

## **Relatório de Estágio**

**A importância da aplicação de ciclos de escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico  
- a fase da planificação -**

**Tânia Antunes Leitão**

Relatório de Estágio apresentado ao Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação do Professor Doutor António Pais da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

À minha família

## **Agradecimentos**

Ao Professor Doutor António Pais da Escola Superior de Educação, por todo o apoio, interesse e dedicação enquanto orientador deste projeto.

Aos professores supervisores da Prática Supervisionada, pelos conselhos no sentido de melhorar o meu desempenho e enriquecer a minha formação.

Aos alunos do 3º ano da Escola Básica Integrada António Sena Faria de Vasconcelos, por todo o carinho que sempre manifestaram e pela constante motivação em participar e aprender.

À professora cooperante, pela colaboração que prestou no período de Prática Supervisionada e pela participação neste projeto.

Ao Agrupamento de Escolas António Sena Faria Vasconcelos, na pessoa da sua diretora, pela forma como nos acolheu e pelo apoio prestado.

Ao par pedagógico, Joana Barroso, pela presença e participação no estágio e nos processos relacionados com a investigação que é complementar.

Às minhas companheiras de casa, Joana e Lúcia, por toda a amizade e apoio prestado, principalmente pela sua presença nos dias em que precisei de um ombro amigo e de alguém que me desse a mão.

Aos meus amigos, que com a sua boa disposição sempre me deram força para continuar, em especial à Susana, à Nazaré, à Sónia e ao Renato.

Aos meus padrinhos e à minha prima Joana, pela forma como sempre me acompanharam, pelo apoio que prestaram e por tudo aquilo que fizeram para que eu chegasse até aqui.

À minha avó, por todo o carinho, atenção e dedicação, por tudo o que sempre fez por mim.

Ao meu pai, pela forma corajosa com que sempre lutou para que eu conseguisse chegar até aqui, por todo o apoio que sempre me prestou, pela paciência e forma carinhosa com que sempre cuidou de mim.

À minha mãe, que mesmo já não estando entre nós, não posso deixar de lhe agradecer todo o carinho e dedicação que sempre fizeram parte do tempo que estivemos juntas.

A toda a minha família e a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização e concretização deste projeto.

**Palavras-Chave:**

Aprendizagem da escrita; ciclo de escrita; planificação; unidade didática; prática supervisionada

**Resumo:**

O presente Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito do cumprimento dos requisitos para o desenvolvimento e conclusão do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Castelo Branco.

O período de Prática Supervisionada é um período de experiências, de procura de estratégias, de técnicas, de métodos e materiais diferenciados para que aconteça na sala de aula um efetivo processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma primeira oportunidade para o acompanhamento de uma turma e da procura constante de formas para motivar os alunos, para aprender, de os orientar e, sobretudo, de nós próprios aprendermos.

A investigação acontece no âmbito da Prática Supervisionada e prende-se sobretudo com a importância da aplicação de ciclos de escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico, incidindo a análise especificamente na fase da planificação. O estudo tem por base o entendimento que os Programas de Português fazem da escrita e do que se pretende que aconteça nas escolas do 1º ciclo neste âmbito - 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, correcção e reformulação do texto)” (2009:16).

A investigação realizada tomou a forma de um estudo de caso, em que o caso é a turma onde decorreu o período de Prática Supervisionada. O ponto de partida para o estudo é a aplicação e desenvolvimento de dois ciclos de escrita completos na turma em questão. As técnicas e instrumentos de recolha de dados a que se recorre são a observação participante, pesquisa e notas de campo, registos fotográficos, entrevista, inquéritos por questionário, a produção de recursos destinados à aplicação dos ciclos de escrita e as produções textuais dos alunos. Os participantes no estudo são os alunos da turma e a professora titular da turma (professora cooperante).

Os resultados do estudo permitem verificar que a fase de planificação constitui um momento de grande importância no que respeita à elaboração de um texto e que quando esta acontece com níveis de qualidade, esta terá repercussões bastante positivas na efetiva construção de um texto.

**Keywords:**

Learning to write; cycle of writing; planning; didactic unit; supervised practice

**Abstract:**

This internship report was elaborated in scope of the completion of the requirements needed to develop and complete the Masters in Pre-school Education of the 1<sup>st</sup> cycle of Basic Education at the *Escola Superior de Educação de Castelo Branco*.

The period of Supervised Practice is a period of experience, search for strategies, techniques, methods and materials distinguished by the events taking place in the classroom an effective process for the teaching and learning. It is the first opportunity for the following of a classroom and the search for constant ways to motivate students, to learn, guide, and overall for us to learn.

The investigation took place throughout the Supervised Practice and overall deals with the importance of the cycles of writing in the 1<sup>st</sup> Cycle of Education, beginning the specific analyzes of the planning phase. The purpose of this study is for the understanding that the Portuguese Programs make the writing and what it intends to do in 1<sup>st</sup> cycle school therefore, writing is “the result, gifted with meaning and depending on the grammar of the language, through a process of fixed grammar that calls for the knowledge of the adopted graph, as well as the cognitive process and the complex translinguistics (planning, textualization, revision, correction and reformulation of the text)” (2009:16).

The investigation took the form of a case study in a classroom, where the supervised practice was held. The beginning of the study is the use and developing of two cycles of complete writing of the same classroom. The techniques and instruments of the data collection used were the observation of each the participants, the research and notes on the field, photographic records, interviews, inquiries through questionnaires, the production of the methods for the application of the cycles of writing and the final production of texts by the students. The participants in this study are the students of that classroom and the main teacher (cooperating teacher).

The results of this study verify that the planning phase is an important moment in relation to the elaboration of a text, and when this takes place at a quality level there will be extremely positive repercussions in the effectiveness of producing a text.

## Índice Geral

Introdução.....	1
Capítulo I - Contextualização da Prática Supervisionada.....	5
1. Enquadramento físico e social do local de aplicação .....	6
1.1. Caracterização da escola .....	6
1.2. Caracterização do meio.....	8
1.3. Caracterização da sala e da turma .....	8
2. O modelo pedagógico e programático de desenvolvimento de Prática Supervisionada ..	15
2.1. Fundamentos didatológicos do modelo .....	15
2.2. Os instrumentos de planificação .....	20
Capítulo II - Desenvolvimento da Prática Supervisionada .....	27
1. A observação .....	28
1.1. 1ª semana - 25 a 27 de outubro de 2011.....	28
1.2. 2ª semana - 2 e 3 de novembro de 2011 .....	29
2. A Prática Supervisionada .....	29
2.1. Esquema global.....	29
2.2. 1ª semana (prática de grupo) - dias 8, 9 e 10 de novembro de 2011 .....	30
2.3. 2ª semana (prática individual) - dias 15 e 17 de novembro de 2011.....	34
2.4. 3ª semana (prática individual) - dias 29 e 30 de novembro de 2011.....	37
2.5. 4ª semana (prática de grupo) - dias 13,14 e 15 de dezembro 2011.....	40
2.6. 5ª semana (prática individual) - dias 3, 4 e 5 de janeiro de 2012.....	43
2.7. 6ª semana (prática individual) - dias 17, 18 e 19 de janeiro de 2012 .....	47
2.8. 7ª semana (prática individual) - dias 31 de janeiro e 1 e 2 de fevereiro de 2012....	51
2.9. 8ª semana (prática de grupo) - dias 14, 15 e 16 de fevereiro de 2012.....	55
Capítulo III - A Investigação.....	61
1. Justificação e contextualização .....	62
2. Objetivos, problema e questões de investigação.....	63
3. Enquadramento teórico .....	64
3.1. A importância, o papel e o desenvolvimento da escrita .....	64
3.2. O Ciclo de Escrita - o caso específico da planificação .....	67

3.3. Dificuldades na aprendizagem da escrita .....	76
3.4. O uso do computador no processo de escrita .....	79
4. Fundamentação e descrição do processo de investigação .....	83
4.1. Descrição de procedimentos metodológicos .....	86
4.2. Local de implementação .....	86
4.3. Participantes.....	86
4.4. Implementação dos ciclos de escrita .....	87
5. Técnicas e Instrumentos de Recolha de dados .....	90
5.1. Observação participante.....	90
5.2. Pesquisa e notas de campo.....	91
5.3. Registos fotográficos .....	92
5.4. Registo gráfico (produções textuais dos alunos) .....	93
5.5. Entrevista .....	94
5.6. Questionários .....	97
5.7. Recursos produzidos .....	99
5.8. Princípios éticos.....	102
5.9. Metodologia do processo de análise dos dados .....	103
6. Tratamento e análise dos resultados (fase: planificação) .....	107
6.1. Produções dos alunos .....	107
6.2. A perceção dos alunos e da professora - análise SWOT .....	111
6.3. Análise global dos resultados .....	114
Capítulo IV - Reflexões e considerações finais .....	117
1. Reflexão / conclusão do exercício de investigação .....	118
2. Recomendações.....	119
3. Reflexão - estágio com investigação.....	120
Referências .....	121
Anexos	

## Índice de anexos

**Anexo 1** - Seleção dos conteúdos programáticos (1ª semana - prática de grupo - dias 8, 9 e 10 de novembro de 2011)

**Anexo 2** - Árvore da sabedoria (elemento integrador)

**Anexo 3** - Lista de materiais da semana (1ª semana - prática de grupo - dias 8, 9 e 10 de novembro de 2011)

**Anexo 4** - História “Esta é a minha família”

**Anexo 5** - Puzzles “Lenda de São Martinho”

**Anexo 6** - Seleção dos conteúdos programáticos (2ª semana - prática individual - dias 15 e 17 de novembro de 2011)

**Anexo 7** - História “A Ana veio à nossa cidade” (apresentada aos alunos em suporte informático)

**Anexo 8** - Lista de materiais da semana (2ª semana - prática individual - dias 15 e 17 de novembro de 2011)

**Anexo 9** - Seleção dos conteúdos programáticos (3ª semana - prática individual - dias 29 e 30 de novembro de 2011)

**Anexo 10** - Pintura “A colheita das azeitonas” de Vincent Van Gogh (elemento integrador)

**Anexo 11** - Lista de materiais da semana (3ª semana - prática individual - dias 29 e 30 de novembro de 2011)

**Anexo 12** - Cartões com o texto “Da oliveira ao azeite”

**Anexo 13** - Seleção dos conteúdos programáticos (4ª semana - prática de grupo - dias 13, 14 e 15 de dezembro 2011)

**Anexo 14** - Duende Brasão (elemento integrador)

**Anexo 15** - Lista de materiais da semana (4ª semana - prática de grupo - dias 13, 14 e 15 de dezembro 2011)

**Anexo 16** - Guião de planificação do texto epistolar

**Anexo 17** - Guiões de elaboração do texto epistolar - carta

**Anexo 18** - Guiões de elaboração do texto epistolar - postal

**Anexo 19** - Guiões de elaboração do texto epistolar - correio eletrónico

**Anexo 20** - Seleção dos conteúdos programáticos (5ª semana - prática individual - dias 3, 4 e 5 de janeiro de 2012)

**Anexo 21** - Painel dos Desafios (elemento integrador)

**Anexo 22** - Lista de materiais da semana (5ª semana - prática individual - dias 3, 4 e 5 de janeiro de 2012)

**Anexo 23** - Seleção dos conteúdos programáticos (6ª semana - prática individual - dias 17, 18 e 19 de janeiro de 2012)

**Anexo 24** - Lista de materiais da semana (6ª semana - prática individual - dias 17, 18 e 19 de janeiro de 2012)

**Anexo 25** - A planta completa

**Anexo 26** - Seleção dos conteúdos programáticos (7ª semana - prática individual - dias 31 de janeiro e 1 e 2 de fevereiro de 2012)

- Anexo 27** - Modelo de um perfil de solo
- Anexo 28** - Lista de materiais da semana
- Anexo 29** - Elefante grande em cartão
- Anexo 30** - Seleção dos conteúdos programáticos (8ª semana - prática de grupo - dias 14, 15 e 16 de fevereiro de 2012)
- Anexo 31** - Mapa de Portugal (elemento integrador)
- Anexo 32** - Lista de materiais da semana (8ª semana - prática de grupo - dias 14, 15 e 16 de fevereiro de 2012)
- Anexo 33** - Guião de planificação de texto narrativo
- Anexo 34** - Guião de redação de texto narrativo
- Anexo 35** - Guião de revisão/edição do texto final
- Anexo 36** - Carta do Duende Brasão
- Anexo 37** - Registo fotográfico - fase de planificação do primeiro ciclo de escrita
- Anexo 38** - Registo fotográfico - fase de planificação do segundo ciclo de escrita
- Anexo 39** - Produções dos alunos no primeiro ciclo de escrita
- Anexo 40** - Produções dos alunos no segundo ciclo de escrita
- Anexo 41** - Avaliação das produções dos alunos relativamente à fase de planificação
- Anexo 42** - Entrevista (professora cooperante)
- Anexo 43** - Inquéritos por questionário (alunos)
- Anexo 44** - Pedido de autorização do agrupamento para a realização da investigação

## Índice de figuras

Figura 1 - A planta da sala onde desenvolvemos a Prática Supervisionada .....	9
Figura 2 - Modelo de planificação - parte A.....	20
Figura 3 - Modelo de planificação - parte B.....	22
Figura 4 - Matriz SWOT .....	106

## Índice de quadros

Quadro 1 - Caracterização da turma: idade; número de repetências; Ação Social Escolar; idade, habilitações literárias e profissão dos pais.....	11
Quadro 2 - Acesso, em casa, às Tecnologias de Informação e Comunicação .....	13
Quadro 3 - Cronograma da Prática Supervisionada .....	30
Quadro 4 - Matriz SWOT .....	113

## Índice de tabelas

Tabela 1 - Tabela de frequências relativamente ao item “registo da informação” .....	107
Tabela 2 - Tabela de frequências relativamente ao item “apresenta a informação organizada”	107
Tabela 3 - Tabela de frequências relativamente ao item “apresenta registo de conhecimentos prévios” .....	108
Tabela 4 - Tabela de frequências relativamente ao item “qualidade da informação recolhida”	108
Tabela 5 - Tabela de frequências relativamente ao item “apresenta a informação organizada”	109
Tabela 6 - Tabela de frequências relativamente ao item “apresenta no texto os elementos da planificação” .....	109

## Índice de esquemas

Esquema 1 - Esquema global de organização e desenvolvimento da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico .....	21
Esquema 2 - O ciclo de escrita .....	67
Esquema 3 - Categorias e itens de análise das produções dos alunos, no domínio de análise “Planificação do texto” .....	94
Esquema 4 - Esquematização da entrevista à professora cooperante.....	96
Esquema 5 - Esquematização dos inquéritos por questionário aplicados aos alunos. ....	98



## **Introdução**

O presente relatório de estágio desenvolveu-se no âmbito do cumprimento dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, formação que decorreu na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Pretendia-se que os alunos nesta área e nível de formação realizassem um relatório de estágio com componente de investigação que estivesse relacionada com a Prática Supervisionada realizada.

O problema que foi escolhido, como caminho para o estudo e que o orientador pode redigir-se da seguinte forma: “qual a importância específica da fase de planificação do ciclo de escrita para a redação do texto?”. O trabalho foi desenvolvido no sentido de encontrar respostas a esta questão, tendo em conta os vários dados e a nossa formação, enquanto futuros professores.

Encontramos aqui uma organização que estrutura todo o trabalho em quatro capítulos diferentes que se desenvolvem com um mesmo fim - encontrar uma resposta ao problema inicialmente colocado.

O primeiro capítulo refere-se à “contextualização da Prática Supervisionada” e pretende elucidar o leitor do contexto em que o estágio decorreu e, por conseguinte, a contextualização da investigação (uma vez que decorreram no mesmo local). Em primeiro lugar apresenta-se uma caracterização da escola (Escola Básica Integrada António Sena Faria de Vasconcelos, pertencente ao agrupamento com a mesma designação) e, seguidamente, uma breve caracterização do meio que a envolve. Como não poderia deixar de ser, apresenta-se depois a caracterização da sala e da turma, com as várias informações que foi possível recolher e que se consideraram pertinentes para o trabalho aqui desenvolvido.

Uma vez que o desenvolvimento da Prática Supervisionada previa a realização de planificações semanais e diárias, partindo das várias orientações que possuíamos (programas nacionais, projeto educativo do agrupamento, projeto curricular de turma, planificações mensais da professora cooperante) considera-se pertinente, ainda no primeiro capítulo, uma elucidação e esclarecimento do modelo pedagógico e programático que foi seguido ao longo das várias semanas.

O segundo capítulo é constituído, em grosso modo, pelas informações registadas nos documentos/planificações que foram sendo construídos ao longo do estágio. Este capítulo apresenta uma visão global de todo o desenvolvimento da Prática Pedagógica, desde os conteúdos e objetivos semanais, aos percursos de ensino e aprendizagem (diários e semanais), aos materiais criados para o processo de ensino-aprendizagem e até, os registos das reflexões realizadas semanalmente.

O capítulo três tem como título global “A investigação” e aqui estão descritos todos os processos e toda a informação relacionados com a mesma. É aqui, neste capítulo, que se encontram explicitados o problema e as questões de investigação que encaminham todo o desenvolvimento do estudo e que se encontra todo o enquadramento teórico. Esta última componente tem também uma grande importância, pois só é possível uma ação com qualidade se esta se encontrar alicerçada por uma componente teórica que a sustente e lhe ofereça a consistência que ela precisa:

Só esse património acumulado de interpretações provisoriamente validadas a que se chama teoria constitui, em princípio, adequado ponto de partida para a pesquisa. É que, não sendo concebível a existência de operações de observação e intelecção do real destituída de pressupostos substantivos, não há senão vantagens em levá-las a cabo de acordo e sob comando de um ‘código de leitura’ da realidade que em anteriores processos de investigação se tenha revelado capaz de transcender os limites da percepção corrente, indicando os núcleos problemáticos cruciais a investigar e um modo plausível de os equacionar. (Pinto, J. M. & Almeida, J. F. A., 1986:56).

No âmbito da presente investigação, considerou-se que a componente teórica deveria incidir na importância, no papel e no desenvolvimento da escrita; numa clara explicação da fase de planificação, segundo vários autores; nas dificuldades que podem surgir na aprendizagem da escrita e no papel e potencialidades do uso do computador na aprendizagem da escrita. Procedeu-se depois, ainda no capítulo III, à descrição e esclarecimento dos vários processos metodológicos, tendo em conta que estamos perante uma investigação de carácter qualitativo e de um estudo de caso. São explicados os vários instrumentos e técnicas de recolha de dados, sempre com sustentações a nível teórico, por autores entendidos em cada uma das matérias.

Só depois, se encontra efetivamente o tratamento e análise dos dados/resultados, sendo que o ponto de partida incide em dois ciclos de escrita aplicados na turma em questão. Aqui, tentamos responder a questões como “de que forma foram avaliadas as produções das crianças?”, “quais os resultados de cada um dos ciclos de escrita?”, “existiu alguma evolução do primeiro para o segundo ciclo de escrita?”, “qual a percepção dos alunos e da professora cooperante relativamente ao desenvolvimento dos dois ciclos de escrita?”, “qual a resposta encontrada para o problema inicialmente colocado?”.

O último capítulo incide numa reflexão global, não só da investigação e do seu desenvolvimento, mas de todo o período de Prática Supervisionada. É neste capítulo que se encontram também algumas recomendações pertinentes que surgem de acordo com o estudo realizado e as conclusões retiradas do estudo desenvolvido:

As ciências da educação são possíveis se os investigadores aceitarem abandonar o conforto das suas bibliotecas, dos seus gabinetes, do seu laboratório in vitro e das suas reuniões político-administrativas para proceder às suas investigações no próprio terreno da aprendizagem, isto é, no seio das vivências escolares reais, dos laboratórios in vitro (Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Bount, G.;1990:177).



**Capítulo I**  
**Contextualização da Prática Supervisionada**

## 1. Enquadramento físico e social do local de aplicação

### 1.1 Caracterização da escola

A escola na qual desenvolvemos a Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico, Escola Básica Integrada António Sena Faria de Vasconcelos, pertence ao Agrupamento de escolas com o mesmo nome, um **agrupamento** vertical constituído por cinco escolas básicas. Três das escolas desenvolvem os seus processos de ensino e aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico - Escola Básica do Cansado, Escola Básica Horta d'Alva e Escola Básica Nossa Senhora da Piedade; a Escola Básica de Malpica do Tejo integra também a educação pré-escolar e a sede do Agrupamento engloba o 1º, 2º e 3º ciclos e situa-se na Quinta da Carapalha, na cidade de Castelo Branco. Foi nesta última - **Escola Básica Integrada António Sena Faria de Vasconcelos** - que se concretizou a Prática Supervisionada.

Atualmente, o agrupamento tem aproximadamente 800 alunos, e a escola 500 alunos<sup>1</sup>.

Em termos organizacionais, o Conselho Geral é presidido por José Batista e o cargo de diretora encontra-se à responsabilidade de Graça Ventura, que preside o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

O agrupamento tem como principais **parceiros** a Câmara Municipal de Castelo Branco, a Junta de Freguesia de Castelo Branco e a Junta de Freguesia de Malpica do Tejo, a Associação Formação Ambiental Florestal, Polícia de Segurança Pública - Escola Segura e Apoio aos Alunos e à Família (GAAF) -, Centro de Saúde, Danone, Associação da Carapalha, Associação Empresarial da Região de Castelo Branco (NERCAB), Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), Bombeiros Voluntários de Castelo Branco (BVCB) e Proteção Civil, Conservatório de Castelo Branco, Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB), Associação Amato Lusitano, Centro Local de Apoio ao Imigrante, A PAR E PASSO<sup>2</sup>, Protocolos com empresas locais.

Entre os principais **projetos** em que o **agrupamento** está envolvido destacam-se o Plano de Ação da Matemática, o Plano Nacional de Ensino do Português (PNEP), o Plano Nacional de Leitura (PNL), Skool, Excell, Centro de Competência CRIE da Beira Interior<sup>3</sup>, Ensino Integrado de Música, Desporto Escolar, Bibliotecas Integradas na Rede de Bibliotecas Escolares (RBE).

A **sede do agrupamento** foi criada, para iniciar as suas funções, no ano de 1987, designando-se nesta altura de Escola Nº 3 de Castelo Branco. Em 1991, passou a designar-se como Escola Secundária Professor Doutor António Sena Faria de Vasconcelos. No ano de 2002 é criado formalmente o Agrupamento de Escolas António Sena Faria de Vasconcelos.

A designação da escola e do agrupamento deve-se ao seu patrono António Sena Faria de Vasconcelos<sup>4</sup>, nascido a 2 de Março de 1880, pedagogo e psicólogo com mérito internacional do

---

<sup>1</sup> Estes dados estão de acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento.

<sup>2</sup> A PAR E PASSO - projeto desenvolvido pela Associação de Desenvolvimento Amato Lusitano, de Castelo Branco. O seu objetivo é intervir no âmbito da prevenção, propondo-se deter ou retardar o uso e abuso de substâncias lícitas e ilícitas detetadas na comunidade estudantil.

<sup>3</sup> O Centro de Competência CRIE da Beira Interior está sediado na Escola Secundária Nuno Álvares (Castelo Branco) desde 1999.

<sup>4</sup> António Sena Faria de Vasconcelos nasceu em Castelo Branco, no ano de 1880. Estudou Direito em Coimbra e em 1902 foi para a Bélgica estudar na Universidade Nova, onde chegou a ser Professor Catedrático. Em 1912 fundou a Escola Nova de Bièrges-lez-Wavre, uma escola onde se privilegiava a inteligência e a ação em vez da memória. Daí hoje dizer-se que foi um dos portugueses no movimento da "Escola Nova". A Fundação da Escola na Bélgica, o facto de ter sido professor no Instituto Jean-Jacques Rousseau (na Suíça), o seu trabalho e publicação de livros sobre Psicologia em Cuba e na Bolívia (que foram traduzidos em muitas línguas) são fatores que levaram a que o nome deste

movimento da Escola Nova. Na escola, valorizava o uso da inteligência e da ação em detrimento da simples memória.

Entre os principais projetos em que a escola está envolvida, destacam-se o Projeto OLHA'O ROBOT, Clube de Ciências, Projeto de dinamização de atividades, Construir Saberes, Turma+, Atividades de sensibilização/informação/promoção para os pais e Encarregados de Educação, Conferências Seminários/*WorkShops*, Matemática com Arte, Prevenção do Abandono, Gabinete de Apoio ao aluno e à família, Clube da leitura, Jornal da escola “Desafios”.

Não poderia deixar de ser referido o Projeto TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), que prevê a eficácia do Projeto Educativo e que envolve todos os intervenientes na sua execução no dia-a-dia da escola. O projeto envolve uma equipa e um conjunto de responsáveis, entre elementos da equipa de coordenação, da equipa de autoavaliação e responsáveis pela ação.

O edifício tem 25 anos, é constituído por quatro blocos e não teve obras de remodelação. Tem 26 salas de aula, uma biblioteca, dois laboratórios, um pavilhão gimnodesportivo, duas salas de informática, uma sala de matemática com arte, cozinha, refeitório, bar dos alunos, amplo espaço de recreio, wc para alunos/alunas/deficientes/adultos. Apresenta boas condições e um espaço seguro (grades, câmaras de vigilância, portaria vigiada, entradas e saídas controladas por cartão eletrónico e guarda noturno).

A biblioteca encontra-se dividida em vários cantos (da leitura, dramatização, jogos lúdicos, suportes informáticos e o espaço de pesquisa bibliográfica), onde existem computadores, acesso à internet e livros sobre diferentes temas e áreas. A biblioteca é um espaço da escola que permite a realização de diversas atividades, nomeadamente no âmbito da leitura e da escrita. Aliás, é um espaço que pode ser reservado para um grupo específico de alunos, num dado espaço de tempo e para a realização de uma determinada atividade.

O pavilhão gimnodesportivo permite o acesso a pessoas portadoras de deficiência motora através de uma rampa. No seu interior encontra-se um campo de futebol útil para desportos ou outro tipo de atividades e estão disponíveis diferentes materiais no âmbito desportivo.

Existem ainda campos no exterior que permitem o desenvolvimento de atividades desportivas ou outro tipo de atividades ao ar livre.

A escola dispõe ainda de um corredor amplo, coberto, de ligação entre os diferentes pavilhões, junto à sala onde decorreu a Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Como se verifica, não só a sala de aula é um espaço disponível para a realização de tarefas de aprendizagem, mas existe um conjunto de espaços dentro da escola que pode ser aproveitado em prol das aprendizagens dos alunos.

## 1.2 Caracterização do meio

O estudo do meio envolvente à Instituição assume-se como um importante ponto de **interesse pedagógico**, comercial e social, podendo contribuir para que a aprendizagem dos alunos seja ainda mais rica. Tornou-se, por isso, fundamental a **caracterização e avaliação** de todo o **espaço envolvente** à instituição (Sede do Agrupamento de Escolas António Sena Faria de Vasconcelos) e dos potenciais recursos que o meio pode oferecer.

A **sede do agrupamento** encontra-se situada numa **zona urbana** na cidade de Castelo Branco, e a própria evolução da cidade contribui para a vida da instituição. A título de exemplo, “as variantes externas que ligam a zona comercial ao bairro da Carapalha e à Rotunda Europa vieram contribuir para a abertura do bairro à cidade, o que dá à escola maiores possibilidades, pois as acessibilidades deixam de ser um entrave tão acentuado” (Projeto Educativo Agrupamento de Escolas Faria de Vasconcelos 2009/2011:7)<sup>5</sup>.

O meio envolvente é constituído, todo ele, por **zonas habitacionais** de qualidade - maioritariamente prédios e algumas vivendas -, pequenos espaços de comércio e espaços verdes e de lazer. Encontramos ainda bocas de incêndio, paragens de autocarros, passagens para peões, ecopontos, caixotes do lixo, locais de estacionamento, um Parque Infantil, cafés e restaurantes, um campo sintético (para futebol e basquetebol), Associação Cultural Desportiva da Carapalha, entre outros.

Toda a zona envolvente possui **infraestruturas de qualidade**, água canalizada, saneamento básico, luz elétrica, ruas alcatroadas e em bom estado e passeios ao longo das mesmas.

O próprio ambiente que envolve a escola, até porque este é também o local onde habita a maioria das crianças da turma, tem também **influência** nas suas **aprendizagens** e nas suas realizações. Nos momentos de ativação do conhecimento prévio e nos momentos em que se dá oportunidade aos alunos para escreverem verifica-se que a maioria das suas vivências acontece num local como o descrito - um meio urbano e com apresentação de boas condições habitacionais e sociais. Algumas das crianças referem momentos vividos em meios rurais, quando visitam os avós, por exemplo, e essas vivências refletem-se, muitas vezes, nas personagens que os alunos escolhem e nas peripécias que introduzem nos diferentes tipos de texto que se lhes pede para elaborarem.

## 1.3 Caracterização da sala e da turma

A **sala de aula** onde decorreu a Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico apresenta uma **disposição** tradicional das mesas de trabalho, que promove essencialmente o **trabalho individual** e algum trabalho em pequenos grupos (2, 3 ou 4 alunos). As mesas encontram-se dispostas em três filas, duas delas com quatro mesas e uma com três (figura 1).

---

<sup>5</sup> O Projeto Educativo do agrupamento data a novembro de 2011 e possui as linhas orientadoras do dia-a-dia nas suas escolas para os anos letivos entre 2009 e 2011. Assume-se, tal como consta no documento, como o “bilhete de identidade da escola” (Projeto Educativo Agrupamento de Escolas Faria de Vasconcelos 2009/2011: 3).

A porta de entrada da sala localiza-se no canto superior direito da sala, de acordo com o esquema apresentado.

O quadro encontra-se de frente para as crianças, ocupando uma posição central na parede. Para além da função tradicional do quadro, este é também o local de projeção de apresentações em suporte informático, o que permite uma maior variedade das utilizações deste recurso material.

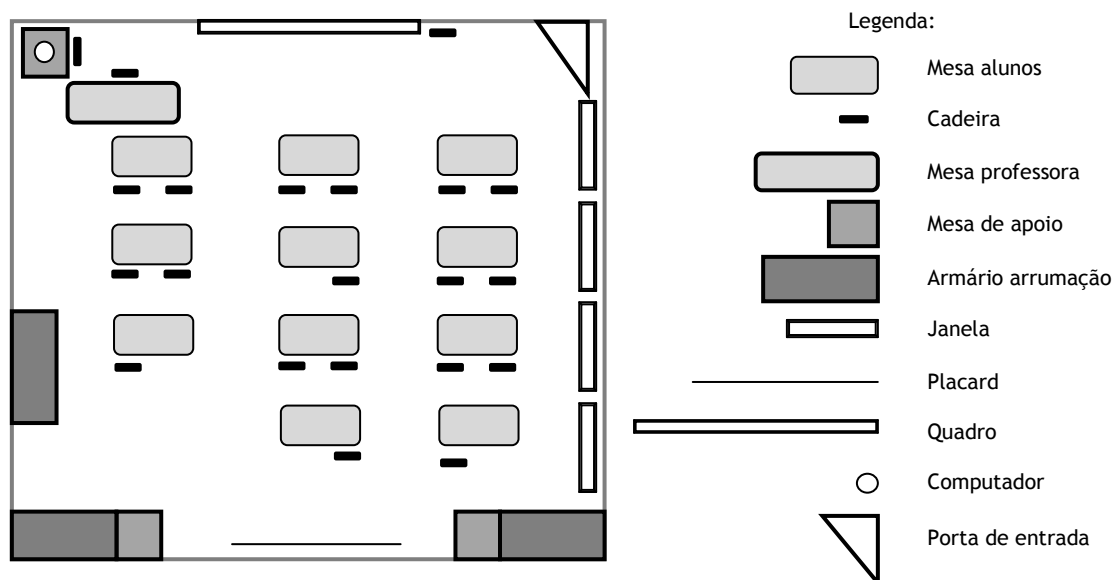
No canto superior esquerdo, está situada a secretária da professora, assim como uma mesa de apoio onde se encontra o computador da sala. Por cima, na parede, encontram-se uma televisão e um leitor de DVD.

Os lugares das crianças são, na sua maioria, fixos, podendo ocorrer algumas mudanças consoante o desempenho dos alunos, o seu comportamento ou o tipo de atividades que se desenvolvem em cada momento.

A parede lateral direita da sala é, toda ela, composta por janelas, o que permite uma luminosidade natural durante grande parte do dia. No canto inferior direito encontra-se um armário de arrumação de materiais e uma mesa de apoio com uma planta e uma tartaruga de estimulação (cujo cuidado fica à responsabilidade dos alunos). Na parede oposta à do quadro encontra-se, na parte central, um placard de exposição de trabalhos. No canto inferior esquerdo encontra-se um outro armário de arrumação de material (junto com uma mesa de apoio), bem como na parede lateral esquerda.

A sala apresenta uma tonalidade de cores fortes (amarelos, laranjas, azuis e roxos), que oferecem um ambiente de grande vivacidade à sala.

Figura 1 - A planta da sala onde desenvolvemos a Prática Supervisionada



Esta é a planta da sala nos primeiros momentos da Prática Supervisionada. Ao longo das semanas, a planta da sala foi sofrendo algumas alterações, tendo em conta a exposição de

materiais, o desenvolvimento de determinadas atividades<sup>6</sup> e a própria necessidade da turma no dia-a-dia. A disposição das mesas de trabalho manteve-se ao longo da Prática, exceto durante a realização de determinadas tarefas de aprendizagem. Mas houve alterações da localização das mesas de apoio, dos armários da sala, sendo que a parede do lado esquerdo ficou com uma maior disponibilidade de espaço para a exposição de materiais e trabalhos realizados pelos alunos.

A turma que esteve envolvida em todo o desenvolvimento da Prática Supervisionada é uma turma do 3º ano (do 1º Ciclo do Ensino Básico), e todas as crianças estão matriculadas neste ano de escolaridade. A turma, no início da Prática Supervisionada, era constituída por 18 alunos, sendo 13 do sexo masculino e 5 do sexo feminino. Três dos alunos não pertenciam à turma no ano letivo anterior, tendo sido transferidos de outras escolas - um desses mesmos alunos deixou de pertencer à turma durante o desenvolvimento da Prática Supervisionada, uma vez que foi novamente transferido para outra escola. A turma passou a ter 12 alunos do sexo masculino e um total de 17 alunos.

O quadro seguinte<sup>7</sup> refere-se a todos os alunos da turma, nomeadamente o aluno transferido durante o desenvolvimento da Prática Supervisionada, e algumas informações sobre os mesmos e sobre o seu contexto familiar. O quadro refere-se à idade da criança, ao número de repetências no seu percurso escolar, à sua situação socioeconómica e a algumas informações sobre os seus pais - idade, habilitações literárias e profissão.

---

<sup>6</sup> Referem-se a título de exemplo, atividades que envolvem o trabalho em equipas, em que as mesas eram agrupadas de forma a proporcionar o trabalho em pequenos grupos; atividades que envolvem a existência de um espaço central amplo, pelos movimentos físicos que envolvem, em que as mesas eram todas colocadas nos espaços laterais da sala, junto às paredes; atividades que envolvem um trabalho coletivo, em que as mesas da sala formavam uma “grande mesa” para toda a turma (para uma atividade experimental que envolvesse a participação simultânea de toda a turma, por exemplo).

<sup>7</sup> As informações do quadro estão de acordo com o Projeto Curricular de Turma.

**Quadro 1** - Caracterização da turma: idade; número de repetências; Ação Social Escolar; idade, habilitações literárias e profissão dos pais

Aluno	Idade	Nº de Repetências	ASE (esca-lão)	Idade		Habilitações literárias		Profissão	
				pai	mãe	pai	mãe	pai	mãe
1	8	0	C	46	42	Ens. Sec.	Ens. Sec.	G.N.R	Funcionária pública
2	8	0	C	45	39	6º ano	Ens. Sup.	Jardineiro	Professora
3	9	0	C	39	39	Ens. Sec.	Ens. Sec.	Operário fabril	Comunicadora
4	8	0	C	46	37	6º ano	Ens. Sec.	Técnico de hotelaria	Caixeira
5	8	0	C	31	32	9º ano	Ens. Sup.	Pensionista	Técnica de Secretariado
6	8	0	C	40	40	Ens. Sec.	9º ano	Operário fabril	Operária fabril
7	8	0	C	40	35	Ens. Sec.	Ens. Sup.	Encarregado de manutenção	Delegada de informação médica
8	8	0	C	40	39	Ens. Sup	Ens. Sup.	Técnico Superior	Professora
9	9	0	C			Ens. Sup	Ens. Sup	Engenheiro Técnico Civil	Formadora
10	9	1	A	-	29	-	7º ano	-	Empregada de limpeza
11	9	1	A	40	37	4º ano	Não foi à escola	Feirante	Feirante
12	9	0	C	38	43	Ens. Sup	Ens. Sup	Assistente de Administração Escolar	Professora
13	8	0	B	25	28	6º ano	Ens. Sec.	Servente	Empregada de mesa
14	8	0	C	40	39	6º ano	6º ano	Cozinheiro	Empregada de refeitório
15	9	0	C	35	35	6º ano	Ens. Sec.	Mecânico	Desempregada
16	8	0	B	-	46	9º ano	Ens. Sup.	-	Enfermeira
17	9	1	C	39	37	Ens. Sup	Ens. Sec.	Bancário	Administrativa
18	8	0	A	-	-	-	-	-	Desempregada

As crianças têm **idades** compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Onze alunos têm 8 anos e os restantes têm 9 anos. No momento de iniciação da Prática, dois alunos tinham ainda 7 anos, o que neste momento já não acontece. Três das crianças de 9 anos têm esta idade pela existência de uma repetência no seu percurso escolar<sup>8</sup>.

A **turma** em questão é bastante **heterogénea**, quer em termos de maturidade quer em termos de desenvolvimento cognitivo. Aliás, o próprio número de alunos do sexo masculino e feminino é bastante díspar, sendo o número de rapazes (treze) muito superior ao número de

<sup>8</sup> O ano da retenção foi o 2º ano de escolaridade. No ano de retenção, os alunos não pertenciam à turma em questão, passaram depois por um processo de transferência.

raparigas (cinco). Uma das crianças não frequentou o Jardim de Infância e, como foi já referido, existem 3 crianças transferidas de outras escolas, duas delas pertencentes ao mesmo agrupamento.

Em termos gerais:

Todos os **alunos** são **interessados** pela escola, demonstrando entusiasmo e motivação para as novas aprendizagens. Revelam vontade de aprender, progredir e facilmente atingem as competências pretendidas. No entanto, são **crianças** muito **ativas** ao nível do comportamento e das atitudes. Revelam, por vezes, desconcentração e nem sempre cumprem as regras dentro e fora da sala de aula (Projeto Curricular de Turma 2011-2012:10).

Duas crianças têm **problemas de saúde**, uma delas, um problema renal crónico (que implica cuidados diários com a alimentação) e uma outra criança sofre de problemas de crescimento - nanismo, otites frequentes, problemas de dicção, dificuldades motoras. Esta criança, por vezes, necessita de ausentar-se durante o período das aulas, por motivos de intervenções cirúrgicas e/ou consultas de desenvolvimento (otorrinolaringologia, psicologia, pediatria, terapia da fala). Há ainda alunos com um **ritmo de trabalho** mais lento, que necessitam de ensino e atenção mais individualizados, para a realização das tarefas e acompanhamento do ritmo de trabalho da turma. Os restantes alunos revelam capacidades para tendencialmente atingirem facilmente as competências pretendidas para o ano de escolaridade. Uma das crianças é de etnia cigana.

O **nível socioeconómico** das famílias é, na generalidade, de classe média. Em termos de Ação Social Escolar, apenas três crianças possuem escalão A, duas possuem escalão B e as restantes escalão C<sup>9</sup>.

De uma forma geral, a **família dos alunos** da turma mostra **interesse** pela **vida escolar** dos seus educandos e em cooperar com a escola, no sentido de promover um desenvolvimento saudável, harmonioso e equilibrado das crianças em questão. Cerca de metade dos alunos da turma não tem irmãos.<sup>10</sup>

A **idade dos pais** das crianças situa-se entre os 25 e os 46 anos e as suas **habilitações literárias** variam entre o 4º ano de escolaridade (um), o 6º ano de escolaridade (seis), o 7º ano de escolaridade (um), o 9º ano de escolaridade (três), o ensino secundário (dez) e o ensino superior (onze), exceto a mãe de um aluno, que nunca frequentou a escola. Os pais apresentam

---

<sup>9</sup> O escalão A é atribuído aos alunos do escalão 1 do Abono de Família; o escalão B é atribuído aos alunos do escalão 2 do Abono de Família - ambos os escalões constituem um apoio económico a famílias carenciadas. Os alunos do escalão A beneficiam de um subsídio para material escolar, alimentação gratuita no refeitório da escola e apoio económico para as visitas de estudo. Os alunos do escalão B têm direito a uma comparticipação de 50% do custo da refeição, do material escolar e das visitas de estudo. Os alunos do escalão C não têm direito a nenhum subsídio, pelo que não têm auxílio económico para as refeições, material escolar e visitas de estudo. Os alunos do agrupamento, independentemente da sua situação económica, beneficiam de transporte escolar gratuito no caso de morarem no concelho de Castelo Branco, a mais de 4 quilómetros de distância do estabelecimento de ensino e terem até 14 anos. No caso dos alunos do 1º Ciclo, os livros são dados pela Câmara Municipal.

<sup>10</sup> A existência ou não de irmãos, o seu número e a sua idade podem ter implicações na prática pedagógica. No caso de existirem irmãos mais velhos, leva os alunos a observarem os seus hábitos de estudo e a recriá-los ou não. Em alguns casos, os irmãos são quem auxilia os alunos no estudo em casa, e na ultrapassagem de algumas dificuldades de aprendizagem. Em algumas situações, existem tarefas de aprendizagem que são adaptadas para os alunos que têm ou não irmãos - por exemplo, a uma criança que não tem irmãos não se lhe poderá pedir que elabore um texto, oral ou escrito, cujo tema sejam os seus irmãos, mas poderá dizer se gostaria de ter um irmão ou não, e porquê. Para uma criança que tenha irmãos acontece a situação inversa.

profissões bastante diversas e uma pequena minoria (duas mães) encontra-se em situação de desemprego.

Além das cinco horas letivas obrigatórias, todos os alunos da turma frequentam as **atividades extracurriculares** no espaço escolar - Apoio ao Estudo (duas vezes por semana, durante 45 minutos); Música (duas vezes por semana, durante 45 minutos); Inglês (três vezes por semana durante 45 minutos); Educação Física (três vezes por semana durante 45 minutos). Alguns alunos frequentam também atividades fora do espaço e do horário escolares, como é o caso da catequese, do judo, da natação, do futebol e da dança. Também este tipo de atividades contribui para o desenvolvimento e aprendizagens dos alunos e refletem-se na sala de aula, tanto em termos do seu desenvolvimento pessoal e social, como na aquisição de diversas competências.

Relativamente ao **acesso** que as crianças da turma têm às **Tecnologias de Informação e Comunicação**, verifica-se que a esmagadora maioria tem computador em casa, com acesso à internet:

Quadro 2 - Acesso, em casa, às Tecnologias de Informação e Comunicação <sup>11</sup>

Alunos	Computador		Internet	
	Sim	Não	Sim	Não
1	x		x	
2	x		x	
3	x		x	
4	x		x	
5	x		x	
6	x		x	
7	x		x	
8	x		x	
9	x		x	
10		x		x
11	x			x
12	x		x	
13	x		x	
14	x		x	
15	x		x	
16	x		x	
17	x		x	
18	x			x

Verifica-se que apenas um dos alunos não tem computador em casa e três alunos não têm acesso à internet. Este facto é possibilitador e facilitador de várias situações, como por exemplo

<sup>11</sup> Os dados estão de acordo com o Projeto Curricular de Turma.

a comunicação com os pais através de correio eletrónico, a elaboração de tarefas em casa que necessitem a utilização de suporte informático e até a entrega desses mesmos trabalhos, à professora, através da internet.

A ligação escola-família e a aquisição de competências ao nível da escrita são reforçadas por um **projeto** semanal - “**Escrita Familiar**” - em que um aluno da turma, em casa e em conjunto com um adulto, elabora uma história que é apresentada no final da semana, na biblioteca da escola. Também a apresentação da história é realizada pela criança e pelo adulto (pai ou mãe) envolvido no projeto. Embora que em cada semana seja apenas um aluno da turma a elaborar e a apresentar a história, todos os alunos têm a sua semana de participação. O texto de cada semana tem como ponto de partida um tema proposto pela professora e, além da interação escola-família desenvolvem-se aqui diversas competências ao nível da escrita, tal como foi anteriormente referido. Quando elabora o texto, o aluno tem que ter em conta os diversos aspetos de construção de um texto, de acordo com as diferentes tipologias, e a envolvência e participação do adulto, em casa, e da professora, na escola, podem ajudar a detetar dificuldades da criança a esse nível e na correção de falhas encontradas<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> A participação da turma no projeto “Escrita Familiar” permitiu que a turma estivesse envolvida num projeto de escrita que envolve os vários momentos de elaboração de um texto (ciclo de escrita). Uma vez que a turma já estava envolvida no projeto, no momento em que se iniciou a Prática Supervisionada e a aplicação dos ciclos de escrita, os alunos não se depararam com algo para o qual não tivessem as bases necessárias para a sua realização. Provavelmente, se os alunos não tivessem a sua participação nesse projeto, que implica diretamente a elaboração de textos, os resultados obtidos na aplicação dos ciclos de escrita poderiam ser diferentes.

## 2. O modelo pedagógico e programático de desenvolvimento de Prática Supervisionada

### 2.1 Fundamentos didatológicos do modelo

Para que a Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico se desenvolvesse com qualidade e com vista à efetiva aprendizagem dos alunos, foi seguido um conjunto de procedimentos e aplicado um modelo pedagógico e programático que serviram de base a toda a organização da Prática.

Numa primeira fase, foi analisado com todo o cuidado o Projeto Curricular do Agrupamento<sup>13</sup>, que mostra claramente que o seu principal objetivo é:

Formar cidadãos competentes proporcionando-lhes oportunidades reais em que sejam os próprios alunos a construir aprendizagens individuais nos domínios cognitivo, social, afectivo e psicomotor, com o objetivo de estabelecer uma ligação ao mundo do trabalho e à formação ao longo da vida (Projeto Curricular do Agrupamento:4)

Para tal, o Projeto Curricular do Agrupamento mostra ser necessário “trabalhar de forma diferenciada e individualizada sobre as aprendizagens dos alunos para que estes possam aplicar o que aprendem ao longo da vida ao nível do saber, do saber fazer, do saber ser e do saber estar” (Projeto Curricular do Agrupamento:4). E foi este o caminho que se tentou sempre seguir durante o desenvolvimento da Prática Supervisionada. Este documento, pertencente a todo o Agrupamento de Escolas António Sena Faria de Vasconcelos, mostra uma grande preocupação no sentido de definir estratégias para superar as dificuldades que os alunos revelam, nomeadamente ao nível do domínio da língua materna. Para tal, é necessário que o dia-a-dia nas salas de aulas, com os alunos, decorra no sentido da efetiva aprendizagem das várias áreas curriculares, nomeadamente a Língua Portuguesa.

Não poderíamos deixar de ter em conta as orientações nacionais, que são uma das bases primordiais do dia-a-dia nas nossas escolas. Nos **Programas de Português do Ensino Básico**, entende-se por **escrita**:

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, correcção e reformulação do texto) (Reis, C. 2009:16<sup>14</sup>).

Também por esta definição de escrita se verifica a importância da existência e aplicação de ciclos de escrita junto dos alunos. Aqui se verifica que a investigação e estudo aqui subjacentes não têm uma entrada forçada nas salas de aulas - são, ou devem ser, uma constante nas salas de aula. A escrita, tendo em conta as várias fases do seu ciclo, não é uma atividade

---

<sup>13</sup> Projeto Curricular do Agrupamento de Escolas Faria Vasconcelos - ano letivo 2011/2012

<sup>14</sup> Reis, C. (coord). (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa. Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

realizada pelos alunos apenas para efeitos de estudo, mas sim algo previsto pelos programas (a nível nacional) para os vários anos e ciclos do Ensino Básico.

Segundo o definido nos Programas de Português do Ensino Básico, prevê-se para os **terceiro e quarto anos do 1º Ciclo**, no âmbito da competência específica da escrita, “recorrer a técnicas básicas para registar, organizar e transmitir a informação”; “recorrer a técnicas básicas e processos de planificação, textualização e revisão, utilizando alguns 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 diferentes tipos de textos, em português padrão, tendo em conta tema e finalidade; regras de ortografia e pontuação; organização em parágrafos; adequação e diversidade de vocabulário; utilização de estruturas frásicas com alguma complexidade e articuladas entre si; equilíbrio entre progressão e continuidade; marcação de abertura e fecho.” (Reis, C. 2009:24).

Segundo o programa, os alunos devem ser ensinados e ter a oportunidade de treinar as várias técnicas subjacentes aos momentos da **planificação**, da **textualização** e **revisão**, tendo em conta o princípio da **progressão**, para que os alunos sejam cada vez mais capazes de realizar as tarefas autonomamente.

Os Programas de Português têm um carácter nacional, o Projeto Curricular do Agrupamento destina-se a todos os alunos do mesmo, mas como se pretende a existência de processos de ensino e aprendizagem adequados aos diferentes grupos de alunos e aos diferentes contextos, não poderíamos deixar de ter em conta o **Projeto Curricular de Turma**<sup>15</sup> e as planificações mensais elaboradas para a turma. Para a elaboração destes últimos foram também tidas em conta as orientações nacionais (os programas), os objetivos e metas do Projeto Curricular do Agrupamento, mas também aquele específico grupo de alunos. Aqui, entramos já numa **dimensão individualizada** do ensino, onde se tem em conta um grupo particular de crianças, que tem um conjunto específico de características, qualidades e dificuldades e que se encontra num dado contexto real.

Tendo em conta todos os elementos, conjugando as orientações e objetivos previstos para as crianças do 3º ano de escolaridade e a turma em questão, foram elaboradas **planificações mensais**, com os objetivos, conteúdos e descritores de desempenho previstos para um determinado espaço de tempo (um mês). E, a partir dessas planificações de carácter mensal, a professora titular da turma, forneceu-nos em cada uma das semanas de Prática Supervisionada, uma **planificação semanal**, onde se encontravam os conteúdos, objetivos e descritores de desempenho previstos para as várias áreas - Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática, Expressões e Formação Cívica.

Em cada uma das semanas de Prática Supervisionada se tiveram em conta todas as orientações da planificação semanal e do modelo que foi seguido para a planificação. O modelo aplicado tem um conjunto de características que foram tidas em conta ao longo das várias semanas de Prática Supervisionada.

O **modelo** segue uma perspetiva de ensino e aprendizagem recorrendo à elaboração de **unidades didáticas**. Neste caso específico, cada unidade didática tinha uma duração de **três dias**

---

<sup>15</sup> Este foi um importante documento no que respeita ao conhecimento da turma e de cada um dos alunos que dela fazem parte.

que correspondia a uma semana de Prática Supervisionada (exceto em alguns casos pontuais, em que a Prática decorreu em apenas dois dias da semana). Segundo o modelo adotado, recorre-se à “**integração didática** como forma e opção metodológica de abordagem aos processos de ensino e aprendizagem” (Pais, A.; 2012)<sup>16</sup>. Aliás, “no plano curricular, o 1º Ciclo corresponde a um modelo de ensino globalizante” que “privilegia um desenvolvimento integrado de actividades e áreas de saber” (Reis, C. 2009:32). E no caso específico do Português, este tem uma importante componente de transversalidade e “constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (Reis, C. 2009:32).

Segundo o modelo adotado e recorrendo às afirmações de Pais, A. (2012:) é necessário encontrar formas de organizar os processos de ensino e aprendizagem com uma concretização baseada na “verdadeira integração, substituindo os habituais somatórios de conteúdos e atividades por unidades de sequenciação estratégica, materializadas em unidades didáticas definidas a partir de um **tema** e um **elemento integrador**.”

O modelo adotado tem vários fundamentos técnicos que funcionam como alicerces da sua concretização: a existência de uma forma particular de relacionar dois elementos essenciais da planificação, que são, os **conteúdos programáticos** e o **tempo disponível** para a sua efetiva concretização; o recurso a uma efetiva coerência metodológica, partindo de uma unidade temática e de um elemento integrador, previamente definidos; “a consideração de que todos os elementos que intervêm no processo se articulam em percursos, como **verdadeiros projetos de trabalho contextualizados**.” (Pais, A.; 2012).

Segundo o mesmo autor, a construção de unidades didáticas é uma forma de concretizar a “planificação como uma entidade global e globalizada na qual os diferentes elementos e fatores se entrecruzam para formar um todo metodologicamente coerente designado por **percurso de ensino e aprendizagem**” (Pais, A.; 2012). As unidades didáticas são uma forma de programação e organização da prática de um professor, e são constituídas por um conjunto de **tarefas de aprendizagem**, de acordo com uma determinada **sequência**, tendo em conta o **tema** e o **elemento integrador** que foram definidos, o **espaço de tempo** disponível e os **objetivos** didáticos a alcançar. Uma unidade didática pretende:

Dar resposta às principais questões do desenvolvimento curricular - **o que ensinar** (objetivos e conteúdos), **quando ensinar** (sequência ordenada de atividades e conteúdos), **como ensinar** (tarefas de ensino e aprendizagem, organização do espaço e do tempo, materiais e recursos didáticos) e **como avaliar** (metalinguagem, critérios e instrumentos) (Pais, A. 2012).

Em termos da **estrutura** de uma unidade didática, e segundo Pais, A. (2012), esta deve conter um conjunto de elementos didatológicos que efetivam a sua existência. São eles, a **fundamentação didatológica** (onde se inclui a designação atribuída à unidade didática em questão, os princípios metodológico-estratégicos que lhe estão subjacentes, os pré-requisitos, o tempo previsto para a sua concretização junto dos alunos, o ano e o ciclo a que a sua aplicação

---

<sup>16</sup> Pais, A. P. (2012). *Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de unidades didáticas*. Instituto Politécnico de Castelo Branco: Escola Superior de Educação.

se destina); a “caracterização do **contexto** de ensino e aprendizagem”, uma vez que um professor tem sempre de adaptar a sua ação aos seus alunos e aos espaços e materiais que tem disponíveis; a definição dos **objetivos didáticos** a alcançar, tendo em conta as orientações nacionais dos Programas, e dos Projetos Curriculares de cada agrupamento e de cada turma. É também imprescindível a seleção e sequenciação do conteúdo ou dos **conteúdos** programáticos, onde incluímos a escolha do tema da unidade didática e o elemento ou elementos integradores, que servem de base à coesão existente no percurso de ensino e aprendizagem e à integração que se pretende que exista; e a seleção dos conteúdos, das **áreas** e das **competências** subjacentes aos percursos de ensino e aprendizagem. Quando estes percursos são pensados e elaborados é necessária a **definição das sequências** e uma **seleção** das diversas **tarefas de aprendizagem** e das formas de estas se apresentarem integradas e interligadas, tendo em conta os vários princípios de uma unidade didática. É também de extrema importância a elaboração dos **guiões de desenvolvimento**, que é uma primeira concretização daquilo que o professor produziu no seu pensamento. Uma unidade didática não prescinde também de constantes **momentos de avaliação**, não só das aprendizagens dos alunos, mas também da própria atividade do docente, no sentido de poder sempre adaptar e melhorar a sua prática educativa.

