advir, de forma a tornarem-se uns cidadãos melhores, respeitando os outros e as diferenças. Mais se acrescenta que foi uma forma de aprendermos a lidar com os conflitos que os alunos, por vezes, criam entre si.

Na aula de Português foi observada uma atividade que nos despertou a atenção, visto que estava, de certo modo, relacionada com a investigação que iríamos levar a cabo. Consistiu na descrição física e psicológica, de forma oral, de uma das personagens do texto trabalhado no dia anterior. Para tal, a professora abordou o Ciclo da Escrita explicando em que consistia cada fase e o que se deve fazer em cada uma delas, realizando um esquema no quadro. Ao detetar as dificuldades que os alunos manifestaram em escrever sem misturar as características psicológicas e as

físicas, a professora selecionou uma aluna para ir para a frente da turma e, em conjunto, fizeram o seu retrato físico e psicológico, oralmente. Considerámos que esta estratégia foi uma boa aposta, visto que os alunos conseguiram ter uma melhor perceção do que era pretendido na tarefa proposta.

Considerámos que esta primeira semana de interação com a turma foi muito boa, dado que fomos pondo em prática conhecimentos que, de certo modo, estavam relacionados com o Projeto de Investigação (dando apoio individual à aluna de 3º ano na produção de texto). Por outro lado, criámos uma maior proximidade com a turma.

Reflexão sobre a 2ª semana de observação (14 a 16 de outubro)

Durante esta semana, na abordagem ao domínio da leitura, despertou-nos a atenção a forma como foi realizada a antecipação ao conteúdo do texto *“Agente secreto Zero-zero Kapa”*, de Gerome Stilton, visto que a professora recorreu a uma ilustração do texto e questionou os alunos sobre o que seria o texto. Foram levantadas algumas questões pertinentes para que os alunos fundamentassem as suas opiniões. No domínio da escrita, pudemos presenciar uma planificação textual coletiva.

Considerámos particularmente interessante a interligação que a professora fez entre Matemática e Expressões, pois a partir do estudo dos conceitos de círculo, circunferência, raio e diâmetro os alunos realizaram rosáceas com diferentes medidas, sendo que no final foram coloridas e afixadas na parede da sala.

No último dia (16 de outubro), considerámos interessante o facto de a professora trabalhar o domínio da oralidade, fazendo alusão ao Dia Mundial da Alimentação recorrendo ao debate sobre o tema. É de particular interesse trabalhar temáticas como esta, desenvolvendo a competência comunicativa dos alunos. Através deste debate percebemos que iríamos trabalhar com uma turma bastante interessada e participativa, mas muito conversadora. Contudo, estávamos com alguma ansiedade em poder ter um papel ativo na sua formação.

3.2.2. A Prática Supervisionada individual

O relatório da forma como levámos a cabo a PS, em cada uma das semanas individuais que nos couberam, vai obedecer sempre à estrutura que apresentamos a seguir:

- Tema Integrador;
- Unidade Temática;
- Seleção do conteúdo programático⁴;
- Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a UD;

⁴ A enumeração dos conteúdos foi colocada em anexo devido ao seu elevado número. Neste espaço apenas foi feita referência às áreas curriculares pela ordem em que aparecem na matriz da UD.

- Elemento Integrador;
- Materiais;
- Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem;
- Reflexão.

3.2.2.1. 1ª Semana da Prática Supervisionada

A primeira semana da PS individual decorreu entre o dia 28 e 30 de outubro de 2014.

Roteiro do percurso de ensino e aprendizagem

Tema Integrador: A pele

Unidade Temática: “Somos todos iguais?”

Seleção do conteúdo programático: Estudo do Meio, Português, Matemática, Expressões (Anexo H)

Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a UD: pele, epiderme, derme, poro, glândulas, sudoríparas, melanina, carotenos, impressão digital, radiação solar, raios nocivos, raios ultravioleta, dermatologista, primeiros socorros, fratura, entorse, distensão, queimadura, cardinal de um conjunto, diagramas de Venn e de Carroll, conjuntos disjuntos, reunião, interseção.

Elementos integradores:

- *PowerPoint* construído com o texto “*Meninos de todas as cores*”, de Luísa Ducla Soares, o qual serviu de motivação para a introdução ao conteúdo de Estudo do Meio – a pele – bem como sensibilizou os alunos para as diferenças entre as pessoas e as diferentes raças (Anexo I).
- Mapa concetual de sistematização dos sistemas do corpo Humano (Anexo I)

Materiais: Lista em anexo (Anexo J)

Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem

Semana de 28 a 30 de outubro de 2014:

Área do Estudo do Meio:

No primeiro dia foi feita uma revisão sobre os conteúdos lecionados na semana anterior (ossos e músculos) através da afixação de três imagens no quadro (sistemas esquelético, muscular e a pele).

Seguidamente, foram analisadas as páginas do manual referentes à pele e sua constituição (epiderme, derme, poro, glândulas), realizando o respetivo mapa concetual de síntese. No final os alunos realizaram, individualmente, um GA com questões de avaliação da compreensão dos novos conteúdos e foi explorado o conceito de melanina, fazendo referência ao texto em estudo desta semana (*“Meninos de todas as cores”*, de Luísa Ducla Soares).

No segundo dia abordámos os conteúdos referentes aos primeiros socorros (queimadura, entorse, fratura, distensão) e aos cuidados a ter com a pele na exposição solar. Para tal, foi realizado um GA em paralelo com a leitura e análise dos conteúdos do manual

Área do Português:

No primeiro dia, trabalhámos o domínio da leitura. Fizemos uma atividade de leitura do texto *“Meninos de todas as cores”*, de Luísa Ducla Soares, recorrendo a um *PowerPoint* (antes de ler: levantamento de hipóteses através da análise de uma imagem alusiva ao tema; durante a leitura: leitura silenciosa seguida da audição da leitura do texto; depois de ler: questões de avaliação da compreensão do conteúdo do mesmo texto, constantes num GA). No segundo dia, trabalhámos o domínio da gramática, abordando os conteúdos referentes aos tempos e modos verbais, com recurso à colocação de algumas frases, escritas em tiras de papel, baseadas no texto estudado no dia anterior (explicação da variação dos verbos em pessoa, número, tempo e modo, apresentando as diferenças existentes entre o modo indicativo e o modo imperativo através da elaboração de um esquema no quadro, o qual foi copiado para o caderno diário) e realização de exercícios gramaticais. No terceiro dia, desenvolvemos uma atividade no âmbito do domínio da escrita, a qual consistiu na produção de um texto informativo sobre o corpo Humano (antes de escrever: realização de um mapa concetual; escrita individual; depois de escrever: leitura dos textos produzidos e correção oral).

Área da Matemática:

Durante esta semana foram trabalhados conteúdos do domínio da Organização e Tratamento de Dados (reunião e interseção de conjuntos, diagramas de *Venn* e de *Carrol* - revisões de 2º ano). Tal como mencionado, os conteúdos eram de 2º ano, pelo que tivemos de recorrer a um GA para a exploração dos conceitos e realização de exercícios de aplicação de conhecimentos. Todos os conceitos foram explicados com recurso a alguns exemplos no quadro. Desta forma, o GA foi feito e corrigido em grande grupo.

Área das Expressões:

No primeiro dia foi trabalhada a área da Expressão Plástica em parceria com o Estudo do Meio, por meio da elaboração de um cartaz com as impressões digitais dos alunos e do par pedagógico (observação das impressões digitais dos alunos com uma lupa – cada um observou a sua; carimbagem das impressões digitais num pedaço de papel; observação das impressões digitais dos colegas para averiguar a existência de semelhanças ou diferenças) (Figura 3.2.2.1.1). Foram apresentadas as impressões digitais do par pedagógico, ampliadas para que, em conjunto, pudéssemos refletir e concluir que as impressões digitais são pessoais e diferem de pessoa para pessoa.

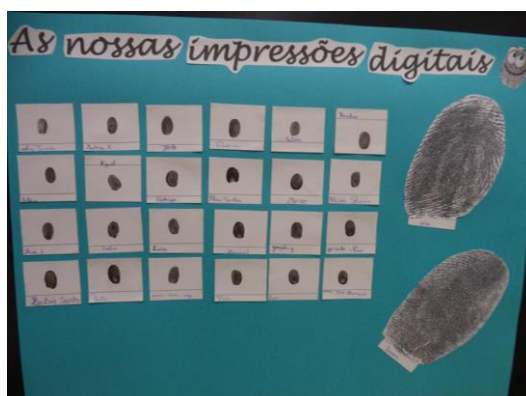


Figura 3.2.2.1.1- Cartaz com as impressões digitais da Turma 2 A

No último dia foi trabalhada a área da Expressão Dramática interligada com o Estudo do Meio (captação de sensações táteis – uma das funções da pele), com a realização do jogo "Quem é quem?", o qual consistiu em escolher um aluno, que tinha os olhos vendados, seguido da escolha de outro aluno, sem o primeiro saber quem era. O aluno que tinha os olhos vendados tinha de adivinhar quem era o outro através do tato. Todos os alunos tiveram oportunidade de participar, bem como o par pedagógico (Figura 3.2.2.1.2).



Figura 3.2.2.1.2 - Jogo "Quem é quem?"

Reflexão

A primeira semana de implementação individual teve um balanço muito positivo, na medida em que, no geral, decorreu de acordo com o previsto para a UD em questão (“Somos todos iguais?”). Manifestámos uma boa capacidade de controlo da turma, o que foi notório ao longo de toda a semana, mas, principalmente, no último dia, durante a aula de Expressões, visto que a professora-cooperante teve uma reunião e a turma ficou com o par pedagógico. Considerámos que este momento foi muito importante para a contínua construção do nosso perfil como professoras perante os alunos. Apesar de nos tentarem testar, conseguimos controlar a turma.

Manifestámos, igualmente, a capacidade de adaptar as estratégias às situações, de tal forma que recorremos a explicações mais individualizadas mediante as dificuldades apresentadas por alguns alunos. Tivemos, também, de recorrer a uma atividade de reforço (que não constava na planificação), atendendo à diferença acentuada de ritmos de trabalho na aula de Matemática.

“O reforço escolar tem por objetivo a aprendizagem dos educandos em nível de desigualdade com o ritmo da turma, consolidando e ampliando os conhecimentos, enriquecendo as experiências culturais e sociais, para assim ajudá-lo a vencer os obstáculos presentes em sua aprendizagem.” (C. Silva, 2013)

Como se pode concluir pela citação anterior, as atividades de ampliação/reforço revelam grande importância no processo de ensino e aprendizagem, pelo que as devemos ter sempre planeadas em qualquer momento.

A escolha dos EI deveu-se ao facto de querermos motivar os alunos para os conteúdos a lecionar, de uma forma diferente. Assim, o recurso ao texto foi uma forma de levar os alunos a refletir sobre o facto da cor de pele diferir, também interfere com a sua constituição. Quanto ao mapa conceitual, este foi uma das formas lúdicas de rever e sistematizar os conteúdos.

Todavia, é de salientar que houve aspetos a melhorar. Em primeiro lugar, pensámos que, apesar de os alunos se manifestarem motivados face ao EI, este não foi o mais eficaz, uma vez que nem sempre foi fácil integrá-lo em todas as atividades propostas, o que remete para um ponto a melhorar em futuras UD. Em segundo lugar, sentimos dificuldade na gestão do tempo, pois, embora se tenha atingido os objetivos propostos, nem todas as atividades levadas a cabo durante a semana terminaram no tempo previsto, pelo que foi necessário ocupar parte da aula seguinte.

Outro dos erros cometidos e que devem ser melhorados numa futura aula remete para o tamanho dos materiais produzidos para afixar, dado que as tiras com as frases eram demasiado pequenas, pelo que tivemos de adotar a estratégia de escrever no quadro as frases que constavam nas tiras. Desta forma, considerámos pertinente, numa futura aula produzir materiais com dimensões maiores ou recorrer à projeção.

3.2.2.2. 2ª Semana da Prática Supervisionada

A segunda semana da PS individual decorreu entre o dia 11 e 13 de novembro de 2014.

Roteiro do percurso de ensino e aprendizagem

Tema Integrador: Os primeiros povos (1º dia), As lendas (2º e 3º dias)

Unidade Temática: “Vamos recuar no tempo”

Seleção do conteúdo programático: Estudo do Meio, Português, Matemática, Expressões (Anexo K)

Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a UD: século, friso cronológico, Península Ibérica, nómadas, sedentários, pinturas rupestres, antas, dólmenes, castros, citânias, Iberos, Celtiberos, Fenícios, Gregos, Cartagineses, alfabeto, lenda, Romanos, Muçulmanos, Lusitanos, Viriato, Romanização, Bárbaros, Suevos, Visigodos, mesquitas, astrolábio, bússola, divisor, dividendo, quociente, resto, múltiplo, verbos regulares e irregulares, planificação textual, produção textual, revisão textual, algoritmo.

Elemento integrador: Fantoche (Avó Lena) que completava 100 anos, ou seja, um século. Serviu para introduzir a unidade de tempo século, bem como a identificação do século a partir do ano. Serviu, também, para trabalhar temas relacionados com o passado nacional, promovendo a educação para a cultura e tradição. (Anexo L)

Materiais: Lista em anexo (Anexo M)

Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem

Semana de 11 a 13 de novembro de 2014:

Ao longo de toda a semana o fantoche interagiu com os alunos da turma, incentivando-os à realização das atividades relativas aos conteúdos em estudo.

Área do Estudo do Meio:

Durante esta semana foram abordados os conteúdos referentes aos séculos (identificação do século correspondente a dado ano) e primeiros povos da Península Ibérica (Iberos, Celtiberos, Fenícios, Gregos, Cartagineses, Romanos, Muçulmanos,

Lusitanos, Viriato, Bárbaros, Suevos, Visigodos) e seus contributos. Para tal, recorreremos ao EI – Fantoche da avó Lena e respetivo Cartão de Cidadão – para explicar o conceito de século (idade da avó), bem como explicar as regras de identificação de um século a partir de um dado ano.

A apresentação dos conteúdos novos foi feita com a realização de um GA em paralelo com a respetiva exploração no manual. A resolução dos exercícios foi realizada individualmente com correção coletiva no quadro.

Área do Português:

No primeiro dia, foi trabalhado o domínio da leitura. Realizámos uma atividade de leitura de um texto informativo sobre *“As amendoeiras”*, retirado e adaptado de *Infopédia*, constante no GA (antes de ler: observação de uma imagem de amendoeiras em flor e sua exploração de forma a antecipar o conteúdo; durante a leitura: leitura silenciosa seguida da leitura oral aleatória; depois de ler: questões de avaliação da compreensão do conteúdo do mesmo texto, constantes num GA). O domínio da oralidade esteve implícito no diálogo de exploração da imagem visualizada.

No segundo dia, trabalhámos o domínio do dia anterior, através da leitura do texto *“A lenda das amendoeiras”*, de Luísa Ducla Soares (antes de ler: clarificação do conceito de lenda, alusão à imagem visualizada no dia anterior para levantamento, com registo no quadro, das hipóteses referentes ao título e tema do texto; durante a leitura: leitura silenciosa e oral aleatória; depois de ler: verificação das hipóteses e questões de avaliação da compreensão do conteúdo do mesmo texto, constantes num GA). Foi, também, trabalhado o domínio da gramática através de exercícios sobre os verbos regulares e irregulares constantes no GA.

No terceiro dia, desenvolvemos uma atividade referente ao domínio da escrita, no âmbito do projeto de investigação, a qual consistiu na produção de um texto em que os alunos tinham de construir uma lenda inversa à que leram (antes de escrever: exploração de uma paisagem coberta de neve e explicação do que era pretendido - sabendo que a Princesa do Algarve estava a viver com o seu marido, Rei de um país do Norte da Europa, mas sentia-se triste porque sentia a falta do sol, do calor, das flores e paisagens verdes, os alunos tiveram de imaginar qual a solução encontrada pelo Rei para fazer a princesa feliz – durante a escrita: produção do texto sem qualquer orientação nossa sobre a planificação, visto ser uma atividade em prol da investigação; depois de escrever: correção feita por nós em casa.)

Área da Matemática:

Durante esta semana foram trabalhados conteúdos de revisão referentes ao domínio dos Números e Operações. Todos foram trabalhados com a explicação dos conceitos com recurso a exemplos no quadro e exercícios de aplicação constantes em GA. Desta forma, no segundo dia foram trabalhados os conteúdos referentes aos

múltiplos e divisores, enquanto que no último dia foi trabalhada a divisão inteira, com resolução de problemas de vários passos envolvendo as quatro operações.

Área das Expressões:

No primeiro dia foi trabalhada a Expressão Plástica no âmbito do dia comemorativo (11 de novembro) – Dia de São Martinho. Para tal, foi elaborado um cartaz coletivo alusivo ao tema, com castanhas coloridas pelos alunos e com um provérbio sobre São Martinho (Figura 3.2.2.1).



Figura 3.2.2.1 - Cartaz alusivo do Dia de São Martinho

No último dia trabalhámos a Expressão Plástica interligada com o Estudo do Meio, como forma de sistematização dos conteúdos lecionados ao longo da semana, através da construção de um friso cronológico, o qual seria completado ao longo das várias semanas da PS. Nele constavam os acontecimentos mais marcantes da história de Portugal. Incluímos no friso datas relevantes para esta UD (introdução das amendoeiras em Portugal, a data da construção do novo edifício da Escola Afonso de Paiva, de nascimento da avó Lena - EI).

Reflexão:

A segunda semana de implementação individual revelou-se como mais um conjunto de experiências únicas e gratificantes no nosso percurso de formação para professoras, o que contribuiu ativamente para aumentar a capacidade em ser profissional de educação, sendo que a prática aliada ao rigor científico é fundamental para atingir o sucesso pedagógico. Foi notória uma maior autoconfiança nas nossas capacidades de promover a aprendizagem e estimular os alunos para o processo de ensino e aprendizagem. Cada dia que passava, a exigência desta prática revelava-se maior, mas os seus frutos foram demasiado gratificantes, ou seja, foi muito importante, ao longo das aulas, podermos ver o envolvimento, motivação e entusiasmo dos alunos pelos conhecimentos a adquirir. Foi este o sentimento que nos dominou a cada aula que passámos com a turma.

Para esta UD foi escolhido como EI um fantoche de uma avozinha centenária, de forma a introduzir os séculos, bem como trabalhar conteúdos sobre os primeiros povos e as lendas. Considera-se que este EI foi uma boa escolha, na medida em que foi ao encontro aos objetivos definidos, visto que os alunos se mostraram motivados e com vontade de aprender mais e mais com a avó Lena.

“A palavra motivação está permanentemente ligada ao processo de aprendizagem do aluno e através dela, o mesmo pode chegar mais facilmente a um desempenho escolar positivo, atingindo resultados desejáveis.” (Moraes & Varela, 2007 citado por Pereira, 2011: p.3)

A motivação desta turma esteve evidenciada na constante participação nas aulas e, principalmente, nas expressões dos alunos quando constataram, através do Cartão de Cidadão, que a avó fazia cem anos naquele preciso dia.

Considera-se muito importante partir sempre das conceções que os alunos têm, de tal forma que esta UD foi iniciada através da interrogação das crianças sobre quem poderia ser aquela senhora (fantoche) e o que estaria a fazer na nossa sala, ao que se obteve respostas bastante curiosas e engraçadas, tais como: “é uma avó”, “é uma senhora florista”, “é a personagem de um texto que vamos ler”, “é uma senhora de idade que nos vem contar coisas do passado”.

Mais uma vez salienta-se, como aspeto positivo, a presença da capacidade de alterar as estratégias que estavam planeadas, atendendo às atitudes e necessidades dos alunos. De tal forma, houve uma aula que optámos por recolher o trabalho realizado pelos alunos e realizar a correção em casa, uma vez que alguns adotaram a postura de não fazer nada à espera da correção no quadro para procederem à cópia, o que não é o correto, pois os alunos têm de ser ativo e autónomo, tal como afirma Roldão & Alonso (2005:p.16) na citação seguinte:

“O professor não é um substituto do aluno, nem um agente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea. Mas é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele (...) a saber fazê-lo, pela orientação e tutorizada de acções do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido.”

Ao longo desta semana, mais uma vez, o ponto negativo foi a nível da gestão do tempo, devido à diferença dos ritmos de trabalho dos alunos, sendo que não conseguimos gerir muito bem a situação. É de salientar, igualmente, que o GA de Matemática estava extenso demais. Apesar do intuito ter sido fazer um GA grande o suficiente para que os alunos mais rápidos tivessem trabalho para realizar, considera-se que foi um pouco exagerado. Apontaríamos como mudança realizar um GA com menores dimensões e ter uma outra atividade que servisse de ampliação/reforço.

3.2.2.3. 3ª Semana da Prática Supervisionada

A terceira semana da PS individual decorreu entre o dia 25 a 27 de novembro de 2014.

Roteiro do percurso de ensino e aprendizagem

Tema Integrador: A segunda dinastia (1º dia), A expansão marítima (2º e 3º dias)

Unidade Temática: “O mundo das descobertas

Seleção do conteúdo programático: Estudo do Meio, Português, Matemática, Expressões (Anexo N)

Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a UD: 2ª Dinastia, crise, Batalha de Aljubarrota, Mosteiro da Batalha, clero, nobreza, povo, expansão marítima, Ceuta, cabo Bojador, adjetivo qualificativo, adjetivo numeral, cabo da Boa Esperança, Índia, Brasil, especiarias, Lusíadas, Torre de Belém, Mosteiro dos Jerónimos, Batalha de Alcácer Quibir, linhas poligonais, linhas não poligonais, polígonos de figuras planas não poligonais, fronteira, triângulos isósceles, equiláteros e escalenos, losangos, quadriláteros, pentágonos, hexágonos, friso cronológico.

Elemento integrador: Carta escrita por D. João I (Anexo O)

Materiais: Lista em anexo (Anexo P)

Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem

Semana de 25 a 27 de novembro de 2014:

O EI consistia em cartas escritas por D. João I, dirigidas aos alunos da turma, nas quais lhes contava coisas relacionadas com o seu reinado, bem como os desafiava para a realização das atividades.

Área do Estudo do Meio:

Nesta área curricular, ao longo da semana, foram trabalhados os conteúdos referentes à 2ª Dinastia e à Expansão Marítima. A apresentação dos conteúdos novos

foi feita com a realização de um GA em paralelo com a respetiva exploração no manual. A resolução dos exercícios foi realizada individualmente com correção coletiva no quadro.

Foram, também, exploradas imagens com os principais dados biográficos dos reis que constituíram a 2^a Dinastia.

Área do Português:

No primeiro dia, abordámos o domínio da gramática (feminino, plural e graus dos adjetivos, adjetivo numeral e qualificativo) através da exploração de um *PowerPoint* e da realização de um GA com exercícios gramaticais. No segundo dia trabalhamos o domínio da leitura. Para tal efetuámos a leitura do texto “*O Avô Mergulhão*”, de António Torrado (antes de ler: análise do título do texto, através do levantamento de hipóteses sobre qual o tema e assunto; durante a leitura: leitura silenciosa, seguida da exploração oral do texto lido; depois de ler: verificação das hipóteses levantadas inicialmente e realização de exercícios de avaliação da compreensão do conteúdo do mesmo texto, constantes num GA). No terceiro dia, desenvolvemos uma atividade referente ao domínio da escrita, no âmbito do projeto de investigação, a qual consistiu na produção de um texto em que os alunos tinham de imaginar que tinham vivenciado uma viagem a bordo da armada de Vasco da Gama ou Pedro Álvares Cabral (antes de escrever: planificação coletiva no quadro; durante a escrita: produção do texto, em pares; depois de escrever: correção feita por nós em casa).

Área da Matemática:

No segundo dia, nesta área, foram trabalhados conteúdos do domínio da Geometria e Medida (caraterísticas e tipos de polígonos). Para tal, recorreremos a um GA, no qual constavam os conceitos novos a abordar, bem como exercícios de aplicação. A exploração foi feita em grande grupo, com exemplos no quadro.

No terceiro dia abordámos os conteúdos sobre os sólidos geométricos e suas propriedades, recorrendo à exploração de um *PowerPoint* para a clarificação dos novos conceitos. Seguidamente, os alunos procederam à realização de alguns exercícios de consolidação de conhecimentos individualmente.

Para uma melhor consolidação dos conhecimentos decidimos recorrer à interligação da Matemática com a Expressão Plástica – construção de um sólido geométrico em 3D. No final, procedemos à construção coletiva de um castelo com todos os sólidos geométricos (Figura 3.2.2.3.1).



Figura 3.2.2.3.1 - Castelo dos sólidos geométricos

Área das Expressões:

No primeiro dia foi trabalhada a Expressão Plástica. Realizámos uma atividade que consistiu na decoração de um planificação de um castelo e respetiva montagem em 3D. No final, construímos uma maquete coletiva com todos os castelos, de forma a criar o reinado de D. João I (Figura 3.2.2.3.2).



Figura 3.2.2.3.2 - Maquete com os castelos de D. João I

No último dia foi feita uma sistematização dos conteúdos abordados em Estudo do Meio através do friso cronológico, no qual foram colocadas as imagens e as legendas referentes a acontecimentos importantes (crise de 1383-1385, Batalha Aljubarrota, construção do Mosteiro da Batalha, conquista de Ceuta, descoberta dos Açores e da Madeira, passagem do Cabo Bojador, descoberta do caminho marítimo para a Índia, descoberta do Brasil, Batalha de Alcácer Quibir). Realizámos, ainda, um cartaz com os reis da 2ª Dinastia.

Reflexão:

Esta semana revelou-se bastante positiva, visto que teve um decurso que permitiu atingir os objetivos a que nos propusemos. O tema abordado despertou-nos interesse e poder trabalhá-lo com os alunos revelou-se bastante prazeroso. A escolha do EI foi, novamente, bem conseguida, pois os alunos revelaram bastante motivação e

interesse por todas as propostas feitas pelo Rei D. João I. Isto leva-nos a concluir que, de facto, o EI é uma peça essencial num percurso de ensino e aprendizagem, pois é uma forma de motivação e de transmissão de conhecimentos de forma diferente, tal como se verifica na citação seguinte:

“A definição de elementos integradores para o desenvolvimento das competências base na educação básica encontra o seu campo natural de seleção nos elementos físicos do espaço sociocultural, considerados na dimensão histórica, antropológica, geográfica, educativa e sociológica; na literatura, mais especificamente nos textos literários de receção infantil e juvenil; no material oral e escrito que integra o grupo dos textos não literários e paraliterários; e nos elementos lexiculturais que permitem a expressão das experiências vivenciais individuais.” (Pais, 2012: p.42)

Inicialmente tínhamos pensado ser o par pedagógico a ler as cartas, mas depois alterámos a estratégia, sendo os alunos a efetuar a leitura. Esta foi uma forma encontrada para captar, ainda mais, a atenção dos alunos, que nesta semana revelaram agitação e algum cansaço, o que dificultou, um pouco, a concentração nas atividades a desenvolver. Contudo, a adaptação de estratégia foi bem conseguida.

Na nossa opinião a atividade selecionada para os conteúdos de Matemática (construção dos sólidos geométricos) foi uma boa estratégia para motivar os alunos para as aprendizagens, bem como fomentar o gosto pela mesma disciplina.

Constatámos a existência de alguns pontos fracos e que requerem uma melhoria em futuras práticas. Mais uma vez se verificou uma gestão do tempo um pouco desajustada do planeado, visto que algumas atividades não terminaram no tempo previsto. Isto deveu-se ao facto das explicações terem sido um pouco demoradas e extensas.

Outro ponto fraco desta UD e que revela extrema importância em ser alterado foi a estratégia adotada para lecionar os conteúdos de Estudo do Meio, referente à História de Portugal, pois foi sentido que, devido ao pouco tempo disponível para esta área curricular e à quantidade volumosa de conteúdos para lecionar, os alunos começaram a ficar um pouco cansados e dispersaram a sua atenção. Isto foi notado através da dificuldade sentida em captar a atenção de todos os alunos durante todas as explicações. Se voltássemos a abordar temas relativos à História de Portugal recorreríamos a materiais mais apelativos (fantoques, *PowerPoint*, uma história

alusiva a época que queríamos abordar, entre outros) para fomentar o gosto pela aprendizagem deste tipo de conteúdos.

3.2.2.4. 4ª Semana da Prática Supervisionada

A quarta semana da PS individual decorreu entre o dia 9 a 11 de dezembro de 2014.

Roteiro do percurso de ensino e aprendizagem

Tema Integrador: Natal no Mundo

Unidade Temática: “Vamos descobrir como é o Natal no Mundo”

Seleção do conteúdo programático: Estudo do Meio, Português, Matemática, Expressões (Anexo Q)

Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a UD: Pai Natal, texto narrativo, convite, destinatário, finalidade, presépio, Natal, nascimento de Jesus, árvore de Natal, gastronomia, tradições, pronomes pessoais (forma átona e tónica), classes das palavras, pavimentações

Elemento integrador: Saco do Pai Natal, onde constavam cartões com desafios e enigmas para os alunos resolverem de forma a decifrarem as atividades que iam realizar. Visava promover a educação para a cultura e as tradições natalícias no Mundo. (Anexo R)

Materiais: Lista em anexo (Anexo S)

Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem

Semana de 9 a 11 de dezembro de 2014:

O EI consistiu em cartões com enigmas e desafios lançados pelo Pai Natal aos alunos. Assim, todas as atividades realizadas eram iniciadas com recurso aos cartões mencionados.

Área do Estudo do Meio:

A semana foi iniciada com esta área curricular, na qual foi desenvolvida uma atividade de avaliação. Para tal, os alunos realizaram uma Ficha de Avaliação de Estudo do Meio referente ao final do 1º Período (Anexos T, U e V).

No segundo dia, abordámos o tema Natal no Mundo através da exploração de um *PowerPoint*, no qual constavam itens referentes aos costumes, tradições, gastronomia, à origem da árvore de Natal e do Pai Natal e ao presépio. No final, foi levada a cabo uma atividade que relacionou o tema em estudo com a área de Expressão Plástica,

sendo que os alunos realizaram o desenho de como era o Natal nas suas casas. Posteriormente, foram afixados na sala.

Área do Português:

No primeiro dia, trabalhámos o domínio da leitura com o texto “*Ninguém dá prendas ao Pai Natal*”, de Ana Saldanha (antes de ler: antecipação ao conteúdo através de uma adivinha constante no cartão do Pai Natal; durante a leitura: audição do texto, o qual foi contado a partir da apresentação das respetivas ilustrações; depois de ler: diálogo sobre o texto ouvido e realização de exercícios de avaliação da compreensão do conteúdo do mesmo texto, constantes num GA). Foi, igualmente, trabalhado o domínio da escrita, com a produção escrita de um convite (antes de ler: exploração de um cartaz sobre a estrutura desta tipologia de texto, planificação coletiva do convite ao Pai Natal para a Festa de Natal da escola; durante a escrita: produção de texto individual; depois de escrever: correção individual).

No segundo dia explorámos os conteúdos do domínio da gramática (pronomes pessoais, porque, por que e porquê, classes de palavras, adjetivo qualificativo e numeral, através de um GA (exploração dos conceitos novos constantes no GA e realização de exercícios de aplicação). Foram realizadas revisões dos conteúdos lecionados nas semanas anteriores como preparação para a Ficha de Avaliação, a qual foi realizada no último dia desta UD.

Área da Matemática:

No segundo dia, foi realizada a Ficha de Avaliação de Matemática.

No último dia, realizámos o estudo dos conteúdos do domínio da Geometria e Medida (pavimentações do plano por triângulos, retângulos e hexágonos). Iniciámos a explicação dos conteúdos através da apresentação de uma parte da manta do Pai Natal, seguida da realização de exercícios de aplicação no GA.

Área das Expressões:

No primeiro dia foi trabalhada a Expressão Plástica com a construção de um presépio em 3D (pintura, recorte e montagem) (Figura 3.2.2.4.1).



Figura 3.2.2.4.1 - Presépio em 3D

No último dia, trabalhámos a Expressão Musical com a música “*O Relógio do Pai Natal*”, retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=znn7rvLa5aI> (audição da música, leitura da letra, entoação, acompanhamento com movimentos e batimentos rítmicos).

Durante toda a semana, à medida que os alunos terminaram as Fichas de Avaliação, desenvolveram atividades de Expressão Plástica, nomeadamente, a pintura da capa para as Fichas de Avaliação e elaboração de algumas decorações natalícias pra colocar na sala de aula (Figura 3.2.2.4.2).



Figura 3.2.2.4.2 - Decorações natalícias

Reflexão:

Nesta semana de PS tivemos de ajustar as atividades ao tempo disponível, para que fossem realizadas as Fichas de Avaliação do 1º Período, as quais foram elaboradas pelos dois pares pedagógicos que se encontravam a estagiar nas turmas de 4º ano da Escola Afonso de Paiva. Deste modo, após uma reunião com as duas professoras-cooperantes e os dois pares pedagógicos, ficou decidido quais conteúdos a conter em cada Ficha de Avaliação, bem como seriam distribuídas as tarefas para a

realização das mesmas, ficando acordado que a de Português seria a que vem com os manuais dos alunos, sendo que as quatro teríamos de definir os critérios de correção e classificação. Quanto às outras duas, ficou decidido que cada par ficaria encarregue de realizar uma Ficha de Avaliação e respetivos critérios de correção e cotação.

O nosso par ficou encarregue de levar a cabo a concretização da Ficha de Avaliação de Estudo do Meio. Posto isto, consultámos os conteúdos a abordar (Unidades de tempo: o século; Personagens e factos da história nacional: Primeiros Povos, Reconquista Cristã, Formação de Portugal, Regime Monárquico (1^a, 2^a e 3^a Dinastia), Expansão Marítima), bem como as tipologias de questões sugeridas pelas cooperantes (escolha múltipla, correspondência, resposta curta, verdadeiro/falso, legendas, completar espaços, completar esquemas) e procedemos à elaboração da Ficha de Avaliação (Anexo T).

Para uma melhor organização e compreensão da Ficha realizada produzimos outro documento - a matriz - na qual constavam: o objeto de avaliação, a caracterização da prova, os critérios gerais de classificação e de cotação, o material necessário e a duração da prova. Para conceber a matriz foram consultados o *Programa de Estudo do Meio do 1º Ciclo* e as matrizes de exames de 4º ano, de forma a termos um guião de como se organiza a informação neste tipo de documentos escritos. (Anexo U). Finda a matriz procedemos à elaboração de uma grelha com uma lista ordenada, alfabeticamente, com os nomes dos alunos da turma, o número das perguntas e a respetiva classificação, de forma a organizar os dados obtidos na correção da Ficha (Anexo V). Em anexo figura o exemplo ilustrativo dos documentos supracitados criados por nós (Anexos T, U, V).

Para nós, a elaboração destas Fichas de Avaliação constituíram um momento bastante importante e desafiante da nossa formação enquanto futuras docentes do 1ºCEB. Foi importante termos contacto com esta vertente da ação de um professor, pois é essencial compreendermos como se processa a avaliação dos alunos no final de um período letivo, bem como vermos como é feita a seleção dos conteúdos a constar nas Fichas e respetivas cotações a atribuir.

Apesar de o tempo para as aulas ter ficado condicionado e reduzido, considera-se que a UD teve um balanço positivo, dado que os alunos se revelaram bastante interessados e desafiados na resolução dos enigmas lançados pelo Pai Natal, sendo que o fator surpresa resultou muito bem, levando os alunos a ficarem envolvidos nas atividades propostas. Sentiu-se que, quanto mais complexo era o enigma, mais entusiasmados estavam os alunos, pois sentiam-se mais desafiados. Isto foi importante, tanto para a aquisição de conhecimentos, como para o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio. Corroborando com o que afirma Balancho e Coelho, 2001, citado por Barata (2006: p.42):

“Pela motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades”.