Já foi aqui várias vezes referida a importância da existência de um **elemento integrador**. E o que é um elemento integrador? Segundo Pais, A. (2012) um elemento integrador é um elemento transversal que garante a coesão e integração das tarefas de aprendizagem que constituem os percursos de ensino e aprendizagem<sup>17</sup>. Caracteriza-se por ser um elemento de motivação dos alunos para a aprendizagem; permitir a ativação de conhecimentos prévios que vão facilitar as aprendizagens e a verificação dos pré-requisitos<sup>18</sup> para as mesmas; ser uma forma de estimular a comunicação entre os alunos e o professor e entre os próprios alunos; permitir “coerência e coesão metodológica”. Mas, um elemento integrador poderá não ser um bom elemento integrador em qualquer contexto e em qualquer turma - a sua definição implica o conhecimento dos alunos e dos seus contextos. E aqui entramos no campo da individualidade que se procura que exista nas salas de aulas do 1º ciclo - já lá vai o tempo em que se pensava que os alunos aprendiam todos da mesma forma e com o recurso aos mesmos materiais.

Um elemento integrador, sendo um elemento físico, pode assumir variadíssimas formas, que seriam impossíveis de descrever, pois dependem da criatividade de um professor e dos recursos que este tenha disponíveis. “O recurso à imagética, à tecnologia informática e de comunicação, aos suportes digitais de leitura e de ensino do vocabulário, entre outros representa na atualidade a fonte de excelência para a definição e criação de elementos integradores.” (Pais, A.; 2012). Um elemento integrador pode e deve permitir: recriar ambientes, explicitar objetivos, motivar, ativar conhecimentos prévios, levar à formulação e confirmação de hipóteses, “desencadear o ensino explícito do vocabulário”, “ativar o uso explícito de estratégias de compreensão leitora”, “promover a intertextualidade” (Pais, A.; 2012).

As **tarefas de aprendizagem** (ou atividades) são a forma efetiva de os alunos aprenderem os conteúdos e alcançarem os vários objetivos. Segundo Bloom, citado por Pais, A. (2012), as

---

<sup>17</sup> No período de Prática Supervisionada, todos os percursos de ensino e aprendizagem tinham bem definido o elemento integrador.

<sup>18</sup> Por pré-requisitos entende-se o conjunto de conhecimentos prévios exigidos aos alunos, para uma determinada aprendizagem e/ou tarefa de aprendizagem.

atividades podem ser de três grandes tipos - cognitivo, psicomotor e afetivo. Mas podemos ainda classificar as tarefas de aprendizagem segundo diversos critérios. Se classificarmos as atividades de acordo com as suas fases de desenvolvimento, estas podem ser de motivação, de aprendizagem propriamente dita, de reforço, de ampliação e de avaliação. No primeiro caso - de motivação - as tarefas de aprendizagem centram-se numa **fase de abordagem** didática<sup>19</sup>. É aqui que os alunos são motivados para aprender, que são explicitados os conteúdos e os objetivos e é também aqui que muitas vezes se define o sucesso ou não das aprendizagens dos alunos. A fase da aprendizagem propriamente dita, pode também ser designada como **fase de sistematização** em contexto didático. É aqui que os alunos desenvolvem tarefas para efetivamente aprender. As **tarefas de reforço** são uma forma de os alunos que não alcançaram ainda os objetivos, poderem fazê-lo. São uma nova oportunidade para os alunos aprenderem e as **tarefas de ampliação** são uma forma de os alunos que alcançaram as aprendizagens e objetivos previamente definidos, poderem alargar os seus conhecimentos. É depois, no desenvolvimento e análise das **tarefas de avaliação**, que o professor tem a possibilidade de verificar se os alunos aprenderam ou não. Um professor nunca pode ficar naquilo que lhe parece, mas tem de encontrar formas que lhe deem uma visão da turma, e de cada aluno, o mais próxima possível da realidade, no que concerne às aprendizagens que ocorreram ou não.

Segundo Pais, A. (2012) existem ainda outros critérios de classificação das atividades. De acordo com a proposta metodológica - globalizadas, interdisciplinares, disciplinares, monográficas; de acordo com a frequência com que são realizadas - ocasionais, periódicas cíclicas ou constantes; de acordo com o fim a que se destinam - formulação de hipóteses, descoberta, investigação, confirmação, de aplicação ou manipulação, generalização, construção ou elaboração; de acordo com a forma de participação - individuais, de grupo ou coletivas; de acordo com o código utilizado - verbais (na forma oral ou escrita) ou não verbais; segundo o momento em que ocorre a avaliação - iniciais ou de diagnóstico, processuais ou finais; de acordo com o sujeito que avalia - autoavaliação, coavaliação, heteroavaliação.

---

<sup>19</sup> Fases de desenvolvimento didático: abordagem didática (fase de motivação e de explicitação de conteúdos e objetivos para uma determinada aprendizagem); sistematização em contexto didático (desenvolvimento de tarefas para uma efetiva aprendizagem); reforço e ampliação (desenvolvimento de tarefas que oferecem uma nova oportunidade aos alunos que não aprenderam os conteúdos nem atingiram os objetivos e de tarefas que proporcionem um alargamento de conhecimentos aos alunos que efetivamente aprenderam e atingiram as metas); avaliação (desenvolvimento de tarefas que permitem ao professor verificar as aprendizagens dos alunos).

## 2.2 Os instrumentos de planificação

Durante o período de Prática Supervisionada, seguimos um modelo que nos serviu de base a todas as planificações elaboradas. Seguidamente apresenta-se a primeira etapa de cada uma das semanas e que corresponde precisamente a um momento de **planificação semanal**:

Figura 2 - Modelo de planificação - parte A

Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico		2011
		} 1
<b>INSTITUTO POLITÉCNICO DE CASTELO BRANCO</b> <b>ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO</b> <b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS _____</b>		
<b>PLANIFICAÇÃO DIDÁTICA GUIÃO DE ATIVIDADES</b>		
<i>Elementos de identificação</i>		
Professor(a) Cooperante: _____		
Alunos de Prática Supervisionada: _____		
Professores Supervisores: _____		
Turma: _____		
<i>Seleção do conteúdo programático</i>		
Unidade temática: _____ Semana de _____		
Estudo do Meio:		
Língua Portuguesa:		
Matemática:		
Expressões:		
		} 2
		} 3

Os elementos 1 e 2 referem-se a um momento de **contextualização** da planificação. Contém elementos referentes ao facto de as planificações serem elaboradas no âmbito da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente a instituição de Ensino Superior frequentada pelas alunas de Prática Supervisionada e o nome das alunas, e elementos referentes ao contexto real de Prática.

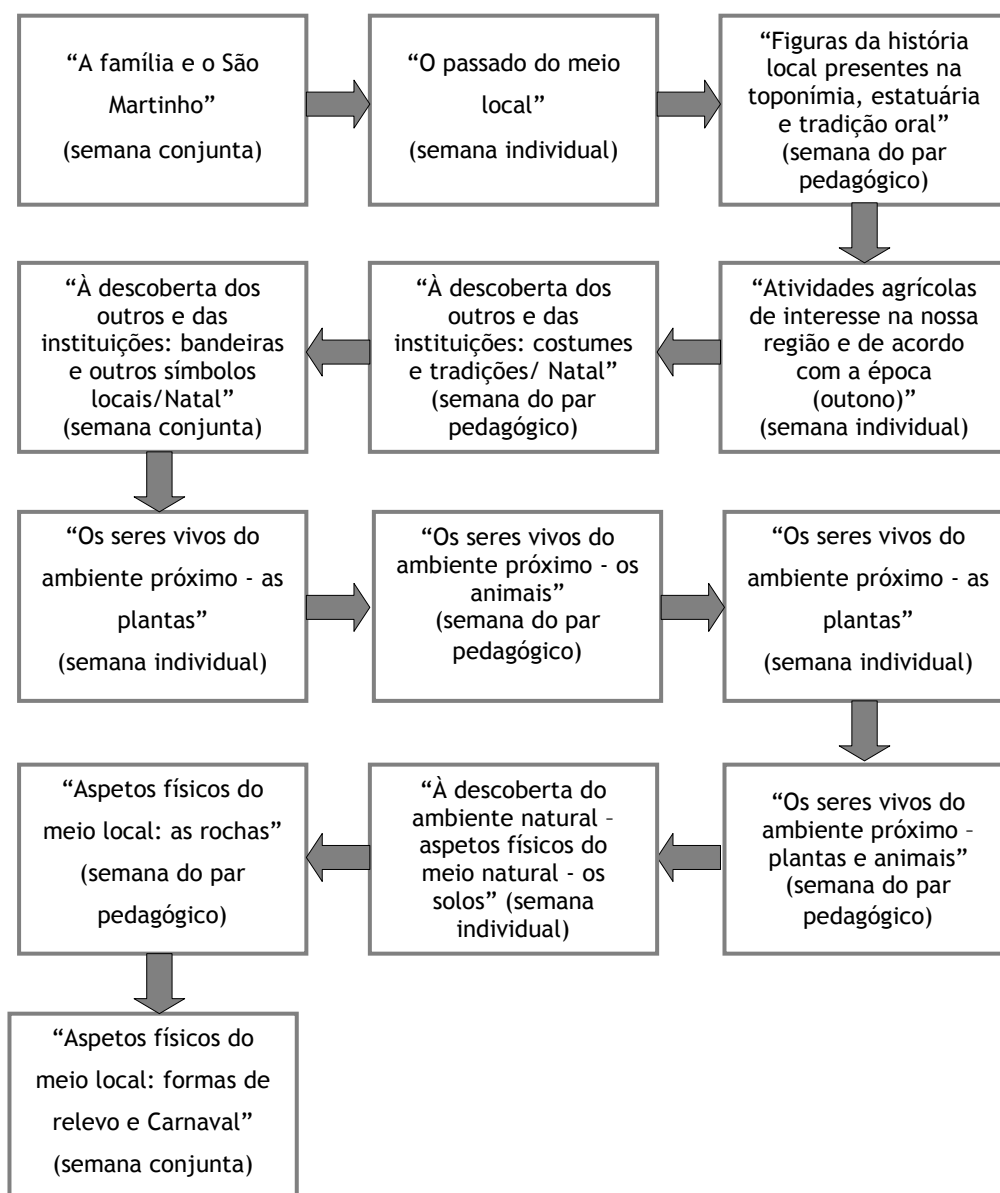
Em 1 é colocada a designação do agrupamento de escolas. No elemento 2 é colocado o nome da professora titular da turma (professora cooperante), o nome da(s) aluna(s) responsável(eis) pela execução da semana, o nome dos professores supervisores e a turma para a qual foi elaborada a planificação. No local do nome da aluna de Prática Supervisionada, nas semanas conjuntas são colocados os nomes dos dois elementos do par pedagógico, nas semanas individuais, é indicado apenas o nome do elemento responsável pela semana.

Estes primeiros elementos são de grande importância, uma vez que fornecem informações relativamente ao contexto em que acontece aquele percurso de ensino e aprendizagem e, principalmente a que alunos se destina - “o conhecimento do contexto didático é fundamental para o desenho dos percursos de ensino e aprendizagem, uma vez que implica uma consequente

adaptação aos alunos concretos, ao espaço e materiais disponíveis” (Pais, A; 2012). Se a planificação fosse elaborada tendo em conta uma outra turma ou uma outra escola, mesmo que os alunos se encontrassem no mesmo ano de escolaridade e com um conjunto de conteúdos programáticos muito idêntico, iria apresentar-se de forma diferente (adaptada a outro espaço, a outros materiais e a outras crianças).

O elemento 3 centra-se no âmbito da **seleção do conteúdo programático**. Aqui, é indicado o nome atribuído à unidade temática e a sua localização no tempo, ou seja, qual a semana a que se refere cada uma das planificações - uma unidade didática deve “ser adequada em relação à previsão do tempo necessário para a sua aplicação” (Pais, A; 2012). Nas várias semanas de Prática, as unidades temáticas tiveram a designações indicadas no esquema seguinte, que indica, de uma forma global, a **sequenciação, organização e desenvolvimento da Prática Supervisionada**:

Esquema 1 - Esquema global de organização e desenvolvimento da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico



E é também no número 3 que são explicitados os **descritores de desempenho e objetivos** previstos para a semana, em cada uma das áreas curriculares. Como se verifica, o modelo de planificação tem já indicadas as áreas, é necessário apenas o preenchimento do espaço referente a cada uma delas. Os conteúdos, descritores de desempenho e objetivos foram sempre definidos em conjunto com a professora cooperante, que a partir da planificação mensal nos indicou o que se previa para cada uma das semanas - é necessário “definir com clareza objetivos didáticos a alcançar e aprendizagens a realizar”<sup>20</sup> (Pais, A.; 2012). Em todas as semanas foram trabalhadas todas as áreas curriculares, incluindo as áreas de Expressão. Para cada um dos objetivos é indicado o dia ou os dias em que existem tarefas de aprendizagem que lhes são destinadas. Em alguns casos são indicados os três dias da unidade temática, noutros casos é indicado apenas um ou dois dias, porque a sistematização pode ocupar diferentes períodos de tempo, dependendo do tipo de aprendizagens, do seu nível de dificuldade, da turma em questão e do contexto de que se trata.

Planificar sem conteúdos programáticos e objetivos bem definidos seria planificar no vazio e não levaria a uma efetiva aprendizagem. Nas várias semanas de Prática Supervisionada só foi possível o início do desenho de cada um dos percursos elaborados, a partir do momento em que, em conjunto com a professora cooperante, existia essa seleção. E daí surgiam planificações que tinham em vista a aprendizagem daqueles conteúdos por parte das crianças e do alcance dos objetivos que ficaram definidos.

Numa segunda fase, entramos já numa **dimensão diária da planificação**, com um **roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem**, ou seja, um guião de aula para cada um dos dias de Prática Supervisionada. Em cada dia é seguido um modelo como o seguinte:

Figura 3 - Modelo de planificação - parte B

Roteiro dos percursos de ensino e aprendizagem	
Guião de aula	
1	Terça-Feira _/_/_
	Responsável pela execução: _____
3	Tema integrador: _____
	Materiais: _____
4	Vocabulário: _____
	_____
5	Elemento integrador: _____
	Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordagem em contexto didático</li> <li>• Sistematização em contexto didático</li> <li>• Avaliação em contexto didático</li> <li>• Ampliação/reforço em contexto didático</li> </ul>

<sup>20</sup> Este passo tem que sempre acontecer antes do desenho do percurso de ensino e aprendizagem, pois só será possível, a um professor, uma prática de qualidade, se definir concretamente e claramente os objetivos, metas e aprendizagens a alcançar num determinado período de tempo. Só numa segunda fase é elaborado o roteiro através do qual se tentarão atingir os objetivos propostos. As tarefas de aprendizagem e a forma como estas se desenvolvem e estão interligadas, ou seja os roteiros dos percursos de ensino e aprendizagem, têm de sempre estar de acordo com as metas a atingir, para que se efetivem as aprendizagens a realizar.

Em 1 é especificado o dia da semana e a **data** a que se destina a planificação. Em 2 é colocado o nome da(s) **aluna(s) responsável(eis)** pela execução da planificação. Também aqui, nas semanas conjuntas é colocado o nome dos dois elementos do par pedagógico, e o nome apenas de um nas semanas individuais. Existe portanto uma contextualização temporal e uma indicação da aluna responsável pela planificação. Uma dada planificação só faz sentido num determinado dia, pois, se por alguma razão a sua execução não acontecer no dia previsto, terá que depois sofrer alterações, com adaptação ao novo dia e às vivências que entretanto os alunos tiveram.

Em 3 é indicado o **tema integrador** do dia, que normalmente corresponde ao tema integrador da semana, pelo que é indicado o mesmo tema nos três dias de Prática Supervisionada. Apenas na última semana individual, o tema integrador do primeiro dia - “Anedotas de elefantes” - foi diferenciado dos restantes dias - “À descoberta do ambiente natural - aspetos físicos do meio natural (os solos)”. O tema integrador foi, ao longo das várias semanas, um dos elos de ligação entre as várias tarefas de aprendizagem durante um dia (no caso de o tema corresponder apenas a um dia) ou vários (no caso de o tema ser comum a mais do que um dia). Não seria possível a existência de percursos de ensino e aprendizagem centrados numa perspetiva de integração didática, se não existissem elementos definidos que a permitissem (como é o caso do tema integrador).

Em 4 é especificado um conjunto de conceitos/**vocábulos** diretamente relacionados com o percurso de ensino e aprendizagem correspondente àquele dia. E o que é que isto significa? Significa que o percurso de ensino e aprendizagem e as diversas atividades estão pensados e desenhados no sentido de os alunos aprenderem e interiorizarem o significado daquele conjunto de palavras. E este é um ponto de grande importância, pois quando nos debruçamos na formação de escritores, que é uma das vertentes do dia-a-dia nas escolas, é necessário que se ensinem novos vocábulos às crianças<sup>21</sup> - quanto maior for o leque de palavras que as crianças conheçam e que saibam o seu significado, melhor será a sua capacidade para produzirem textos orais e escritos. Durante a Prática Supervisionada, o preenchimento deste campo levou a que os percursos fossem criados tendo em conta aquele conjunto de vocábulos e não no sentido de que as crianças implicitamente os aprenderão - o ensino explícito é uma melhor forma de aprender e ensinar. Segundo Pais, A. (2010)<sup>22</sup>, conhecimento lexical e sucesso escolar estão diretamente relacionados. Além disso, se um outro professor analisar uma destas planificações sabe, à partida, quais são as palavras e conceitos que, em princípio, os alunos irão trabalhar e aprender.

No número 5 é indicado o **elemento integrador**, que, em conjunto com o tema selecionado propicia a existência de um percurso de ensino e aprendizagem com coerência, coesão e integração. Aqui, além da designação do elemento, em alguns casos é também indicada uma pequena descrição do mesmo e da forma como este funcionará, de facto, como elemento integrador. “Do ponto de vista da funcionalidade didática específica, as características funcionais dos elementos integradores variam em função da especificidade das áreas curriculares

---

<sup>21</sup> Para o verdadeiro conhecimento da palavra é necessário que o aluno conheça a sua forma fónica, o seu significado de acordo com o contexto em que está inserida, a sua estrutura interna, a sua grafia e a classe a que pertence.

<sup>22</sup> A informação aqui presente tem como referência a Unidade 2 - Didática para o Desenvolvimento da Linguagem Oral - elaborada pelo Professor Doutor António Pais, no âmbito da Unidade Curricular Didática da Língua Materna lecionada no 3º ano do curso de Educação Básica da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

que a unidade didática integra e da própria natureza dos conteúdos nela envolvidos” (Pais, A.; 2012).

Ao número 6 corresponde uma lista de todos os **materiais** que naquele dia são utilizados. Aqui não são descritos os materiais que os alunos usam sempre e que fazem parte de todos os dias, como é o caso do caderno diário, dos lápis e das borrachas. Este é um espaço onde são nomeados os materiais específicos daquele dia, sejam materiais da sala, materiais dos alunos ou materiais que o professor leva para a sala de aula. Esta é uma componente útil a um nível muito prático, pois o professor pode aqui verificar se tem todos os materiais necessários para aquele dia e, um qualquer professor que pretenda por em prática aquele plano de aula, sabe à partida os materiais que vai necessitar. A não elaboração de uma lista de materiais pode levar a que, no momento em que eles sejam necessários, nem todos estejam presentes, o que, em alguns casos (e dependendo da capacidade de cada professor para agir em cada momento e em cada situação) pode levar ao fracasso daquele que deveria ser um momento de aprendizagem.

O número 7 é a componente que efetivamente necessita de um maior período de tempo a completar e que mostra, de facto, de que forma o dia se encontra planificado e pensado. É aqui que se encontram nomeadas e descritas as diversas tarefas de aprendizagem, tendo em conta todos os elementos e fatores - a turma, as suas características e o seu contexto, o tema integrador, o elemento integrador, o vocabulário, os conteúdos, objetivos e descritores de desempenho. As unidades didáticas devem “ser adequadas a um contexto sociocultural e pedagógico específico: o sistema relacional da turma ou do grupo de alunos” e “ser coerentes com os princípios educativos e as características programáticas e de interação das áreas curriculares que a integram” (Pais, A.; 2012).

O **desenho do percurso de ensino e aprendizagem** é constituído por diversas atividades que, não acontecem de forma solta e desligadas umas das outras, mas de forma integrada. Pretende-se alcançar a integração e a coesão entre tarefas, conteúdos, objetivos e áreas. Na vida, os assuntos e as aprendizagens também não acontecem desligados uns dos outros, vão surgindo gradualmente e com uma integração que é a natural do dia-a-dia. Também na escola, as aprendizagens devem acontecer interligadas umas com as outras.

No desenho do percurso de ensino e aprendizagem, em todas as tarefas se encontra uma nomeação e descrição da atividade - encontra-se, em primeiro lugar, a sua designação e, só depois, os seus procedimentos de execução, com os vários procedimentos didáticos a ela subjacentes. A descrição dos vários procedimentos permitiu sempre que todas as tarefas de aprendizagem fossem pensadas ao pormenor (mesmo que depois na prática existissem alterações). Uma descrição sem todos os procedimentos a realizar poderia levar a falhas de momentos, que poderiam levar ao fracasso de uma tarefa de aprendizagem que, à partida, poderia ter tudo para ser uma grande fonte de aprendizagem.

Junto da designação genérica de cada atividade encontra-se a sua classificação segundo a fase de desenvolvimento da aprendizagem, tal como se encontra indicado no esquema: abordagem em contexto didático, sistematização em contexto didático, avaliação em contexto didático e reforço ou ampliação em contexto didático <sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Ver nota de rodapé nº 19.

Esta organização assenta também no “**princípio da progressão**”<sup>24</sup>, que deve acontecer em cada dia e ao longo dos vários dias junto dos alunos, pois não nos podemos esquecer que os processos de ensino e aprendizagem se desenvolvem por “patamares de avanço sucessivamente consolidados” (Reis, C. 2009:9). O próprio momento da abordagem didática, onde muitas vezes se recorre à ativação do conhecimento prévio demonstra, a um nível muito prático, a ideia presente nos Programas de Português de que “a aprendizagem constitui um ‘movimento’ apoiado em aprendizagens anteriores” (Reis, C. 2009:9). Aqui, o “currículo é um *continuum* em que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza” (Reis, C. 2009:9).

Este momento da **planificação** (efetiva elaboração do percurso de ensino e aprendizagem) é dotado de um grande caráter de **individualidade**, vinculado a cada professor que planifica. Cada docente tem a sua forma particular de transmitir e descrever o desenvolvimento da aula, mas tentou-se sempre que existisse uma descrição da atividade, com recurso aos princípios do texto instrucional, de tal forma que fosse entendível por outro profissional que tenha acesso à planificação. Contudo, consideramos que o nível de descrição não deve ser demasiado pormenorizado, pois a exaustividade de pormenores pode por em causa a criatividade de um professor, que deve sempre aproveitar tudo aquilo que de maravilhoso e mágico acontece dentro de uma sala de aula. Trata-se aqui do facto de um professor saber gerir a sua planificação com o que acontece dentro da sala de aula, tendo a capacidade de organizar as suas aulas de uma forma prática e dinâmica, adaptando as experiências e tarefas de ensino e aprendizagem “às situações concretas de alunos, professores e famílias” (Pais, A.; 2012).

Os Programas de Português do Ensino Básico apresentam o **professor** como “agente do desenvolvimento curricular”, que “deverá ser capaz de tomar adequadas decisões de operacionalização (o que deverá ser entendido evidentemente, como valorização do importante papel que lhe está destinado), adaptando-as à realidade educativa e contextual da sua escola e da sala de aula (Reis, C.; 2009:9).

Depois do roteiro dos vários dias de Prática Supervisionada, o modelo seguido apresenta ainda um momento de grande importância para a ação de um qualquer docente - o momento da **reflexão**. Ao longo da semana, há vários momentos de reflexão, reflexão individual, mas também momentos de reflexão com o par pedagógico, a professora cooperante e os professores supervisores. Todo o conjunto resulta numa reflexão final da semana, onde são focados os pontos considerados mais importantes, tanto em termos positivos, como negativos. Também os pontos considerados como menos positivos são uma grande fonte de aprendizagem.

Um dos maiores benefícios das várias reflexões, realizadas ao longo do período de Prática Supervisionada, é que estas permitiram sempre uma melhoria do desempenho nas semanas seguintes. As reflexões não aconteciam apenas para que fosse realizado o registo (escrito) resultante dos momentos de avaliação da nossa Prática, mas tendo em vista a não repetição de pontos menos positivos que aconteceram e mesmo uma melhoria daqueles que poderiam ser

---

<sup>24</sup> O “princípio da progressão” consiste na efetivação dos momentos de ensino e aprendizagem como níveis que vão sendo consolidados, onde as aprendizagens dependem daquelas que o aluno já possui. Segundo este princípio, o currículo acontece de uma forma contínua, com alargamento, especialização, complexificação e sistematização de conhecimentos e competências. O “princípio da progressão” não invalida que componentes programáticos possam ser retomados, sempre que tal se mostre necessário e com benefício para os alunos, mas devem evitar-se repetições que não sejam necessárias (Reis, C.; 2009). Neste sentido, “princípio da progressão” está diretamente relacionado com a sequenciação didática.

classificados de “melhores momentos” - pois, para um professor exigente consigo próprio a perfeição não existe e tenta fazer sempre mais e melhor.

Uma qualquer planificação de um professor deve ser sempre avaliável, “permitindo a adequação permanente às reais necessidades dos implicados” (Pais, A; 2012).

## Capítulo II

### Desenvolvimento da Prática Supervisionada

*É possível e urgente tomar um caminho diferente do que vem sendo seguido, apresentar na aula propostas que conduzam a uma aprendizagem centrada no aluno, procurando ampará-lo, respeitando-o.*

Vilas-Boas, A. (2003:18)

As duas primeiras semanas que fizeram parte da Prática Supervisionada ficaram marcadas principalmente por momentos de observação, para que tivéssemos a oportunidade de conhecer melhor a turma e todo o contexto em que esta se encontra. Esta foi uma etapa de grande importância, pois foram recolhidas informações essenciais ao desenvolvimento de toda a Prática Supervisionada.

Depois destes momentos de observação debruçamo-nos no verdadeiro desafio da criação de percursos de ensino e aprendizagem que orientaram os nossos momentos de Prática Supervisionada junto dos alunos. Tanto as semanas de **planificação individual**, como as semanas de **planificação conjunta** com o par pedagógico, foram realizadas segundo o modelo que foi apresentado e explicado no capítulo I.

O presente capítulo pretende englobar todo o desenvolvimento da Prática, pelo que se encontra aqui uma sistematização dos registos relacionados com a mesma.

## **1. A observação**

### **1.1. 1ª semana - 25 a 27 de outubro de 2011**

Durante esta semana tivemos oportunidade de verificar quais os conteúdos que as crianças se encontravam a trabalhar, sendo este também um grande ponto de partida para o desenvolvimento dos futuros percursos de ensino e aprendizagem.

Verificámos a capacidade das crianças ao nível da expressão oral. Alguns alunos apresentam uma grande capacidade discursiva, um vocabulário bastante rico e elaborado e demonstram bastante conhecimento sobre diversos temas.

A maioria dos alunos da turma revela preocupação e interesse em partilhar com a turma os seus materiais, por exemplo, livros sobre os temas que estão a trabalhar.

Perante a realização de uma ficha de avaliação de Língua Portuguesa, pudemos verificar os níveis de autonomia dos alunos, quando dependem apenas deles, dos seus saberes e das suas capacidades. Alguns alunos mostram mais facilidade nos processos de análise e interpretação do texto, na construção de respostas, na seleção da informação útil, na construção frásica e na elaboração de texto. Algumas crianças revelam algumas dificuldades em escrever sem erros a nível ortográfico.

Em momentos de leitura oral e individual de um texto, verificámos a fluidez de leitura das crianças, assim como a atenção e interesse das outras crianças em seguir a leitura do/a colega. A maioria dos alunos realiza as leituras de forma expressiva e de acordo com a pontuação do texto.

O grupo de crianças mostra-se sempre bastante interessado, com ânsia de saber e com uma grande vontade de participar nas diversas tarefas. Tem interesse em partilhar histórias e experiências pessoais.

## 1.2. 2ª semana - 2 e 3 de novembro de 2011

Também nesta semana tomámos atenção aos conteúdos trabalhados e ao desempenho dos alunos na realização dos diferentes tipos de tarefas de aprendizagem: partilha de experiências, por parte dos alunos (relativamente ao “Dia de Todos os Santos”); leitura silenciosa de texto; recordar o que é uma lenda, referindo-se que faz parte da tradição oral; interpretação de texto; reconto oral; leitura dialogada; divisão e classificação de palavras quanto ao número de sílabas; construção de um texto através da observação e interpretação de imagens; leitura de números por classes e por ordens; padrões, sequências; o sistema urinário; elaboração de um convite; aparelho reprodutor.

Verificou-se a utilização das novas tecnologias em prol das aprendizagens dos alunos<sup>25</sup>. Num caso específico, estas foram utilizadas para trabalhar alguns conteúdos de Matemática com os alunos. As crianças mostraram-se bastante motivadas na realização das tarefas propostas, uma vez que eram apresentadas de uma forma apelativa e menos habitual.

Existiram momentos de partilha de experiências, onde as crianças tiveram oportunidade de partilhar um pouco sobre si com os outros, sentindo que as suas experiências são importantes e que podem ser partilhadas. Neste momento, mesmo algumas crianças mais tímidas e com menos iniciativa própria para participar oralmente na aula, mostraram vontade e interesse em fazê-lo.

Nesta semana, e tendo em conta a importância da compreensão dos contextos e de informações pessoais relativas a cada um dos alunos, foi-nos permitido o acesso às fichas biográficas. Assim, pudemos ficar a conhecer um pouco mais sobre cada uma das crianças, o que nos ajuda a compreender melhor os seus comportamentos e a adotar possibilidades de lidarmos e nos relacionarmos com cada uma delas. Para além disso, permitiu-nos criar e aplicar estratégias de ensino e aprendizagem de acordo com as características de cada um dos alunos.

## 2. A Prática Supervisionada

### 2.1. Esquema global

A apresentação dos vários elementos pertencentes aos percursos de ensino e aprendizagem que foram elaborados no período de Prática Supervisionada encontram-se organizados da seguinte forma:

- a) Seleção do conteúdo programático
- b) Tema integrador
- c) Elemento integrador
- d) Vocabulário
- e) Materiais

---

<sup>25</sup> As tecnologias de Informação e Comunicação revelaram-se uma fonte de motivação para os alunos, na realização das tarefas. Estas têm grandes potencialidades em vários níveis, nomeadamente no âmbito da escrita. Segundo Barbeiro (1999) a utilização do computador potencia uma vertente de motivação, tal como referido; leva a uma maior adesão dos alunos à escrita de textos e potencia o processo de revisão, uma vez que o processador de texto facilita este processo, não obrigando à tarefa de escrever o texto de novo (tarefa que por vezes não é bem vista por parte dos alunos).

f) Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem

Em termos temporais, a Prática Supervisionada desenvolveu-se de acordo com o seguinte cronograma:

Quadro 3 - Cronograma da Prática Supervisionada

1ª semana (prática de grupo)	8, 9 e 10 de novembro de 2011
2ª semana (prática individual)	15 e 17 de novembro de 2011
3ª semana (prática individual)	29 e 30 de novembro de 2011
4ª semana (prática de grupo)	13, 14 e 15 de dezembro de 2011
5ª semana (prática individual)	3, 4 e 5 de janeiro de 2012
6ª semana (prática individual)	17, 18 e 19 janeiro de 2012
7ª semana (prática individual)	31 de janeiro e 1 e 2 de fevereiro de 2012
8ª semana (prática de grupo)	14, 15 e 16 de fevereiro de 2012

## 2.2. 1ª semana (prática de grupo) - dias 8, 9 e 10 de novembro de 2011

### a) Seleção do conteúdo programático

**Unidade temática:** A Família e o São Martinho

**Estudo do Meio:** (anexo 1); **Língua Portuguesa:** (anexo 1); **Matemática:** (anexo 1); **Expressões:** (anexo 1)

**b) Temas integradores:** A Família e o São Martinho

**c) Elemento integrador:** A Árvore da Sabedoria (anexo 2) - construída com cartão e papel crepe; funciona como elo de ligação entre todas as propostas de trabalho apresentadas em cada um dos três dias - é a árvore que, em cada dia, contém os vários materiais que são necessários. Antes da concretização de cada tarefa de aprendizagem, existe um levantamento de hipóteses por parte dos alunos sobre o que será que a árvore nos traz (uma vez que os materiais colocados na árvore não estão diretamente expostos - estão dentro de uma caixa, dobrados ou dentro de saquetas... sempre de forma a despertar a curiosidade dos alunos. O elemento integrador está diretamente relacionado com os temas integradores, uma vez que a “Árvore da Sabedoria se transforma num castanheiro (“S. Martinho”) e os materiais por ela trazidos estão relacionados com as personagens do texto “Esta é a minha família” (“A Família”).

**d) Vocabulário:** família, relação de parentesco, árvore genealógica, costume, tradição, lenda, provérbio, lenga-lenga, trava-línguas, adivinha, sinónimo, antónimo, classes, ordens, dezena de milhar.

**e) Materiais:** (lista de todos os materiais - anexo 3)

- **História em ponto grande “Esta é a minha família”** - este texto permite uma conjugação entre os temas integradores da semana, uma vez que as suas personagens são castanhas,

um fruto tradicionalmente associado ao São Martinho, e o seu conteúdo incide na família e nos graus de parentesco que se estabelecessem entre os seus membros mais próximos;

- **Jogo “Quem é quem das relações”, Bingo dos Antónimos e dos Sinónimos** - estes jogos permitem aliar a ludicidade de jogos que as crianças já conhecem, e a que normalmente recorrem como forma de divertimento, à aprendizagem de conteúdos programáticos, uma vez que estes jogos não figuram na sua versão original, mas adaptados a aprendizagens e a objetivos a atingir;
- **Saco, caixa da avó Geraldina, envelopes** - estes materiais têm principalmente uma função de motivação e contêm outros materiais que serão efetivamente usados no desenvolvimento das tarefas de aprendizagem (cartões, lenda de São Martinho, guiões de aprendizagem, cartas, cubos representativos do milhar, ábaco). A apresentação de materiais dentro de outros leva os alunos a ter curiosidade sobre o que está lá dentro, o que pode gerar um maior nível de motivação para a atividade;
- **Cartões com os produtos da tábua do 6** - estes cartões permitem uma continuidade do trabalho anteriormente realizado com as crianças, que possuem na sua sala um “quadro da tabuada” que estava completo até à tábua do 5. Nas semanas em que um dos conteúdos de iniciação é uma das tábuas, são elaborados cartões sempre com o mesmo formato, com os produtos correspondentes, para que se permita que todo o quadro fique completo, uma vez que esta foi inicialmente umas das formas adotadas para a aprendizagem daquele conteúdo e que, segundo a professora cooperante, tinha oferecido bons resultados.

## **f) Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:**

### **Dia 8 de novembro:**

- **(ABORDAGEM DIDÁTICA)** Leitura, análise e interpretação do texto “Esta é a minha família”:
  - Antes da leitura: exploração oral do elemento integrador;
  - Durante a leitura: leitura oralizada do texto “Esta é a minha família” (anexo 4) - estabelecimento da regra: se um aluno se enganar, a leitura recomeça. Os alunos leem o texto (cada um lê uma quadra);
  - Depois da leitura: interpretação do texto;
  - Perguntas dirigidas a cada aluno e preenchimento simultâneo do guião.
- **(SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICA)** Jogo “Quem é quem das relações”:
  - Uma criança de cada vez retira de um saco uma frase lacunada e, com as palavras e imagens que se encontram no quadro, preenche a lacuna de acordo com as relações de parentesco do texto. Registo da frase no quadro (pelo aluno) e no caderno.
- **Construção da Árvore Genealógica da sua família:**
  - Explicação oral da lógica de construção da árvore genealógica através da exemplificação no quadro;

- Cada aluno, numa folha A4 branca constrói a árvore genealógica com os membros da sua família mais próxima - irmãos, pais e avós.
- Preenchimento da reta “estrada” do avô Virgolino:
  - Cada aluno escreve no seu cartão a data solicitada e colocam-se todos os cartões dentro dos sacos. Retiram-se os cartões e o aluno ao qual pertencer a data tem que identificá-la e partilhar com a turma a que acontecimento se refere;
  - À medida que as datas vão saindo, os alunos vão colocando as mesmas na reta e, fazem andar pelo tempo a bicicleta do avô Virgolino. Registo no caderno.
- (SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICA) Escrita de números por classes e ordens:
  - Seleção de algumas das datas e leitura dos números por classes e por ordens. Correção e registo no caderno.

#### **Dia 9 de novembro:**

- (ABORDAGEM DIDÁTICA) Exploração dos novos elementos da Árvore da Sabedoria (ouriços):
  - Levantamento de hipóteses por parte dos alunos - relação entre os novos elementos da árvore (ouriços) com a história do dia anterior.
- Leitura, análise e interpretação da Lenda de S. Martinho:
  - Antes da leitura: abertura da caixa por um aluno - prenda da avó Geraldina (trazida pela Árvore da Sabedoria) - e descoberta de algum do seu conteúdo: Lenda de S. Martinho;
  - Leitura oralizada da lenda (uma criança de cada vez);
  - Depois da leitura: interpretação da lenda com questões dirigidas a cada criança. Preenchimento individual do guião de aprendizagem. Correção do guião.
- (ABORDAGEM DIDÁTICA) Os envelopes misteriosos / construção da tábua do 6:
  - Descoberta de mais algum conteúdo da caixa (envelopes com as multiplicações 0x6, 1x6, 2x6, 3x6, 4x6, 5x6 e respetivos produtos). Distribuem-se aleatoriamente os envelopes, e os alunos que têm os produtos juntam-se aos que têm as multiplicações respetivas;
  - Os produtos são colocados, pelos alunos, na tabela da tábua existente na sala.
- (SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICA) Elaboração da lenda de São Martinho:
  - Abertura dos envelopes e descoberta do seu conteúdo (partes de imagens). Construção das imagens e, cada grupo explica à turma a que passagem da Lenda de S. Martinho corresponde a sua imagem (anexo 5);
  - As imagens são ordenadas no quadro e, junto a cada uma das imagens, o aluno regista a passagem a que se refere. Todos os alunos registam no caderno.
- O que mais nos mandou a avó Geraldina? / Jogo “Rola o dado”:
  - Descoberta de mais algum conteúdo da caixa (cartões com provérbios, lengalengas/trava-línguas e adivinhas);
  - Cada criança lança o dado e tira um cartão de acordo com a cor que sair no dado. O aluno lê a inscrição do cartão da forma indicada no mesmo.

- (ABORDAGEM DIDÁTICA) Ajuda ao Sebastião que não sabe a multiplicação / Resolução de problemas:
  - Levantamento de hipóteses acerca do que nos traz a Árvore da Sabedoria (carta do Sebastião). Confirmação das hipóteses levantadas;
  - Resolução individual do problema do Sebastião e alguns alunos apresentam à turma as suas sugestões de resolução;
  - (SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICA) Preenchimento da tabela da tábuca com os restantes produtos (36, 42, 48, 54, 60), com registo no caderno.

#### **Dia 10 de novembro:**

- Descoberta do que nos enviou a Árvore da Sabedoria:
  - Antes da leitura: verificação de que a árvore não nos trouxe novos materiais, para além de um recado. Porque será? Levantamento de hipóteses;
  - Leitura do recado por parte de um aluno;
  - Depois da leitura: os alunos, com os olhos tapados, tentam descobrir, pelo som, o que a árvore nos enviou. Levantamento de hipóteses - a que objeto corresponde cada som.
- (ABORDAGEM DIDÁTICA) Confirmação de algumas das hipóteses; A carta do pai Engrácio:
  - Leitura oral da carta por um aluno e descoberta do conteúdo do saco - cubos representativos do milhar - um aluno de cada vez, retira um cubo;
  - O que representa o cubo? (um milhar); levantamento de hipóteses;
  - Colagem dos cubos no quadro por parte dos alunos que os retiram; confirmação de hipóteses. Os alunos são solicitados a descobrir o que representa o conjunto dos 10 cubos;
  - Os alunos leem o número por classes e por ordens. Correção coletiva.
- (SIATEMATIZAÇÃO DIDÁTICA) Que mais nos enviou o pai Engrácio?/representação de números no ábaco:
  - Formulação de hipóteses;
  - Descoberta do que o pai Engrácio nos enviou mais (um ábaco e uma carta); confirmação de hipóteses.
  - O que é e para que serve o ábaco? - leitura da carta;
  - Representação do número no ábaco e leitura oral do mesmo. Registo no caderno da representação gráfica do número e da sua leitura.
  - Ordenação dos números por ordem crescente e decrescente; correção.
- (SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICA) Jogamos ao BINGO!
  - Bingo dos Sinónimos: formação de 4 grupos e distribuição de um cartão com 9 palavras e de 9 tampas a cada grupo. As alunas de PS (Prática Supervisionada) leem uma palavra e os grupos verificam se, no seu cartão têm o seu sinónimo, assinalando-o com a tampa. Ganha a equipa que primeiro assinalar os 9 sinónimos;
  - Bingo dos Antónimos (repetem-se os procedimentos do Bingo dos Sinónimos).

### **g) Reflexão**

Ao longo da nossa primeira semana, as crianças mostraram sempre um grande carinho por nós, manifestando sempre grande alegria nos momentos da nossa chegada; revelaram sempre uma grande receptividade às tarefas propostas, entusiasmo para participar e vontade de aprender coisas novas. O facto de todos os alunos quererem participar, levou algumas vezes a certa agitação dentro da sala. Estes momentos levam-nos a procurar estratégias para o controlo da turma nos diversos momentos do desenvolvimento das atividades.

Durante a semana pudemos perceber que existem muitas formas de quebrar a ideia de que o professor expõe os conhecimentos e os alunos só têm que os receber e aprender, pois existem muitas formas de os conteúdos serem trabalhados com as crianças e não de lhes serem dados. Tentámos partir daquilo que as crianças já sabem, através da ativação do conhecimento prévio, e procurámos empenhar-nos na sua motivação para aprenderem e realizarem as tarefas propostas.

Um dos elementos que despertou grande curiosidade por parte dos alunos foi o elemento integrador - a árvore da sabedoria. No momento em que entraram, a árvore encontrava-se já na sala e os alunos mostraram um ar de espanto e um grande interesse em saber o que era.

## **2.3. 2ª semana (prática individual) - dias 15 e 17 de novembro de 2011**

### **a) Seleção do conteúdo programático**

**Unidade temática:** O passado do meio local

**Estudo do Meio:** (anexo 6); **Língua Portuguesa:** (anexo 6); **Matemática:** (anexo 6); **Expressões:** (anexo 6)

### **b) Tema integrador:** O passado do meio local

**c) Elemento integrador:** História “A Ana veio à nossa cidade” (anexo 7). Esta história é apresentada aos alunos em suporte informático e a leitura, análise e interpretação da primeira parte é realizada no primeiro dia; o mesmo acontece para a segunda parte, mas no segundo dia. A história funciona como elo de ligação entre todas as tarefas de aprendizagem realizadas nesta semana, na medida em que todas elas partem de todo o texto, de excertos do texto, de imagens que acompanham o texto ou de desafios que são lançados aos alunos pela personagem (a Ana) e que decorrem do conteúdo do texto.

**d) Vocabulário:** meio local, história local, texto coletivo, monossílabo, dissílabo, trissílabo, metade, terça parte, quarta parte, décima parte, fração.

**e) Materiais:** (lista de todos os materiais - anexo 8)

- **Perguntas de escolha múltipla “A Ana veio à nossa cidade”** - as questões colocadas permitem a análise do texto que funciona como elemento integrador, e são apresentadas de uma forma menos habitual para a turma. As questões estão apresentadas numa apresentação em suporte informático e os alunos clicam na resposta que consideram ser a correta. Automaticamente, no momento em que o aluno clica, o computador dá a

informação se a resposta está correta ou não. Esta é uma forma de utilizar as potencialidades das tecnologias da informação e comunicação, no âmbito da Língua Portuguesa;

- **Cartões com os locais visitados pela personagem Ana** - este material é usado, neste caso, para uma representação, em pequenos grupos e apenas com mímica, dos locais de Castelo Branco que fazem parte da história “A Ana veio à nossa cidade”. A existência dos cartões permite que seja o grupo a selecionar o local que irá representar, sem que saiba qual é no monumento que escolhe - o que permite a curiosidade por cada grupo para saber qual o local que irá representar. Uma vez que os cartões têm a imagem e o nome do local/monumento, o grupo tem um acesso imediato às informações principais para a sua representação.

## **f) Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:**

### **Dia 15 de novembro:**

- (ABORDAGEM DIDÁTICA) Primeira parte da história “A Ana veio à nossa cidade” (anexo 7):
  - Antes da leitura: através da visualização da personagem e do título da história, os alunos dizem que locais ela poderá ter visitado - as hipóteses colocadas são registadas no quadro;
  - Leitura da história pela aluna de PS;
  - Depois da leitura: reconto da história pelos alunos (oralmente). Confronto entre os locais que a personagem visitou e as hipóteses inicialmente colocadas.
- Elaboração de um texto coletivo:
  - Visualização da imagem do castelo da cidade de Castelo Branco;
  - Planificação: os alunos imaginam uma história que poderia acontecer naquele local e expõem ideias que poderemos colocar na história. Registo das ideias no quadro;
  - Textualização: um aluno de cada vez escreve uma frase no quadro, de acordo com o que se encontra escrito anteriormente. Todos os alunos escrevem o texto, simultaneamente no seu caderno;
  - Elaboração do texto final: correção coletiva do texto.
- Preenchimento do guião de aprendizagem: “A metade, a terça parte e a quarta parte/representação em fração”:
  - (ABORDAGEM DIDÁTICA) A personagem Ana pede ajuda aos alunos;
  - Distribuição do guião de aprendizagem;
  - Revisão do conteúdo com recurso a exemplos presentes no guião;
  - (SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICA) Preenchimento do guião de aprendizagem e correção (coletiva).
- (SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICA) Desenho do castelo da cidade, como ele seria há uns anos atrás:

- Como imaginas que era o nosso castelo há muitos anos atrás? Os alunos imaginam, de olhos fechados, como seria o castelo da nossa cidade quando foi construído e tentam representar - através do desenho - aquilo que imaginaram.

#### **Dia 17 de novembro:**

- (ABORDAGEM DIDÁTICA) Segunda parte da história “A Ana veio à nossa cidade” (anexo 7):
  - Antes da leitura: os alunos relembram a primeira parte da história e os locais nela apresentados. São relembradas as hipóteses colocadas no dia anterior;
  - Leitura da segunda parte da história, pela aluna de PS;
  - Leitura oralizada da história pelos alunos (um aluno de cada vez);
  - Depois da leitura: distribuição de um guião de aprendizagem. Perguntas de escolha múltipla sobre o texto - as perguntas e as várias possibilidades de resposta encontram-se em suporte informático.
- (SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICA) Classificação de palavras quanto ao número de sílabas:
  - Apresentação de um envelope com cartões no seu interior. O que estará no envelope? - colocação de hipóteses;
  - Abertura do envelope por um aluno, que explica à turma o que nele se encontra. Confirmação das hipóteses colocadas.
  - Um aluno de cada vez, no quadro, realiza a divisão da palavra em sílabas. Os restantes alunos realizam a atividade em simultâneo no seu caderno.
- Procuo a palavra no dicionário:
  - Os alunos procuram no dicionário o significado de algumas palavras e registam-no no caderno. Alguns alunos partilham com a turma o significado que encontraram.
- (ABORDAGEM DIDÁTICA) Construção da tábua do 7:
  - Visualização de uma mensagem da Ana - personagem da história - que remete para a aprendizagem da tábua do 7;
  - Preenchimento do “quadro da tabuada” existente na sala.
- (SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICA) Mimar a palavra:
  - Em grupos de três, os alunos retiram um cartão (os cartões têm os locais da história “A Ana veio à nossa cidade”) e, colocam-se de uma determinada forma ou realizam determinados movimentos para representar o que se encontra no cartão;
  - Os restantes alunos tentam descobrir qual o local que os colegas representam.

#### **g) Reflexão**

De forma geral, a semana revelou-se como sendo uma experiência positiva. À partida, como as alunas de PS não estariam presentes na sala no dia 16 de novembro, pensou-se que talvez no dia 17 as crianças não correspondessem da mesma forma. Mas tal não se verificou, os alunos recordaram as aprendizagens do primeiro dia e conseguiram interligar muito bem os dois dias e as várias tarefas.

Os alunos mostraram-se sempre interessados em participar e aprender. Uma das atividades que se pode destacar, positivamente, é “Mimar as palavras”. Os alunos representaram de forma

bastante interessante os diversos locais e a turma encontrava-se bastante empenhada e motivada em conseguir descobrir qual o local representado.

Uma vez que o tema integrador da semana se relacionava com o meio local, as crianças partilharam muitas das suas experiências que já tinham tido nos locais da cidade que foram trabalhados durante a semana e mostraram-se bastante interessadas em saber mais sobre cada um deles.

## 2.4. 3ª semana (prática individual) - dias 29 e 30 de novembro de 2011

### a) Seleção do conteúdo programático

**Unidade temática:** Atividades agrícolas de interesse na nossa região e de acordo com a época (Outono)

Estudo do Meio: (anexo 9); Língua Portuguesa: (anexo 9); Matemática: (anexo 9); Expressões: (anexo 9)

**b) Tema integrador:** Atividades agrícolas de interesse na nossa região e de acordo com a época

**c) Elemento integrador:** Imagem da pintura “A colheita das azeitonas” de Vincent Van Gogh (anexo 10). As várias tarefas de aprendizagem partem da exploração da imagem no seu todo, numa fase inicial e, numa fase posterior, de um determinado elemento/pormenor da imagem ou de uma situação que a aluna de PS apresenta a partir da situação que se pode observar na gravura (colheita da azeitona).

**d) Vocabulário:** agricultura, colheita da azeitona, ciclo do azeite, subtração, obra de arte.

**e) Materiais:** (lista de todos os materiais - anexo 11)

- **Cartões com o texto “Da oliveira ao azeite”** - esta é uma das formas de o texto não ser apresentado aos alunos numa só vez, gerando a curiosidade sobre o que estará escrito no próximo cartão. Cada cartão tem uma das fases do ciclo do azeite e, como cada cartão está identificado com um número no seu verso, os alunos sabem qual é o cartão seguinte. As setas em cartolina que fazem a ligação entre as várias partes do texto, ajudam a interiorizar a ideia de que o ciclo do azeite se trata de um processo que acontece por fases e que têm uma sequência própria que não pode ser alterada. Cada aluno tem depois acesso a um guião com o texto na íntegra, para que seja possível um acesso visual a todo o texto, sem a forma esquematizada inicialmente apresentada;
- **Árvore da sabedoria** - este material funcionou como elemento integrador da primeira semana de Prática Supervisionada. Assim, ao transformar-se a árvore em oliveira é uma forma de voltar a usar materiais existentes na sala de aula, que não se pretende que tenham apenas uma função decorativa, mas que sejam proporcionadores de verdadeiras aprendizagens. É também uma forma de dar continuidade ao trabalho realizado em semanas anteriores;

- Guião da visita de estudo - o guião da visita de estudo contém questões sobre os conteúdos da visita e é uma forma de os alunos ao mesmo tempo sistematizarem ainda algumas ideias sobre o que aprenderam e de, ao mesmo tempo, o professor verificar as aprendizagens dos alunos durante a visita - avaliação.

## f) Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:

### Dia 29 de novembro:

- (ABORDAGEM DIDÁTICA) Leitura, análise e interpretação do texto “Da oliveira ao azeite”:
  - Antes da leitura (ativação do conhecimento prévio) - introdução e exploração do elemento integrador:
    - Um aluno diz o que estará dentro do papel - o elemento integrador - (levantamento oral de uma hipótese);
    - Confirmação da hipótese colocada, abrindo o papel;
    - Observação do quadro e distribuição de pequenos cartões em branco. Cada aluno escreve no cartão uma frase que indique aquilo que vê na obra (levantamento de hipóteses) e lê-a para a turma. Colocação do seu cartão junto à imagem;
    - É apresentado o título da obra. Confirmação das hipóteses colocadas.
  - Durante a leitura - texto “Da oliveira ao azeite”, apresentado por partes (anexo 12). Um aluno retira o cartão de cada momento, lê (para a turma) a parte do texto que se encontra nesse cartão e coloca-o no quadro. É explorada, oralmente cada uma das partes do texto. Entrega do texto aos alunos e leitura (oral) do mesmo;
  - Depois da leitura: reconto (oral) do texto pelos alunos.
- Quantas azeitonas? / Introdução ao algoritmo da subtração por compensação:
  - Através da observação do elemento integrador é introduzida uma situação problemática;
  - (ABORDAGEM DIDÁTICA) A aluna de PS recorre a exemplos como forma de explicação do algoritmo em questão. Os alunos participam e registam no seu caderno os vários exemplos;
  - (SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICA) Os alunos resolvem situações de aplicação do algoritmo. Correção.
- Transformação da “Árvore da Sabedoria” (primeira semana) em oliveira:
  - Os alunos são desafiados à transformação da árvore que têm na sala em oliveira;
  - Os alunos fazem as azeitonas da árvore com plasticina;
  - Transformação da árvore: são retirados os ouriços e colocados pequenos ramos de oliveira verdadeiros e as “azeitonas de plasticina”.
- Diálogo com os alunos sobre a visita de estudo do dia seguinte.

**Dia 30 de novembro:**

- (SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICA) Visita de estudo ao Lagar de Cebolais de Baixo.
- Elaboração do painel “O que acontece ao azeite depois de ele sair do lagar?”
  - A relação entre o elemento integrador e a visita de estudo;
  - Desafio: e o que acontece ao azeite depois de sair do lagar? As ideias são registadas;
  - Cada aluno desenha uma das possibilidades. São colocados os desenhos no papel de cenário.
- Trabalho de casa: Preenchimento do guião referente à visita de estudo - (AVALIAÇÃO DIDÁTICA)

**g) Reflexão**

O tema integrador revelou-se bastante interessante, logo desde as primeiras fases da planificação da semana. E as próprias crianças mostraram-se sempre motivadas em saber não só o que lhes era apresentado, mas também em saber mais sobre o tema em questão. O facto de o elemento integrador ser uma obra de arte surgiu partindo da ideia de que:

É fundamental que o contacto com a obra de arte seja estimulado desde muito cedo, de modo a potenciar a aquisição das linguagens expressivas e a construção de significados simbólicos e artísticos (...). Este contacto com as obras pressupõe a experiência sensorial (observar, (...) tactear)” (ME, 2010:99)<sup>26</sup>.