Foi notório um particular interesse dos alunos sobre a temática abordada (o Natal), querendo sempre saber mais e partilhar conhecimentos e experiências vividas por si nesta época festiva.

Considerámos que nesta semana não houve nenhum ponto fraco evidente na execução da UD.

3.2.2.5. 5ª Semana da Prática Supervisionada

A quinta semana da PS individual decorreu entre o dia 12 a 14 de janeiro de 2015.

Roteiro do percurso de ensino e aprendizagem

Tema Integrador: A primeira República e o Regime Ditatorial

Unidade Temática: “Os nossos antepassados”

Seleção do conteúdo programático: Estudo do Meio, Português, Matemática, Expressões (Anexo W)

Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a UD: ardina, atentado, regicídio, regime político, Partido Republicano, instabilidade política, Monarquia, República, Governo Provisório, Ditadura Militar, conetores discursivos, Estado Novo, chefe de estado, Guerra Colonial, censuras políticas, pavimentações.

Elemento integrador: Diário de um ardina, no qual constavam experiências vividas pelo ardina naquela época, bem como recortes de jornais com notícias referentes aos acontecimentos (desde o fim da Monarquia ao Estado Novo), em tamanho A3. Constavam, ainda, notícias criadas pelo par pedagógico, as quais remetiam para o tema a trabalhar, bem como para as atividades a serem desenvolvidas. (Anexo X)

Materiais: Lista em anexo (Anexo Y)

Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem

Semana de 12 a 14 de janeiro de 2015

O EI foi o ponto de partida para todas as atividades desenvolvidas ao longo da UD.

Área de Estudo do Meio:

A semana foi iniciada com a exploração do EI e a clarificação dos conceitos de diário e de ardina. Posto isto, foi realizada uma atividade sobre os conteúdos referentes ao fim da Monarquia e à Primeira República, com recurso a um *PowerPoint*. Seguidamente foi realizado um GA com exercícios de aplicação.

No segundo dia foram explorados, através de um GA e do manual, os conteúdos sobre a Ditadura Militar e o Estado Novo.

Área de Português:

No primeiro dia, trabalhámos o domínio da gramática, no qual abordámos o conteúdo referente aos conetores do discurso e à transformação de frases simples em complexas (exploração de um cartaz com os conetores discursivos, elaboração de um esquema-síntese e realização de um GA com exercícios de aplicação). No segundo dia desenvolvemos atividades no domínio da leitura. Procedemos à leitura do texto “*A Minha Primeira República*”, de José Jorge Letria (antes de ler: exploração de duas imagens do livro, levantamento e registo das hipóteses quanto ao tema e título do texto; durante a leitura: leitura silenciosa e pesquisa no dicionário do significado das palavras desconhecidas; depois de ler: realização de exercícios de compreensão do texto e de gramática – conetores). No terceiro dia, desenvolvemos uma atividade referente ao domínio da escrita, no âmbito do projeto de investigação, a qual consistiu na produção de um texto sobre o acontecimento mais importante na vida dos alunos (antes de escrever: partilha e exploração dos momentos mais importantes na vida dos alunos, planificação coletiva; durante a escrita: produção do texto individualmente; depois de escrever: recolha dos textos para correção em casa).

Área de Matemática:

Ao longo desta semana foram abordados conteúdos pertencentes ao domínio da Geometria e Medida (propriedades geométricas, ângulos, polígonos e pavimentações). Estes foram abordados e explorados através de um GA e do manual.

Foi desenvolvida outra atividade que tinha como objetivo uma melhor aquisição dos conteúdos lecionados, a qual consistiu na realização de uma pavimentação numa figura geométrica desenhada (triângulo, retângulo e hexágono) com recurso a triângulos. No final todas as pavimentações foram afixadas na sala.

Área das Expressões:

No primeiro e terceiro dias foi trabalhada a Expressão Plástica interligada com o Estudo do Meio. Para tal, os alunos realizaram um desenho sobre como imaginavam

ter sido a Implantação da República (Figura 3.2.2.5.1) e construírem, coletivamente, um cartaz com os Presidentes da 1ª República e do Estado Novo (recorte e colagem).



Figura 3.2.2.5.1 - Desenhos sobre a Implantação da República

No terceiro dia também trabalhámos a Expressão Musical interligada com o Estudo do Meio, através da entoação do Hino Nacional (leitura da letra, audição e entoação).

Reflexão:

A última semana de implementação individual correu bem, pois era sentida total confiança nas nossas capacidades e naquilo que estava a ser feito com os alunos. Foi sentido que a turma estava bastante envolvida na temática e nas atividades propostas, uma vez que, embora a turma seja participativa, esta semana tornaram a sua participação mais ativa, querendo sempre saber mais e mais.

Considerámos que conseguimos ultrapassar o aspeto negativo das semanas anteriores face à estratégia para lecionar História de Portugal, de tal forma que ao recorrer às tecnologias verificou-se que os alunos estavam muito mais motivados para a aprendizagem, revelando uma atenção muito maior.

Mais uma vez foi passível constatar que os alunos apreciam bastante as atividades matemáticas que não se resumem à resolução de exercícios, pelo que a atividade de criação de uma pavimentação com triângulos dentro de uma figura geométrica (hexágono, triângulo, retângulo) foi muito bem conseguida

Apesar de a escolha do EI ter sido muito bem conseguida e um ponto positivo da UD, visto que despertou a atenção dos alunos, o tamanho não foi o adequado, sendo que dificultou a visualização por parte dos alunos. Como tal, futuramente, considero que utilizar este material é uma boa aposta, mas em tamanho A₃. Por outro lado, a abordagem aos conetores não foi a melhor, visto que o cartaz apresentado continha muita informação, dificultando a leitura por parte dos alunos e a explicação feita foi

um pouco extensa e aborrecida, o que fez com que os alunos começassem a ficar desatentos e agitados.

3.2.2.6. Semana extra Prática Supervisionada

A implementação extra PS teve, apenas, a duração de um dia, sendo este no dia 9 de março de 2015.

Roteiro do percurso de ensino e aprendizagem

Tema Integrador: O ciclo da água

Unidade Temática: “A viagem das gotinhas de água”

Seleção do conteúdo programático: Português (Anexo Z)

Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a UD: Ciclo da água, estado sólido, estado líquido, estado gasoso, evaporação, condensação, precipitação, vapor de água, neve, chuva, granizo

Elemento integrador: Gotinha de água (tamanho A₄) com excerto do poema “*Doce gotinha de água – uma grande viagem*”, de Emanuel de Andrade. Serviu de motivação, e de ponto de referência para o desenvolvimento das atividades referentes ao ciclo da água, bem como foi o ponto de partida para um diálogo e estudo das diferentes etapas do ciclo da água. (Anexo AA)

Materiais: Lista em anexo (Anexo BB)

Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem

Dia 9 de março de 2015:

O EI serviu de motivação e de antecipação ao conteúdo, através da apresentação da gotinha de água e da leitura de um excerto do poema “*Doce gotinha de água – uma grande viagem*”, de Emanuel de Andrade

Área do Estudo do Meio:

Neste dia trabalhamos os conteúdos sobre o ciclo da água através da exploração de um *PowerPoint* (retirado de www.escolovar.org/agua_ciclo.htm). Os conceitos foram explicados e analisados em grande grupo.

Área do Português:

Trabalhamos o domínio da escrita. Fizemos uma atividade no âmbito do projeto de investigação, a qual consistiu na produção de um texto sobre uma viagem da

gotinha de água durante o ciclo da água (antes de escrever: diálogo sobre o conteúdo do *PowerPoint* visualizado anteriormente, planificação individual, sem qualquer orientação nossa sobre a planificação, visto ser uma atividade em prol da investigação; durante a escrita: produção do texto individualmente; depois de escrever: recolha dos textos para correção em casa).

Área das Expressões:

Foi desenvolvida uma atividade de Expressão Plástica interligada com Estudo do Meio e com Português, a qual consistiu no desenho sobre o texto que escreveram anteriormente.

Reflexão:

Esta UD correspondeu a um dia, visto que se destinava, apenas, à aplicação da última atividade no âmbito da investigação realizada. Desta forma, teve como tema integrador o ciclo da água, visto ser os conteúdos que a professora-cooperante estava a lecionar nessa semana. Para tal, decidimos explorar o tema com recurso às tecnologias, nomeadamente, ao *PowerPoint*, o que motivou os alunos para a aprendizagem. Foi possível concluir que os alunos já possuíam bastantes conhecimentos sobre o ciclo da água, querendo todos manifestar as suas ideias e opiniões.

Esta atividade tinha como objetivo verificar se, após a implementação sistemática de algumas atividades de planificação, os alunos automatizaram este processo antes da escrita de texto. Como tal, a planificação do texto foi realizado individualmente, sem qualquer orientação. Verificou-se, assim, que a maioria dos alunos da turma já apresentava o processo bem consolidado, pois planificaram antes de escrever. Foi, igualmente, notório que os alunos que não planificaram antes do texto sentiram maior dificuldade em estruturar as ideias e produzir o texto.

No geral, os textos produzidos revelaram criatividade e, simultaneamente, a aplicação de conceitos científicos, pelo que se considera que a proposta para a escrita foi motivante para os alunos.

Na nossa opinião esta UD, apesar da pequena duração que teve, resultou muito bem sem existir pontos fracos a apontar.

3.2.3. Balanço final da Prática Supervisionada no 1º CEB

A PS foi um período de crescimento e amadurecimento, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, pois permitiu-nos contactar com a realidade que é ser professor, fazendo com que tivéssemos a certeza de que estávamos no caminho certo, aquele que nos faz sentir realizadas e com a certeza de que seremos parte integrante da

educação de muitas crianças. Foi marcada por um longo processo de trabalho individual e cooperativo, o qual se desenvolveu entre o par pedagógico, a professora-cooperante e o professor supervisor. Deste trabalho resultou um conjunto de experiências, aprendizagens e reflexões.

Inicialmente aceitar as críticas é um pouco custoso. Isto não acontecia porque não as queríamos aceitar, mas sim porque em nós ficava o sentimento de falha, pois sentíamos que aquilo que fazíamos não estava bem. Contudo, à medida que o tempo passou amadurecemos e ouvir uma crítica por parte da professora-cooperante ou do professor supervisor tornou-se em algo positivo e imprescindível para que fizéssemos um trabalho melhor e mais adequado às necessidades das crianças.

Na nossa perspetiva, ao longo desta caminhada foi notória uma clara evolução em nós enquanto futuras professoras, a vários níveis. Sentimos que crescemos, vencendo os medos que possuíamos (de falhar, de errar, de não sermos capazes de transmitir conhecimentos, de não sabermos lidar com os imprevistos) e acreditando que se desejarmos e trabalharmos para isso somos capazes de fazer sempre mais e melhor. Assim, ao longo de toda a PS conseguimos sempre contornar as nossas falhas e tentámos dar o melhor de nós.

Percebemos que para sermos um bom professor é fundamental dar sempre mais um pouco de nós a cada dia que passa, bem como devemos investir na nossa formação contínua, isto é, devemos dar continuidade à nossa aquisição de conhecimentos. Desta forma, e indo ao encontro dos ideais de Roldão & Alonso (2005), percebemos que um professor é um contínuo aprendiz, que

“(…) deve ser um investigador, um dinamizador e que deve trabalhar em cooperação e saber comunicar com os mais diversos membros da sua comunidade educativa (…)” (Roldão & Alonso,2005:p.30)

Desde o primeiro dia sentimo-nos bem integradas pela professora-cooperante, bem como muito acarinhadas pela turma, apesar de, inicialmente, termos sentido que a turma tentou testar-nos um pouco, pois éramos novas no ambiente escolar e pretendiam constatar até que ponto poderiam ir. Porém, superaram as nossas expectativas, visto que este período de experimentação foi reduzido e, desde logo, assumimos uma postura firme, para que os alunos compreendessem que, também, somos professoras e, como tal, têm de cumprir regras e respeitar-nos.

Deste modo, a relação criada com os alunos foi de confiança, respeito e cooperação. Foi manifestada bastante estima e admiração por nós, pois tentámos ser professoras e amigas, dentro dos limites que o nosso estatuto assim o exigia. Em todos os momentos era notório o sorriso estampado nos nossos rostos, bem como na

dos alunos, o que fez com que a nossa relação solidificasse da melhor forma. Isto é corroborado com a seguinte expressão:

“Sorrir para as crianças é muito importante, ganhamos uma cumplicidade que as leva a serem mais produtivas.” (Teresa Feijóo citada por Cardoso, 2013:p.99)

Ao longo da PS fomos muito apoiadas pela professora-cooperante, a qual nos dizia sempre que, tal como nome indica (cooperante), estava ali sempre para nos ensinar, ajudar, amparar as nossas quedas (que fazem parte deste processo de formação) e ampliar/clarificar os nossos conhecimentos. Revelou-se em toda a PS uma pessoa extraordinária e essencial no nosso crescimento e formação. Foi alguém que sempre nos ensinou e incentivou, sendo mais que uma professora, uma amiga, que considerámos como um exemplo a seguir, pois consegue estabelecer uma ótima relação com a turma, recorrendo ao seu dinamismo e criatividade em tudo o que leva a cabo. Fez-nos refletir, sempre, sobre a nossa ação no desenvolvimento da UD, salientando os pontos fortes e fracos, indicando a forma mais indicada para melhorá-los e superar as nossas dificuldades.

Relativamente ao professor supervisor, este, também, teve um papel extremamente ativo e importante no nosso desenvolvimento profissional, na medida em que esteve sempre presente na nossa PS, dando a sua opinião quanto à nossa prestação e indicando as estratégias mais adequadas para melhorarmos os aspetos menos positivos. Sentimos bastante apoio da sua parte, o que nos levou a ter mais confiança em todo o trabalho desenvolvido com os alunos.

“O supervisor coloca andaimes para que o processo de crescimento e desenvolvimento profissional se vá gerando; ajuda a criar redes de recursos, de comunicação e de apoio; vai ajustando conforme as necessidades que vão emergindo e sabe encontrar o momento de se retirar, arrumando o andaime, quando este deixa de ser necessário, evitando criar falsas dependências, para que o indivíduo ou o grupo se tornem capazes de funcionar autonomamente.” (Galveias, 2008:p.16)

Analisando excerto supracitado, podemos afirmar que o supervisor foi fundamental no desenvolvimento e aperfeiçoamento de todas as competências essenciais para sermos um bom professor futuramente.

Em suma, analisando todo o processo inerente à construção dos percursos de ensino e aprendizagem, deparámo-nos com uma discrepância entre as UD iniciais e finais, uma vez que é visível uma melhoria significativa, o que nos remete para uma constante aprendizagem (mesmo depois de sermos professoras no ativo). Adquirimos a capacidade de adaptar o tipo de atividades, consoante as preferências e exigências de aprendizagem dos alunos, bem como aos meios existentes na comunidade escolar. Neste momento, temos consciência de que se tivéssemos de abordar os temas das UD iniciais, elaboraríamos as mesmas com maior qualidade e rigor.

Capítulo IV

4. Investigação empírica desenvolvida no 1ºCEB

"Escreva sobre aquilo que sabe e aquilo que adora.

Quando nos conseguimos expor no papel, chama-se a isso boa escrita."

Joel Chandler Harris⁵

4.1. Enquadramento Teórico

4.1.1. A importância de saber ler e escrever nas sociedades atuais

Apesar do tema em estudo no presente trabalho ser a escrita, é inevitável não falar sobre a leitura, na medida em que estas duas competências da língua são indissociáveis e imprescindíveis na sociedade atual, não podendo existir uma sem a outra. Apesar de nem sempre pensarmos nesta vertente, a verdade é que a escrita tem como propósito a leitura e vice-versa, ou seja, escreve-se para alguém ler e alguém lê o que foi escrito.

A leitura e a escrita, além de estarem estritamente relacionadas, apresentam uma grande importância na vida do ser humano, visto que é através delas que se procede à inserção do indivíduo na sociedade, tornando-o um cidadão ativo. Servem como meio de interação entre as diversas áreas do saber e revelam-se como forma de demonstrar o pensar e sentir do sujeito.

O ser humano lê porque sente necessidade de obter informações sobre diversas situações, adquirir novos conhecimentos e compreender o significado dos textos que lhe são apresentados (anúncios, leis, instruções, livros, bula dos medicamentos, horários dos transportes, mensagens de telemóvel, etc.), de tal forma que é imprescindível, nos dias de hoje, que se seja detentor da capacidade de ler e escrever, pois é a ela que se recorre para estabelecer comunicação com os outros membros da sociedade, para realizar as tarefas comuns na vida de qualquer cidadão e para estabelecer relações no mundo do trabalho. A leitura e a escrita assumiram um papel fulcral e essencial para a sobrevivência humana, tornando-se quase inimaginável a sua ausência em qualquer que seja a atividade levada a cabo pelo sujeito.

Assim,

“O acto de ler estará sistematicamente presente na vida de todos nós e, no essencial, caracteriza-se por permitir o acesso ao universo da escrita onde a experiência do sujeito leitor se encontra com uma infinidade de outras experiências, o que permite um

⁵ <http://escrevemos.com/artigos/20-citacoes-inspiradoras-para-escritores>

diálogo produtivo para o leitor e para a sociedade de que faz parte.”(Marta, 2010:p.15)

É através da leitura que se adquirem conhecimentos e informações essenciais para as nossas tarefas do dia-a-dia, bem como se alcança o sucesso individual escolar ou profissional. A leitura encaminha-nos para a cultura, tanto literária, como científica. Podemos, de igual forma, depararmo-nos com o lado lúdico da leitura que conduz ao desenvolvimento da criatividade e da imaginação, despertando em nós o prazer pela leitura.

De acordo com Sim-Sim (2007:p.5), saber ler e escrever tem grandes repercussões na sociedade em que estamos inseridos, de tal forma que nos países mais ricos o analfabetismo é escasso, contrabalançando com um grau elevado de literacia, o que faz com que os seus cidadãos apresentem uma grande facilidade em compreender a informação que leem, bem como em produzir textos. Tudo isto leva a concluir que a linguagem escrita é indispensável à vida quotidiana da sociedade moderna e evoluída.

Em suma, a leitura tem uma participação ativa na vida dos alunos e revela extrema importância na qualidade da escrita dos alunos do 1º CEB, como se verifica na citação seguinte:

“Parece, pois, importante dotar as crianças e os jovens da capacidade de ler, no sentido de tornar a leitura uma verdadeira ferramenta ao serviço das demais diversas necessidades.” (Ribeiro, 2005:p.15).

Zucoloto & Sisto (2002) defendem que a escrita, tal como a leitura, é um processo que depende de um conjunto de competências complexas. Estas são: a gráfica, a caligráfica, a ortográfica e a compositiva.

A competência gráfica, para Barbeiro & Pereira (2007), consiste na capacidade de escrever num suporte material os sinais que se encontram na base da representação escrita, combinando as competências ortográfica e compositiva. Por sua vez, a caligráfica, de acordo com Baptista, Viana, & Barbeiro (2009), presume a aprendizagem do alfabeto manuscrito (minúsculo e maiúsculo), bem como a gestão do espaço gráfico e o domínio da organização formal do texto. Desta forma, ao organizarmos graficamente um texto, facilitamos a leitura da informação, tornando-a mais rápida e eficaz.

Em suma, a caligrafia revela um pouco da personalidade do escrevente, bem como faz transparecer o prazer que a escrita lhe proporciona, de tal forma que quando realizamos uma atividade de escrita que não é do nosso agrado, isso pode ser refletido na nossa caligrafia, a qual se torna de difícil compreensão.

Outra das competências inerentes à escrita é a ortográfica, a qual, segundo Barbeiro & Pereira (2007), consiste no conhecimento das normas de representação gráfica das palavras da língua. Para tal, o escrevente tem de ser detentor da capacidade de fazer corresponder os fonemas aos grafemas. Contudo, o facto de saber ler uma palavra não implica que a saiba escrever corretamente, pois há palavras em que a opção por um determinado grafema não está só dependente da correspondência linear entre o fonema e o grafema, mas também de regras ortográficas específicas (exemplo: “campo” e “canto”). O processo de aquisição da ortografia é, pois, um processo lento, mas que, à medida que o tempo passa, começa a adquirir automatização.

Por fim, a competência compositiva, como afirma Barbeiro & Pereira (2007), prende-se com a capacidade que o escrevente possui em verbalizar o seu pensamento, através da conciliação de expressões linguísticas de forma a tornar os enunciados produzidos num texto coeso e coerente, sem redundância. Porém, existem outros fatores inerentes a esta competência, sendo eles: o respeito pela estrutura do tipo de texto, a escolha do registo escrito consoante a situação comunicativa (informal ou formal), do nível de língua adequado ao destinatário e o levantamento de hipóteses sobre os conhecimentos que este possui sobre o tema sobre o qual escrevemos.

Mais se acrescenta que, segundo Azevedo & Teixeira (2011:p.24), a produção escrita

“(…) tem uma função social e não meramente rotineira, traduzindo-se num maior domínio de mecanismos linguísticos, de coesão e coerência textual.”

Podemos, assim, concluir que o motivo pelo qual se fala em complexidade da escrita deve-se ao facto de existir um leque vasto de competências que devemos possuir para sermos bons escreventes. Todavia, a habilidade de escrever não é algo inato, mas sim adquirido através de um processo de ensino e aprendizagem sistemático, que deve ser desenvolvido a par com a aprendizagem da leitura, de forma integrada, sendo que, para tal, a escola assume um papel muito importante e imprescindível na formação dos seus alunos. Como suporta Barbeiro & Pereira (2007:p.5), os alunos devem desenvolver a capacidade de analisar e gerar documentos cuja escrita desempenhe diversas funções na nossa sociedade.

Ainda de acordo com os autores supracitados,

“A capacidade de produzir textos escritos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade” (p.5)

Isto é corroborado com o facto de diariamente sermos confrontados com a necessidade de escrever e saber as regras básicas para a produção de textos. Como tal, devemos desde pequenos ter contacto com o código escrito, os diferentes suportes escritos e respetivas finalidades. Deste modo, Educação (2008:p.33) menciona que:

“A actividade de escrita deve ocupar um largo espaço no ensino/aprendizagem da Língua Materna, permitindo à criança ou ao jovem contacto com tarefas em que o propósito utilitário ou burocrático da mensagem serve prioritariamente a função de comunicação e outras em que a escrita serve sobretudo a função expressiva e/ou a função poética.”

Assim, consultando o *Programa de Português do Ensino Básico* (2009) e *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2012), deparamo-nos com a preocupação de criar situações diversas de produção de textos, com diferentes níveis de dificuldade, ao longo dos quatro anos, como se pode verificar através dos objetivos e conteúdos consignados para a escrita de textos, constantes nos quadros seguintes (Quadro 4.1.1.1 e Quadro 4.1.1.2):

Quadro 4.1.1.1 - Conteúdos para a produção de textos

Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Parágrafos; • Sinais de pontuação; • Registo e organização de informação; • Resumo; • Texto Narrativo; • Texto Expositivo; • Texto Descritivo; • Texto Instrucional; • Texto Conversacional; • Texto Poético; • Carta; • Planificação de textos; • Textualização; • Revisão de textos.

Quadro 4.1.1.2. - Objetivos para a produção de textos

Objetivos Gerais
<ul style="list-style-type: none"> • Escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas da ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho; • Recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir a informação; • Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas; • Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita; • Produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação.
Objetivos Específicos
<ul style="list-style-type: none"> • Transcrever e escrever textos; • Desenvolver o conhecimento da ortografia; • Mobilizar o conhecimento da pontuação; • Planificar a escrita de textos; • Redigir corretamente; • Escrever textos narrativos, informativos, dialogais, descritivos.

Analisando os quadros anteriores e atendendo ao que refere Brás (2012), compreende-se ser essencial que, ao nível da escrita, no 1ºCEB os alunos adquiram competências referentes à estrutura dos diferentes tipos de texto, à forma como estão organizados, ao uso correto da pontuação, à variedade lexical que os compõem e ao uso de frases longas e curtas. Mencionam, igualmente, que devem aprender a inter-relação existente entre a aprendizagem da escrita de textos e a leitura, bem como devem saber interpretar os textos de forma a serem bons leitores. Para tal, é

necessário propor aos alunos atividades de escrita diversas, tendo em conta o seu grau de aprendizagem, tal como corrobora Sim-Sim (1997) citado por Silva (2010:p.20) na citação seguinte:

“Consoante o nível de aprendizagem dos alunos são propostas atividades que favoreçam a aprendizagem das técnicas de expressão escrita, exercícios de reescrita de textos previamente conhecidos, a elaboração de resumos, a escrita como forma de apropriação de modelos e ainda a produção de textos narrativos diversos.”

Neste processo de escrita os professores são agentes indispensáveis, sendo que, segundo Barbeiro & Pereira (2007), a sua ação deve ser orientada por alguns princípios, os quais visam um ensino marcado pelo contacto com a escrita, desde cedo, por uma produção textual intensa e que garanta a constante complexificação, pelo conhecimento das etapas do processo de escrita (planificação, escrita e revisão) e pelo contacto com as diferentes tipologias de texto. Esta ação deve, igualmente, favorecer e promover o desenvolvimento das várias competências inerentes à produção escrita, sendo elas: a compositiva, a ortográfica e a gráfica.

Azevedo & Teixeira (2011), defendem que a aprendizagem da escrita está estritamente relacionada com a ação do professor, dado que a maneira como instrui a produção de escrita, as atividades que leva a cabo, as estratégias que adota e o tempo despendido influenciam a qualidade de escrita dos seus alunos, pois, tal como afirma Cabral (2004), citado por Azevedo & Teixeira (2011:p.25),

“Ensinar a escrever será também ensinar a pensar, a imaginar, a conhecer e a conhecer-se, a sentir, a comunicar, a agir (...)”

Embora todas as competências supracitadas sejam de extrema importância, debruçar-nos-emos, essencialmente, sobre a capacidade compositiva, na medida em que é aquela que integra a base do processo da produção textual.

4.1.2. O Ciclo da Escrita

Antes de analisar o processo de escrita e o que a ele está subjacente é fundamental compreender em que consiste escrever. Desta forma, Baptista et al. (2009:p.9) definem o ato de escrever como sendo

“(...) uma atividade com complexa dimensão neurológica que controla a aquisição e o desenvolvimento de competências de processamento cognitivo e de competências motoras.”

Por sua vez, para Reis et al. (2009:p.16) a escrita é

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

Analisando a citação anterior, podemos concluir que não é uma tarefa simples, na medida em que o processo de escrita de um texto não se resume ao simples ato de escrever, mas sim inclui as capacidades cognitivas na formulação de expressões linguísticas e as capacidades motoras na escrita dessas expressões.

As atividades de escrita podem ser criadas a partir de alguns elementos fundamentais que facilitam o processo da mesma. Para tal, segundo Barbeiro & Pereira (2007) é necessário sermos detentores de alguns conhecimentos prévios, os quais são: quem escreve (emissor), para quem escreve (caraterísticas do recetor e da situação comunicativa), o que escreve (ter em atenção os conhecimentos adquiridos e os a adquirir, por parte do leitor), quais os objetivos da comunicação escrita (intenção do texto produzido), como escrever, quais os suportes e recursos utilizados. Não se pode, igualmente, descurar da forma como um texto se articula, pois é necessário conhecer as funções sintáticas e semânticas para a construção de uma frase, bem como a forma como estas se ligam. Isto vai ao encontro daquilo que defendem Rebelo, Marques e Costa (2000:p.153), citado por Baptista (2014:p.17):

“(...) ser capaz de produzir um texto, que não se reduza a uma série de frases sem um elo de ligação entre si, mas reflecta um pensamento estruturado, numa construção sintáctica adequada ao que se pretende comunicar.”

A produção textual não é um processo tão simples como parece, dado que, tal como apontam Barbeiro & Pereira (2007:p.17) deve ser um processo contínuo, o qual implica três fases que devem ser bem trabalhadas e nunca desvalorizadas ou olvidadas: a **planificação** (definição de objetivos, organização da informação e definição da estrutura de texto), a **textualização** (explicitação de conteúdos, formulação e articulação linguística) e a **revisão** (reflexão sobre o texto produzido, correções e reescrita). Todas estas fases integram o denominado **Ciclo da Escrita**.

Na primeira fase o escrevente efetua atividades que visam a ativação do conhecimento, bem como a elaboração de um plano de organização da informação que pretende colocar no texto que irá produzir. Na citação seguinte, o autor aponta todos os passos fundamentais nesta fase inicial:

“Ativar conhecimentos sobre o tema e sobre o género de texto; programar a forma como se vai realizar a tarefa; efectuar pesquisas e consultas; tomar notas para posterior utilização; seleccionar e organizar a informação; elaborar planos que projectem a organização do texto, ou de unidades como capítulos, secções, parágrafos ou grupos de frases.” (Silva 2010:p.35)

Na segunda fase, ocorre a redação do texto, na qual todas as informações seleccionadas anteriormente são organizadas para produzir um texto coerente e coeso. Por fim, na terceira e última fase, procede-se à avaliação daquilo que foi escrito, através da leitura, correção e reformulação do que o autor considerar pertinente, de forma a melhorar a qualidade da produção escrita.

Como já mencionado anteriormente, a presente investigação incidiu, essencialmente, na fase da planificação do texto. Assim, foi dado especial enfoque a esta fase do Ciclo de Escrita.

Apresenta-se, de seguida, um esquema representativo do Ciclo da Escrita, que clarifica o que deve ser feito ao longo de todo este ciclo (Figura 4.1.2.1). Segue-se, ainda, uma clarificação de cada fase que o constitui.

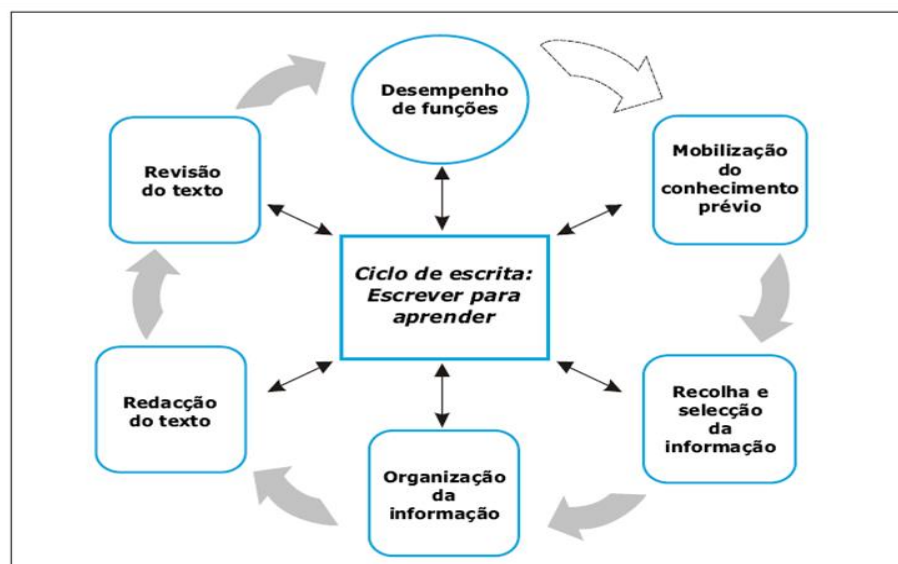


Figura 4.1.2.1 - Ciclo da Escrita retirado de Barbeiro & Pereira (2007:p.32).

A primeira fase do **Ciclo da Escrita** intitula-se por **planificação**. É nesta que se definem os objetivos a atingir com o texto, de forma a ser realizada uma ativação e seleção dos conteúdos e da informação, de acordo com o tipo de texto que se pretende escrever. A capacidade de planificar permite diferenciar a qualidade que cada aluno tem no domínio da escrita, pois a planificação, de acordo com os ideais de Sardinha (2005:p.48), citado por Barroso (2012:p.72),

“(...) põe à prova o grau de percepção do sujeito relativamente às finalidades da tarefa, o que se revela na elaboração de planos prévios de acção”.

De acordo com a citação anterior, se o escrevente entender claramente os objetivos e finalidades da tarefa, melhor será a sua planificação e organização de ideias, bem como melhor será a sua produção escrita, visto que realizou um plano orientador prévio. Este é um processo que exige um grande processo mental, tornando-se um momento tão ou mais demorado que a textualização.

“As tarefas de activação do conteúdo que se vai colocar no texto, da sua selecção e organização constituem instrumentos indispensáveis (...) para uma escrita em que as decisões quanto à integração ou não de determinada informação e quanto à

organização do texto constituem aspectos fundamentais.”(Barbeiro & Pereira, 2007:p.20).

Desta forma, a planificação é concebida para estabelecer os objetivos da escrita, tendo sempre por base o tipo de texto e a sua finalidade comunicativa. É, portanto, uma programação da tarefa de escrita, que orienta o escrevente na seleção do que quer abordar e como quer fazê-lo ao longo do texto que vai produzir. Durante esta primeira fase do Ciclo da Escrita pretende-se mobilizar conhecimentos sobre o mundo, a forma de atuar e as situações inerentes à produção do texto. É aqui que se definem os objetivos do trabalho, se selecionam os conteúdos a abordar, se organiza toda a informação atendendo à estrutura do texto e se programa a execução da tarefa.

De acordo com Azevedo & Teixeira (2011), a organização dos conteúdos na planificação pode ser realizada através do recurso a palavras-chave, à elaboração de esquemas, à formulação de perguntas, entre outras técnicas.

A primeira dimensão abarca diversos elementos, sendo eles: o tema, os objetivos e, ainda, o destinatário do texto. Camelo (2010:p.47-48) refere que a conceção da planificação circunscreve-se em três subprocessos, sendo eles:

1. **Criação de conteúdos**, no qual a memória assume um papel essencial, pois é nesta fase que se procede ao acesso à memória a longo prazo de forma a encontrar informações sobre o assunto, ao destinatário e ao tipo de texto a produzir; os conteúdos também podem ser pesquisados;
2. **Organização** dos conteúdos encontrados, anteriormente, de forma hierárquica e cronológica. Esta pode ser feita apenas com notas ou, até mesmo, com recurso a esquemas;
3. **Avaliação** do que já foi escrito na formulação do plano, nunca descurando os objetivos orientadores, atendendo ao contexto da produção textual.

Todos estes subprocessos serão mais eficazes e melhor conseguidos quanto mais capazes somos, ou seja, à medida que o tempo passa, a eficácia da planificação reflete-se na qualidade de escrevente que demonstramos, pelo que é fundamental a prática sistemática de atividades de produção de texto, em que se enfatize a planificação.

Foram realizados vários estudos investigativos de forma a compreender a etapa de planificação, tendo sido elaborados alguns modelos, salientando-se o modelo de Hayes e Nash (1996). Este modelo foi inspirado em Flower e Hayes (1981), sendo citado por Rodrigues (2012:p.14), e defende que uma planificação possui duas fases, sendo elas a planificação do processo que é referente à forma de trabalhar e técnicas utilizadas pelo escritor e a **planificação do texto**, a qual remete para a estrutura conferida ao texto, bem como à organização das ideias. Esta última

“ (...) encontra-se ainda subdividida em planificação conceptual, mais abstrata e geral, contendo a produção de planos sobre a forma e o conteúdo do texto e planificação da linguagem, situada na fronteira entre planificação e textualização.”(Rodrigues, 2012:p.14).

Em cada plano prévio da produção de texto deve constar a categorização da informação, bem como a sua organização e, por fim, os mapas ou esquemas. Porém, uma planificação cuidada não é suficiente para a criação de um bom texto. É necessário transpô-la para o texto, de forma cuidada, explicitando bem as ideias que se quer transmitir ao recetor. Contudo, de acordo com Camelo (2010), um texto não é um conjunto de frases soltas, mas sim um todo relacionado entre si com recurso a elementos de coesão e de coerência.

Desta forma, conclui-se que a explicitação deve estar sempre aliada à expressão, pois é importante que todas as frases estejam interligadas com elementos de coesão para que possa ser encarado como um texto bem elaborado.

“Tal como os preparativos para uma festa e mesmo a edificação de uma casa implicam um plano de elaboração efetuado com antecedência, também a produção de um texto requer reflexão, investigação, busca de ideias, organização, escrita do texto, revisão e últimos retoques, caso seja necessário.”
(Almeida, 2014:p.34)

Em suma, a capacidade de planificação determina o tipo de domínio que os alunos possuem sobre a escrita, de tal forma que é fundamental que na escola sejam trabalhadas, desde cedo, as competências referentes à planificação e, conseqüentemente, à produção de texto.

A segunda fase é referente à **textualização**, ou seja, à redação do texto, no qual as informações são organizadas em frases e parágrafos. É durante esta fase que os alunos têm de explicitar o conteúdo do texto, recorrendo à planificação realizada, previamente, fazendo uma articulação linguística adequada, para que o texto apresente coesão e coerência lógica.

“A textualização representa uma etapa fundamental do processo de escrita em que é elaborado um primeiro rascunho que se pode ir modificando à medida que se relê, pois, para expressar as ideias com clareza e coerência é necessário realizar

frequentes revisões e retornos permanentes ao escrito.”(Rodrigues, 2012:p.24)

Durante esta fase, de acordo com Silva (2010:p.36), o escritor deve ter o cuidado com a explicitação do conteúdo, mencionando-o na planificação para que o leitor aceda ao conhecimento; a formulação linguística, de forma a explicar e expressar o conteúdo através da elaboração da frase e da escolha do vocabulário mais apropriado; a articulação linguística, pois é fundamental a existência de coesão linguística e lógica.

“ A redação corresponde à conversão, em linguagem escrita e em texto, do material selecionado e organizado na etapa anterior. É nesta fase que se mobiliza e intervém todo o tipo de aptidões linguísticas, desde a construção das referências até às operações de coesão textual” (Amor, 2013 citado por Barroso 2012, p:73).

Atendendo à perspectiva de M. Charolles, Amor (2003:p.117), citado em Barroso (2012:p.74), defende que existem quatro regras fundamentais para a construção textual de boa qualidade, sendo elas:

1. **Regra da Repetição** – tornar o texto coerente sem repetição excessiva e consecutiva dos mesmos elementos;
2. **Regra da Progressão** – desenvolver o texto evoluindo semanticamente;
3. **Regra da não-contradição** – não introduzir nenhum conceito, expressão ou inferência que se revele contraditório com o que foi mencionado anteriormente;
4. **Regras da Relação** – todos os factos mencionados ao longo do texto devem ter relação, de forma a serem entendidos como congruentes pelo recetor do texto.

Amor (2003:p.116), citado em Barroso (2012:p.73), refere que um texto para ser coeso deve, além de obedecer às regras supracitadas, possuir articuladores interfrásicos, ter referências (temporais, espaciais) e apresentar uma pontuação adequada. Para tal, mais uma vez, o professor assume um papel fulcral nesta fase do ciclo da escrita, visto que todas as regras supracitadas devem ser abordadas e exploradas em tempo oportuno, antes do início da produção textual.

Desta forma, a textualização apresenta uma importância, igualmente, relevante, pois é nesta fase que a escrita ganha consistência.

A terceira e última fase consiste na **revisão** do texto produzido. É feita a partir da leitura do que foi escrito, sendo que pode ocorrer a reformulação e correção de

aspectos que o escrevente considera que não estão adequados ao que pretendia escrever. Esta é outra das etapas fundamentais para que os textos produzidos apresentem qualidade. Para tal, é necessário confrontar o texto com a planificação de forma a constatar se todos os parâmetros estipulados foram contemplados no texto.

Esta fase é de extrema importância, podendo ser realizada a par da textualização. Porém, nunca é dispensável efetuar a revisão final do texto. É neste momento que o escritor assume um papel refletivo que conduz à correção e/ou melhoramento do texto produzido. Todavia, tal como referem Azevedo & Teixeira (2011), esta é uma ação que, na maioria das vezes, é esquecida ou ignorada pelos alunos, uma vez que não têm por hábito reler o seu texto e quando o fazem apenas efetuam correções muito superficiais.

Para rever um texto o escrevente tem de dominar as competências gráficas, ortográficas e compositivas, as quais são essenciais no ensino básico. A fase da revisão, segundo Hayes e Flower (1989) citados por Rodrigues (2012:p.29) divide-se em quatro etapas: “1) definição da tarefa de revisão; 2) avaliação para deteção e diagnóstico de problemas; 3) seleção de estratégias de resolução desses problemas; 4) concretização das modificações do texto no plano.”

O processo de escrita de um texto é marcado pelos constantes avanços e recuos, até chegar ao texto que tínhamos idealizado. Durante todo este processo é de extrema importância que os alunos sejam detentores de competências de interpretação das instruções dadas na escrita e terem consciência que a versão inicial sofrerá sempre reformulações até chegar à versão final e que mesmo esta pode ser sujeita a alterações.

Em suma, todas as etapas do Ciclo da Escrita (planificação, textualização e revisão) apresentam o mesmo grau de importância na produção escrita, uma vez que, como corroboram Azevedo & Teixeira (2011:p.28)

“Todas funcionam como “peças de um puzzle”, ou seja, como um todo; contribuindo com especificidades distintas, mas todas orientadas para uma mesma finalidade.”

4.1.3. Dificuldades inerentes à aprendizagem da escrita

Finda a exploração do processo de produção textual torna-se indispensável mencionar algumas das dificuldades inerentes à sua aprendizagem. Segundo Rebelo, Marques, & Costa (2000:p.13), o processo de aprendizagem da escrita é composto “(...) pelo traçado das letras, pela cópia de palavras e de frases até à transmissão de uma mensagem própria pela grafia.”

No início da aquisição da competência de escrita surgem alguns erros que, na sua maioria, são comuns em todos os alunos. As primeiras dificuldades sentidas na escrita passam pelo domínio da ortografia devido à complexa relação entre fonemas (sons) e

grafemas (letras), visto que vários fonemas podem estar associados ao mesmo grafema, enquanto que ao mesmo fonema nem sempre corresponde o mesmo grafema. Estas dificuldades resultam em erros ortográficos, os quais são sistemáticos nos primeiros anos de escolaridade, visto que as crianças realizam produções contínuas, de acordo com a forma como pronunciam as palavras, sendo que vocalizam à medida que acompanham os movimentos das mãos. Porém, podem ser colmatados com o passar dos anos, uma vez que o contacto dos alunos com a forma de escrita das palavras aumenta, passando-se à criação de uma imagem mental da palavra escrita, à qual se recorre sempre que é necessário escrevê-la, tornando-se a sua ortografia automatizada (escrita através da via lexical).

Segundo (Rebelo et al., 2000) referenciado por Pereira (2015:p.22),

“Na escrita de textos, para além de ser necessário aprender as regras de ortografia, também se torna fundamental produzir um conjunto de frases coesas, com elos de ligação entre si, que envolvem o domínio sobre um pensamento estruturado e adequado ao objetivo da comunicação.”

A citação anterior remete para outro tipo de dificuldade sentida na produção de textos, que se traduz na má estruturação de frases complexas e na deficiente articulação de orações, frases e parágrafos. É assim que, de acordo com Pereira (2015:p.22), encontramos erros frequentes na concordância entre sujeito – verbo, no uso dos pronomes, de preposições e de verbos auxiliares, bem como no uso de conjunções. Como refere Pereira (2015:p.22), mencionando Barbeiro e Pereira (2007), os conetores mais utilizados pelos alunos do 1ºCEB são “e”, “e depois”, podendo, mais tarde, ser substituídos por outros um pouco mais complexos.

Um outro problema facilmente detetável, decorrente da ignorância sobre a estrutura frásica, é o da inexistência ou uso incorreto da pontuação, o que torna as frases incompreensíveis ou semanticamente aberrantes.

A acrescentar aos problemas mencionados, surge frequentemente um vocabulário pobre, desadequado e pouco diversificado, aliado a ideias ordenadas de forma desarrumada e não hierárquica. Em casos mais extremos há uma fraca gestão gráfica, isto é, ausência de espaçamentos e orientação da escrita adequados, desrespeito pelas linhas e tamanho das letras desadequado.

É de salientar a importância da implementação de atividades de escrita de forma sistemática nas aulas, de forma a que todas as dificuldades que os alunos possuem possam ser ultrapassadas. Como corrobora Camps (2006:p.29)

“(…) para aprender a complexidade dos usos escritos, é preciso haver atividades de ensino e aprendizagem que prevejam a existência de conhecimentos específicos relacionados com as particularidades dos géneros escritos a ensinar.”

Analisando o comportamento dos alunos, Vilas-Boas (2003), referenciado por Leitão (2012:p.77), admite que se verifica que a motivação para a comunicação escrita não é a mesma que para a oral, o que se reflete na forma como escrevem, revelando-se a escrita carregada de lacunas e erros, que derivam do descontentamento face à tarefa que lhes é proposta, assim como dos conhecimentos mal consolidados, as quais se prendem com a falta de conhecimentos sobre as componentes de um texto escrito (conectores, pontuação, estrutura, organização de ideias). Esta situação é extremamente negativa e tem repercussões no sucesso escolar dos alunos, pois a estabilidade emocional e o interesse pela escrita contribui para uma boa prestação do discente, que muitas vezes é avaliado em múltiplas disciplinas através de testes escritos.

Assim, conclui-se ser fundamental que o professor se esforce por motivar os seus alunos para a produção escrita, que faça um bom diagnóstico das suas necessidades, que conheça as suas lacunas e que desenvolva um trabalho pedagógico que vá ao encontro das suas necessidades e que os ajude a ultrapassar os problemas de escrita que têm. Além disso, os professores têm que também ser agentes ativos de escrita, mostrar às crianças como devem fazer, monitorizá-las para as poder apoiar no momento oportuno e não se cingir apenas ao momento de avaliação dos produtos da escrita, mas sim prestar atenção a todas as fases que lhe estão inerentes. Porém, através da leitura do estudo levado a cabo por Azevedo & Teixeira (2011), pudemos concluir que a maioria dos professores não aborda o Ciclo da Escrita na sala de aula de forma precoce e quando o faz desvaloriza as suas fases essenciais, fazendo com que os textos não passem de meras redações. Assim, é visível o desprezo pelo momento da planificação e da revisão.

Atualmente valoriza-se a interação dos alunos com o professor e com os colegas, pois isto auxilia os alunos nas várias fases do Ciclo da Escrita, essencialmente, no momento da planificação e da revisão. Desta forma, uma das maneiras de combater os erros é propor atividades que intercalem atividades extensas de escrita, com atividades rápidas e ocasionais, o que vai conduzir a um maior empenho por parte dos alunos e, conseqüentemente, um maior nível de aprendizagem.

“O trabalho cooperativo, neste contexto, permite a troca de diferentes pontos de vista ao longo da tarefa e as diferentes sugestões permitem diferentes

observações das estratégias de escrita adotadas (...)"(Leitão 2012:p.79).

Tudo isto pode conduzir a uma maior motivação, aumento da autoestima e, conseqüente, evolução da competência da escrita.

4.2. Estrutura da Investigação Prática

4.2.1. Temática e tipo de investigação / metodologia de investigação

Tal como já foi referido, esta investigação foi realizada no âmbito da PS1^oCEB, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

De acordo com Carmo & Ferreira (1998), a investigação consiste num processo em que são realizados estudos empíricos, que visam ser objetivos, precisos, explicados e verificados em determinadas condições.

Quando se realiza uma investigação é fundamental definir, em primeira instância, o tema do estudo. Seguidamente devem ser definidos o problema e algumas questões sobre o que queremos investigar, de forma a orientar a nossa pesquisa. Posto isto, devemos averiguar qual a metodologia mais adequada, de acordo com as questões que estão na base do estudo e os objetivos que se pretende atingir.

“(...) tanto os métodos como as técnicas devem adequar-se ao problema a ser estudado, às hipóteses levantadas e que se queiram confirmar, ao tipo de informantes com que se vai entrar em contacto” (Lakatos & Marconi, 2003:p.163).

A investigação que levámos a cabo tem como tema a planificação textual, sendo que o problema se prendeu com a avaliação da capacidade de planificar textos antes de os escrever. Perante este problema definimos duas questões-problema: 1. Os alunos do 4^o ano do 1^o ciclo do Ensino Básico planificam, previamente, os textos que vão escrever? 2. Se forem implementadas, sistematicamente, atividades de planificação, os alunos automatizarão este processo antes da escrita de textos?

Como não pudemos investigar este problema junto de toda a população estudantil de 4^o ano de 1^o CEB em Portugal, devido às limitações e à dimensão da nossa investigação, decidimos estudar esta questão junto de uma amostra limitada, constituída pela totalidade dos alunos que integravam a turma onde levámos a cabo o nosso estágio pedagógico neste ciclo de ensino. Assim, como a amostra estudada não tem uma dimensão nem uma diversidade de indivíduos que possa permitir uma generalização dos resultados a toda a população que já definimos, decidimos realizar

uma investigação de carácter qualitativo Esta, de acordo com Bento (2012:p.1), centra-se na realidade e na percepção dos sujeitos, através de observações em situações naturais.

Tal como referenciam Carmo & Ferreira (2008) este tipo de investigação é feita com base na descrição rigorosa dos dados obtidos durante a pesquisa. Porém, a atenção e interesse dos investigadores recai, essencialmente, sobre o processo inerente à investigação e a interpretação dos factos, na medida em que estudam os sujeitos e as suas ações diárias não os cingindo a números.

Analisando Carmo & Ferreira (2008), conclui-se, ainda, que uma investigação qualitativa visa cinco particularidades essenciais:

1. A fonte dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal responsável pela sua recolha;
2. Os dados são descritivos;
3. O maior interesse dos investigadores é o processo da investigação;
4. Os dados são analisados indutivamente;
5. O investigador centra a sua preocupação na compreensão do significado que as experiências têm para os participantes.

Este tipo de investigação apresenta um cariz indutivo e bastante descritivo, apresentando, segundo Bodgan e Biklen (1994) e Patton (1990) citados por Carmo & Ferreira (2008), três características que a caracterizam como sendo: indutiva, holística e naturalista. A investigação qualitativa revela-se indutiva, na medida em que a compreensão dos fenómenos é realizada com base na análise dos dados recolhidos. É holística porque o investigador encara os indivíduos como um todo, analisando o seu passado e presente. E, por fim, apresenta-se como naturalista devido à forma como o investigador trabalha com os sujeitos, pois relaciona-se com eles de forma natural.

Podemos afirmar que a investigação que realizámos também apresenta as três características supracitadas, uma vez que organizámos um conjunto de atividades, a realizar com os alunos, tendo em conta o assunto a ser estudado de forma a podermos recolher os dados, analisá-los descritivamente e obter conclusões. Procedemos à nossa integração na turma, conhecendo cada um dos alunos, bem como o seu percurso académico e estabelecemos uma relação natural, ao longo de toda a PS, pois convivemos com a turma no seu dia-a-dia, partilhando conhecimentos e experiências.

Assim,

“Em investigação qualitativa a preocupação central não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados.” (Bodgan e Biklen, 1994 citado por Carmo & Ferreira, 2008:p.181)

A nossa investigação vai ao encontro das ideias dos autores supracitados, na medida em que nós não pretendemos fazer uma generalização dos resultados que obtivemos. O nosso intuito é poder dar um pequeno contributo para os estudos realizados na área da escrita, dado que a amostra selecionada por nós apresenta pequenas dimensões.

A investigação qualitativa abarca vários métodos de estudo, sendo que aquela que utilizámos no presente trabalho foi o estudo de caso. Este é considerado um dos métodos mais utilizados na investigação qualitativa, podendo, de acordo com Colás (1992), referido por Aires (2011:p.21-22), assumir diferentes formas, sendo elas: ao longo do tempo, observacionais, de comunidades, micro-etnográficos, múltiplo, multi-situacionais. Na nossa investigação o estudo de caso foi realizado através da observação, ao longo do tempo.

O estudo de caso é considerado um dos métodos mais utilizados na investigação qualitativa, podendo, de acordo com (Colás,1992) referido por Aires (2011:p.21-22), assumir diferentes formas, sendo elas: ao longo do tempo, observacionais, de comunidades, micro-etnográficos, múltiplo, multi-situacionais. Na nossa investigação o estudo de caso foi realizado através da observação, ao longo do tempo.

O estudo de caso é uma vertente da investigação qualitativa que se caracteriza por um intenso trabalho de campo, de forma a estudar uma pessoa, instituição ou programa, bem como a realidade em que está inserida, de forma a que o investigador compreenda os factos que observa.

De acordo com Yin (1988), citado por Carmo & Ferreira (2008, p:216), o estudo de caso é levado a cabo para encontrar resposta para o “como” e “porquê” de um dado caso. Para tal, é necessário recorrer a técnicas de recolha de dados, de forma a auxiliar na análise e interpretação da investigação em questão, as quais são: observações diretas (do sujeito e/ou factos), notas de campo (elaboradas pelo investigador), entrevistas, documentos, questionários e, por fim, histórias de vida.

O estudo de caso de natureza qualitativa assume algumas características que, segundo Merriam (1988) citado por Carmo & Ferreira (2008, p:217) são: particular (centrado num dado fenómeno ou situação), descritivo (o produto final resultante do fenómeno estudado é uma descrição detalhada, heurístico (permite uma melhor compreensão do fenómeno em estudo), indutivo (o raciocínio que lhe dá origem é o indutivo), holístico (o enfoque encontra-se na compreensão e interpretação da realidade).

Em suma, podemos concluir que a nossa investigação foi de natureza qualitativa e se constituiu como um estudo de caso, uma vez que ocorreu num ambiente natural restrito, sendo este a sala de aula da turma 2AP, do 4º ano de escolaridade, da Escola Básica Afonso de Paiva, com um número reduzido de sujeitos (25 alunos). Nós, enquanto alunas estagiárias da PS1º CEB, fomos os principais agentes de recolha de

dados, a qual foi feita através da observação direta, das notas de campo, de registos fotográficos e das produções escritas realizadas pelos alunos.

Desta forma, com a investigação levada a cabo tentámos compreender de que forma a implementação de atividades de planificação pode influenciar a escrita dos alunos do 4º ano do 1º CEB.

4.2.2. Objetivos gerais e específicos e interesse do estudo

Investigar é partir de um problema, questioná-lo, lançar hipóteses e testá-las de forma a poder encontrar respostas para o problema inicial. Assim, é fundamental ter como base uma questão-problema, a qual surge após a definição do tema a estudar.

“Investigar é buscar soluções; é procurar saber como é, como corre, como se faz e como se resolve um problema. (...) Investigar é pesquisar, é procurar dar-se conta das relações que produzem determinado fato, objeto ou situação e promover novas relações tendo em vista novos fatos, objetos e situações.”(Lorieri, 2004, p:69).

Assim, o estudo investigativo realizado teve por base a produção textual, enfatizando a primeira etapa do Ciclo da Escrita: a planificação. Com o estudo desta etapa tentámos perceber a sua importância e influência na produção de textos e, depois, avaliar se as crianças planificam ou não antes de escrever, de tal forma que as duas questões-problema essenciais (já mencionadas anteriormente) foram: 1. Os alunos do 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico planificam, previamente, os textos que vão escrever? 2. Se forem implementadas, sistematicamente, atividades de planificação, os alunos automatizarão este processo antes da escrita de textos?

“Toda a pesquisa deve ter um objetivo determinado para saber o que se vai procurar e o que se pretende alcançar. (...) O objetivo torna explícito o problema, aumentando os conhecimentos sobre determinado assunto.”(Lakatos & Marconi, 2003:p.156-157).

De acordo com a citação anterior, as investigações são regidas por um objetivo, de tal forma que o estudo investigativo que realizámos teve por base objetivos que visaram ser alcançados, de forma a comprovar ou derrubar as hipóteses levantadas na fase inicial do estudo, as quais foram: 1. Os alunos não têm automatizado o hábito de planificar autonomamente antes de escrever; 2. Se os alunos planificarem com o professor antes de escrever, acabarão por planificar autonomamente antes da

textualização; 3. Se os alunos planejarem antes de escrever têm mais probabilidades de escrever um texto bem estruturado e eficaz, do ponto de vista comunicacional. Para validarmos ou refutarmos as hipóteses levantadas foi necessário recorrer à observação, quer durante a ação da professora titular da turma quer durante as implementações das atividades propostas por nós.

Com efeito, e atendendo à problemática estabelecida, anteriormente, para este estudo concluímos que seria necessário definir bem os objetivos, os quais podem ser de natureza geral ou específica.

De acordo com Gonçalves (2008), os objetivos gerais são bastante vastos, de alcance a longo prazo, sendo que os pontos abaixo constituem os objetivos gerais do nosso estudo:

1. Observar as práticas dos alunos com vista a determinar se têm hábitos de planificação antes de escrever o texto;
2. Implementar, sistematicamente, atividades de planificação orientada antes da escrita do texto;
3. Avaliar se a implementação de práticas de planificação orientada influencia a planificação autónoma das crianças;
4. Avaliar se a implementação de práticas de planificação ajuda a melhorar a competência de planificar autonomamente.

Contudo, para que o estudo tenha sucesso é necessário delimitar objetivos específicos, ou seja, que facilitam o estudo e cujo somatório conduz às conclusões referentes aos objetivos gerais.

Analisando os objetivos supracitados, deparámo-nos com a necessidade de estabelecer objetivos mais específicos, os quais são:

- Propor uma atividade de escrita de texto, sem orientação prévia de planificação, para observar se os alunos planificam ou não antes da escrita;
- Implementar duas atividades de planificação orientada antes da escrita de texto, para ajudar os alunos a automatizar esta primeira etapa do ciclo da escrita;
- Propor uma atividade de produção de texto, sem orientação de planificação, para avaliar se os alunos, autonomamente, planificam antes da escrita de texto;
- Avaliar se as produções de texto com planificação prévia são de melhor qualidade do que as que não tiveram planificação anterior.

A definição clara dos objetivos gerais e dos específicos permitiu-nos organizar estruturadamente e levar a cabo a nossa investigação, sem nunca perder de vista o fio condutor da mesma e os resultados disponíveis para serem observados.

O presente estudo revela particular interesse no nosso processo de formação enquanto futuras docentes do 1º CEB, sendo bastante pertinente e importante para a atuação em sala de aula, no âmbito do processo de escrita. Está centrado nos alunos e na sua capacidade compositiva, de forma a compreender qual a forma mais correta de desenvolver uma boa produção textual, nos alunos, evitando que se tornem meros reprodutores de tudo o que os outros escrevem.

Na nossa opinião a temática abordada nesta investigação assume uma grande importância para os docentes, visto que estes necessitam de perceber quais as melhores estratégias para melhorar a qualidade da escrita dos seus alunos. Podemos comprovar o supracitado com a seguinte citação:

“A escola deve tornar os alunos capazes de criar documentos que lhes dêem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade. Isso implica que o trabalho a realizar deverá incidir sobre as competências que são activadas para a produção de um documento escrito” (Barbeiro & Pereira, 2007, p:5)

4.2.3. População/ amostra

Quando se realiza um estudo de caso é bastante importante e relevante definir a população e a amostra com que se irá trabalhar.

Uma

“População é uma coleção de todos os resultados, respostas, medidas ou contagens que são de interesse.” Larson & Farber (2009:p.4)

Além disso, e de acordo com Carmo & Ferreira (1998), uma população consiste num conjunto de elementos que são detentores de características comuns entre si (uma ou mais) que torna possível distingui-los dos outros conjuntos existentes. No nosso caso, a população em estudo foi a correspondente a todas as crianças que se encontravam a frequentar o 4º ano do 1º CEB, em Portugal. Porém, quando trabalhamos com uma população muito numerosa, torna-se difícil observar todos os indivíduos, pelo que temos de selecionar alguns, os quais vão constituir a amostra. Esta, segundo Larson & Farber (2004), define-se como sendo um subconjunto de uma dada população.

Atendendo ao tema que nos propusemos investigar, a amostra foi constituída a partir da turma 2AP, do 4º ano de escolaridade do 1ºCEB da instituição de ensino Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, onde foi realizada a PS. Deste modo, a nossa amostra é considerada uma amostra por conveniência, visto que se recorre a

“um grupo de sujeitos que esteja disponível ou um grupo de voluntários. Poderá tratar-se de um estudo exploratório cujos resultados obviamente não podem ser generalizados à população à qual pertence o grupo de conveniência, mas do qual se poderão obter informações preciosas, embora não as utilizando sem as devidas cautela e reserva” (Carmo & Ferreira, 1998:p.197)

A amostra (relembrando alguns dados referidos no Capítulo I) foi constituída por 25 alunos, dos quais 12 são do género masculino e 13 do género feminino, com faixa etária compreendida entre os 8 e os 11 anos. Era uma turma heterogénea, apresentando diferentes graus de maturidade, de desenvolvimento cognitivo e de ritmos de trabalho. A nível da produção escrita verificou-se, igualmente, a presença de diferentes níveis de desenvolvimento, uma vez que existem alguns alunos que revelam dificuldades em expressar-se por escrito, na medida em que os seus textos apresentavam falhas, essencialmente, ao nível da competência ortográfica e compositiva. Isto verificou-se no número elevado de erros cometidos, bem como nos textos confusos e pouco coesos.

Uma vez que o estudo visava ser desenvolvido apenas no 4º ano de escolaridade, excluiu-se uma aluna que, apesar de pertencer à turma supracitada, se encontrava a frequentar o 3º ano de escolaridade, desta forma a amostra passou a ser constituída por 24 alunos.

4.2.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Segundo Carmo & Ferreira (2008), numa investigação qualitativa são estudados indivíduos de forma a conhecê-los melhor, bem como, vivenciar o que experienciam na sua vida quotidiana. Para tal, é necessário recolher dados que sustentem o estudo.

De acordo com António Latorre (2003), as técnicas e os instrumentos de recolhas de dados numa investigação qualitativa estão divididos em três categorias, sendo elas: (1) observação direta do fenómeno em estudo, por parte do observador, (2) conversação resultante das interações entre os participantes da investigação e (3) leitura e análise de documentos escritos.

Abaixo serão descritos os instrumentos e técnicas de recolha de dados que utilizámos nesta investigação.

Observação Participante

A observação participante consiste numa observação metódica dos ambientes naturais, em simultâneo com uma interação com os sujeitos em estudo. É uma forma direta a que os professores recorrem para observarem os seus alunos, sendo que as observações que o professor/investigador faz no ambiente natural dos alunos (contexto sala de aula) contribuem para a compreensão das suas ações na realização das tarefas. Isto corrobora com Carmo & Ferreira (1998:p.107)

“(...) o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação.”

Ludke e André (1986), referenciados por Gonçalves (2014:p.87), defendem que a observação participante, para ser considerada fidedigna e válida, deve ser controlada e ter uma planificação rigorosa e sistemática do que se pretende observar. Apresenta como vantagem o facto de se poder observar provas de dados que não podem ser verificados de outra forma, como mencionam Lakatos & Marconi (2003).

Uma das características deste tipo de observação prende-se com o não-intervencionismo, ou seja, o observador, em momento algum, manipula ou estimula os seus sujeitos. Carmo & Ferreira (1998:p.108) acrescenta que a observação participante é, simultaneamente, uma técnica de recolha de dados e um “instrumento auxiliar” na investigação.

No que diz respeito à observação direta, tal como o nome indica, tivemos oportunidade de observar, de forma sistemática, em cada UD que foi implementada a forma como os alunos estruturam a planificação textual, bem como, a forma como produzem os seus textos. Nas duas primeiras semanas de PS (destinadas à observação da turma e dos métodos utilizados pela professora-cooperante) foi realizada uma observação prévia/experimental de forma a constatar se os alunos da turma em estudo já possuíam hábitos de planificação textual antes da produção de texto.

Notas de Campo e Registo Fotográfico

Outra das técnicas utilizadas foram as notas de campo, as quais consistem num relato escrito de tudo o que um investigador ouve, vê e vive durante o processo de

recolha dos seus dados. Lakatos & Marconi (2003) consideram que a investigação de campo consiste na observação dos factos e dos fenómenos tal como estes se apresentam, naturalmente, na recolha dos dados, bem como no registo das variáveis que são relevantes na sua interpretação.

No processo de investigação torna-se inexequível que qualquer professor/investigador observe, recorrendo a algum tipo de registo. Porém, o momento em que este acontece pode variar, consoante as circunstâncias em que se observa. Assim, o investigador pode registar no momento (por escrito ou por meio audiovisual), ou, posteriormente, por escrito. Todavia, todos os registos devem ser elaborados com a maior brevidade possível, para não serem perdidos pormenores essenciais à investigação e devem ser feitos de forma clara e rigorosa.

As notas de campo foram efetuadas ao longo das UD nos momentos em que foi proposto aos alunos a produção de textos com e sem orientação prévia na planificação. (Anexos CC).

Na nossa opinião as notas de campo compõem um instrumento de trabalho de extrema importância, na medida em que auxiliam no processo de investigação e fazem com que o investigador não perca nenhuma informação relevante.

Além da técnica supracitada, recorreremos, também, ao registo fotográfico do momento da planificação e produção de textos por partes dos alunos, na última atividade de escrita. Contudo, este registo apenas foi feito à mão do aluno e ao papel, sem nunca focar o seu rosto protegendo, assim, a identidade dos alunos, sendo que os pais foram informados sobre a execução deste procedimento, cujos fins são meramente académicos.

As fotografias são um meio que permite gravar os momentos fundamentais para a validação da investigação e torná-la mais credível e que, segundo Bogdan & Biklen (1994:p.140) “podem ser recolhidas em qualquer momento que seja conveniente e podem ser certamente adiadas”.

Registos Gráficos (produções textuais dos alunos)

Outra das técnicas de recolha de dados de grande importância neste estudo são as produções realizadas pelos alunos. Assim, e atendendo à temática proposta para a investigação, foram as produções textuais (planificação e respetivo texto) dos alunos do 4º ano que permitiram a recolha dos dados.

Este tipo de registos gráficos é muito importante na prática dos docentes, pois trata-se de uma das formas que permitem verificar se a forma como ensinam e trabalham é eficaz, levando à mudança, sempre que necessário.

Os registos realizados pelos alunos foram imprescindíveis no nosso estudo, na medida em que sustentaram as análises que fizemos e as conclusões a que chegámos.

Neste caso, permitiram que fosse comprovado se a planificação prévia de textos é hábito dos alunos de 4º ano do 1º CEB e se a planificação sistemática vai melhorar a qualidade da escrita e a competência de planificar antes de escrever.

As produções dos alunos recolhidas e analisadas foram realizadas com ou sem orientação, individualmente e a pares, durante a PS, tendo a seguinte distribuição:

- **2ª semana individual (dias 11, 12 e 13 de novembro de 2014)**
- **3ª semana individual (dias 25, 26 e 27 de novembro de 2014)**
- **5ª semana individual (dias 13, 14 e 15 de janeiro de 2015)**
- **Semana extra PS (dia 9 de março de 2015)**

Foi feita uma análise, de forma sistemática, os dados obtidos nas UD durante PS1º CEB, centrando-nos nas planificações e na qualidade das produções escritas. Estas atividades de produção escrita foram realizadas no âmbito do tema da UD que estávamos a lecionar, recorrendo a um GA.

Atividades desenvolvidas

A investigação realizada, tal como já referenciado anteriormente, teve como tema “Inter-relação entre a planificação orientada e a capacidade de planificar autonomamente antes da escrita de textos”, cuja amostra foi constituída por 25 alunos do 4º ano de escolaridade, da turma 2AP da Escola Básica Afonso de Paiva. Os objetivos gerais que orientaram o estudo foram: 1. Observar as práticas dos alunos com vista a determinar se têm hábitos de planificação antes de escrever o texto; 2. Implementar, sistematicamente, atividades de planificação orientada antes da escrita do texto; 3. Avaliar se a implementação de práticas de planificação orientada influencia a planificação autónoma das crianças; 4. Avaliar se a implementação de práticas de planificação ajuda a melhorar a competência de planificar autonomamente.

Tentámos dar resposta às questões: 1. Os alunos do 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico planificam, previamente, os textos que vão escrever? 2. Se forem implementadas, sistematicamente, atividades de planificação, os alunos automatizarão este processo antes da escrita de textos?

Para verificarmos as hipóteses levantadas (1. Os alunos não têm automatizado o hábito de planificar autonomamente antes de escrever; 2. Se os alunos planificarem com o professor antes de escrever, acabarão por planificar autonomamente antes da textualização; 3. Se os alunos planificarem antes de escrever têm mais probabilidades de escrever um texto bem estruturado e eficaz, do ponto de vista comunicacional), durante a PS1ºCEB foram implementadas, nas diferentes UD, atividades que visaram a planificação prévia e respetiva produção textual, as quais foram analisadas de

acordo com os objetivos da presente investigação. Foram propostas atividades de escrita de textos narrativos, cujo tema foi definido de acordo com o tema a abordar na UD.

Analisando a organização da PS e atendendo ao tempo disponibilizado para a realização da presente investigação, propusemos realizar quatro atividades de escrita (planificação e respetiva produção textual) individualmente (três) e em grupo (uma).

De seguida, é apresentado um esquema com as atividades que foram realizadas durante a PS (Figura 4.2.4.1):



Figura 4.2.4.1 - Esquema referente à organização das atividades de planificação e produção textual

Analisando o esquema, verifica-se que na segunda UD (individual) foi proposta uma atividade de escrita autónoma, sem orientação prévia na planificação, que serviu como diagnóstico dos hábitos dos alunos quanto à primeira fase do Ciclo da Escrita – planificação. Para esta primeira atividade, os alunos tiveram de produzir uma lenda inversa à que foi trabalhada no domínio da leitura (Anexo DD).

Nas UD seguintes foram realizadas duas atividades de abordagem e sistematização da produção textual, nas quais foram dadas orientações explícitas sobre as fases do Ciclo de Escrita. Estas atividades tinham como objetivo dar continuidade ao que os

alunos sabiam sobre este ciclo e respetivas fases, ou, eventualmente, introduzir estes mesmos conceitos para que os alunos adquirissem hábitos de planificação de textos (visto que nem todos os alunos estavam naquela turma no ano transato). Esta apresenta uma grande importância, pois, de acordo com os autores Flower & Hayes (1981), planificar é um meio de visionar, desenhar o texto que se pretende escrever, auxiliando, assim, a textualização e revisão do mesmo.

Assim, na terceira e quinta UD, as atividades de escrita propostas foram realizadas a pares e individualmente, respetivamente. Decidimos implementar as atividades com estas vertentes, pois consideramos importante a produção de textos em grupo ou em pares, na medida em que, tal como defendem os autores Barbeiro & Pereira (2007), o conhecimento dos outros pode constituir um instrumento de aprendizagem. Na nossa opinião, trabalhar com os outros pode auxiliar os alunos a identificar e, talvez, superar algumas das suas lacunas e/ou dificuldades que possuem. Por conseguinte, os grupos de trabalho foram formados pelo par pedagógico e pela professora-cooperante, de forma a tentar colocar sempre um aluno com mais dificuldades com outro que o pudesse auxiliar, de forma a promover uma aprendizagem colaborativa e mais enriquecedora.

Nas atividades orientadas os alunos foram desafiados a escrever tendo como temas-base os Descobrimentos (do Brasil e do caminho marítimo para a Índia) e o acontecimento mais marcante na sua vida, respetivamente (Anexos EE e FF).