Para a atividade de transformação da árvore existente na sala - elemento integrador da primeira semana (castanheiro) - em oliveira, o momento de motivação para a tarefa de aprendizagem foi bastante interessante. Foram as próprias crianças que sugeriram tudo aquilo que iríamos realizar e foram ao encontro de toda a planificação da atividade.

A visita de estudo foi muito interessante, os alunos mostraram-se motivados, fizeram perguntas aos trabalhadores do lagar e, nas suas instalações, revelaram sempre bom comportamento.

Para a abordagem e sistematização do algoritmo da subtração por compensação tentou-se partir de situações problemáticas. As orientações para um ensino da matemática com qualidade apontam precisamente para a necessidade de propor aos alunos “experiências diversificadas que permitam desenvolver as suas capacidades de resolução de problemas, de modo a poderem tirar partido da matemática ao longo da vida” (ME, 2008:14). A resolução de problemas é mesmo apontada como “processo matemático crucial para a aprendizagem da Matemática” (ME, 2008:14). A resolução de problemas é uma forma mais desafiante de aprender matemática do que “actividades (...) que apelam apenas à memória e ao treino” (ME, 2008:14)<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> Godinho, J. C. & Brito, M. J. (2010). *As artes do jardim-de-infância - textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Lisboa.

<sup>27</sup> Boavida, A. M. R. et al (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico - Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico*. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

## 2.5. 4ª semana (prática de grupo) - dias 13,14 e 15 de dezembro 2011

### a) Seleção do conteúdo programático

**Unidade temática:** À descoberta dos outros e das instituições: bandeiras e outros símbolos locais; Natal

Estudo do Meio: (anexo 13); Língua Portuguesa: (anexo 13); Matemática: (anexo 13); Expressões: (anexo 13); Formação cívica (anexo 13)

**b) Tema integrador:** À descoberta dos outros e das instituições: bandeiras e outros símbolos locais, Natal

**c) Elemento integrador:** Em época natalícia o ajudante do Pai Natal “Duende Brasão” (anexo 14) visita a turma. O seu nome deve-se ao facto de ao longo da semana serem trabalhados o Natal e o brasão e bandeira de Castelo Branco. É o duende que ajuda nas aprendizagens ao longo desta semana. Foi construído com cartão e papel cenário. O “Duende Brasão” que traz, em cada um dos dias, os materiais necessários e, em alguns casos, contém cartas (que ficticiamente foram por ele escritas) e onde indica aos alunos o que irão fazer, desafiando-os para a realização das diversas tarefas e para a aprendizagem dos vários saberes; noutros casos contém balões de fala que apresentam indicações aos alunos sobre o que devem fazer.

**d) Vocabulário:** bandeira, brasão, freguesia, concelho, distrito, tradição natalícia, número decimal/milésima, carta, postal, correio eletrónico, planificação, textualização, revisão/elaboração do texto final, presépio.

**e) Materiais:** (lista de todos os materiais - anexo 15)

- **Guiões de planificação dos textos epistolares (carta, postal e correio eletrónico)** - estes são o recurso produzido como orientação e registo do processo de planificação dos textos;
- **Guiões de elaboração dos textos epistolares (carta, postal e correio eletrónico)** - estes são o recurso produzido para a textualização;
- **Guiões para a edição final dos textos** - estes guiões são semelhantes aos da textualização, mas destinam-se à edição do texto final<sup>28</sup>.

**f) Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:**

**Dia 13 de dezembro:**

- (ABORDAGEM DIDÁTICA) - Exploração do elemento integrador “Duende Brasão”:
  - Os alunos são questionados oralmente sobre o elemento integrador;
  - Antes da leitura: as crianças são questionadas sobre o que estará dentro do envelope que o Duende tem na mão. As hipóteses são registadas no quadro.
- Leitura e exploração da carta do Duende Brasão:

---

<sup>28</sup> Os materiais referidos foram produzidos para a aplicação dos ciclos de escrita que servem de base à investigação desenvolvida. Como tal, são descritos com um maior nível de pormenor no capítulo III (página 97).

- Leitura: um aluno lê, oralmente, para a turma, a carta do duende;
- Depois da leitura: é explorado, em conjunto, o conteúdo da carta.

**ABORDAGEM DIDÁTICA:**

- Elaboração de um texto epistolar (carta, postal, correio eletrónico) - pedido ao Pai Natal.  
Planificação:
  - Os alunos são desafiados a descobrir informações sobre o Pai Natal e a época natalícia;
  - A turma é dividida em seis grupos e a cada grupo é entregue um guião de planificação do texto (anexo 16);
  - Depois de elaborados, os guiões serão recolhidos pelas alunas de PS.
- (ABORDAGEM DIDÁTICA) Preenchimento do guião “O Duende Brasão ensina-nos a milésima”:
  - Distribuição e elaboração, individual, de um guião que o duende nos deixou. Alguns alunos partilham com a turma o seu raciocínio. Correção.
- Ensaio para a declamação da poesia de Natal.

**Dia 14 de dezembro:**

- Elaboração de um texto epistolar (carta, postal, correio eletrónico) - pedido ao Pai Natal.  
Textualização:
  - Os alunos organizam-se segundo os grupos do dia anterior, seguindo a indicação do Duende Brasão;
  - Recorda-se o que foi realizado na manhã do dia anterior;
  - As alunas de PS mostram à turma o que o duende nos trás - guiões de elaboração de carta, postal e correio eletrónico;
  - É projetado no quadro o primeiro guião correspondente à carta (anexo 17) e é analisada a sua estrutura. Repete-se o procedimento para a estrutura do postal (anexo 18) e do correio eletrónico (anexo 19);
  - A cada um dos seis grupos é atribuído um dos textos e entregue o guião correspondente (anexos 17, 18 e 19). Cada grupo constrói o texto segundo as orientações;
  - Recolha dos textos elaborados;
  - As alunas de PS encarregar-se-ão da correção dos textos
- Vamos trazer o espírito natalício à nossa escola / elaboração de presépios:
  - Leitura oral da carta do Duende Brasão por um aluno. Exploração do seu conteúdo;
  - Cada aluno constrói a sua figura, depois de observados os exemplares das figuras natalícias e de explicados os seus passos de construção.
- (SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICA - números decimais) Jogo “Vamos ajudar o Duende Brasão”:
  - São mostrados à turma, conjuntos de pedras (em cartolina). Observação do que se encontra inscrito em cada pedrinha (números decimais - até à milésima). Leitura por ordens e por classes de alguns dos números. Registo no quadro e no caderno;

- A turma é dividida em duas equipas e, de cada vez, é chamado a jogar um aluno de cada equipa, a quem é entregue um conjunto de pedras. Os alunos em jogo têm que ordená-las. Ganha o aluno mais rápido. A turma regista os números no caderno.
- Ensaio da declamação da poesia.

#### **Dia 15 de dezembro:**

- Revisão dos textos epistolares - 2ª fase - edição do texto final:
  - O Duende Brasão traz-nos os textos que construímos no dia anterior (com a correção já efetuada pelas alunas de PS). É explicado à turma o código de correção;
  - As crianças reúnem-se segundo os mesmos grupos dos dias anteriores e a cada grupo é entregue o respetivo texto e um guião de textualização correspondente, onde realizam a edição do texto final;
  - As alunas de PS recolhem os textos finais.
- (ABORDAGEM DIDÁTICA) Descoberta dos brasões:
  - Os alunos são desafiados a descobrir o porquê do nome do Duende. As hipóteses são registadas no quadro;
  - As crianças são questionadas sobre o significado da palavra *brasão*. Confirmação de hipóteses com descoberta do conteúdo dos envelopes: a cada grupo é entregue um dos envelopes e através do seu conteúdo descobre a razão do apelido do Duende. Os envelopes contêm imagens e textos explicativos relativos aos brasões e bandeiras a ser estudados. Cada grupo lê e analisa o texto e a imagem e apresenta-os à turma.
- Decoração da escola com os presépios elaborados no dia anterior:
  - Os alunos são guiados até aos locais pelas pegadas, com brasões e bandeiras, do Duende Brasão. As crianças constroem o presépio, dispondo as várias figuras.
- (SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICA) Jogo “Apanha o número”:
  - O Duende Brasão deixou-nos uma carta, que é lida por um aluno para a turma;
  - Formam-se dois grupos e são reforçadas as regras do jogo. No exterior, são entregues os cartões e é realizado o jogo.
- Ensaio da declamação da poesia

#### **g) Reflexão**

A planificação e execução da presente semana incluiu a implementação de propostas no âmbito da realização do relatório final:

Realizar um projeto de escrita permite experimentar o real sentido da comunicação escrita. Oferece uma situação de comunicação em que o destinatário é definido e concreto, de tal modo que pode passar a exercer seu papel constitutivo de regulador da atividade. Ao mesmo tempo, os alunos adquirem uma representação clara do tipo de texto a produzir, o que facilitará

uma pauta de atuação para as operações de planeamento, textualização e revisão. Neste contexto comunicativo, os alunos passam a considerar evidente a necessidade de fazer rascunhos temporários do texto, que deverão ser revisados à luz da suposta leitura do destinatário” (Colomer, T., Ribas, T., Utset, M., 2006:63).

Esta é uma situação bem diferente da vulgar “redação escolar, em que os alunos se lançam rapidamente a escrever e entregam seu texto praticamente sem lê-lo, um projeto de escrita potencializa as fases de planeamento e revisão e oferece um tempo maior para a sua realização (Colomer, T., Ribas, T., Utset, M., 2006:64).

A fase de planificação, decorrente no primeiro dia, embora tendo a sua aplicação fora do contexto sala de aula - biblioteca - não gerou problemas nem agitação que pudessem ser prejudiciais à realização da tarefa proposta.

Na fase da textualização, verificou-se a manifestação de preferência de alguns grupos para a elaboração de um determinado texto epistolar. No entanto, independentemente do texto que elaboraram, verificou-se empenho por parte dos alunos na sua realização.

Na etapa da revisão, os alunos perceberam rapidamente que iriam redigir de novo os textos, que já estariam corrigidos, para que fossem enviados sem erros ao Pai Natal.

Uma das propostas em que os alunos mostraram grande entusiasmo e motivação foi a ordenação das pedrinhas com números decimais. O jogo revelou-se uma estratégia muito motivadora e que possibilitou grandes aprendizagens. Os alunos não se encontravam apenas preocupados com o facto de a sua equipa ganhar ou perder, mas também interessados em que as pedrinhas fossem ordenadas de forma correta e em perceber, quando isto não acontecia, o porquê e qual a forma certa.

## 2.6. 5ª semana (prática individual) - dias 3, 4 e 5 de janeiro de 2012

### a) Seleção do conteúdo programático

**Unidade temática:** Os seres vivos do ambiente próximo - as plantas

Estudo do Meio: (anexo 20); Língua Portuguesa: (anexo 20); Matemática: (anexo 20); Expressões: (anexo 20); Formação cívica: (anexo 20)

### b) Tema integrador: Os seres vivos do ambiente próximo - as plantas

**c) Elemento integrador:** Painel dos desafios - em cada dia o painel tem desafios diferentes, que desencadeiam as diversas tarefas de aprendizagem (anexo 21). Antes da realização de cada uma das tarefas de aprendizagem da semana, um aluno retira do painel o desafio correspondente (os desafios estão identificados através de números e a ordem das tarefas corresponde à ordem crescente dos números nele colocados) e lê o desafio para a turma. É o desafio que indica aos alunos o que irão realizar.

**d) Vocabulário:** raiz, caule, folha, flor, fruto, arbusto, erva, árvore, folha caduca, folha persistente, planta comestível, planta não comestível, reprodução por semente, reprodução por

estaca, tipo declarativo, tipo exclamativo, tipo interrogativo, tipo imperativo, forma afirmativa, forma negativa, décima, centésima, milésima, padrão numérico, textura.

**e) Materiais:** (lista de todos os materiais - anexo 22)

- **Criptogramas “Descobre as palavras escondidas”** - estes materiais são uma forma de descobrir e aprender a designação de plantas comestíveis e não comestíveis, com recurso às conhecidas e tradicionais “palavras cruzadas”. Um dos criptogramas tem indicações que levam ao seu preenchimento com exemplos de “plantas comestíveis”, o outro leva ao seu preenchimento com exemplos de “plantas não comestíveis” e estas são depois as palavras escondidas, que aparecem depois de registadas todas as palavras;
- **Jogo “Vamos ver quem sabe”** - este jogo, que acontece com a turma dividida em três grupos e oferece um conjunto de materiais para cada grupo: um tabuleiro com quatro divisões, um correspondente à Língua Portuguesa, outro ao Estudo do Meio, outro à Matemática e, o último, dá a possibilidade ao aluno de ser ele a escolher a área curricular; três conjuntos de cartões com perguntas sobre os assuntos e aprendizagens da semana (cada conjunto de cartões corresponde a cada uma das áreas curriculares referidas). Este jogo proporciona que, de uma forma lúdica, os alunos consolidem algumas das aprendizagens da semana e dá a possibilidade ao professor de verificar o que os alunos aprenderam e detetar dificuldades - avaliação).

**f) Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:**

**Dia 3 de janeiro:**

- (ABORDAGEM DIDÁTICA) Apresentação do painel dos desafios (anexo 21):
  - Colocação de hipóteses, que são registadas no quadro, sobre o que ali se encontra;
  - Confirmação das hipóteses colocadas pelos alunos e explicação da função do painel.
- (ABORDAGEM DIDÁTICA) Descoberta do tema da semana / verificação de diferenças entre plantas:
  - Leitura e realização do desafio 1 do painel dos desafios (anexo 21) - descoberta de uma palavra mistério - colocação de hipóteses, seguida da confirmação da palavra (plantas);
  - As plantas são diferentes umas das outras: são projetadas três imagens - arbustos, ervas, árvore - e questões sobre as mesmas. São lidas as questões e cada aluno regista-as no caderno, assim como as suas respostas. Correção coletiva das mesmas.
- (ABORDAGEM DIDÁTICA) Leitura, análise e interpretação do texto “A planta silvestre”:
  - Antes da leitura: desafio 2 do painel dos desafios (anexo 21) - a diferença entre plantas silvestres e cultivadas; descoberta e registo no caderno de ambas as definições;

- Leitura do texto “A planta silvestre”: distribuição do texto e leitura silenciosa pelos alunos; leitura do texto pela aluna de PS. Leitura dialogada pelos alunos;
- Depois da leitura: interpretação do texto - colocação de questões e resposta às mesmas de forma oral; distribuição e preenchimento individual do guião de interpretação do texto; correção coletiva do guião.
- (SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICA) Leitura de números decimais (até à milésima):
  - Desafio 3 do Painel (anexo 21), que remete para um envelope com folhas que a personagem da história numerou. Colocação de hipóteses, que são registadas no quadro, relativamente aos números que a menina terá colocado em cada uma das folhas. As hipóteses são confirmadas com a abertura do envelope;
  - Leitura dos números das folhas - por ordens, por classes e de outra maneira; ordenação dos números por ordem crescente e decrescente.
- Pintura de texturas de folhas de plantas:
  - Desafio 4 do painel dos desafios (anexo 21), que leva os alunos a pintar a textura de folhas de plantas, com lápis de cera.

#### **Dia 4 de janeiro:**

- (ABORDAGEM DIDÁTICA) Distinção entre plantas de folha caduca e plantas de folha persistente:
  - Desafio 1 do painel (anexo 21) - uma adivinha cuja resposta os alunos tentam descobrir - folha;
  - Descoberta e explicitação da definição e diferença entre plantas de folha caduca e plantas de folha persistente;
  - Preenchimento do quadro “Como é a minha folha?": os alunos escrevem o nome das plantas no local correto (planta de folha caduca ou persistente).
- (ABORDAGEM DIDÁTICA) Preenchimento de criptogramas “As plantas comestíveis e não comestíveis”:
  - Desafio 2 do painel dos desafios (anexo 21) que leva ao preenchimento de um guião de aprendizagem com criptogramas relativos à diferença entre plantas comestíveis e não comestíveis. Correção dos criptogramas e preenchimento do espaço do guião destinado à indicação da diferença entre plantas comestíveis e não comestíveis.
- (ABORDAGEM DIDÁTICA) Identificação de tipos e formas de frases?
  - Antes da leitura: desafio 3 do painel dos desafios (anexo 21) - o desafio pede aos alunos que leiam o texto do dia anterior;
  - Leitura oralizada e coletiva do texto;
  - Depois da leitura: no quadro é colocado o título “Tipos e formas de frases”. Num envelope estão várias frases do texto, que são classificadas segundo o seu tipo e a sua forma.
- (SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICA) Preenchimento do guião de aprendizagem “Números decimais... não são um problema!”:

- Desafio 4 do painel dos desafios (anexo 21), que remete para a resolução do guião de aprendizagem. Correção.
- Canção “Uma árvore, um amigo”:
  - Desafio 5 do painel (anexo 21). Os alunos cantam a canção.
- Indicação do trabalho de casa: Construir um texto com o título “Se eu fosse uma árvore seria...”.

#### **Dia 5 de janeiro:**

- (ABORDAGEM DIDÁTICA) Leitura, análise e interpretação do texto “A utilidade das plantas”:
  - Antes de ler/ativação do conhecimento prévio: desafio 1 do painel dos desafios (anexo 21), que remete para a utilidade das plantas. Colocação de hipóteses (registadas no quadro).
  - Durante a leitura: o texto é apresentado em suporte informático, com imagens. Cada parte do texto proporciona o diálogo na turma. Registo do texto no caderno.
  - Depois da leitura: resolução do questionário do texto. Correção coletiva do mesmo.
- Distinção entre reprodução por semente e por estaca:
  - Elaboração de um esquema onde é explicitada a diferença entre reprodução por semente e reprodução por estaca.
- (ABORDAGEM DIDÁTICA) A descoberta da tábua do 8:
  - Desafio 2 do painel dos desafios (anexo 21), que a partir de uma situação problemática leva os alunos ao preenchimento de uma tabela que dá origem à tábua do 8. Os alunos registam a tabela e completam-na. Correção da mesma.
  - Preenchimento da tabela do manual de matemática dos alunos, em simultâneo com o preenchimento do “quadro da tabuada” (tábua do 8) que se encontra na sala;
  - Descoberta do padrão numérico existente nas tábuas do 6, do 7 e do 8;
  - Resolução da atividade 2 da página 56 do manual de matemática dos alunos. Correção coletiva.
- (SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICA) Canção “Uma árvore, um amigo”:
  - Desafio 3 do painel dos desafios (anexo 21), que leva os alunos a cantarem a canção que aprenderam no dia anterior.
- (AVALIAÇÃO DIDÁTICA) Jogo “Vamos ver quem sabe!”:
  - Desafio 4 do painel dos desafios (anexo 21) que remete para a realização do jogo. São esclarecidas as suas regras e desenvolve-se com a turma dividida em três grupos. O jogo envolve perguntas sobre o que os alunos aprenderam durante a semana, para as várias áreas curriculares.

### g) Reflexão

Nesta semana, o elemento integrador revelou-se um “bom elemento integrador”, pois proporcionou uma boa forma de início das tarefas, através do lançamento de desafios aos alunos. Os alunos estiveram sempre bastante motivados para saber qual o próximo desafio. E os restantes materiais usados também se revelaram adequados.

Um dos professores supervisores referiu ter verificado segurança científica da minha parte.

Nesta semana foi focado um ponto talvez menos positivo e que se refere ao facto de, em alguns momentos poder ter havido uma menor transmissão de conhecimentos e uma maior articulação entre aspectos teóricos e práticos - principalmente na área de Estudo do Meio:

Nos últimos anos, a investigação em Educação em Ciências tem mostrado a necessidade de rever os fundamentos epistemológicos do seu ensino, em particular ao nível dos primeiros anos, de modo a que as práticas de sala de aula favoreçam uma articulação mais adequada entre teoria, observação e experimentação (ME; 2007:24).

Uma das funções que atribuídas à Educação em Ciências no 1º CEB é “promover aprendizagens úteis e com sentido para os alunos, por oposição a uma mera apropriação de saberes, ainda defendida por alguns.” (ME, 2007:23)<sup>29</sup>. Também o próprio programa do 1º Ciclo para a área de Estudo do Meio aponta para a existência de “situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto directo com o meio envolvente, da realização de pequenas investigações e experiências reais na escola” (ME; 2004:102).

A última atividade revelou-se uma boa forma de terminar a semana, pois, de forma lúdica, foi possível sistematizar e avaliar os vários conteúdos abordados durante a semana.

## 2.7. 6ª semana (prática individual) - dias 17, 18 e 19 de janeiro de 2012

### a) Seleção do conteúdo programático

**Unidade temática:** Os seres vivos do ambiente próximo - as plantas

**Estudo do Meio:** (anexo 23); **Língua Portuguesa:** (anexo 23); **Matemática:** (anexo 23);  
**Expressões:** (anexo 23)

### b) Tema integrador: Os seres vivos do ambiente próximo - as plantas

### c) Elemento integrador: herbário, que é elaborado pelas crianças ao longo da semana.

Algumas das tarefas de aprendizagem estão diretamente relacionadas com a elaboração do herbário; outras partem de elementos que nele estão presentes, como é o caso das plantas que nele estão representadas. Em alguns casos, há uma observação de um determinado elemento do herbário para o início da atividade, noutros casos, é realizada uma referência (oral) ao elemento integrador ou a um dos seus constituintes (uma determinada planta, por exemplo). Todas as tarefas estão interligadas pela construção do herbário pelos alunos.

---

<sup>29</sup> Martins, I. P. et al (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de professores*. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Lisboa.

**d) Vocabulário:** herbário, raiz (raiz subterrânea, raiz aquática, raiz aérea, raiz aprumada, raiz fasciculada) caule (caule subterrâneo, caule aquático, caule aéreo), folha, flor, fruto (fruto seco, fruto carnudo), textura, reprodução por sementes, reprodução por estaca, comprimento, metro, decímetro, centímetro, perímetro/perímetro de bases circulares, arvoredado, eucaliptal, laranjal, olival, pinhal, pomar, soute.

**e) Materiais:** (lista de todos os materiais - anexo 24)

- **Quatro envelopes, cada um com as letras da palavra “herbário” / quatro cartões, com as fases de construção de um herbário** - estes materiais entram na sala de aula como forma de motivação e preparação dos alunos para a construção do herbário, permitindo a exploração de questões como “o que é um herbário?”, “para que é utilizado?”, “como se elabora?”;
- **Folhas de papel manteigueiro, folhas/ramos de plantas, guiões de pesquisa sobre as plantas, etiquetas** - estes são os materiais que estão diretamente relacionados com a construção do herbário);
- **Sementes, diferentes plantas, utensílios necessários às sementeiras** - estes foram materiais escolhidos para que os alunos tivessem possibilidade de aplicar e verificar na realidade - neste caso num pequeno jardim no exterior, junto à sala - os conceitos de reprodução por semente e reprodução por estaca.

**f) Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:**

**Dia 17 de janeiro:**

- (ABORDAGEM DIDÁTICA) Construção da palavra “herbário”:
  - Dentro de quatro envelopes estão as letras da palavra. Colocação de hipóteses - que são registadas no quadro - sobre o que estará nos envelopes;
  - Em grupos, os alunos abrem o envelope - confirmação das hipóteses colocadas - e com as letras do envelope, tentam construir a palavra;
  - Diálogo com os alunos sobre o que é um herbário - pode recorrer-se ao dicionário.
- (ABORDAGEM DIDÁTICA) Apresentação e análise das fases de construção de um herbário:
  - A cada grupo é entregue um cartão com um dos procedimentos/fases de construção de um herbário. O grupo lê e analisa a informação que lhe é transmitida no cartão. Os alunos apresentam à turma o seu procedimento.
- (SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICA) Início da construção do herbário:
  - A pares, os alunos colam um ramo ou folha de uma planta numa folha de papel A4;
- (SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICA) Legendagem da imagem “A constituição da planta”:
  - É apresentada aos alunos uma representação de uma planta (anexo 25), e, para cada uma das partes, um aluno escreve o seu nome e é explicitada a sua função.
- (SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICA) Pintura da textura de folhas de plantas:

- Verificação de diferentes texturas de folhas de plantas. Os alunos colocam as folhas debaixo da sua folha de papel e pintam sobre o local com lápis de cera.
- (SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICA) Realização de sementeiras e de reprodução por estaca / a matemática no nosso jardim:
  - Os alunos recordam as diferentes formas de reprodução das plantas - a germinação das sementes e a reprodução por estaca. Colocação de hipóteses sobre o que irá ser feito com as plantas que os alunos trouxeram de casa e, quando confirmadas, os alunos dirigem-se para o exterior e são desafiados a preparar o jardim antes de começarem a plantar;
  - Realização de sementeiras e de plantação por estaca;
  - Com o seu metro, os alunos medem o comprimento (distância) entre as plantas e registam. São medidos os lados do próprio jardim e é calculado o perímetro do mesmo.

**Dia 18 de janeiro:**

- (SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICA) Continuação da construção do herbário:
  - Colocação de hipóteses, que são registadas no quadro, sobre o que falta colocar no herbário. Confirmação das hipóteses colocadas;
  - Cada par de crianças tem um guião que o orienta na pesquisa e recolha de informação (na internet) sobre a sua planta. Os alunos completam a etiqueta da sua planta.
- (SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICA) Clarificação dos tipos e funções do caule e da raiz:
  - Antes da leitura: observação do livro e da imagem do livro do excerto que será lido. Colocação de hipóteses sobre o que se irá ler, tendo em conta o que se vê na imagem;
  - Durante a leitura: leitura do excerto, pela aluna de PS. Os alunos escrevem o excerto no seu caderno. Leitura (oralizada) do excerto pelos alunos;
  - Depois da leitura: os alunos são questionados sobre a parte da planta a que o excerto se refere. Associação entre o conteúdo do texto e as funções da raiz;
  - Depois da leitura: ligação da imagem à sua designação - são colocadas, no quadro, imagens referentes aos diferentes tipos de raiz e as respetivas designações. Os alunos ligam a imagem à sua designação e dizem o porquê da sua resposta. Registo no caderno. É repetido este procedimento com imagens e designações relativas aos tipos de caule.
- Cálculo do perímetro de bases circulares:
  - Para que serve a base que se encontra sob um vaso de plantas? Diálogo com os alunos sobre a sua função; é mostrado um pequeno vaso (de base circular) e é colocada a questão: *Nós temos este vaso, mas não temos a sua base, como podemos saber qual a sua medida?* Os alunos tentam encontrar a resposta. Pretende-se que cheguem à conclusão de que têm de desenhar a base do vaso numa folha e que podem colocar um fio em torno do círculo que desenharam.

Quando esticarem o fio podem medi-lo com a sua régua, e assim ficam a saber qual o perímetro da base do vaso. Primeiro, cada par de alunos tem apenas um vaso e são eles que irão tentar descobrir que outros materiais vão necessitar.

- Pintura de folhas de formas de plantas / decoração da capa e contracapa do herbário:
  - São colocados jornais e tintas sobre as mesas;
  - Os alunos decoram a capa e a contracapa do herbário e realizam um trabalho individual semelhante. Pintam a folha da planta com tinta e pressionam a face pintada contra a folha de papel. Os alunos podem também colocar a folha da planta sobre a sua folha de papel e, com uma pequena esponjinha embebida em tinta, pressiona-se a esponja ao longo de toda a orla da folha, com movimentos repetidos.

#### **Dia 19 de janeiro:**

- (ABORDAGEM DIDÁTICA) Distinção entre fruto seco e fruto carnudo:
  - A aluna de PS lê uma adivinha para a turma. Resposta, oral, à adivinha colocada (laranjeira). Os alunos são questionados sobre qual é o fruto da laranjeira; é-lhes mostrada uma laranja e nozes. Explicitação das designações de fruto seco e carnudo.
- (SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICA) Jogo dos frutos:
  - Com a turma dividida em três equipas, a aluna mostra um cartão com o nome de um fruto para que a equipa diga se é um fruto seco ou carnudo. Repete-se o procedimento para todos os cartões.
- (SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICA) Jogo “Há plantas com e sem flor”:
  - Os alunos dizem exemplos de plantas com flor e plantas sem flor, que são registados;
  - Mantêm-se as equipas da atividade 2 e, cada equipa, na sua vez, dá um exemplo de uma planta com ou sem flor. Os exemplos são registados no quadro e no caderno.
- (SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICA) Dramatização a partir de uma imagem:
  - Com a turma dividida em quatro grupos, é entregue, a cada um, uma imagem. Cada grupo na sua vez cria e dramatiza uma situação a partir da sua imagem.
- (ABORDAGEM DIDÁTICA) Identificação de nomes coletivos:
  - Identificação de um nome coletivo na adivinha (laranjal). A aluna de PS tem vários cartões e cada um tem um nome coletivo e ou a designação de nome coletivo. Quando é visualizado um nome coletivo os alunos dizem a que é que este se refere, se tiver uma designação, os alunos dizem qual o nome coletivo correspondente. Registo no caderno diário.
- (SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICA) Resolução de problemas:
  - Distribuição e resolução individual do guião de aprendizagem “Aprendo a pensar!”. Correção coletiva do guião.

### **g) Reflexão**

Uma vez que o tema integrador da semana era o mesmo da semana anterior, pretendia-se que existisse uma continuação da mesma, no sentido de aplicar e sistematizar conhecimentos, que na semana anterior tinham sido abordados numa perspetiva mais teórica, e acrescentar novos conceitos que não tinham sido ainda trabalhados. Para tal, existiram vários momentos de descoberta e experimentação, não apenas na área do Estudo do Meio, mas também noutras áreas. Não se pretende que exista apenas “memorização ou treino de procedimentos, factos e conceitos”, mas também “desenvolver nos alunos capacidades de nível cognitivo mais elevado” (ME, 2008:7).

“No que se refere à Reprodução das Plantas, o Programa do 1º CEB (1990) sugere a realização de experiências e observação de formas da sua reprodução, apontando, em concreto, a realização de experiências sobre a germinação de sementes” (ME, 2007:9).

Durante a semana foi possível aproveitar os saberes de alguns alunos para ensinar os outros - algumas crianças que têm experiências vividas no campo contaram algumas das suas experiências à turma, onde existem crianças que não têm qualquer tipo de vivências relacionadas com as sementeiras, por exemplo.

## **2.8. 7ª semana (prática individual) - dias 31 de janeiro e 1 e 2 de fevereiro de 2012**

### **a) Seleção do conteúdo programático**

**Unidade temática:** À descoberta do ambiente natural - aspetos físicos do meio natural

Estudo do Meio: (anexo 26); Língua Portuguesa: (anexo 26); Matemática: (anexo 26); Expressões: (anexo 26)

**b) Temas integradores:** 1º dia - “Anedotas de elefantes”; 2º e 3º dias - à descoberta do ambiente natural - aspetos físicos do meio natural (os solos)

**c) Elementos integradores:** 1º dia - Livro “Anedotas de elefantes”, de Tiago Salgueiro; 2º e 3º dias - modelo de um perfil de solo (um frasco de vidro com amostras das várias camadas de um solo) (anexo 27). No caso do primeiro elemento integrador, o percurso de aprendizagem acontece em torno da exploração do livro, da leitura, análise e interpretação do seu conteúdo e observação e análise das suas ilustrações. As informações sobre o autor em questão são transmitidas e descobertas de forma contextualizada, tendo em conta que é um dos livros escritos e ilustrados por si que toma a forma de elemento integrador. O segundo elemento integrador permite a formulação de desafios e situações problemáticas que dão origem ao desenvolvimento das tarefas de aprendizagem. A observação e análise do perfil de solo ou de um determinado pormenor/elemento ou a formulação de desafios com situações imaginárias desencadeiam a realização de diferentes tarefas.

**d) Vocabulário:** anedota, livro, escritor, ilustrador, solo, solo arenoso, solo argiloso, solo permeável, solo impermeável, solo fértil, solo estéril, constituição do solo, manta morta, presente do indicativo, planificação, reciclagem, multiplicação

**e) Materiais:** (lista de todos os materiais - anexo 28)

- Livro “Anedotas de elefantes”, de Tiago Salgueiro; elefante grande em cartão; anedotas do livro (em suporte informático); cartões para colocar no elefante; cartões com informações sobre o autor (uma vez que nesta semana a escola iria ter a visita do escritor/ilustrador Tiago Salgueiro, estes materiais foram auxiliares na preparação da turma para esse momento. O elefante surgiu no sentido da exploração do livro “Anedotas de elefantes” e a sua “decoreção” com os trabalhos dos alunos é uma forma de permitir uma entrada imaginária no livro);
- Guiões das experiências “A permeabilidade dos solos” e “A constituição do solo” (uma vez que os alunos iriam viver e realizar situações experimentais, os guiões são uma forma de orientar os alunos para essa mesma vivência. Através do guião o aluno sabe os materiais que necessita, como proceder e o facto de o guião ter um espaço para registo de observações e conclusões pode ser uma forma de os alunos estarem mais envolvidos e atentos, pois sabem que a experiência tem um objetivo e que é uma forma de aprender);

**f) Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:**

**Dia 31 de janeiro:**

- Exploração do livro “Anedotas de elefantes”:
  - Antes da leitura: é mostrado aos alunos um elefante grande feito em cartão (anexo 29). Os alunos dizem, oralmente, o que veem. O elefante tem inscrita uma das anedotas do livro, que é lida por um dos alunos. O diálogo remete para o facto de irmos explorar um livro com várias anedotas sobre elefantes;
  - Durante a leitura: são apresentadas, em suporte informático, algumas das anedotas do livro, com a respetiva ilustração. Encontra-se apenas visível uma parte da anedota (a questão) e, através da mesma e da ilustração, os alunos tentam descobrir qual será a resposta - que é, depois, revelada;
  - Depois da leitura:
    - Os alunos (a pares) escrevem uma das anedotas no cartão e ilustram a mesma. Os cartões elaborados são colados no elefante do cartão.
    - Divide-se a turma em seis grupos e a cada grupo é entregue um cartão para que sejam os próprios alunos a criar uma anedota ou a reproduzir uma que já conheçam. A anedota é escrita, ilustrada e apresentada à turma. Os cartões são colocados no elefante;
    - O elefante é colocado no corredor da escola.
- Preenchimento do guião “O escritor Tiago Salgueiro”:

- Através da observação da capa do livro “Anedotas de elefantes” os alunos dizem quais são os seus autores. O diálogo com os alunos decorre no sentido de que no livro aparecem dois nomes diferentes - o autor e o ilustrador -, mas que são a mesma pessoa;
- É elaborado um guião com recurso a um conjunto de cartões que contém informações sobre o autor. Correção coletiva e oral do guião.
- Visita do autor Tiago Salgueiro à nossa escola:
  - São escritas no quadro, e no caderno, questões que podem ser colocadas ao autor;
  - Os alunos deslocam-se à biblioteca da escola para uma apresentação realizada pelo escritor/ilustrador Tiago Salgueiro.

#### **Dia 1 de fevereiro:**

- (AVALIAÇÃO FORMATIVA) Realização da ficha de avaliação conhecimentos de matemática:
  - Distribuição, realização e recolha da ficha de avaliação;
- (ABORDAGEM DIDÁTICA) Exploração do elemento integrador:
  - É mostrado o elemento integrador, que se encontra embrulhado. Através daquilo que veem e do peso, os alunos dizem, oralmente, o que acham que será - as hipóteses são registadas no quadro. Um aluno desembulha o elemento integrador - confirmação das hipóteses colocadas. Verificação de que dentro do papel se encontrava um frasco que tem amostras de solo lá dentro - como se estivéssemos a ver o solo de perfil. Os alunos dizem o que veem ao longo das várias camadas.
- (ABORDAGEM DIDÁTICA) Realização da experiência “A permeabilidade dos solos”:
  - São projetadas, e exploradas oralmente, imagens que mostram solos arenosos e solos argilosos. Clarificação dos conceitos de permeável e impermeável.
  - Realização da experiência “a permeabilidade dos solos”, de acordo com as indicações do guião. Correção coletiva e oral do guião.
  - Explicitação da diferença entre solo fértil e estéril.
- (ABORDAGEM DIDÁTICA) Conjugação de verbos:
  - Uma criança sublinha no quadro o verbo da frase “Eu estudo os solos”. Pede-se a um aluno que diga a mesma frase, substituindo “eu” por “tu” - o aluno regista a frase no quadro. Repete-se o procedimento para os restantes pronomes pessoais (cada aluno vai registando todas as frases no seu caderno). Pede-se aos alunos que verifiquem qual é o verbo, qual a sua conjugação e em que tempo se encontra (presente). Repete-se o procedimento com outras frases;
  - Preenchimento de um texto lacunado - “Aprendo a conjugar os verbos” -, em que se pretende a conjugação do verbo indicado, no presente e de acordo com a pessoa - todos os verbos são da 1ª conjugação. Correção coletiva do texto.
- Jogo “Vamos ver quem é mais rápido”:
  - No exterior, os alunos são divididos em duas equipas e cada equipa tem um conjunto de materiais de desperdício. Cada equipa coloca-se em fila e tem três

recipientes que representam os ecopontos. As equipas terão que colocar os materiais nos recipientes corretos. Ganha a equipa que conseguir colocar mais materiais nos seus ecopontos.

#### **Dia 2 de fevereiro:**

- Correção do guião “Conjugo os verbos sem me enganar” (realizado no dia anterior).
- (ABORDAGEM DIDÁTICA) Realização da experiência “A constituição do solo”:
  - Os alunos observam o elemento integrador e recordam o que ele nos mostra (perfil de um solo). Os alunos são questionados sobre tudo o que contém a amostra de solo que temos na nossa sala. A turma é dividida em grupos que realizam a experiência de acordo com as indicações do guião. Correção coletiva e oral do guião.
- (ABORDAGEM DIDÁTICA) Jogo “Multiplicar é fácil”:
  - Partindo de uma situação problemática, a aluna de PS pede aos alunos que observem o quadro da tabuada existente na sala, mais especificamente a “tábua do 10”, no sentido de perceberem a regra que usamos para encontrarmos o produto de uma multiplicação por 10, por 100 e por 1000;
  - A turma é dividida em equipas e a aluna de PS tem vários cartões - com multiplicações por 10, por 100 e por 1000. É retirado um cartão e a equipa A diz qual o produto da multiplicação indicada. Repete-se o procedimento para as restantes equipas e cartões;
  - Durante o jogo é introduzida a regra da multiplicação por 20, 30 e 40.
- (ABORDAGEM DIDÁTICA) Elaboração de um texto narrativo:
  - Planificação: é distribuído aos alunos um guião com um esquema de planificação para ser preenchido individualmente;
  - Textualização: os alunos elaboram o texto, individualmente e no caderno diário, tendo em conta o esquema que elaboraram;
  - Revisão/edição do texto final: os alunos reveem o texto elaborado. O texto final é escrito no guião.
- Vamos ver quem é mais rápido (esta atividade estava planificada para o dia anterior, mas não foi realizada e, como tal, é realizada neste dia):

#### **g) Reflexão**

Durante a semana, algumas crianças mostraram grande capacidade em chegar ao conhecimento através das próprias palavras. Aliás sempre que durante a Prática os alunos foram colocados em situações experimentais, muitos deles mostraram uma grande capacidade em dizer o que achavam que iria acontecer e, mais importante ainda, sabiam explicar o porquê da hipótese colocada. Em reflexão com a professora cooperante foi referido que a experiência decorreu sem grandes problemas e que o guião, que foi facultado a todos os alunos, se encontrava bem elaborado - pois através dele as crianças sabiam o que tinham de realizar.

No terceiro dia, durante a experiência que se prendeu com a constituição dos solos, os alunos mostraram-se sempre bastante interessados e motivados. Os alunos foram colocados em ação ao serem eles próprios a procurarem no solo o que o constitui. Antes da experiência, algumas crianças associaram logo outros conhecimentos e experiências realizados noutras semanas de Prática.

Para a elaboração do texto foram tidos em conta os diversos momentos do ciclo de escrita. Teve-se em conta a organização das ideias para a elaboração do texto, para que a efetiva elaboração do texto acontecesse também de forma organizada - “Na medida em que a informação ‘desorganizada’ não funciona como instrumento de aprendizagem, os alunos devem experimentar estratégias que lhes permitam aglutinar a informação em categorias (...)” (Barbeiro, L.; Pereira, L.; 2007:35). E é logo no primeiro ciclo que os professores devem ter o cuidado de aplicar estratégias que levem os alunos a planificar antes do momento da textualização - a planificação “constitui um dos aspectos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos, ao longo do percurso escolar. Por isso é necessário começar a trabalhar as competências ligadas à planificação logo desde cedo” (Barbeiro, L. & Pereira, L.; 2008:20).

## 2.9. 8ª semana (prática de grupo) - dias 14, 15 e 16 de fevereiro de 2012

### a) Seleção do conteúdo programático

**Unidade temática:** Aspetos físicos do meio local: formas de relevo; Carnaval

Estudo do Meio: (anexo 30); Língua Portuguesa: (anexo 30); Matemática: (anexo 30); Expressões: (anexo 30)

### b) Tema integrador: Aspetos físicos do meio local: formas de relevo; Carnaval

**c) Elemento integrador:** Mapa de Portugal (anexo 31), feito com cartão, folhas de jornal amachucadas e cola branca. O elemento integrador é o mesmo ao longo dos três dias, mas vai sofrendo alterações em função dos conteúdos a trabalhar. No primeiro dia, o mapa de Portugal contém imagens alusivas a tradições carnavalescas em diferentes regiões do país (Torres Vedras, Ovar, Madeira e Trás-os-Montes), o nome dessas mesmas regiões e pequenos pontos que assinalam a sua localização. No segundo dia, o seu título é “Mapa do relevo de Portugal”, o distrito de Castelo Branco encontra-se contornado com um fio de lã e contém imagens escondidas que representam a montanha, o vale e o planalto (para assinalar o relevo montanhoso, o mapa tem nas regiões de montanha saliências feitas com jornal amachucado e cola branca). No terceiro dia, mantém-se o título do dia anterior, mas o distrito de Castelo Branco já não se encontra contornado e ao lado do mapa encontra-se tapado um cartão com a inscrição “Serras de Portugal” e pequenos cartões que contêm nomes de serras de Portugal. As várias tarefas da semana têm como elo de ligação o elemento integrador (além do tema integrador), pois são desenvolvidas a partir da exploração do mapa no seu todo ou de elementos específicos que este contém.

**d) Vocabulário:** texto narrativo, singular e plural, gráficos, tabelas, algoritmos, tradição, Carnaval, relevo, montanha, vale, planície, planalto, serra, serras de Portugal, velocidade, dança

**e) Materiais:** (lista de todos os materiais - anexo 32)

- **Puzzles com imagens de tradições carnavalescas de diferentes regiões e texto informativo sobre as mesmas** - os puzzles são uma forma de efetivar o momento antes da leitura e de motivar os alunos para a fase de leitura propriamente dita, uma vez que cada grupo se empenha na construção da imagem e do texto e permite a criação de um maior interesse em apresentar o seu texto à turma;
- **Guião de planificação de texto narrativo, guião de redação de texto narrativo, guião de edição do texto final**<sup>30</sup>;
- **Computadores Magalhães** - os computadores são utilizados para a edição do texto final, como forma de verificação, numa situação concreta, de algumas das potencialidades das Tecnologias de Informação e Comunicação no âmbito da escrita;
- **Representação de um globo em papel, cartão, lápis de cera e lã, cartolina castanha dobrada com representação de dois bonecos** - estes materiais foram escolhidos para que cada aluno pudesse construir o seu próprio fato de Carnaval, de acordo com o tema da escola.

**f) Desenvolvimento do percurso de ensino e aprendizagem:**

**Dia 14 de fevereiro:**

- Exploração do elemento integrador “Mapa de Portugal”. As imagens do mapa são também projetadas no quadro.
- (ABORDAGEM DIDÁTICA) Leitura, análise e interpretação de textos relativos ao Carnaval em diferentes regiões do país:
  - Antes da leitura/ativação do conhecimento prévio: levantamento de hipóteses sobre o porquê dos elementos que se encontram no mapa. São formados grupos e a cada um é entregue um puzzle de uma imagem alusiva ao Carnaval de uma das regiões - as mesmas constantes no mapa - e um breve texto explicativo das tradições carnavalescas dessas mesmas regiões. Construção dos puzzles;
  - Leitura: construído o puzzle, cada grupo lê as informações contidas no mesmo e prepara uma apresentação oral à turma;
  - Depois da leitura: cada grupo apresenta à turma, oralmente, aquilo que descobriu sobre as tradições em cada uma das regiões.
- (SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICA) Preenchimento do guião “Recordamos tabelas e gráficos”:
  - Resolução individual de um guião de aprendizagem que envolve situações problemáticas relativas ao Carnaval e o recurso à interpretação de gráficos e tabelas. Correção do guião.

---

<sup>30</sup> Estes materiais foram construídos para a aplicação dos ciclos de escrita que servem de base à investigação do presente trabalho. Como tal, são apresentados com mais pormenor no capítulo 3 (página 98).

- Elaboração de um texto narrativo - a construção de texto vem na sequência do trabalho realizado na semana de 13 a 15 de dezembro, com o intuito de recolher dados para a realização do relatório final de estágio. Planificação:
  - No dia anterior, foi solicitado às crianças que colocassem aos pais duas perguntas sobre tradições de Carnaval (anexo 33). É explicado à turma o objetivo da atividade, explicitando que irá ser construído um texto narrativo tendo como tema o Carnaval. É-lhes ainda lembrado que construímos já um texto (de diferente tipo) antes do Natal e que os passos a seguir são os mesmos, mas com características diferentes. Desta vez, a construção de texto é individual e não em grupo;
  - A cada criança é entregue um guião de planificação do texto (anexo 33) que preenche consoante a informação que pretende colocar no texto. Do guião fazem também parte as questões que no dia anterior as crianças levaram para colocar aos pais;
  - As alunas de PS leem os pontos constantes no guião e explicam o que colocar em cada um deles.
- Elaboração dos disfarces para o desfile de Carnaval:
  - A cada criança é entregue uma representação do globo em papel, que é colorido com lápis de cera. É entregue também o molde para a construção dos bonecos que vão ser colocados no globo - as crianças recortam-nos e colam-nos no globo. Com fio de lã, os globos vão ser colocados em forma de avental.

#### **Dia 15 de fevereiro:**

- Elaboração de um texto narrativo. Redação:
  - Explicação às crianças do objetivo da atividade: redação individual de um texto narrativo. Projeção e explicação, pelas alunas de PS, do modelo de construção de um texto narrativo (anexo 34);
  - Entrega às crianças dos guiões de planificação do dia anterior e dos guiões de redação textual (anexo 34). Cada criança, com recurso às informações planificadas e ao modelo de construção fornecido, constrói um texto narrativo alusivo ao Carnaval;
  - As alunas de PS guardam os textos construídos e encarregar-se-ão da correção dos mesmos, de acordo com o código adotado. Esta constitui a primeira fase da revisão;
  - Construído o texto as crianças podem partilhá-lo, contando-o oralmente.
- (SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICA) Jogo “A barra do lenço do singular e plural”:
  - Este jogo é uma adaptação do tradicional Jogo da Barra do Lenço, em que as designações dos elementos da equipas são nomes comuns e a equipa só ganha os pontos se o elemento conseguir dizer corretamente o singular ou plural do nome. As formas de deslocação são indicadas pelo elemento que tem o lenço e que chama os jogadores.

- (ABORDAGEM DIDÁTICA) Exploração do elemento integrador “Mapa do relevo de Portugal”:
  - Ativação do conhecimento prévio/levantamento de hipóteses: as crianças dizem o porquê de constarem os novos elementos no mapa de Portugal. Registo das hipóteses no quadro;
  - Desvendam-se as imagens escondidas (montanha, vale e planalto) - confirmação de hipóteses.
- Preenchimento do guião “A matemática e o relevo”:
  - (SISTEMATIZAÇÃO DIDÁTICA) Elaboração de um guião com pequenas janelas numeradas e imagens das formas de relevo. Cada par de crianças tem também quatro envelopes, numerados, com situações problemáticas que são resolvidas pela ordem numérica dos envelopes. Com recurso ao dicionário e ao manual de Estudo do Meio, as crianças constroem uma definição das quatro formas de relevo e registam-nas;
  - (AVALIAÇÃO DIDÁTICA) Correção das situações problemáticas e do guião das formas de relevo.

#### Dia 16 de fevereiro:

- (ABORDAGEM DIDÁTICA) - Exploração do elemento integrador / descobrimos e localizamos serras de Portugal:
  - Ativação do conhecimento prévio/levantamento de hipóteses sobre o que representa o mapa e o que estará nos cartões. Registo de hipóteses no quadro;
  - É destapado o primeiro cartão - “Serras de Portugal” - confirmação de hipóteses. Vão-se mostrando os cartões e questionam-se as crianças sobre a localização das serras;
  - Entrega de um guião com um mapa do relevo de Portugal e com instruções de localização das serras, que as crianças tentam encontrar. Correção e colocação dos nomes das serras nos locais corretos.
- Revisão do texto narrativo / 2ª fase: edição do texto final:
  - É explicado o código de correção utilizado. A cada criança é entregue o respetivo texto já corrigido e o guião (anexo 35) que as orientará na revisão/edição do texto final. As crianças observam os erros cometidos e redigem de novo o seu texto, tendo em atenção que não devem cometer erros. Nesta fase, o texto é elaborado no processador de texto *Microsoft Word* do computador Magalhães, seguindo as orientações do guião.
- Realização de um baile de Carnaval:
  - Decoração do adereço para o baile - um laço para as meninas e uma gravata para os meninos;
  - Um par de cada vez dança ao som da música e os restantes pares atribuem pontuações. Ganha o par com maior pontuação.
- Continuação do guião “A Matemática e o relevo” do dia anterior:

- Os alunos têm oportunidade de terminar a última tarefa do dia anterior. Correção das situações problemáticas e das definições das formas de relevo.  
(As crianças que terminaram no dia anterior desenhavam numa folha de papel as formas de relevo estudadas, com a respetiva designação).

### g) Reflexão

Nos conteúdos diretamente relacionados com o Carnaval - o festejo do Carnaval em diferentes regiões - verificámos que para a maioria das crianças as informações trabalhadas eram novas. Isto levou também a que os alunos se encontrassem motivados para saber as diferentes tradições. No primeiro dia, os alunos associaram rapidamente o elemento integrador, e os elementos que nele estavam presentes, ao questionário que tinham levado para casa no dia anterior e à tarefa de aprendizagem que iríamos realizar.

No segundo dia, uma das atividades que se revelou de grande interesse foi o Jogo da barra do lenço do singular e do plural. O jogo e a ludicidade mais uma vez se revelaram recursos de motivação para aprender. Foi também uma forma de interdisciplinaridade, uma vez que se trata de uma tarefa de aprendizagem em que estão presentes conteúdos e objetivos tanto da Língua Portuguesa como da Expressão Físico-Motora.

Esta semana foi também marcada pela implementação das propostas no âmbito da aplicação do presente projeto de investigação que têm como fulcro o Ciclo de Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico. Como nos diz Ozga, J. (2000:79)<sup>31</sup> “as capacidades de os professores executarem ou colaborarem em investigações contribuem para a sua identidade profissional e aumentam o nível de interação com os alunos e com os seus pares”. Como nos dizem Carr e Kemmis (1988, citados por Pereira, C.; 2004<sup>32</sup>) o objetivo da investigação na educação é desenvolver teorias enraizadas nos problemas e nas perspetivas da prática educativa.

<sup>31</sup> Ozga, J. (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais - terreno de contestação*. Porto; Porto Editora.

<sup>32</sup> Pereira, C. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Mudança Conceptual nos processos formativos - uma investigação no âmbito da formação inicial de educadores/professores*. Coimbra.



## Capítulo III

### A Investigação

*Quando eu comecei a escrever, raramente a escrita era ensinada; em vez disso, era exigida e, depois, corrigida. [...] Sua ênfase estava sobre o produto final, não no processo que levava até este.*

Calkins, L., citado por Vilas-Boas, A. (2003:8)<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Vilas-Boas, A. (2003). *Ensinar e aprender - por uma prática diferente*. 2ª edição; Coleção Cadernos Pedagógicos; Edições Asa: Porto.

## 1. Justificação e contextualização

A presente investigação centra-se no **desenvolvimento de ciclos de escrita** no contexto do **primeiro ciclo** do ensino básico:

Ao contrário da redação escolar, em que os alunos se lançam rapidamente a escrever e entregam seu texto praticamente sem lê-lo, um projeto de escrita potencializa as fases de planeamento e revisão e oferece um tempo maior para a sua realização (Colomer, T., Ribas, T., Utset, M., 2006:64).

E é segundo este ensinamento que se materializa este estudo, no sentido de que os ciclos de escrita não se devem resumir a meras teorias, sem aplicação prática, mas que devem ser encontradas formas de os operacionalizar nas salas de aula.

**E porque será pertinente a realização de um estudo nesta área?** Um futuro professor pretende, entre outras dimensões, formar alunos competentes no seu desempenho ao nível da escrita. Não se pretende ter, nas salas de aula, alunos que reproduzem aquilo que outros anteriormente escreveram, mas alunos capazes de produzir textos de qualidade que poderão assinar como sendo totalmente da sua autoria. É ainda de grande importância, a formação de alunos que saibam ser críticos em relação àquilo que escrevem. Além disso, não existem ainda muitos estudos nesta área, que tenham sido realizados em contextos reais e práticos, para além do trabalho diário que um professor realiza com os seus alunos, no contexto das suas salas de aula e das suas escolas.

O estudo realizado, apesar de pretender analisar o desempenho dos alunos em ciclos de escrita e avaliar a importância da sua aplicação, centra-se essencialmente na **fase de planificação**. Aos alunos foram aplicados ciclos de escrita completos, tendo em conta as etapas da planificação, textualização e revisão/edição do texto final, mas aqui existirá um maior aprofundamento investigativo da primeira fase, pela importância didática que assume.

Aqui encontra-se presente uma grande **dimensão a nível prático**, tendo em conta que foram aplicados ciclos de escrita a alunos reais - alunos da turma onde se desenvolveu toda a Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico - e que são analisados os dados das suas próprias produções. Mas não são colocados de parte os **aspectos teóricos**, muito pelo contrário:

Só esse património acumulado de interpretações provisoriamente validadas a que se chama teoria constitui, em princípio, adequado ponto de partida para a pesquisa. É que, não sendo concebível a existência de operações de observação e intelecção do real destituída de pressupostos substantivos, não há senão vantagens em levá-las a cabo de acordo e sob comando de um 'código de leitura' da realidade que em anteriores processos de investigação se tenha revelado capaz de transcender os limites da percepção corrente, indicando os núcleos problemáticos cruciais a investigar e um modo plausível de os equacionar. (Pinto, J. M. & Almeida, J. F. A., 1986:56).

“O professor, se não tiver informação adequada, tende naturalmente a ensinar como aprendeu.” (Vilas-Boas, A. 2003:7<sup>34</sup>).