Por questões de organização dos momentos de avaliação (Fichas de Avaliação do 1º Período) da turma não houve tempo para implementar a última atividade de produção textual, de tal forma que esta foi realizada fora do tempo previsto para a PS, numa data combinada com a professora-cooperante. Deste modo, na última atividade os alunos tiveram de produzir um texto escrito, subjacente ao tema do Ciclo da Água, sem qualquer tipo de orientação durante a planificação, para que pudéssemos avaliar se os conhecimentos foram adquiridos/sistematizados, isto é, se os alunos planificam ou não antes de escrever, bem como se o facto de planificar melhorou ou não a sua qualidade de escrita (Anexo GG).

Capítulo V

5. Resultados e Análise dos Dados

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”

Paulo Freire⁶

5.1. Metodologia de análise dos dados

De cada investigação realizada obtém-se um conjunto de dados (resultados), fruto do desenvolvimento de atividades inerentes ao tema em estudo e orientadas por um conjunto de objetivos, os quais já foram referidos anteriormente e que são lembrados em baixo:

1. Observar as práticas dos alunos com vista a determinar se têm hábitos de planificação antes de escrever o texto;
2. Implementar, sistematicamente, atividades de planificação antes da escrita do texto;
3. Avaliar se a implementação de práticas de planificação ajuda a melhorar a competência de planificar autonomamente.

Os resultados obtidos foram analisados e interpretados de forma a dar resposta às questões-problema colocadas no início do estudo (os alunos do 4º ano do 1º ciclo do Ensino Básico planificam, previamente, os textos que vão escrever? se forem implementadas, sistematicamente, atividades de planificação, os alunos automatizarão este processo antes da escrita de textos?), bem como poder retirar conclusões, as quais necessitam ser comparadas com os resultados obtidos em outras investigações sobre planificação textual.

Tal como já referido anteriormente, a nossa amostra foi constituída por 24 alunos do 4º ano de escolaridade. Contudo, nem sempre foi possível realizar as atividades com a totalidade de elementos, de tal forma que na primeira e quarta atividades apenas participaram 23 e 17 alunos, respetivamente.

Como já explicámos detalhadamente no capítulo anterior, realizámos um conjunto de atividades para avaliar o desenvolvimento da competência de planificação de textos escritos nos sujeitos da nossa amostra. Reproduzimos um esquema usado no capítulo anterior para recordar como as mesmas foram estruturadas. (Figura 5.1.1)

⁶ http://pensador.uol.com.br/citacoes_de_paulo_freire/

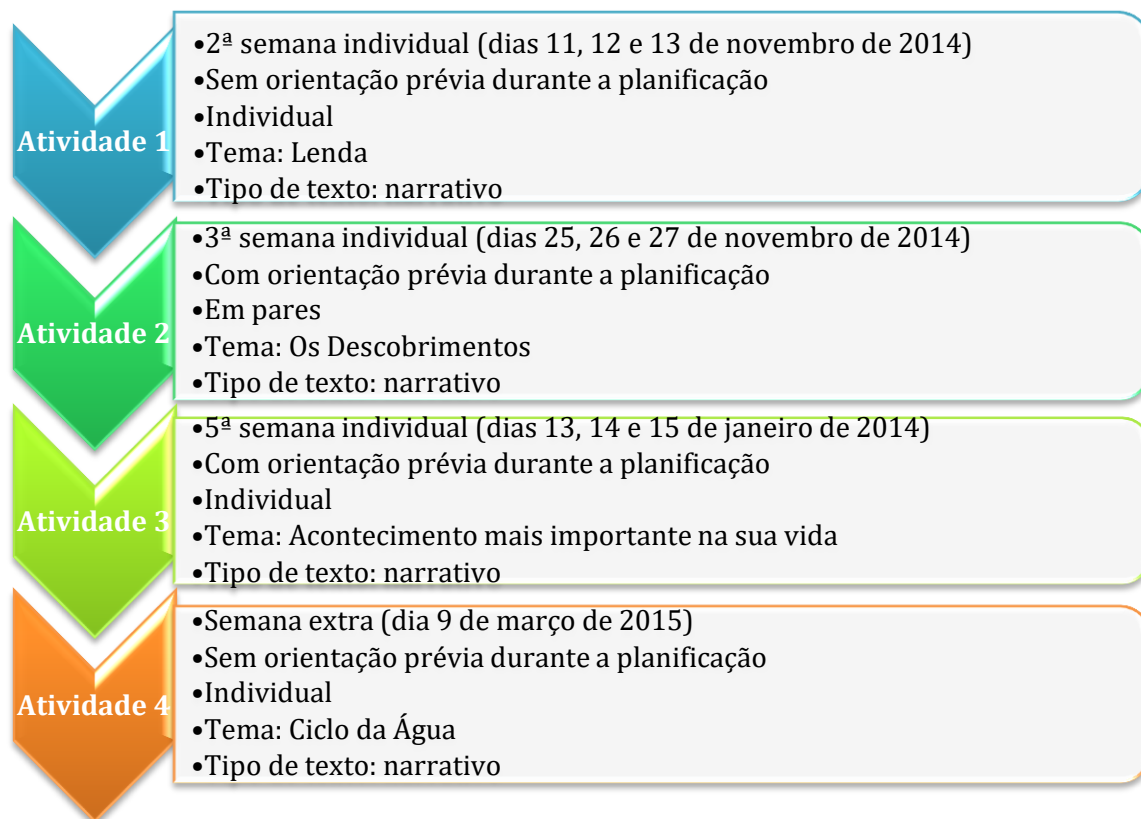


Figura 5.1.1 - Esquema referente à organização das atividades de planificação e produção textual

De seguida apresentaremos uma explicação da forma como decorreu o trabalho em cada atividade.

- Atividade 1 – proposta de escrita individual de uma lenda.

Contextualização da proposta de escrita: Na sequência de terem trabalhado a leitura da lenda “*Lenda das Amendoeiras*”, de Luísa Ducla Soares, propusemos às crianças que escrevessem um texto idêntico ao que leram, mas invertendo a história, isto é, sabendo que a Princesa do Algarve vivia com o seu marido, Rei de um país do Norte da Europa e estava triste por sentir a falta do sol, do calor, das flores e das paisagens verdes, os alunos tiveram de imaginar qual a solução encontrada pelo Rei para fazer a Princesa feliz. (Figura 5.1.2)

Objetivo da atividade: Observar as práticas dos alunos com vista a determinar se têm hábitos de planificação antes de escrever o texto.

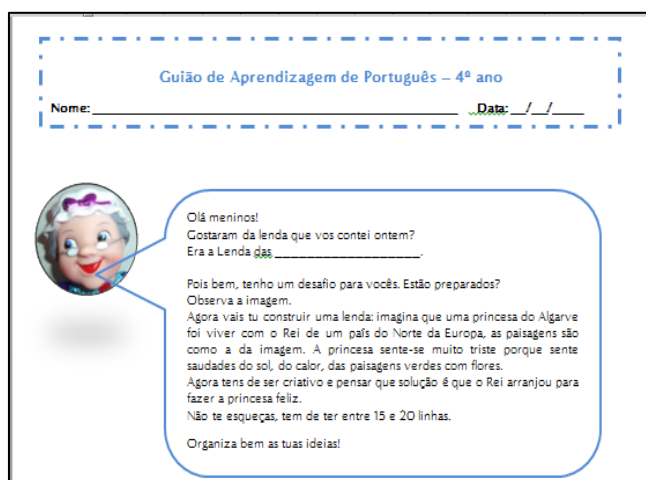


Figura 5.1.2 - Proposta de escrita da atividade 1

- Atividade 2 – proposta de escrita a pares, com planificação orientada, sobre o tema “Os Descobrimentos”.


Contextualização da proposta de escrita: Na sequência de terem trabalhado o conteúdo de Estudo do Meio, referente aos Descobrimentos, dividimos a turma em 12 pares, sendo que 6 tiveram de imaginar uma viagem a bordo da nau de Pedro Álvares Cabral aquando do descobrimento do Brasil, ao passo que os restantes 6 tiveram de imaginar uma viagem a bordo da nau de Vasco da Gama durante a descoberta do caminho marítimo para a Índia. (Figura 5.1.3) Propusemos, portanto a escrita de um texto narrativo.

A constituição dos pares foi elaborada tendo em atenção as dificuldades dos alunos para que cada um fosse constituído por alunos com e sem dificuldades. Este critério foi definido por nós e pela professora-cooperante, de forma a promover a cooperação, interagida e com vista a auxiliar o desenvolvimento dos alunos.

Objetivo da atividade: Implementar, sistematicamente, atividades de planificação antes da escrita do texto.

Guião de Aprendizagem de Português – 4º ano

Nome: _____ Data: ____/____/____



Olá meninos!
Vocês gostavam de ter sido marinheiros das armadas que partiram na descoberta dos caminhos marítimos até às novas terras?

Desafio-vos a imaginarem que pertenceram à armada de Vasco da Gama e de Pedro Álvares Cabral e criarem possíveis situações que ocorreram nessa vossa viagem. Tenho a certeza que vocês vão criar histórias fantásticas. E tal como os marinheiros trabalhavam em equipa, também vocês o vão fazer, trabalhando a pares.

Presta atenção às explicações que te são dadas.

Nem todos vão pertencer à mesma armada, ou seja, metade de vocês vão ser marinheiros de Vasco da Gama e a outra metade de Pedro Álvares Cabral

Não te esqueças, tem de ter entre 15 e 20 linhas.

Agora vamos organizar as ideias, planificando o texto.

Bom trabalho!

Figura 5.1.3 - Proposta de escrita da atividade 2


- Atividade 3 – proposta de escrita individual, com planificação orientada, sobre um acontecimento do passado.

Contextualização da proposta de escrita: No seguimento de terem trabalhado o conteúdo de Estudo do Meio, referente a acontecimentos do passado, nomeadamente, o 25 de abril de 1974, sugerimos que os alunos narrassem o acontecimento mais marcante da sua vida. (Figura 5.1.4) Propusemos, portanto, novamente, a escrita de um texto narrativo.

Objetivo da atividade: Implementar, sistematicamente, atividades de planificação antes da escrita do texto.

Guião de Aprendizagem de Português – 4º ano

Nome: _____ Data: ____/____/____



Olá meninos!
Estão a gostar dos momentos importantes da minha vida que tenho estado a partilhar convosco?

Pois bem, tenho um desafio para vocês. Estão preparados?
Vocês gostavam de partilhar alguns momentos importantes da vossa vida?

Então imaginem que têm de dar continuidade ao meu diário e, para isso, cada um de vocês tem de escolher o momento mais importante que aconteceu na vossa vida e escrever sobre ele.

Não se esqueçam de dizer onde e quando aconteceu e quem são os intervenientes.

Não te esqueças, tem de ter entre 15 e 20 linhas.

Agora vamos organizar as ideias, planificando o texto.

Bom trabalho!

Figura 5.1.4 - Proposta de escrita da atividade 3


- Atividade 4 – proposta de escrita individual sobre o Ciclo da Água.

Contextualização da proposta de escrita: Na continuidade do trabalho desenvolvido sobre o conteúdo de Estudo do Meio – o Ciclo da Água – foi proposto aos alunos que escrevessem um texto, narrativo, no qual tiveram de imaginar uma das viagens da gotinha de água no referido ciclo. (Figura 5.1.5)

Objetivo da atividade: Avaliar se a implementação de práticas de planificação ajuda a melhorar a competência de planificar autonomamente.

Guião de Aprendizagem de Português – 4º ano

Nome: _____ Data: ___/___/___



Olá meninos!
Gostaram do que aprenderam hoje sobre as viagens que faço no Planeta?

Então imaginem como é uma das muitas viagens que eu faço em cada ciclo da água e escrevam a minha história.
Comecem com "Era uma vez uma gotinha de água"
Não se esqueçam de dizer onde e quando aconteceu e quem são os intervenientes.
O texto deve ter entre 15 e 20 linhas.

Bom trabalho!

Figura 5.1.5- Proposta de escrita da atividade 3

Com vista a uma melhor organização e análise dos dados de cada atividade, foram realizados alguns quadros referentes aos principais momentos das atividades desenvolvidas (planificação e respetiva textualização), os quais são apresentados e explicados de seguida. (Quadro 5.1.1 e Quadro 5.1.2). Estes dois quadros apenas foram utilizados na primeira e última atividades. Nas restantes, apenas recorremos ao Quadro 5.1.2, uma vez que a planificação foi orientada por nós.

Os quadros abaixo (Quadro 5.1.1 e Quadro 5.1.2) foram preenchidos com o número de alunos em que cada parâmetro se verificou.

Quadro 5.1.1 -Dados obtidos na planificação da Atividade X

Atividade _____ Tipo de texto a produzir _____	
Total de alunos que participaram na atividade _____	
1. Planificou previamente, antes de escrever	
2. Planificou previamente, mas de forma incompleta	
3. Apresentou registo de conhecimentos prévios da estrutura do texto	
4. Organizou a informação, de forma a produzir um texto coerente e coeso	

Quadro 5.1.2 - Dados obtidos na textualização da Atividade X

Atividade _____ Tipo de texto produzido _____		
Total de alunos que participaram na atividade _____		
1. Usou/recorreu a/à planificação durante a produção de texto	S	
	N	
2. Estão visíveis no texto os tópicos da planificação	P	
	A	
	T	
3. Respeitou a estrutura da tipologia do texto proposto	S	
	N	
4. Apresentou a informação organizada de forma coerente	S	
	N	
	NC	
5. Apresentou a informação organizada de forma coesa	S	
	N	
	NC	

Legenda: A - Alguns; N - Não; NC - Não Completamente; P - Poucos; S - Sim; T - Todos

Considerámos pertinente avaliar o ponto 3 do quadro anterior (Quadro 5.1.2), pois é essencial que os alunos percebam qual o tipo de texto que lhes é proposto trabalhar, bem como quais são as suas características e finalidade. Desta forma, Barbeiro & Pereira (2007:p.7) defendem que

“O desenvolvimento da escrita deve combinar a aquisição de competências específicas, a aplicar pelo aluno no momento da produção textual, com o acesso às funções desempenhadas pela diversidade de textos, no seio de uma comunidade.”

Para podermos avaliar e retirar conclusões quanto aos pontos 4 e 5 do quadro supracitado (Quadro 5.1.2) foi necessário recorrer a literatura específica, a fim de analisar quais os mecanismos de coesão e coerência textual existentes e selecionar os parâmetros mais adequados à faixa etária em estudo.

Azeredo, Pinto, & Lopes (2010:p.353) definem a coerência como sendo uma “(...) propriedade fundamental do texto que deve ser (...) um todo com sentido.” Assim, atendendo ao tipo de texto em análise e ao referido pelos autores supracitados, considerámos fundamental avaliar os princípios constantes no Quadro 5.1.3.

Como é demonstrado abaixo, dentro da coerência analisámos, essencialmente, quatro parâmetros.

Quadro 5.1.3 - Princípios da coerência avaliados

Princípios da coerência
<ol style="list-style-type: none"> 1. Princípio da Relevância – texto como “um todo com sentido”; 2. Princípio da Não Contradição – existência de ideias contraditórias; 3. Princípio da Não Redundância – repetição de ideias desnecessariamente; 4. Pontuação – utilização correta da pontuação.

Quanto à coesão, os mesmos autores (*Idem*), referem que se trata dos “(...) processos que, na superfície do texto, permitem retomar explicitamente informação anterior e articulá-la com a que se lhe segue” (p.356). A este conceito estão inerentes diversos princípios, contudo fizemos uma seleção dos mais adequados, os quais estão patentes no Quadro 5.1.4.

Quadro 5.1.4 - Princípios da coesão avaliados

Princípios da coesão
<ol style="list-style-type: none"> 1. Princípio da Substituição e da Pronominalização – utilização de diversas palavras para definir um mesmo elemento; 2. Princípio da Coesão Interfrásica – ligação de frases com recurso a conetores: <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Conetores entre orações; 2.2. Conetores temporais; 2.3. Conetores espaciais.

Seguidamente, apresentamos uma análise detalhada e individualizada dos dados obtidos em cada atividade, através das técnicas de recolha usadas e já enumeradas no capítulo anterior. Assim, essa análise foi feita com base na interpretação dos dados constantes nos quadros, resultantes das produções gráficas dos alunos, cruzando com as notas de campo retiradas ao longo da PS, através da observação participante e,

ainda, com os registos fotográficos. Estes são referentes apenas à última atividade, de forma a comprovar ou refutar a automatização do processo de planificação. Na reflexão que fazemos sobre os resultados de cada atividade, partimos sempre da triangulação dos dados obtidos.

Mais se acrescenta que, ao longo do presente estudo, quando fizemos referência aos textos dos alunos, a identidade destes foi mantida no anonimato. Deste modo, intitulámos estes alunos como Aluno X, sendo que o X foi representado por um número de 1 a 4. Contudo, ao referirmo-nos ao Aluno 1 na atividade 1, não significa que, na atividade 3, o Aluno 1 seja o mesmo.

Ao longo da análise dos dados obtidos foram apresentados alguns excertos exemplificativos, retirados das produções dos alunos. Assim, para tornarmos o *corpus* textual de que partimos mais legível, apresentámos sempre o par: texto original/transcrição do mesmo.

5.2. Reflexão dos dados obtidos

5.2.1. Atividade 1 - Planificação autónoma

Esta foi uma atividade de diagnóstico, que pretendia observar se os alunos tinham o hábito de planificar previamente antes da escrita de textos.

Começámos por analisar os dados obtidos na planificação textual (Quadro 5.2.1.1) referentes à atividade 1, na qual participaram 23 alunos.

Quadro 5.2.1.1- Dados obtidos na planificação da Atividade 1

Atividade 1 - lenda	
Tipo de texto a produzir - narrativo	
Total de alunos que participaram na atividade - 23	
1. Planificou previamente, antes de escrever	4 alunos
2. Planificou previamente, mas de forma incompleta	5 alunos
3. Apresentou registo de conhecimentos prévios da estrutura do texto	6 alunos
4. Organizou a informação, de forma a produzir um texto coerente e coeso	4 alunos

Apesar de ao longo de toda a PS termos constatado, através da observação participante, que era incutido aos alunos o hábito de planificar antes da produção de texto, quando foram confrontados com uma atividade autónoma, os alunos, na sua maioria, ofereceram resistência. Assim, tal como observamos no parâmetro 1 e 2 no Quadro 5.2.1.1, apenas 9 alunos planificaram, sendo que 5 fizeram uma planificação

incompleta, o que nos leva a concluir que a maioria (14 alunos) não efetuou nenhum tipo de registo antes da escrita de texto.

A título exemplificativo temos, abaixo, uma planificação em que o aluno apenas indica a estrutura do texto a produzir, sem referir mais nenhuma informação relativa ao conteúdo (Figura 5.2.1.1 e Figura 5.2.1.2), seguida de uma planificação completa (Figura 5.2.1.3 e Figura 5.2.1.4).

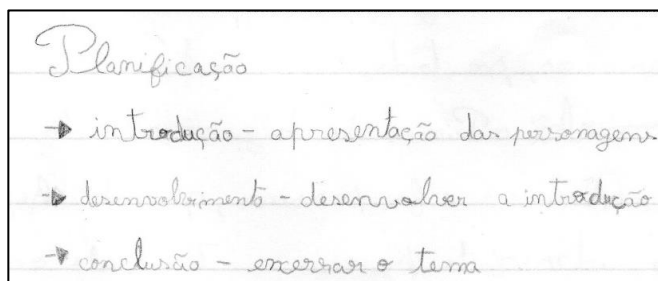


Figura 5.2.1.1- Exemplo de planificação incompleta (texto original)

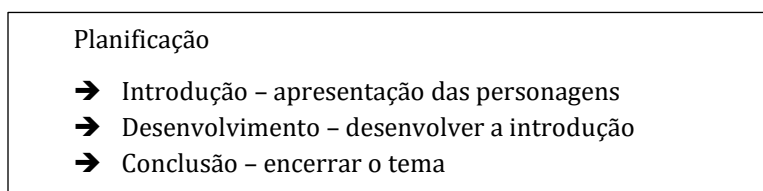


Figura 5.2.1.2- Exemplo de planificação incompleta (texto transcrito)

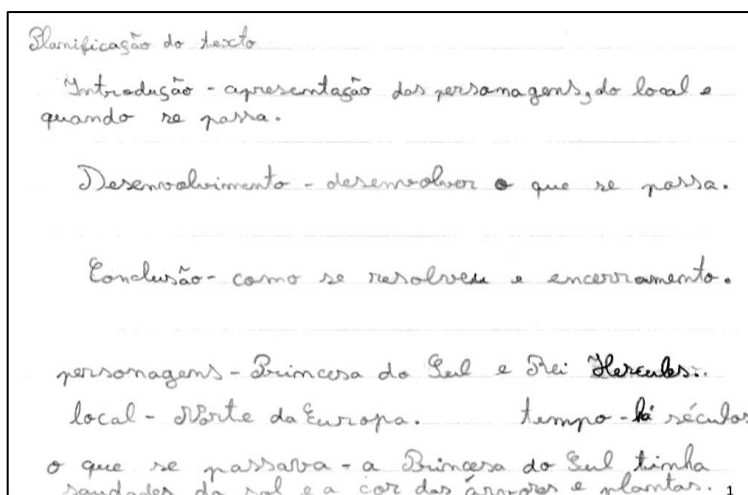


Figura 5.2.1.3 - Exemplo de planificação completa (texto original)

Planificação do texto	
Introdução – apresentação das personagens, do local e quando se passa.	
Desenvolvimento – desenvolver o que se passa.	
Conclusão – como se resolveu e encerramento.	
personagens – Princesa do Sul e Rei Hercules.	
local – Norte da Europa	tempo – há séculos
o que se passava – a Princesa do Sul tinha saudades do sol e a cor das árvores e plantas.	

Figura 5.2.1.4 - Exemplo de planificação completa (texto transcrito)

Quanto ao parâmetro 3, verificámos que embora conhecessem e estivessem familiarizados com o tipo de texto que lhes foi proposto escrever, apenas 6 alunos registaram os conhecimentos prévios que possuíam sobre a sua estrutura.

Relativamente ao parâmetro 4, constatámos que apenas 4 alunos organizaram a informação na planificação de forma a produzir um texto coerente e coeso.

De seguida, apresentamos os dados obtidos na textualização, os quais serviram para averiguar se o facto de nem todos terem planificado condicionou ou não a qualidade do texto produzido (Quadro 5.2.1.2)

Quadro 5.2.1.2 - Dados obtidos na textualização da Atividade 1

Atividade – 1 (Lenda)		
Tipo de texto produzido - Narrativo		
Total de alunos que participaram na atividade - 23		
1. Usou/recorreu a/à planificação durante a produção de texto	S	9 alunos
	N	14 alunos
2. Estão visíveis no texto os tópicos da planificação	P	2 alunos
	A	3 alunos
	T	4 alunos
3. Respeitou a estrutura da tipologia do texto proposto	S	17 alunos
	N	6 alunos
4. Apresentou a informação organizada de forma coerente	S	5 alunos
	N	2 alunos
	NC	16 alunos
5. Apresentou a informação organizada de forma coesa	S	5 alunos
	N	5 alunos
	NC	13 alunos

Legenda: A - Alguns; N - Não; NC - Não Completamente; P - Poucos; S - Sim; T - Todos

Relativamente ao parâmetro 1, através das observações realizadas, constatámos que todos os alunos que efetuaram algum registo na planificação recorreram a ela durante a escrita do texto, perfazendo um total de 9 alunos.

Quanto ao parâmetro 2, verificámos que dos 9 alunos, referidos anteriormente, apenas 4 tornaram visíveis no texto todos os tópicos da planificação. Os restantes apresentaram poucos (2 alunos) ou alguns tópicos (3 alunos).

Quanto ao parâmetro 3, observámos que no geral, a estrutura do texto narrativo foi respeitada por 17 alunos. Contudo, houve 6 em que isso não se verificou, uma vez que nem sempre a conclusão estava escrita de forma explícita, tornando difícil compreender se pertencia, ainda, ao desenvolvimento ou se era o final do texto, como se pode verificar no exemplo apresentado de seguida (Figura 5.2.1.5 e Figura 5.2.1.6).

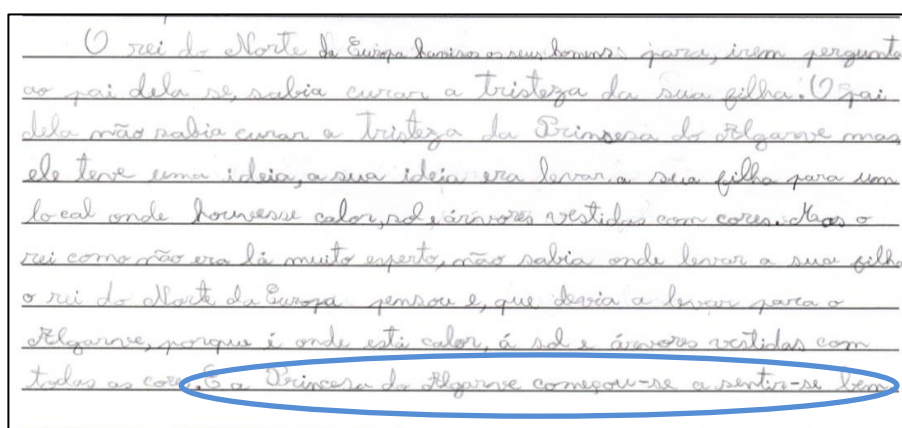


Figura 5.2.1.5 - Exemplo 1 de texto com conclusão pouco perceptível (texto original)

O rei do Norte da Europa havisou os seus homens para irem perguntar ao pai dela se sabia curar a tristeza da sua filha. O pai dela não sabia curar a tristeza da Princesa do Algarve mas ele teve uma ideia, a sua ideia era levar a sua filha para um local onde houvesse calor, sol e árvores vestidas com cores. Mas o rei como não era lá muito esperto, não sabia onde levar a sua filha, o rei do Norte da Europa pensou e, que devia a levar para o Algarve, porque é onde está calor, á sol e árvores vestidas com todas as cores. E a Princesa do Algarve começou-se a sentir-se bem.

Figura 5.2.1.6 - Exemplo 1 de texto com conclusão pouco perceptível (texto transcrito)

Foi igualmente notório o total desrespeito pela estrutura do texto narrativo, sendo que alguns alunos escreveram-no como um só parágrafo, não permitindo, assim, a identificação das suas partes constitutivas (introdução, desenvolvimento e conclusão). Anexámos o exemplo mais evidente (Anexo DD).

Quanto ao parâmetro 4, reparámos que 16 alunos não apresentaram todos os tópicos referentes à coerência, sendo o da pontuação o mais pertinente, verificando-se, essencialmente, três situações: a ausência de pontuação adequada às diferentes

situações do discurso, a utilização contínua da vírgula, em vez de um ponto final e o recurso às reticências sem motivo aparente (Figura 5.2.1.7 e Figura 5.2.1.8).

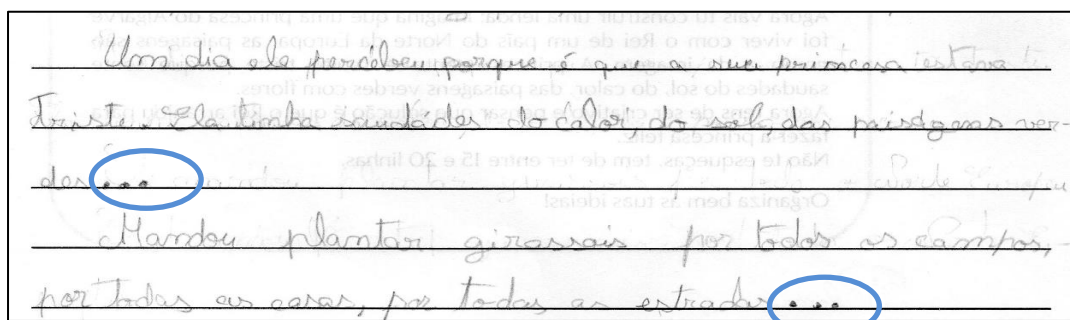


Figura 5.2.1.7 - Exemplo de recurso às reticências (texto original)

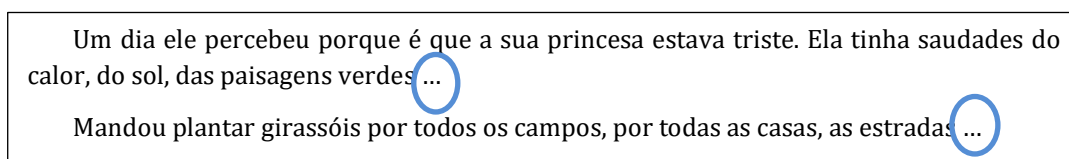


Figura 5.2.1.8- Exemplo de recurso às reticências (texto transcrito)

Por fim, quanto ao parâmetro 5, notámos que a maioria dos alunos não respeitou o Princípio da Substituição e da Pronominalização, uma vez que repetiam continuamente a mesma palavra (por exemplo, “a princesa”, “o Rei”). Verificou-se, também, o desrespeito pelo Princípio da Coesão Interfrásica, mais concretamente, na ausência de conetores entre as frases, bem como o recurso ao mesmo conector ao longo de todo o texto, sendo o mais frequente o “e” (Figura 5.2.1.9 e Figura 5.2.1.10)

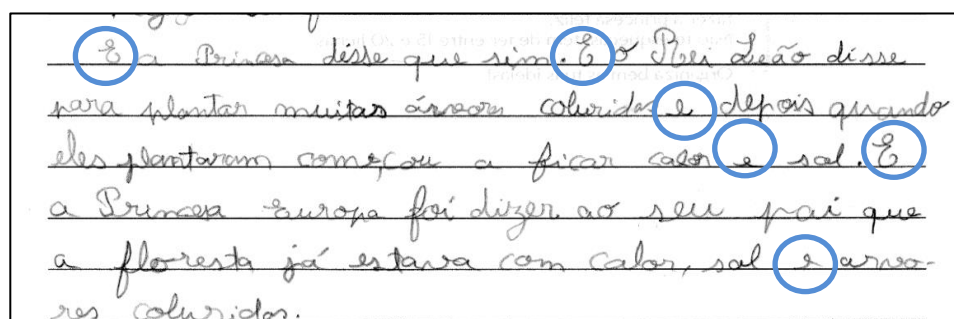


Figura 5.2.1.9- Exemplo de texto com recurso ao conector "e" (texto original)

E a Princesa disse que sim. E o Rei Leão disse para plantar muitas árvores coloridas e depois quando eles plantaram começou a ficar calor e sol. E a Princesa Europa foi dizer ao seu pai que a floresta já estava com calor, sol e árvores coloridas.

Figura 5.2.1.10 - Exemplo de texto com recurso ao conector "e" (texto transcrito)

Contudo, foram obtidos alguns textos considerados bons, dado que respeitaram todos os princípios estipulados para a produção de um texto organizado, coerente e coeso, perfazendo um total de 5 alunos. Destes foi selecionado um, aleatoriamente, que é apresentado em anexo (Anexo EE).

É de salientar que, no geral, os alunos que realizaram a planificação prévia apresentaram um texto mais organizado. Contudo, verificámos, também, que existiam dificuldades em transpor os itens da planificação para o texto, de tal forma que um dos alunos mereceu a nossa atenção, na medida em que, apesar de ter uma planificação bem estruturada e completa (a qual foi apresentada anteriormente na Figura 5.2.1.3 e Figura 5.2.1.4), o texto que produziu era um pouco confuso (Anexo FF).

Fomos, igualmente, confrontados com o facto de alguns alunos, que apesar de não terem efetuado planificação, produziram um texto organizado, como se pode ver no documento anexado (Anexo GG). Constatámos, também, a existência de dificuldades na produção textual, nos níveis compositivo e ortográfico.

Em suma, todos os alunos compreenderam o que lhes foi proposto na produção textual, de tal forma que surgiram soluções para a tristeza da Princesa bastante interessantes, como por exemplo: pintar uma paisagem do Algarve na parede do seu quarto, plantar flores e árvores típicas da sua terra e plantar girassóis.

5.2.2. Atividade 2 - Planificação orientada

Esta foi uma atividade de sistematização, que visava abordar as fases do Ciclo da Escrita, principalmente a planificação, de forma a criar hábito nos alunos durante o processo de produção textual. Para tal realizámos uma planificação, em grande grupo, orientada por nós, a qual se encontra de seguida, a título de exemplo. (Figura 5.2.2.1 e Figura 5.2.2.2).

Planificação
Tempo: ano de 1498
Locais da ação: → entre Lisboa e a Índia, nos navios de Vasco da Gama
Personagens: - marinheiros - comandante Vasco da Gama - monstros marinhos
Acontecimentos: → parte inicial - ações rotineiras a bordo → parte principal - 3 episódios inesperados → parte final - o retorno à calma e à rotina a bordo

Figura 5.2.2.1 - Exemplo da planificação orientada da Atividade 2 (texto original)

Tempo: ano de 1498
Locais da ação: → entre Lisboa e a Índia, nos navios de Vasco da Gama
Personagens: - marinheiros - comandante Vasco da Gama - monstros marinhos
Acontecimentos: → Parte inicial - ações rotineiras a bordo → Parte principal - 3 episódios inesperados → Parte final - o retorno à calma e à rotina a bordo

Figura 5.2.2.2 - Exemplo da planificação orientada da Atividade 2 (texto transcrito)

Tal como já supracitado, como nesta atividade a planificação foi orientada por nós, apenas analisámos os dados obtidos na textualização. Começámos por analisar esses mesmos dados (Quadro 5.2.2.1 e Figura 5.2.2.2) referentes à atividade 2, na qual participaram 24 alunos. Todavia, como foi desenvolvida em pares, apenas obtivemos 12 textos. Desta forma, os valores utilizados na tabela referem-se aos pares e não aos alunos individualmente.

Quadro 5.2.2.1 - Análise dos dados obtidos na Atividade 2 (Textualização)

Atividade - 2 (Descobrimientos)		
Tipo de texto produzido - Narrativo		
Total de alunos que participaram na atividade - 24 (12 pares)		
1. Usou/recorreu a/à planificação durante a produção de texto	S	12 pares
	N	0 pares
2. Estão visíveis no texto os tópicos da planificação	P	2 pares
	A	5 pares
	T	5 pares
3. Respeitou a estrutura da tipologia do texto proposto	S	9 pares
	N	3 pares
4. Apresentou a informação organizada de forma coerente	S	3 pares
	N	0 pares
	NC	9 pares
5. Apresentou a informação organizada de forma coesa	S	3 pares
	N	0 pares
	NC	9 pares

Legenda: A - Alguns; N - Não; NC - Não Completamente; P - Poucos; S - Sim; T - Todos

Como observámos no Quadro 5.2.2.1, todos os pares usaram a planificação durante a produção de texto. Porém, revelaram algumas dificuldades em transpor todos elementos para o texto, de tal forma que estes só foram visíveis em 5 textos. Seleccionámos um texto como exemplo, o qual se encontra em anexo (Anexo HH). Os restantes pares não apresentaram todos os episódios inesperados pretendidos, os quais eram 3, o que se pode verificar na Figura 5.2.2.3 e Figura 5.2.2.4. Neste texto são referenciados dois destes. Outro tópico que nem sempre foi desenvolvido consistiu no regresso à calma, que devia figurar na conclusão.

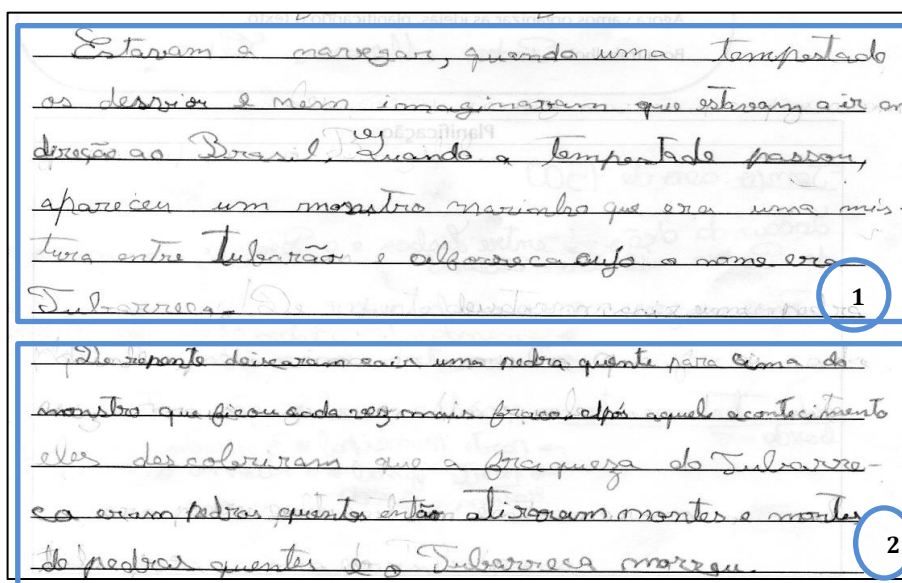


Figura 5.2.2.3 - Exemplo de um texto que não possui todos os pontos da planificação (texto original)

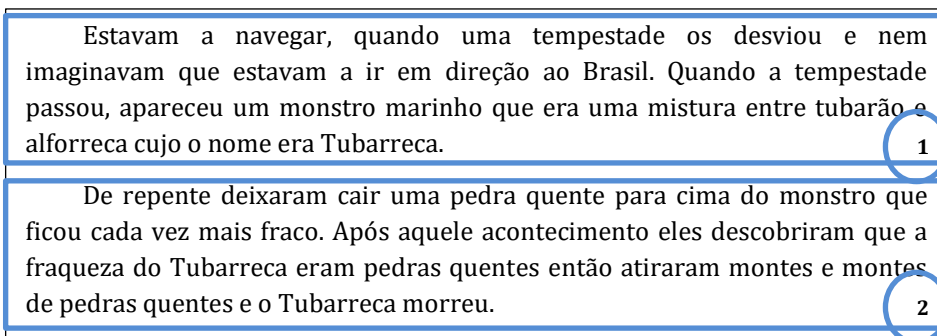


Figura 5.2.2.4 - Exemplo de um texto que não possui todos os pontos da planificação (texto transcrito)

Quanto ao parâmetro 3, verificámos que a maioria respeitou a estrutura do texto, perfazendo uma totalidade de 9 pares. Na Figura 5.2.2.5 e Figura 5.2.2.6 salientámos uma das melhores conclusões obtidas nesta atividade. Contudo, tal como na Atividade 1, verificámos a existência de alunos que não definem bem as partes constituintes do texto narrativo. Isto verifica-se, principalmente, na conclusão, visto que esta ao não ser claramente definida deixa dúvidas se se trata de uma conclusão. Passamos a citar algumas conclusões menos corretas, que surgiram na continuação da parte do desenvolvimento, sem que fosse realizado um novo parágrafo: “Assim ficou descoberta a Índia.”; “E quando chegámos tivemos uma surpresa”; “E então a partir daí descobrimos o Brasil.”

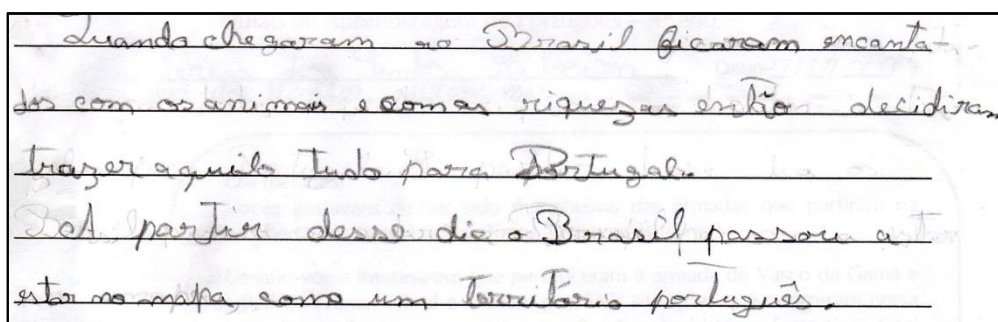


Figura 5.2.2.5 - Exemplo de uma boa conclusão (texto original)

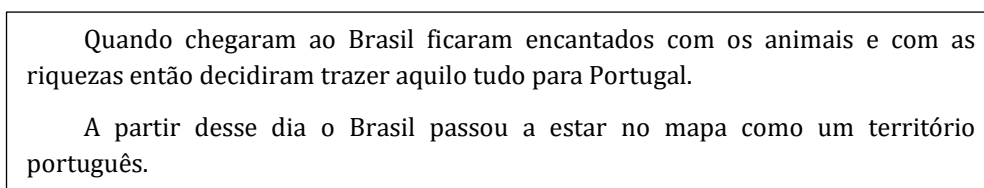


Figura 5.2.2.6 - Exemplo de uma boa conclusão (texto transcrito)

Quanto ao parâmetro 4, constatámos que nem todos os princípios foram respeitados, o que se refletiu na repetição das mesmas palavras (sendo as mais frequentes: Vasco da Gama, Pedro Álvares Cabral, marinheiros, monstros, barco, tempestade), na escassez de conetores entre as frases e no uso abusivo dos conetores “e” e “quando”. Nas figuras abaixo temos dois exemplos da repetição das palavras (Figura 5.2.2.7, Figura 5.2.2.8, Figura 5.2.2.9 e Figura 5.2.2.10).

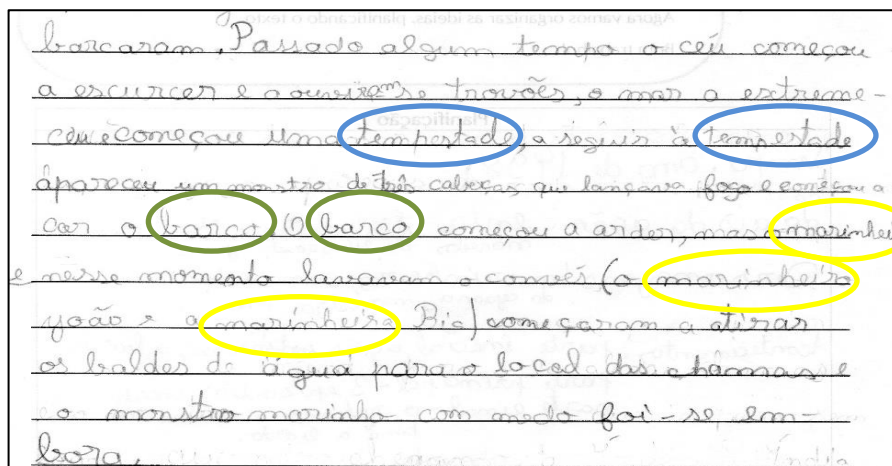


Figura 5.2.2.7 - Exemplo 1 de texto com repetição de palavras (texto original)

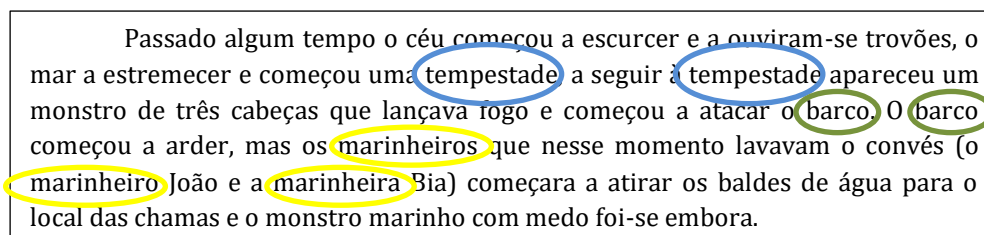


Figura 5.2.2.8 - Exemplo 1 de texto com repetição de palavras (texto transcrito)

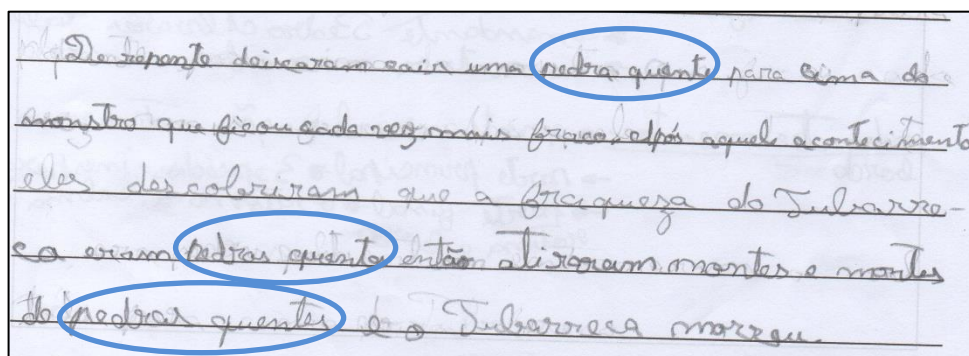


Figura 5.2.2.9 - Exemplo 2 de texto com repetição de palavras (texto original)

De repente deixaram cair uma pedra quente para cima do monstro que ficou cada vez mais fraco. Após aquele acontecimento eles descobriram que a fraqueza do Tubarreca eram pedras quentes então atiraram montes e montes de pedras quentes e o Tubarreca morreu.

Figura 5.2.2.10 - Exemplo 2 de texto com repetição de palavras (texto transcrito)

Quanto ao parâmetro 5, os dados obtidos revelaram que apenas 3 pares produziram um texto com respeito a todos os Princípios estabelecidos, como se pode ver no exemplo em anexo (Anexo II). Os restantes 9 pares manifestaram falhas a nível da relevância, pois alguns textos estavam confusos, tendo pouco sentido na sua totalidade e sendo, por vezes, um pouco redundantes. Anexámos um texto que considerámos, no seu todo, confuso (Anexo JJ).

Em suma, com esta atividade pudemos observar que os alunos não mostraram resistência em consultar a planificação durante a textualização, embora revelassem dificuldades em transferir todos os tópicos para o texto, sem que este ficasse incompleto e/ou confuso. Verificámos, ainda, algumas falhas a nível da competência ortográfica, visto que as crianças demonstraram tendência para escreverem as palavras tal como as pronunciam.

5.2.3. Atividade 3 - Planificação orientada

À semelhança da anterior, esta foi mais uma atividade de sistematização, que visava criar, nos alunos, o hábito de planificar previamente antes da produção de texto. Para tal realizámos uma planificação, em grande grupo, orientada por nós, a qual se encontra de seguida, a título de exemplo. (Figura 5.2.3.1 e Figura 5.2.3.2). Nesta atividade participaram 24 alunos.

Planificação	
Introdução → apresentação dos intervenientes -	aluno
→ localização no espaço e no tempo - em casa, em 2013	
→ identificação de acontecimento mais importante da minha vida - festa um galo	
→ desenvolvimento e descrição de acontecimento (o que aconteceu, como aconteceu) -	
Conclusão - final de acontecimento	
→ justificação do motivo pelo qual foi o acontecimento mais importante da minha vida -	

Figura 5.2.3.1 - Exemplo da planificação orientada da Atividade 3 (texto original)

Introdução → apresentação dos intervenientes – aluno, mãe, avó, pai e Maria
→ Localização no espaço e no tempo – em casa, em 2013
→ Identificação do acontecimento mais importante da minha vida – receber um gato
Desenvolvimento e descrição do acontecimento (o que aconteceu, como aconteceu)
Conclusão → final do acontecimento
→ justificação do motivo pelo qual foi o acontecimento mais importante da nossa vida

Figura 5.2.3.2 - Exemplo da planificação orientada da Atividade 3 (texto transcrito)

Desta forma, seguindo a mesma ordem de trabalho anterior, apenas registámos dados referentes ao momento da textualização, como se pode ver no quadro seguinte (Quadro 5.2.3.1.).

Quadro 5.2.3.1. - Análise dos dados obtidos na Atividade 3 (Textualização)

Atividade – 3 (Acontecimento mais importante)		
Tipo de texto produzido - Narrativo		
Total de alunos que participaram na atividade - 24		
1. Usou/recorreu a/à planificação durante a produção de texto	S	24 alunos
2. Estão visíveis no texto os tópicos da planificação	A	6 alunos
	T	18 alunos
3. Respeitou a estrutura da tipologia do texto proposto	S	19 alunos
	N	5 alunos
4. Apresentou a informação organizada de forma coerente	S	9 alunos
	NC	15 alunos
5. Apresentou a informação organizada de forma coesa	S	4 alunos
	NC	20 alunos

Legenda: A - Alguns; N - Não; NC - Não Completamente; S - Sim; T - Todos

Como observamos no Quadro 5.2.3.1, a totalidade dos 24 alunos recorreu à planificação, realizada previamente, ao longo da escrita do texto. Contudo, alguns revelaram, ainda, dificuldade em passar da planificação à textualização. Deste modo, nem em todos os textos foi passível observar os vários tópicos estipulados na mesma (ao parâmetro 2), dado que só 18 alunos o fizeram. Foram registados 6 casos em que isso não se verificou, uma vez que não apresentaram a justificação para o facto do acontecimento descrito ser o mais importante na sua vida. Em anexo encontra-se um texto que, no geral, estava muito organizado, claro e coerente, mas sem referir o motivo pelo qual o seu primeiro dia de aulas foi o momento mais importante para si (Anexo KK).

Quanto ao parâmetro 3, deparámo-nos com a mesma lacuna observada nas atividades anteriores que se prende com o facto de 5 alunos não apresentarem, claramente, as partes constituintes do texto. Assim, fomos confrontados com três situações distintas. No primeiro caso, o aluno apresentou o texto como um todo, sem parágrafos, como se pode observar no documento em anexo (Anexo LL). Num segundo caso a introdução e o desenvolvimento, apesar de divididos por períodos, constituem um só parágrafo (Anexo MM). No terceiro e último, verificámos que a conclusão surge na continuação do desenvolvimento, sem efetuar parágrafo, como por exemplo: “Quando eu *precisa-se* de alguma coisa a Ana e a Simone vinham-me ajudar-me e quando acabamos fomo-nos embora e foi um dia em cheio.”

Quanto ao parâmetro 4, verificámos que apenas 9 alunos apresentaram um texto totalmente coerente, ao passo que os restantes 15 fizeram-no de forma incompleta, na medida em que não respeitaram todos os princípios. Com efeito, um dos problemas detetados prendeu-se com o uso da pontuação, que nem sempre foi adequada, verificando-se, essencialmente, a ausência de parágrafos quando necessários, o que é bastante evidente no texto do Anexo LL.

Outro aspeto verificado foi a mistura de dois episódios no mesmo texto, referindo apenas que o primeiro era o mais importante da sua vida. Por exemplo, um dos alunos apontou o nascimento das irmãs como sendo o mais importante, mas rapidamente passou a descrever um passeio que fez com a família. Noutra caso, o aluno definiu o próprio nascimento como sendo o momento mais importante da sua vida (episódio 1), descrevendo, de seguida, todo o seu percurso escolar até ao presente ano (episódio 2). Desta forma, no global, o texto, tornou-se pouco coerente, como se verifica no excerto, na figura abaixo (Figura 5.2.3.3 e Figura 5.2.3.4).

Fomos confrontados, ainda, com outros textos que estão confusos, devido ao facto dos alunos quererem escrever a maior quantidade de informação possível sobre o acontecimento importante, mas sem uma linha condutora

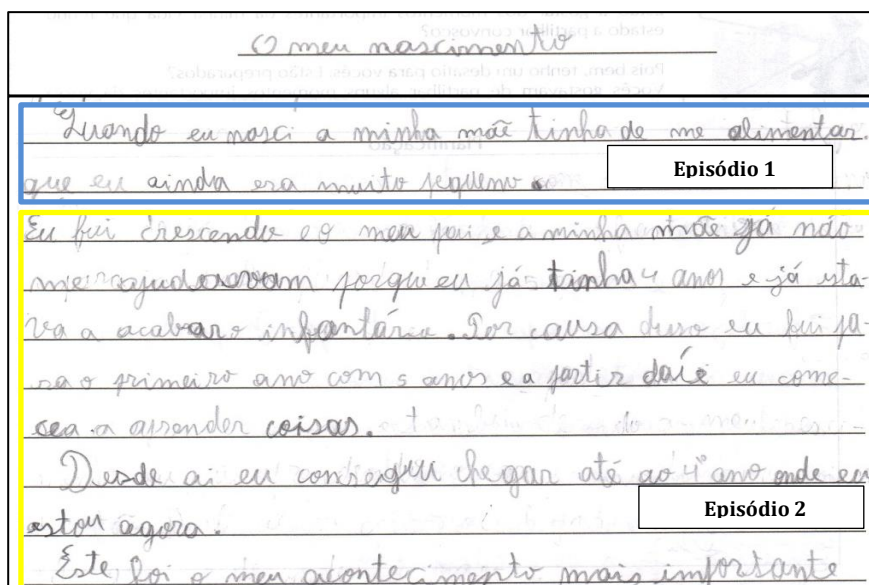


Figura 5.2.3.3 - Exemplo de um texto com mistura de dois episódios (texto original)

O meu nascimento	
Quando eu nasci a minha mãe tinha de me alimentar que eu ainda era muito pequeno.	Episódio 1
Eu fui crescendo e o meu pai e a minha mãe já não me ajudavam porque eu já tinha 4 anos e já estava a acabar o infantário. Por causa disso eu fui para o primeiro ano com 5 anos e a partir daí eu comecei a aprender coisas.	
Desde ai eu consegui chegar até ao 4º ano onde estou agora.	
Este foi o meu acontecimento mais importante.	Episódio 2

Figura 5.2.3.4 - Exemplo de um texto com mistura de dois episódios (texto transcrito)

Quanto ao parâmetro 5, constatámos, mais uma vez, o desrespeito por dois Princípios: o da Substituição e o da Coesão Interfrásica. Por um lado, os alunos referem-se a dadas pessoas e/ou entidades recorrendo, quase sempre, à mesma palavra, existindo, assim, uma repetição ao longo do texto (Figura 5.2.3.5 e Figura 5.2.3.6). Por outro lado, a maioria dos alunos recorre, mais uma vez, de forma constante ao conector “e”, sendo muitas das vezes desnecessário o seu uso, tornando as frases confusas e enfadonhas (Figura 5.2.3.7 e Figura 5.2.3.8). Houve, igualmente, repetição contínua dos conectores “quando” e “depois”.

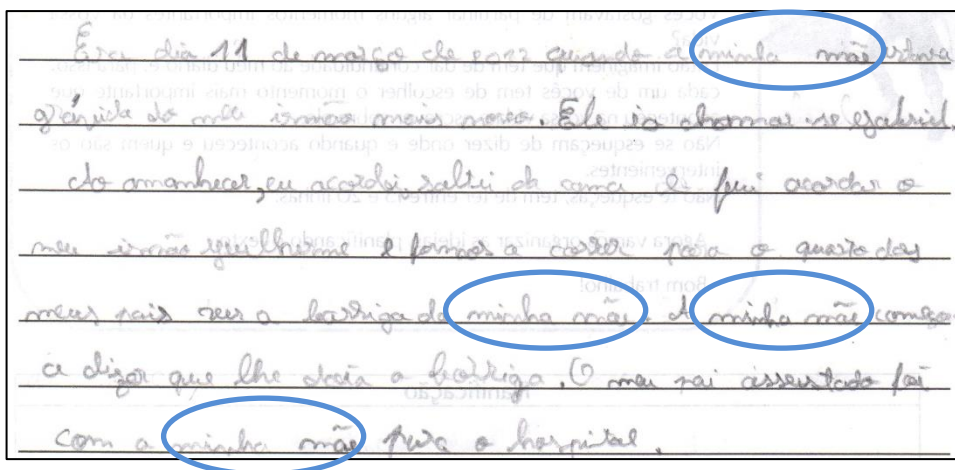


Figura 5.2.3.5 - Exemplo de texto com repetição de palavras (texto original)

Era dia 11 de março de 2012 quando a minha mãe estava grávida do meu irmão mais novo. Ele ia chamar-se Gabriel.

Ao amanhecer, eu acordei, saltei da cama e fui acordar o meu irmão Guilherme e fomos a correr para o quarto dos meus pais ver a barriga da minha mãe. A minha mãe começou a dizer que lhe doía a barriga, o meu pai foi com a minha mãe para o hospital.

Figura 5.2.3.6- Exemplo de texto com repetição de palavras (texto transcrito)

Figura 5.2.3.7 - Exemplo de texto com recurso excessivo ao conetor "e" (texto original)

Eu não sabia para onde íamos, mas eu tinha estado a dormir e quando acordei e vi a minha mãe com um papel na mão, levantei-me e vi escrito num papel escrito "Espanha" e fiquei muito contente.

Figura 5.2.3.8 - Exemplo de texto com recurso excessivo ao conetor "e" (texto transcrito)

Verificou-se, ainda, a recorrência a conetores de forma inadequada, isto é, os conetores usados não estavam de acordo com o contexto da frase, o que fez com que alterasse o sentido da mesma. Como exemplo apresentamos as citações seguintes, retiradas de diferentes textos:

- “Eu não sabia para onde íamos, **mas** eu tinha estado a dormir (...);”
- “(...) eu já tinha 4 anos e já estava acabar o infantário. **Por causa disso** eu fui para o primeiro ano com 5 anos (...);”
- “Quando eu nasci a minha mãe tinha de me alimentar **que** eu ainda era muito pequeno.”;
- “Eu não sabia que me iam dar uma *Wii*, **porque** era o que eu mais queria no Natal (...);”
- “Era dia 24 de dezembro de 2014 **porque** o meu primo Lucas tinha nascido no dia 4 de dezembro de 2014.”;

Em suma, nesta atividade verificou-se que os alunos ofereceram uma menor resistência em recorrer à planificação, bem como revelaram uma evolução na

transcrição dos seus elementos para o texto, de tal forma que apenas 6 alunos não os colocaram na totalidade no texto.

Constatámos que existem, por parte de alguns alunos, dificuldades a nível da competência ortográfica, que se reflete nos erros cometidos, e na competência compositiva. A este nível, alguns sentem dificuldades em expressarem por escrito todas as suas ideias, sendo que, por vezes, ao escreverem tantos pormenores, tornam o texto confuso, com pouco coerência e coesão. Contudo, existem outros que produzem textos de boa qualidade e de fácil leitura. Seleccionámos um desses textos, colocando-o em anexo (Anexo NN).

5.2.4. Atividade 4 - Planificação autónoma

Nesta atividade pretendíamos avaliar se a implementação sistemática de práticas de planificação ajudou a melhorar a competência de planificar autonomamente. Para tal, nesta atividade, os alunos tiveram de o fazer sem qualquer tipo de orientação da nossa parte, como se pode observar no registo fotográfico (Figura 5.2.4.1)

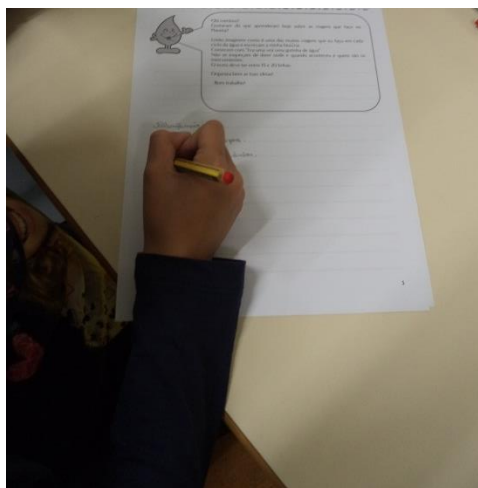


Figura 5.2.4.1 - Aluno a planificar

De seguida apresentamos os dados obtidos na planificação textual (Quadro 5.2.4.1), referentes à da atividade 4, na qual participaram 17 alunos.

Quadro 5.2.4.1 - Análise dos dados obtidos na Atividade 4 (Planificação)

Atividade 1 – Ciclo da Água	
Tipo de texto a produzir - narrativo	
Total de alunos que participaram na atividade - 17	
1. Planificou previamente, antes de escrever	3 alunos
2. Planificou previamente, mas de forma incompleta	14 alunos
3. Apresentou registo de conhecimentos prévios da estrutura do texto	1 aluno
4. Organizou a informação, de forma a produzir um texto coerente e coeso	12 alunos

Tal como se pode observar na Figura 5.1.5, referente à proposta feita para a produção de texto nesta atividade, pretendeu-se que os alunos incluíssem no seu texto e, conseqüentemente, na planificação prévia os seguintes elementos: o local, o tempo, a descrição da ação e as personagens. Desta forma, considerámos como planificação completa a que tivesse todos estes tópicos, sendo que este facto verificou-se em 3 alunos. Os restantes 14, na sua maioria, não referiram qual seria a ação a desenvolver. Houve, também, algumas planificações bastante incompletas que apenas referiram dois tópicos (Figura 5.2.4.2 e Figura 5.2.4.3).

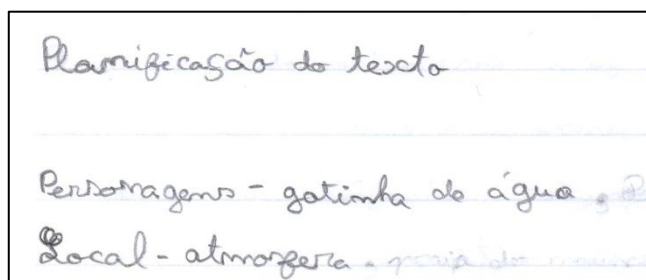


Figura 5.2.4.2 - Exemplo de uma planificação incompleta (texto original)

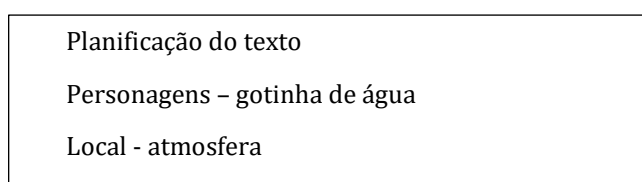


Figura 5.2.4.3 - Exemplo de uma planificação incompleta (texto transcrito)

Quanto aos parâmetros 3 e 4, verificámos que apenas 1 aluno fez referência à estrutura do texto narrativo e que 5 alunos não organizaram a informação de forma a produzir um texto coerente e coeso, visto que referiram somente um ou dois aspetos dos pretendidos, como se constata na Figura 5.2.4.2. Na Figura 5.2.4.4 e Figura 5.2.4.5

consta o exemplo de uma planificação completa e com referência à estrutura da tipologia de texto proposta.

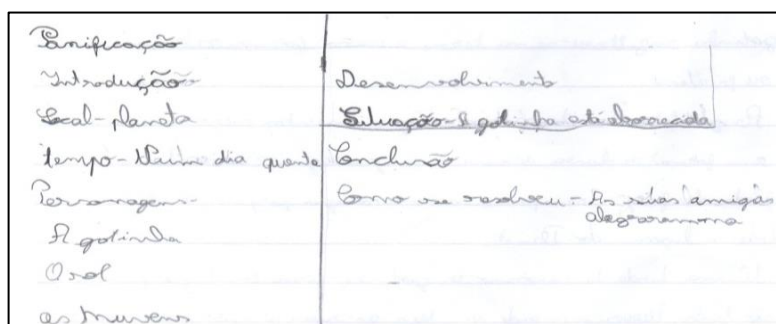


Figura 5.2.4.4 - Exemplo de uma planificação completa (texto original)

Planificação
Introdução:
Local - planeta
Tempo - num dia quente
Personagens - a gotinha, o sol, as nuvens
Desenvolvimento:
Situação - a gotinha está aborrecida
Conclusão:
Como se resolveu - as suas amigas alegraram-na

Figura 5.2.4.5 - Exemplo de uma planificação completa (texto transcrito)

De seguida, apresentamos o Quadro 5.2.4.2, no qual constam os dados obtidos na textualização.

Quadro 5.2.4.2 - Análise dos dados obtidos na Atividade 4 (Textualização)

Atividade – 4 (Ciclo da Água)		
Tipo de texto produzido - narrativo		
Total de alunos que participaram na atividade - 17		
1. Usou/recorreu a/à planificação durante a produção de texto	S	14 alunos
	N	3 alunos
2. Estão visíveis no texto os tópicos da planificação	A	3 alunos
	T	14 alunos
3. Respeitou a estrutura da tipologia do texto proposto	S	15 alunos
	N	2 alunos
4. Apresentou a informação organizada de forma coerente	S	9 alunos
	NC	8 alunos
5. Apresentou a informação organizada de forma coesa	S	10 alunos
	NC	7 alunos

Legenda: A – Alguns; N – Não; NC – Não Completamente; S – Sim; T - Todos

Durante a realização desta atividade, pudemos observar os alunos ao longo o processo de escrita, de tal forma que concluímos que a maioria recorreu à planificação, sendo que apenas 3 não o fizeram. Isto refletiu-se no facto destes alunos não colocarem todos os tópicos da mesma no texto, sendo a localização temporal e/ou espacial o tópico predominantemente ausente. Na figura abaixo consta o exemplo de um aluno que tinha a planificação ao lado da folha onde escrevia, sendo que a consultou diversas vezes (Figura 5.2.4.6).

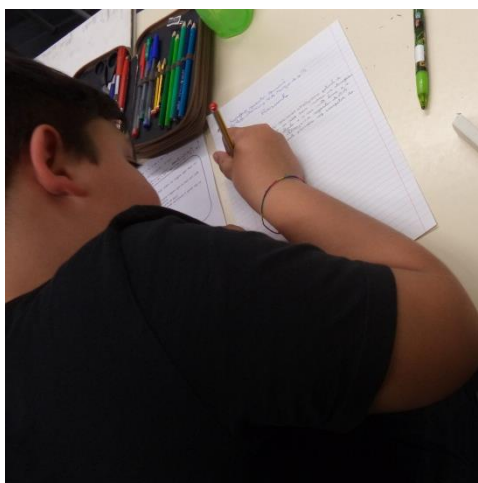


Figura 5.2.4.6 - Exemplo de um aluno que recorreu à planificação durante a textualização

Quanto ao parâmetro 3, à semelhança das atividades anteriores, também nesta, foi solicitada a produção de um texto narrativo. Contudo, verificámos que nem todos o apresentaram uma estrutura bem definida, visto que em 2 casos houve falhas, essencialmente, a nível da conclusão. Num dos casos (Figura 5.2.4.7 e Figura 5.2.4.8),

surgiu na continuação do desenvolvimento, não permitindo ter a perceção de que se tratava do final da história. No segundo caso (Figura 5.2.4.9 e Figura 5.2.4.10), o aluno terminou o texto com uma frase, a qual não se entende o motivo para surgir ali. Pela forma como está escrita dá a entender que é um pensamento ou uma fala, mas não existe pontuação adequada a essa situação, nem referência a quem o pensa ou fala.

O tempo foi passando e a gotinha pensou como foi evaporada e chegou a uma conclusão: a água evapora quando o sol está quente, mas tenho de me habituar porque vai acontecer toda a vida.

A gotinha fez 5 anos entrou para a escola e perguntou à sua professora se sabia o ciclo da água. A professora explicou-lhe e ela pensou se todas as gotinhas eram iguais a ela.

Figura 5.2.4.7 - Exemplo de uma conclusão pouco perceptível (texto original)

O tempo foi passando e a gotinha pensou como foi evaporada e chegou a uma conclusão: A água evapora quando o sol está quente, mas tenho de me habituar porque vai acontecer toda a vida.

A gotinha fez 5 anos entrou para a escola e perguntou à sua professora se sabia o ciclo da água. A professora explicou-lhe e ela pensou se todas as gotinhas eram iguais a ela.

Figura 5.2.4.8 - Exemplo de uma conclusão pouco perceptível (texto transcrito)

Voltei a fazer o ciclo da água. Obrigado!

Figura 5.2.4.9 - Exemplo de uma conclusão incorreta (texto original)

Voltei a fazer o ciclo da água. Obrigado!

Figura 5.2.4.10 - Exemplo de uma conclusão incorreta (texto transcrito)

Quanto ao parâmetro 4, constatámos que, no geral, os textos produzidos nesta atividade apresentaram coerência, sendo que 8 alunos não respeitaram todos os

Princípios. Verificámos que a pontuação nem sempre foi usada da melhor forma, de tal maneira que, muitas vezes, os alunos recorreram ao conector “e” em situações que o mais adequado seria o uso de uma vírgula ou ponto final. Desta forma, as frases tornaram-se extensas e com pouca perceção da ideia a transmitir. A título exemplificativo temos as seguintes frases, retirada de diferentes textos:

- “Quando já tinha esperado algum tempo apareceu uma nuvem e ela disse para saltar para a água e depois disse ao sol para evaporar a gotinha para ela vir para dentro da nuvem e o sol disse que podia fazer isso.”;
- “A gotinha de água foi para uma praia veio o sol e puxou-a para uma nuvem e encontrou várias gotinhas e foram todas passear até que precipitaram na forma de neve e caíram num rio.”

Constatámos, ainda, a existência de alguns textos que não fazem sentido como um todo, sendo confusos e cujo tema foi pouco desenvolvido. Para ilustrar esta situação seleccionámos um dos textos, o qual se encontra em anexo (Anexo 00). Neste exemplo pudemos observar que as frases surgem um pouco desconectadas umas das outras.