---

<sup>34</sup> António José Leite Vilas-Boas é um autor licenciado em Línguas e Literaturas Modernas, na variante de Estudos Portugueses e Franceses, e mestre em Estudos Portugueses e Brasileiros, pela Faculdade de Letras da Universidade do

## 2. Objetivos, problema e questões de investigação

Em primeiro lugar, não poderiam deixar de ser clarificados os **objetivos** que servem de base ao estudo. Lakatos, E. & Marconi, M. (1990:155) advogam que “toda a pesquisa deve ter um objectivo determinado para saber o que se vai procurar e o que se pretende alcançar. (...) O objectivo torna explícito o problema, aumentando os conhecimentos sobre determinado assunto”.

“Os objectivos podem definir ‘a natureza do trabalho’, o tipo de problema a ser seleccionado, o material a colectar” (Cervo 1978:49, como citado em Lakatos, E. & Marconi, M. 1990:155). Os objectivos “respondem às perguntas: Por quê? Para quê? Para quem?” (Lakatos, E. & Marconi, M. 1990:155).

Com a investigação aqui em causa pretende-se alcançar os seguintes **objetivos**:

- Conhecer os níveis de desempenho dos alunos na etapa da planificação do texto;
- Analisar em que medida a implementação de tarefas de aprendizagem estruturadas e integradas contribuem para o desenvolvimento do desempenho dos alunos na etapa da planificação do texto;
- Analisar em que medida a planificação de textos contribui para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências de escrita nos alunos.

O **problema** que se constitui como o cerne da presente investigação é “a importância do ciclo de escrita na redação do texto, especificamente a fase da planificação”. E é no sentido de encontrar uma resposta a este problema que se desenrola todo o estudo e investigação realizados.

As **questões** que orientam todo o caminho do estudo são:

- Quais os níveis de desempenho dos alunos na etapa da planificação do Ciclo de Escrita?
- Que oportunidades oferece a implementação de tarefas de aprendizagem no âmbito da etapa da planificação do Ciclo de Escrita na formação de escritores competentes?

### 3. Enquadramento teórico

#### 3.1. A importância, o papel e o desenvolvimento da escrita

Produzir textos é hoje uma **necessidade** e uma **exigência** que faz parte não apenas de cada um, mas da própria vivência em **sociedade**. A sociedade tem evoluído não no sentido de que apenas a alguns compete a produção de texto, mas de que todos os seus membros devem demonstrar capacidades ao nível de escrita e em diversas áreas (Barbeiro, L. & Pereira, L.; 2008)<sup>35</sup>.

Os mesmos autores advogam que um dos **papéis da escola** é munir todos os seus alunos de competências e capacidades que lhes permitam a criação e elaboração de diversos documentos e abrir as portas para as diversas **funções da escrita** na nossa vida e na vida da própria sociedade. A escrita é imprescindível e o início da sua aprendizagem ocorre no 1º ciclo do ensino básico. Num primeiro momento, a aprendizagem ocorre através de palavras e só depois de frases que se vão interligando entre si (Sousa, O. & Cardoso, A.; 2008).

A **expressão escrita** surge como um instrumento para desenvolver a capacidade de pensar, logo desde a fase inicial da aprendizagem da escrita. A presença curricular da escrita (...) não é justificável apenas por aspectos de comunicação, mas também pela qualidade de **pensamento** que permitem construir (Wilkinson, 1986, Perera, 1986, Legros, 1991, citados por Barbeiro, L. 1999:84)<sup>36</sup>.

**Pensar e escrever** sobre a escrita e a aplicação de diversas estratégias como forma de as crianças aprenderem a escrever, **não são atividades recentes**. Já Freinet nutria grande interesse pela existência do **jornal escolar**, feito precisamente pelos alunos - “tudo que as crianças aprendiam, pesquisavam, refletiam, sentiam e viviam estava nas páginas do seu jornal, inteiramente redigido, ilustrado, diagramado e impresso por elas” (Mario Kaplún, 1997, citado por Camps, A., 2006:13)<sup>37</sup>. O mesmo autor considera que os alunos escrevem como forma de aprender a escrever e, para ele comunicar e conhecer são palavras com o mesmo significado.

A linguagem de forma escrita não é de menos importância do que qualquer outra forma de linguagem:

A **linguagem escrita** é instrumento de elaboração do conhecimento do mundo, de cada um de nós, das demais pessoas. Aprender a escrever implica, portanto, criar uma rede de relações com os demais mediante o uso da linguagem escrita; as exigências apresentadas pelas situações levam à necessidade de adquirir conhecimentos na interação com o professor, os colegas e o entorno natural e social (Camps, A., 2006:14).

A **escrita** e o seu desenvolvimento envolvem a combinação de diversas **competências** específicas, que devem ser aplicadas no momento da produção de texto, assim como o conhecimento das **funções** que cada **tipo de texto** desempenha, no contexto de uma

---

<sup>35</sup> Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular; Ministério da Educação.

<sup>36</sup> Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita - consciência metalinguística e expressão escrita*. Textos de educação: Fundação Calouste Gulbenkian (Serviço de Educação).

<sup>37</sup> Camps, A. (2006). *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Artmed; Porto Alegre.

determinada comunidade (Barbeiro, L. & Pereira, L.; 2008). Tanto um aspeto como outro têm importância quando se trata do desempenho da **função de professor** e do papel que a escola representa nos diversos processos de escrita e nos seus contextos. São aspetos que se concretizam no sentido de “proporcionar o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos implicados na escrita” e de “facultar o contacto com textos social e culturalmente relevantes e o acesso às suas múltiplas funções.” (Barbeiro, L. & Pereira, L.; 2008:9).

Os mesmos autores dão ainda relevância aos conceitos de **turma**, apresentando-a como um grupo que proporciona a descoberta, a valorização e o reconhecimento da escrita; **escola e comunidade**, como forma de divulgar as produções de escrita realizadas pelos seus alunos; **tecnologias de informação e comunicação**, como utensílio que dá oportunidade à participação de diversos indivíduos da comunidade.

Para que exista um **efetivo domínio da escrita**, tanto o professor como a escola devem enveredar por um:

**Ensino** precoce da produção textual; ensino que proporcione uma prática intensiva; ensino do processo (planificar, pôr em texto, rever); ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes; ensino sequencial das atividades de escrita; ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual; ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual (Barbeiro, L. & Pereira, L.; 2008:10).

A existência destes princípios só por si não é proporcionadora de sucesso, é sim necessária a aplicação de estratégias que os tenham como ponto de partida.

Os autores Barbeiro, L. & Pereira, L.; (2008:16) afirmam que “as **emoções e sentimentos** vividos pelos alunos nas atividades de escrita são cruciais para construir a relação” com a **competência de escrita**. Esses sentimentos e emoções podem desenvolver-se durante o processo de escrita e com a participação e envolvimento em projetos que tenham como base a atribuição de funções aos textos que são produzidos. O contexto e **ambiente** do processo de escrita têm um papel de destaque na identificação de problemas ao nível da escrita, assim como na forma de os ultrapassar. O ambiente é também um fator que influencia a existência de um aluno muito ou pouco motivado para a escrita de textos. A escrita não se cinge a uma vertente individual, mas, quando outros são envolvidos no produto escrito, pode consistir numa importante fonte de partilha e de momentos gratificantes.

Quando se trata de escrever, e escrever com qualidade, é essencial a seleção de **expressões linguísticas** de acordo com aquilo que se pretende expressar, e saber combiná-las e organizá-las de modo a dar forma ao conhecimento e ao conteúdo que se pretende transmitir. É no texto que a escrita encontra uma das mais importantes representações daquilo a que chamamos conhecimento e “escrever é, em grande parte das situações, escrever um texto” (Barbeiro, L. & Pereira, L.; 2008:17). O **texto** pode assumir-se como uma forma de comunicar uma determinada mensagem e obter um efeito. Como tal, quando existe produção de um texto

há uma intencionalidade, que reflete o público/destinatário a quem se dirige (Schmidt, S.; 1978).<sup>38</sup>

No entanto, o conceito de texto é bastante amplo e refere-se, além das mensagens em língua natural com significado, a diálogos, a obras figurativas, a peças musicais, pelo que se pode designar como interação social linguística (Lozano, J.; 2002)<sup>39</sup>.

Cada leitor pode realizar a leitura de um texto sem se prender às vontades do seu autor. Dependendo da forma como o texto se apresenta pode oferecer indeterminações e vazios que podem regular a leitura em diversos sentidos. Esses vazios e indeterminações serão preenchidos pelo leitor e pela sua forma de o interpretar. O leitor competente percebe a qualidade do texto e contribui para a sua **descodificação**, a um nível **criativo**, recorrendo à sua memória, com o intuito de estabelecer relações com o seu repertório cultural (Osório P. & Ito, I.; 2008).<sup>40</sup>

A elaboração e a **organização de ideias** e a **recuperação do léxico** são processos que se prendem com a escrita e o ato de escrever. Desta forma, no início da escolaridade, a criança apresenta a competência textual oral muito mais desenvolvida do que a competência textual escrita (Sousa, O. & Cardoso, A.; 2008)<sup>41</sup>. A criança vai avançando no nível de escolaridade e no domínio da atividade de escrita e, ao mesmo tempo, vão sendo automatizados os aspetos mecânicos (desenho das letras) e os aspetos convencionais (forma ortográfica). À medida que se vai desenvolvendo a **automatização** deste tipo de **competências**, o aluno vai poder cada vez mais dedicar-se à **competência compositiva** e dedicar-se aos novos desafios que cada texto apresenta e à descoberta das variadíssimas formas de o construir (Barbeiro, L. & Pereira, L.; 2008).

Segundo Ricoeur (1986, citado por Camps, A., 2006) é necessário que os alunos progridam no nível da **compreensão** e da **produção de textos**, é necessário que o professor saiba proporcionar instrumentos que ajudem o aluno a uma melhor interpretação, que lhe permita aceder à informação de textos com maior nível de complexidade.

A **criatividade** vai crescendo à medida que os alunos vão tendo um maior nível de **autonomia**, uma vez que vão aumentando o seu saber e o seu saber-fazer. Os alunos são mais criativos, quanto maior for a **diversidade** de textos que lerem e analisarem (Sousa, O. & Cardoso, A.; 2008).

---

<sup>38</sup> Schmidt, S. (1978). *Linguística e teoria do texto. Os problemas de uma linguística voltada para a comunicação*. São Paulo: Pioneira.

<sup>39</sup> Lozano, J. (2002). *Análise do Discurso: por uma Semiótica da Interação Textual*. São Paulo: Littera Mundi.

<sup>40</sup> Osório, P. & Ito, I. (2008). *Para uma noção de texto: uma perspectiva linguística*. In *À Beira*, nº8. Covilhã (Revista do Departamento de Letras da Universidade da Beira Interior).

<sup>41</sup> Sousa, O. & Cardoso, A. (2008). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Centro interdisciplinar de estudos da Escola Superior de Educação de Lisboa.

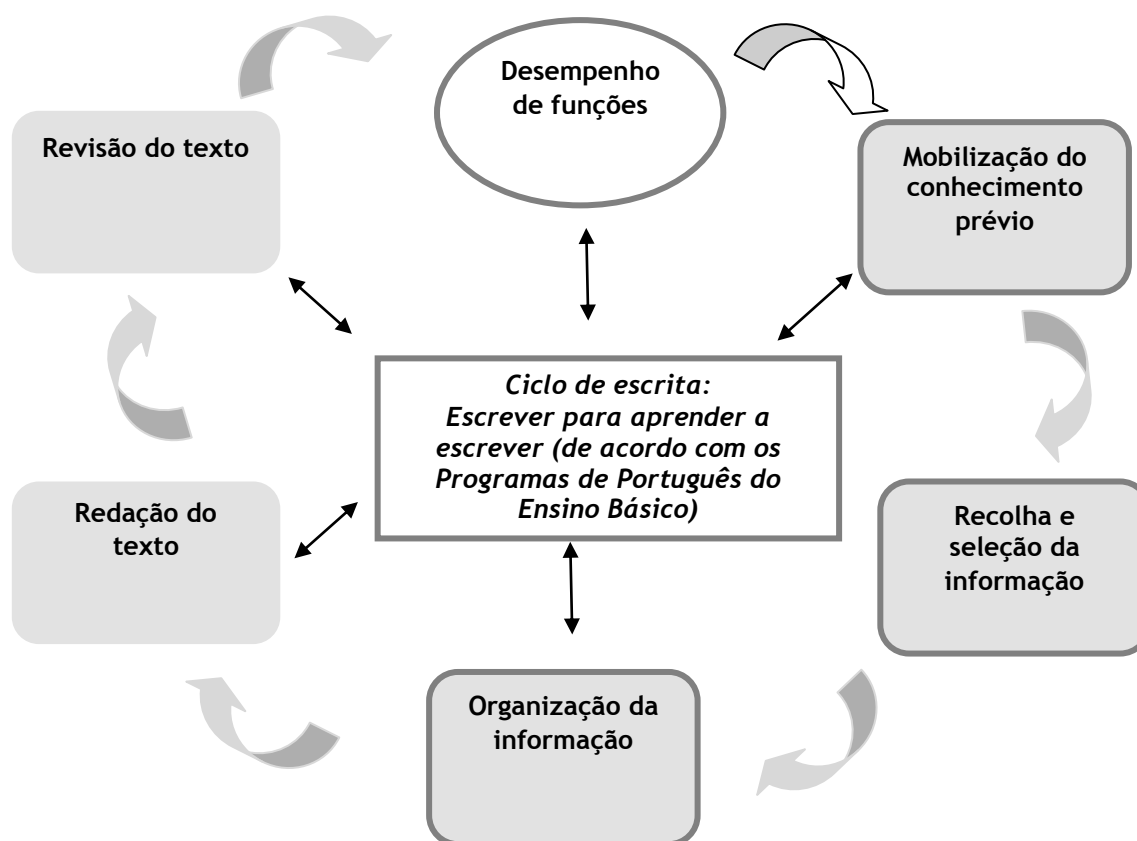
### 3.2. O Ciclo de Escrita - o caso específico da planificação

*As tarefas de escrita na aula devem ser organizadas de modo a reflectir a maneira como trabalham os bons escritores. Os professores devem encorajar os alunos a passar por um processo de planificação, organização, composição e revisão.*

Hedge, T. citado por Vilas-Boas A. (2003:35)

Quando nos referimos à **atividade de escrita** referimo-nos a diversas atividades que vão desde a ativação de conhecimentos, à redação do texto e à sua avaliação. É neste sentido que se fala em **planificação, textualização e revisão**, como as três componentes que a escrita envolve. São estas componentes que constituem e dão forma ao ciclo de escrita, possibilitando a organização do processo de escrita e do que o envolve (Barbeiro, L. & Pereira, L.; 2008) (esquema 2). “As actividades ligadas a cada uma destas componentes podem surgir em diferentes momentos do processo” (Barbeiro, L. & Pereira, L.; 2008:19).

Esquema 2 - O ciclo de escrita <sup>42</sup>



<sup>42</sup> Adaptado de: Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. 1ª edição; Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular; Ministério da Educação.

No esquema estão englobadas todas as fases do ciclo de escrita, mas aqui centramo-nos apenas na fase da planificação. Os momentos da textualização e da revisão serão apresentados no estudo de investigação que se desenvolve de forma complementar ao que aqui se apresenta.

Os Programas de Português do Ensino Básico apontam precisamente a escrita como:

O resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translíngüísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto) (Reis, C.; 2009:16).

Camps, A. (2006) também nos indica que existem diversas **componentes que interferem no processo de elaboração de um texto**, como “o conhecimento dos esquemas textuais, dos conteúdos temáticos sobre os quais escreve, das estratégias de resolução dos problemas, do próprio texto.” São componentes apontadas como intervenientes nas diversas fases, na planificação do texto, na textualização e na revisão, onde são necessários empenho e esforço a nível cognitivo.

Para Carvalho, J.<sup>43</sup> o processo de escrita é um **processo interativo** e, como tal:

Planificação, redacção ou revisão não podem ser consideradas como fases, no sentido de que ocorrem linearmente, mas antes como actividades que, em diferentes momentos, com maior ou menor intensidade e em relação a diferentes níveis textuais, ocorrem quando se escreve (1999: 61)<sup>44</sup>.

### 3.2.1. Planificação

Quando nos referimos ao momento da **planificação**, referimo-nos ao **primeiro momento** do ciclo de escrita e é aqui que se **estabelecem objetivos** e se **antecipam efeitos**, **ativam-se e seleccionam-se os conteúdos** e a **informação é organizada** de acordo com o texto e a sua **estrutura**. À planificação está, assim, inerente a mobilização do conhecimento - em que o aluno utiliza o conhecimento que já possui sobre um determinado tema -, a recolha e seleção de informação - em que o aluno agrega novas informações ao conhecimento prévio, transformando-as em novos conhecimentos -, e a organização da informação - em que os alunos experimentam estratégias que lhes permitam organizar a informação em diferentes categorias. (Barbeiro, L.; Pereira, L.; 2007). “A actividade de planificar fornece pistas onde e como começar a escrever” (Sardinha<sup>45</sup>, M. 2005:50)<sup>46</sup>.

---

<sup>43</sup> Carvalho é um autor licenciado em Ensino do Português/Inglês e tem mestrado na área da Educação, mais propriamente no ensino da Língua Portuguesa. Tem experiência profissional como docente no ensino secundário e na Universidade do Minho e as áreas lecionadas encontram-se no âmbito da Língua Portuguesa. Tem doutoramento também na área da Educação e o seu campo de investigação centra-se na problemática da expressão escrita.

<sup>44</sup> Carvalho, J. (1999). *O ensino da escrita - da teoria às práticas pedagógicas*. Instituto de Educação e Psicologia: Centro de Estudos em Educação e Psicologia: Universidade do Minho - neste livro, o autor defende que a tomada de consciência de que escrever é uma forma de comunicação, e que cada situação específica tem implicações na construção de qualquer texto, é um dos fatores que distingue os indivíduos que desenvolvem e os que não desenvolvem as competências e capacidades da escrita.

<sup>45</sup> Maria da Graça Guilherme d’Almeida Sardinha é uma autora licenciada em Ensino do Português/Francês, áreas em que lecionou no Ensino Básico e Secundário. Atualmente desempenha funções na Universidade da Beira Interior (Covilhã), onde já lecionou várias disciplinas, onde concluiu uma pós-graduação em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português e um Mestrado na área da Educação e onde se encontra como Professora Auxiliar no Departamento de Letras. A sua área de investigação encontra-se entre as questões da expressão escrita e da compreensão leitora.

<sup>46</sup> Sardinha, M. (2005). *A activação do conhecimento temático no âmbito da planificação da escrita*. Universidade da Beira Interior: Covilhã.

Barbeiro, L. & Pereira L. (2007) apresentam-nos três momentos que fazem parte da planificação de um texto:

- 1- Mobilização do conhecimento prévio: “o aluno utiliza o conhecimento de que dispõe sobre um tópico (tema)” (Barbeiro, L.; Pereira, L.; 2007:35).
- 2- Recolha e seleção de informação: “Este momento tem um objectivo duplo: por um lado criar nos alunos hábitos de pesquisa orientada e, por outro, ensinar-lhes a seleccionar informação com base numa reflexão sobre a importância das palavras em cada tópico” (Barbeiro, L.; Pereira, L.; 2007:35).
- 3- Organização da informação: “Na medida em que a informação ‘desorganizada’ não funciona como instrumento de aprendizagem, os alunos devem experimentar estratégias que lhes permitam aglutinar a informação em categorias (...)” (Barbeiro, L.; Pereira, L.; 2007:35). “Este entendimento da planificação enfatiza a ligação entre o processo de escrita e a integração de saberes” (Barbeiro, L.; Pereira, L.; 2007:24).

A planificação “constitui um dos aspectos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos, ao longo do percurso escolar. Por isso é necessário começar a trabalhar as competências ligadas à planificação logo desde cedo” (Barbeiro, L. & Pereira, L.; 2008:20).

Por outras palavras, Barbeiro (1999) diz-nos que a planificação se refere ao momento em que se tornam disponíveis, se organizam e se seleccionam os conhecimentos envolvidos na produção de um determinado texto. É a partir da memória do sujeito e/ou do contexto que o envolve que se realiza a ativação dos conhecimentos necessários à atividade de escrita. “Na planificação incluem-se, assim, a geração ou recolha de unidades e relações susceptíveis de aparecerem no texto, as respetivas organização e seleção, a partir dos conhecimentos relativos à organização textual, às vias de realização da tarefa, ao próprio destinatário” (Barbeiro, L.; 1999:60). É o conjunto destes conhecimentos que constitui a base dos objetivos e metas que são definidos no momento da planificação.

Segundo Barbeiro, L.:

As metas que orientam o desenrolar do processo podem situar-se em diversos níveis, desde os objectivos comunicacionais, (...) até à conformidade com determinado esquema (...) ou orientações mais específicas, como ‘escrever frases curtas’, ou mesmo ‘utilizar os adjetivos Y e Z’ (1999:60).

As orientações são geradoras de critérios que orientam o que escrever e a forma de escrever.

Segundo o mesmo autor (1999), a **informação** que vai integrar o texto ou servir de base à sua construção pode advir de **fontes externas ou internas**. As fontes internas são referentes à mobilização dos conhecimentos do próprio sujeito e da reflexão e relações que se estabelecem entre os mesmos. Esta fonte não se cinge ao momento da planificação, mas a todo o processo de escrita. Os conhecimentos que são adquiridos por via externa vão interligar-se com aqueles que o sujeito já possui e formar novos conhecimentos que poderão ser essenciais ao processo de construção de um texto. A seleção tratará de eliminar os conhecimentos considerados

desnecessários. São necessárias tomadas de decisão de acordo com objetivos estabelecidos e com a situação de comunicação que estará subjacente ao texto construído.

Planificação, segundo Flower e Hayes (1981)<sup>47</sup> e Humes (1983)<sup>48</sup> é o processo através do qual o escritor forma uma **representação**, principalmente abstrata, **do saber para si próprio**. Também aqui são considerados diferentes subprocessos, sendo que no primeiro se geram várias ideias (Caccamise, 1987)<sup>49</sup>, recorrendo à memória ou a outras fontes. A própria procura de informações na memória requer o recurso a estratégias para uma busca centrada no assunto, no tipo de texto e no destinatário do texto que escreve. Para Kucer (1985)<sup>50</sup> as informações estão organizadas em várias estruturas complexas, de uma forma hierárquica. O autor atribui-lhes a designação **schemata**<sup>51</sup> e representam os conhecimentos sobre objectos, situações, eventos e procedimentos. Essas estruturas têm um grande papel quando se trata de recolher, interpretar e organizar informação. O processo envolve que se **localizem e ativem os schemata**, se analisem e se criem relações entre eles. O segundo subprocesso implica a **organização de ideias**, com recurso a processos de categorização e sub-categorização. O terceiro subprocesso requer a **definição de objetivos** para a realização da tarefa.

Podem considerar-se diferentes **tipos de planificação**. Uma planificação que tem um carácter mais **geral** e ocorre essencialmente antes da redação; e outra que tem um carácter mais **específico** e que ocorre ao longo da produção de texto (Matshuashi, 1981<sup>52</sup> e Humes, 1983). Flower e Hayes (1981) dizem-nos que este tipo de planificação de carácter mais específico articula-se com a de carácter mais genérico, tendo a mais específica um desenvolvimento em função da mais genérica.

A planificação de um determinado texto escrito constitui um dos aspetos de diferenciação entre a atividade de expressão escrita de uma criança ou adolescente e a de alguém com experiência neste âmbito (Scardamalia, Bereiter e Goelman, 1982; Humes, 1983; Scarmalia e Bereiter, 1986; Fayol e Scheuwly, 1987, citados por Carvalho, J. 1999). As crianças e adolescentes têm normalmente dificuldades em planificar um texto, uma vez que este processo implica **capacidade de abstração**, que por vezes não se coaduna com o nível de desenvolvimento cognitivo do sujeito envolvido na atividade de escrita. Planificar um texto é uma atividade complexa, que “implica considerar as estruturas próprias do género, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um receptor, com os problemas que são inerentes a cada um deles.” (Carvalho, J. 1999:82). O texto narrativo é aquele com que os alunos têm mais contacto e estão mais familiarizados, e como tal, é o que levanta menos problemas no momento da sua planificação.

---

<sup>47</sup> Flower, L. S.; Hayes, J. R. (1981). *A Cognitive Process Theory of writing. College Composition and Communication*.

<sup>48</sup> Humes, A. (1983). *Research on the Composing Process. Review of Educational Research*.

<sup>49</sup> Caccamise, D (1987). *Idea Generating in writing*. In A. Matshuashi (ed.) *Writing in Real Time. Modeling Production Processes*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

<sup>50</sup> Kucer, S. (1985). *The making of meaning. Reading and Writing as Parallel Processes*. In *Written Communication*.

<sup>51</sup> *Schemata*, segundo a designação que Kucer (1985) lhe atribui, é um conceito relacionado com a ativação de conhecimentos prévios (que de acordo com Barbeiro L. & Pereira, L. [2007] constitui o primeiro momento da fase de planificação de um texto). Pode fazer-se esta afirmação, uma vez que Kucer (1985) indica este conceito como sendo a estrutura que representa os conhecimentos que o indivíduo possui e que é ativada no momento da planificação de um texto. Nesta altura os *schemata* são analisados, sendo que dessa análise resulta a seleção dos conceitos que irão fazer parte do texto.

<sup>52</sup> Matshuashi, A. (1981). *Pausing and planning: the tempo of written discourse*. In *Research in the Teaching of English*.

Segundo o mesmo autor, o que os alunos fazem, na sua maioria, é escrever notas que são um rascunho do texto, em vez de efetivarem a sua planificação. Quando depois a capacidade para escrever vai evoluindo, planificar e produzir texto são cada vez mais tarefas distintas, o que não acontece no início, onde “pensar e escrever estão intimamente ligados” (Carvalho, J. 1999:84).

Amor, E. (2003)<sup>53</sup> diz que a planificação de um texto consiste na ativação e mobilização de conhecimentos e apresenta-nos a distinção entre **macroplanificação** e **microplanificação**. A **macroplanificação** não consiste na construção de um plano no seu sentido tradicional, mas sim na representação de um destinatário para o texto escrito e de um objetivo associado à sua situação de comunicação. A **microplanificação** refere-se à construção de um esquema que organizará e orientará o texto na sua versão final. Encaminhar o processo didático no sentido da aprendizagem da planificação é “ajudar o aprendiz a identificar o tipo e o objectivo da comunicação e a adequá-la às características do público visado” (2003:116).

Brown (1978, citado por Sardinha, M., 2005) apresenta-nos três fases que se designa por **previsão, planificação e verificação ou monitorização**. Na primeira, o sujeito antecipa conhecimentos e resultados tendo em conta a ação que irá realizar. Na segunda, revela-se e concretiza-se na elaboração de planos que irão orientar a ação. As últimas são bases essenciais à realização da tarefa e funcionam como forma de regulação da mesma.

Segundo Bereiter e Scardamalia (1987)<sup>54</sup>, quando se planifica tem de ter-se em conta um conjunto de **procedimentos**, que são o estabelecimento dos principais tópicos a utilizar; ser capaz de voltar atrás quando se considere necessário e saber colocar-se no lugar do leitor, no sentido de detetar falhas e/ou partes que não estejam totalmente claras ou com um baixo grau de credibilidade. **Planificar é um auxílio na passagem da explicitação para a transformação do conhecimento.**

Para Hayes e Flower (1981) e Carey (1989)<sup>55</sup> existem **diferentes estratégias** presentes no processo de planificação, que podem ser retóricas ou cognitivas. Ambas estão articuladas com o conhecimento que o escritor possui, que será maior no caso de o escritor possuir uma maior experiência. O conhecimento que cada indivíduo possui permite fornecer informações e oferece a possibilidade de que a compreensão aconteça, que permitirá o alcance de várias estratégias ou à sua efetiva construção. Simões (1997)<sup>56</sup> refere que existem diferentes estratégias relacionadas com o conhecimento e com o seu conteúdo, nomeadamente ao nível da busca de saber na nossa memória, e todas elas são importantes quando se trata da procura de conhecimento para a planificação de um texto.

As estratégias podem prender-se com o contacto com diferentes experiências, diferentes comunidades e outras subculturas a nível literário (Hayes e Flower, 1981). Quanto maior é a **experiência de um escritor**, maior é o seu leque de estratégias de planificação. É importante

<sup>53</sup> Amor, E. (2003). *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia*. Texto Editora: Lisboa.

<sup>54</sup> Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence, Erlbaum Associates.

<sup>55</sup> Carey, L.; Flower, L.; Hayes, J. R.; Schriver, K. A. y Haas, C. (1989). *Differences of writers initial task representations. Technical report 35, Center of the Study of writing, Universidad de California, Berkeley e Universidad Carnegie Mellon.*

<sup>56</sup> Simões, M. F. (1997). *Cognição e Aprendizagem de Conceitos: Chave da Física*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior.

que as estratégias sejam no sentido de o escritor **partir daquilo que já sabe**, para que lhe seja possível a construção de aprendizagens significativas (Ausubel, 1978)<sup>57</sup>.

Ao longo do tempo e da experiência enquanto produtoras de texto, as crianças vão adquirindo a capacidade de aplicar e desenvolver diferentes estratégias. Quando se encontram nas primeiras fases de aprendizagem da escrita “passam para o papel os seus actos de fala” (Sardinha, M. 2005:62); quando se encontram por volta dos 10 anos de idade “descobrem que as palavras fornecem pistas sobre conteúdos” (Sardinha, M. 2005:62) - um processo designado de “gerar conteúdo” pelos autores Hayes e Flower (1981).

Quando se trata de escritores com pouca experiência, estes realizam uma planificação que se guia pelo conhecimento existente (Carey e Flower, 1989), onde para si o ponto essencial são os conhecimentos sobre o conteúdo em que incide a tarefa de escrita e com pouca preocupação com o ponto-chave e o objetivo da sua redação. Escritores mais experientes são capazes de uma **planificação de carácter construtivo**, onde, além do conteúdo, se dedicam ao tema, à estrutura e às normas de elaboração do texto, de acordo com o seu objetivo e destino de comunicação.

Bereiter e Scardamalia (1987) revelam que nas escolas **não se levam os alunos ao uso e desenvolvimento de verdadeiras estratégias de planificação**, pelo que, conseqüentemente, a maioria das vezes os alunos elaboram **textos com fraca qualidade**, sem que nos sujeitos existisse um grande esforço e desenvolvimento cognitivo. Estes autores afirmam que muitas vezes os alunos não recorrem à planificação e que as atividades de escrita em contexto escolar tornam-se tarefas com um carácter rotineiro e que são realizadas de forma mecânica. Britton (1975)<sup>58</sup> refere que muitas vezes os alunos escrevem para o professor, para que o seu trabalho seja alvo de avaliação, não tendo razões intrínsecas para o fazer.

Hull e Rose (1989)<sup>59</sup> completam as ideias anteriores, quando dizem que devem ser alteradas as práticas de escrita nas escolas, pois a escrita não pode ela própria ser entendida como um fim ou objetivo, ela tem um carácter comunicativo e social muito alargado, que ultrapassa em muito as paredes da sala de aula.

Vários autores nos falam de **atividades** que designam de **pré-escrita**, que podem tomar diferentes moldes. Para Schroder e Lovett (1993, citados por Azevedo<sup>60</sup>, F. 2000<sup>61</sup>) as atividades podem tomar a forma de **brainstorming** ou **debates**. Duarte (1994, citado por Azevedo, F. 2000) defende a análise de vários textos, para que a posterior redação aconteça como aplicação dos conhecimentos adquiridos nesse procedimento. Santos, O. (1994, citado por Azevedo, F. 2000) diz que se poderá transmitir informação ao aluno, de forma direta; colocar os alunos em situações de pesquisa em diversas fontes; proporcionar o visionamento de filmes, fotografias, apresentações de diapositivos, análise de esquemas, a construção (coletiva de discursos que transmitam as experiências de cada um).

**Plano e planificação** não significam o mesmo. Davies (1973, citado por Sardinha, M. 2005:51) afirma que “um plano é ‘un conjunto de disposiciones tomadas com vistas a la

---

<sup>57</sup> Ausubel, D. P. (1978). *In defense of advance organizers: a reply to my critics in review of Educational Research*.

<sup>58</sup> Britton, J. Burgess, Martin, Leod y Rosen (1975). *The development of writing abilities*. Macmillan

<sup>59</sup> Hull, G. y Rose (1989a). *Rethinking remediation: towards a social cognitive understanding of problematic reading and writing*. *Written Communication*.

<sup>60</sup> Flora Azevedo é licenciada em Filosofia Germânica pela Universidade Clássica de Lisboa e Mestre na área da Educação, mais especificamente em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português pela Universidade do Minho.

<sup>61</sup> Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever - através e para além do erro*. Coleção Mundo de Saberes; Porto Editora: Porto.

ejecución de un proyecto considerando la totalidad del sistema y seguidamente cómo interactúan las partes que lo constituyen”. Para Sardinha, M. (2005) um plano é uma conceção que indica de uma forma geral aquilo se pretende realizar, com estabelecimento de objetivos, relações, meios e recursos, prazos e a forma de alcançar as metas propostas. Planificação é um conceito mais amplo do que plano. “Planificar implica sempre uma tomada de decisões, é sempre uma previsão” - um plano advém e é o produto de todo um processo de planificação (Sardinha M., 2005:52).

Do momento da planificação fazem parte os **exercícios/experiências/atividades** que têm em vista estimular a **formação, a recolha e estruturação de ideias e factos** e que acontecem antes de se iniciar um dos primeiros momentos da escrita - o rascunho (Serafini, 1986)<sup>62</sup>. E, segundo Hayes (1989, citado por Carvalho, J. 1999) está associada ao sucesso da escrita. “Tudo depende do plano. É que efectivamente, um bom plano é a base de uma boa execução (Albalat, A., *sd*, citado por Sardinha M., 2005:50).

---

<sup>62</sup> Serafini, M. T. (1986). *Como se faz um Trabalho Escolar*. Lisboa: Presença. [Trad. de *Come si Fa un Tema in Clase*. Milão: Gruppo Editoriale Fabbri, Bompiani, Sonzogno, Etas, 1975].

A **textualização**<sup>63</sup>, segundo estes autores, pode definir-se como o momento da redação do texto e é aqui que as expressões linguísticas são organizadas em frases e parágrafos que irão originar o texto propriamente dito. “A redacção constitui a componente que faz surgir uma representação em linguagem escrita” (Barbeiro, L; 1999:61). A linguagem escrita é mais exigente do que a linguagem oral, pois é necessário um maior número de explicitações e um maior nível da sua qualidade, pois não se podem recolher informações através do tom de voz ou de linguagem não verbal (expressões e gestos através do nosso corpo). Se recorrermos aos ensinamentos de Vigotsky (1979, citado por Carvalho, J. 1999:64) estamos a falar de um momento em que passamos “de um rascunho existente num plano mental, sob a forma de discurso interior, à comunicação pelo recurso exclusivo às palavras e suas combinações.”

No momento da **revisão** do texto, há uma leitura e avaliação do texto redigido e a sua correção ou reformulação quando necessário. A revisão não tem que ocorrer única e exclusivamente depois de escrito todo o texto, pois pode ser realizada ao longo da textualização, o que não retira o mérito à existência de uma revisão final (Barbeiro, L. & Pereira, L.; 2008). A revisão implica que o aluno reflita sobre aquilo que escreveu e está dependente da avaliação feita e do tempo disponível para a sua realização. Se o momento de redigir o texto for pautado apenas pela junção de frases, o momento da revisão será um pouco mais complexo, uma vez que é necessária a sua articulação. Quando essa articulação foi já efetuada, o processo de revisão centrar-se-á na deteção e correção de falhas que poderão existir, no enriquecimento do texto e na eliminação de informação, quando se verifica que existam informações desnecessárias. A revisão engloba, além da verificação das construções a nível frásico e da organização do texto, aspetos ligados à ortografia e à pontuação.

Na fase da revisão pode muitas vezes mostrar-se vantajosa a cooperação de outros. Essa participação pode ocorrer em diferentes moldes, entre eles, a heterocorreção e a heterorevisão. Frias (1982)<sup>64</sup> defende que a correção que o professor realiza de forma individual pode ser complementada por um trabalho do próprio aluno, que, assim, realizará uma autocorreção. Para que tal aconteça, o professor deve usar como recurso, a aplicação de um código de correção, que permita assinalar as alterações que devem ser realizadas. Se esta situação acontecer, os alunos têm também um papel ativo no momento da correção.

Na elaboração de um texto, o mais importante não é o momento em que se chega ao texto final, pois todas as fases e todo o processo desenvolvido até aqui se mostram bastante relevantes:

Quando se chega ao final do processo de elaboração de um texto, há elementos que nele foram colocados mesmo sem terem sido previstos e há outros em que se havia pensado inicialmente e que ficaram diluídos no processo, acabando por ser abandonados ou por terem tido muito menor expressão do que a inicialmente projectada. Por outro lado, ao longo do processo, transformamos a nossa visão do que poderia ser o texto. Por vezes, ao atingir o final, chegamos à

---

<sup>63</sup> O presente estudo centra-se na fase da planificação, as fases da textualização e da revisão serão subtema aprofundados na investigação que se desenvolveu de forma complementar.

<sup>64</sup> Frias, A. (1982). *A Composição Escrita. Técnicas de Correção*. Coimbra Editora.

conclusão de que, se recomeçássemos a escrita do texto, o faríamos de forma diferente (Barbeiro, L. & Pereira, L.; 2008:31).

**Segundo Barbeiro & Pereira (2007) podemos ainda referir-nos a um momento de atribuição de funções ao produto escrito:**

Embora a aprendizagem já tenha estado em relevo ao longo do processo da produção do texto, este pode ficar disponível para o estudo por parte dos alunos (...) ou pode ser objecto de divulgação, por exemplo, no jornal escolar ou na página da escola na internet” (Barbeiro, L.; Pereira, L.; 2007:36).

### 3.3. Dificuldades na aprendizagem da escrita

Na escrita e na sua aprendizagem estão envolvidos diversos processos, nos quais podem surgir dificuldades. Dumont (1984)<sup>65</sup> afirma que a **escrita** de palavras envolve um progressivo automatismo, um ato que envolve **escrever palavras** de forma fluente. Mas, quando a escrita de palavras é já um processo automatizado, é necessário acrescentar um novo elemento, respeitante à **ortografia** da língua em que se está a escrever, que contém regras e uma gramática própria.

Existem diversos **fatores** que dificultam a aprendizagem da escrita, uma vez que a escrita envolve muitas e diferentes **dimensões** e todas elas se conjugam quando se trata da elaboração de um texto. Segundo Pais, A. (2010)<sup>66</sup>, a escrita envolve uma tradução, em linguagem, das ideias formuladas; prevê uma adequação à situação, tendo em conta os objetivos de quem escreve e as necessidades de quem irá ler; implica uma codificação dos fonemas em grafemas, um controlo a nível motor e uma **gestão gráfica** do espaço; solicita o uso (correto) de pontuação.

Para o autor, escrita envolve a **competência gráfica** - que diz respeito à capacidade de escrever num dado suporte os vários sinais da representação a nível escrito -, a **competência ortográfica** - que assenta nas normas de representação gráfica de cada uma das palavras existentes na língua -, e na competência compositiva - que envolve as formas de combinar as palavras e as expressões linguísticas, para que seja possível a elaboração de um texto.

A **gestão gráfica** do espaço em que se escreve implica o controlo de vários elementos, que incidem nos espaçamentos, na orientação da escrita, respeito pela linha, inclinação e dimensão das letras, o que faz surgir dificuldades em alguns alunos.

A aprendizagem da **ortografia** é influenciada e dificultada por dois aspetos que são a complexidade existente entre som e grafema - um som pode ser representado por diferentes grafemas e um grafema pode representar diferentes sons, dependendo da situação - e a existência de uma norma ortográfica única - diferentes maneiras de pronunciar uma palavra podem ser representadas (na escrita) pela mesma forma a nível ortográfico.

Além destes fatores, o desenvolvimento da escrita está dependente do **desenvolvimento e amadurecimento** de cada sujeito (Britton, 1975), pelo que não se pode considerar um processo que seja igual para todos. De acordo com as afirmações de Graves (1983)<sup>67</sup> é essencial que o **professor** conheça as **características** dos seus **alunos** enquanto escritores e o seu papel não se fica, ou não deve ficar, apenas na avaliação do produto, mas estender-se a todas as fases e processos que envolvem o processo de escrita.

Na perspetiva de Hull e Rose (1989), os processos envolvidos na escrita eram tidos como uma receita e a sua ênfase era dada à capacidade de produzir textos sem erros ortográficos. Mas, esta ideia cai por terra quando nos debruçamos em modelos de escrita que dão importância à capacidade de pensar e em que se considera que **“escrever é uma forma de resolver**

---

<sup>65</sup> Dumont, J. (1984). *LEES - Spelling Problem. Dislexie, Dysorthografie en woordblindheid*. Rotterdam - Lemniscaat.

<sup>66</sup> As informações aqui presentes têm como referência a unidade 4 - Didática do Ensino da Escrita - elaborada pelo Professor Doutor António Pais, no âmbito da Unidade Curricular Didática da Língua Materna, lecionada no 3º ano do curso de Educação Básica da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

<sup>67</sup> Graves, D. (1983); em *The growth and the development of first - grade writers*; defende a ideia de integração global no processo de ensino da escrita *In Freedman, Aviva et al; Learning to write: first language second language. London: Longman.*

**problemas** os quais podem ser muito difíceis e exigentes. Os conceitos de automatização são considerados insuficientes e dá-se especial relevo à qualidade das representações léxicas, à assimilação da informação e à metacognição.”<sup>68</sup> (Sardinha, M., 2005).

Segundo Vilas-Boas, A. (2003) quando se trata de participar de forma oral, a maioria dos alunos mostra grande vontade e interesse. As atividades de **escrita** são menos bem-vistas por muitos dos alunos, que quando escrevem mostram **dificuldades na estruturação e organização do seu discurso**. Mostram pouco conhecimento no que toca à utilização de conectores, pouca capacidade de organização das frases, mau emprego da pontuação e fraca habilidade para explicar e organizar as suas ideias.

Camps, A. (2006) advoga que os diversos estudos e pesquisas que têm existido no âmbito da escrita tiveram uma grande contribuição, principalmente no que diz respeito ao facto de que o **ensino** e aprendizagem da **escrita** têm de ser desenvolvidos nas **aulas**, para que seja possível ao professor intervir no processo e guiar o aluno no sentido de o ajudar a ultrapassar as suas dificuldades e a adquirir conhecimentos e procedimentos que o levem ao título de escritor autónomo.

Além disso, a **interação** com o professor e os colegas ajuda o aluno principalmente nos momentos da planificação e da revisão. Isto deixa um pouco desqualificada a prática tradicional de escrita, em que a elaboração do texto se centra apenas na sua redação. É o professor que corrige o texto, assinala os erros existentes e avalia o desempenho do aluno, sem que este tenha qualquer tipo de papel no processo de revisão do texto. Os estudos realizados contribuíram para a publicação de propostas e materiais destinados à aprendizagem de técnicas relacionadas com a escrita e o ensino e aprendizagem da mesma.

Graves, D. (1992)<sup>69</sup> realizou experiências onde pôde verificar que as crianças que escrevem em **situações de interação**, e que sabem que aquilo que produzem tem destinatário, dedicam mais tempo e empenham-se mais em cada uma das fases do ciclo de escrita, nomeadamente na fase da revisão, pois têm uma intenção naquilo que escrevem e atribuem significado à tarefa que estão a realizar. Estas situações de aprendizagem têm que ser pensadas e orientadas pelo adulto.

O próprio **trabalho em equipa** pode proporcionar grandes momentos de empenho e aprendizagem:

Interessante (...) é ver como os estudantes, em seu trabalho cooperativo de redação, enfrentam problemas complexos de composição escrita relacionados à situação comunicativa em que o texto que escrevem se insere. A análise da interação grupal permite ver adolescentes envolvidos em processos complexos de planeamento, textualização e revisão” (Camps, A., 2006:14).

---

<sup>68</sup> Modelos desenvolvidos na década de setenta, segundo Sardinha, M. (2005).

<sup>69</sup> Graves, D. (1992); em *Estructurar un aula donde se lea e escriba*. Buenos Aires: Aique - tradução de Isabel Stratta; defende a interação como estratégia metodológica do ensino significativo da escrita.

Nicholls (1989)<sup>70</sup> defende esta mesma ideia dizendo que a colaboração, nos processos de escrita, não deve acontecer apenas entre professor e aluno, mas também entre as próprias crianças.

Os contextos e as experiências de cada indivíduo contribuem para a elaboração de textos. “Shaughnessy (1977) interpreta que muitos erros dos não-habilidosos não se devem unicamente à falta de domínio da linguagem escrita, mas ao desconhecimento das situações acadêmicas que dão lugar a usos específicos da linguagem” (Camps, A., 2006:22). Os **textos emergem dos contextos**, por exemplo o conceito de discurso exprime muito bem a relação entre texto e contexto.

Miliam (1999, citado por Camps, A., 2006:24) debruçou-se em analisar a complexidade do contexto que envolve uma atividade no âmbito da escrita, em situação coletiva, onde o texto, além das finalidades a nível escolar, tem objetivos específicos de aprendizagem. Os seus estudos mostram que os alunos “aprendem a lidar com os diferentes contextos que se cruzam em sua atividade” e mostram que podem existir contextos que predominam, tendo em conta a atividade desenvolvida e as características dos elementos do grupo de trabalho.

Tendo em conta os ensinamentos de Leontiev, Vygotsky e Dewey as atividades têm de ter um **motivo**, que pode não ser percebido de forma explícita pelos alunos, mas que se deve manifestar no seu desenvolvimento. “O motivo não determina a atividade, mas a desencadeia, lhe confere sentido” (Camps, A., 2006:25), aumentando os níveis de empenho por parte de quem realiza a ação.

Escrever é necessário para aprender a escrever, mas não é suficiente. As atividades de ler e escrever consistem em participar na **comunicação** verbal humana. Para aprender a ler e a escrever, os alunos têm que participar de atividades diversas de leitura e escrita, com finalidades, interlocutores e modos de interação diversos. Mas, 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 (Camps, A., 2006:29).

Por vezes, os alunos atingem um nível de escrita em que pensam que já sabem escrever, mas nos textos por si produzidos continuam a existir “erros ortográficos, pobreza de vocabulário, falta de relação entre as frases, bloqueios, ausência de releitura, dificuldade de redigir o que não for composição escolar” (Colomer, T., Ribas, T., Utset, M., 2006:61). Continua a existir muito que corrigir, mas para os alunos a sua principal questão é “Quando tenho de entregar?” (Colomer, T., Ribas, T., Utset, M., 2006:61).

É necessário então encontrar formas de resolver este tipo de problemas. Segundo Colomer, T., Ribas, T., Utset, M. (2006), é importante criar **propostas de atividades** que sejam capazes de fazer com que os alunos se apropriem dos diversos conteúdos **de acordo com o nível** do seu “saber escrever”, com a existência de formulações explícitas dos problemas no desenvolvimento e concretização dessas atividades. Este último ponto é bastante relevante:

---

<sup>70</sup> Nicholls, J. et al (1989). *Beginning Writing*. Milton Keynes: Open University Press.

Já que os alunos não têm consciência do erro e do tipo de erro, dificilmente poderão se interessar pela solução. Talvez não acreditem que ter escrito algo desta ou daquela maneira seja um problema, ou tenham uma representação mental muito limitada de algum aspecto que os leve a optar por soluções muito simples, ou que se enganem ao tentar solucionar dúvidas” (Colomer, T., Ribas, T., Utset, M., 2006:62).

Segundo as mesmas autoras (2006), é de extrema relevância que o professor observe, esteja atento e atue de forma correta nas práticas de escrita, que exista **intercâmbio** com o **aluno** no sentido de detetar os problemas e refletir sobre as soluções para os mesmos. Há que criar no aluno um desejo de escrever com qualidade, o que começa precisamente por ele saber o que é escrever com qualidade e como fazer para atingir esse nível. Pois, por vezes, nós organizamos o ensino, mas para os alunos as suas aprendizagens não estão ordenadas nem têm clareza suficiente que se possa refletir no suporte de escrita.

Uma das formas apresentadas pelas autoras (2006) para o ensino, aprendizagem e desenvolvimento da escrita é a “**pedagogia por projetos**”. Aqui, há a possibilidade de atividades extensas de escrita, que intercaladas e com relação com redações escolares mais breves e ocasionais, oferecem aos alunos “um motivo para escrever (...), uma situação de comunicação real (...), uma forte integração de objetivos concretos e globais (...), uma organização cooperativa de trabalho (...), uma atividade que contempla todas as fases da escrita” (Colomer, T., Ribas, T., Utset, M., 2006:62).

Neste sentido, a prática da escrita: **umenta os níveis de empenho** e, como tal, um maior nível de aprendizagem. Se existir uma situação real de comunicação, os textos dos alunos têm um destinatário o que leva os alunos a perceber a importância das fases da planificação e da revisão. 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 e a aplicação das que parecem ter um maior nível de eficácia; para que os alunos realizem uma atividade com as diferentes fases do ciclo de escrita é necessário que se dê tempo aos alunos para tal e orientá-los nesse sentido, pois se apenas se pedir aos alunos que escrevam um texto com o tema “x”, eles lançar-se-ão rapidamente na sua redação, sem planificação e entregá-lo-ão quase sem o ler.

Um projeto desta índole pode ser uma fonte de grande **motivação** para os alunos e pode ter grande sucesso ao nível da aprendizagem se for bem pensado e bem aplicado. Os alunos têm tempo e momentos próprios para por em prática cada uma das fases do ciclo de escrita e várias oportunidades para pensar e repensar sobre a narrativa que estão a desenvolver. Esta não é uma forma tradicional de elaboração de textos em sala de aula e que, ao marcar pela diferença relativamente ao seu formato, pode também marcar a diferença relativamente à quantidade e qualidade das aprendizagens.

### 3.4. O uso do computador no processo de escrita

Os investigadores também se têm debruçado na utilização do computador, nomeadamente o processador de texto, quando se trata do processo de ensino e aprendizagem da escrita. “A utilização do **processador de texto** deve situar-se por dentro do processo, potenciando-o pela

conquista de novas finalidades para a expressão escrita dos alunos, encarada como exteriorização, e não consistir apenas numa ferramenta facilitadora das tarefas de transcrição” (Kochan, 1990, citado por Barbeiro, L. 1999).

O processador de texto tem a vantagem de que, mesmo depois de o **texto estar escrito**, é **possível alterá-lo**, sem que fique qualquer tipo de marcas da reformulação que foi feita. O aluno não tem que voltar a escrever as partes do texto que não sofreram modificação, o que torna o momento da revisão mais fácil e apelativo. Este é, portanto, o momento do ciclo de escrita que mais beneficia com a utilização do processador de texto (Barbeiro, 1999). Essa maior facilidade de reformulação é um benefício para todos os alunos, mas especialmente para aqueles que têm maiores dificuldades ao nível da escrita<sup>71</sup> (Dalton e Hannafin, 1992, citados por Barbeiro, L. 1999).

Barbeiro, L. (1999) afirma que a maioria dos estudos realizados por diversos autores, como Bangert-Drowns (1993) e Cochran-Smith (1991), apresentam como tendência dominante que a utilização do processador de texto potencia o **crescimento do número de reformulações** realizadas no momento da revisão, leva à elaboração de texto com uma maior extensão, melhora a qualidade dos textos elaborados (nomeadamente nos textos dos alunos que apresentam maiores níveis de dificuldades). Segundo o mesmo autor, há uma **adesão positiva** à utilização do processamento de texto para a atividade de escrita.

De acordo com Hartley (1993)<sup>72</sup>, o computador tem diversas utilizações, no que toca à atividade de escrita. A utilização do processador de texto, como já havia sido referido, facilita o processo quando pretendemos apagar, substituir, movimentar partes do texto ou imprimir de uma forma mais atraente; possibilita a utilização de programas que auxiliam na verificação da ortografia e outras correções do texto e de programas que ajudam na planificação e organização do texto.

Tavares, C. e Barbeiro, L.<sup>73</sup> advogam que o **computador** pode ser utilizado como instrumento de comunicação. Este aspeto mostra também a evolução deste recurso, uma vez que a **ligação à Internet** permite o acesso a informação, a partilha de muitos produtos escritos e a existência de situações de interação.

No caso específico da **planificação**, o computador pode ser uma forma de **busca e construção de conhecimento**. Segundo Sardinha, M. (2005) através do computador, os alunos podem participar ativamente na construção de conhecimento e podem até fazê-lo coletivamente, desempenhando o professor um papel de orientador e mediador.

Tavares, C. e Barbeiro, L. salientam o **acesso à informação**, na fase de planificação, que é procurada no sentido de, depois, ser integrada nos textos que os alunos elaboram, principalmente quando se trata de textos de carácter expositivo, inseridos em projetos temáticos. O possível acesso a um grande conjunto de informações permite a participação em novos desafios que fazem parte das competências de escrita e que se prendem com **seleção de informação**, a sua **organização** e posterior **integração** das mesmas **em textos** efetivamente

---

<sup>71</sup> Conclusão de estudos realizados por Dalton e Hannafin (1987) no âmbito da importância da utilização do processador de texto no processo de ensino e aprendizagem da escrita.

<sup>72</sup> Hartley, J. (1993). *Writing, Thinking and Computers. British Journal of Educational Technology.*

<sup>73</sup> As informações que têm aqui como referência os autores Tavares, C. e Barbeiro, L. não se encontram datadas, uma vez que tiveram como fonte documentos de trabalho elaborados no âmbito do PNEP, que não se encontram publicados.

elaborados pelos alunos (o que não se poderá confundir com a simples tarefa de copiar a informação que foi elaborada e escrita por outros indivíduos). Se os alunos forem capazes de responder a esses desafios, serão também capazes de transformar as informações em conhecimento, que, como vimos, é também uma ideia defendida por Sardinha, M. (2005).

Muitas vezes, as **escolas publicam textos**, tanto de literatura tradicional, como de autor, que poderão ser um dos **pontos de partida** para a elaboração de novos textos, quando se trata, por exemplo, de textos com os mesmos assuntos que os alunos se encontrem a estudar (Tavares, C. e Barbeiro, L.)

Há que ter-se em conta que uma boa utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação envolve o conceito de literacia digital. **Literacia digital** implica o domínio de várias competências que visam a utilização das potencialidades que as TIC nos podem oferecer. Uma dessas potencialidades é saber usar as TIC para a seleção de informações, construção de conhecimentos e desenvolvimento de um espírito e pensamento criativos e críticos.

O tratamento da **informação multimodal** exige que o indivíduo que lê tenha a capacidade de gerir as várias informações encontradas (Tavares, C. e Barbeiro, L.) A informação multimodal é apresentada de uma forma simultânea e não apenas de forma sequencial, tal como acontece num livro ou numa aula, o que implica vários processos de tratamento da informação e uma certa flexibilidade por parte do leitor.