Quanto ao parâmetro 5, deparámo-nos com uma melhoria, na medida em que em nenhum texto se registou a utilização inadequada de conectores. Não obstante, ainda existe uma forte tendência para o uso abusivo do conector “e”, sendo que alguns alunos utilizam-no no início de uma frase. (Figura 5.2.4.11 e Figura 5.2.4.12)

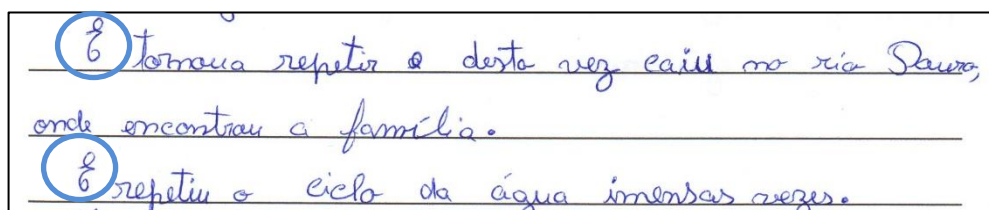


Figura 5.2.4.11 - Exemplo de um texto com recurso ao conector “e” no início da frase (texto original)

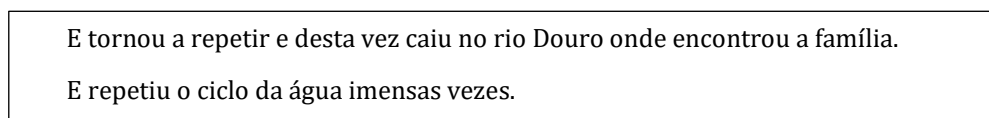


Figura 5.2.4.12 - Exemplo de um texto com recurso ao conector “e” no início da frase (texto transcrito)

Outro aspeto relativo ao parâmetro 5, evidente nesta atividade, foi o desrespeito do Princípio da Substituição, visto que os alunos continuaram a repetir a mesma palavra para um dado elemento, tal como é visível no excerto abaixo a repetição da palavra “gotinha” (Figura 5.2.4.13 e Figura 5.2.4.14):

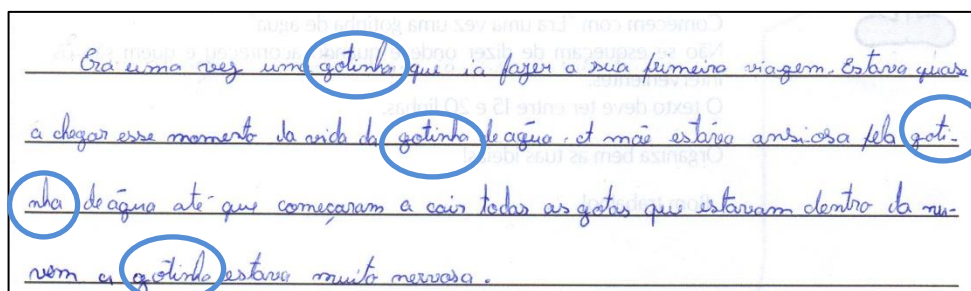


Figura 5.2.4.13 - Exemplo de um texto com repetição da mesma palavra (texto original)

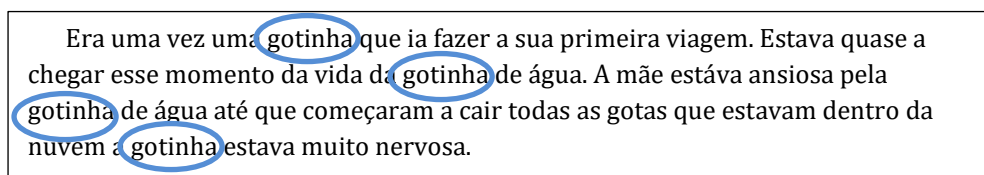


Figura 5.2.4.14 - Exemplo de um texto com repetição da mesma palavra (texto transcrito)

A atividade de escrita foi precedida da exploração do Ciclo da Água através de um *PowerPoint*, no qual constava, no final, a referência à atividade a realizar. Era referido que os alunos deviam iniciar o texto com “Era uma vez uma gotinha de água” e terminar com um pensamento da referida personagem. Verificámos que todos respeitaram a parte introdutória, mas apenas 5 alunos terminaram com um pensamento, apesar de alguns mencionarem que a gotinha ficou a pensar. A seguir apresentámos os pensamentos escritos pelos alunos:

- “Mas que viagem tão estranha!”;
- “O ciclo da água é tão divertido!”;
- “Quantas viagens destas iremos ter?”;
- “Isto é tão divertido quando temos amigos.”;
- “A minha próxima viagem vai ser um máximo!”

Dos 4 alunos supracitados seleccionámos um texto coerente, coeso e que respeitou as indicações dadas no início da tarefa. Este foi colocado em anexo (Anexo PP).

Capítulo VI

6. Reflexões e Considerações Finais

“Não me curvaria diante de qualquer rei ou presidente, mas curvo-me diante do mais simples professor ou professora. Com uma mão eles escrevem no quadro, com a outra mudam o mundo, porque mudam a mente de um aluno.”

Augusto Cury⁷

Com a investigação de campo que levámos a cabo pretendeu-se avaliar o hábito de planificar antes da escrita de textos, nos alunos de 4º ano do 1º CEB. Quisemos igualmente avaliar se a implementação de práticas de planificação orientada influencia a planificação autónoma das crianças, bem como se essas mesmas práticas ajudam a melhorar a competência de planificar autonomamente e se fazem com que os alunos tenham mais probabilidades de escrever um texto bem estruturado e eficaz, do ponto de vista comunicacional.

Como já referido anteriormente, o tempo destinado à nossa PS foi extremamente curto, pelo que os resultados obtidos durante a investigação não nos permitiram retirar conclusões muito significativas nem são por demais relevantes. Contudo, na nossa opinião, estas podem despertar interesse e abrir caminho para um estudo futuro mais aprofundado.

Neste capítulo, e tendo em conta que no capítulo 5 fizemos uma análise dos resultados obtidos por atividade, decidimos, agora, fazer uma análise comparativa focando-nos nos principais parâmetros avaliados durante a planificação e a textualização, os quais constam nos quadros do capítulo anterior (Quadro 5.1.1 e Quadro 5.1.2), de forma a podermos confirmar ou refutar as hipóteses levantadas no início do estudo (1. Os alunos não têm automatizado o hábito de planificar autonomamente antes de escrever; 2. Se os alunos planificarem com o professor antes de escrever, acabarão por planificar autonomamente antes da textualização; 3. Se os alunos planificarem antes de escrever têm mais probabilidades de escrever um texto bem estruturado e eficaz, do ponto de vista comunicacional).

Começando pela planificação e analisando o Gráfico 6.1, quanto ao parâmetro 1 (planificou previamente, antes de escrever), constatámos que na atividade 1, sem orientação prévia do docente, a maioria dos alunos não planificou (96%). Na atividade 2 e 3, todos os alunos planificaram previamente, visto que o docente os orientou e os obrigou a planificar. Por sua vez, na atividade 4, apesar de apenas 17 alunos estarem presentes aquando da produção textual, verificámos que todos planificaram antes de escrever.

⁷ Cury, A. (2007). O Semeador de Ideias. Lisboa: Editorial Planeta

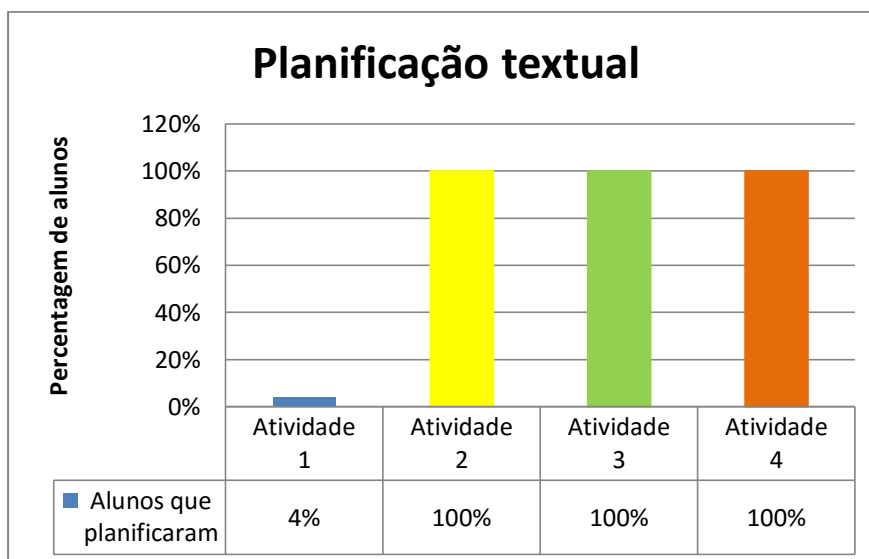


Gráfico 6.1- Percentagem de alunos que planificaram previamente o texto nas quatro atividades

Contudo, apesar de a maioria ter feito a planificação de forma muito incompleta, pudemos constatar que os mesmos estavam consciencializados do ato de planificar antes da escrita de textos. Isto leva-nos a crer que, se se continuasse a implementar atividades de planificação orientada, os alunos acabariam por adquirir esse hábito e realizá-lo naturalmente sem resistência. Esta nossa conclusão é confirmada com o estudo levado a cabo por Dias (2009), no qual a autora afirma que

“A planificação é sem sombra de dúvida um aspecto que merece ser desenvolvido para, posteriormente, ganhar mecanismos de automatização.” (*Idem*:p.97)

Concluímos, também, que os alunos que tinham o hábito de planificar continuaram sempre a construir uma planificação prévia do texto organizada e completa, bem como a usá-la durante a escrita do texto. Por sua vez, os alunos que não demonstraram ter esse hábito, após duas UD em que foram obrigados a planificar, mostraram-se um pouco reticentes quanto a este processo, de tal forma que, apesar de terem planificado, fizeram-no de forma vaga e incompleta. Portanto, podemos afirmar que adquirir hábitos de planificação prévia do texto não é uma competência que se adquira de um momento para o outro, pois exige uma prática continuada e um trabalho sistemático, o qual deve ser realizado pelo professor desde cedo, tal como refere Simões (2012:p.17) citando Pereira (2012):

“Escrever é uma atividade que requer uma aprendizagem específica e que requer treino

sistemático e consciente, sendo necessário trabalhar a escrita de forma organizada e racional”

Não obstante, foi passível de observar a evolução de 8 alunos quanto aos parâmetros 1 e 4 (planificou previamente, antes de escrever; organizou a informação, de forma a produzir um texto coerente e coeso), dado que, apesar de na atividade 1 não apresentaram qualquer tipo de registo de planificação, na atividade 4 realizaram-na de forma completa e clara. Desta forma, constatámos uma melhoria significativa e até extraordinária, porque não era esperada, uma vez que parece ser improvável que alunos que autonomamente não têm o hábito de planificar, depois de apenas duas sessões em que o fazem de forma orientada, passem a fazê-lo por sua própria iniciativa e bem. Como exemplo, temos na imagem abaixo (Figura 6.1 e Figura 6.2) a planificação realizada por um aluno na última atividade. É de salientar que este aluno não demonstrou ter o hábito de planificar, uma vez que na atividade 1 não o fez.

Planificação	
Introdução	Desenvolvimento
Local - Planeta	<u>Situação - A geladeira estiborçada</u>
Tempo - Num dia quente	Conclusão
Personagens	Como se resolveu - As suas amigas depois de...
A geladeira	
O sol	
as nuvens	

Figura 6.1 - Exemplo de uma planificação da atividade 4 (texto original)

1Planificação:
<u>Introdução:</u>
Local – planeta
Tempo – Num dia quente
Personagens – A gotinha, o sol, as nuvens
<u>Desenvolvimento:</u>
Situação – a gotinha estava aborrecida
<u>Conclusão:</u>
Como se resolveu – as suas amigas alegraram-na

Figura 6.2 - Exemplo de uma planificação da atividade 4 (texto transcrito)

Ao refletirmos sobre os resultados obtidos pensámos também que a planificação autónoma bem-sucedida feita por alguns alunos se pode ter devido ao facto de em todas as atividades termos proposto a escrita de uma mesma tipologia de texto, um texto narrativo, com a qual as crianças estão muito familiarizadas, quer através da leitura quer através da produção de texto escrito. Pensamos que, com a prática continuada, pode ter havido, efetivamente, a consciencialização da necessidade e da utilidade da planificação prévia antes da escrita do texto, mas também pensamos que, a partir de um dado momento, as crianças interrelacionaram o ato de planificar e o conhecimento implícito prévio que tinham da estrutura do texto narrativo. Aliás, a nossa opção em propormos em todas as atividades a escrita de um texto narrativo foi pautada, precisamente, por critérios de motivação habitual das crianças em relação a este tipo de texto (na leitura e na produção de texto), visto que, tal como refere Sousa & Silva (2003) é aquele que tem lugar de destaque, tanto nas escolas de 1^o CEB, como nos exames nacionais. Isto faz com que se trabalhe intensivamente o texto narrativo.

Sousa & Silva (2003), referem, também, que

“O texto narrativo é um dos primeiros tipos de texto que a criança adquire. Desde muito cedo que a criança começa a contar, primeiro com o suporte do adulto.” (*Idem*, p.102)

Assim, outro dos motivos da nossa escolha prendeu-se com a familiaridade dos alunos, desde pequeninos, com a mesma tipologia (através da leitura e da escrita) e de consolidação de uma estrutura textual específica bem conhecida, que poderia, eventualmente, ser conseguida ao fim de três unidades didáticas.

Podemos, ainda, corroborar as nossas ideias com o estudo levado a cabo por Simões, (2012:p.91), no qual os alunos, após várias atividades de escrita de diferentes tipologias de textos, apresentaram um grande apreço pela escrita de textos narrativos.

Relativamente à textualização, analisando o Gráfico 6.2 referente ao parâmetro 1 (usou/recorreu a/à planificação durante a produção de texto), verificámos que na atividade 1, sem qualquer orientação por parte do docente, só 9 alunos recorreram à planificação ao longo da produção textual. Na atividade 2 e 3, uma vez que foram orientados por nós, todos os alunos consultaram a planificação no momento da textualização. Por sua vez, na atividade 4 constatámos que 14 alunos o fizeram, o que nos leva a concluir que houve uma melhoria notória, visível de atividade para atividade.

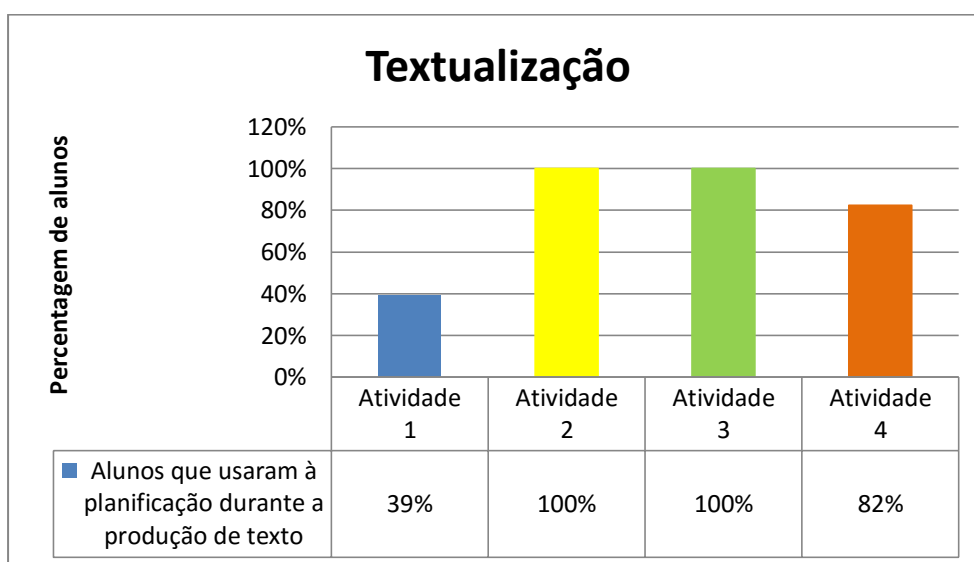


Gráfico 6.2. - Percentagem de alunos que usaram a planificação durante a produção de texto nas quatro atividades

Quanto ao parâmetro 2 (estão visíveis no texto os tópicos da planificação), ao longo de todas as UD não se verificou grandes alterações no comportamento dos alunos, dado que sempre revelaram algumas dificuldades em incluírem todos os tópicos da planificação no texto. Outra das dificuldades sentidas prendeu-se com o parâmetro 3 (respeitou a estrutura da tipologia do texto proposto), visto que se verificou, em alguns casos pontuais, que os alunos tinham a tendência de escrever o texto em um ou dois parágrafos, não permitindo, assim, a fácil identificação das partes constituintes do mesmo.

No que diz respeito aos parâmetros 4 e 5 (apresentou a informação organizada de forma coerente; apresentou a informação organizada de forma coesa), verificámos que nem sempre os alunos respeitaram na totalidade os princípios selecionados para avaliação do texto. Todavia, foi notada uma melhoria representativa na qualidade de escrita dos textos dos alunos ao longo das quatro UD.

Deparámo-nos, ainda, com o facto de que os alunos que planificaram escreveram um texto mais coerente e coeso em comparação com os restantes. Portanto, verificámos que, após as atividades sistemáticas de planificação prévia, alguns alunos revelaram textos mais organizados e estruturados. Isto coaduna com Barbeiro & Pereira (2007), os quais salientam que a planificação constitui uma condição essencial para o sucesso da escrita dos alunos.

A título exemplificativo seleccionámos os textos elaborados por um aluno na atividade 1 e 4 de forma a comprovar a progressão que este aluno teve e colocámo-los em anexo. (Anexo 00)

Com o nosso estudo pudemos confirmar as hipóteses levantadas inicialmente e concluir que, de facto, os alunos do 4º ano não tinham o hábito de planificar previamente os textos que escreviam e que apenas o faziam quando incitados pela professora-cooperante. Contudo, verificámos que, apesar de só termos implementado duas UD de planificação prévia orientada, os alunos já começaram a automatizar o processo, sendo que este deve ser continuado e trabalhado de forma sistemática, para que se torne um hábito fortemente enraizado. Para tal, conforme afirma Brée (2014;p.38), o professor é o principal agente neste processo, pois adota "(...) um papel de orientador e promotor de aprendizagens significativas e contextualizadas".

Pudemos, ainda, concluir que, de facto, o ato de planificar influencia a qualidade de escrita dos alunos. Esta última conclusão coaduna com o estudo de Dias (2009) como se verifica na citação seguinte:

“Os alunos que planificam conseguem um melhor desempenho quer ao nível da produção propriamente dita, quer ao nível da revisão da escrita” (*Idem*:p.96)

Apesar de a literatura inerente ao tema do Ciclo da Escrita e, principalmente, ao momento da planificação ser muito vasta, não foram encontrados mais estudos que visassem retirar as mesmas conclusões que nós, pelo que se sugere a elaboração de novos estudos, mais aprofundados e longitudinais, sobre esta temática de forma a obterem /confirmarem (ou não) as conclusões retiradas com a execução do presente estudo.

Considerámos que a realização desta investigação foi bastante importante para o crescimento enquanto estudante e futura docente, pois este tipo de trabalhos é essencial para a formação intelectual e investigativa ao longo de todo o percurso académico e laboral. Mais se acrescenta que a temática abordada é de extrema importância para os professores, visto que quanto melhor for explorado e trabalhado

o Ciclo da Escrita, melhor e mais eficaz será a capacidade de escrita dos alunos, como a nossa amostra claramente demonstrou.

Referências Bibliográficas

Aires, L. (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Lisboa: Universidade Aberta.

Almeida, M. (2014). A planificação do texto argumentativo nas aulas de Português e a planificação textual nas aulas de Espanhol LE. Obtido de <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/27240>

Azevedo, R. & Teixeira, M. (2011). Produção escrita no 1º ciclo: Espelho da formação de professores. Fórum Linguístico, Florianópolis, 8 (1), 23–39.

Azeredo, M., Pinto, M. & Lopes, M. (2010). Gramática prática de português – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Lisboa: Lisboa Editora.

Balbeira, M. (2013). Planificação de textos: um estudo sobre a sua importância e propostas de exercícios. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.

Baptista, A. (2014). A escrita colaborativa no 1º ciclo do ensino básico. Escola Superior de Educação de Setúbal, Setúbal. Obtido de <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/7374/1/Projeto%20-%20A%20escrita%20colaborativa%20no%201%C2%BA%20ciclo%20AnaBaptista.pdf>

Baptista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2009). O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/31557>

Barata, M. (2006). A motivação para a aprendizagem em crianças do 1º ano de escolaridade: Comparação de dois currículos. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa. Obtido de <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/342>

Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). O ensino da escrita: a dimensão textual. (1a ed.). Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.

Barroso, J. (2012). Relatório de estágio: O ciclo de escrita no primeiro ciclo do ensino básico: a importância das fases da textualização e da revisão/edição para a produção textual. Obtido de <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1562/1/tese%20mestrado.pdf>

Bartholomeu, D., Sisto, F. & Rueda, F. (2006). Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. Psicologia em estudo, 11(1), 139–146.

Bell, J. (2004). Como Realizar um projecto de investigação (3ª Edição). Lisboa: Gradiva. Obtido de <http://www.wook.pt/ficha/como-realizar-um-projecto-de-investigacao/a/id/60418>

Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade. Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), 64, 40–43.

Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., Timóteo, M. C., Damião, H. & Festas, I. (2013). Programa e metas curriculares de Matemática do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora.

Brás, D. (2012). Produção de textos no 1o CEB: A exposição escrita. Universidade de Aveiro. Obtido de <http://oatd.org/oatd/record?record=handle%5C%3A10773%5C%2F9942>

Brée, M. (2014). Prática de ensino supervisionada no 1º e no 2º ciclo do ensino básico: A importância da planificação de textos narrativos no 1º e no 2º Ciclo do Ensino Básico.

Brinquete, J. (2012). Educação em ciência no jardim de infância. Escola Superior de Educação de Portalegre. Obtido de <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/3788>

- Brito, C. (2006). Escrita e avaliação dos escritos: Um estudo com alunos do 1º CEB. Universidade de Aveiro, Aveiro. Obtido de Departamento de Didática e Tecnologia Educativa.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2012). Metas curriculares de Português do ensino básico (Ministério da Educação e Ciência). Lisboa.
- Camelo, F. (2010). A planificação do processo de escrita: da progressão à revisão. Obtido de <https://ubithesis.ubi.pt/handle/10400.6/1813>
- Camps, A. (2006). Propostas didáticas para aprender a ler. Porto Alegre: Artmed.
- Cardoso, J. (2013). O professor do futuro (1ª edição). Lisboa: Guerra e Paz.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). Metodologia da investigação - Guia para auto-aprendizagem (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J. (2001). O ensino da escrita. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/481>
- Carvalho, J. (2011). Escrever para aprender: Contributo para a caracterização do contexto português. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/18252>
- Cerezo, S. (1997). Enciclopédia de educação infantil (Vols. 1-I a VI). Rio Maior: Nova Presença.
- Ciclo, P. por B. 1 o. (sem data). Bibliotecas escolares do 1º ciclo do Agrupamento de Escolas Drª Laura Ayres: Novo ciclo de escrita - Texto Informativo. Obtido de <http://bibliotecas1cicloesla.blogspot.pt/2014/01/novo-ciclo-de-escrita-texto-informativo.html>
- Coletto, D. (2010). A importância da arte para a formação da criança. Revista Conteúdo, 1(3). Obtido de <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewArticle/35>
- Costa, M. (2001). Linhas críticas - Maria Montessori e seu método, 7(13), 305-320.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas, XIII(2), 455-479.
- Cury, A. (2004). Pais brilhantes, professores fascinantes. Lisboa: Pergaminho.
- De Salles, J. & Parente, M. (2006). Heterogeneidade nas estratégias de leitura/escrita em crianças com dificuldades de leitura e escrita. Psico, 37(1). Obtido de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewArticle/1415>
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). Handbook of qualitative research. Califórnia: Sage.
- Educação Básica, D. (2004). Organização curricular e programas do 1º ciclo do ensino básico (4ª Edição). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Educação, M. da. (1997). Decreto-lei no 147/97 de junho. Obtido de <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1997/06/133A00/28282834.pdf>
- Educação, M. da. (2008). Dossier escrita criativa, (72).
- Fernandes, A. (2011). Planificação da produção escrita em salas de aula inclusivas. Obtido de <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/105>
- Ferreira, S. (2013). Atividades de escrita nos manuais escolares de ensino básico. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23681>

Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365–387.

Freitas, O. (2007). Equipamentos e materiais didáticos. Obtido de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013636.pdf>

Galveias, M. (2008). Prática pedagógica: Cenário de formação profissional. Obtido de <http://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/289>

Gonçalves, J. (2008). Metodologia da pesquisa: Objetivos gerais e específicos. Obtido de <http://metodologiadapesquisa.blogspot.pt/2008/11/objetivos-gerais-e-especificos.html>

Hamze, A. (2014). A arte de registrar idéias [Canal do Educador]. Obtido de <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/arte-ideias.htm>

Infantil, P. por E. D. (2007). Educadoras de infantil: Las escuelas de Reggio Emilia(Loris Malaguzzi). Obtido de <http://educadorasdeinfantil.blogspot.pt/2009/07/loris-malaguzzi-escuelas-de-reggio.html>

Lakatos, E. & Marconi, M. (2003). Fundamentos de metodologia científica (5ª ed.). São Paulo: Atlas.

Larson, R. & Farber, B. (2004). Estatística aplicada (4ª ed.). São Paulo: Pearson Education do Brasil.

Latorre, A. (2003). La investigacion-accion. Grao.

Leal, T., Gamelas, A. Cadima, J. & Silva, S. (2005). Contributions to the development of literacy. Reading and writing in elementary. Universidade do Minho.

Leitão, T. (2012). A importância da aplicação de ciclos de escrita no 1º ciclo do ensino básico – a fase da planificação. Escola Superior de Educação de Castelo Branco, Castelo Branco. Obtido de <http://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1561>

Lima, D. (2004). Filosofia para crianças: Uma abordagem crítica dentro da filosofia da educação. Universidade do Minho. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4925/7/ANEXOS%20-%20PIAGET.pdf>

Lorieri, M. (2004). Aprender a investigar educação básica. Obtido de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=71560204>

Luís, D. (2013). Estudo do meio: os animais no âmbito da educação pré-escolar e do ensino do 1º ciclo do ensino básico. Obtido de <http://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/2878>

Marta, M. (2010). Saber ler e ler para saber: A aquisição da leitura para melhor aprendizagem. Obtido de <http://ubithesis.ubi.pt/bitstream/10400.6/1988/1/Saber%20ler%20e%20ler%20para%20saber-%20a%20aquisi%C3%A7%C3%A3o%20da%20leitura%20para%20melhor%20aprendizagem.docx.pdf>

Matos, J. (2005). Escrita criativa. Obtido de <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/95>

Máximo-Esteves, L. (2008). Visão panorâmica da investigação-acção. Porto: Porto Editora.

Meneses, H. (2012). Introdução aos estágios de desenvolvimento de Jean Piaget. Obtido de <https://psicologado.com/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/introducao-aos-estagios-de-desenvolvimento-de-jean-piaget>

Moreira, D. (2002). Método fenomenológico na pesquisa. Thomson Pioneira.

Morgado, J. (2013). O estudo de caso na investigação em educação.

- Nevado, P. (2008). Popper e a investigação: a metodologia hipotética-dedutiva. Obtido de <http://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/2564>
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). Guião de implementação do programa de Português do ensino básico - Escrita. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nobile, G., & Barrera, S. (2009). Análise de erros ortográficos em alunos do ensino público fundamental que apresentam dificuldades na escrita. *Psicologia em Revista*, 15(2), 36–55.
- Origem e história do Pontilhismo - Artes. (2014). Obtido de <http://www.colegioweb.com.br/trabalhos-escolares/artes/origem-e-historia-pontilhismo.html>
- Pais, A. (2012). Fundamentos didatológicos para a construção de unidades curriculares integradas. Da investigação às práticas. Escola Superior de Educação De Castelo Branco. Obtido de http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1072/1/Artigo_UD.pdf
- Paiva, A. de E. A. de. (2013). Projeto educativo do agrupamento de escolas Afonso de Paiva. Obtido de <http://www.afonsopaiva.pt/index.php/alunos/16-documentos-estruturantes>
- Pereira, A. (2015). O contributo da revisão de textos para o desenvolvimento da escrita. Obtido de http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/7986/1/AnaPereira%20Relat%C3%B3rio%20Projeto%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o_vers%C3%A3ofinal.pdf
- Pereira, A. (2011). Relação entre motivação e desempenho escolar em alunos do 1º ciclo. Obtido de <http://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/135>
- Pérez, I. (2012). Modelo educativo Montessori: Algunas ideas y principios. Obtido de <https://aulamagica.wordpress.com/2012/09/13/modelo-educativo-montessori-alguna-ideas-y-principios/>
- Ramos, A. (2013). O processo de escrita de textos informativos por alunos do 3º ano. Universidade de Aveiro, Aveiro. Obtido de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/13175/1/o%20processo%20de%20escrita%20de%20textos%20informativos%20por%20alunos%203%20ano.pdf>
- Rebelo, D., Marques, M. & Costa, M. (2000). Fundamentos da didáctica da Língua Materna. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., ... Pinto, M. (2009). Programa de Português do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, I. (2014). A revisão cooperada e o desenvolvimento da escrita. Obtido de <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/6561>
- Ribeiro, M. (2005). «Ler bem para aprender melhor»: Um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora. Obtido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2999>
- Rodrigues, M. (2012). Os subprocessos do processo de escrita. Obtido de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1786/1/Os%20subprocessos%20do%20processo%20da%20escrita.pdf>
- Roldão, M. (2009). Estratégias de ensino – O saber e o agir do professor. Porto: Fundação Manuel Leitão.
- Roldão, M. & Alonso, L. (2005). Ser professor do 1º ciclo: Construindo a profissão. Coimbra: Almedina.
- Santos, A. (2011). Leitura e escrita e sua importância no contexto social. Obtido de <http://www.artigonal.com/linguas-artigos/leitura-e-escrita-e-sua-importancia-no-contexto-social-4040594.html>

- Silva, A. (2010). O ciclo da escrita. Obtido de <http://ubithesis.ubi.pt/handle/10400.6/1809>
- Silva, C. (2013). O reforço escolar e a melhoria da aprendizagem dos educandos. Obtido de <http://pedagogiaaopedaletra.com/o-reforco-escolar-e-a-melhoria-da-apendizagem-dos-educandos/>
- Simões, M. (2012). A escrita no 1º ciclo do ensino básico: Motivar para escrever. Obtido de <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/2155>
- Sim-Sim, I. (2007). O ensino da leitura: A compreensão de textos (1ª ed.). Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). Linguagem e comunicação no jardim-de-infância, Texto de apoio para educadores de infância. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Soares, J. (2013). A hora do conto - A importância de contar histórias em contexto pré-escolar. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Obtido de http://repositorio.esepf.pt/xmlui/bitstream/handle/123456789/1302/TM-ESEPF-_2013_TM-ESEPF-PE26.pdf?sequence=1
- Sousa, O. & Silva, E. (2003). A produção de texto narrativo no 1º ciclo do EB: Detecção de alguns problemas. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.21/2662>
- Sousa, S. (2013). A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar. Obtido de <http://bdigital.ufp.pt/handle/10284/3992>
- Tesch, R. (1990). Qualitative research: Analysis types and software tools. New York: Falmer.
- Torres, S. (2012). Filosofia para crianças: Uma abordagem crítica dentro da filosofia da educação. Obtido de <http://recil.ulusofona.pt/handle/10437/3255>
- Tuckman, B. (2000). Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valadares, M. (2014). Projeto curricular de turma.
- Vilas-Boas, A. (2003). Ensinar e aprender a escrever - Por uma prática diferente. Porto: Edições ASA.
- Yin, R. (2010). Estudo de caso - Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman.
- Zucoloto, K. & Sisto, F. (2002). Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura. Interação em Psicologia (Qualis/CAPES: A2), 6(2).

Anexos

Anexo A - Exemplo da grelha da planificação semanal



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação



Nome da Aluna Estagiária: _____

Educadora Cooperante: _____

Data: _____

Professora Supervisora: _____

Tema: _____

Faixa Etária: _____

Nº de Crianças: _____

Áreas	Conteúdos	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Formação Pessoal e Social ❖ Conhecimento do Mundo <ul style="list-style-type: none"> ➤ Meio Social ➤ Meio Físico 		

<ul style="list-style-type: none">❖ Expressão e comunicação<ul style="list-style-type: none">➤ Linguagem oral ➤ Abordagem à escrita ➤ Matemática ➤ Expressão Plástica ➤ Expressão Dramática ➤ Expressão Musical		
--	--	--

Anexo B - Exemplo da grelha de planificação diária



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Educação

Nome da Aluna Estagiária: _____

Educadora Cooperante: _____

Data: _____

Professora Supervisora: _____

Áreas/conteúdos	Atividades	Materiais
<p>Formação Pessoal e Social</p> <p>Conhecimento do Mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Meio Social ➤ Meio Físico <p>Expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Linguagem oral ➤ Abordagem à escrita ➤ Matemática 		

<ul style="list-style-type: none">➤ Expressão Plástica ➤ Expressão Dramática ➤ Expressão Musical		
---	--	--

Estratégia:

Anexo C - Domínio da Progressão de Português do 4º ano

Domínio da Progressão de Português do 4º ano

Domínio: Oralidade

Objetivos	Descritores de desempenho
Escutar para aprender e construir conhecimentos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distinguir informação essencial de acessória 2. Diferenciar facto de opinião 3. Identificar ideias-chave de um texto ouvido
Utilizar técnicas para registar e reter a informação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preencher grelhas de registo
Produzir um discurso oral com correção	<ol style="list-style-type: none"> 1. Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor
Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Assumir diferentes papéis 2. Justificar opiniões, atitudes, opções



Domínio da Progressão de Português do 4º ano

Domínio: Leitura e Escrita	
Objetivos	Descritores de desempenho
Ler em voz alta palavras e textos	1. Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minuto
Organizar os conhecimentos do texto	1. Identificar o tema e o assunto e distinguir os subtemas relacionando-os 2. Realizar ao longo da leitura, oralmente ou por escrito, sínteses parciais
Planificar a escrita de textos	1. Registrar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as
Escrever textos narrativos	1. Escrever pequenas narrativas, integrando os elementos <i>quem, quando, onde, o quê, como</i> e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão 2. Introduzir descrições na narrativa
Escrever textos informativos	1. Escrever pequenos textos informativos com uma introdução ao tópico: o desenvolvimento deste, com a informação agrupada em parágrafos; e uma conclusão
Escrever textos dialogais	1. Escrever textos diálogos, contendo a fase de abertura, a fase de interação e a fase de fecho, com encadeamento lógico
Escrever textos descritivos	1. Escrever descrições de pessoas, objetos ou paisagens, referindo características essenciais

Escrever textos diversos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escrever avisos, convites e cartas 2. Escrever falas, diálogos ou legendas para banda desenhada
--------------------------	---



Domínio da Progressão de Português do 4º ano

Domínio: Educação Literária	
Objetivos	Descritores de desempenho
Ler e ouvir ler textos literários	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular
Compreender o essencial dos textos escutados e lidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fazer inferências (de agente - ação, de causa - efeito, de problema - solução, de lugar e de tempo) 2. Recontar histórias lidas, distinguido introdução, desenvolvimento e conclusão 3. Recontar uma história a partir do ponto de vista de uma personagem

Domínio da Progressão de Português do 4º ano

Domínio: Gramática	
Objetivos	Descritores de desempenho
Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático	1. Todos

Anexo D - Domínio da Progressão de Matemática do 4º ano



Domínio da Progressão de Matemática do 4º ano

Domínio: Números e Operações	
Subdomínio	Descritores de desempenho
Números naturais	<p>4. Reconhecer que se poderia prosseguir a contagem indefinidamente introduzindo regras de construção análogas às utilizadas para a contagem até um milhão.</p> <p>5. Efetuar divisões inteiras utilizando o algoritmo.</p> <p>6. Identificar os divisores de um número natural até 100.</p> <p>7. Resolver problemas de vários passos envolvendo as quatro operações.</p>
Números naturais não negativos	<p>2. Reconhecer que multiplicando o numerador e o denominador de uma dada fração pelo mesmo número natural se obtém uma fração equivalente.</p> <p>3. Simplificar frações nos casos em que o numerador e o denominador pertençam simultaneamente à tabuada do 2 ou do 5 ou sejam ambos múltiplos de 10.</p> <p>4. Distinguir o quociente resultante de uma divisão inteira do quociente racional de dois números naturais.</p> <p>5. Reconhecer que o resultado da multiplicação ou divisão de uma dízima por 10, 100, 1000, etc. pode ser obtido deslocando a vírgula uma, duas, três, etc. casas decimais respetivamente para a direita ou esquerda.</p> <p>6. 2. Reconhecer que o resultado da multiplicação ou divisão de uma dízima por 0,1, 0,01, 0,001, etc. pode ser obtido deslocando a vírgula uma, duas, três, etc. casas decimais respetivamente para a esquerda ou direita.</p> <p>7. Multiplicar números representados por dízimas finitas utilizando o algoritmo.</p>

	8. Dividir números representados por dízimas finitas utilizando o algoritmo da divisão e posicionando corretamente a vírgula decimal no quociente e no resto.
--	---



Domínio da Progressão de Matemática do 4º ano

Domínio: Geometria e Medida	
Subdomínio	Descritores de desempenho
Localização e orientação no espaço	2. Associar o termo «ângulo» a um par de direções relativas a um mesmo observador, utilizar o termo «vértice do ângulo» para identificar a posição do ponto de onde é feita a observação e utilizar corretamente a expressão «ângulo formado por duas direções» e outras equivalentes. 3. Identificar ângulos em diferentes objetos e desenhos.
Figuras Geométricas	3. Identificar as semirretas situadas entre duas semirretas OA e OB não colineares como as de origem O que interseam o segmento de reta [AB]. 4. Identificar um ângulo convexo AOB de vértice O (A, O e B pontos não colineares) como o conjunto de pontos pertencentes às semirretas situadas entre OA e OB. 5. Identificar um ângulo côncavo AOB de vértice O (A, O e B pontos não colineares) como o conjunto complementar, no plano, do respetivo ângulo convexo unido com as semirretas OA e OB. 6. Utilizar corretamente o termo «lado de um ângulo».