Relativamente a uma “escrita não sequencial”, Nelson, T. (1965, citado por Silva, L.; 2006<sup>74</sup>) apresenta-nos o conceito de **hipertexto**<sup>75</sup> e diz-nos que se trata de um texto com um carácter aberto que estabelece relações entre textos. Essas relações são favorecidas pela possibilidade de ser armazenada informação, de a mesma poder ser recuperada e pelas formas de consultar vários textos simultaneamente. O hipertexto não oculta as relações com outros, muito pelo contrário, exhibe-as (Levy, P.; 1990)<sup>76</sup>. A possibilidade de a informação ser armazenada e recuperada, e de se poderem consultar vários textos simultaneamente, são formas de alargarem e evidenciarem as **redes intertextuais**.

Tavares, C. e Barbeiro, L. advogam que as características dos **textos** apresentados em **formato digital** têm a capacidade de **influenciar** a nossa **forma de escrever**. E a sua leitura tem que ser sempre realizada com alguns cuidados, pois os textos, na Internet, nem sempre estão identificados relativamente ao seu autor e aos seus fins, o que muitas vezes leva situações de ausência de credibilidade.

Para estes autores, quando planificamos um texto, podemos usar a **leitura eletrónica** apenas para saber pequenas informações ou mesmo para estudar e pesquisar um assunto de forma aprofundada. Em diversas situações a leitura no computador pode substituir a leitura em papel e ser uma forma de aceder a informações e conhecimentos que se poderão mostrar muito úteis na elaboração de um texto. Mas, para que este processo aconteça de uma forma eficaz e sem a inclusão, nos textos, de informações que poderão não estar corretas, são necessários processos de **manipulação, interpretação e apropriação da informação pesquisada** na internet

---

<sup>74</sup> Silva, L. (2006). *Os diários generalistas em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

<sup>75</sup> Este autor diz-nos que o hipertexto se trata de uma escrita não sequencial e que permite melhores escolhas e uma melhor leitura em ecrãs interativos. Existe uma série de blocos de texto, que têm ligação entre si e que permitem diferentes percursos para os indivíduos que os leem.

<sup>76</sup> Levy, P. (1990). *Les Technologies de l'intelligence*. Paris: Découverte.

e não uma rápida e simples leitura. A própria dimensão estética da página da internet onde se encontra determinada informação pode ter influência na forma como é compreendida e interpretada.

Levar os alunos a pesquisar e organizar informação através do computador, implica que eles tenham desenvolvidas as competências relacionadas com a sua manipulação do equipamento, pois, é necessária a utilização do rato e do teclado, as mudanças de página, a descoberta e utilização de hiperligações, barras, botões, ícones...

Rouet (2001)<sup>77</sup> diz-nos que muitos alunos não desenvolvem as competências necessárias às ações de pesquisa de informação, que estão relacionadas com a capacidade de compreensão de textos. São necessárias **estratégias de pesquisa**, recorrendo a sumários, índices, títulos, sublinhados, que nos dão orientações muito úteis para que não sejam realizadas leituras extensivas que não levam a nenhum fim. Os alunos não nascem com este tipo de estratégias desenvolvidas, pelo que é necessário que se realizem tarefas de aprendizagem que levem os alunos a saberem utilizá-las.

A própria **pesquisa de informação**, que faz parte da planificação de um texto, pode ter também um **processo de preparação**, por exemplo, com a construção (por parte dos alunos) de um esquema ou um quadro com registos sobre os conteúdos que irão procurar na internet. Esses registos podem ser relacionados com, o que os alunos já sabem, o que pretendem saber e a forma como irão proceder para encontrar as informações. Trata-se de um projeto de pesquisa que não leve ao desperdício de tempo na procura de elementos úteis à elaboração de um texto (Tavares, C. e Barbeiro, L.). Em alguns casos pode ser realizada uma leitura em *zapping*, ou seja uma leitura rápida, sem um fim muito específico, mas onde se fique com uma ideia global sobre um determinado assunto ou se retirem rapidamente certas informações necessárias.

---

<sup>77</sup> Rouet, J-F. (2001). *Les Activités Documentaires Complexes - Aspects Cognitifs et Développementaux (HDR)*.

#### 4. Fundamentação e descrição do processo de investigação

A presente investigação decorreu no âmbito da **Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico**, que se desenvolveu entre outubro 2011 e fevereiro 2012. A Prática Supervisionada decorreu numa situação de par pedagógico, constituído por duas alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, com uma licenciatura em Educação Básica como formação inicial. O par pedagógico desenvolveu uma investigação de forma paralela e complementar ao estudo aqui em questão. Como tal, os momentos específicos de investigação que decorreram na sala de aula (ciclos de escrita) constituíram a base dos estudos dos dois elementos do par pedagógico e foram preparados e aplicados de forma conjunta.

De acordo com a experiência até aqui vivida e com o enquadramento teórico apresentado anteriormente podemos dizer que é de grande **importância** a aplicação e desenvolvimento de **ciclos de escrita** no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, nas suas diferentes fases. É no sentido de averiguar a existência e intensidade desta importância que decorre este estudo, não apenas a um nível teórico, mas num contexto real de investigação.

Os **objetivos** da investigação, já anteriormente referidos são “conhecer os níveis de desempenho dos alunos na etapa da planificação do texto”, “analisar em que medida a implementação de tarefas de aprendizagem estruturadas e integradas contribuem para o desenvolvimento do desempenho dos alunos na etapa da planificação do texto”, “analisar em que medida a planificação de textos contribui para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências de escrita nos alunos”. “A importância do ciclo de escrita na redação do texto, especificamente a fase de planificação” constitui o **problema** da presente investigação, também já anteriormente referido.

E quando se trata de investigar é necessário “escolher” a forma de o fazer de acordo com a temática e com a análise que se pretende realizar. Trata-se então de optar pelas orientações a nível metodológico, aquelas que melhor se adaptam ao estudo, que neste caso acontece no âmbito da educação. Segundo Almeida, J. & Pinto, J. (1995: 92) não se pode “pensar a **metodologia** como um conjunto de receitas universalmente geradoras de científicas: tais receitas não poderiam levar senão a aplicações automatizadas, rituais e abstractas, cujo rigor não deixaria de ser ilusório.” Ou seja, a metodologia não está totalmente definida à priori, nem possui linhas orientadoras que são rígidas para qualquer tipo de estudo... a metodologia é e tem de ser adaptada não só a cada tipo de estudo, mas a cada estudo em particular.

Segundo Almeida, J. & Pinto, J. (1995:93) a metodologia alimenta-se dos “métodos, dos percursos já feitos, retirando deles a novidade produtiva”.

Neste caso, e como sempre deve acontecer, os processos metodológicos foram sendo definidos tendo em conta precisamente a necessidade e o interesse em alcançar os objetivos do estudo e de encontrar respostas às questões colocadas.

A investigação desenvolvida tem um carácter qualitativo. Segundo Martins E. (1996), a **metodologia qualitativa** tem um conjunto de características que a definem. É por este autor apresentada como uma conceção múltipla da realidade; o investigador e o objeto de estudo são

realidades que estão interrelacionadas. O objetivo principal da metodologia qualitativa é a compreensão e pretende desenvolver um conjunto de conhecimentos ideográficos que façam a descrição de casos particulares. Os dados da investigação são situações de carácter natural e os fenómenos ocorrem de forma simultânea. As interações mútuas nos factos educativos impossibilitam as causas dos efeitos e a investigação não é isenta de valores.

Goetz & LeCompte (1988)<sup>78</sup> advogam que na metodologia qualitativa o investigador é o principal instrumento de recolha e medida dos dados. Isto acontece porque os dados são “filtrados” pelos critérios do investigador e, como tal, os resultados são dotados de um carácter subjetivo. Contudo, a subjetividade deve ser disciplinada e requer uma permanente reflexão, diversas análises, momentos de autoconsciência e de compreensão intersubjetiva das diversas experiências dos participantes no estudo.

Segundo estes autores a metodologia qualitativa incide em estudos intensivos e de pequena escala. Muitos deles apoiam-se em casos especiais e situações de aula, mas neles incluem-se conhecimentos, sentimentos e intuições que não se encontram expressos linguisticamente. As técnicas de recolha de dados são de carácter aberto, a amostragem tem uma vertente intencional, os dados são analisados segundo um processo indutivo, os aspetos teóricos são elaborados a partir dos dados retirados da própria realidade, há introduções de dados que não estavam previstos nem definidos *a priori*, apresenta critérios e técnicas específicas que garantem a validade e credibilidade do estudo. Com esta metodologia pretende-se estudar aquilo que os indivíduos dizem e que fazem efetivamente e não apenas aquilo que dizem que fazem.

Mais especificamente, e no âmbito da metodologia qualitativa, a investigação aqui em causa apresenta os moldes e estrutura de um **Estudo de Caso**.

Recorrendo à perspetiva apresentada por Martins, E., o estudo de caso:

É a forma vulgar das investigações idiográficas realizadas na perspetiva qualitativa, considerando-se uma estratégia orientada a tomar decisões. Apresenta capacidade para gerar hipóteses e descobrimentos, em centrar-se nos interesses do indivíduo, eventos ou instituições, possuir flexibilidade e aplicabilidade a situações naturais (1996:15).

Segundo este autor, o estudo de caso apresenta-se como uma forma de compreender uma realidade particular, podendo ser um indivíduo, uma família, um grupo, uma instituição ou uma comunidade. Assume uma forma particular, descritiva, heurística e indutiva. “Procura através de um processo (crítico e subjacente) de síntese na procura de significado e nas tomas de decisão sobre o caso ou situação de estudo” (1996:15). Os objetivos do estudo de caso centram-se na análise e na descrição de casos particulares e situações especiais e únicas, com hipóteses colocadas, com apreensão de conhecimentos, com diagnósticos de situações e organização de informação de outros tipos de investigações, de forma a orientar a ação de intervenção de quem investiga. O seu desenrolar passa primeiramente pela recolha de dados e, posteriormente, pela sua análise e interpretação, não perdendo de vista que existe apenas um caso ou poucos casos e que este (ou estes) será (ou serão) alvo de um estudo de forma intensa e profunda. Numa fase

---

<sup>78</sup> Goetz, J & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

inicial, decorrem processos de exploração e reconhecimento, numa fase intermédia há então a seleção de sujeitos e aspetos que serão o alvo fulcral do estudo, numa fase mais avançada a recolha, análise e interpretação dos dados e, em último lugar, se tomam decisões e se elabora um relatório final.

O estudo de caso “consiste numa descrição e análise pormenorizada das unidades sociais ou entidades educativas únicas” é a afirmação apresentada por Yin (1989, como citado em Martins, E.; 1996:14).

Segundo Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Bount, G. (1990:169), o estudo de caso corresponde “ao modo de investigação que ocupa a posição extrema em que o campo de investigação é: o menos construído, portanto o mais real; o menos limitado, portanto o mais aberto; o menos manipulável, portanto o menos controlado”. Há um grande conjunto de informações que são recolhidas, analisadas e interpretadas de forma pormenorizada.

O próprio investigador não é uma realidade independente da realidade em estudo. Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Bount, G. (1990:169) referem que quem investiga “está pessoalmente implicado ao nível de um estudo aprofundado de casos particulares e aborda o seu campo de investigação a partir do interior.” Segundo Bruyne *et al* (1975:210 como citado em Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Bount, G., 1990:169) o investigador tem uma “atitude compreensiva” que “pressupõe uma participação activa na vida dos sujeitos observados e uma análise em profundidade do tipo introspectivo”.

Os seus inconvenientes prendem-se com as dificuldades na formulação de generalizações, partindo de uma realidade particular, pela vulnerabilidade da validade interna e externa e pela limitação de opções em relação ao design (Cook & Reichardt, 1986; Guba, 1983; Guba e Lincoln, 1982; Stake, 194; Stenhouse, 1988; Yin, 1989, como citado em Martins, E.; 1986).

Goetz & LeCompte (1988) referem que o Estudo de Caso constitui uma das estratégias mais importantes no que toca à conceção de desenvolvimento de estudo e investigações no âmbito das Ciências Sociais e, neste estudo específico, o caso é constituído pela turma que fez parte do desenvolvimento da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta é a turma analisada de forma aprofundada no que respeita ao seu desempenho em ciclos de escrita e é a partir da análise dos dados recolhidos na turma que são retiradas as conclusões da investigação.

De acordo com a investigação que se pretendia realizar, considera-se que a metodologia do Estudo de Caso é a que mais se coaduna com as questões e objetivos formulados e que foram apresentados na fase inicial deste capítulo.

Apresenta-se, em primeiro lugar, uma breve descrição dos processos metodológicos; em segundo lugar, o local de implementação e os participantes no estudo; em terceiro lugar a implementação dos ciclos de escrita; e em último lugar, mas não menos importante, os vários instrumentos e técnicas de recolha de dados e procedimentos de análise de dados e a análise dos dados propriamente dita. Todas estas etapas se dirigem para um mesmo fim, o de encontrar resposta às questões do estudo e de alcançar os objetivos propostos para a realização do mesmo.

#### 4.1. Descrição de procedimentos metodológicos

Para que a investigação se pudesse efetivamente concretizar, foram tidas em conta algumas etapas principais. Após o enquadramento teórico que fundamenta o estudo, o enriquece e lhe confere bases para que possa ser considerado um estudo consistente e com informações e conclusões pertinentes no que toca à educação no 1º Ciclo do Ensino Básico (mais especificamente no que respeita ao ensino e aprendizagem da escrita), foram seguidos os seguintes passos fundamentais:

- a. Planificação/preparação dos momentos específicos de investigação;
- b. Construção dos recursos didáticos a utilizar nos momentos específicos de investigação;
- c. Validação dos recursos construídos;
- d. Aplicação e desenvolvimento dos ciclos de escrita em contexto sala de aula / recolha de dados;
- e. Interpretação e análise dos resultados obtidos;
- f. Conclusões.

#### 4.2. Local de implementação

O estudo foi desenvolvido e aplicado no Agrupamento E/B1 António Sena Faria de Vasconcelos, de Castelo Branco, tal como foi referido no capítulo I. A turma em questão encontra-se no 3º ano de escolaridade e é a turma onde decorreu todo o trabalho de Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico. Os momentos específicos de investigação tiveram lugar na sala de aula dos alunos da turma<sup>79</sup>.

#### 4.3. Participantes

A amostragem “só ocorre quando a pesquisa não é censitária, isto é, não abrange a totalidade dos componentes do universo, surgindo a necessidade de investigar apenas uma parte dessa população” (Lakatos, E. & Marconi, M., 1990:215)<sup>80</sup>.

Neste caso, o processo investigativo encontra-se enquadrado no âmbito da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico e, como tal, decorreu em todo o seu contexto. Participaram no estudo os alunos da turma na qual decorreu a Prática Supervisionada. Trata-se de uma turma com 18 alunos no 3º ano de escolaridade, da Escola Básica Integrada António Sena Faria de Vasconcelos, do agrupamento com a mesma designação, em Castelo Branco. Além dos alunos, que constituem a população alvo do estudo, participaram também na investigação a professora titular da turma e o par pedagógico, que desenvolveu um estudo complementar a este.

A professora titular da turma foi um elemento de grande importância, pela sua ligação à turma e pelos conhecimentos que possui da mesma. Através da professora tivemos acesso a um

---

<sup>79</sup> No capítulo I encontra-se a caracterização do agrupamento, da escola, da sala e da turma em questão.

<sup>80</sup> Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (1990). *Fundamentos de Metodologia Científica*. Editora Atlas S.A.; São Paulo.

manancial de informações, sem as quais não seria possível a realização de um estudo verdadeiramente sustentado na realidade em que foi implementado.

#### 4.4. Implementação dos ciclos de escrita

Para que fosse possível atingir os objetivos propostos para o estudo aqui presente, foram aplicados aos alunos da turma onde se desenvolveu a Prática Supervisionada do Ensino Básico, dois ciclos de escrita completos, que são o ponto de partida para este estudo. Aqui centramos na etapa da planificação, uma vez que decorreu simultaneamente um estudo em que o seu cerne são as fases da textualização e da revisão/edição do texto final.

##### 4.4.1. Primeiro ciclo de escrita

O desenvolvimento do primeiro ciclo de escrita teve lugar na semana de Prática Supervisionada de 13 a 15 de dezembro de 2011, que tinha como temas integradores “À descoberta dos outros e das instituições: bandeiras e outros símbolos locais” e o “Natal”.

O elemento integrador da semana foi o Duende Brasão (anexo 14) e foi este o elemento que desencadeou cada uma das tarefas de aprendizagem da semana, inclusive as relacionadas com a implementação do ciclo de escrita.

Para a efetiva realização do ciclo de escrita, os alunos foram divididos em grupos e realizaram todas as fases de um ciclo de escrita completo para a elaboração de um texto epistolar ao Pai Natal. Dois grupos elaboraram uma carta, dois grupos elaboraram um postal e os restantes dois grupos um correio eletrónico.

Para a fase da planificação (no primeiro dia), os alunos ativaram conhecimentos prévios através do elemento integrador (Duende Brasão), que tinha na sua mão uma carta (anexo 36), através da qual foram desafiados a pesquisar informação na internet sobre o Pai Natal (destinatário do texto epistolar) e a época natalícia - anexo 37. Para tal, os alunos seguiram os passos indicados no guião de planificação (anexo 16), inclusive as indicações de mudança de local, pois para a utilização dos computadores, os alunos dirigiram-se para a biblioteca da escola e, quando terminaram a pesquisa em suporte informático regressaram à sala de aula. O guião não possuía apenas as indicações, mas é ao mesmo tempo, o suporte de registo das várias informações.

O guião orientava os alunos para a leitura do texto “A história do Pai Natal” e as questões colocadas são, todas elas, direcionadas para busca de informações sobre a figura do Pai Natal, de acordo com o conteúdo do texto. Seguidamente, os alunos foram desafiados, através do guião, a procurar o significado de “Pai Natal” no dicionário *on-line*.

Além da pesquisa e seleção de informação, o guião orientava ainda os alunos para o registo de palavras da área vocabular de Natal - anexo 37 e para uma seleção, primeiro em grupo e depois coletiva, de pedidos a fazer ao Pai Natal. Foi solicitado aos alunos que, em grupo, registassem dois pedidos ao “Pai Natal”, pedidos esses que não poderiam ser pessoais, mas sim tendo em conta o contexto e as necessidades da turma. Foram ouvidos e registados todos os

pedidos (anexo 37) e, em grupo turma e com a orientação da aluna de Prática Supervisionada foram selecionados os cinco que foram considerados prioritários - e que viriam, de facto, a ser os pedidos feitos ao Pai Natal no momento da efetiva elaboração do texto epistolar - “persianas novas”, “luzes novas”, “chão novo”, “paz, amizade e saúde”, “roupa para um amigo”.

No segundo dia, os alunos realizaram a fase de **textualização**, tendo em conta os procedimentos e informações do dia anterior (planificação). Para tal, o elemento integrador (Duende Brasão) desafiou os alunos a organizarem-se segundo os grupos do dia anterior, através de um balão de fala com essa mesma indicação. Os alunos recordaram a etapa da planificação e foram preparados para a fase de textualização, através da projeção, no quadro, dos guiões de elaboração da carta (anexo 17), do postal (anexo 18) e do correio eletrónico (anexo 19). Os guiões estão configurados de acordo com texto epistolar a que se refere e, contém, no local correto, as indicações sobre o seu preenchimento.

Para que os alunos pudessem proceder à etapa da textualização, foram distribuídos, a cada grupo, um guião de elaboração do respetivo texto epistolar (igual ao projetado) e um suporte para a sua elaboração, igual aos guiões, mas sem as indicações do que colocar em cada local (anexos 17, 18 e 19). Os alunos procederam então à fase de textualização, **em grupo**, pelo que na turma foram elaborados seis trabalhos diferentes (duas cartas, dois correios eletrónicos e dois postais). Os alunos elaboraram o texto, tendo a participação dos três elementos, em cada grupo e de acordo com as informações do dia anterior (planificação) e a estrutura do seu texto epistolar.

As alunas de PS recolheram os textos e, posteriormente, procederam à sua correção (primeiro momento da revisão do texto - efetuado fora do contexto de sala de aula), de acordo com o código de correção adotado: P (erro de pontuação), O (erro ortográfico), S (erro de sintaxe).

No terceiro dia do desenvolvimento do ciclo de escrita, os alunos releeram os seus textos (trazidos pelo Duende Brasão), já com as correções efetuadas pelas alunas de PS. Trata-se da fase de **revisão/edição do texto final**, realizada com os alunos divididos em grupos, tal como nas fases anteriores. Depois de bem esclarecido o código de correção utilizado, os alunos procederam à edição do texto final, tendo como suporte um guião semelhante ao da textualização, mas a tarefa foi realizada tendo em conta as alterações indicadas pela correção efetuada.

#### 4.4.2. Segundo ciclo de escrita

O segundo ciclo de escrita teve lugar na semana de 14 a 16 de fevereiro de 2012, que teve como temas integradores o “Carnaval” e “Aspetos físicos do meio local: formas de relevo”. As atividades de concretização do ciclo de escrita tiveram lugar nos três dias de Prática Supervisionada. Desta vez, todo o processo do ciclo de escrita acontece de forma **individual** e, não com a elaboração de um texto epistolar, mas sim de um **texto narrativo**.

O primeiro dia foi dedicado à fase de **planificação**<sup>81</sup> do texto. Previamente, os alunos foram solicitados a **questionar os pais**, em casa, sobre a forma como festejavam o Carnaval quando eram crianças e que tradições de Carnaval existem na sua região. Para o efeito, as crianças realizaram no dia anterior, em casa, o preenchimento da primeira fase do guião de planificação do texto narrativo (anexo 33).

No primeiro dia, os alunos tinham já respondido às questões do questionário e, elaboraram um **esquema de planificação** do texto (anexo 38), com a indicação de que, a partir das suas informações, iriam construir um texto narrativo com o tema “Carnaval”. No guião, os alunos tinham vários espaços de preenchimento relativos a diversas informações. No espaço dedicado à introdução, os alunos colocaram o espaço onde decorreria a ação e uma pequena descrição do mesmo; as personagens e uma pequena caracterização das mesmas; o tempo da ação e uma pequena referência à mesma. No desenvolvimento, os alunos responderam à questão “como aconteceu?” e deram ênfase ao desenvolvimento da ação. No espaço da conclusão, os alunos registaram qual seria o final/desenlace da sua história.

O segundo dia foi dedicado à etapa da **textualização**. Antes da sua efetiva concretização foi projetado e explicado o modelo de construção de um texto narrativo. Foram entregues aos alunos os guiões de planificação (do dia anterior) e os guiões de redação textual (anexo 34). Foi então o momento de redigirem o seu texto, tendo em conta as informações da planificação e o modelo de construção que foi fornecido. No final da redação, as alunas de PS recolheram os textos e, fora do contexto de sala de aula efetuaram a primeira fase de revisão - correção dos textos segundo o código de correção.

No terceiro dia, foi explicado o código de correção foi entregue a cada criança o seu texto. As crianças releeram o texto, verificando as correções que deveriam efetuar. Neste dia, os alunos foram orientados por um guião de **revisão/edição do texto final** e realizaram esta tarefa utilizando o processador de texto Microsoft Office Word (anexo 36), seguindo as orientações do guião. O texto final foi portanto redigido com o auxílio das Tecnologias de Informação e Comunicação (e de acordo com as correções indicadas).

---

<sup>81</sup> Fase em que efetivamente se centra o presente estudo.

## 5. Técnicas e Instrumentos de Recolha de dados

“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, E. & Marconi, M. (1990:162).

Segundo Almeida, J. & Pinto, J. (1995) as técnicas de investigação abrangem o conjunto dos passos e procedimentos realizados e que se destinam precisamente à recolha e tratamento da informação resultante de todos os momentos de pesquisa. Seguindo o pensamento dos mesmos autores “compete (...) aos métodos organizar criticamente as práticas de investigação, sendo o seu campo de incidência constituído pelas operações propriamente técnicas, das quais portanto se distinguem” (1995:88). Os métodos têm de estar de acordo com as operações de pesquisa e estão diretamente relacionados com as práticas de investigação - aliás, segundo estes autores, “eles são as próprias práticas críticas de investigação” (1995:93).

Tendo em conta o tipo de estudo aqui realizado, existiu o recurso a observação participante, pesquisa e notas de campo, registos fotográficos, produções das próprias crianças, entrevista e inquéritos por questionário.

### 5.1. Observação participante

Todo o período de Prática Supervisionada, independentemente dos momentos diretamente relacionados com a investigação, foi um período de constante observação e observação participante. A primeira fase foi precisamente designada de “período de observação”, mas esta forma de recolha de dados esteve sempre presente, pois faz parte da prática de um professor no seu quotidiano com os alunos.

A característica diferencial da observação participante, em relação às outras técnicas, consiste na **inserção do observador no grupo observado**, o que permite uma análise global e intensiva do objeto de estudo (Almeida, J. & Pinto, J.; 1995:105). Pode ter um carácter de maior ou menor profundidade, ter maior ou menor continuidade e pode ter diferentes níveis de integração na vida do grupo que se encontra em estudo. No decorrer do estudo aqui desenvolvido, o investigador esteve inserido no grupo de crianças e teve com elas um grande envolvimento, uma vez que, ao mesmo tempo que investigou, desempenhou também a função de professor na turma, o que envolve um trabalho direto e profundo com as mesmas.

Para Lakatos, E. & Marconi, M. (1990:286) “A observação é uma técnica de colecta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”. Segundo estes autores a observação participante envolve, além de ouvir e ver, a análise de factos e fenómenos que estejam de acordo com o que se pretende estudar. Martins, E. (1996) afirma que a observação é uma ocorrência multifacetada e que está presente em investigação em educação.

Para Iturra, I (1986) a observação participante pode ser um método violento para quem observa e para quem é observado e onde podem surgir relações de suspeita entre observadores e observados. O investigador está sujeito ao “juízo de Deus” (1996:159), mas tem de ter paciência e perseverança, pois, na maioria das vezes está a entrar num contexto que não é o seu. Ao

observar de uma forma participante, o investigador está a entrar no “mundo das acções” (1996:159) e, principalmente numa fase inicial passa por uma fase de contextualização - “ritual da iniciação” (1996:159). Nesta situação em concreto, não se verificou qualquer constrangimento nos alunos por se encontrarem em situação de observados por um investigador. Isto acontece porque as crianças não se encontravam perante um sujeito estranho, mas sim de alguém que durante alguns meses fez parte da vida e do dia-a-dia daquela sala de aula.

Existe uma interação social entre quem investiga e os indivíduos que são investigados, que se verifica, neste caso, no trabalho diário com os alunos. Neste sentido, e segundo a perspectiva de Lakatos, E. & Marconi, M. (1990), este tipo de observação acarreta dificuldades no que toca a manter a objetividade, uma vez que o investigador/observador tem influência no grupo e existem fatores que podem influenciar a qualidade da observação, como é o caso da existência de antipatias e simpatias de carácter pessoal entre o investigador e o investigado.

Quando se fala de observação participante, e recorrendo a Martins, E. (1996), pode dizer-se que esta se encontra subdividida por duas fases. Da fase que ocorre em primeiro lugar faz parte a seleção de cenários; o acesso e autorizações de acesso aos locais e às organizações; a explicitação do decorrer da investigação; a recolha de dados e informações. Na fase posterior, estabelecem-se relações; negociam-se aspetos relacionados com o desenvolvimento da investigação; estabelecem-se relações de confiança; assumem-se compromissos; criam-se relações com informantes-chave; identificam-se dificuldades nas relações que ocorrem em campo.

Muitas das informações recolhidas através da observação, em qualquer uma das fases, foram registadas, tomando a designação de notas de campo.

## 5.2. Pesquisa e notas de campo

Em que consiste a pesquisa de campo? Segundo Lakatos, E. & Marconi, M. (1990:181) a pesquisa de campo “consiste na observação de factos e fenómenos tal como ocorrem espontaneamente, na colecta de dados a eles referentes e no registo de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los”. A pesquisa de campo centra-se essencialmente no estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e tem como objetivo investigar aspetos relevantes para o estudo.

E as notas de campo? Segundo Spradley (1980, como citado em Máximo-Esteves, L. 2008:88)<sup>82</sup>, as notas de campo incluem “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interacções (trocas, conversas), efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto”. As notas de campo envolvem também reflexões, interpretações, questões, sentimentos, emoções, ideias e impressões e são uma forma que o professor encontra para ver, ouvir, experienciar e refletir sobre o que se encontra e acontece à sua volta. As notas de campo podem ocorrer em dois momentos: durante as observações (de forma escrita ou recorrendo a meios audiovisuais) ou após a ocorrência das observações (aqui apenas poderão ocorrer de forma escrita). Durante o

<sup>82</sup> Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Coleção Infância; Porto Editora, Lda; Porto.

estudo e desenvolvimento da Prática Supervisionada muitos dos registos ocorreram através de registo fotográfico, complementados por registos escritos (no momento da observação e, maioritariamente após a observação).

Muitos dos aspetos referidos e analisados nas reflexões semanais eram fruto de uma observação atenta em relação a tudo o que acontecia na sala de aula ou outros espaços de ensino-aprendizagem, tanto nos momentos específicos de recolha de dados para o presente estudo, como em todas as situações junto dos alunos. Em vários momentos eram registadas várias informações e essas notas de campo constituíam um dos alicerces da reflexão semanal.

As notas de campo são uma forma de “registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Spradley, 1980, como citado em Máximo-Esteves, L. 2008:88).

### 5.3. Registos fotográficos

Máximo-Esteves (2008) enfatiza a importância do registo de informação através de imagens, uma vez que estas podem ser arquivadas e analisadas a qualquer momento, e como tal, tornam-se um excelente meio quando se trata de investigar. Tal como as notas de campo, os registos em imagens devem estar identificados no que respeita ao tempo e ao espaço. Se a máquina fotográfica for frequente na sala de aula, acaba por se tornar cada vez menos um elemento intrusivo. O mesmo não acontece se este tipo de meios raramente for utilizado no contexto sala de aula. Durante o período de Prática Supervisionada, a máquina fotográfica era uma constante na sala de aula, pelo que não causava qualquer tipo de distúrbio junto dos alunos, mesmo em momentos específicos de recolha de dados.

Pode parecer, à primeira vista, que a câmara é uma forma bastante objetiva de recolha de dados, mas Máximo-Esteves (2008:91) chama-nos a atenção para o facto de que “(...) a câmara não filma sozinha, é manipulada pelo investigador, que não pode esquecer-se de que os planos, os ângulos e o foco das imagens obedecem a uma selecção previamente efectuada, de acordo com as questões em estudo”. O mesmo acontece com a máquina fotográfica, em que as próprias situações que são fotografadas e a forma como são fotografadas dependem de quem usa o equipamento e que, neste caso, na maioria dos momentos, foi o próprio investigador. Na realização das várias tarefas de aprendizagem que foram sendo realizadas, incluindo nos momentos específicos de recolha de dados, foram fotografados os momentos considerados de maior importância, e de forma a que não fosse perturbado nem destabilizado o trabalho dos alunos.

Durante o período de Prática Supervisionada, os registos fotográficos foram uma forma de complementar as reflexões realizadas semanalmente, pois através deles é possível recordar os vários momentos da semana. Os registos fotográficos são uma forma de, neste estudo, podermos ter um acesso visual àquilo que foi a aplicação dos ciclos de escrita na sala de aula. Além disso, o registo fotográfico foi também um recurso de registo dos materiais usados em sala de aula.

Existem materiais que só será possível um acesso visual ao mesmo, sem que estejamos perante eles, se existir um registo fotográfico.<sup>83</sup>

#### 5.4. Registo gráfico (produções textuais dos alunos)

Máximo-Esteves refere que:

A análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos (...). Esta é, também, uma prática comum dos bons professores, interessados na avaliação do sentido e do ritmo de aprendizagem dos seus alunos (...). Um processo de organização cuidada, com datação sistemática, transforma os arquivos dos trabalhos das crianças em bases de dados fecundas para compreender as suas transformações através do tempo (2008:92).

A mesma autora salienta que os trabalhos dos alunos são analisados como forma de compreender como é que as crianças processam a informação, lidam com a resolução de problemas e com tópicos e questões complexas.

Para Bodgan e Biklen (1994)<sup>84</sup> os textos que os indivíduos escrevem podem ter diferentes fins e, quando são pedidos pelo investigador, podem ser uma fonte de dados para diversos estudos. Alguns materiais apenas fornecem dados referentes a factos, outros comportam ainda outros tipos de informações sobre as pessoas que os escrevem. Ambos os dados e informações se complementam.

Tendo em conta que foram aplicados dois ciclos de escrita, e tendo em conta o problema e questões de investigação do presente estudo, as produções dos alunos que são analisadas em cada um dos ciclos de escrita são as seguintes:

- Primeiro ciclo de escrita: guião de planificação do texto epistolar; texto elaborado no momento da redação (anexo 39);
- Segundo ciclo de escrita: guião de planificação<sup>85</sup> do texto narrativo; texto elaborado no momento da redação<sup>86</sup> (anexo 40).

Como instrumento de avaliação dos trabalhos dos alunos, relativamente à fase da planificação, foi construída uma tabela que envolve a avaliação do desempenho de cada um dos grupos (no caso do primeiro ciclo de escrita) e de cada um dos alunos (no caso do segundo ciclo de escrita) e procedeu-se ao seu preenchimento (anexo 41).

No esquema seguinte são apresentadas as categorias e itens de análise que serviram de base à avaliação dos trabalhos dos alunos no que se refere ao domínio de análise “Planificação do texto”, para o primeiro e para o segundo ciclo de escrita:

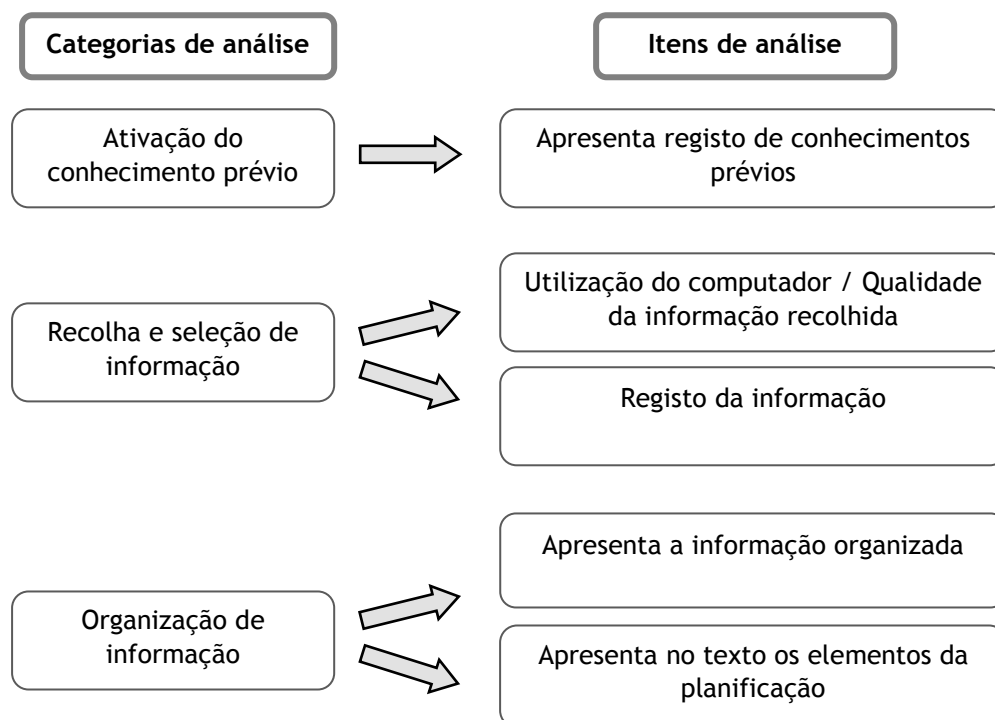
<sup>83</sup> Em anexo encontra-se o registo fotográfico de alguns dos materiais criados e utilizados no período de Prática Supervisionada.

<sup>84</sup> Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

<sup>85</sup> Os guiões de planificação e textualização estão desenvolvidos e explicados no tópico seguinte - “recursos produzidos”.

<sup>86</sup> São também analisados os textos presentes no guião de textualização porque, embora não seja esta a fase de análise no estudo, sem eles não seria possível verificar a presença, no texto, dos elementos da planificação.

Esquema 3 - Categorias e itens de análise das produções dos alunos, no domínio de análise “Planificação do texto”



87

Os trabalhos dos alunos, relativamente à fase da planificação, foram avaliados segundo o esquema anterior, sendo que cada trabalho foi avaliado, em cada um dos itens, numa escala, situando-o num dos seguintes níveis: insuficiente, satisfaz pouco, suficiente, bom ou muito bom.

As produções dos alunos são aqui um importante meio de recolha de dados, pois é essencialmente a análise aprofundada das produções dos alunos nas diferentes fases da aplicação do ciclo de escrita que permite verificar qual será o desempenho dos alunos neste tipo de tarefas.

## 5.5. Entrevista

Entrevista pode designar-se como “um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (Lakatos, E. & Marconi, M.; 1990:190). Aquele que entrevista formula perguntas ao entrevistado, com o objetivo de “obter respostas relacionadas com o problema e objetivos da investigação, mantendo as exigências e procedimentos científicos e éticos (Martins, E.; 1996:21).

Almeida, J. & Pinto, J. (1995) dizem-nos que as entrevistas são uma forma de recolher informação através da comunicação verbal. Os mesmos autores advogam que a riqueza das entrevistas e das informações delas recolhidas dependem da liberdade e oportunidade de iniciativa que são oferecidas aos seus intervenientes; da sua duração; do número de vezes que se

<sup>87</sup> A diferenciação neste item de análise acontece pela diferença de ações e procedimentos que aconteceu entre o primeiro e o segundo ciclo de escrita. O item de análise “utilização do computador” é referente ao primeiro ciclo de escrita e o item “qualidade da informação recolhida” é referente ao segundo.

repetem. Contudo, a informação recolhida é sempre centrada no indivíduo ou indivíduos entrevistado ou entrevistados e dificilmente são uma fonte de informação que por si só permitam generalizações e respostas a um problema global que teoricamente foi definido.

E o que permite a entrevista? Segundo Martins, E. (1996) a entrevista permite além da análise das respostas propriamente ditas, uma análise e interpretação dos contextos e das razões dessas mesmas respostas. Enquadra-se “no âmbito das técnicas de observação não participante, no terreno vasto do inquérito e em outras situações de experiências” (Martins, E.; 1996:21). Entre outros aspetos relacionados com a especificidade de cada estudo e de cada processo de investigação, a entrevista está sujeita a aspetos relacionados com fiabilidade, validade e objetividade.

A entrevista não pode nem deve ser realizada sem a presença de certos e determinados cuidados. Segundo os princípios de Martins, E. (1996) existem cuidados a ter antes, durante e após a entrevista. Antes da entrevista, é necessário ter atenção às normas técnicas a que se vai recorrer no momento de registo (registo escrito, gravações, vídeos...); à seleção do sujeito ou sujeitos que serão entrevistados; aos aspetos relacionados com a marcação e contexto e ambiente onde a entrevista decorrerá; aos princípios éticos que o entrevistador deverá aplicar. Durante a entrevista, deve ter-se em atenção a aplicação e adaptação do programa que foi delineado; os aspetos técnicos de registo, a sequência da entrevista, a forma como obter a informação. Após a entrevista, o trabalho não está ainda finalizado, pois continua a haver a necessidade de cuidado no momento de efetuar o tratamento, análise e interpretação da informação (tanto informações fornecidas pelas respostas do entrevistado como outras notas que o entrevistador efetuou).

Como referido por Goetz e LeCompte (1988) a entrevista implica um contacto direto entre o entrevistador e o entrevistado, o que não significa que exista um único tipo de entrevista. Segundo estes autores, as entrevistas podem ser diretivas, semidiretivas e não diretivas. Fontana & Frey (1994; como citado em Martins, E. 1996:22) adotam a classificação de entrevistas estruturadas (‘standarizadas’), semiestruturadas, não estruturadas e entrevistas em grupo.

No presente estudo, a **entrevista semiestruturada** tem um lugar de destaque. Para Martins, E. (1996:22) “o entrevistador tem liberdade de usar perguntas/questões alternativas (livres/abertas), que em sua opinião se ajustam às situações e aos sujeitos entrevistados.” Pereira<sup>88</sup>, C. (2011) completa ainda esta ideia quando nos diz que a entrevista semiestruturada se caracteriza pela existência de um guião que funciona como orientador e que está estruturado de acordo com as informações que pretendemos obter com a entrevista. Mas, ressalva também a ideia de que existe alguma flexibilidade na exploração das questões que orientam a entrevista. A própria ordem das questões pode ser alterada e adaptada ao entrevistado e à forma como decorre a entrevista. Preparação e experiência, de quem entrevista, são ingredientes para uma entrevista de qualidade.

Contudo, e mesmo com as suas vantagens, esta forma de recolha de dados tem as suas limitações: a sua curta duração pode limitar a quantidade e a qualidade da informação que se pretende obter; os esforços realizados pelo entrevistador; os gastos económicos que pode

---

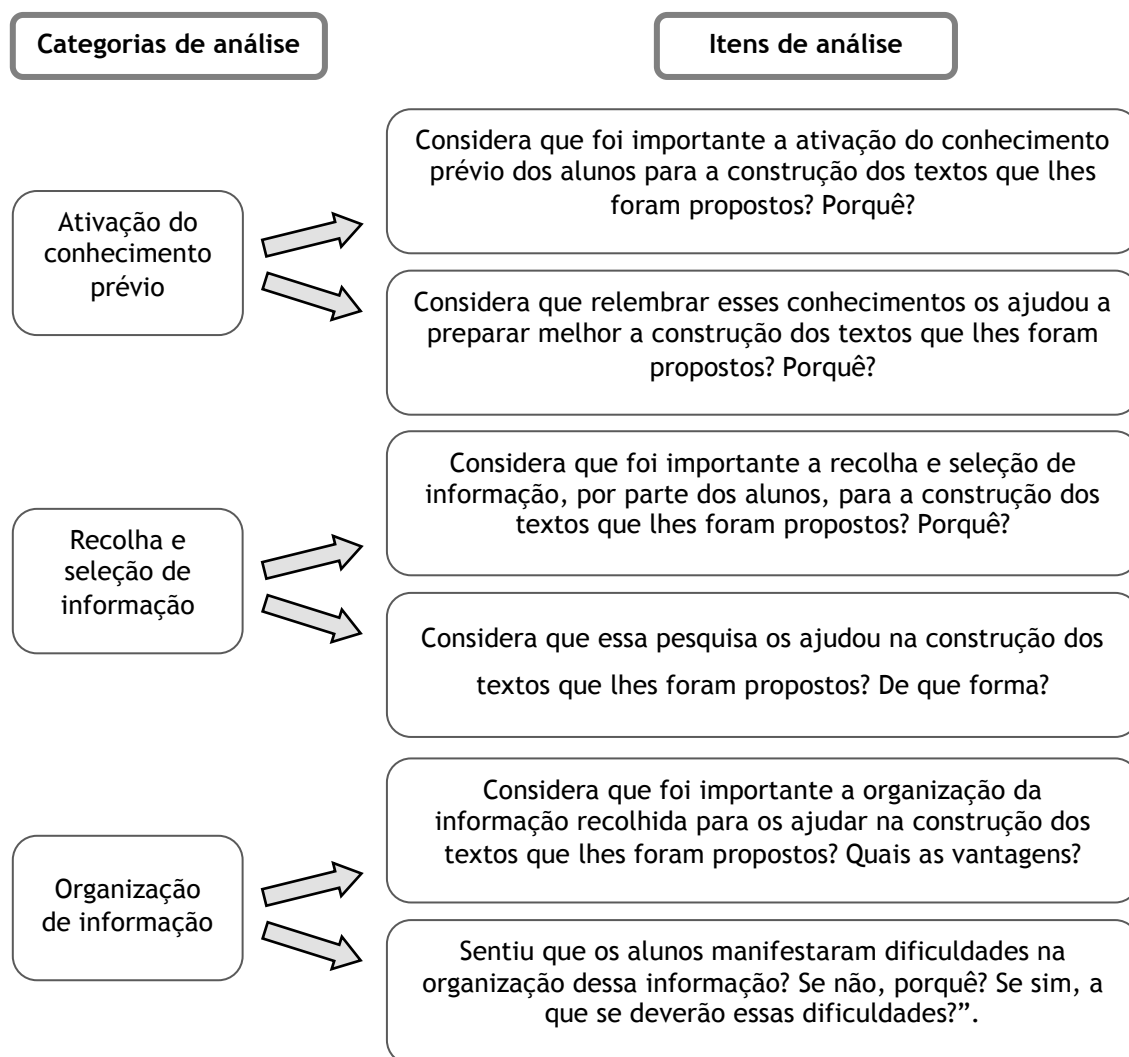
<sup>88</sup> Pereira, C. (2011); *A entrevista: uma técnica de pesquisa*.

acarretar; as adulterações em relação às respostas originais do entrevistado, no momento da sua análise; falsas interpretações em relação às palavras que constituem a questão (do entrevistador) ou a resposta (do entrevistado); as dificuldades que os entrevistados podem encontrar ou expressar algumas informações; etc (Martins, E. 1996).

Para Martins, E. (1996:21), a entrevista “é possivelmente o método e/ou técnica de investigação qualitativa mais vulgar e antigo para obter informação das pessoas em todas as situações (...) são como um casamento, em que todos sabem o que é, mas há muito de desconhecido”.

Neste estudo, especificamente, a entrevista permitiu-nos obter a percepção da **professora titular da turma** relativamente ao desenvolvimento e aprendizagens ocorridas com a aplicação dos dois ciclos de escrita aos alunos (anexo 42). As questões colocadas são semi-abertas. As questões cujo domínio de análise é a planificação do texto são seis. A entrevista realizada pode esquematizar-se da seguinte forma:

Esquema 4 - Esquematização da entrevista à professora cooperante.



## 5.6. Questionários

Para que fosse possível uma melhor perceção da aplicação dos ciclos de escrita junto dos alunos foi realizado um inquérito por questionário à turma em questão<sup>89</sup> (anexo 43). Tal aconteceu para que os alunos pudessem transmitir a sua perceção relativamente à efetiva realização dos dois ciclos de escrita por si vividos e realizados.

O questionário é uma forma de recolha de informação, sem que haja a intervenção do investigador. Segundo Quivy & Campenhoudt (1992)<sup>90</sup> um questionário baseia-se numa sequência de questões que são apresentadas de forma escrita. As questões são dirigidas a um conjunto de indivíduos, que lhes darão resposta de acordo com as suas opiniões e com as representações, crenças e informações que possuem sobre eles próprios e sobre o seu meio. “É possível solicitar informações sobre: factos (...) opiniões (...) atitudes (...) preferências (...) valores (...) satisfações (...) razões, motivos, esperanças, crenças,... etc” (Hill A. e Hill M., 2005:89).<sup>91</sup> Os inquéritos elaborados foram dirigidos aos alunos participantes nos ciclos de escrita que servem de base ao estudo realizado, ou seja à turma de Prática Supervisionada. O objetivo dos inquéritos é perceber qual foi a importância de cada uma das fases nos ciclos de escrita que foram desenvolvidos na turma. Aqui, é essencialmente analisada a opinião dos alunos relativamente à fase de planificação.<sup>92</sup>

Os inquéritos por questionário distinguem-se da entrevista principalmente pela situação de que o investigador e os inquiridos não se encontram em comunicação e podem não se encontrar no mesmo local. Existe portanto uma situação de interação indireta que serve de base à elaboração e administração de um questionário, segundo o que nos indica Carmo, H. e Ferreira, M. (2008)<sup>93</sup>. Neste caso, o investigador e os inquiridos encontravam-se no mesmo local - a sala de aula dos alunos, mas, segundo os autores, tal não teria que necessariamente acontecer.

Estes autores advogam que existem diversos tipos de perguntas num questionário, entre eles, perguntas de identificação (que têm como objetivo identificar o sujeito que responde ao questionário); perguntas de informação (que servem para a verdadeira recolha de dados para a investigação/estudo). O inquérito elaborado tem uma pergunta de identificação - o nome do aluno -, mas que não se encontra visível no anexo, para que sejam mantidas as normas éticas de uma investigação. O inquérito não foi realizado com anonimato, para que fosse possível o cruzamento de dados entre os trabalhos realizados pelos alunos e o inquérito por questionário, mas sem que o nome da criança seja publicado. As questões de informação, relativas à fase de planificação são seis - o número de questões deve ser adequado à pesquisa que se pretende realizar, não devendo ser tao baixo que não abranja toda a problemática, nem tão elevado que possam existir perguntas desnecessárias ou que levem os inquiridos a não responder (Carmo, H. e Ferreira, M., 2008). Segundo os mesmos autores é de extrema importância a forma como se formulam as questões do questionário e a forma de contactar os inquiridos. “O sistema de

---

<sup>89</sup> A caracterização da turma encontra-se no Capítulo I.

<sup>90</sup> Quivy, R; L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

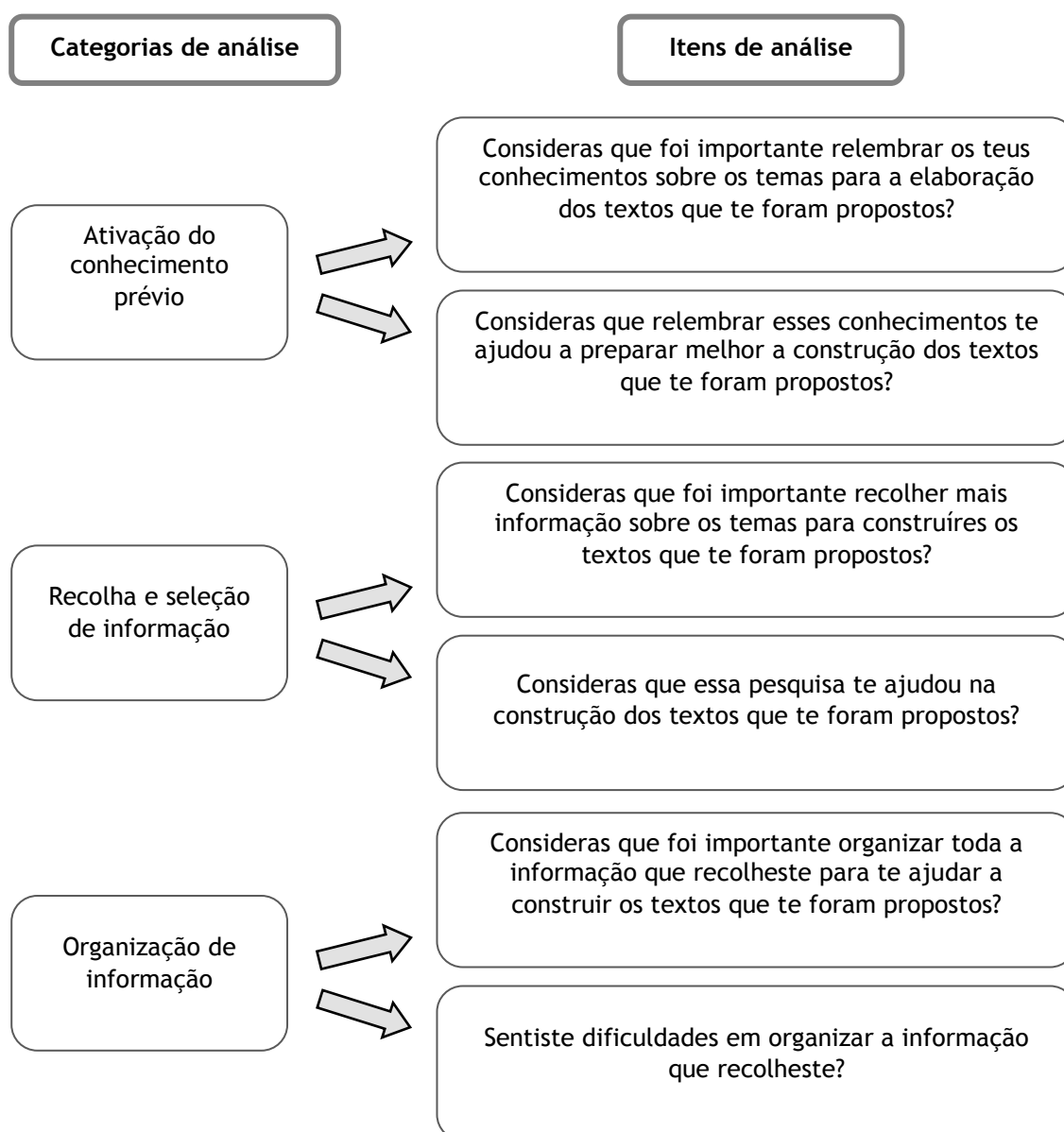
<sup>91</sup> Hill M. & Hill A. (2005). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo: Lisboa.

<sup>92</sup> As fases de textualização e revisão são analisadas no estudo que se desenvolveu de forma complementar.

<sup>93</sup> Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação - guia para auto-aprendizagem*. 2ª edição. Universidade Aberta: Lisboa.

perguntas deve ser extremamente bem organizado, de modo a ter uma coerência intrínseca e configurar-se de forma lógica para quem a ele responde. Deve ser organizado por temáticas claramente bem enunciadas” (2008:153). Neste sentido, o inquérito por questionário subdivide-se, originalmente, em três domínios de análise (planificação do texto, redação do texto e revisão/edição final do texto), oito categorias de análise e dezasseis questões. O domínio de análise referente à planificação do texto subdivide-se em três categorias de análise - ativação do conhecimento prévio, recolha e seleção de informação e organização de informação - e pode esquematizar-se da seguinte forma:

Esquema 5 - Esquematização dos inquéritos por questionário aplicados aos alunos.



Pretende-se, segundo as indicações de Carmo, H. e Ferreira, M. (2008), que as questões estejam formuladas de forma clara e simples, que sejam compreensíveis por todos os inquiridos; que não sejam ambíguas nem tenham interpretações subjetivas; nem que tenham perguntas que possam ser “melindrosas ou indiscretas” (2008:158); que abranjam todos os tópicos a questionar;

que sejam pertinentes em relação à experiência do respondente; a disposição gráfica deve ser adequada aos respondentes; o número de folhas deve ser o mínimo possível.

Os questionários elaborados são de perguntas fechadas, uma vez que se apresenta ao inquirido “um número limitado de respostas típicas que se pode escolher” (Carmo, H. e Ferreira, M. 2008: 158). Perante este tipo de perguntas é aconselhável, por Hill, A. e Hill, M., (2005), que se associem números a cada uma das possibilidades de resposta, para uma possível análise com meios estatísticos. As escalas ordinais são aquelas que “admitem uma ordenação numérica das suas categorias, ou seja, das respostas alternativas, estabelecendo uma relação de ordem entre elas” (2005:108). Neste caso foi adotada a seguinte escala:

- 1- Nada
- 2- Pouco(a)
- 3- Algum(a)
- 4- Muito(a)
- 5- Sempre

As respostas em causa são quantitativas, de acordo com a designação atribuída por Hill A. e Hill M. (2005), precisamente por haver um conjunto de respostas elaboradas pelos autores do questionário, de entre as quais o inquirido pode optar.