	<ol style="list-style-type: none"> 7. Identificar dois ângulos situados no mesmo plano como «adjacentes» quando partilham um lado e nenhum dos ângulos está contido no outro. 8. Identificar um ângulo como «reto» se, unido com um adjacente de mesma amplitude, formar um semiplano. 9. Identificar um ângulo como «agudo» se tiver amplitude menor do que a de um ângulo reto. 10. Identificar um ângulo convexo como «obtusos» se tiver amplitude maior do que a de um ângulo reto. 11. Reconhecer que duas retas são perpendiculares quando formam um ângulo reto e saber que nesta situação os restantes três ângulos formados são igualmente retos. 12. Designar por «retas paralelas» retas em determinado plano que não se interseçam e como «retas concorrentes» duas retas que se interseçam exatamente num ponto. 13. Identificar prismas retos como poliedros com duas faces geometricamente iguais situadas respetivamente em dois planos paralelos e as restantes retangulares e reconhecer os cubos e os demais paralelepípedos retângulos como prismas retos. 14. Relacionar cubos, paralelepípedos retângulos e prismas retos com as respetivas planificações. 15. Reconhecer pavimentações do plano por triângulos, retângulos e hexágonos, identificar as que utilizam apenas polígonos regulares e reconhecer que o plano pode ser pavimentado de outros modos. 16. Construir pavimentações triangulares a partir de pavimentações hexagonais (e vice-versa) e pavimentações triangulares a partir de pavimentações retangulares.
Medida	<ol style="list-style-type: none"> 2. Medir áreas utilizando as unidades do sistema métrico e efetuar conversões. 3. Calcular numa dada unidade do sistema métrico a área de um retângulo cuja medida dos lados possa ser expressa, numa subunidade, por números naturais. 4. Reconhecer que o volume de um cubo com um decímetro de aresta (decímetro cúbico) é igual à milésima parte do metro cúbico e relacionar as diferentes

	<p>unidades de medida de volume do sistema métrico.</p> <ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="645 268 2136 368">5. Reconhecer a correspondência entre o decímetro cúbico e o litro e relacionar as unidades de medida de capacidade com as unidades de medida de volume.<li data-bbox="645 379 2040 448">6. Resolver problemas de vários passos relacionando medidas de diferentes grandezas.
--	---



Domínio da Progressão de Matemática do 4º ano

Domínio: Organização e Tratamento de dados	
Subdomínio	Descritores de desempenho
Tratamento de dados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar a «frequência relativa» de uma categoria/classe de determinado conjunto de dados como o quociente entre a frequência absoluta dessa categoria/classe e o número total de dados. 2. Exprimir qualquer fração própria em percentagem arredondada às décimas. 3. Resolver problemas envolvendo o cálculo e a comparação de frequências relativas.

Anexo E - Matriz da Planificação Didática

PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA GUIÃO DE ATIVIDADES

Elementos de identificação

Professor(a) Cooperante: _____

Alunos de Prática Supervisionada: _____

Professor Supervisor: _____

Turma: _____

Unidade temática: _____ **Semana de** _____

Seleção do conteúdo programático

EIXOS TRANSVERSAIS DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

- **Dominar linguagens:** [uso correto do português padrão, uso das diferentes linguagens (científica, matemática, artística)]
- **Utilização das tecnologias da informação e comunicação:** identificar os recursos a utilizar durante a unidade.
- **Construir argumentação:** uso da metalinguagem e capacidade para relacionar o conhecimento declarativo.
- **Educação para a cidadania:** definição de situação concretas de relação causa-efeito, problema-solução,

Sequenciação do conteúdo programáticos por áreas curriculares

Estudo do Meio

<i>Blocos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Descritores desempenho</i>	<i>Avaliação</i>

Português

<i>Domínios /Subdomínios</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Metas Curriculares</i>		<i>Avaliação</i>
		<i>Objetivos</i>	<i>Descritores de desempenho</i>	

Matemática				
<i>Domínios / Subdomínios</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Metas Curriculares</i>		<i>Avaliação</i>
		<i>Objetivos</i>	<i>Descritores de desempenho</i>	
Expressões				
<i>Blocos</i>	<i>Conteúdos</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Descritores de desempenho</i>	<i>Avaliação</i>
Trabalho de projeto / Clubes				
<i>(Preenchimento obrigatório caso se desenvolva este tipo de trabalho de forma integrada)</i>				
<i>Clube/ Projeto</i>	<i>Objetivos didáticos</i>			<i>Áreas Curriculares de relação</i>
Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem				
Guião de aula				
Terça-Feira __/__/__		<i>Responsável pela execução:</i> _____		
<p>Tema integrador: _____</p> <p>Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade: _____ (palavras a trabalhar explicitamente nas diferentes áreas curriculares)</p>		<p>Recursos:</p>		
<p>Elemento integrador:</p> <p>_____</p> <p>(descrição e explicitação do funcionamento enquanto elemento de integração didática)</p>				

<p>SUMÁRIO</p> <p>(explicitação obrigatória dos conteúdos lecionados)</p>	
<p>Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:</p>	
<p>Designação da atividade</p> <p>Atividade 1 - Designação</p> <p>[Explicitação obrigatória da tipologia de atividade (<i>abordagem em contexto didático / sistematização em contexto didático / avaliação em contexto didático / Ampliação/reforço em contexto didático</i>); da finalidade didática (capacidades a desenvolver nos alunos em relação aos conteúdos sequenciados) e metodologia base (trabalho em grande grupo, em pequeno grupo, individual, ...) e duração prevista para a atividade.</p> <p>Atividade 2-</p> <p>.../....</p>	<p>Procedimentos de execução</p> <p>1.1.</p> <p>1.2.</p> <p>1.3.</p>
<p>Quarta-feira-Feira__/_/_</p>	<p>Responsável <i>pela</i></p> <p>execução: _____</p>
<p>Tema integrador: _____</p> <p>Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade: _____</p> <p>(palavras a trabalhar explicitamente nas diferentes áreas</p>	<p>Recursos:</p>

<p>curriculares)</p>	
<p>Elemento integrador: _____</p> <p>(descrição e explicitação do funcionamento enquanto elemento de integração didática)</p>	
<p>SUMÁRIO</p> <p>(explicitação obrigatória dos conteúdos lecionados)</p>	
<p>Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:</p>	
<p>Designação da atividade</p> <p>Atividade 1- Designação</p> <p>[Explicitação obrigatória da tipologia de atividade (<i>abordagem em contexto didático / sistematização em contexto didático / avaliação em contexto didático / Ampliação/reforço em contexto didático</i>; da finalidade didática (capacidades a desenvolver nos alunos em relação aos conteúdos sequenciados) e metodologia base (trabalho em grande grupo, em pequeno grupo, individual, ...).</p> <p>Atividade 2-</p>	<p>Procedimentos de execução</p> <p>1.1.</p> <p>1.2.</p> <p>1.3.</p>

.../....		
Quinta-Feira _/_/___	Responsável pela execução: _____	
Tema integrador: _____ Vocabulário específico a trabalhar explicitamente durante a unidade: _____ (palavras a trabalhar explicitamente nas diferentes áreas curriculares)	Recursos:	
Elemento integrador: _____ (descrição e explicitação do funcionamento enquanto elemento de integração didática)		
SUMÁRIO (explicitação obrigatória dos conteúdos lecionados)		
Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:		
Designação da atividade Atividade 1 Designação [Explicitação obrigatória da tipologia de atividade (<i>abordagem em contexto didático / sistematização em contexto didático / avaliação em</i>	Procedimentos de execução 1.1. 1.2. 1.3.	

contexto didático / Ampliação/reforço em contexto didático; da finalidade didática (capacidades a desenvolver nos alunos em relação aos conteúdos sequenciados) e metodologia base (trabalho em grande grupo, em pequeno grupo, individual, ...).

Atividade 2-

.../...

Anexo F - Horário da Turma 2AP

Horas	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
09:00 10:00	Português	Estudo do Meio	Matemática	Português	Matemática
10:00 11:00	Português	Estudo do Meio	Matemática	Português	Matemática
11:00 11:30	INTERVALO DA MANHÃ				
11:30 12:30	Expressões	Inglês	Expressões	Música	Estudo do Meio
12:30 14:00	ALMOÇO				
14:00 15:00	Matemática	Português	Português	Matemática	OC - Educação para a Cidadania
15:00 16:00	Matemática	Português	Português	Matemática	Expressões Vanda
16:00 16:30	INTERVALO DA TARDE				
16:30 17:30	AEC - Prof. Titular	Apoio ao Estudo	Atividade de Física e Desportiva	Apoio ao Estudo	Atividade de Física e Desportiva

Anexo G - Horário da Turma 2AP a efetuar durante a PS

Horas	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
09:00 10:00		Estudo do Meio	Matemática	Português	
10:00 11:00		Estudo do Meio	Matemática	Português	
11:00 11:30	INTERVALO DA MANHÃ				
11:30 12:30			Estudo do Meio		
12:30 14:00	ALMOÇO				
14:00 15:00		Português	Português	Matemática	
15:00 16:00		Português	Português	Matemática	
16:00 16:30	INTERVALO DA TARDE				
16:30 17:30		Expressões		Expressões	

NOTA: Após diálogo com a professora cooperante, ficou acordado que as disciplinas a lecionar durante o período de estágio seriam as supracitadas no horário, de forma a termos oportunidades de planificar todas as áreas.

Anexo H - Seleção do conteúdo programático da 1ª semana individual

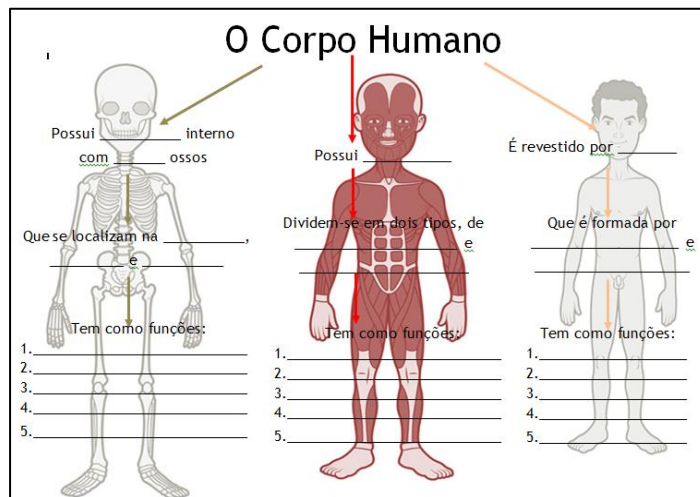
<p>Estudo do Meio</p>	<p>O seu corpo: a pele; A segurança do seu corpo;</p>
<p>Português</p>	<p>Informação essencial e acessória; Tema e assunto; Facto e opinião; Pesquisa e organização da informação; Mapa de ideias, de conceitos; Esquemas; Articulação, acentuação, entoação e pausa; Assunto e ideia principal; Sentidos explícitos e implícitos; Tipos e formas de leitura; Texto expositivo-informativo; Verbo;</p>
<p>Matemática</p>	<p>Conjunto, elemento pertencente a um conjunto, cardinal de um conjunto; Diagramas de Venn com conjuntos disjuntos; Reunião e interseção de conjuntos; Diagramas de Carroll;</p>
<p>Expressões</p>	<p>Impressão; Corpo.</p>

Anexo I - Elementos Integradores da 1ª semana individual

Powerpoint



Mapa concetual



Anexo J - Lista de materiais da 1ª semana individual

Materiais:

- * Cartolina;
- * Caderno de fichas de Estudo do Meio;
- * Computador;
- * Duas impressões digitais ampliadas;
- * Frases em tiras;
- * Gramática;
- * Guiões de Aprendizagem de Matemática (2);
- * Guiões de Aprendizagem de Português (1);
- * Guiões de Estudo do Meio (2);
- * Imagens sobre os sistemas;
- * Lupas
- * Manual de Estudo do Meio;
- * Mapa concetual.
- * Pincéis;
- * *PowerPoint* com o texto “*Meninos de todas as cores*”, de Luísa Ducla Soares;
- * Projetor;
- * Quadrados de papel;
- * Tela;
- * Texto “*Meninos de todas as cores*”, de Luísa Ducla Soares;
- * Tintas;

Anexo K - Seleção do conteúdo programático da 2ª semana individual

<p>Estudo do Meio</p>	<p>O passado nacional;</p>
<p>Português</p>	<p>Informação essencial e acessória; Tema e assunto; Facto e opinião; Regras e papéis de interação oral; Pesquisa e organização da informação; Tema, tópico, assunto; Texto expositivo-informativo; Planificação de textos; Textualização; Texto narrativo; Verbo Funções sintáticas: sujeito simples e composto, predicado;</p>
<p>Matemática</p>	<p>Relação entre dividendo, divisor, quociente e resto; Divisor de um número, número divisível por outro, relação entre múltiplo e divisor; Determinação dos divisores de um número natural até 100; Algoritmo da divisão inteira; Problemas de vários passos envolvendo números naturais e as quatro operações;</p>
<p>Expressões</p>	<p>Pintura: - Atividades de pintura sugerida; Recorte, colagem; Cartazes</p>

Anexo L - Elemento Integrador da 2ª semana individual

Fantoche - Avó Lena



Anexo M - Lista de materiais da 2ª semana individual

Materiais:

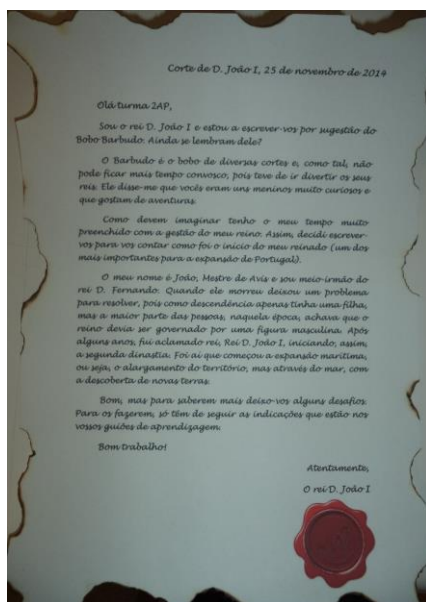
- * Fantoche de uma avozinha;
- *Cartão de Cidadão da avozinha
- *Castanha para colorir;
- *Castanha para pintar;
- *Esquema do friso cronológico;
- *Grelha de observação sobre planificação de texto para o projeto de investigação.
- *Guiões de Estudo do Meio (2);
- *Guiões de Matemática (2);
- *Guiões de Português (3);
- *Imagem de amendoeiras em flor;
- *Imagem de uma paisagem com neve;
- *Manual de Estudo do Meio;
- *Manual de Matemática;
- *Manual de Português;
- *Papel de cenário;
- *Provérbios de São Martinho;
- *Texto informativo sobre “As amendoeiras”, retirado e adaptado de infópedia;

Anexo N - Seleção do conteúdo programático da 3^a semana individual

<p>Estudo do Meio</p>	<p>O passado nacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A Reconquista Cristã e formação de Portugal; - A 2ª Dinastia: <ul style="list-style-type: none"> * Crise de 1383-1385; * Classes sociais da época; * A expansão marítima;
<p>Português</p>	<p>Reconto: sequencialização das ações;</p> <p>Regras e papéis de interação oral;</p> <p>Estrutura da narrativa: introdução, desenvolvimento e conclusão;</p> <p>Planificação de textos;</p> <p>Textualização;</p> <p>Texto narrativo;</p> <p>Verbo</p> <p>Funções sintáticas: sujeito simples e composto, predicado;</p>
<p>Matemática</p>	<p>Polígonos e linhas poligonais;</p> <p>Parte interna e externa de linhas planas fechadas;</p> <p>Triângulos isósceles, equiláteros e escalenos;</p> <p>Quadriláteros (retângulo, quadrado e losango);</p> <p>Pentágonos e hexágonos;</p> <p>Sólidos geométricos poliedros e não poliedros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pirâmides e cones; - Vértice, aresta e face; <p>Atributos geométricos e não geométricos de um objeto;</p>
<p>Expressões</p>	<p>Construções;</p> <p>Pintura;</p> <p>Recorte, colagem, dobragem;</p> <p>Desenho livre</p>

Anexo 0 - Elemento Integrador da 3ª semana individual

Cartas escritas por D. João I



Anexo P - Lista de materiais da 3ª semana individual

Materiais:


- * Carta escrita pelo Rei D. João I (3);
- * Computador;
- * Gramática
- * Guião de Aprendizagem de Expressões;
- * Guião de Aprendizagem de Matemática (2);
- * Guiões de Aprendizagem de Estudo do Meio (2);
- * Guiões de Aprendizagem de Português (3);
- * Imagens dos reis com informações (nome, cognome, período de vida, local de nascimento, filiação, casamento e descendentes);
- * Imagens dos reis da 2^a Dinastia;
- * Imagens para o friso cronológico;
- * Manual de Estudo do Meio;
- * Manual de Matemática;
- * Manual de Português;
- * Planificações de sólidos geométricos;
- * *PowerPoint* sobre os Adjetivos;
- * *PowerPoint* sobre os sólidos geométricos.
- * Projetor;
- * Tiras de papel com o título do texto;

Anexo Q - Seleção do conteúdo programático da 4^a semana individual

<p>Estudo do Meio</p>	<p>O passado nacional: - Natal no Mundo; - Tradições, usos e costumes</p>
<p>Português</p>	<p>Reconto: sequencialização das ações; Regras e papéis de interação oral; Estrutura do convite; Planificação de textos; Textualização; Convite; Pronomes Pessoais;</p>
<p>Matemática</p>	<p>Polígonos regulares; Pavimentações no plano;</p>
<p>Expressões</p>	<p>Construções; Desenho livre; Pintura; Recorte, colagem, dobragem; Voz.</p>

Anexo R - Elemento Integrador da 4ª semana individual

Cartões com enigmas constantes dentro do saco do Pai Natal




Olá turma 2AP!

Recebi as vossas cartas e estive a lê-las com muita atenção e gostei muito daquilo que me disseram. Já vi que vocês são uns meninos muito curiosos e, por isso, decidi contar-vos um pouco mais sobre mim, a minha casa e o meu trabalho.

Mas não pensem que não vai ser fácil! Para saberem o que vos vou contar têm de resolver os desafios e descobrir os enigmas que vos envio, dentro de um dos meus sacos.

Bom trabalho!!!



Qual é coisa qual é ela que não fala, mas conta tudo?





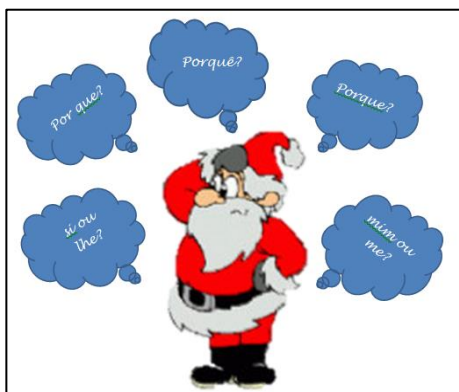
Sirvo para iluminar a noite e sou guia nos caminhos desconhecidos.



Resolve o enigma!

μπΩπα μψ βδμθψ

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
π	σ	θ	ς	ϖ	ζ	κ	λ	α	β	μ	ψ	τ	ν	ξ	ω	δ	α	ψ	ε	η					



O Pai Natal estava a escrever uma carta mas surgiu-lhe uma dúvida. Não sabe se deve escrever mim ou me, se escreve si ou the. Será que já descobriste em que conteúdo o Pai Natal tem dúvidas?

Tenta ajuda-lo!



7

7

Olá amiguinhos!
Quero-vos pedir ajuda.
Preciso de renovar a minha casa. Como eu gosto muito do número 7 e de figuras geométricas, gostaria de incluí-los na decoração.
Aceitam este desafio?
Que figura geométrica podemos fazer com dois setes?
Que figura geométrica podemos fazer com dois triângulos?
E com seis triângulos? O que obtemos?
Já descobriram que atividade terão de fazer?



Anexo S - Lista de materiais da 4ª semana individual

Materiais:

- * Ficha de Avaliação de Estudo do Meio;
- * Ficha de Avaliação de Matemática;
- * Ficha de Avaliação de Português;
- * Capa para as Fichas de Avaliação;
- * Saco do Pai Natal;
- * Cartões com enigmas;
- * Texto *“Ninguém dá prendas ao Pai Natal”*, de Ana Saldanha;
- * Imagens do texto *“Ninguém dá prendas ao Pai Natal”*, de Ana Saldanha;
- * Guião de Aprendizagem de Português (2);
- * Cartaz sobre a estrutura do convite;
- * Folha para a escrita do convite;
- * Imagens do presépio para colorir;
- * Decorações natalícias;
- * *PowerPoint* sobre o Natal no Mundo;
- * Guião de Aprendizagem de Matemática (2);
- * Folha para o desenho sobre o Natal;
- * Manual de Matemática;
- * Caderno de Fichas de Matemática;
- * Computador;
- * Projetor;
- * Música *“O relógio do Pai Natal”*;
- * Imagem da manta do Pai Natal.

Anexo T - Ficha de Avaliação de Estudo do Meio



Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva

Turmas 2AP e 3AP

Teste de Avaliação de Estudo do Meio - 1º Período

Nome: _____

Nº _____ Turma: _____ Data: __/__/__

Avaliação: _____ Encarregado de Educação: _____

1. Assinala as afirmações seguintes com V (verdadeira) ou F (falsa).

- O século é uma unidade de tempo.
- O século é um conjunto de 10 anos.
- Nos países ocidentais o nascimento de Cristo marcou o início da contagem do tempo.
- O friso cronológico é uma linha de tempo onde se localizam os acontecimentos históricos.
- O tempo depois do nascimento de Cristo (d.C.) conta-se de forma decrescente.

2. Identifica o século a que pertence cada ano:

Ano 56 - _____ Ano 725 - _____ Ano 150 - _____

Ano 1278 - _____ Ano 453 - _____ Ano 1800 - _____

Ano 2014 - _____

3. **Risca as palavras falsas nas frases seguintes.**

Os primeiros povos que viviam na Península *Árabe/ Ibérica* andavam de terra em terra e, por isso, eram designados por *nómadas/sedentários*.

Os povos *sedentários/nómadas* aprenderam a cultivar campos e a criar animais.

No século VI a.C. chegaram à Península Ibérica vários povos. Do norte de África vieram os *Romanos/ Iberos* e da Europa Central os *Celtas/Gregos*. Estes povos uniram-se e formaram os *Cartagineses/ Celtiberos*, que viviam no cimo dos montes em povoações rodeadas de muralhas chamadas *castros/cavernas*.

Todos estes povos transmitiram novos conhecimentos aos habitantes da Península Ibérica: com os *Fenícios/Gregos* aprenderam o alfabeto, com os *Cartagineses* aprenderam a *cultivar plantas/conservar alimentos em sal* e com os *Gregos/ Bárbaros* começaram a usar a moeda.

4. **Liga as colunas de forma correta, de acordo com as marcas deixadas pelos diferentes povos na Península Ibérica.**

Romanos ○

Muçulmanos ○

○ Numeração Romana

○ Árvores de fruto

○ Astrolábio e bússola

○ Latim

○ Estradas e pontes

○ Palácios e bibliotecas

○ Algarismos

5. **Completa o texto.**

Com a chegada dos _____, os povos cristãos tinham-se refugiado nas _____, no Norte da _____. Em 722, começaram a recuperar as suas terras, iniciando-se, assim, a _____. Para ajudar os cristãos a lutar contra os Muçulmanos, vieram de outros reinos da Europa os _____, que eram cavaleiros que usavam a cruz de Cristo ao peito e lutavam pela _____ da _____ cristã. Entre eles destacou-se _____, a quem _____, que era o rei de Leão e Castela, lhe deu como recompensa a mão da sua filha em casamento, o título de _____ e o _____ para governar.

6.1. **Pinta, no mapa, o Condado Portucalense.**

6.2. **Quem foi o primeiro rei de Portugal?**



7. Liga corretamente as datas aos acontecimentos.

- | | | | |
|------|-----------------------|-----------------------|--|
| 1128 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Batalha de Aljubarrota |
| 1143 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Tratado de Zamora |
| 1179 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Tratado de <u>Alcanizes</u> |
| 1297 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Batalha de São Mamede |
| 1385 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Reconhecimento de D. Afonso Henriques como rei |

8. Completa o texto com as palavras do quadro.

privilégios	reis	direitos	cultivadas
Muçulmanos	defendidas	foral	cartas

Ao conquistarem terras aos _____, os _____ doavam-nas para serem povoadas, _____ e _____. As _____ de _____ estabeleciam os _____ e _____ das povoações.

9. Durante o reinado de D. Dinís, tomaram-se medidas que contribuíram para o desenvolvimento económico e cultural do país. **Assinala-as.**

- Reconhecimento do português como língua oficial.
- Divulgação da numeração atual.
- Criação de feiras francas.
- Reconstrução da baixa pombalina.
- Criação da primeira universidade com o nome de Estudo Geral.

10. Quem foi o primeiro rei da 2ª Dinastia? E onde foi aclamado rei?

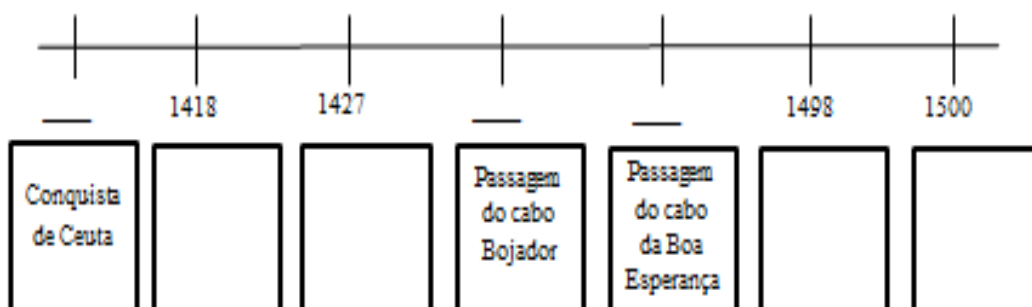
11. **Assinala** as afirmações seguintes com V (verdadeira) ou F (falsa).

- Depois das lutas com Castela os alimentos e os bens essenciais em Portugal eram muitos.
- Os portugueses iniciaram a Expansão Marítima no Reinado de D. João I.
- A Expansão Marítima iniciou-se com a conquista de Ceuta.
- Os portugueses fizeram a maior parte das suas conquistas no continente asiático.
- Os navegadores portugueses utilizavam naus e caravelas.

12. Liga as colunas de forma correta.

África	Especiarias
Índia	Ouro e escravos
Brasil	Açúcar, animais exóticos e madeira.

13. Completa a linha do tempo sobre a Expansão Marítima.



14. Em 1578 D. Sebastião partiu para o Norte de África para retomar as conquistas, mas perdeu a vida numa batalha. Indica o nome dessa batalha.

15.1. Completa o texto.

Após a morte do cardeal D. Henrique, Portugal ficou sem sucessor direto. Por isso _____, rei de Espanha que era _____ de _____ foi reconhecido como rei de _____.

Verificou-se então uma união política entre _____ e _____ que durou _____.

Nos reinados de Filipe II e Filipe III não foram cumpridas as promessas feitas no início da 3ª Dinastia. Descontentes com esta realidade, um grupo de nobres revoltou-se no dia _____ de _____ de _____, restaurando a _____ de Portugal aclamando D. João _____ de _____ como rei de Portugal, com o nome de _____.

15.2. Assinala com um x as afirmações verdadeiras.

- Os militares portugueses comandavam o exército espanhol.
- Os impostos aumentaram em Portugal.
- O império português na Ásia, África e América foi ocupado por ingleses e franceses.
- Os militares portugueses foram integrados no exército espanhol.
- O povo revoltou-se e restaurou a independência de Portugal.
- ~~A, pouco, a, gouço,~~ os holandeses e os ingleses foram ocupando o império português na Ásia, África e América.
- A restauração da independência de Portugal deu-se devido ao descontentamento dos nobres, que se revoltaram.

Agora relê o teste todo com atenção e vê se respondeste corretamente a todas as questões!

Bom Sorte!

7

Anexo U - Matriz da Ficha de Avaliação de Estudo do Meio



EBI Afonso de Paiva

2014

TURMAS ZAP E SAP

Ficha de Avaliação Formativa de Estudo do Meio – 4.º Ano

Matriz de avaliação

O presente documento divulga informação relativa à ficha de avaliação formativa do 1.º Ciclo da disciplina de Estudo do Meio, a realizada em 09/12/2014, nomeadamente:

- Objeto de avaliação
- Caracterização da prova
- Critérios gerais de classificação
- Material
- Duração

Realizam a ficha os alunos do 4.º Ano da turma ZAP e 3 AP da EBI Afonso de Paiva

Objeto de avaliação

A ficha de avaliação tem por base o Programa de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico e permite avaliar as aprendizagens dos alunos. Consiste numa prova escrita, cuja duração é limitada.

Nesta ficha será avaliado um conteúdo do Bloco 2 (À Descoberta dos Outros e das Instituições) do Programa de Estudo do Meio do 1.º CEB:

- ✓ **O Passado do Meio Local**
 - Unidades de tempo: o século;
 - Personagens e factos da história nacional:
 - * Primeiros Povos
 - * Reconquista Cristã
 - * Formação de Portugal
 - * Regime Monárquico (1.ª, 2.ª e 3.ª Dinastia)
 - * Expansão Marítima

Caracterização da prova

A ficha tem 7 páginas e 15 itens, sendo que dois deles se dividem em duas alíneas.

O aluno realiza a ficha no enunciado.

A sequência dos itens corresponde à sequência dos temas do Programa, bem como do manual dos alunos.

EBI Afonso de Paiva

2014

TURMAS 2AP E 3AP

Os itens podem envolver conteúdos relativos a mais do que um dos subtemas do Programa.

A prova é cotada para 100 pontos.

A valorização dos temas na ficha apresenta-se no Quadro 1.

Quadro 1 — Valorização dos temas

Subtemas	Cotação (em pontos)
Unidades de Tempo: o século	9
Primeiras Povoa	9
Reconquista Cristã	12
Formação de Portugal	11
1ª Dinastia	13
2ª Dinastia	9
Expansão Marítima	16
3ª Dinastia	21

A tipologia de itens, o número de itens e a cotação por item apresentam-se no Quadro 2.

Quadro 2 — Tipologia, número de itens e cotação

Tipologia de itens	Número de itens
Escolha Múltipla	2
Correspondência	3
Resposta Curta	3
Verdadeiro/Falso	3
Legendas	1
Completar espaços	4
Completar caixas	1

EBI Afonso de Paiva

2014

TURMAS 2AP E 3AP

Critérios de Classificação

A área de Estudo do Meio do 4.º Ano do 1.º CEB é avaliada consoante as seguintes classificações:

- Até 19% Fraco
- de 20% a 49% Insuficiente
- de 50% a 69% Suficiente
- de 70% a 89% Bom
- de 90% a 100% Muito Bom

A ficha de avaliação formativa de Estudo do Meio tem, na sua constituição, diferentes tipos de itens, não incluindo itens de resposta extensa. Este documento contém instruções que devem ser consideradas na classificação das respostas aos itens desta ficha.

Estes critérios de classificação foram adaptados de acordo com os critérios gerais de classificação das provas finais de Matemática e de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico (4.º Ano) do Ministério da Educação e Ciência.

A classificação a atribuir a cada resposta resulta da aplicação dos critérios gerais e dos critérios específicos apresentados para cada item e é expressa por um número inteiro.

As respostas ilegíveis são classificadas com zero pontos.

Em caso de omissão ou de engano na identificação de uma resposta, esta pode ser classificada se for possível identificar inequivocamente o item a que diz respeito.

Itens de seleção

Nos itens de associação e nos de completamento, são atribuídas pontuações a cada espaço ou associação, de acordo com os critérios específicos.

Itens de construção

Erros de ortografia ou linguísticos não devem ser tomados em consideração, a não ser que sejam impeditivos da compreensão da resposta.

Salvo indicação em contrário no critério específico, à classificação do item deve ser aplicada a desvalorização correspondente a erros de cálculo que envolvam as quatro operações elementares.

EBI Afonso de Paiva

2014

TURMAS 2AP E 3AP

Material

O aluno apenas pode usar, como material de escrita, caneta ou esferográfica de tinta azul ou preta.

Não é permitido o uso de corretor.

Duração

A ficha tem a duração de 90 minutos.

EBI Afonso de Paiva

2014

TURMAS 2AP E 3AP

CrITÉrios Específicos de Classificação

1..... 5 pontos
(1 ponto por cada resposta certa)

A sequência das respostas é V/F/V/V/F

2..... 4 pontos
(0,5 pontos por cada resposta certa)

As respostas corretas são:

Séc. I; Séc. VIII; Séc. I; Séc. XIII; Séc. V; Séc. XVIII; Séc. XII; Séc. XXI

3..... 5 pontos
(0,5 pontos por cada uma)

A sequência das respostas é: Ibérica, nómadas, sedentários, Iberos, Celtas, Celtiberos, castros, Fenícios, conservar alimentos em sal, Gregos

4..... 4 pontos
(0,5 pontos por cada uma das ligações)

A sequência resultante das correspondências é:

Romanos – Numeração Romana, latim, estradas, pontes

Muçulmanos – Árvores de fruto, astrolábio e bússola, palácios e bibliotecas, algarismos

5..... 11 pontos
(1 ponto por cada palavra certa)

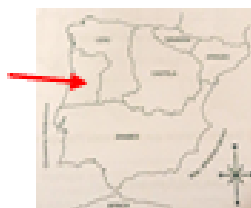
A sequência de palavras é: Muçulmanos, Astúrias, Península Ibérica, Reconquista Cristã, Cruzados, difusão, fé, D. Henrique, D. Afonso VI, conde Condeado Portucalense.

EBI Afonso de Paiva

2014

TURMAS 2AP E 3AP

6. 1 ponto



6. a) 1 ponto

Resposta: D. Afonso Henriques

7. 10 pontos

(2 pontos para cada ligação)

A sequência resultante das correspondências é:

1128 - Batalha de São Mamede, 1143 - Tratado de Zamora, 1179 - Reconhecimento de D. Afonso Henriques como rei, 1297 - Tratado de Alcanizes, 1385 - Batalha de Aljubarrota

8. 8 pontos

(1 ponto por cada palavra certa)

A sequência de palavras é: Muçulmanos, reis, cultivadas/ defendidas, defendidas/cultivadas, cartas, foral, direitos/privilégios; privilégios/direitos

9. 5 pontos

(1 ponto por cada resposta certa)

As respostas que devem ser assinaladas são: reconhecimento do português como língua oficial, criação de feiras francas, criação da primeira universidade com o nome de Estudo Geral.

EBI Afonso de Paiva

2014

TURMAS 2AP E 3AP

10. 2 pontos

(1 ponto para cada pergunta)

As respostas são: D. João I, Mestre de Avis e Cortes de Coimbra.