Um questionário composto apenas por perguntas fechadas é muito útil “quando o investigador conhece muito bem a natureza das variáveis mais relevantes, e mais importantes, na área da investigação e quer obter informação quantitativa sobre elas”, “quando o investigador quer utilizar um conjunto de perguntas para criar uma nova variável” (Hill, A. e Hill, M., 2005:95).

No momento da efetiva aplicação dos questionários, os alunos lembraram o desenvolvimento dos ciclos de escrita aplicados, para que tivessem na sua memória as várias tarefas que realizaram para que fosse possível responderem aos questionários de acordo com as mesmas. Os alunos responderam ao questionário individualmente, as alunas de Prática Supervisionada/investigadores explicaram aos alunos o objetivo do questionário e pediram-lhes que respondessem em primeiro lugar à questão de identificação. Seguidamente, as questões foram lidas aos alunos, de forma a que todos os alunos respondessem à questão antes de ser lida a próxima. Em momentos em que alguma das questões suscitou algum tipo de dúvida, a questão era explicada, para que não acontecesse que existissem alunos na sala que assinalassem a sua resposta sem que percebessem claramente o seu significado.

Segundo Carmo, H. e Ferreira, M. (2008) se forem respeitados os procedimentos metodológicos em todos os momentos que a recolha de dados por questionário envolve, esta é uma fonte de informação bastante fiável, principalmente quando se trata de questões objetivas.

## 5.7. Recursos produzidos

Para que se pudesse concretizar a implementação dos ciclos de escrita, foram produzidos vários recursos que tinham como objetivo o desenvolvimento dos ciclos de escrita e a recolha de

dados a partir dos mesmos, além da motivação e aprendizagem dos alunos, que são objetivos gerais de tudo o que é realizado em contexto escolar.

### 5.7.1. Primeiro ciclo de escrita

- **Duende Brasão** (anexo 14) - elemento integrador, que desencadeou cada uma das tarefas de aprendizagem da semana, inclusive as relacionadas com a implementação do ciclo de escrita.
- **Carta na mão do Duende Brasão** (anexo 36) - A carta desafia a turma para a sua divisão em seis grupos e elaboração de um texto epistolar ao Pai Natal, mais especificamente para a etapa da planificação<sup>94</sup>, pedindo-lhe que pesquise informações sobre o Pai Natal (destinatário do texto epistolar) e a época natalícia.
- **Guião de planificação** (anexo 16) - Em primeiro lugar, o guião orienta os alunos no sentido do local para onde se devem dirigir (biblioteca), da ocupação de um computador (uma vez que se trata de uma pesquisa na internet) e do acesso ao motor de busca “www.google.pt”. São fornecidas as indicações para que os alunos consigam, através do guião, aceder ao sítio da internet que se pretendia e à leitura do texto com o título “A história do Pai Natal”. As questões colocadas são, todas elas, direcionadas para a busca de informações sobre a figura do Pai Natal, de acordo com o conteúdo do texto. Os alunos foram depois desafiados, através do guião, a procurar o significado de “Pai Natal” no dicionário *on-line*. Depois destas tarefas, o guião orienta os alunos no sentido de se dirigirem novamente para a sala e elaborarem um esquema com palavras da área vocabular de “Natal”. Só depois deste trabalho prévio foi pedido aos alunos que, em grupo, registassem dois pedidos ao “Pai Natal”, pedidos esses que não poderiam ser pessoais, mas sim tendo em conta o contexto e as necessidades da turma. Foram ouvidos e registados todos os pedidos da turma e, em grupo turma e com a orientação da aluna de PS foram selecionados os que foram considerados prioritários - e que viriam, de facto, a ser os pedidos feitos ao Pai Natal no momento da efetiva elaboração do texto epistolar.
- **Balão de fala do Duende Brasão** - este balão de fala tem a inscrição “Organizem-se segundo os mesmos grupos da manhã de ontem. Depois descubram o que eu vos trago!”. Foi esta indicação fornecida pelo elemento integrador que desencadeou as tarefas que envolvem a fase de textualização.
- **Guiões de elaboração da carta, do postal e do correio eletrónico** (anexos 17, 18 e 19). Os guiões têm como fundo uma configuração gráfica de acordo com o texto epistolar a que se refere e, indicações, sobre o seu preenchimento (estes guiões foram projetados para toda a turma e, a cada grupo foi entregue o correspondente ao texto que iria elaborar)
  - **Guião de elaboração da carta** (anexo 17) - no guião estão indicados os locais onde devem ser colocados o local e data, a saudação e denominação do

---

<sup>94</sup> Fase em que efetivamente se centra o presente estudo.

destinatário, o corpo da carta (introdução - para saudar e apresentar o objetivo da carta; desenvolvimento - para tratar com algum pormenor o assunto principal, introduzir outros assuntos e apresentar argumentos; conclusão - para encerrar o assunto e fazer despedidas) e o *post-scriptum* (facultativo).

- **Guião de elaboração do postal** (anexo 18) - no guião estão indicados o local da saudação inicial, do assunto, da despedida, do nome de quem escreve, do destinatário e da morada do destinatário.
- **Guião de elaboração do correio eletrónico** (anexo 19) - no guião encontram-se indicados no local correto a indicação do correio eletrónico do destinatário, do assunto a tratar, da localidade e data, da saudação, do corpo do texto, do agradecimento e do nome de quem envia.
- **Guiões de textualização**<sup>95</sup> - a cada grupo foi entregue o guião correspondente ao texto que iria elaborar. Os guiões de textualização são semelhantes aos guiões de elaboração, mas sem as indicações das informações a colocar em cada local (anexos 17, 18 e 19).

### 5.7.2. Segundo ciclo de escrita

- **Guião de planificação do texto narrativo** (anexo 33) - o guião encontra-se subdividido em duas fases. Na **primeira fase**, os alunos são solicitados a questionar os pais, em casa, sobre a forma como festejavam o Carnaval quando eram crianças e que tradições de Carnaval existem na sua região. O guião prevê que os alunos registem as informações fornecidas pelos pais. A **segunda fase** (que deveria precisamente ser realizada depois da primeira) prevê o preenchimento do esquema que a constitui e que deve contemplar as informações mais pertinentes em cada uma das partes do texto que posteriormente seria elaborado. Na introdução, o local da sua história, as personagens e as suas características, a sua localização no tempo e o que aconteceu. No desenvolvimento, de que forma aconteceu e, na conclusão, o final da história.
- **Guião de redação de texto narrativo** (anexo 34) - este guião possui, numa primeira fase, um modelo de construção deste tipo de texto, com indicação de que, em primeiro lugar escrevemos a introdução, em segundo lugar, o desenvolvimento e, em último lugar a conclusão. No guião é mencionado que “na introdução referem-se o local onde acontece a história (onde?), as personagens que dela fazem parte e as suas características (quem?), quando se passou (quando?) e o que aconteceu (o quê?)”; que no desenvolvimento se “explica de que forma é que aconteceu (como?) - o enredo da história” e de que na conclusão se apresenta “o desenlace, ou seja, o final da história.” No mesmo guião foram também apresentadas às crianças algumas palavras e frases que poderiam usar na elaboração do seu texto, para começar e para terminar o texto e, alguns conectores que poderiam usar ao longo de todo o texto. A segunda fase constitui precisamente o suporte de textualização, com espaço apropriado para a redação do texto.

---

<sup>95</sup> Para a etapa da revisão foram entregues novos guiões a cada grupo, iguais aos da textualização.

- **Guião de revisão/edição do texto final** (anexo 35) - o guião orienta os alunos no sentido de que este processo ocorresse em suporte informático, através do processador de texto Microsoft Office Word (anexo 35). Este guião possui as orientações para ligar o computador, abrir o processador de texto, processamento do texto, indicações de formatação do texto, guardar o documento. Foi distribuído a cada aluno um exemplar deste guião, em papel.

## 5.8. Princípios éticos

Qualquer investigação de natureza social, e mais particularmente, a que incide sobre o ‘pequeno mundo’ da vida quotidiana, exige que o investigador coloque a si mesmo questões de índole ética associadas às perguntas: ‘Até onde devo ir durante o processo de investigação?’ e ‘Que uso público vou fazer de tudo o que investiguei?’ (Máximo-Esteves; 2008:106).

O investigador deve assumir uma postura de distanciamento para que não influencie a objetividade com a sua subjetividade.

Em qualquer investigação, a ética e os seus princípios devem estar sempre lado a lado com as componentes e preocupações a nível científico (Erikson; 1986, como citado em Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Bount, G.; 1990)<sup>96</sup>.

Segundo as afirmações de Máximo-Esteves (2008:106), “as questões éticas adquirem centralidade num quadro investigacional em cujo fulcro se encontra o ser humano concreto em toda a sua complexa plenitude”. O investigador tem a responsabilidade de garantir a confiança que guiou os relatos e informações fornecidos pelos vários intervenientes na investigação. Graue e Walsh (1998) dizem-nos que quando um investigador age sempre com ética, age sempre com respeito pelo outro. Para Máximo-Esteves o

sentimento de responsabilidade, guardião da confiança, transforma-se, como tão bem disse Pierre Bourdieu, ‘num sentimento de inquietude no momento de tornar públicas as finalidades privadas, das confidências recolhidas através de uma relação de confiança, cuja existência só é possível numa relação a dois (...). Numa investigação primeiro está o sujeito, depois o estudo e no fim o investigador (2008:107).

Tendo em conta o respeito pelo outro, em primeiro lugar enquanto pessoa e, só depois como sujeito que faz parte do/a estudo/investigação, foram tidos em conta vários princípios éticos:

- Pedir consentimento ao agrupamento de escolas para efetuar a investigação (anexo 44);
- Garantir a confidencialidade dos dados;
- Garantir o anonimato dos intervenientes;
- Garantir a salvaguarda dos direitos, interesses e sensibilidades das crianças.

---

<sup>96</sup> Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Bount, G. (1990). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.

## 5.9. Metodologia do processo de análise dos dados

Para Martins, E. (1996:32), “na metodologia qualitativa a análise dos dados realiza-se em paralelo à recolha dos mesmos. (...) Há uma interação permanente entre a observação e a interpretação, dados recolhidos e a análise, isto é entre acção - reflexão”. Numa investigação de carácter qualitativo existem dados descritivos, ou seja, palavras pronunciadas ou escritas pelas pessoas e atividades que são observáveis.

Durante o desenvolvimento do estudo há uma análise dos dados em vários momentos. Num primeiro momento, há uma identificação e seleção dos dados que são pertinentes para o estudo; num segundo momento, codificam-se os dados em categorias temáticas ou concetuais e, só depois se interpretam os dados e de forma contextualizada (Martins, E.; 1996)<sup>97</sup>. A análise dos dados prevê a formulação de “afirmações empíricas de diverso alcance e nível de inferências” e a criação de “uma base de evidências para as afirmações que se realizam, verificando a sua validade e fiabilidade” (Martins, E.; 1996:33).

Máximo-Esteves considera que:

A procura do significado da informação coligida é mediada pela sua interpretação. O ideal será fazer as primeiras interpretações dos dados concomitantemente com a sua recolha. Inicialmente, é um processo algo rudimentar, que conduz a interpretações grosseiras, mas que se irá refinando com o tempo e as sucessivas recolhas e com a crescente experiência e conhecimento do investigador (2008:103).

Segundo o mesmo autor, as interpretações realizadas numa fase inicial permitem verificar se os dados que já foram recolhidos estão de acordo com as questões e os objetivos do estudo e se os instrumentos e técnicas usados estão a ser aplicados corretamente. “Interpretar é um processo complexo, de vai e vem, multifaseado e que é entendido pelos teóricos sob vários prismas”.

De acordo com as características do presente estudo, considera-se pertinente privilegiar a condensação, a categorização e a estruturação narrativa como forma de organizar e interpretar os dados recolhidos.

Em que consiste a categorização? Segundo Máximo-Esteves (2008) a condensação consiste em sintetizar os elementos/dados mais importantes que se encontram nos diversos registos de dados recolhidos. Procura-se a concretização de formulações menos extensas e apenas com as informações essenciais do todo que constituía a narrativa inicial. Aqui existe já um cruzamento entre o horizonte do narrador com o do investigador.

A categorização assenta “na codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas no modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros. É um processo de redução do texto que procura a identificação e codificação das unidades de análise presentes no texto” (Máximo-Esteves; 2008:104).

---

<sup>97</sup> Martins, E. (1996). *Sínteses de investigação qualitativa*. Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Castelo Branco.

E a estruturação narrativa? “É um processo analítico dirigido para a organização temporal e social dos significados dispersos ao longo do texto das entrevistas (...) o material em análise é tratado como uma narrativa formal” (Máximo-Esteves; 2008:105).

### 5.9.1. Tabelas de frequências

Para análise de alguns dos dados recorreu-se à elaboração de tabelas de frequências. A análise das produções das crianças desencadeou em primeiro lugar uma grelha de avaliação da fase de planificação dos ciclos de escrita. Estas grelhas permitiram a elaboração de tabelas de frequências que permitem ter uma visão geral do desempenho dos alunos, relativamente a alguns dos itens avaliados. Estas tabelas permitem verificar o número e percentagem de alunos que se enquadram em cada um dos níveis da escala utilizada na grelha de avaliação para um determinado item de análise. Em alguns casos, as tabelas de frequências foram umas das bases da análise SWOT.

### 5.9.2. Análise SWOT

A educação e tudo aquilo que acontece em contexto sala de aula ou outros ambientes de ensino e aprendizagem necessitam de uma constante análise e avaliação, como forma de verificar o desempenho dos alunos e dos próprios professores. Avaliar e analisar não são conceitos específicos da área da investigação, mas do dia-a-dia de uma escola e de uma sala de aula.

Neste caso, compete-nos analisar o desempenho dos alunos na aplicação e desenvolvimento dos ciclos de escrita, e as informações recolhidas através da entrevista à professora cooperante e dos inquéritos por questionário aos alunos. Para tal, e tendo em vista a resposta às questões inicialmente colocadas, procedeu-se à análise SWOT, que se mostra, neste caso, como uma forma de analisar e integrar informações importantíssimas para a concretização do estudo realizado.

O termo **SWOT** é formado pelas iniciais de quatro palavras anglo-saxónicas: *Strengths*, que significa “forças”; *Weaknesses*, que significa “fraquezas”; *Opportunities*, que significa oportunidades e *Threats*, que quer dizer “ameaças” (Goldschmidt, 1999<sup>98</sup>). Segundo este autor, esta forma de análise envolve uma interpretação de forma integrada, onde se conjugam as informações das análises interna e externa, de forma a ser fiável e possa servir de base/suporte às futuras ações.

Este tipo de análise implica portanto, uma identificação de pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e ameaças que advém de opiniões e análises internas e externas, tal como se explicará seguidamente. Os pontos fortes devem sempre ser destacados e, os pontos fracos devem desencadear ações e soluções que minimizem os seus efeitos. E as ameaças encontradas podem sempre ser transformadas em oportunidades, se forem avaliadas como oportunidades que se encontram escondidas.

---

<sup>98</sup> Goldschmidt, A. (1999). *Análise SWOT na captação de recursos - avaliação de oportunidades, ameaças, pontos fortes e pontos fracos*. Acedido a 10 de maio de 2012, a partir de <http://integracao.fgvsp.br/ano6/06/financiadores.htm>

### 5.9.2.1. Análise Interna

No que respeita à análise interna, uma análise SWOT pressupõe que se identifiquem os principais pontos fortes e os principais pontos fracos, neste caso, do desenvolvimento da fase de planificação do texto, nos ciclos de escrita aplicados.

A análise interna foi realizada pelos **alunos participantes** nos ciclos de escrita aplicados. As suas opiniões ficaram registadas nos inquéritos por questionário (anexo 39) a que responderam, e dos quais foi possível retirar várias informações para a construção da matriz SWOT.

Das respostas aos questionários foi possível identificar pontos fortes e fracos na aplicação dos ciclos de escrita, tendo em conta os itens de análise. Goldschmidt (1999) afirma que é de grande importância esta identificação e clarificação das forças e das fraquezas, mas que estas não são definitas, sendo possível a sua alteração de acordo com o desenvolvimento e alterações dos níveis de desempenho da criança.

### 5.9.2.2. Análise externa

Relativamente à análise externa, esta tem como finalidade a identificação de oportunidades e ameaças, neste caso da aplicação dos ciclos de escrita, mais propriamente no âmbito de todos os momentos que envolveram a planificação do texto.

Oliveira (1999)<sup>99</sup> advoga que o ambiente a nível externo não se cinge a uma dimensão, mas sim, a um ambiente geral ou macroambiente que tem influência sobre tudo o que envolve o sistema educativo, e a um ambiente da sala de aula ou competitivo e que se refere aos vários intervenientes.

Neste caso, a análise externa advém das informações fornecidas pela **professora titular** da turma (através de uma entrevista semi-estruturada - anexo 40), uma vez que observou o decorrer da aplicação dos ciclos de escrita, mas não participou na sua realização, tal como aconteceu com os alunos. As suas respostas às questões colocadas permitem identificar as oportunidades e as ameaças que a professora considera terem existido com aplicação dos dois ciclos de escrita.

### 5.9.2.3. Análise integrada (matriz SWOT)

A análise integrada consiste numa conjugação entre as várias informações recolhidas e identificadas através da perceção dos alunos (inquéritos por questionário) e da opinião da professora cooperante (entrevista).

Para que este procedimento aconteça elabora-se-á uma matriz com dois eixos, e cada um deles é dividido em duas componentes. Os dois eixos são a análise externa (perceção da professora cooperante) - que se divide entre oportunidades e ameaças - e análise interna (perceção dos alunos) - que se subdivide entre pontos fortes e pontos fracos. A construção e

---

<sup>99</sup> Oliveira, J. (1999). *Análise estratégica, Avaliação de projectos de Investimento da Óptica Empresarial*. São Paulo: Ática.

preenchimento da matriz (figura 4) permite que os eixos e variáveis se sobreponham, de forma a ser possível uma conjugação de informações que permita uma visão global da importância que teve a efetiva aplicação dos ciclos de escrita.

Figura 4 - Matriz SWOT

		Análise interna	
		S (Strengths) Pontos Fortes	W (Weaknesses) Pontos Fracos
Análise Externa	O (Opportunities) Oportunidades	SO (maxi-maxi) Tirar o máximo partido dos pontos fortes para aproveitar ao máximo as oportunidades detetadas	WO (mini-maxi) Desenvolver as estratégias que minimizem os efeitos negativos dos pontos fracos e que em simultâneo aproveitem as oportunidades emergentes.
	T (Threats) Ameaças	ST (maxi-mini) Tirar o máximo partido dos pontos fortes para minimizar os efeitos das ameaça detetadas.	WT (mini-mini) As estratégias a desenvolver devem minimizar ou ultrapassar os pontos fracos e, tanto quanto possível fazer face às ameaças.

## 6. Tratamento e análise dos resultados (fase: planificação)

### 6.1. Produções dos alunos

#### 6.1.1. No primeiro ciclo de escrita

Relativamente à fase da planificação do primeiro ciclo de escrita<sup>100</sup> podemos verificar que nos itens de análise “apresenta registo de conhecimentos prévios”, “utilização do computador” e “apresenta no texto os elementos da planificação” todos os grupos de trabalhos se encontram no nível “bom”.<sup>101</sup>

Relativamente aos itens “registo da informação” e “apresenta a informação organizada” podemos verificar o nível da turma (no ciclo de escrita em questão) nas seguintes tabelas de frequências:

Tabela 1 - Tabela de frequências relativamente ao item “registo da informação”.

Nível \ Grupos	Insuficiente	Satisfaz pouco	Suficiente	Bom	Muito bom	Total
Número de grupos	0	0	0	3	3	6
Percentagem de grupos	0%	0%	0%	50%	50%	100%

Tabela 2 - Tabela de frequências relativamente ao item “apresenta a informação organizada”.

Nível \ Grupos	Insuficiente	Satisfaz pouco	Suficiente	Bom	Muito bom	Total
Número de grupos	0	0	0	1	5	6
Percentagem de grupos	0%	0%	0%	16,(6)%	83,(3)%	100%

Verificamos que nestes itens de análise, o trabalho dos alunos relativamente à fase da planificação se encontra entre os níveis de “bom” e “muito bom”. No que respeita ao “registo da informação”, 50% dos alunos encontram-se no nível “bom” e 50% no nível “muito bom”. Relativamente à apresentação da informação de forma organizada, 16,(6)% dos alunos revelam um nível “bom” e a maioria absoluta encontra-se num nível “muito bom” (83,(3)%).

De uma forma geral, todos os grupos tiveram um bom aproveitamento. As crianças apresentam registos de ativação de conhecimentos prévios, não revelaram dificuldades na utilização do computador no que toca à pesquisa de informação na internet, nem na seleção e registo das informações que eram pedidas. Os grupos apresentam nos seus textos muitas das informações que resultaram da fase da planificação. Todos os grupos realizaram os pedidos ao Pai Natal, não existindo nenhum grupo que não os tivesse referido.

<sup>100</sup> As produções dos alunos encontram-se em anexo (anexo 38)

<sup>101</sup> Relativamente a estes itens, uma vez que todos os grupos se encontram no mesmo nível, não se considera pertinente a apresentação de uma tabela de frequências.

### 6.1.2. No segundo ciclo de escrita

No segundo ciclo de escrita verificamos maiores discrepâncias entre os vários trabalhos elaborados pela turma.

No que respeita ao registo de conhecimentos prévios, os alunos encontram-se entre os níveis 2 e 5, pelo que existem grandes diferenças entre os alunos da turma, como podemos verificar na seguinte tabela de frequências:

Tabela 3 - Tabela de frequências relativamente ao item “apresenta registo de conhecimentos prévios”.

Nível Alunos	Insuficiente	Satisfaz pouco	Suficiente	Bom	Muito bom	Total
Número de alunos	0	2	6	8	1	17
Percentagem de alunos	0%	11,8%	35,3%	47%	5,9%	100%

A maioria dos alunos encontra-se nos níveis “suficiente” (35,5%) e “bom” (47%), 5,9% no nível “muito bom” e 11,8% no nível “satisfaz pouco”. Nenhum dos alunos se encontra no nível insuficiente, pois todos eles apresentam algum registo de conhecimentos prévios, embora que, em alguns casos, eles não sejam de muita qualidade nem com um grande grau de pertinência (estamos a referir-nos concretamente aos alunos que se encontram no nível “satisfaz pouco”).

Na pesquisa de informação, que aconteceu através do preenchimento do questionário que previa a recolha de informação através da colocação das questões aos pais, todos os alunos realizaram a tarefa, mas apresentaram diferentes níveis de desempenho. A maioria dos alunos apresentou uma recolha de informação com qualidade e com respostas bem estruturadas, mas tal não aconteceu com todos os alunos. Alguns alunos apresentaram respostas com fraca qualidade ao nível da sua estrutura e com pouca riqueza no que respeita à informação que transmitem:

Tabela 4 - Tabela de frequências relativamente ao item “qualidade da informação recolhida”.

Nível Alunos	Insuficiente	Satisfaz pouco	Suficiente	Bom	Muito bom	Total
Número de alunos	0	3	2	11	1	17
Percentagem de alunos	0%	17,6%	11,8%	64,7%	5,9%	100%

Como se verifica existe ainda uma percentagem significativa de alunos no nível “satisfaz pouco”, mas, em contrapartida a maioria absoluta (64,7%) encontra-se no nível “bom”, o que significa que a maioria dos alunos recolheu informações de qualidade junto dos seus pais. Acontece que, em alguns casos, a resposta a uma das questões se encontra com uma grande qualidade, tanto pelo seu conteúdo/qualidade da informação como em termos da organização e

estrutura da resposta e que seria merecedora de nível 5. Mas, tal não aconteceu com ambas as respostas, sendo que uma delas apresenta um nível de qualidade um pouco mais baixo e, por isso, se encontram num nível 4. Um dos alunos (aluno 4) apresentou de facto respostas de grande qualidade às duas questões, pelo que se encontra no nível 5.

O “registo da informação” referente à fase da planificação apresenta também diferenças entre os vários alunos da turma, situando-se a maioria das crianças nos níveis 3 e 4 e uma criança no nível 5.

Relativamente à elaboração e organização do esquema, nenhum aluno se encontra num nível negativo, embora que com diferentes níveis de desempenho, todos os alunos conseguiram organizar as suas ideias e registá-las no esquema. O item que correspondente a esta fase da planificação é “apresenta a informação organizada” e o panorama da turma é o seguinte:

**Tabela 5** - Tabela de frequências relativamente ao item “apresenta a informação organizada”.

Nível \ Alunos	Insuficiente	Satisfaz pouco	Suficiente	Bom	Muito bom	Total
Número de alunos	0	0	5	8	4	17
Percentagem de alunos	0%	0%	29,4%	47,1%	23,5%	100%

Quando a turma iniciou a fase da textualização, na aula, alguns alunos evidenciaram, numa primeira fase, algumas dificuldades. Mas, todos os alunos apresentaram textos com a presença de elementos da planificação, se bem que, em alguns alunos, tal aconteceu com um menor grau de qualidade, comparativamente aos textos elaborados por outros alunos. No item de análise “apresenta no texto elementos da planificação”, em termos da percentagem de alunos que se encontra em cada um dos níveis, podemos apresentar a seguinte tabela de frequências:

**Tabela 6** - Tabela de frequências relativamente ao item “apresenta no texto os elementos da planificação”.

Nível \ Alunos	Insuficiente	Satisfaz pouco	Suficiente	Bom	Muito bom	Total
Número de alunos	0	1	7	8	1	17
Percentagem de alunos	0%	5,9%	41,2%	47%	5,9%	100%

A maioria dos alunos conseguiu apresentar um texto que se encontrasse de acordo com o processo de planificação que realizou. A maioria dos alunos encontra-se num nível “bom” (47%), 41,2% no nível “suficiente” e 11,8% encontram-se nos níveis “satisfaz pouco” e “muito bom”, distribuídos de igual forma nos dois níveis. Nenhum aluno se encontra no nível “insuficiente” o que revela que a fase de planificação foi um processo importante para todos os alunos que o

realizaram. Verifica-se, também, tendencialmente, que os alunos que obtiveram melhores níveis na fase de planificação, elaboraram também um texto com um maior nível de qualidade.

### 6.1.3. Os dois ciclos de escrita

De acordo com a importância que a fase da planificação tem no processo de redação do texto, podemos apontar alguns aspetos que foram verificados. Com a análise dos dois ciclos de escrita a turma evidencia os seguintes pontos fortes:

- Ativação e registo de conhecimentos prévios
- Recolha de informação com qualidade
- Utilização do computador para pesquisa de informação
- Registo de informação pesquisada
- Organização de informação
- Presença, no texto, de elementos da planificação

Estes pontos evidenciam que, de facto, o momento da planificação é proporcionador de aprendizagens e auxilia o aluno na construção de um texto. Contudo, verificaram-se também alguns pontos fracos, que se prendem essencialmente com a evolução que se verificou do primeiro para o segundo ciclo de escrita:

- A diminuição da presença de elementos da planificação, no texto de alguns alunos, do primeiro para o segundo ciclo de escrita;
- Aumento das discrepâncias entre os diferentes trabalhos dos alunos, do primeiro para o segundo ciclo de escrita.

Numa panorâmica geral, verificamos que a turma evidencia uma quebra no nível de desempenho das tarefas, do primeiro para o segundo ciclo de escrita. E uma das razões que podemos apontar para que tal aconteça é o facto de o segundo ciclo de escrita ser elaborado individualmente. No primeiro ciclo de escrita, os grupos de trabalho eram constituídos por alunos de diferentes níveis de desempenho a nível escolar, pelo que os alunos com mais dificuldades tiveram oportunidade de trabalhar com alunos que os ajudaram a superá-las. Tal não aconteceu no segundo nível de escrita, em que se verificaram as diferenças entre os vários alunos da turma.

Numa perspetiva pessoal poderá referir-se que em sala de aula é importante a realização e execução das suas formas de trabalho - em grupo e individual. E porquê? Porque uma dinâmica de trabalho em grupo poderá ajudar os alunos com mais dificuldades a superá-las, se trabalharem com alunos que permitam que tal aconteça. Mas, por outro lado, o trabalho em grupo pode, muitas vezes ajudar a “mascarar” as dificuldades, uma vez que pode acontecer que em grupos com crianças com grandes dificuldades sejam elaborados trabalhos de grande qualidade (mas esses alunos podem ter tido uma participação menor que os restantes elementos do grupo). O trabalho individual mostra com mais facilidade as dificuldades de cada aluno.

Tendencialmente, nos casos em que se verificaram níveis mais baixos no momento da planificação, verificou-se depois um nível de qualidade também mais baixo no texto elaborado. Por outro lado, os alunos com melhores níveis de desempenho na planificação tiveram a capacidade de elaborar um texto com melhor qualidade.

## 6.2. A percepção dos alunos e da professora - análise SWOT

A partir da análise atenta dos inquéritos a que responderam os alunos participantes - **análise interna** - foi possível identificar vários pontos fortes e um ponto fraco, no que respeita à fase de planificação dos dois ciclos de escrita implementados.

Os **pontos fortes** identificados na fase de planificação dos ciclos de escrita aplicados foram:

- Ativação de conhecimentos prévios;
- Aplicação de conhecimentos prévios;
- Recolha e organização de novas informações;
- Aplicação de informações pesquisadas na elaboração do texto;
- Organização da informação.

O **ponto fraco** identificado foi:

- Algumas dificuldades na organização da informação recolhida.

A partir da análise das questões e respetivas respostas da professora titular da turma (na entrevista realizada) - **análise externa** - relativamente à fase de planificação dos dois ciclos de escrita aplicados foi possível identificar algumas oportunidades e duas ameaças (acompanhadas por algumas citações da professora, na sua entrevista, que evidenciam as mesmas):

Identificámos como **oportunidades**:

- Verificação e ativação dos conhecimentos prévios (“verificação de conhecimentos que os alunos possuem sobre a temática”<sup>102</sup>);
- Colocação em relevo dos conhecimentos prévios (“é dar ao aluno a importância do seu saber e considerar que o professor deve estar atento a esse saber para que outros conhecimentos se vão adquirindo);
- Recolha e seleção de informação (“a partir dela o aluno começa a selecionar e a organizar a informação”);
- Alargamento do leque de conhecimentos (“proporcionou mais conhecimentos sobre a temática pesquisada”);
- Aplicação de um léxico mais variado e rico (“o aluno conseguiu aplicar um léxico mais variado e rico”);
- Maior facilidade na construção do texto (“maior facilidade na construção do texto ao nível estrutural e até semântico”).

E como **ameaças** identificámos:

---

<sup>102</sup> A entrevista na íntegra encontra-se em anexo - anexo 40.

- Período de tempo reduzido (“este deve ser um trabalho a realizar em sala de aula, com maior insistência”);
- Reduzida deteção de dificuldades nos alunos (“este deve ser um trabalho a realizar em sala de aula, com maior insistência para que se possam tirar conclusões partindo de várias situações de escrita textual”)

Depois de identificados todos os pontos, **sobrepuseram-se as várias variáveis** da análise interna e externa, no sentido de verificar que pontos menos positivos podem ser transformados em pontos positivos, ou seja ser aproveitados como oportunidades ou pontos fortes.

Cruzando os pontos fortes com as oportunidades (SO):

- Verificação dos conhecimentos prévios;
- Colocação em relevo dos conhecimentos prévios e aplicação dos mesmos;
- Recolha, organização e seleção de informação;
- Aquisição de novos conhecimentos e informações;
- Aplicação de informações pesquisadas e de um léxico mais rico e variado;
- Maior facilidade de organização e construção do texto.

Formas de minimizar os pontos fracos e aproveitar as oportunidades (WO):

- Dificuldades na organização da informação recolhida / aproveitamento de conhecimentos prévios, aquisição de novas informações e aplicação de todo o conjunto na construção do texto.

Aproveitar os pontos fortes e minimizar os efeitos das ameaças (ST):

- Período de tempo reduzido/ativação e aplicação de conhecimentos prévios;
- Reduzida deteção de dificuldades /recolha, organização e seleção de informações pesquisadas.

Formas de minimizar os efeitos dos pontos fracos e das ameaças (WT):

- Período de tempo reduzido/ dificuldades na organização de informações;
- Reduzida deteção de dificuldades / dificuldades na organização de informações.

Sendo assim, todos os resultados obtidos se encontram clarificados e organizados na matriz que seguidamente se apresenta (quadro 3).

Quadro 4 - Matriz SWOT

		Análise interna (inquéritos por questionário)	
		S (Strengths) / Pontos Fortes	W (Weaknesses) / Pontos Fracos
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ativação de conhecimentos prévios</li> <li>• Aplicação de conhecimentos prévios</li> <li>• Recolha e organização de novas informações</li> <li>• Aplicação de informações pesquisadas na elaboração do texto</li> <li>• Organização da informação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algumas dificuldades na organização da informação recolhida</li> </ul>
Análise Externa	O (Opportunities) / Oportunidades	SO (maxi-maxi)	WO (mini-maxi)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificação e ativação dos conhecimentos prévios</li> <li>• Colocação em relevo dos conhecimentos prévios</li> <li>• Recolha e seleção de informação</li> <li>• Alargamento do leque de conhecimentos</li> <li>• Aplicação de um léxico mais variado e rico</li> <li>• Maior facilidade na construção do texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificação dos conhecimentos prévios</li> <li>• Colocação em relevo dos conhecimentos prévios e aplicação dos mesmos</li> <li>• Recolha, organização e seleção de informação</li> <li>• Aquisição de novos conhecimentos e informações</li> <li>• Aplicação de informações pesquisadas e de um léxico mais rico e variado</li> <li>• Maior facilidade de organização e construção do texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades na organização da informação recolhida / aproveitamento de conhecimentos prévios, aquisição de novas informações e aplicação de todo o conjunto na construção do texto</li> </ul>
	T (Threats) / Ameaças	ST (maxi-mini)	WT (mini-mini)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Período de tempo reduzido</li> <li>• Reduzida deteção de dificuldades nos alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Período de tempo reduzido/ativação e aplicação de conhecimentos prévios</li> <li>• Reduzida deteção de dificuldades /recolha, organização e seleção de informações pesquisadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Período de tempo reduzido/ dificuldades na organização de informações</li> <li>• Reduzida deteção de dificuldades / dificuldades na organização de informações</li> </ul>

### 6.3. Análise global dos resultados

Depois de um tratamento e análise dos dados de uma forma compartimentada, ou seja, tendo em conta, em primeiro lugar as produções dos alunos durante o desenvolvimento dos ciclos de escrita e, em segundo lugar, a percepção dos alunos e da sua professora relativamente aos mesmos, não poderíamos deixar de realizar uma análise global com todos os elementos presentes.

Através de todos os resultados obtidos podemos verificar que, de uma forma geral e em ambos os ciclos de escrita, a fase de planificação obteve um resultado positivo. Além do objetivo principal que é a preparação do texto que irá ser redigido, verificaram-se aqui outros tipos de aprendizagens e a aquisição e desenvolvimento de competências que não têm que ver apenas com a aprendizagem da escrita. Estamos a referir-nos, por exemplo, à recolha e seleção de informação, no sentido de aprender a usar as diversas fontes de conhecimentos e informações e a seleccioná-los de acordo com o que aprendemos e com a qualidade que possuem; ao manuseamento das tecnologias de informação e comunicação, associado à busca de variadíssimas informações.

Mas olhando para os vários procedimentos efetuados como sendo parte integrante da planificação de um texto, de uma forma geral, estes revelaram ter grande importância. No caso do primeiro ciclo de escrita, os resultados da turma têm um maior nível de qualidade, que como havia já sido referido, se prendem maioritariamente com o facto de os procedimentos serem realizados em grupo, no sentido de uma aprendizagem cooperativa. Mas não só, também com o facto de o texto epistolar ser um tipo de texto cuja estrutura é ensinada explicitamente e à qual é oferecido, normalmente, grande relevo. Os alunos não mostraram dificuldades na textualização e, o que é aqui de grande relevância, não revelaram dificuldades em elaborar os textos de acordo com a planificação.

Como já tinha sido referido anteriormente, o segundo ciclo de escrita revelou grandes diferenças no que toca ao panorama da turma, pelas razões apontadas. De facto, a estrutura do texto narrativo, mesmo quando ensinada explicitamente, não lhe é conferido o mesmo relevo. Alguns alunos mostraram dificuldades na transição entre a fase da planificação e da textualização. Contudo, a grande maioria dos alunos mostrou ter capacidade de elaborar um texto narrativo de acordo com as informações recolhidas, pensadas e registadas na planificação.

Se não tivesse sido realizada a fase da planificação, nomeadamente, o questionário que os alunos levaram para casa no dia anterior, os alunos provavelmente não teriam incluído no seu texto peripécias relacionadas com a forma como os pais festejavam o Carnaval quando eram crianças.

Os próprios alunos e a professora da turma mostraram ter uma percepção positiva da realização da planificação dos textos. Foram apontados pontos fortes e oportunidades que mostram que aquele foi um momento importante para a elaboração dos textos, ao considerarem que foi pertinente a ativação de conhecimentos prévios, a recolha, seleção e organização de informação. Os pontos fracos e ameaças detetadas podem de facto ser transformados em pontos fortes e oportunidades. Por exemplo, ao considerar-se como ponto fraco a evolução menos positiva do primeiro para o segundo ciclo de escrita, podemos também reparar que, ao mesmo

tempo, realizamos uma melhor deteção das dificuldades de cada um dos alunos, uma vez que todos os processos aconteceram de forma individual. O período de tempo reduzido, apontado pela professora, não diminui a importância da fase da planificação, muito pelo contrário, mostra sim que esta deve ser um trabalho frequente em sala de aula e ao qual deve ser dedicado tempo, tanto em termos de quantidade como de qualidade.

Sendo assim, podemos dizer que, na generalidade, a turma teve um bom desempenho na fase da planificação e que esta se mostrou de grande importância, pois se não tivesse acontecido, os alunos elaborariam textos menos ricos em termos de conteúdo, uma vez que não teriam acesso a grande parte das informações, nem a capacidade de organizar as suas ideias e os seus conhecimentos prévios da forma como aconteceu. A própria fase de planificação, só por si, requiere e aperfeiçoa competências ao nível da escrita, necessárias para um registo de informação com qualidade.



## **Capítulo IV**

### **Reflexões e considerações finais**

Para uma melhor organização deste capítulo, este é apresentado em três momentos diferentes, todos eles de grande importância. O primeiro momento refere-se precisamente à investigação realizada e às conclusões da mesma, o segundo é constituído por recomendações que surgiram com o desenvolvimento da Prática Supervisionada e da investigação realizada e o último momento, mas não menos importante, a uma reflexão geral da efetiva concretização de uma Prática Supervisionada vivida e sentida, em conjunto com o estudo aqui presente.

## **1. Reflexão / conclusão do exercício de investigação**

Para a presente investigação partiu-se da base inicial que seria uma investigação que se desenvolveria em simultâneo e em articulação com o desenvolvimento da Prática Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico (nível de ensino de eleição para o estudo). Mas não se pretendia a escolha de um tema e de um problema cujas atividades/tarefas de aprendizagem de recolha de dados para a investigação tivessem uma entrada forçada na sala de aula dos alunos e da turma.

A escrita e sua aprendizagem está diretamente relacionada com a escola - já os nossos avós diziam, há uns anos atrás, que as crianças vão à escola para aprender a ler, a escrever e a contar. Hoje a escola tem uma exigência muito mais alargada, que se prende com a formação de pessoas e cidadãos competentes a variadíssimos níveis, contudo, um aluno não será um cidadão em pleno se não aprender a ler, a escrever e a contar. E, assim, um estudo de investigação relacionado com a aprendizagem da escrita está perfeitamente contextualizado se acontecer nas salas de aula do 1º Ciclo.

Neste sentido, e tendo em conta um profundo interesse pessoal pela escrita e em especial pela aprendizagem da escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico, surgiu o interesse pela importância da aplicação de ciclos de escrita nas salas de aulas. Uma vez que existia um interesse partilhado com o par pedagógico, os ciclos de escrita aplicados na turma foram o ponto de partida para dois estudos diferenciados, em que o presente se debruçou na fase da planificação e a investigação que decorreu simultaneamente, nas fases da textualização e da revisão/edição do texto final.

E já lá deveria ir longe o tempo em que se pede aos alunos que escrevam textos sem que isto aconteça com o desenvolvimento de um ciclo de escrita, sem que haja qualquer tipo de planificação e sem que a revisão aconteça. Neste caso debruçámo-nos na planificação. Qual a importância da fase da planificação para a elaboração de um texto? Foi isso que fomos investigar.

Com o estudo verificámos que a fase da planificação tem uma grande importância, o aluno não se lança rapidamente na textualização e tem oportunidade de realizar uma preparação que lhe poderá ser muito útil se for efetuada com qualidade. Verificámos que, com a fase de planificação, os alunos tiveram oportunidade de ativar conhecimentos prévios, recolher e selecionar informações, organizar e registar conhecimentos, que foram depois a base e o ponto de partida para a fase da textualização. O vocabulário do texto, a forma de o organizar, o conteúdo que possuía, verificou-se estar diretamente relacionado com a planificação efetuada.

Verificou-se existir uma evolução não muito positiva entre o primeiro e o segundo ciclo de escrita, que nada tem a ver com a diminuição da importância da fase da planificação. Aconteceu que o facto de o texto ser realizado individualmente fez aclarar algumas das dificuldades dos

alunos, que talvez tivessem ficado escondidas com a elaboração de um trabalho em grupo. Talvez também o tipo de texto em causa poderia ter acentuado a descida dos níveis de desempenho da turma, uma vez que o ensino explícito da estrutura do texto narrativo não costuma ter o mesmo relevo da estrutura do texto epistolar. No texto narrativo (segundo ciclo de escrita), os alunos mostraram maiores dificuldades em saber o que colocar em cada uma das partes do texto, o que não aconteceu com o texto epistolar.

Os alunos ou grupos de alunos, dependendo da situação, que realizaram uma planificação com níveis de desempenho mais elevados, elaboraram também um texto com uma maior qualidade.

## 2. Recomendações

A realização da investigação e a forma como aconteceu e decorreu levou a que surgisse um conjunto de recomendações para todo e qualquer professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. Em primeiro lugar, não existem muitos estudos da índole do que aqui decorreu para além do trabalho diário de um professor em sala de aula. Contudo, e embora que não seja possível a todos os professores a realização de uma investigação com estas características, seria sempre importante que o professor refletisse sobre a sua prática enquanto agente interveniente na aprendizagem da escrita dos seus alunos.

O desenvolvimento de projetos que envolvam a aplicação de ciclos de escrita é uma forma de os alunos se dedicarem à escrita e de poderem obter bons resultados na escrita de textos:

Realizar um projeto de escrita permite experimentar o real sentido da comunicação escrita. Oferece uma situação de comunicação em que o destinatário é definido e concreto, de tal modo que pode passar a exercer seu papel constitutivo de regulador da atividade. Ao mesmo tempo, os alunos adquirem uma representação clara do tipo de texto a produzir, o que facilitará uma pauta de atuação para as operações de planeamento, textualização e revisão. Neste contexto comunicativo, os alunos passam a considerar evidente a necessidade de fazer rascunhos temporários do texto, que deverão ser revisados à luz da suposta leitura do destinatário (Colomer, T., Ribas, T., Utset, M., 2006:63).

Um dos aspetos que se verificou neste estudo foi o tempo reduzido para a sua aplicação junto dos alunos, o que dificulta a deteção de dificuldades dos mesmos. Este foi um ponto fraco apontado pela professora cooperante quando refere, na sua entrevista, que seria necessário um trabalho continuado em sala de aula para que fosse possível detetar e superar as dificuldades de cada um dos alunos. Isto significa que este deve ser um trabalho continuado e não apenas de situações pontuais que coloquem os alunos em situações que eles não sabem realizar pelo simples facto de não as realizarem.

Planificar tem de ser um ato que decorra frequentemente, para que o aluno seja cada vez mais autónomo na realização dos procedimentos que o põem em prática e seja ele próprio capaz de encontrar novas formas de o concretizar.

### 3. Reflexão - estágio com investigação

Uma vez que estamos perante um relatório de estágio, não poderíamos deixar de refletir sobre a importância da nossa Prática Supervisionada enquanto futuros professores.

Em primeiro lugar, independentemente da simultânea realização de um estudo de investigação, a Prática Supervisionada foi um período de grandes aprendizagens para quem pretende, no futuro, desempenhar a função de professor.

Ao longo das várias semanas de Prática foi feito um grande esforço no sentido de realizar todo o trabalho da melhor forma, visando sempre as nossas principais metas: o bem-estar e aprendizagem das nossas crianças. Foram muitos os momentos de reflexão no sentido de tentar fazer mais e melhor.

A investigação não aconteceu portanto num ambiente artificial criado para o efeito, mas sim no contexto natural dos alunos e daí uma maior fiabilidade dos resultados obtidos. E o conceito de professor não pode nem deve ser dissociado do conceito de investigador. Neste caso, os investigadores eram pessoas que as crianças já conheciam e com quem lidavam e conviviam no seu dia-a-dia escolar. Nas tarefas propostas para a concretização dos ciclos de escrita, as crianças mostraram-se sempre bastante motivadas e com vontade e interesse em as realizar.

Foram semanas que nos proporcionaram alicerces que sempre nos acompanharão enquanto futuros profissionais. Os momentos mais gratificantes foram precisamente aqueles em que as nossas crianças se mostravam bastante motivadas para as tarefas de aprendizagem que lhes eram propostas, as vezes em que nos perguntavam “quais são as surpresas que hoje vamos ter?”, e quando nos diziam que nós éramos “umas boas estagiárias!”.

Além dos alunos, foi imprescindível a presença e apoio dos professores supervisores e da professora cooperante, que desempenharam o seu papel sempre no sentido de enriquecer a nossa formação.

O momento mais difícil foi o dia da despedida aos alunos, no sentido de ser a última semana que iríamos estar na sua sala de aula enquanto alunas de Prática Supervisionada. Aquelas foram crianças que nos ensinaram muito e foi para nós muito gratificante ouvi-las dizer que gostaram muito do tempo que trabalhamos com elas e que gostam muito de nós!

Um professor não é alguém com ausência de sentimentos, um verdadeiro professor envolve-se em tudo aquilo que faz e cria laços de afeto com os seus alunos, cujo bem-estar e aprendizagem são os seus principais objetivos!

## Referências

- Agrupamento de Escolas António Sena Faria de Vasconcelos (2009). *Projeto Educativo 2009-2011*. Castelo Branco.
- Agrupamento de Escolas António Sena Faria de Vasconcelos (2011). *Projeto Curricular - ano letivo 2011/2012*. Castelo Branco.
- Amaro, C. (2011). *Projeto Curricular de Turma - 3º A (ano letivo 2011-2012)*. Agrupamento de Escolas António Sena Faria de Vasconcelos: Castelo Branco.
- Amor, E. (2003). *Didática do Português - Fundamentos e Metodologia*. Texto Editora: Lisboa.
- Ausubel, D. P. (1978). *In defense of advance organizers: a reply to my critics in review of Educational Research*.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever - através e para além do erro*. Coleção Mundo de Saberes; Porto Editora: Porto.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita - consciência metalinguística e expressão escrita*. Textos de educação: Fundação Calouste Gulbenkian (Serviço de Educação).
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular; Ministério da Educação.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence , Erlbaum Associates.
- Boavida, A. M. R. et al (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico - Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico*. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Britton, J. Burgess, Martin, Leod y Rosen (1975). *The development of writing abilities*. Macmillan.
- Caccamise, D. (1987). *Idea Generating in writing*. In A. Matshuashi (ed.) *Writing in Real Time. Modeling Production Processes*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Camps, A. (2006). *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Artmed; Porto Alegre.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação - guia para auto-aprendizagem*. 2ª edição. Universidade Aberta: Lisboa.

- Carvalho, J. (1999). *O ensino da escrita - da teoria às práticas pedagógicas*. Instituto de Educação e Psicologia: Centro de Estudos em Educação e Psicologia: Universidade do Minho.
- Carey, L.; Flower, L.; Hayes, J. R.; Schriver, K. A. y Haas, C. (1989). *Differences of writers initial task representations. Technical report 35, Center of the Study of writing, Universidad de California, Berkeley e Universidad Carnegie Mellon*.
- Dumont, J. (1984). *LEES - Spelling Problem. Dislexie, Dysorthografie en woordblindheid*. Rotterdam - Lemniscaat.
- Flower, L. S.; Hayes, J. R. (1981). *A Cognitive Process Theory of writing. College Composition and Communication*.
- Frias, A. (1982). *A Composição Escrita. Técnicas de Correção*. Coimbra Editora.
- Godinho, J. C. & Brito, M. J. (2010). *As artes do jardim-de-infância - textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Lisboa.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografia y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goldshmidt, A. (1999). *Análise SWOT na captação de recursos - avaliação de oportunidades, ameaças, pontos fortes e pontos fracos*. Acedido a 1 de maio de 2012, a partir de <http://integricao.fgvsp.br/ano6/06/financiadores.htm>
- Graves, D. (1983). *The growth and the development of first - grade writers. In Freedman, Aviva et al; Learning to write: first language second language*. London: Longman.
- Graves, D. (1992). *Estructurar un aula donde se lea e escriba. Buenos Aires: Aique - tradução de Isabel Stratta*.
- Hartley, J. (1993). *Writing, Thinking and Computers. British Journal of Educational Technology*.
- Hill M. & Hill A. (2005). *Investigação por questionário*. Edições Silabo: Lisboa.
- Hull, G. y Rose (1989a). *Rethinking remediation: towards a social cognitive understanding of problematic reading and writing. Written Communication*.
- Humes, A. (1983). *Research on the Composing Process. Review of Educational Research*.
- Kucer, S. (1985). *The making of meaning. Reading and Writing as Parallel Processes. In Written Communication*.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (1990). *Fundamentos de Metodologia Científica*. Editora Atlas S.A.: São Paulo.

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Bount, G. (1990). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.
- Levy, P. (1990). *Les Technologies de l'intelligence*. Paris: Découverte.
- Lozano, J. (2002). *Análise do Discurso: por uma Semiótica da Interação Textual*. São Paulo: Littera Mundi.
- Martins, E. (1996). *Sínteses de investigação qualitativa*. Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Martins, I. P. et al (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de professores*. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Lisboa.
- Martins, I. P. et al (2007). *Explorando as plantas - Sementes, germinação e crescimento - Guião Didático para professores*. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Lisboa.
- Matshuashi, A. (1981). *Pausing and planning: the tempo of written discourse*. In *Research in the Teaching of English*.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção Infância; Porto Editora, Lda: Porto.
- Nicholls, J. et al (1989). *Beginning Writing*. Milton Keynes: Open University Press.
- Oliveira, J. (1999). *Análise estratégica, Avaliação de projectos de Investimento da Óptica Empresarial*. São Paulo: Ática.
- Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º ciclo (2004); Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica; 4ª edição.
- Osório, P. & Ito, I. (2008). *Para uma noção de texto: uma perspectiva linguística*. In *À Beira*, nº8. Covilhã (Revista do Departamento de Letras da Universidade da Beira Interior).
- Ozga, J. (2000). *Investigação sobre Políticas Educativas - terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.
- Pais, A. P. (2012). *Fundamentos didáticos e técnico-didáticos de desenho de unidades didáticas*. Instituto Politécnico de Castelo Branco: Escola Superior de Educação.
- Pereira, C. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Mudança Conceptual nos processos formativos - uma investigação-ação no âmbito da formação inicial de educadores/professores*. Coimbra.
- Pereira, C. (2011). *A entrevista: uma técnica de pesquisa*.
- Quivy, R. L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Reis, C. (coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Rouet, J-F. (2001). *Les Activités Documentaires Complexes - Aspects Cognitifs et Développementaux (HDR)*.
- Sardinha, M. (2005). *A activação do conhecimento temático no âmbito da planificação da escrita*. Universidade da Beira Interior: Covilhã.
- Schmidt, S. (1978). *Linguística e teoria do texto. Os problemas de uma linguística voltada para a comunicação*. São Paulo: Pioneira.
- Serafini, M. T. (1986). *Como se faz um Trabalho Escolar*. Lisboa: Presença. [Trad. de *Come si Fa un Tema in Clase*. Milão: Gruppo Editoriale Fabbri, Bompiani, Sonzogno, Etas, 1975].
- Silva, A. S. & Pinto, J. M. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento; Porto.
- Silva, L. (2006). *Os diários generalistas em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Simões, M. F. (1997). *Cognição e Aprendizagem de Conceitos: Chave da Física*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior.
- Sousa, O. & Cardoso, A. (2008). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Centro interdisciplinar de estudos da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Vilas-Boas, A. (2003). *Ensinar e aprender - por uma prática diferente*. 2ª edição; Coleção Cadernos Pedagógicos; Edições Asa: Porto.

# **ANEXOS**



## **Anexo 1**

Seleção dos conteúdos programáticos

1ª semana (prática de grupo) - dias 8, 9 e 10 de novembro de 2011

<p><b>Estudo do Meio</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os membros da família (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Estabelecer relações de parentesco e construir uma árvore genealógica simples (1º dia)</li> <li>- Conhecer costumes e tradições (2º dia)</li> <li>- Reviver tradições relativas à época (2º dia)</li> </ul>
<p><b>Língua Portuguesa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar-se por iniciativa própria (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Contar e recriar histórias (2º dia)</li> <li>- Localizar a ação no tempo e no espaço (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente). Interpretar enunciados de natureza diversificada (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Reter informações (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Responder a questionários (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Experimentar situações que desenvolvam o gosto pela escrita (1º e 2º dias)</li> <li>- Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos (concluir uma história; recolher provérbios ...) (2º dia)</li> <li>- Relacionar o significado de palavras - sinónimos e antónimos (3º dia)</li> <li>- Experimentar situações que desenvolvam o gosto pela leitura (1º, 2º e 3º dias)</li> </ul>
<p><b>Matemática</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descoberta progressiva dos números - A dezena de milhar (conteúdo de iniciação) (3º dia)</li> <li>- Numa reta graduada, dado o número correspondente a um ponto, atribuir o número correspondente a outro ponto (1º dia)</li> <li>- Ler e escrever os números por ordem crescente e decrescente (1º dia)</li> <li>- Ler e escrever os números por classes e por ordens (1º dia)</li> <li>- Descoberta da tábu da multiplicação do 6 (conteúdo de iniciação) (2º dia)</li> <li>- Resolver situações problemáticas (2º dia)</li> </ul>
<p><b>Expressões</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressão dramática: - Experimentar diferentes maneiras de dizer um texto (2º dia)</li> <li>- Expressão plástica: - Ilustrar de forma pessoal (1º dia)</li> <li>- Expressão musical - identificar objetos através do som (3º dia)</li> </ul>

## **Anexo 2**

Árvore da sabedoria  
(elemento integrador)



(Autoria própria)

## **Anexo 3**

Lista de materiais da semana

1ª semana (prática de grupo) - dias 8, 9 e 10 de novembro de 2011

**1º dia:**

- Árvore da Sabedoria
- História em ponto grande “Esta é a minha família” (papel cenário)
- Guião de interpretação do texto
- Jogo “Quem é quem das relações” (cartões com frases lacunadas; cartões com palavras ou imagens; 1 saco)
- Reta “estrada” do avô Virgolino (papel cenário)
- Bicicleta (cartolina)
- 1 saco
- Folhas A4 brancas
- Folha de exemplificação da árvore
- Cartões para as inscrições de datas

**2º dia:**

- Caixa da avó Geraldina
- Lenda de S. Martinho (folha A4, uma para cada criança)
- Guião de interpretação da lenda
- Envelopes com inscrições das multiplicações  $0 \times 6$ ,  $1 \times 6$ ,  $2 \times 6$ ,  $3 \times 6$ ,  $4 \times 6$ ,  $5 \times 6$
- Envelopes com inscrições dos produtos 0,6,12,18,24,30
- Cartões com os produtos 0,6,12,18,24,30
- Imagens da Lenda de S. Martinho (divididas em três partes)
- Cartões com três cores com inscrições de provérbios, lenga-lengas/trava-línguas, adivinhas alusivas à época
- Dado com três cores
- Carta do Sebastião à turma
- Cartões com os produtos 36, 42, 48, 54, 60

**3º dia:**

- Carta do pai Engrácio com o problema das castanhas
- 10 cubos de 10x10cm, cada um representado 1 milhar
- 1 ábaco
- 1 saco grande
- Carta do pai Engrácio com o problema do ábaco
- Bingo dos Sinónimos
- Bingo dos Antónimos
- 36 tampas de garrafas

## **Anexo 4**

História “Esta é a minha família”

## Esta é a minha família

Ai o Autoro! Acordou-me do sono!  
Abriu os olhos já amarelos  
Lui e reboloi pela estrada da Lavapalha  
É só parei aqui, na Faria Vasconcelos!

Querem saber quem sou?  
Eu vou já dizer...  
Da época em que estamos  
Todos me querem comer!



Olá! Eu sou a menina **Lastanha**  
É sou muito divertida  
Vou apresentar-vos a minha família  
Que tem nome de comida.

Este é o meu irmão  
De apelido **Lastanho** e nome **Sebastião**  
É muito mandrião  
Nem sabe a **multiplicação!**



Apresento-vos a minha mãe  
A Senhora **Gertrudes Lastanha**  
Faz pratos deliciosos  
**Sinónimo** de saborosos.



O Senhor **Emprácio Lastanha**  
É um pai de encantar  
Gosta muito de me ensinar  
A **duzina de milho!**



A avó materna **Geraldina**  
Adora o **São Martinho**  
Por esta altura se diz  
"Vai à adega e prova o teu vinho"



O avó materno **Armando Lastanha**  
Anda muito de **bicicleta**  
Gosta muito de **múmeros**  
É de **ordená-los na reta.**



O pai do meu pai  
É o avó **Virgolino**  
Tem um **rozeirão** grosso  
**Antónimo** de fino



A avó **Serafina**  
É casada com o avó **Virgolino**  
É agora pensa bem  
Ela é mãe de quem?



Autoras:  
Joana e Jânia

(Autoria própria)

## **Anexo 5**

Puzzles “Lenda de São Martinho”



(Autoria própria)

## **Anexo 6**

Seleção dos conteúdos programáticos

2ª semana (prática individual) - dias 15 e 17 de novembro de 2011

<p><b>Estudo do Meio</b></p>	<p>- O passado do meio local: identificar locais, datas e factos importantes para a história local (1 e 2º dias)</p>
<p><b>Língua Portuguesa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente) (1 e 2º dias)</li> <li>- Interpretar enunciados de natureza diversificada (1 e 2º dias)</li> <li>- Reter informações (1 e 2º dias)</li> <li>- Responder a questionários (1 e 2º dias)</li> <li>- Experimentar situações que desenvolvam o gosto pela leitura (1 e 2º dias)</li> <li>- Experimentar situações que desenvolvam o gosto pela escrita (1 e 2º dias)</li> <li>- Adquirir conhecimentos lexicais - consulta do dicionário (2º dia)</li> <li>- Dividir palavras em sílabas; classificação das palavras quanto ao nº de sílabas e à localização da sílaba tónica (2º dia)</li> <li>- Ler textos com fluência e compreensão (1 e 2º dias)</li> </ul>
<p><b>Matemática</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a metade, a terça parte, a quarta parte, a décima parte e outras partes da unidade e representá-las na forma de fração (1º dia)</li> <li>- Descoberta da tábu da multiplicação do 7 (2º dia)</li> </ul>
<p><b>Expressões</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mimar, em pequenos grupos, atitudes, gestos, movimentos ligados a uma ação isolada (2º dia)</li> <li>- Desenhar de acordo com um tema sugerido (1º dia)</li> </ul>

## **Anexo 7**

História “A Ana veio à nossa cidade”

(apresentada aos alunos em suporte informático)

Primeira parte

# A Ana veio à nossa cidade

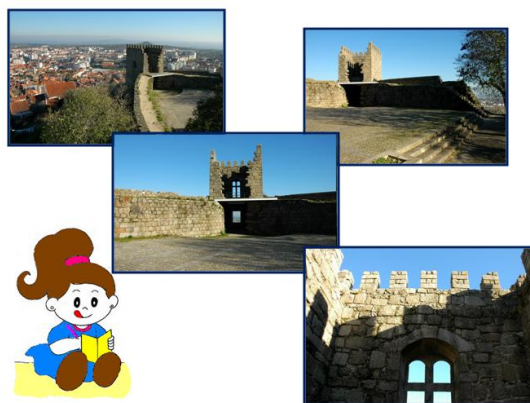


Olá! Eu sou a Ana, uma menina do 3º ano e, nas férias, fui visitar a cidade de Castelo Branco.

Antes de ir, pesquisei quais seriam os locais de interesse. Fiz uma lista com todos eles e pus-me a caminho....



Em primeiro lugar visitei o castelo. Julgo que vocês também já conhecem! Gostaram de ir lá? Eu gostei muito e até tirei fotografias para vos poder mostrar. Ora vejam...



E do castelo temos uma vista lindíssima:



E tem até uma igreja:



O castelo da vossa cidade foi construído por volta do ano 1220 (há quase 800 anos). Foi construído para as pessoas se protegerem de quem queria ficar com aquele território. Várias vezes tentaram destruir a igreja e o castelo...



Mais tarde, houve também tempestades que ajudaram a danificar o castelo. Devido à forma como estava danificado teve algumas obras de requalificação. Infelizmente, hoje já não conseguimos ver o castelo tal como ele já foi!



Depois do castelo fui à Sé Catedral. Também podemos chamar-lhe Igreja Matriz ou Igreja de S. Miguel. Ora espreita:



Esta igreja veio, ao longo dos séculos, a sofrer alterações. Foi no ano de 1771 que se passou a chamar de Sé Catedral.



Não me podia esquecer de ir ao Santuário de Nossa Senhora de Mércoles. De certeza que já foste lá, ou, pelo menos, já ouviste falar.



Há muito tempo atrás, este local era uma pequena elevação coberta por oliveiras e azinheiras. Foi aí construída uma capela, que foi sofrendo alterações, até àquela que hoje conhecemos.



Fui ainda a mais locais da vossa cidade e que gostei muito de visitar. Mas fica para outro dia... sim?



Eu escrevi num pequeno caderno todos os locais onde fui e o que aprendi sobre cada um deles. E tu... será que agora sabes contar a minha viagem por palavras tuas?



Segunda parte

## A Ana veio à nossa cidade



Estão curiosos para saber os outros locais onde estive?

Visitei o Museu Francisco Tavares Proença Júnior... tem um nome mesmo comprido... Mas valeu muito a pena visitar... Ora espreita...



O museu de que vos falo foi fundado no ano de 1910 por Francisco Tavares Proença Júnior. Inicialmente não eram estas as suas instalações, só em 1971 é que o museu foi transferido para este local. Para ser mais bonito e ter melhores condições teve já, depois, algumas obras de requalificação.



Mesmo juntinho ao museu visitei o Jardim do Paço Episcopal. É mesmo muito bonito! Repara bem nestas fotografias...



Não é mesmo bonito?  
É um exemplo do barroco em Portugal, pela forma como se encontra organizado. Mostra um pouco da história do nosso país, pois tem estátuas que representam alguns dos reis de Portugal.



Gostei muito de ir lá! Mas a minha visita à cidade ainda não terminou. Assim que saí do Jardim do Paço Episcopal fui ao Parque da Cidade, que é logo ali pertinho...



Neste espaço pude correr, saltar e brincar! Foi mesmo muito divertido! Mas este espaço nem sempre foi assim...



Há muito tempo, este espaço fazia parte do próprio Jardim do Paço Episcopal, onde vivia o Bispo. Era naquele espaço que se cultivavam os produtos agrícolas que se comiam no Paço Episcopal. Não sabias pois não?



Só mais tarde este espaço ficou aberto à população e, durante muito tempo, foi o único espaço de lazer da cidade.



Gostaste desta visita virtual a alguns locais da tua cidade?  
Para ver se estiveste com atenção, temos algumas questões para ti!



(Autoria própria)



## **Anexo 8**

Lista de materiais da semana

2ª semana (prática individual) - dias 15 e 17 de novembro de 2011

**1º dia:**

- Primeira parte da história “A Ana veio à nossa cidade” - em suporte informático - (autoria própria)
- Pedido de ajuda da personagem aos alunos (autoria própria)
- Guião de aprendizagem “a metade, a terça parte e a quarta parte” (autoria própria)
- Folhas de papel, lápis, lápis de cor

**2º dia:**

- Segunda parte da história “A Ana veio à nossa cidade” - em suporte informático - (autoria própria)
- Guião de aprendizagem “A Ana veio à nossa cidade” (autoria própria)
- Perguntas de escolha múltipla “A Ana veio à nossa cidade” - em suporte informático (autoria própria)
- Cartões com as palavras: “cidade”, “castelo”, “requalificação”, “Sé”, “museu”, “séculos”, “Mércoles”
- Dicionários de Língua Portuguesa
- Mensagem da personagem Ana para a aprendizagem da tábua do 7
- Dois envelopes
- Pequenos cartões com os produtos da tábua do 7
- Cartões com os locais visitados pela personagem Ana

## **Anexo 9**

Seleção dos conteúdos programáticos

3ª semana (prática individual) - dias 29 e 30 de novembro de 2011

<p><b>Estudo do Meio</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer vestígios do passado local relacionados com a agricultura (1 e 2º dias)</li> <li>- Conhecer costumes e tradições relacionados com a atividade agrícola da apanha da azeitona (1º e 2º dias)</li> <li>- Conhecer as fases de transformação da azeitona em azeite (1 e 2º dias)</li> </ul>
<p><b>Língua Portuguesa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar-se por iniciativa própria (1 e 2º dias)</li> <li>- Desenvolver o domínio da leitura e da escrita (1 e 2º dias)</li> <li>- Experimentar múltiplas situações que desenvolvam o gosto pela leitura e escrita (1 e 2º dias)</li> </ul>
<p><b>Matemática</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolver situações problemáticas que envolvam o algoritmo da subtração com compensação (1º dia)</li> </ul>
<p><b>Expressões</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressão plástica: fazer composições com fins comunicativos (todos os dias)</li> </ul>

## **Anexo 10**

Pintura “A colheita das azeitonas” de Vincent Van Gogh  
(elemento integrador)



(Autoria própria)

## **Anexo 11**

Lista de materiais da semana

3ª semana (prática individual) - dias 29 e 30 de novembro de 2011

**1º dia:**

- Pintura “A colheita das azeitonas” de Vincent Van Gogh
- Pequenos cartões em branco
- Cartões com o texto “Da oliveira ao azeite”
- Texto “Da oliveira ao azeite” (entregue a cada aluno)
- Árvore da sabedoria (elemento integrador da primeira semana de Prática Supervisionada)
- Plasticina
- Ramos de oliveira

**2º dia:**

- Suporte para o painel “O que acontece ao azeite depois de ele sair do lagar?”
- Folhas A4 brancas
- Lápis de cor
- Guião da visita de estudo

## **Anexo 12**

Cartões com o texto “Da oliveira ao azeite”



(Autoria própria)

## **Anexo 13**

Seleção dos conteúdos programáticos

4ª semana (prática de grupo) - dias 13,14 e 15 de dezembro 2011

<p><b>Estudo do Meio</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer bandeiras e brasões da freguesia, do concelho e do distrito (3º dia)</li> <li>- Reviver tradições relativas à época natalícia (1º, 2º e 3º dias)</li> </ul>
<p><b>Língua Portuguesa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar-se por iniciativa própria (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente) (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Interpretar enunciados de natureza diversificada (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Reter informações (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Experimentar situações que desenvolvam o gosto pela leitura e escrita (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Identificar a área vocabular de palavras (1º dia)</li> <li>- Memorizar e declamar poesias de Natal (1º, 2º e 3º dias)</li> </ul>
<p><b>Matemática</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler e escrever números na representação decimal (até à milésima) (2º e 3º dias)</li> <li>- Comparar e ordenar números representados na forma decimal (2º dia)</li> <li>- Resolver problemas envolvendo números na sua representação decimal (1º, 2º e 3º dias)</li> </ul>
<p><b>Expressões</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer composições com fim comunicativo usando palavra e imagem participando na decoração da Escola com motivos de Natal (2º e 3º dias)</li> <li>- Apresentar poesias de modo declamado (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Participar em atividades de escola - Natal (2º e 3º dias)</li> </ul>
<p><b>Formação Cívica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e viver o verdadeiro sentido de Natal (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Viver momentos de partilha e amizade (almoço partilhado de Natal e Concerto Musical) (2º e 3º dias)</li> </ul>

## **Anexo 14**

Duende Brasão

(elemento integrador)



(Autoria própria)

## **Anexo 15**

Lista de materiais da semana

4ª semana (prática de grupo) - dias 13,14 e 15 de dezembro 2011

**1º dia:**

- Duende Brasão
- Carta do Duende Brasão
- Guiões de planificação dos textos epistolares - carta, postal e correio eletrónico
- Guiões de propostas matemáticas
- Poesia “Nasceu o Menino Jesus”

**2º dia:**

- Duende Brasão
- Balão de fala do Duende Brasão
- Guião de elaboração do texto epistolar - carta
- Guião de elaboração do texto epistolar - postal
- Guião de elaboração do texto epistolar - correio eletrónico
- Carta do Duende Brasão
- Exemplares de figuras natalícias - Menino Jesus, Maria, São José, Reis Magos, Anjos, Pastores...
- Pedrinhas em cartolina com inscrições de números decimais até à milésima

**3º dia:**

- Duende Brasão
- Textos epistolares corrigidos
- Guiões para edição final dos textos
- Balão de fala do Duende Brasão
- Envelopes com imagens de brasões e bandeiras de Castelo Branco, Madeira e Açores e texto explicativo
- Pegadas com imagens dos brasões e bandeiras
- Presépio construído
- Carta do Duende Brasão
- Cartões com números compostos e decompostos até à milésima

## **Anexo 16**

Guião de planificação do texto epistolar

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ANTÓNIO SENA FARIA DE VASCONCELOS  
EBI FARIA DE VASCONCELOS

Elementos do grupo: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

PLANIFICAÇÃO DO TEXTO EM GRUPO

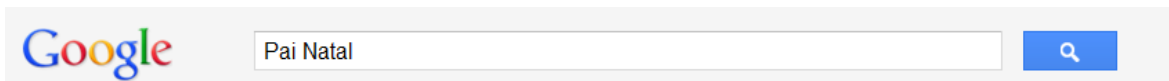
- Carta, Postal, e-mail -

- 1- Dirijam-se em grupo para a biblioteca
- 2- Em silêncio, reúnam-se em grupo junto de um computador
- 3- Cliquem no item correspondente ao símbolo do Internet Explorer

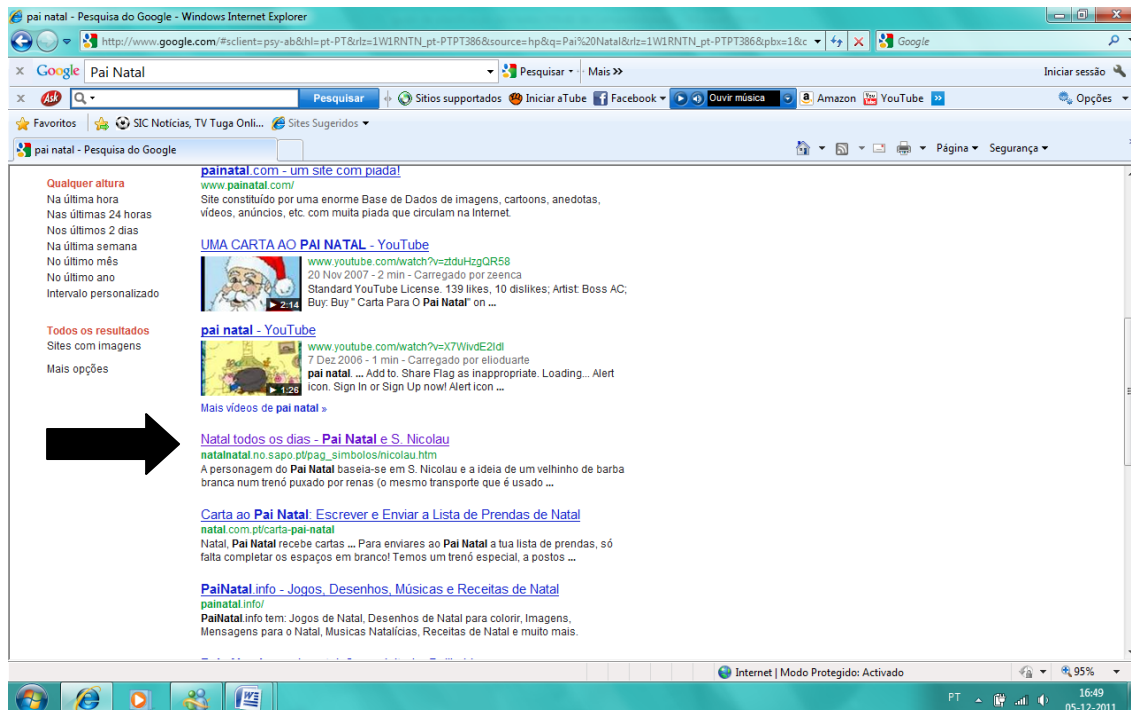


4- Para acederem ao motor de busca, digitem na barra superior do ecrã  
“www.google.pt”

5- Para descobrirem informações acerca do Pai Natal escrevam na barra de pesquisa:



6- Cliquem no tópico



7- Leiam com atenção o texto intitulado “A história do Pai Natal” de modo a descobrirem:

7.1- Em quem se baseia a personagem do Pai Natal?

---

7.2- Por quem foi introduzida a personagem do Pai Natal?

---

7.3- Em que ano isso aconteceu?

---

7.4- Em que tipo de texto surgiu a personagem do Pai Natal? A quem era dirigido esse texto?

---

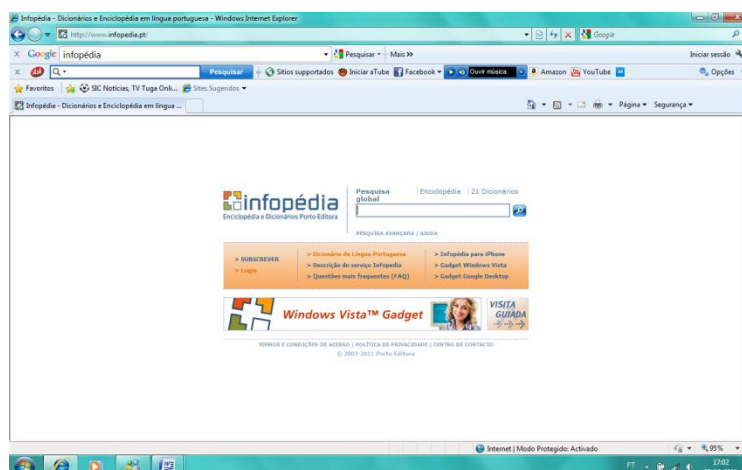
7.5- Quem desenhou a primeira figura do Pai Natal como hoje a conhecemos?

---

7.6- Em que ano isso aconteceu?

---

8- Agora que sabem mais acerca do Pai Natal, vamos descobrir o seu significado no dicionário on-line. Para isso, digitem na barra superior do ecrã [www.infopedia.pt](http://www.infopedia.pt)



9- Na barra de pesquisa digitem “Pai Natal”

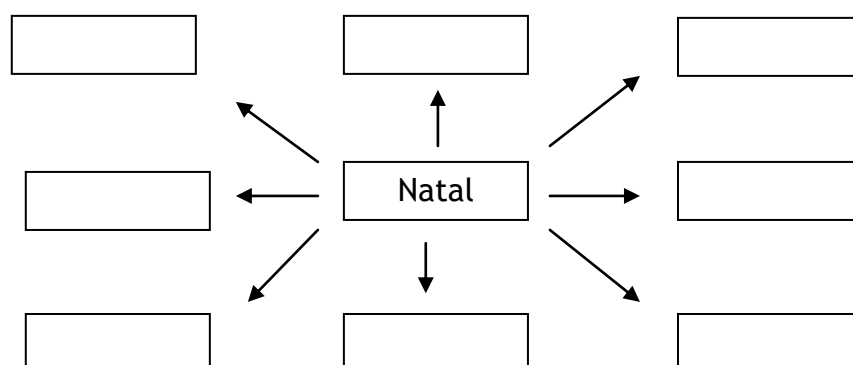
9.1- Escrevam o significado

---

10- Agora que descobriram quem é o Pai Natal, aguarda que todos os grupos terminem a pesquisa.

11- Dirijam-se silenciosamente para a sala e aí, sentem-se por grupos.

12- Ao longo da semana passada, descobriram muitas informações sobre a época natalícia. Hoje descobriram informações sobre o Pai Natal. Em grupo, tentem lembrar-se de todas as informações, e preencham o esquema com palavras da área vocabular de “Natal”.



13- Agora que estão bem informados acerca do Natal e do Pai Natal, chegou a hora de em grupo fazerem os vossos pedidos ao Pai Natal. Esses pedidos não poderão ser para cada um de vocês mas para a turma ou para a vossa sala. Em grupo, terão que definir quais as necessidades da vossa sala e dos vossos colegas. Lembrem-se que o Pai Natal não pode satisfazer todos os nossos pedidos. Pensem bem naqueles que serão, de facto, prioritários. Apenas têm direito a fazer 2 pedidos.

Os nossos pedidos são:

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_

14- Registem os pedidos de todos os grupos:

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_ 4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_ 6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_ 8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_ 10. \_\_\_\_\_
11. \_\_\_\_\_ 12. \_\_\_\_\_

15- O Pai Natal é uma pessoa muito atarefada. Não poderá dar resposta a todos estes pedidos. Teremos que seleccionar apenas 5. Pensem bem naqueles que serão realmente importantes para a turma.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_

(autoria própria)



## **Anexo 17**

Guiões de elaboração do texto epistolar - carta




## **Anexo 18**

Guiões de elaboração do texto epistolar - postal

## Elaboração de um postal ao Pai Natal

### Estrutura do postal

<p><i>Local e data</i></p> <p><i>Saudação inicial</i></p> <p><i>Assunto</i></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><i>Despedida/ Quem escreve</i></p>	 <p><i>Destinatário</i></p> <p><i>Morada do destinatário</i></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
---	--

### Guião de textualização

<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	 <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
---	--

## **Anexo 19**

Guiões de elaboração do texto epistolar - correio eletrónico

## Elaboração de um correio eletrónico ao Pai Natal

### Estrutura do correio eletrónico

Enviar Salvar rascunho Rich text | ! ↓ | Cancelar Opções ⓘ

[Mostrar Cc e Cco](#)

Para:

Assunto:

Inserir: Anexos Documentos do Office Fotos Do Bing Emoticons

Tahoma 10 N I S

Localidade e data

Assunto

Saudação

Corpo do texto

Agradecimento

Nome de quem envia





## **Anexo 20**

Seleção dos conteúdos programáticos

5ª semana (prática individual) - dias 3, 4 e 5 de janeiro de 2012

<p><b>Estudo do Meio</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparar e classificar plantas segundo alguns critérios: cor da flor, forma da folha, folha caduca ou persistente, forma da raiz, plantas comestíveis e não comestíveis (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Conhecer a utilidade das plantas (2º e 3º dias)</li> </ul>
<p><b>Língua Portuguesa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar-se por iniciativa própria (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente) (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Ouvir e ler narrativas sobre plantas (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Reter informações (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Responder a questionários (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Construir textos relacionados com os temas em estudo (2º dia)</li> <li>- Identificar tipos de frases (2º dia)</li> <li>- Identificar formas de frases (1º dia)</li> </ul>
<p><b>Matemática</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler e escrever números na representação decimal (até à milésima) (1º dia)</li> <li>- Resolver problemas envolvendo números na sua representação decimal (2º dia)</li> <li>- Construir a tábu da multiplicação do 8 (3º dia)</li> </ul>
<p><b>Expressões</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entoar canções (2º e 3º dias)</li> <li>- Reproduzir movimentos em espelho (3º dia)</li> <li>- Explorar as possibilidades técnicas de: lápis de cor, lápis de cera, feltros utilizando suportes de diferentes tamanhos; diferentes espessuras; diferentes cores (1º dia)</li> </ul>
<p><b>Formação Cívica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os valores éticos e morais como defesa das plantas (2º e 3º dias)</li> </ul>

## **Anexo 21**

Painel dos Desafios  
(elemento integrador)

## 1º dia



1

Numa folha coloca sete pequenos tracinhos, no primeiro coloca a letra "P" e, no último, a letra "S". Em silêncio, descobre agora quais as letras que faltam nos outros tracinhos. Vamos ver quem consegue adivinhar qual a palavra mistério...

2

Sabes que existem plantas cultivadas e plantas silvestres ou não cultivadas? Podes não saber, mas estás a tempo de aprender!

3

Uma das meninas da história "A planta silvestre", além da planta que ofereceu à professora, apanhou também, pelo caminho, algumas folhas das árvores, que estavam caídas no chão. No intervalo das aulas começou a numerar cada uma das folhas. Abre o envelope e repara nos números que a menina colocou em cada uma das folhas...

4

Como já repararam, quando olham para a natureza, as folhas das plantas têm formas, tamanhos e texturas diferentes. Quando abrirem o saco vão ver o que se encontra lá dentro. Uma pista em relação ao que vão fazer: vão precisar de folhas de papel, lápis de cor, lápis de cera...

(Autoria própria)

## 2º dia



1 Qual é a coisa qual é ela? Que a planta tem, verde é e não há nada igual a ela.

2 Há ainda muito que podes saber sobre as plantas. Junta-te com o teu companheiro e descobre quais são as palavras escondidas!

3 Lembras-te do texto que ontem trabalhámos na aula? Podes retirá-lo do teu dossiê, com ele vais aprender ainda muito mais coisas...

4 Desde que entraram na escola, já resolveram muitos problemas matemáticos... e há uma coisa que é certa, vocês também são capazes de resolver problemas que envolvam números decimais! É só por o cérebro a pensar!

5 Como bem sabemos, as árvores e todas as outras plantas são um bem precioso. Achas que és capaz de lhes dedicar uma canção? Ora ouve com atenção!

### 3º dia



1 Durante esta semana temos vindo a aprender muitas coisas sobre as plantas... mas há uma coisa muito importante e de ainda falámos muito pouco: a utilidade das plantas... que sabem dizer sobre este tema?

2 O Sr. Joaquim tem uma horta junto da casa e, um dia verificou que, tendo várias filas de plantas comestíveis, quando numa fila tinha um determinado número de cenouras, por exemplo, na fila seguinte nascia o dobro de batatas. Começou então a contar o número de plantas em cada fila e construiu a seguinte tabela:

0	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
0	8									

Ajuda o Sr. Joaquim a completá-la.

3 Será que ainda se recordam da canção de ontem? Vamos ver como estão as vossas vozes e as vossas memórias...

4 Será que ainda se recordam da canção de ontem? Vamos ver como estão as vossas vozes e as vossas memórias...

(Autoria própria)

## **Anexo 22**

Lista de materiais da semana

5ª semana (prática individual) - dias 3, 4 e 5 de janeiro de 2012

**1º dia:**

- Painel dos desafios com os quatro desafios do dia
- Imagens, em suporte informático, de arbustos, ervas e árvores
- Texto “A planta silvestre”
- Guião de aprendizagem “A planta silvestre”
- Envelope
- Folhas feitas de cartolina, com números decimais
- Imagens, em suporte informático, de folhas de plantas

**2º dia:**

- Painel dos desafios com os desafios do dia
- Esquema “folha caduca e folha persistente” (suporte informático)
- Criptogramas “Descobre as palavras escondidas”
- Envelope
- Cartões com frases
- Guião de aprendizagem “Números decimais não são um problema”
- Canção “Uma árvore, um amigo”

**3º dia:**

- “Painel dos desafios” com os desafios do dia
- Apresentação, em suporte informático, “A utilidade das plantas”
- Manual de matemática
- Pequenos cartões com os produtos da tábua do 8
- Canção “Uma árvore, um amigo”
- Jogo “Vamos ver quem sabe!”

## **Anexo 23**

Seleção dos conteúdos programáticos

6ª semana (prática individual) - dias 17, 18 e 19 de janeiro de 2012

<p><b>Estudo do Meio</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparar e classificar plantas segundo alguns critérios: a constituição da planta, a raiz, o caule, as folhas, a flor e fruto (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Identificar processos de reprodução das plantas - germinação das sementes e a reprodução por estaca - (1º dia)</li> </ul>
<p><b>Língua Portuguesa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouvir e ler narrativas sobre as plantas (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Responder a questionários (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Construir textos relacionados com os temas em estudo (2º dia)</li> <li>- Identificar nomes coletivos (3º dia)</li> </ul>
<p><b>Matemática</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Calcular o perímetro de polígonos e determinar, de modo experimental, o perímetro da base circular de um objeto (2º dia)</li> <li>- Resolver problemas respeitantes a grandezas, utilizando e relacionando as unidades de medida SI (1º e 3º dias)</li> </ul>
<p><b>Expressões</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar as possibilidades técnicas de lápis de cor e lápis de cera utilizando suportes de diferentes texturas (1º dia)</li> <li>- Explorar as possibilidades técnicas de esponjas, guaches (2º dia)</li> <li>- Mimar, em pequenos grupos, atitudes, gestos, movimentos ligados a uma ação isolada (3º dia)</li> </ul>

## **Anexo 24**

Lista de materiais da semana

6ª semana (prática individual) - dias 17, 18 e 19 de janeiro de 2012

**1º dia:**

- Quatro envelopes, cada um com as letras da palavra “herbário”
- Quatro cartões, com as fases de construção de um herbário
- Folhas de papel manteigueiro (uma para cada dois alunos)
- Folhas/ramos de plantas
- Representação de uma planta completa em papel de cenário
- Folhas brancas (A4), lápis de cera e lápis de cor
- Sementes
- Diferentes plantas
- Utensílios para as sementeiras
- Metro elaborado pelos alunos na semana anterior

**2º dia:**

- Guiões de pesquisa sobre as plantas
- Etiquetas para o herbário
- Livro “Herbário” de Jorge Sousa Braga
- Página 26 do livro “Herbário”, em suporte informático
- Cartões com imagens de raiz subterrânea, raiz aquática, raiz aérea, raiz apumada, raiz fasciculada, caule subterrâneo, um caule aquático, caule aéreo e cartões com as respetivas designações
- Vasos
- Folhas de papel brancas A4
- Lã
- Folhas de plantas
- Tintas, recipientes para as tintas
- Esponjinhas,
- Folhas de jornal
- Cartolinas para a capa e contracapa do herbário

**3º dia:**

- Adivinha da laranja
- Envelope com a adivinha
- Uma laranja, nozes
- Cartões com nomes de frutos secos e frutos carnudos
- Quatro cartões com diferentes imagens de cenários relacionados com o tema da semana
- Cartões com nomes coletivos e designações
- Guião de aprendizagem “Aprendo a pensar!”

## **Anexo 25**

A planta completa



(Autoria própria)

## **Anexo 26**

Seleção dos conteúdos programáticos

7ª semana (prática individual) - dias 31 de janeiro e 1 e 2 de fevereiro de 2012

<b>Estudo do Meio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar solos permeáveis e solos impermeáveis (2º dia)</li> <li>- Identificar solos férteis e solos estéreis (2º dia)</li> <li>- Conhecer a constituição dos solos (3º dia)</li> </ul>
<b>Língua Portuguesa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar-se por iniciativa própria (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente) (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Ouvir e ler narrativas sobre o tema integrador - Os solos (2º e 3º dias)</li> <li>- Reter informações (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Responder a questionários (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Construir textos relacionados com os temas em estudo (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Identificar verbos da 1ª conjugação e tempos verbais (2º dia)</li> <li>- Escrever textos partindo de uma planificação (3º dia)</li> </ul>
<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação formativa (avaliação de conhecimentos) (2º dia)</li> <li>- Compreender e usar a regra para calcular o produto de um número por 10, 100 e 1000 (2º dia)</li> <li>- Utilizar estratégias de cálculo mental para a multiplicação (3º dia)</li> <li>- Resolver problemas apresentando as estratégias de resolução (3º dia)</li> </ul>
<b>Expressões</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar em jogos ajustando as qualidades motoras às situações de jogo (2 e 3º dias)</li> <li>- Ilustrar de forma pessoal (1º dia)</li> </ul>
<b>Formação cívica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O respeito pelo Planeta onde vivemos valorizando a necessidade de reciclagem (2º dia)</li> </ul>

## **Anexo 27**

Modelo de um perfil de solo



(Autoria própria)

## **Anexo 28**

Lista de materiais da semana

**1º dia:**

- Elefante grande em cartão
- Livro “Anedotas de elefantes”, de Tiago Salgueiro
- Anedotas do livro, em suporte informático
- Cartões para colocar no elefante
- Cartões com informações sobre o autor

**2º dia:**

- Ficha de avaliação de matemática
- Modelo de um perfil de um solo
- Imagens em suporte informático (solo arenoso e solo argiloso)
- Guião da experiência “A permeabilidade dos solos”
- Areia, argila
- 9 erlenmeyers (3 para cada grupo)
- 9 funis (3 para cada grupo)
- Cartão com a frase “Eu gosto de estudar os solos”
- Guião “Completo o texto sem me enganar”
- Guião “Completo o texto sem me enganar” em suporte informático
- Materiais de desperdício (copos de iogurte, pacotes de leite, frascos de vidro, garrafas de plástico, folhas de papel de jornal...)
- 6 recipientes representantes dos ecopontos (3 para cada equipa)
- Guião “Conjugo os verbos sem me enganar”

**3º dia:**

- Guião da experiência “A constituição do solo”
- Amostras de solo (manta morta)
- 3 candeeiros (um para cada grupo)
- Folhas de papel branco
- 3 tabuleiros (um para cada grupo)
- Gobelés
- Pinças
- Lupas
- Cartões com multiplicações
- Mensagem no elemento integrador
- Guião de planificação
- Materiais de desperdício (copos de iogurte, embalagens de leite, caixas de cereais, frascos de vidro, garrafas de plástico...)
- Recipientes representantes dos ecopontos

## **Anexo 29**

Elefante grande em cartão



(Autoria própria)

## **Anexo 30**

Seleção dos conteúdos programáticos

8ª semana (prática de grupo) - dias 14, 15 e 16 de fevereiro de 2012

<p><b>Estudo do Meio</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e distinguir formas de relevo existentes na região (2º dia)</li> <li>- Localizar no mapa (serras) (3º dia)</li> <li>- Reconhecer tradições carnavalescas (locais) (1º dia)</li> </ul>
<p><b>Língua Portuguesa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicar oralmente com confiança, de forma clara, audível, com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Usar vocabulário adequado ao tema e à situação (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos</li> <li>- Ler textos de forma silenciosa, oral (1º dia)</li> <li>- Reter informações (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Responder a questionários (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Construir textos relacionados com os temas em estudo (1º, 2º e 3º dias)</li> <li>- Identificar o número dos nomes (1º e 2º dias)</li> </ul>
<p><b>Matemática</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar estimativas e avaliar a razoabilidade de um dado resultado em situações de cálculo (3º dia)</li> <li>- Ler, explorar, interpretar e descrever tabelas e gráficos (1º dia)</li> <li>- Resolver problemas que envolvam as operações em contextos diversos (2º dia)</li> </ul>
<p><b>Expressões</b></p>	<p>Musical - Movimentar-se livremente a partir de canções (3º dia)</p> <p>Plástica - Construir adereços (1º e 3º dias)</p> <p>Físico-motora - Velocidade de reação, de execução de ações motoras e de deslocamento (2º dia)</p>
<p><b>Formação cívica</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade de preservar o nosso património natural (1º, 2º e 3º dias)</li> </ul>
<p><b>Área de Projeto</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Executar trabalhos relacionados com o Carnaval (1º e 3º dias)</li> <li>- Colaborar na confeção dos disfarces de Carnaval (1º dia)</li> <li>- Participar no desfile de Carnaval (6ª feira, dia 17 de fevereiro)</li> </ul>

## **Anexo 31**

Mapa de Portugal  
(elemento integrador)



(Autoria própria)

## **Anexo 32**

Lista de materiais da semana

8ª semana (prática de grupo) - dias 14, 15 e 16 de fevereiro de 2012

**1º dia:**

- Mapa de Portugal com imagens de carnavais de diferentes regiões, cartões com os nomes das regiões e pontos que assinalam cada região
- Puzzles com imagens de tradições carnavalescas de diferentes regiões e texto informativo sobre as mesmas
- Guião de exploração de conteúdos matemáticos
- Guião de planificação de texto narrativo
- Representação de um globo em papel, cartão, lápis de cera e lã
- Cartolina castanha dobrada com representação de dois bonecos
- Guião de planificação de texto narrativo

**2º dia:**

- Guião de redação de texto narrativo
- Lenço e cartões com nomes no singular e plural
- Mapa do relevo de Portugal com distrito de Castelo Branco contornado e imagens das formas de relevo escondidas
- Guião das formas de relevo
- Envelopes com situações problemáticas

**3º dia:**

- Mapa do relevo de Portugal
- Cartões com inscrições de serras de Portugal
- Guião de localização das serras
- Computadores Magalhães
- Guiões de edição final de texto narrativo
- Laços e gravatas (feitos com sacos de plástico)
- Música

## **Anexo 33**

Guião de planificação de texto narrativo

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## *PLANIFICAÇÃO DO TEXTO*

- Texto narrativo -

1. Em casa, coloca aos teus pais as seguintes questões, e regista as respostas.

1.1. Como festejavam o Carnaval quando eram crianças? Que brincadeiras faziam nessa altura?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

1.2. Como é que hoje se festeja o Carnaval na nossa região?

---

---

---

---

---

2. Na tua sala de aula, e individualmente, faz o preenchimento do esquema seguinte, como forma de planificares o teu texto.

<b>Título:</b>		
<b>INTRODUÇÃO</b>	<i>Onde?</i> Local: _____ Como era esse local? _____ _____ _____	
	<i>Quem?</i> Personagens: _____ _____ _____ _____ _____	<b>Características das personagens:</b> _____ _____ _____ _____ _____
	<i>Quando?</i> Quando se passou a história? _____ _____	
	<i>O quê?</i> O que aconteceu? _____ _____ _____	
<b>DESENVOLVIMENTO</b>	<i>Como?</i> De que forma aconteceu? _____ _____ _____ _____ _____	
<b>CONCLUSÃO</b>	<i>O final</i> O final da história: _____ _____ _____	

(autoria própria)



## **Anexo 34**

Guião de redação de texto narrativo

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ANTÓNIO SENA FARIA DE VASCONCELOS  
EBI FARIA DE VASCONCELOS

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Título

**Introdução**

Na introdução referem-se o local onde acontece a história (onde?), as personagens que dela fazem parte e as suas características (quem?), quando se passou (quando?) e o que aconteceu (o quê?).

**Desenvolvimento**

É aqui que se explica de que forma é que aconteceu (como?) - o enredo da história.

**Conclusão**

Apresenta-se o desenlace, ou seja, o final da história.

**Algumas palavras que poderás usar no texto narrativo:**

**Para começar (introdução):**

Era uma vez...

Há muitos, muitos anos...

Nos tempos de antigamente...

Antigamente...

Há muito tempo...

Quando eu era pequenino(a)...

**Ao longo de todo o texto (desenvolvimento):**

**Para reforçar a ideia** - por isso, além disso, ainda, também, por essa razão...

**Para clarificar** - isto é, aliás, então, neste caso, por vezes, às vezes...

**Para fazer a ligação temporal** - antes, quanto, depois, logo que...

**Para fazer a ligação espacial** - ao lado de, à direita de, no meio, sobre, ao fundo...

**Para provar** - uma vez que, sem dúvida, com certeza, deste modo, na verdade...

**Para concluir** - em conclusão, finalmente, enfim, por tudo isto, por todas estas razões...

**Para exemplificar** - assim, por exemplo,

**Para indicar consequência** - portanto, por isso...

**Para indicar causa** - porque, visto que...

**Para terminar (conclusão):**

Vitória, vitória acabou-se a história!

Meu dito, meu feito este conto saiu perfeito!

E oxalá que tudo lhes corra bem e a nós também!





## **Anexo 35**

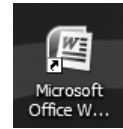
Guião de revisão/edição do texto final

## EDIÇÃO DO TEXTO FINAL

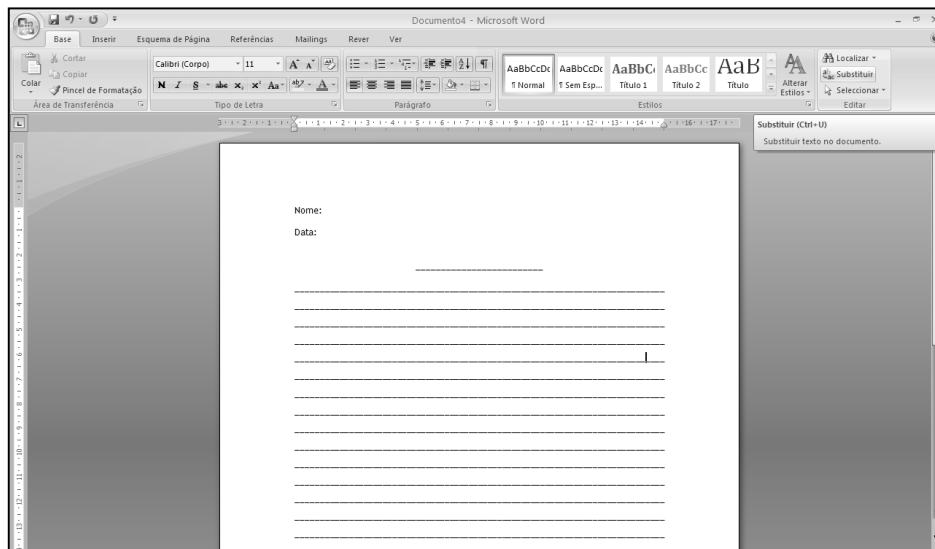
1. Depois da planificação e da textualização, passarás à fase da edição do texto final:

1.1. Liga o teu computador;

1.2. Clica no item correspondente ao processador de texto Microsoft Office Word;



1.3. Elabora o texto, processando-o (escrevendo-o) no computador. Não te esqueças de escrever o nome e a data.



1.4. Formata o teu texto:

Nome e data: tipo de letra “Times New Roman”; tamanho 12; justificado; espaçamento 1,5

Título: tipo de letra “Times New Roman”; tamanho 14; estilo negrito; centrado

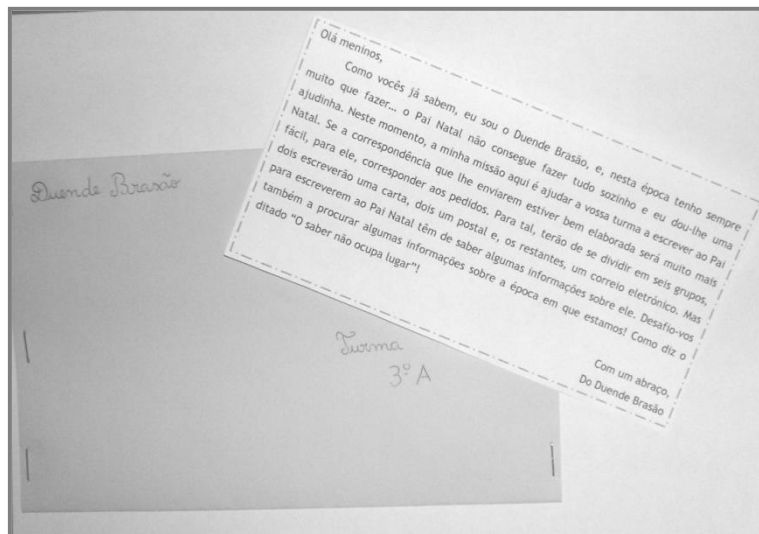
Corpo do texto: tipo de letra “Times New Roman”; tamanho 12; justificado; espaçamento 1,5

1.5. Guarda o documento com o nome “Texto narrativo”.

(autoria própria)

## **Anexo 36**

Carta do Duende Brasão



Olá meninos,

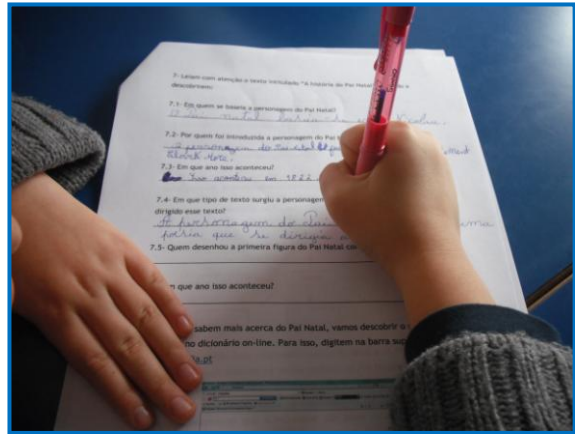
Como vocês já sabem, eu sou o Duende Brasão, e, nesta época tenho sempre muito que fazer... o Pai Natal não consegue fazer tudo sozinho e eu dou-lhe uma ajudinha. Neste momento, a minha missão aqui é ajudar a vossa turma a escrever ao Pai Natal. Se a correspondência que lhe enviarem estiver bem elaborada será muito mais fácil, para ele, corresponder aos pedidos. Para tal, terão de se dividir em seis grupos, dois escreverão uma carta, dois um postal e, os restantes, um correio eletrónico. Mas para escreverem ao Pai Natal têm de saber algumas informações sobre ele. Desafio-vos também a procurar algumas informações sobre a época em que estamos! Como diz o ditado "O saber não ocupa lugar"!

Com um abraço,  
do Duende Brasão

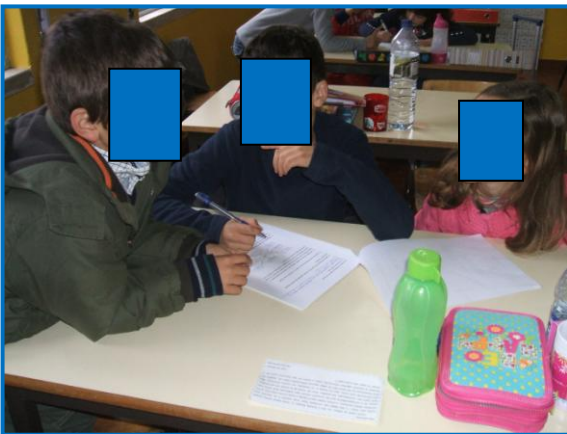
(Autoria própria)

## **Anexo 37**

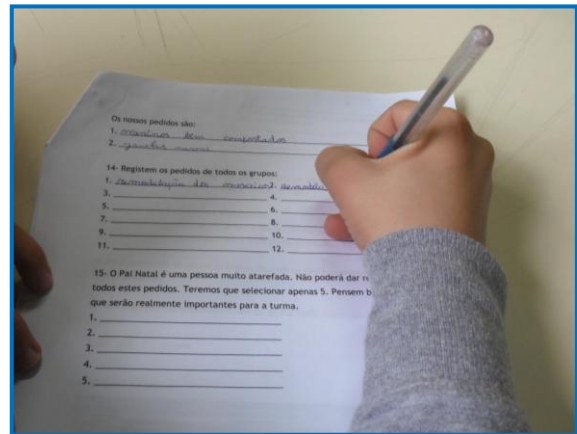
Registo fotográfico - fase de planificação do primeiro ciclo de escrita



(Recolha e registo de informação)



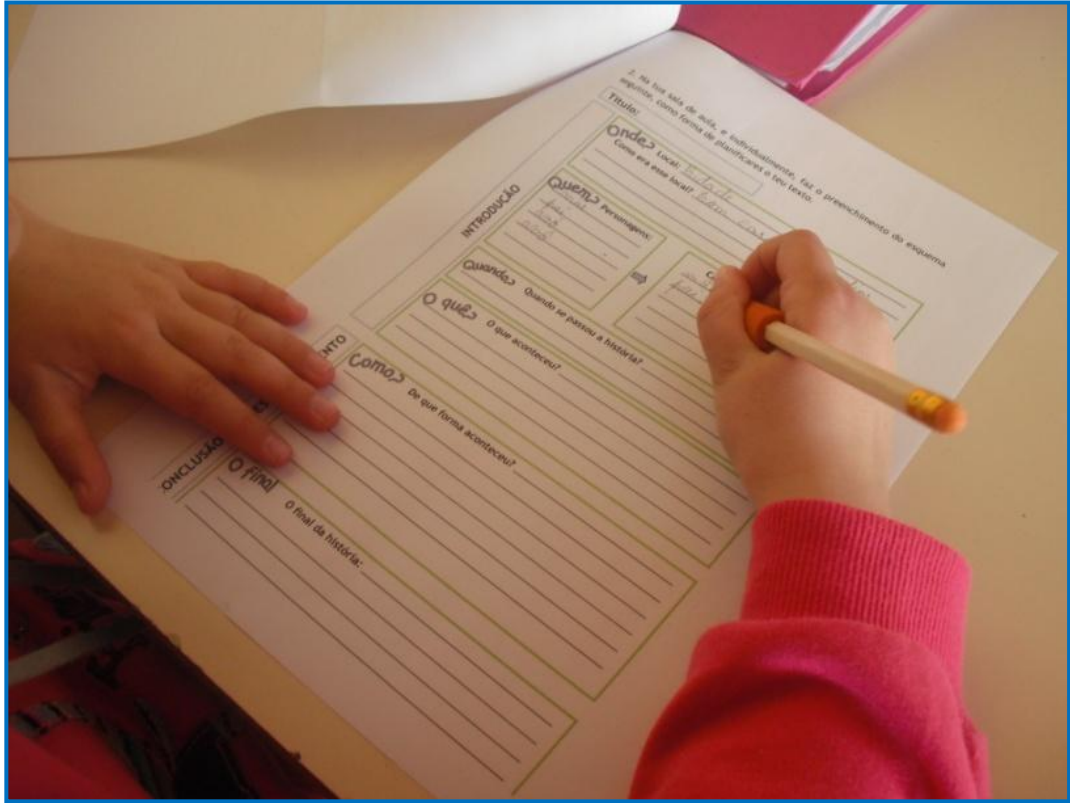
(Registo de palavras da área vocabular de Natal)



(Registo dos pedidos ao Pai Natal)

## **Anexo 38**

Registo fotográfico - fase de planificação do segundo ciclo de escrita




## **Anexo 39**

Produções dos alunos no primeiro ciclo de escrita

## Grupo I

### PLANIFICAÇÃO DO TEXTO EM GRUPO

- Carta, Postal, e-mail -

- 1- Dirijam-se em grupo para a biblioteca
- 2- Em silêncio, reúnam-se em grupo junto de um computador
- 3- Cliquem no ítem correspondente ao símbolo do Internet Explorer 
- 4- Para acederem ao motor de busca, digitem na barra superior do ecrã “www.google.pt”
- 5- Para descobrirem informações acerca do Pai Natal escrevam na barra de pesquisa:



- 6- Cliquem no tópic

pai natal - Pesquisa do Google - Windows Internet Explorer

http://www.google.com/#client=psy-ab&hl=pt-PT&rlz=1W1RNTN\_pt-PTP1386&source=hp&rq=Pai%20Natal&rlz=1W1RNTN\_pt-PTP1386&pbw=1&sc

Google Pai Natal

pesquisar

Sites suportados Iniciar aTube Facebook

Favoritos SIC Notícias, TV Tuga Onl... Sites Sugeridos

pai natal - Pesquisa do Google

Qualquer altura  
Na última hora  
Nas últimas 24 horas  
Nos últimos 2 dias  
Na última semana  
No último mês  
No último ano  
Intervalo personalizado

Todos os resultados  
Sites com imagens  
Mais opções

**painenatal.com - um site com piada!**  
www.painenatal.com/  
Site constituído por uma enorme Base de Dados de imagens, cartoons, anedotas, vídeos, anúncios, etc. com muita piada que circulam na Internet.

**UMA CARTA AO PAI NATAL - YouTube**  
www.youtube.com/watch?v=dduHqzQR58  
20 Nov 2007 - 2 min - Carregado por zaenica  
Standard YouTube License · 139 likes · 10 dislikes · Artist: Boss AC;  
Buy: Buy "Carta Para O Pai Natal" on ...

**pai natal - YouTube**  
www.youtube.com/watch?v=X7WvdE2idI  
7 Dez 2006 - 1 min - Carregado por elioduarte  
pai natal ... Add to Share Flag as inappropriate Loading... Alert  
icon. Sign in or Sign Up now! Alert icon ...

Mais vídeos de pai natal »

**Natal todos os dias - Pai Natal e S. Nicolau**  
natalnatal.no.sapo.pt/p-9\_...\_simbolos/nicolau.htm  
A personagem do **Pai Natal** baseia-se em S. Nicolau e a ideia de um velhinho de barba branca num trenó puxado por renas (o mesmo transporte que é usado ...

**Carta ao Pai Natal: Escrever e Enviar a Lista de Prendas de Natal**  
natal.com.pt/carta-pai-natal  
Natal. **Pai Natal** recebe cartas ... Para enviá-las ao **Pai Natal** a tua lista de prendas, só falta completar os espaços em branco! Temos um trenó especial, a postos ...

**PaiNatal.info - Jogos, Desenhos, Músicas e Receitas de Natal**  
painenatal.info/  
**PaiNatal.info** tem: Jogos de Natal, Desenhos de Natal para colorir, Imagens, Mensagens para o Natal, Músicas Natalícias, Receitas de Natal e muito mais.

Internet | Modo Protegido: Activado

16:49  
05-12-2011

7- Leiam com atenção o texto intitulado “A história do Pai Natal” de modo a descobrirem:

7.1- Em quem se baseia a personagem do Pai Natal?