11. 5 pontos

(1 ponto por cada resposta correta)

A sequência das respostas é F/V/V/F/V

12. 2 pontos

A sequência resultante das correspondências é:

África - ouro e escravos

Índia - especiarias

Brasil - açúcar, animais exóticos e madeira

13. 14 pontos

(2 pontos por cada resposta certa)

A sequência do preenchimento de espaços é: 1415, Descoberta da Madeira, Descoberta dos Açores, 1434, 1488, Descoberta do caminho marítimo para a Índia, Descoberta do Brasil.

14. 2 pontos

A resposta correta é Batalha de Alcácer Quibir.

15.1. 14 pontos

(1 ponto por cada resposta certa)

A sequência de palavras é: D. Filipe, neto, D. Manuel I, Portugal, Portugal e Espanha, 60 anos, 1, dezembro, 164, independência, Duque, Bragança, D. João IV.

EBI Afonso de Paiva

2014

TURMAS 2AP E 3AP

15.7 7 pontos

(1 ponto por cada afirmação)

As afirmações a assinalar como verdadeiras são:

- Os impostos aumentaram em Portugal.
- Os militares portugueses foram integrados no exército espanhol.
- A pouco e pouco os holandeses e os ingleses foram ocupando o império português na Ásia, África e América.
- A restauração da independência de Portugal deu-se devido ao descontentamento dos nobres, que se revoltaram.

EBI Afonso de Paiva

2014

TURMAS 2AP E 3AP

COTAÇÕES

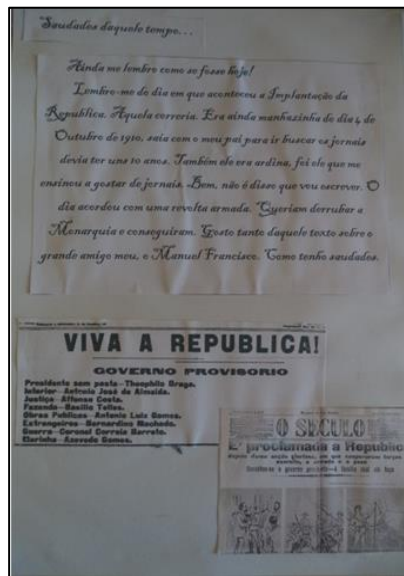
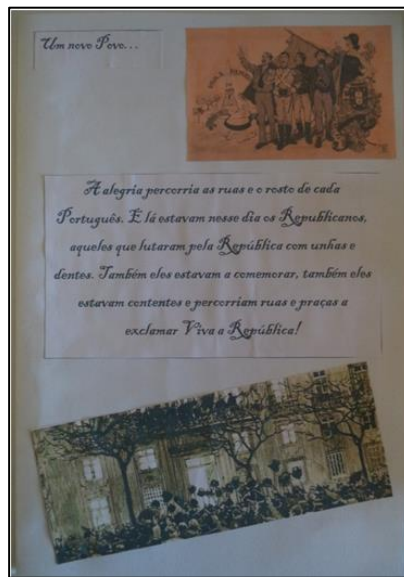
1	5 pontos
2	4 pontos
3	5 pontos
4	4 pontos
5	11 pontos
6.1	1 ponto
6.2	1 ponto
7	10 pontos
8	8 pontos
9	5 pontos
10	2 pontos
11	5 pontos
12	2 pontos
13	14 pontos
14	2 pontos
15.1	14 pontos
15.2	7 pontos
TOTAL	100 pontos

Anexo V - Grelha de cotações da Ficha de Avaliação de Estudo do
Meio


Anexo W - Seleção do conteúdo programático da 5ª semana individual

<p>Estudo do Meio</p>	<p>O Passado Nacional: - Regime Republicano (a partir de 1910): * do fim da Monarquia à implantação da República; * a Ditadura e o Estado Novo</p>
<p>Português</p>	<p>Reconto: sequencialização das ações; Regras e papéis de interação oral; Texto narrativo; Planificação de textos; Textualização; Frases simples, frase, complexa; Conectores discursivos;</p>
<p>Matemática</p>	<p>Retângulos como quadriláteros de ângulos retos; Polígonos regulares; Polígonos geometricamente iguais; Pavimentações no plano;</p>
<p>Expressões</p>	<p>Desenho livre; Pintura livre; Cartazes; Voz.</p>


Anexo X - Elemento Integrador da 5ª semana individual



A calçada Portuguesa e a Escola



Como disse a minha matéria preferida era Geometria. Mais precisamente as pavimentações. Havia pavimentações hexagonais, retangulares e triangulares. E recordo-me de as desenhá-las, de ir pelas ruas a ver a calçada. E ver se ela era triangular ou retangular. Ainda cheguei a ensinar os meus filhos a fazê-las.



O Governo Provisório...




Em cima, da esquerda para a direita: Bernardino Machado, António José de Almeida, Azevedo Gomes, Correia Barros e António Luís Gomes.
Em baixo, da esquerda para a direita: Afonso Costa, Joséfilo Beça e José Régis.

Formou-se o Governo Provisório para assumir o comando da 1ª República. Foi notícia em todos os jornais. Todos deram as boas-vindas a esta nova etapa do Povo Português. Eram várias as saudações e exclamações de alegria e esperança. Uma nova esperança se formou para mim e para todos aqueles que não tinham muitas coisas como eu. Chega a liberdade de sonhar com um futuro melhor.

Hino Nacional "A Portuguesa"...




Foi em 1911, um ano depois da Implantação da República que foi adoptado o nosso Hino Nacional já composto em 1890. É um orgulho para mim e para tantos outros pertencer a esta Pátria tão vitoriosa. Realmente, Henrique Lopes de Mendonça tinha razão somos um "nobre povo, uma Nação valente" e que para sempre será "imortal" por tudo aquilo que conquistamos.



Ái era tão bom!

Era bom que o tempo pudesse voltar atrás. Lembrar e percorrer todas aquelas ruas carregado com os jornais ao ombro. Onde brincava e trabalhava, sem saber o que era trabalhar!



Anexo Y - Lista de Materiais da 5ª semana individual

Materiais:

- * Diário de um ardina;
- * *PowerPoint* sobre o Fim da Monarquia e a 1ª República;
- * Computador;
- * Projetor;
- * Tela;
- * Manual de Estudo do Meio;
- * Guião de Aprendizagem de Estudo do Meio (2)
- * Cartaz sobre os conetores do discurso;
- * Guião de Aprendizagem de Português (3)
- * Gramática;
- * Imagem do ardina;
- * Manual de Matemática
- * Guião de Aprendizagem de Matemática (2)
- * Duas imagens do livro “*A Minha Primeira República*”, de José Jorge Letria;
- * Excerto do livro “*A Minha Primeira República*”, de José Jorge Letria;
- * Moldes de hexágono, triângulo e retângulo;
- * Lápis de cor;
- * Computador;
- * Projetor;
- * Tela;
- * Hino Nacional “*A Portuguesa*” (completo), retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=-CRfTtNktio>;
- * Letra do hino nacional “*A Portuguesa*”;
- * Imagens dos presidentes da Primeira República e do Estado Novo;
- * Folhas brancas;
- * Exemplos de pavimentações;

Anexo Z - Seleção do conteúdo programático da semana extra PS

Estudo do Meio	Aspetos físicos do meio
Português	Reconto: sequencialização das ações; Regras e papéis de interação oral; Texto narrativo; Planificação de textos; Textualização;
Expressões	Desenho livre;

Anexo AA - Elemento Integrador da semana extra PS

Gotinha de Água



Anexo BB - Lista de Materiais da semana extra PS

Materiais:

- *Computador;
- *Elemento Integrador;
- *Guião de Aprendizagem de Expressões;
- *Guião de Aprendizagem de Português;
- *Livro de Estudo do Meio;
- *PowerPoint sobre o Ciclo da Água;
- *Projetor;
- *Tela;

Anexo CC - Notas de Campo

Notas de Campo da Atividade 1

Notas de Campo
Dia 13 de novembro de 2014
<u>Atividade 1</u> - produção de texto sem orientação prévia na planificação - individual - tema: lenda - atividade de avaliação diagnóstica
<u>Observações:</u> → Apesar de já ser habitual planificarem o texto, nesta atividade, no geral, isso não se verificou; → A grande maioria não planificou; → Inicialmente, alguns alunos mostraram-se hesitantes quanto ao ato de planificar; → Os alunos que planificaram apresentam um texto mais organizado; → Foi notório que alguns alunos apresentam dificuldades na produção textual - na competência ortográfica - na competência composicional → No geral, todos compreenderam o objetivo do texto, de tal forma que surgiram soluções para a problemática bastante interessantes; → Verifiquei que um dos alunos, apesar de ter uma boa planificação, apresentou um texto um pouco confuso.
<u>Total de alunos</u> → 23 alunos

Notas de Campo da Atividade 2

Notas de Campo
Dia 27 de novembro de 2014
<u>Atividade 2</u> - produção de texto com planificação orientada <ul style="list-style-type: none">- a pares- tema: descrições- atividade de abordagem
<u>Observações:</u> <ul style="list-style-type: none">→ Participaram 24 alunos, mas como a atividade foi realizada em pares obtivemos 12 textos;→ Os alunos participaram ativamente na planificação orientada;→ Durante a produção de texto, alguns alunos revelaram algumas dificuldades em transpor os elementos da planificação para o texto; ↙ alguns alunos não realizaram a conclusão da melhor forma→ Os alunos compreenderam o objetivo do texto, pelo que sugeriram ideias engraçadas.
<u>Total de alunos</u> → 24

Notas de Campo da Atividade 3

Notas de Campo
Dia 15 de janeiro de 2015
<u>Atividade 3</u> - produção de texto com orientação prévia
- individual
- tema: acontecimento importante
→ atividade de sistematização
<u>Observações:</u>
→ Os alunos participaram na planificação orientada;
→ Alguns alunos completaram a planificação com dados pessoais referentes ao acontecimento importante;
→ Verificou-se, em alguns casos, que os alunos ainda demonstraram dificuldades em utilizar e organizar os dados da planificação no texto;
→ Nem todos apresentaram a conclusão da forma mais coesa e coerente
<u>Total de alunos</u> → 24 alunos

Notas de Campo da Atividade 4

Notas de Campo

Dia 10 de março de 2015

Atividade 4 - produção de texto sem orientação prévia

- individual
- tema: Ciclo da Água
- atividade de avaliação

Observações:

- Todos os alunos planejaram o texto;
- Os alunos revelaram uma melhoria na capacidade de planificação textual - automatização do processo;
- Algumas planificações revelam a necessidade de continuar a trabalhar este processo;
- Existem, ainda, alunos com dificuldades de escrita

Total de alunos → 17 alunos

Anexo DD - Exemplo do texto produzido pelo aluno 1 na atividade

1

Texto original

O quarto colorido

Há muitos anos havia um Rei e uma princesa tinham ido
 viver para o norte da Europa, a princesa
 tinha cabelos, de cor, de cor, e das
 princesa rejeita com flores, e por isso
 que a princesa estava triste, e Rei e a
 teve uma ideia, por isso o rei fez um
 timbr e começou por fazer um cor na
 parede depois fez os muros e depois com
 árvores e flores e quando a princesa
 quando a princesa chegou ao quarto
 sentiu-se que estava de volta ao
 Alentejo e ficou muito feliz
 e agora já não há preciso a princesa
 ficar triste, a princesa agradeceu ao rei
 e ambos foram felizes para sempre.

Texto transcrito

O quarto colorido

Há muitos anos havia um Rei e uma princesa tinham ido viver para o Norte da Europa, a princesa tinha saudades, do dol, do calor, e das paisagens verdes com flores, e é por isso que a princesa estava triste, o Rei Mouro teve uma ideia, por isso o rei pegou em tintas e começou por fazer um sol na parede depois fez os montes verdes com árvores e flores e acendeu a lareira quando a princesa chegou do quarto sentiu-se que estava de volta ao Algarve e ficou muito feliz e agora já não era preciso a princesa ficar triste, a princesa agradeceu ao rei e viveu feliz para sempre.

Anexo EE- Exemplo do texto produzido pelo aluno 2 na atividade 1

Texto original

A Lenda das Flores

Esta história passou-se há mais de cem séculos, enquanto os algarzeiros conquistaram o Norte.

O Rei do Norte andava só a pensar na loira princesa, que era sua prisioneira. Ele por si, pensava que não ia ser livre, até que um dia um jovem prisioneiro que embora soubera que iria ouvir o queiracundo do rei se aproximou dele e disse:

- Eu tenho a solução para que a princesa seja feliz, plantai coisas floridas como os campos do Algarve e esperai uns dias. Passado alguns dias, a princesa olhou para baixo e viu os campos verdes, flores a brilhar e florir, que até deu um pulo de alegria, sorriu para o Rei do Norte e perguntou-lhe: - Foi o Rei que fez isto tudo, gostaria que eu me torna-se a rainha do Norte?

O rei com um grande sorriso disse-lhe:

- Sempre esperei que me disse-se isso, e claro que quero!

Organizaram uma grande festa com flores, árvores floridas e relva verde, aquele dia ficou marcado no coração da princesa, que agora é a princesa do Norte.

Texto transcrito

A Lenda das Flores

Esta história passou-se há mais de cem séculos, enquanto os algarvios conquistaram o Norte.

O Rei do Norte andava só a pensar na loira princesa, que, era sua prisioneira. Ele, por si, pensava que seria por não ser livre, até que um dia um jovem prisioneiro, que embora soubesse que iria ouvir o queixume do rei se aproximou dele e disse:

- Eu tenho a solução para que a princesa seja feliz, plantai coisas floridas como os campos do Algarve e esperai uns dias.

Passado alguns dias, a princesa olhou para baixo e viu os campos verdes, flores a brilhar e a florir, que até deu um pulo de alegria, sorriu para o Rei do Norte e perguntou-lhe:

- Foi o Rei que fez isto tudo, gostaria que eu me torna-se a rainha do Norte?

O Rei com um grande sorriso disse-lhe:

- Sempre esperei que me disse-se isso, é claro que quero!

Organizaram uma grande festa com flores, árvores floridas e relva verde, aquele dia ficou marcado no coração da princesa, que agora é a princesa do Norte.

Anexo FF - Exemplo do texto produzido pelo aluno 3 na atividade

1

Texto original

A Senda do Verão no Norte da Europa

Esta história já se passou há séculos no Norte da Europa. O Rei Hércules nos seus anos de paz, um dia a primeira do Sul tinha sardadeas do sal quente e das cores nas árvores e nas plantas. Elas em pequena Rapaz que tinha vindo com ela do Sul disse ao Rei ela tem sardadeas do sal das árvores e plantas coloridas, por isso mande cortar aquelas árvores cheias de neve e sem flores.

O Rei seguiu o conselho do Rapaz e mandou cortar aquelas árvores e plantarem laranjeiras, cerejeiras e alfarrobeiras. E

Esperou que o verão chegasse.

Um dia primeira do Sul acordou e disse ao Rei Hércules - Olha! Meu querido. Olha! A paisagem estava cheia de flores, plantas e árvores coloridas e cheias de sal quente.

Nesse mesmo dia fizeram uma grande festa. A primeira do Sul e o Rei Hércules dançaram muito.

Texto transcrito

A Lenda do Verão da Europa

Esta história já se passou há séculos no Norte da Europa. O Rei Hercules nos seus anos de paz, um dia a princesa do Sul tinha saudades do sol quente e das cores nas árvores e nas plantas. Mas um pequeno rapaz que tinha vindo com ela do Sul disse ao Rei: ela tem saudades do sol das árvores e plantas coloridas, por isso mande cortar aquelas árvores cheias de neve e sem flores.

O Rei seguiu o conselho do rapaz e mandou cortar aquelas árvores e plantarem laranjeiras, cerejeiras e alfarrobeiras.

Esperou que o verão chegasse.

Um dia a princesa do Sul acordou e disse ao Rei Hercules – Olha! Meu querido. Olha!

A paisagem estava cheia de flores, plantas e árvores coloridas e claro um sol quente.

Nesse mesmo dia fizeram uma grande festa.

Anexo GG - Exemplo do texto produzido pelo aluno 4 na atividade

1

Texto original

A lenda das flores

Havia um rei chamado Alberto ocupado a conquistar terras do norte da Europa, mas, da sua mente não saía a princesa do Algarve, que estava sempre triste.

— Será por ter saído da sua terra? — perguntava-se o rei — o que te falta?

— Se eu viesse contigo, serás a rainha do norte da Europa. — disse o rei.

Mas a princesa ia ficando cada vez mais triste.

Um velho bruxoneiro que com a ajuda do Algarve, disse para falar com o rei, pois só ele podia acabar a tristeza da menina.

— A princesa possui o verde amor, mas tem saudades do calor e das campas verdes. Mandai trazer a neve e plantar flores, assim o rei fez, trouxe a neve inteira e plantou flores.

Certa manhã, a princesa do Algarve olhou pela janela e viu as paisagens sem neve e com muitas flores, e, daí em diante, a princesa do Algarve foi muito feliz.

Texto transcrito

A lenda das flores

Havia um rei chamado Alberto ocupado a conquistar terras do Norte da Europa, mas, da sua mente, não saía a princesa do Algarve, que estava sempre triste.

- Será por ter saído da sua terra? – perguntava-se o rei – o que te falta?

- Se casares comigo, serás a rainha do Norte da Europa. – disse o rei.

Mas a princesa ia ficando cada vez mais triste.

Um velho prisioneiro que com ela viera do Algarve, disse para falar com o rei, pois só ele podia curar a tristeza da menina.

- A princesa possui o vosso amor, mas tem saudades do calor e dos campos verdes. Mandai remover a neve e plantai flores. Assim o rei fez, removeu a neve inteira e plantou flores.

Certa manha, a princesa do Algarve olhou pela janela e viu as paisagens sem neve e com muitas flores e, daí em diante, a princesa do Algarve foi muito feliz.

Anexo HH - Exemplo do texto produzido pelo par 1 na atividade 2

Texto original

A descoberta do caminho marítimo da Índia
 No ano de 1498, em Julho, os navios de
 Vasco da Gama e os marinheiros e Vasco da Gama
 foram procurar novas terras.
 Quando já estavam no mar, começaram
 a ouvir sons estranhos. Entretanto o
 comandante Vasco da Gama viu um polvo
 gigante. Os marinheiros começaram a ata-
 cá-lo, o polvo foi se embora e eles conti-
 nuaram a sua viagem.
 No meio da viagem, encontraram um
 naufrago eles estavam com um aspeto doente,
 eles trataram-no e passou a ser um dos seus marinheiros.
 O mar de repente começou a ficar agi-
 tado e eles tiveram dificuldade de
 continuar a viagem, mas conseguiram.
 Quando chegaram a um país descobriram
 que era a Índia e ficaram muito contentes
 porque tinham descoberto o caminho
 marítimo para a Índia.

Texto transcrito

A descoberta do caminho marítimo para a Índia

No ano de 1498, em Lisboa nos navios de Vasco da Gama. Os marinheiros e Vasco da Gama foram procurar novas terras.

Quando já estavam no mar, começaram a ouvir sons estranhos. Entretanto o comandante Vasco da Gama viu um polvo gigante. Os marinheiros começaram a ataca-lo, o polvo foi-se embora e eles continuaram a sua viagem.

A meio da viagem, encontraram um naufrago ele estava com um aspeto doente, eles trataram-no e passou a ser um dos seus marinheiros.

O mar derrepente começou a ficar agitado e eles tiveram dificuldade de continuar a viagem mas conseguiram.

Quando chegaram a um país descobriram que era a Índia e ficaram muito contentes porque tinham descoberto o caminho marítimo para a Índia.

Anexo II - Exemplo do texto produzido pelo par 2 na atividade 2

Texto original

A aventura imprevisível
 Há muito, muito tempo atrás em 1498, Vasco
 da Gama e a sua tripulação, partiram numa
 longa viagem, em descoberta de novas terras.
 Vasco da Gama e os seus marinheiros dessem-
 barçaram. Passado algum tempo o céu começou
 a escurecer e a ouvir-se trovões, o mar o extreme-
 camente começou uma tempestade, a seguir à tempestade
 apareceu um monstro de três cabeças que lançou fogo e começou a ata-
 car o barco. O barco começou a arder, mas os marinheiros
 que nesse momento lançaram o comel (o marinheiro
 João e a marinheira Bis) começaram a atirar
 os baldes de água para o local das chamas e
 o monstro marinho com medo foi-se em-
 bora, quando chegaram à Índia foram buscar as
 especiarias e as mobílias. Quando voltaram viraram que
 o branco tinha um furão gigante. Começaram a cortar árvores
 e dos troncos fizeram madeira para tapar o
 furão. Pode-se dizer que viveram uma
 grande aventura marítima.

Texto transcrito

A aventura imprevista

Há muito, muito tempo atrás em 1498, Vasco da Gama e a sua tripulação, partiram numa longa viagem, em descoberta de novas terras.

Vasco da Gama e os seus marinheiros desembarcaram. Passado algum tempo o céu começou a escurecer e a ouvirem-se trovões, o mar estremeceu e começou uma tempestade, a seguir à tempestade apareceu um monstro de três cabeças que lançava fogo e começou a atacar o barco. O barco começou a arder, mas os marinheiros que nesse momento lavavam o convés (o marinheiro João e o marinheiro Bia) começaram a atirar os baldes de água para o local das chamas e o monstro marinho com medo foi-se embora.

Quando chegaram à Índia foram buscar as especiarias e as mobílias. Quando voltaram viram que o barco tinha um furo gigante. Começaram a cortar árvores e dos troncos fizeram madeira para tapar o furo. Pode-se dizer que viveram uma aventura grande aventura marítima.

Anexo JJ - Exemplo do texto produzido pelo par 3 na atividade 2

Texto original

Há muito tempo, em 1500, o Pedro Álvares
 Cabral queria ir para o Brasil.
 Pedro precisava de dois companheiros,
 e foi aí que nós entramos.
 Passando dias era hora de ir para a Índia e
 houve uma tempestade, estávamos todos numa canoa
 e Pedro perdeu o sentido por causa da tempestade
 viraram à direita porque não viam nada
 da frente.
 E assim ficamos todos a lavar o rosto,
 quando acabamos vimos todos um remoinho
 e nós fomos parar ali.
 Depois de tantas voltas, abrimos os olhos
 e estávamos vivos, mas enfiados e já estava
 sol. Passado dias vimos uma praia
 havia muitos alimentos, e nós perguntámos ao Pedro
 se podíamos levar os alimentos para Portugal.
 E então a partir daí descobrimos o Brasil.

Texto transcrito

A descoberta do Brasil

Há muito muito tempo no ano de 1500 o Pedro Álvares Cabral queria ir para o Brasil.

Pedro precisava de dois companheiros, e foi aí que nós entrámos.

Passando dias era hora de ir para a Índia. Houve uma trovoadas, estávamos todos numa nau, o Pedro preocupado ao leme por causa da tempestade viraram à direita porque não viam nada.

E assim ficámos todos a lavar o convés quando acabámos vimos todos um remoinho e nós fomos parar ali.

Depois de tantas voltas, abrimos os olhos e estávamos vivos, mas enjoados e já estava sol. Passado dias vimos uma praia havia muitos alimentos, e nós preguntámos ao Pedro se podíamos levar alimentos para Portugal.

E então a partir daí descobrimos o Brasil.

Anexo KK - Exemplo do texto produzido pelo aluno 1 na atividade
3

Texto original

O momento mais importante da minha vida foi quando vim para a escola, pela primeira vez.

Nesse dia vim com a minha mãe para a escola e vim muito entusiasmada, porque seria o meu primeiro dia de aulas e iria aprender a ler e a escrever.

Quando cheguei encontrei alguns amigos do infantário e conheci a minha professora e conheci amigos novos.

Eu estava muito entusiasmada não só por ser o primeiro dia de aulas mas também por ter ficado na mesma família que o meu irmão, porque assim eu tinha mais apoio, conhecia mais rápido toda a escola e podia ir para ao pé dele quando estivesse mais triste.

Assim foi o meu primeiro dia de escola.

Texto transcrito

O momento mais importante da minha vida foi quando vim para a escola, pela primeira vez.

Nesse dia vim com a minha mãe para a escola e vinha muito entusiasmado, porque seria o meu primeiro dia de aulas e iria aprender a ler e a escrever.

Quando cheguei encontrei alguns amigos do infantário, conheci a minha professora e conheci amigos novos.

Eu estava muito entusiasmado não só, por ser o primeiro dia de aulas mas também, por ter ficado no mesmo pavilhão que o meu irmão, porque assim eu tinha mais apoio, conhecia mais rápido toda a escola e podia ir para ao pé dele quando estivesse triste.

Assim foi o meu primeiro dia de escola.

Anexo LL - Exemplo do texto produzido pelo aluno 2 na atividade

3

Texto original

No dia 10 de maio o meu primo
pegou a conta de amor na Kildzania sempre
quis ir à Kildzania. A minha tia, eu e
meu primo fomos para o centro comercial
chamado entretanto na Kildzania meu
primo foi para o futebol e eu fui para
os bombeiros e depois fui para os médicos
e fui para a casa e depois eu fiz o meu
meu primeiro trabalho com um bom-
bombardeiro e depois da tarde, depois fomos
trabalhar a Kildzania fomos a várias
fontes abrigadas e depois
voltamos a Kildzania e eu e o meu
primo chegamos com cartão e fomos
trabalhar a Kildzania e depois
foi bom para casa.

Texto transcrito

No dia 10 de maio o meu primo fez a festa de anos na Kidzania sempre quis ir à Kidzania. A minha tia, eu e o meu primo fomos para o centro comercial quando entramos na Kidzania o meu primo foi jogar futebol e eu fui para os bombeiros e depois fui para os médicos e fui almoçar, o almoço era pizza mas eu não gostava por isso comi um hambúrguer às 4 horas da tarde, depois fomos trabalhar à Vodafone fomos a vários pontos arranjar a rede e depois voltámos à Vodafone e eu e o meu primo criámos um cartão e fomos trabalhar para a charon e depois fomos para casa.

Anexo MM - Exemplo do texto produzido pelo aluno 2 na atividade
3

Texto original

Este texto original está sobre uma imagem de fundo que mostra uma pessoa a trabalhar numa máquina de escrever. O texto original é escrito em português e descreve um aniversário. O texto original é o seguinte:

Um dia 3º de setembro de 2014 fiz aniversário, eu e a minha mãe
preparamos as coisas, convidamos os meus amigos, comidinhas
alguns amigos, a minha festa realizou-se no
parque das Violetas, ao lado da minha casa, quando os
meus amigos chegaram fomos brincar, depois fomos
comer e de seguida fomos brincar. Depois fomos brincar
aos pais e as mães com Amigo 1, com Amigo 2 e com a
Amigo 3. Eu diverti-me muito e no fim fomos comer
o meu bolo de aniversário.

Eu adoro, aquele dia foi incrível e divertido porque
foi um momento feliz.

Amigo 1 Amigo 2 Amigo 3 Amigo 4
Amigo 5 Amigo 6 Amigo 7 Amigo 8

Amigo 1 Amigo 2 Amigo 3

Introdução e desenvolvimento

Conclusão

Texto transcrito

A minha festa de anos	
No dia 3 de setembro de 2014 fiz anos. Eu e a minha mae preparamos as coisas e eu convidei os meus amigos, Amigo 1, Amigo 2, Amigo 3, Amigo 4, Amigo 5, Amigo 6, Amigo 7, Amigo 8 e mais alguns amigos. A minha festa realizou-se no parque das Violetas, ao lado da minha casa. Quando os meus amigos chegaram fomos brincar. Depois fomos brincar aos pais e às mães com Amigo 1, Amigo 2, Amigo 3. Eu diverti-me muito e no final fomos comer o meu bolo de aniversário.	Introdução e desenvolvimento
Eu adorei aquele dia foi incrível e divertido porque foi um momento feliz.	Conclusão

Anexo NN - Exemplo do texto produzido pelo aluno 3 na atividade
3

Texto original

O meu primeiro irmão
 el minha mãe estava grávida de um menino e
 no dia 3 de Junho de 1968 com o meu
 pai a uma consulta de obstetrícia em Coimbra.
 Quando eu tinha 23 anos a minha avó
 disse-me que a minha mãe Tere de J. e
 me hospital porque a bebé podia nascer na viagem.
 Eu fiquei muito nervosa, pois podia causar
 alguma coisa mal. El minha avó aconselhou-me a
 ir para a cama, mas antes telefonou à
 minha mãe e mandou-lhe um beijinho.
 No dia seguinte a minha avó disse-me que a minha
 irmã já tinha nascido. Eu fiquei muito feliz e
 fomos para Coimbra.
 Quando cheguei ao hospital peguei logo no meu
 irmão. Ele era lindo e deu um forte abraço à
 minha mãe.
 Nunca me vou esquecer desse dia porque antes
 eu e a minha irmã éramos um grande amor.

Texto transcrito

O meu primeiro irmão

A minha mãe estava grávida de um menino e no dia 3 de junho de 2014 foi com o meu pai a uma consulta de obstetrícia, em Coimbra.

Quando eu cheguei da escola a minha avó disse-me que a minha mãe teve de ficar no hospital porque o bebé podia nascer na viagem.

Eu fiquei muito nervosa, pois podia correr alguma coisa mal. A minha avó acalmou-me e fomos para a cama, mas antes telefonei à minha mãe e mandei-lhe um beijinho.

No dia seguinte a minha avó disse-me que o meu irmão já tinha nascido. Eu fiquei muito feliz e fomos para Coimbra.

Quando cheguei peguei logo no meu irmão. Ele era lindo e dei um forte abraço á minha mãe.

Nunca me vou esquecer desse dia porque entre eu e o meu irmão existe um grande amor.

Anexo 00 - Exemplo do texto produzido pelo aluno 1 na atividade

4

Texto transcrito

A viagem da gotinha de água

Era uma vez uma gotinha de água que nunca saiu do mar.

Um dia o sol evaporou a gotinha, ela foi para a atmosfera e formou-se uma nuvem. As gotinhas não sabiam o que se estava a passar.

A nuvem já estava cheia de gotinhas e estas e estas caíram para o mar. Mas no dia seguinte voltou a acontecer e as gotas de água voltaram a assustar-se. Desde então a gotinha de água aprendeu o que era o ciclo da água. Ela foi ao pé das suas amigas contar o que passou e elas disseram que queriam experimentar.

A gotinha aprendeu o que era o ciclo da água é para toda a vida.

Anexo PP - Exemplo do texto produzido pelo aluno 2 na atividade
4

Texto original

Uma estranha viagem

Era uma vez uma gotinha de água que gostava muito de nadar. Um dia ela e os seus amigos estavam a descansar, no mar de Perú, quando começaram a elevar-se como belas bailarinas. Estava a acontecer a evaporação.

Quando deram conta já estavam na atmosfera com todas as outras gotinhas, estavam muito envergonhadas, mas depois passaram e seguiram viagem.

De noite as nuvens ficaram muito pesadas e precipitaram em forma de chuva. A gotinha aterrou num ^{campo} verde onde se encontrou com os seus amigos.

Passado algumas horas a gotinha percebeu que a sal estava a saltar.

As pessoas tentaram pisá-la, mas ela conseguiu desviar-se.

Quando voltou a evaporar e regressou ao mar a gotinha pensou:

- estar que viagem tão estranha!

Texto transcrito

Uma estranha viagem

Era uma vez uma gotinha de água que gostava muito de nadar. Um dia ela e os seus amigos estavam a descansar, no mar de Peniche, quando começaram a elevar-se como belas gaivotas. Estava a acontecer a evaporação.

Quando deram conta já estavam na atmosfera com todas as outras gotinhas, estavam muito envergonhadas, mas depois passou e seguiram viagem.

De noite as nuvens ficaram muito pesadas e precipitaram em forma de chuva. A gotinha aterrou num campo onde se encontrou com os seus amigos.

Passado algumas horas e gotinha percebeu que o sol estava a voltar.

As pessoas tentavam pisá-la, mas ela conseguiu desviar-se.

Quando voltou a evaporar e regressou ao mar a gotinha pensou:

- Mas que viagem tão estranha!

**Anexo QQ - Exemplo da progressão do aluno 1 durante a
investigação**

Texto original

Era uma vez um rei Mau de norte que prendeu a Princesa do Sul, a
 princesa do sul tinha cabelos de color, de sol e até das
 pinturas coloridas e das flores que cheiravam tão bem,
 um dia um velho prisioneiro veio com ele das terras do
 sul disse à princesa que tinha de casar com o rei, porque
 só ele é que sabia curar a doença da menina, por isso
 mandou ao rei mandar plantar flores por estes campos,
 a princesa ia empalidecendo, foram passando as estações
 do ano e a princesa do sul continuava triste:

- Eu tenho o teu amor, se quiseres casar comigo
 podes ver a princesa do norte de europa.

Um dia a princesa chamou o marido:

- Marido, o marido vem cá ver esta paisagem
 tão maravilhosa.

- X O rei Mau foi com a princesa para fora do castelo.
 É é escusado dizer que a princesa do sul de curso
 ficou muito mas muito contente.

Texto transcrito

Era uma vez um rei Mouro do norte que prendeu a Princesa do sul, a princesa do sul tinha saudades do calor, do sol e até das paisagens coloridas e das flores que cheiravam tão bem, um dia um velho prisioneiro veio com ela das terras do sul disse á princesa que tinha de casar com o rei, porque só ele é que sabia curar a doença da menina, por isso mandou ao rei mouro plantar flores por estes campos, a princesa ia empalidecendo, foram passando as estações do ano e a princesa do sul continuava triste:

- Eu tenho o teu amor, se quiseres casar comigo podes ser a princesa do norte da europa.

Certo dia a princesa chamou o marido:

- Marido, ó marido vem cá ver esta paisagem tão esverdeada.

O rei Mouro foi com a princesa para fora do castelo. E é escusado dizer que a princesa do sul da europa ficou muito mas muito contente.

Texto original

Viagem da água

Era uma vez uma pequena gota de água que se aventurava e alegre que deu e continua a dar uma volta pelo Planeta. Num dia quente de verão a gotinha deu a sua primeira volta pelo Planeta. Ela evaporou devido ao calor do Sol e foi até à atmosfera, onde formaram os nuvens. Quando o nuvem estava cheia e teve que se precipitar, a gotinha infiltrou-se na terra e ~~seco~~ formou os lençóis de água ou freáticos.

A gotinha repetiu a sua viagem muitas vezes e caiu em forma de chuva, de neve e de granizo. Ela estava farta de fazer sempre a mesma viagem porque já conhecia todos os lugares do Planeta.

Numa tarde de inverno a gotinha ficou triste porque já não tinha lugar para onde ir. Mas as suas amigas gotas de água animaram-se para continuar a fazer a sua grande e longa viagem. Isto é tão divertido quando temos amigos - pense a gotinha.

Texto transcrito

O ciclo da água

Era uma vez uma pequena gota de água aventureira e alegre que deu e continua a dar uma volta pelo Planeta. Num dia quente de verão a gotinha deu a sua primeira volta pelo Planeta. Ela evaporou devido ao calor do Sol e foi até à atmosfera, onde formaram as nuvens. Quando a nuvem estava cheia e teve que se precipitar, a gotinha infiltrou-se na terra e formou os lençóis de água ou freáticos.

A gotinha repetiu a sua viagem muitas vezes e caiu em forma de chuva, de neve e de granizo. Ela estava farta de fazer sempre a mesma viagem porque já conhecia todos os lugares do Planeta.

Numa tarde de inverno a gotinha ficou triste porque já não tinha lugar para onde ir. Mas as suas amigas gotas de água animaram-na para continuar a fazer a sua grande e longa viagem. Isto é tão divertido quando temos amigos – pensou a gotinha.