A personagem baseia-se em S. Nicolau e a ideia de um velhinha de barba ~~branca~~ branca.

7.2- Por quem foi introduzida a personagem do Pai Natal?

A personagem do Pai Natal foi introduzida por Clement Clarke Moore.

7.3- Em que ano isso aconteceu?

Aconteceu em 1822.

7.4- Em que tipo de texto surgiu a personagem do Pai Natal? A quem era dirigido esse texto?

O tipo de texto é um poema e foi dirigido ~~ao filho de~~ ~~ao filho de~~ aos filhos de Moore.

7.5- Quem desenhou a primeira figura do Pai Natal como hoje a conhecemos?

Quem desenhou a primeira figura do Pai Natal foi Thomas Nast.

7.6- Em que ano isso aconteceu?

Aconteceu em 1866.

8- Agora que sabem mais acerca do Pai Natal, vamos descobrir o seu significado no dicionário on-line. Para isso, digitem na barra superior do ecrã [www.infopedia.pt](http://www.infopedia.pt)



9- Na barra de pesquisa digitem "Pai Natal"

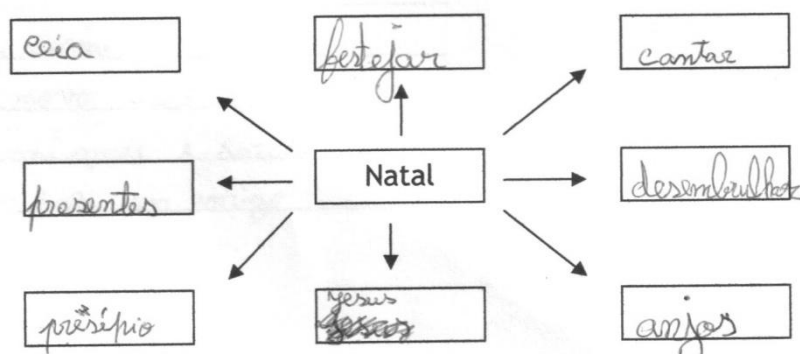
9.1- Escrevam o significado

Personagem representada por um velho de barbas brancas e roupas vermelhas, que, no Natal, supostamente distribui presentes pelas crianças.

10- Agora que descobriram quem é o Pai Natal, aguarda que todos os grupos terminem a pesquisa.

11- Dirijam-se silenciosamente para a sala e aí, sentem-se por grupos.

12- Ao longo da semana passada, descobriram muitas informações sobre a época natalícia. Hoje descobriram informações sobre o Pai Natal. Em grupo, tentem lembrar-se de todas as informações, e preencham o esquema com palavras da área vocabular de "Natal".



13- Agora que estão bem informados acerca do Natal e do Pai Natal, chegou a hora de em grupo fazerem os vossos pedidos ao Pai Natal. Esses pedidos não poderão ser para cada um de vocês mas para a turma ou para a vossa sala. Em grupo, terão que definir quais as necessidades da vossa sala e dos vossos colegas. Lembrem-se que o Pai Natal não pode satisfazer todos os nossos pedidos. Pensem bem naqueles que serão, de facto, prioritários. Apenas têm direito a fazer 2 pedidos.

Os nossos pedidos são:

1. Roupa, ~~para~~ <sup>para,</sup> um amigo (João Torres).
2. ~~Boa saúde~~ Boa saúde.

14- Registem os pedidos de todos os grupos:

1. remodelação dos mosaicos
2. remodelação ~~das~~ persianas
3. meninos bem compactados
4. janelas novas
5. roupa para um amigo
6. Boa saúde
7. mais placares para a sala
8. 8 persianas novas
9. luzes novas
10. amizade e juízo
11. luzes novas
12. 8 paz

15- O Pai Natal é uma pessoa muito atarefada. Não poderá dar resposta a todos estes pedidos. Teremos que seleccionar apenas 5. Pensem bem naqueles que serão realmente importantes para a turma.

1. persianas novas
2. luzes novas
3. chão novo
4. paz, amizade e saúde
5. Roupa para um amigo

## Elaboração de uma carta ao Pai Natal

Castelo Branco, 14 de dezembro de 2011

Olá Pai Natal.

Nós estamos a escrever esta carta para lhe pedir cinco pedidos para a turma e para a sala, temos fomas para a biblioteca. Já pesquisamos coisas sobre si. Depois de acabarmos voltamos para a sala e como estávamos divididos em grupos cada grupo escreveu dois presentes, dos presentes todos escolhemos cinco coisas novas, (persianas novas, chão novo, paz, amizade e saúde e roupa para um amigo).


Para concluir beijinhos de Simone, Diogo Pinto e João Dias.

Grupo I

## Grupo II

### PLANIFICAÇÃO DO TEXTO EM GRUPO

- Carta, Postal, e-mail -

- 1- Dirijam-se em grupo para a biblioteca
- 2- Em silêncio, reúnam-se em grupo junto de um computador
- 3- Cliquem no item correspondente ao símbolo do Internet Explorer 
- 4- Para acederem ao motor de busca, digitem na barra superior do ecrã “www.google.pt”
- 5- Para descobrirem informações acerca do Pai Natal escrevam na barra de pesquisa:



- 6- Cliquem no tópico

The screenshot shows the search results for 'pai natal' on Google. The browser window title is 'pai natal - Pesquisa do Google - Windows Internet Explorer'. The search bar contains 'Pai Natal'. The results include:

- painatal.com - um site com piada!**  
www.painatal.com/  
Site constituído por uma enorme Base de Dados de imagens, cartoons, anedotas, vídeos, anúncios, etc. com muita piada que circulam na Internet.
- UMA CARTA AO PAI NATAL - YouTube**  
www.youtube.com/watch?v=rzdulHzgQR58  
20 Nov 2007 - 2 min - Carregado por zeenica  
Standard YouTube License. 139 likes, 10 dislikes; Artist: Boss AC;  
Buy: Buy "Carta Para O Pai Natal" on ...
- pai natal - YouTube**  
www.youtube.com/watch?v=X7WVdE2idI  
7 Dez 2006 - 1 min - Carregado por slioduarte  
pai natal. ... Add to Share Flag as inappropriate Loading... Alert  
icon. Sign In or Sign Up now! Alert icon ...
- Mais vídeos de pai natal »**
- Natal todos os dias - Pai Natal e S. Nicolau**  
natalnatal.no.sapo.pt/pag\_simbolos/hicolau.htm  
A personagem do **Pai Natal** baseia-se em S. Nicolau e a ideia de um velhinho de barba branca num trenó puxado por renas (o mesmo transporte que é usado ...
- Carta ao Pai Natal: Escrever e Enviar a Lista de Prendas de Natal**  
natal.com.pl/carta-pai-natal  
Natal, **Pai Natal** recebe cartas ... Para enviá-las ao **Pai Natal** a tua lista de prendas, só falta completar os espaços em branco! Temos um trenó especial, a postos ...
- PaiNatal.info - Jogos, Desenhos, Músicas e Receitas de Natal**  
painatal.info/  
**PaiNatal.info** tem: Jogos de Natal, Desenhos de Natal para colorir, Imagens, Mensagens para o Natal, Músicas Nataleiras, Receitas de Natal e muito mais.

The browser's status bar at the bottom shows 'Internet | Modo Protegido: Activado' and the system tray displays the date '09-12-2011' and time '16:49'.

7- Leiam com atenção o texto intitulado “A história do Pai Natal” de modo a descobrirem:

7.1- Em quem se baseia a personagem do Pai Natal?

O Pai natal baseia-se em S. Nicolau.

7.2- Por quem foi introduzida a personagem do Pai Natal?

A personagem do Pai Natal foi introduzida por Element Elvick More.

7.3- Em que ano isso aconteceu?

Isso aconteceu em 1822.

7.4- Em que tipo de texto surgiu a personagem do Pai Natal? A quem era dirigido esse texto?

A personagem do Pai Natal surgiu numa poesia que se dirigia às filhas.

7.5- Quem desenhou a primeira figura do Pai Natal como hoje a conhecemos?

O primeiro desenho que retratava a figura do Pai Natal tal como hoje o conhecemos foi feito por Thomas

7.6- Em que ano isso aconteceu? Norpt.

Isso aconteceu em 1866.

8- Agora que sabem mais acerca do Pai Natal, vamos descobrir o seu significado no dicionário on-line. Para isso, digitem na barra superior do ecrã [www.infopedia.pt](http://www.infopedia.pt)



9- Na barra de pesquisa digitem "Pai Natal"

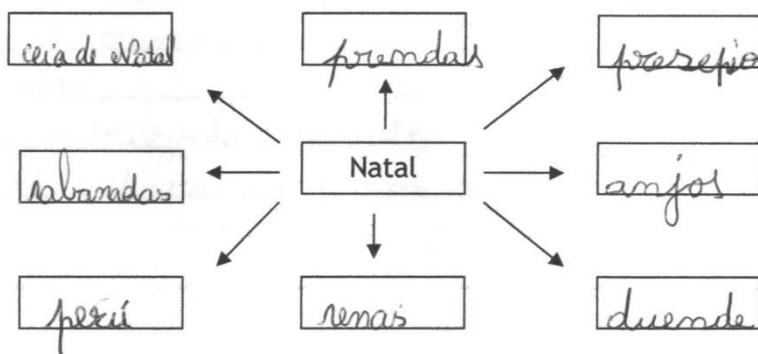
9.1- Escrevam o significado

*personagem representada por um velho de barbas brancas e roupas vermelhas, que, no Natal supostamente distribui presentes pelas crianças*  
*personagem (pessoa vestida, objeto, etc.) representação desse*

10- Agora que descobriram quem é o Pai Natal, aguarda que todos os grupos terminem a pesquisa.

11- Dirijam-se silenciosamente para a sala e aí, sentem-se por grupos.

12- Ao longo da semana passada, descobriram muitas informações sobre a época natalícia. Hoje descobriram informações sobre o Pai Natal. Em grupo, tentem lembrar-se de todas as informações, e preencham o esquema com palavras da área vocabular de "Natal".



13- Agora que estão bem informados acerca do Natal e do Pai Natal, chegou a hora de em grupo fazerem os vossos pedidos ao Pai Natal. Esses pedidos não poderão ser para cada um de vocês mas para a turma ou para a vossa sala. Em grupo, terão que definir quais as necessidades da vossa sala e dos vossos colegas. Lembrem-se que o Pai Natal não pode satisfazer todos os nossos pedidos. Pensem bem naqueles que serão, de facto, prioritários. Apenas têm direito a fazer 2 pedidos.

Os nossos pedidos são:

1. Mais placares para a sala.
2. Chão novo para a sala.

14- Registem os pedidos de todos os grupos:

1. remodelação dos muros
2. remodelar as persianas
3. collemos bem empentados
4. janelas novas
5. Roupa para um amigo
6. Bem saúde
7. Mais placares para a sala
8. Persianas novas para a sala
9. luzes novas
10. Amizade e juizo
11. remodelação da luzes
12. É paz

15- O Pai Natal é uma pessoa muito atarefada. Não poderá dar resposta a todos estes pedidos. Teremos que seleccionar apenas 5. Pensem bem naqueles que serão realmente importantes para a turma.

1. persianas novas
2. luzes novas
3. Chão novo
4. paz, amizade e saúde
5. Roupa para um amigo

## Elaboração de uma carta ao Pai Natal

Castelo Branco, 14 de dezembro de 2011

Olá querido Pai Natal.

Esperamos que esteja tudo bem consigo!  
Temos - lhe pedido alguns pedidos como: luzes novas, presenhas novas,  
chá de novo, paz, amizade e saúde, roupa para um amigo.  
Nós estivemos a pesquisas na internet e assim aprendemos mais  
coisas sobre nós, e também aprendemos quem criou a sua personagem.  
Selecionamos estes pedidos porque achamos que a nossa sala e os  
nossos amigos precisam deles.  
Esperamos que veja esta carta e que responda aos nossos pedidos.

Grupo II

P.S: Esperamos que tenha um feliz natal. Um beijo do grupo  
que te adora

## Grupo III

### PLANIFICAÇÃO DO TEXTO EM GRUPO

- Carta, Postal, e-mail -

- 1- Dirijam-se em grupo para a biblioteca
- 2- Em silêncio, reúnam-se em grupo junto de um computador
- 3- Cliquem no item correspondente ao símbolo do Internet Explorer




4- Para acederem ao motor de busca, digitem na barra superior do ecrã “www.google.pt”

5- Para descobrirem informações acerca do Pai Natal escrevam na barra de pesquisa:



6- Cliquem no tópico



The screenshot shows a search for "pai natal" on Google. The results include:

- painatal.com - um site com piada!**  
www.painatal.com/  
Site constituído por uma enorme Base de Dados de imagens, cartoons, anedotas, vídeos, anúncios, etc. com muita piada que circulam na Internet.
- UMA CARTA AO PAI NATAL - YouTube**  
www.youtube.com/watch?v=dduHczQR58  
20 Nov 2007 - 2 min - Carregado por zaenca  
Standard YouTube License. 139 likes, 10 dislikes; Artist: Boss AC;  
Buy: Buy "Carta Para O Pai Natal" on ...
- pai natal - YouTube**  
www.youtube.com/watch?v=x37WvdE2id  
7 Dez 2005 - 1 min - Carregado por elioduarte  
pai natal ... Add to, Share, Flag as inappropriate, Loading... Alert icon, Sign in or Sign Up now! Alert icon ...
- Natal todos os dias - Pai Natal e S. Nicolau**  
natalnatal.no.sapo.pt/pag\_simbolosnicolau.htm  
A personagem do **Pai Natal** baseia-se em S. Nicolau e a ideia de um velhinho de barba branca num trenó puxado por renas (o mesmo transporte que é usado ...
- Carta ao Pai Natal: Escrever e Enviar a Lista de Prendas de Natal**  
natal.com.pt/carta-pai-natal  
Natal, **Pai Natal** recebe cartas ... Para enviá-las ao **Pai Natal** a tua lista de prendas, só falta completar os espaços em branco! Temos um trenó especial, a postos ...
- PaiNatal.info - Jogos, Desenhos, Músicas e Receitas de Natal**  
painatal.info/  
**PaiNatal.info** tem: Jogos de Natal, Desenhos de Natal para colorir, Imagens, Mensagens para o Natal, Músicas Natalícias, Receitas de Natal e muito mais.

7- Leiam com atenção o texto intitulado “A história do Pai Natal” de modo a descobrirem:

7.1- Em quem se baseia a personagem do Pai Natal?

A personagem do Pai Natal baseia-se em S. Nicolau.

7.2- Por quem foi introduzida a personagem do Pai Natal?

Foi introduzida por Clement Clark Moore.

7.3- Em que ano isso aconteceu?

Isso aconteceu no ano de 1822.

7.4- Em que tipo de texto surgiu a personagem do Pai Natal? A quem era dirigido esse texto?

Este texto foi dirigido às filhas de Moore.

7.5- Quem desenhou a primeira figura do Pai Natal como hoje a conhecemos?

Quem desenhou a primeira figura do Pai Natal foi Harriet Butler.

7.6- Em que ano isso aconteceu?

Isso aconteceu no ano de 1823.

8- Agora que sabem mais acerca do Pai Natal, vamos descobrir o seu significado no dicionário on-line. Para isso, digitem na barra superior do ecrã [www.infopedia.pt](http://www.infopedia.pt)



9- Na barra de pesquisa digitem "Pai Natal"

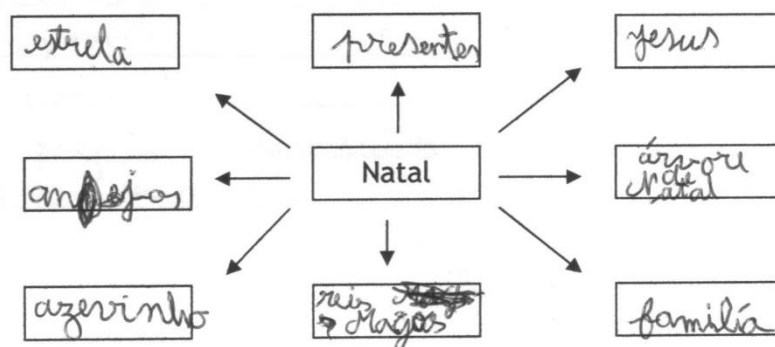
9.1- Escrevam o significado

nome masculino; personagem representada por um velho de barbas brancas e roupas vermelhas, que, no Natal, supostamente distribui presentes pelas crianças.

10- Agora que descobriram quem é o Pai Natal, aguarda que todos os grupos terminem a pesquisa.

11- Dirijam-se silenciosamente para a sala e aí, sentem-se por grupos.

12- Ao longo da semana passada, descobriram muitas informações sobre a época natalícia. Hoje descobriram informações sobre o Pai Natal. Em grupo, tentem lembrar-se de todas as informações, e preencham o esquema com palavras da área vocabular de "Natal".



13- Agora que estão bem informados acerca do Natal e do Pai Natal, chegou a hora de em grupo fazerem os vossos pedidos ao Pai Natal. Esses pedidos não poderão ser para cada um de vocês mas para a turma ou para a vossa sala. Em grupo, terão que definir quais as necessidades da vossa sala e dos vossos colegas. Lembrem-se que o Pai Natal não pode satisfazer todos os nossos pedidos. Pensem bem naqueles que serão, de facto, prioritários. Apenas têm direito a fazer 2 pedidos.

Os nossos pedidos são:

1. ~~no paz~~ para o João Torres Remodulação das luzes
2. ~~paiz~~

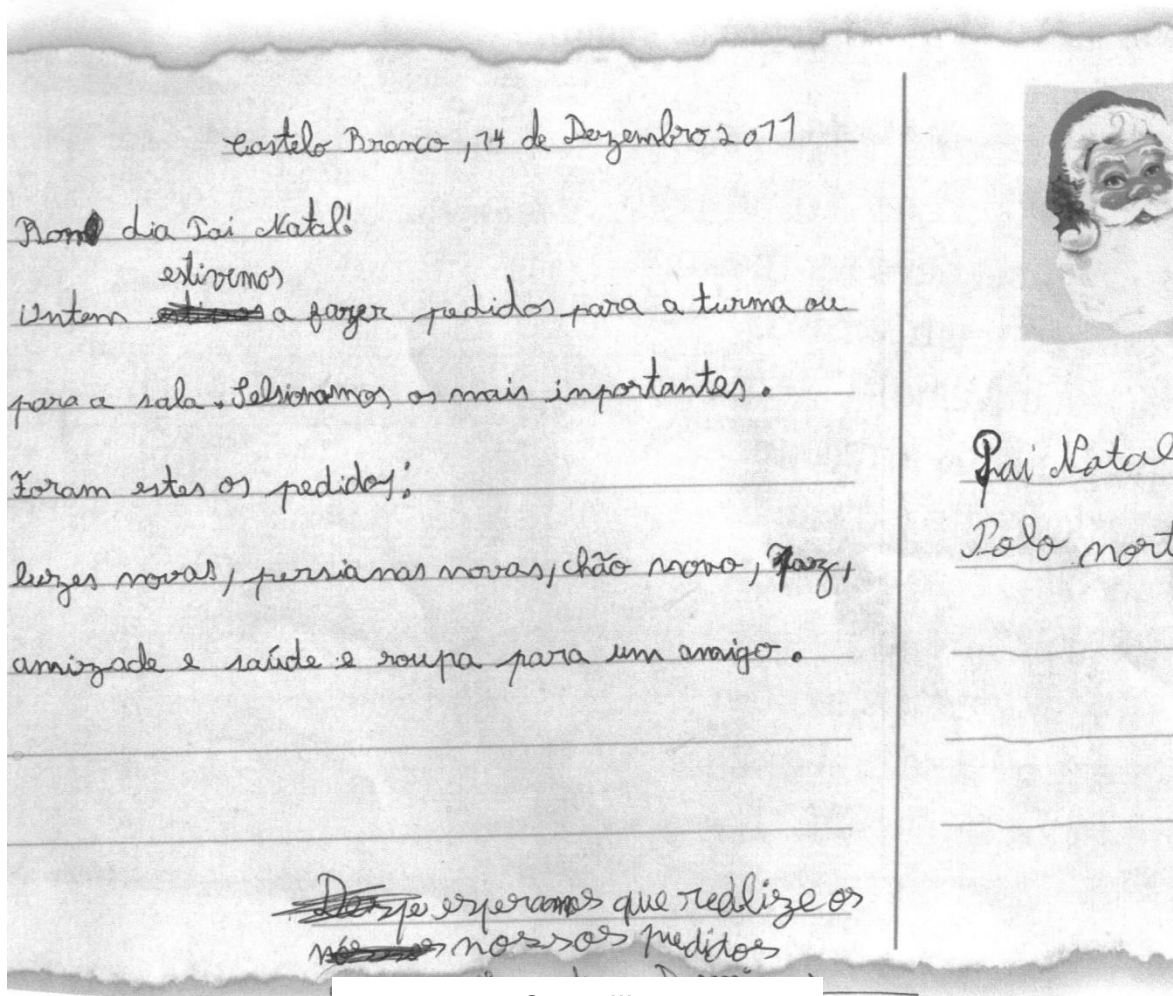
14- Registem os pedidos de todos os grupos:

1. remodelação dos mosaizais
2. Mais plantas para a sala
3. remodelar as persianas
4. e persianas novas para a sala
5. meninos bem comportados
6. Luzes novas
7. janelas novas
8. amizade e saúde
9. roupa para um amigo
10. Luzes novas
11. Boa saúde
12. e paz

15- O Pai Natal é uma pessoa muito atarefada. Não poderá dar resposta a todos estes pedidos. Teremos que seleccionar apenas 5. Pensem bem naqueles que serão realmente importantes para a turma.

1. persianas novas
2. luzes novas
3. chão novo
4. ~~paiz~~ paz, amizade e saúde
5. roupa para um amigo

## Elaboração de um postal ao Pai Natal



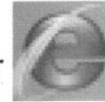
Grupo III

## Grupo IV

### PLANIFICAÇÃO DO TEXTO EM GRUPO

- Carta, Postal, e-mail -

- 1- Dirijam-se em grupo para a biblioteca
- 2- Em silêncio, reúnam-se em grupo junto de um computador
- 3- Cliquem no item correspondente ao símbolo do Internet Explorer



4- Para acederem ao motor de busca, digitem na barra superior do ecrã  
“www.google.pt”

5- Para descobrirem informações acerca do Pai Natal escrevam na barra de pesquisa:



6- Cliquem no tópico

The screenshot shows a Windows Internet Explorer browser window displaying Google search results for "Pai Natal". The search bar at the top contains "Pai Natal". The results page includes several entries:

- painatal.com - um site com piada!**  
www.painatal.com/  
Site constituído por uma enorme Base de Dados de imagens, cartoons, anedotas, vídeos, anúncios, etc. com muita piada que circulam na Internet.
- UMA CARTA AO PAI NATAL - YouTube**  
www.youtube.com/watch?v=ddu4HzgQR58  
20 Nov 2007 - 2 min - Carregado por zeenca  
Standard YouTube License. 139 likes, 10 dislikes; Artist: Boss AC;  
Buy: Buy "Carta Para O Pai Natal" on ...
- pai natal - YouTube**  
www.youtube.com/watch?v=JTVWvE2idI  
7 Dez 2006 - 1 min - Carregado por elioduarte  
pai natal. ... Add to. Share. Flag as inappropriate. Loading... Alert icon. Sign in or Sign Up now! Alert icon ...  
Mais vídeos de pai natal »
- Natal todos os dias - Pai Natal e S. Nicolau**  
natalnatal.no.sapo.pt/pag\_simbolos/nicolau.htm  
A personagem do **Pai Natal** baseia-se em S. Nicolau e a ideia de um velhinho de barba branca num trenó puxado por renas (o mesmo transporte que é usado ...
- Carta ao Pai Natal: Escrever e Enviar a Lista de Prendas de Natal**  
natal.com.pt/carta-pai-natal  
Natal. **Pai Natal** recebe cartas ... Para enviá-las ao **Pai Natal** a tua lista de prendas, só falta completar os espaços em branco! Temos um trenó especial, a postos ...
- PaiNatal.info - Jogos, Desenhos, Músicas e Receitas de Natal**  
painatal.info/  
**PaiNatal** info tem: Jogos de Natal, Desenhos de Natal para colorir, Imagens, Mensagens para o Natal, Músicas Natalícias, Receitas de Natal e muito mais.

The search results are displayed in a standard layout with a left sidebar for filters and a main content area. A large black arrow is overlaid on the image, pointing to the link "Natal todos os dias - Pai Natal e S. Nicolau".

7- Leiam com atenção o texto intitulado “A história do Pai Natal” de modo a descobrirem:

7.1- Em quem se baseia a personagem do Pai Natal?

A personagem do Pai Natal baseia-se em S. Nicolau.

7.2- Por quem foi introduzida a personagem do Pai Natal?

Foi introduzida por Clement Clark Moore.

7.3- Em que ano isso aconteceu?

Aconteceu em 1822.

7.4- Em que tipo de texto surgiu a personagem do Pai Natal? A quem era dirigido esse texto?

Surgiu num poema, era dirigido às ~~crianças~~ <sup>suas filhas</sup>.

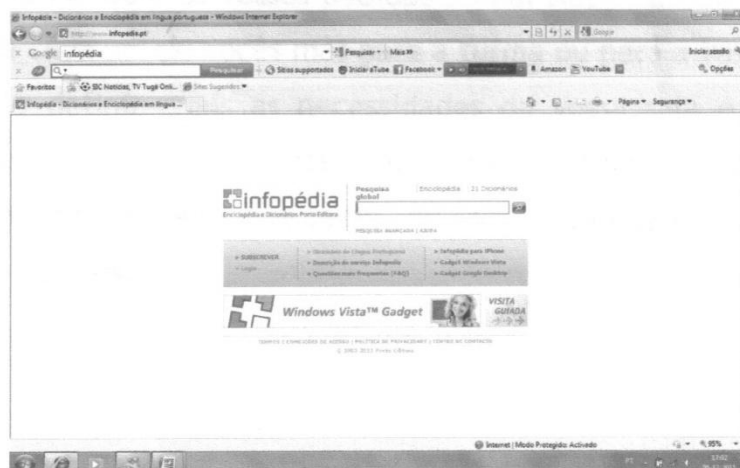
7.5- Quem desenhou a primeira figura do Pai Natal como hoje a conhecemos?

Foi feito por Thomas Nast.

7.6- Em que ano isso aconteceu?

Aconteceu em 1866.

8- Agora que sabem mais acerca do Pai Natal, vamos descobrir o seu significado no dicionário on-line. Para isso, digitem na barra superior do ecrã [www.infopedia.pt](http://www.infopedia.pt)



9- Na barra de pesquisa digitem "Pai Natal"

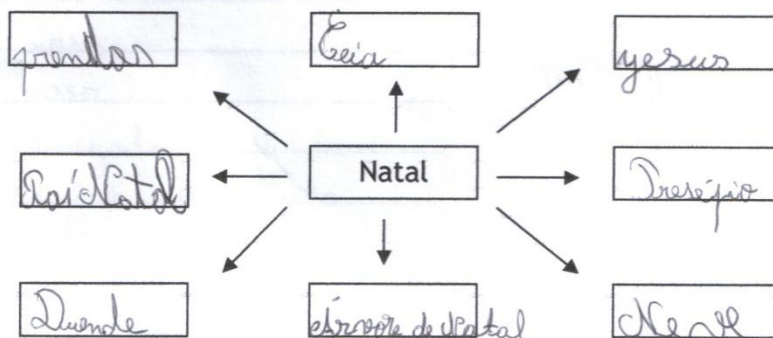
9.1- Escrevam o significado

*personagem representado por um velho de barba branca e roupas vermelhas, que, no Natal, supostamente distribui presentes pelas casas, representa essa pessoa e objeto, etc*

10- Agora que descobriram quem é o Pai Natal, aguarda que todos os grupos terminem a pesquisa.

11- Dirijam-se silenciosamente para a sala e aí, sentem-se por grupos.

12- Ao longo da semana passada, descobriram muitas informações sobre a época natalícia. Hoje descobriram informações sobre o Pai Natal. Em grupo, tentem lembrar-se de todas as informações, e preencham o esquema com palavras da área vocabular de "Natal".



13- Agora que estão bem informados acerca do Natal e do Pai Natal, chegou a hora de em grupo fazerem os vossos pedidos ao Pai Natal. Esses pedidos não poderão ser para cada um de vocês mas para a turma ou para a vossa sala. Em grupo, terão que definir quais as necessidades da vossa sala e dos vossos colegas. Lembrem-se que o Pai Natal não pode satisfazer todos os nossos pedidos. Pensem bem naqueles que serão, de facto, prioritários. Apenas têm direito a fazer 2 pedidos.

Os nossos pedidos são:

1. Mesas novas, luz nova
2. Juízo, atenção, amizade, e não andar à batatada, não f

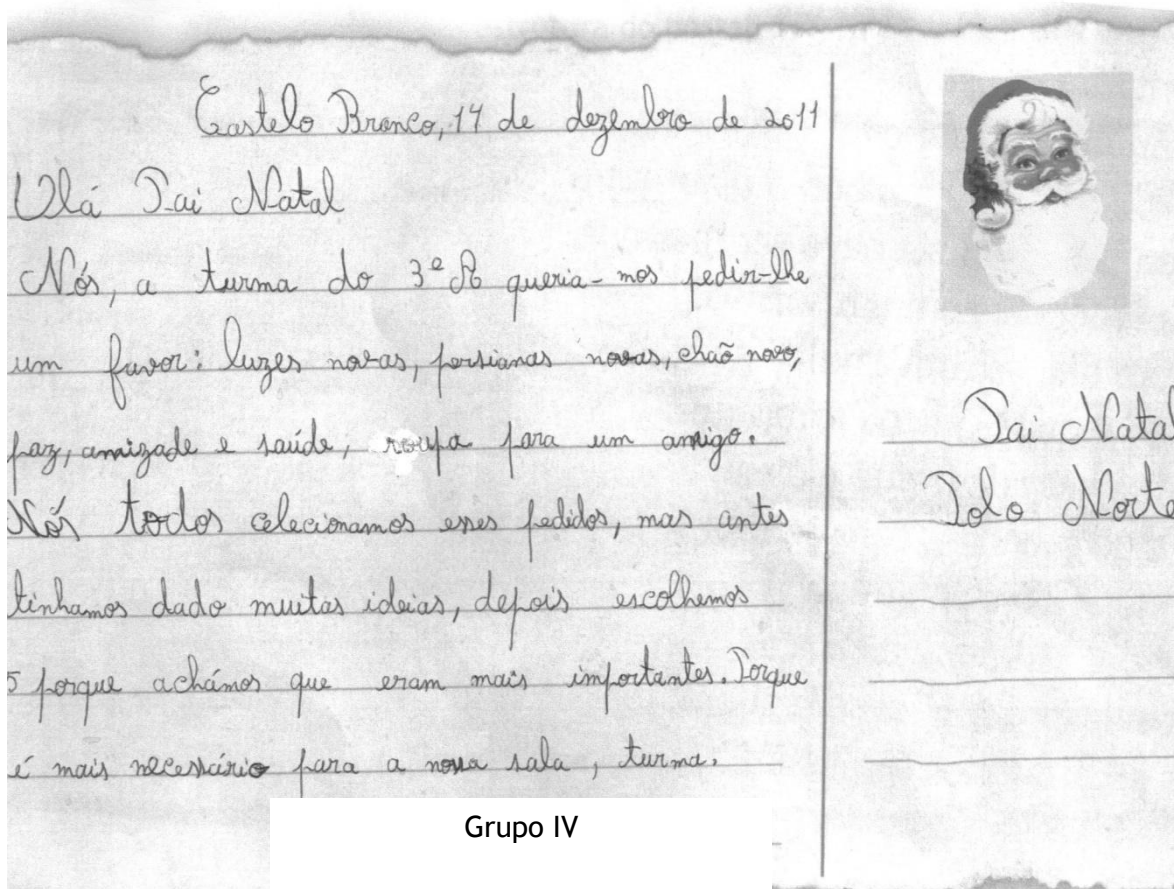
14- Registem os pedidos de todos os grupos:

1. remodelação das mesas
2. remodelar as persianas
3. meninas com competências
4. gemelas novas
5. roupa para um amigo
6. boa saúde
7. mais placares para a sala
8. E persianas novas para
9. Mesas novas, luz nova
10. amizade e ~~saúde~~ y
11. luzes novas
12. E paz

15- O Pai Natal é uma pessoa muito atarefada. Não poderá dar resposta a todos estes pedidos. Teremos que seleccionar apenas 5. Pensem bem naqueles que serão realmente importantes para a turma.

1. persianas novas
2. luzes novas
3. chão novo
4. paz, amizade e saúde
5. Roupa para um amigo

## Elaboração de um postal ao Pai Natal



## Grupo V

### PLANIFICAÇÃO DO TEXTO EM GRUPO

- Carta, Postal, e-mail -

- 1- Dirijam-se em grupo para a biblioteca
- 2- Em silêncio, reúnam-se em grupo junto de um computador
- 3- Cliquem no item correspondente ao símbolo do Internet Explorer



4- Para acederem ao motor de busca, digitem na barra superior do ecrã “www.google.pt”

5- Para descobrirem informações acerca do Pai Natal escrevam na barra de pesquisa:



6- Cliquem no tópico

The screenshot shows a Google search for "Pai Natal" in Internet Explorer. The search results page includes a left sidebar with filters like "Qualquer altura", "Na última hora", and "Mais opções". The main results area shows several entries:

- painatal.com - um site com piada!** (www.painatal.com/)
- UMA CARTA AO PAI NATAL - YouTube** (www.youtube.com/watch?v=dtduHqzQR58)
- pai natal - YouTube** (www.youtube.com/watch?v=x7WvdE2/d)
- Natal todos os dias - Pai Natal e S. Nicolau** (natalnatal.no.sapo.pt/pag\_simbolos/nicolau.htm) - This result is highlighted with a black arrow.
- Carta ao Pai Natal: Escrever e Enviar a Lista de Prendas de Natal** (natal.com.pt/carta-pai-natal)
- PaiNatal.info - Jogos, Desenhos, Músicas e Receitas de Natal** (painatal.info/)

The task instruction "6- Cliquem no tópico" refers to clicking on the "Natal todos os dias" result.

7- Leiam com atenção o texto intitulado “A história do Pai Natal” de modo a descobrirem:

7.1- Em quem se baseia a personagem do Pai Natal?

A personagem do Pai Natal baseia-se em S. Nicolau e a ideia de um velhinho de barba branca num pux do por reinar.

7.2- Por quem foi introduzida a personagem do Pai Natal?

Foi introduzida por Clement Clark Moore.

7.3- Em que ano isso aconteceu?

Aconteceu em 1822.

7.4- Em que tipo de texto surgiu a personagem do Pai Natal? A quem era dirigido esse texto?

Surgiu numa poesia para as ~~filhas~~ filhas de Mo

7.5- Quem desenhou a primeira figura do Pai Natal como hoje a conhecemos?

Quem desenhou a primeira figura do pai natal foi Thomas - Nast.

7.6- Em que ano isso aconteceu?

Aconteceu em 1866.

8- Agora que sabem mais acerca do Pai Natal, vamos descobrir o seu significado no dicionário on-line. Para isso, digitem na barra superior do ecrã [www.infopedia.pt](http://www.infopedia.pt)



9- Na barra de pesquisa digitem "Pai Natal"

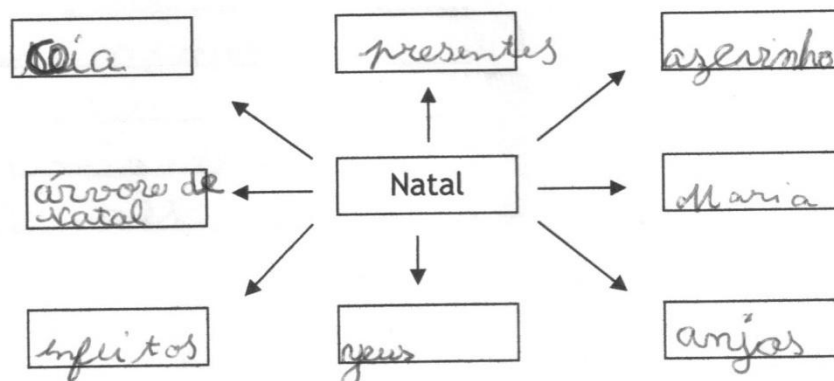
9.1- Escrevam o significado

*Personagem representada por um velho de  
barbas brancas e roupas vermelhas, que, no Nat  
supostamente distribui presentes pelas crianças*

10- Agora que descobriram quem é o Pai Natal, aguarda que todos os grupos terminem a pesquisa.

11- Dirijam-se silenciosamente para a sala e aí, sentem-se por grupos.

12- Ao longo da semana passada, descobriram muitas informações sobre a época natalícia. Hoje descobriram informações sobre o Pai Natal. Em grupo, tentem lembrar-se de todas as informações, e preencham o esquema com palavras da área vocabular de "Natal".



13- Agora que estão bem informados acerca do Natal e do Pai Natal, chegou a hora de em grupo fazerem os vossos pedidos ao Pai Natal. Esses pedidos não poderão ser para cada um de vocês mas para a turma ou para a vossa sala. Em grupo, terão que definir quais as necessidades da vossa sala e dos vossos colegas. Lembrem-se que o Pai Natal não pode satisfazer todos os nossos pedidos. Pensem bem naqueles que serão, de facto, prioritários. Apenas têm direito a fazer 2 pedidos.

Os nossos pedidos são:

1. meninos bem comportados
2. janelas novas.

14- Registem os pedidos de todos os grupos:

1. remodelação das janelas
2. remodelação das persianas
3. meninos bem comportados
4. janelas novas
5. roupa para amigo
6. É saúde
7. chá novo
8. persianas novas
9. luzes novas
10. mesas novas
11. remodelação das luz
12. É paz

15- O Pai Natal é uma pessoa muito atarefada. Não poderá dar resposta a todos estes pedidos. Teremos que seleccionar apenas 5. Pensem bem naqueles que serão realmente importantes para a turma.

1. persianas novas
2. luzes novas
3. chá novo
4. paz, amizade e saúde
5. roupa para um amigo

## Elaboração de um correio eletrónico ao Pai Natal

Enviar Salvar rascunho Rich text | ! ↓ | Cancelar

Opções

Mostrar Cc e Ccc

Para: Pai Natal @ hotmail.com

Assunto: Nós queremos fazer pedidos

Inserir: Anexos Documentos do Office Fotos Do Bing Emoticons

Tahoma 10 N I S E T U V X Y Z

Castelo Branco, 14 de dezembro de 2011

Pai Natal

Nós queremos fazer pedidos  
do Pai Natal

Nós ontem fomos à biblioteca a pesquisar sobre si e encontramos um  
texto mesmo muito grande e devia quem o escreveu.  
O cada grupo escolheu dois pedidos para a turma e para a sala e  
escolhemos 5 pedidos: duas novas películas novas, dois jogos, amizade  
saúde e repa um amigo.

Obrigada  
até breve


do tema do 3º A.

Grupo V

## Grupo VI

### PLANIFICAÇÃO DO TEXTO EM GRUPO

- Carta, Postal, e-mail -

- 1- Dirijam-se em grupo para a biblioteca
- 2- Em silêncio, reúnam-se em grupo junto de um computador
- 3- Cliquem no ítem correspondente ao símbolo do Internet Explorer 
- 4- Para acederm ao motor de busca, digitem na barra superior do ecrã “www.google.pt”
- 5- Para descobrirem informações acerca do Pai Natal escrevam na barra de pesquisa:



### 6- Cliquem no tópic



Google Pai Natal

Qualquer altura  
Na última hora  
Nas últimas 24 horas  
Nos últimos 2 dias  
Na última semana  
No último mês  
No último ano  
Intervalo personalizado

Todos os resultados  
Sites com imagens  
Mais opções

**pa natal - um site com piada!**  
www.painatal.com/  
Site constituído por uma enorme Base de Dados de imagens, cartoons, anedotas, vídeos, anúncios, etc. com muita piada que circulam na Internet.

**UMA CARTA AO PAI NATAL - YouTube**  
www.youtube.com/watch?v=dduHzgQR58  
20 Nov 2007 - 2 min - Carregado por zaencia  
Standard YouTube License, 139 likes, 10 dislikes; Artist Boss AC;  
Buy: Buy "Carta Para O Pai Natal" on ...

**pai natal - YouTube**  
www.youtube.com/watch?v=X7WvdE2id  
7 Dez 2006 - 1 min - Carregado por elioduarte  
pai natal. ... Add to, Share Flag as inappropriate, Loading... Alert  
Icon, Sign in or Sign Up now! Alert icon ...

Mais vídeos de pai natal »

**Natal todos os dias - Pai Natal e S. Nicolau**  
natalnatal.no.sapo.pt/pag\_simbolosnicolau.htm  
A personagem do **Pai Natal** baseia-se em S. Nicolau e a ideia de um velhinho de barba branca num trenó puxado por renas (o mesmo transporte que é usado ...

**Carta ao Pai Natal: Escrever e Enviar a Lista de Prendas de Natal**  
natal.com.pt/carta-pai-natal  
Natal, **Pai Natal** recebe cartas ... Para enviáres ao **Pai Natal** a tua lista de prendas, só falta completar os espaços em branco! Temos um trenó especial, a postos ...

**PaiNatal info - Jogos, Desenhos, Músicas e Receitas de Natal**  
painatal.info/  
**PaiNatal** info tem: Jogos de Natal, Desenhos de Natal para colorir, Imagens, Mensagens para o Natal, Músicas Natalícias, Receitas de Natal e muito mais.

Internet | Modo Protegido: Activado

PT 16:49 05-12-2011

7- Leiam com atenção o texto intitulado "A história do Pai Natal" de modo a descobrirem:

7.1- Em quem se baseia a personagem do Pai Natal?

A personagem do Pai natal baseia-se em S. Nicolau num velho de barba branca num ~~trono~~ trenó puxado por renas.

7.2- Por quem foi introduzida a personagem do Pai Natal?

Foi introduzida por Clement Clark Moore

7.3- Em que ano isso aconteceu?

aconteceu em 1822

7.4- Em que tipo de texto surgiu a personagem do Pai Natal? A quem era dirigido esse texto?

Era uma poesia dirigida às filhas de Moore.

7.5- Quem desenhou a primeira figura do Pai Natal como hoje a conhecemos?

Quem desenhou 1ª figura do pai natal foi Thomas Nast.

7.6- Em que ano isso aconteceu?

Isso aconteceu em 1846.

8- Agora que sabem mais acerca do Pai Natal, vamos descobrir o seu significado no dicionário on-line. Para isso, digitem na barra superior do ecrã [www.infopedia.pt](http://www.infopedia.pt)



9- Na barra de pesquisa digitem "Pai Natal"

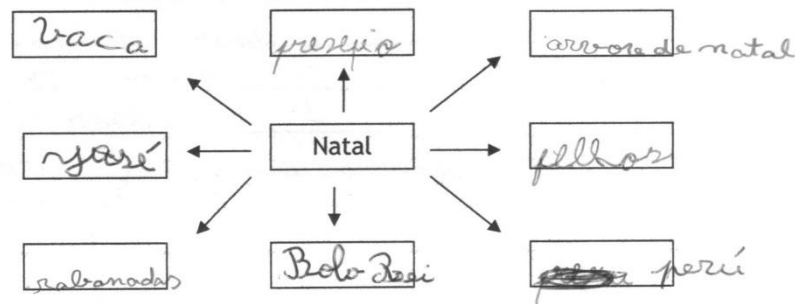
9.1- Escrevam o significado

1- ~~personagem~~ ~~em~~ ~~representada~~ ~~por~~ ~~um~~ ~~velho~~ ~~de~~ ~~barbas~~  
brancas e roupas vermelhas, que, no natal, supostamente  
distribui presentes pelas crianças ~~2~~ → representação dessa personagem  
(~~personagem~~ vestida, objeto, etc.)

10- Agora que descobriram quem é o Pai Natal, aguarda que todos os grupos terminem a pesquisa.

11- Dirijam-se silenciosamente para a sala e aí, sentem-se por grupos.

12- Ao longo da semana passada, descobriram muitas informações sobre a época natalícia. Hoje descobriram informações sobre o Pai Natal. Em grupo, tentem lembrar-se de todas as informações, e preencham o esquema com palavras da área vocabular de "Natal".



13- Agora que estão bem informados acerca do Natal e do Pai Natal, chegou a hora de em grupo fazerem os vossos pedidos ao Pai Natal. Esses pedidos não poderão ser para cada um de vocês mas para a turma ou para a vossa sala. Em grupo, terão que definir quais as necessidades da vossa sala e dos vossos colegas. Lembrem-se que o Pai Natal não pode satisfazer todos os nossos pedidos. Pensem bem naqueles que serão, de facto, prioritários. Apenas têm direito a fazer 2 pedidos.

Os nossos pedidos são:

1. remodelação dos mosaicos
2. remodelar as persianas
3. remodelação da luz

14- Registem os pedidos de todos os grupos:

- |                             |                                       |                 |
|-----------------------------|---------------------------------------|-----------------|
| 1. remodelação dos mosaicos | 2. mais placares para a sala          | } 2 e 4<br>sala |
| 3. remodelar as persianas   | 4. E <del>para</del> persianas para a |                 |
| 5. meninos bem comportados  | 6. luzes novas para a sala            | } 6 e 8         |
| 7. janelas novas            | 8. não andar a guerra                 |                 |
| 9. roupa para um amigo      | 10. remodelação das luzes             | } 10 e 12       |
| 11. Boa saúde               | 12. E paz                             |                 |

15- O Pai Natal é uma pessoa muito atarefada. Não poderá dar resposta a todos estes pedidos. Teremos que seleccionar apenas 5. Pensem bem naqueles que serão realmente importantes para a turma.

1. paz, amizade e saúde
2. persianas novas
3. luzes novas
4. chão novo
5. Roupa para um amigo





## **Anexo 40**

Produções dos alunos no segundo ciclo de escrita

Título: 19

## PLANIFICAÇÃO DO TEXTO

- Texto narrativo -

1. Em casa, coloca aos teus pais as seguintes questões, e regista as respostas.

1.1. Como festejavam o Carnaval quando eram crianças? Que brincadeiras faziam nessa altura?

No dia de carnaval vestíamos um disfarce de palha  
adultos...

Colocávamos uma máscara em papel  
por vezes feita na escola ou em casa  
e iam bater à porta dos vizinhos pedir  
guloseimas.

Samos deitar açúcar ou farinha e dizíamos  
"É carnaval ninguém leva a mal."

1.2. Como é que hoje se festeja o Carnaval na nossa região?

No carnaval vestimos máscaras e fazemos parte  
do desfile ou assistimos.

---

---

---

2. Na tua sala de aula, e individualmente, faz o preenchimento do esquema seguinte, como forma de planificares o teu texto.

Título: O carnaval

INTRODUÇÃO

Onde? Local: rua  
Como era esse local? Estava todo enfeitado.

Quem? Personagens:  
Palhaços  
vampiro  
marçote...



Características das personagens:  
Palhaços engraçados  
vampiro e marçote  
assustador

Quando? Quando se passou a história? Passou-se no dia 15 de carnaval

O quê? O que aconteceu? Aconteceu que iam fazer um desfile da nossa escola

DESENVOLVIMENTO

Como? De que forma aconteceu? Tudo foi desfilar e todos os que quiseram dançar foram todos desfilados foi tudo muito feliz aconteceu tudo com alegria.

CONCLUSÃO

O final feliz.  
O final da história: Passou-se um carnaval

## TEXTUALIZAÇÃO

### o Carnaval

Era uma vez um menino que queria participar no desfile de carnaval.

Os outros diziam que ele não ia participar no desfile:

- Se tu não vais participar no desfile! Disseram todos em conjunto.

- Eu vou participar! Disse o menino.

Por isso ele foi trabalhando cada vez mais e a professora gostou muito dele por isso o pôs no desfile.

No dia seguinte era o desfile e ele estava muito feliz.

Ele vestiu-se com muita alegria e fato à sua maneira para o desfile de carnaval.

Quando viu as ruas enfeitadas com coisas de carnaval.

Pensou:

- Hoje é dia de carnaval! Que bom!

Viu toda a gente vestida à sua maneira como: fada, princesa, palhaço...

- Uau o carnaval é tão giro!

o menino passou um carnaval feliz.

Vitória, vitória acabou-se a história.

## PLANIFICAÇÃO DO TEXTO

- Texto narrativo -

1. Em casa, coloca aos teus pais as seguintes questões, e regista as respostas.

1.1. Como festejavam o Carnaval quando eram crianças? Que brincadeiras faziam nessa altura?

Enchiamos um pote feito de barro, de lanternas pedras e latas de comida.

Depois batíamos à porta das pessoas e deixávamos o pote de barro lá para dentro, como o barro parte-se ficava a porta dentro da casa das pessoas e desatávamos a fugir.

1.2. Como é que hoje se festeja o Carnaval na nossa região?

Festeja-se com um desfile de máscaras e<sup>as</sup> zézeis, vampiros etc...  
Divertimo-nos.

2. Na tua sala de aula, e individualmente, faz o preenchimento do esquema seguinte, como forma de planificares o teu texto.

<b>Título:</b> <u>6 carmarçal</u>	
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>Onde?</b> Local: <u>Toulões</u> Como era esse local? <u>uma aldeia</u>
	<b>Quem?</b> Personagens: <u>o "pê" e meu pai" e Carlos e o Manuel</u>
	<b>Características das personagens:</b> <u>o Carlos era um fala barata e o Manuel era o cortinela e o "pê" e meu pai era traquina</u>
	<b>Quando?</b> Quando se passou a história? <u>um domingo</u>
<b>O quê?</b> O que aconteceu? <u>Eles tinham um pate de barro que atiraram para a casa das pessoas.</u>	
<b>DESENVOLVIMENTO</b>	<b>Como?</b> De que forma aconteceu? <u>tiveram um pate de laranjas podres, latas de comida e arca. O barro forte - ce e a porcaria biscoita dentro da casa das pessoas.</u>
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>O final</b> O final da história: <u>Eles deram-se a correr.</u>

## TEXTUALIZAÇÃO

Carnaval

Era uma vez um menino chamado "Zé".

Ele tinha 2 amigos: o Carlos e o Cleonice.

O Carlos é um fala-levarato, o Cleonice era o contrário e o "Zé" o meu pai é a traquina.

Um Domingo à tarde; ele tinham um pote de barro, tinham lá dentro laranjas podres, urina e latas de comida.

Batiam à porta das pessoas e atiravam o pote para dentro da casa das pessoas.

O barro parte-se e ficam a porcaria dentro da casa das pessoas, deratavam a cidade.

Meu dito, meu feito este conto saiu perfeito.

## PLANIFICAÇÃO DO TEXTO

- Texto narrativo -

1. Em casa, coloca aos teus pais as seguintes questões, e regista as respostas.

1.1. Como festejavam o Carnaval quando eram crianças? Que brincadeiras faziam nessa altura?

Quando a minha mãe era criança, no carnaval brincava a "apalpar o entrudo" faziam 2 grupos, meninos e meninas e tentavam apalpar alguém do grupo rival quando isso acontecia, punham-lhe farinha e ovos no cabelo e também lhe pintavam a cara com um corcão preto.

Às vezes as meninas iam a casa dos meninos e punham-lhes açúcar na cara ou então faziam-lhes a cara à espádua. Também se disfarçavam com roupas e máscaras e andavam pelas casas da aldeia a fazer a "visita dos entrudos".

1.2. Como é que hoje se festeja o Carnaval na nossa região?

Nos dias de hoje, no carnaval as pessoas vestem disfarces que normalmente são comprados, e vão ver o desfile de carnaval.

2. Na tua sala de aula, e individualmente, faz o preenchimento do esquema seguinte, como forma de planificares o teu texto.

**Título:** Bonito de dançarina de samba

**INTRODUÇÃO**

**Onde?** Local: Desfile no Brasil.  
Como era esse local? Têm carros alegóricos e dançarinas de samba.

**Quem?** Personagens:  
Dançarina de samba  
Treinador.

Características das personagens:  
Dançarina de samba  
bonita. Nome Bonita  
Treinador duro. Nome Bruno

**Quando?** Quando se passou a história? no Desfile de Carnaval

**O quê?** O que aconteceu? A dançarina queria ser profissional.

**DESENVOLVIMENTO**

**Como?** De que forma aconteceu? Ela pediu e pediu o Treinador Bruno desistiu que ela deixaria mostrar o que sabia e ela mostrou o que sabia. E ele disse que ela podia entrar no desfile

**CONCLUSÃO**

**O final** O final da história: A bailarina entrou no desfile e ficou muito contente.

## TEXTUALIZAÇÃO

### O sonho da dançarina de samba

Éra uma vez uma brasileira de samba que estava ansiosa para entrar no desfile do Brasil. Mas o treinador Bruno disse:

- Bonita não está classificada.

A Bonita chorou, chorou.

Um dia o treinador Bruno pediu à Bonita:

- Mostre o que você pode. E podemos fazer um acordo.

Ela mostrou o que sabia, eles fizeram um acordo. No fim ela desfilou no desfile do Brasil. Ficou tão contente que agradeceu mil vezes ao treinador Bruno.

Vitória, vitória acabou-se a história!

## PLANIFICAÇÃO DO TEXTO

- Texto narrativo -

1. Em casa, coloca aos teus pais as seguintes questões, e regista as respostas.

1.1. Como festejavam o Carnaval quando eram crianças? Que brincadeiras faziam nessa altura?

Pai: Fazia máscaras, desenhos e festia de fotos levitas e chiques, divertia-se muito.

Mãe: Desfilavam pelas ruas e berinco com brincadeiras de mau gosto, atiram ovos e farinha. Quando encontravam pessoas mais novas na rua.

1.2. Como é que hoje se festeja o Carnaval na nossa região?

Na nossa região costuma-se festejar o carnaval da seguinte maneira:

- Desfilando pelas avenidas da cidade em cortejos.
- O cortejo é feito pelas freguesias da cidade.
- Por fim, é escolhida a freguesia mais ilustre e criativa.

2. Na tua sala de aula, e individualmente, faz o preenchimento do esquema seguinte, como forma de planificares o teu texto.

<b>Título:</b> <u>O Carnaval e os amigos.</u>	
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>Onde?</b> Local: <u>Alguns cidade</u> Como era esse local? <u>Bonito, grande e barulhento</u>
	<b>Quem?</b> Personagens: <u>meninas, meninos e a menina paula</u> → <b>Características das personagens:</b> <u>Boisotas, leonitas e alegres.</u>
	<b>Quando?</b> Quando se passou a história? <u>Um dia bonito de carnaval.</u>
	<b>O quê?</b> O que aconteceu? <u>O menino paula fazia desenhos e mascaras com os meninos e a menina paula com as suas amigas para fazerem uma partida</u>
<b>DESENVOLVIMENTO</b>	<b>Como?</b> De que forma aconteceu? <u>Primeira com eles uns com os outros. Segunda foram a buscar materiais à escola. Terceira as meninas iam a buscar farinha e ovos.</u>
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>O final</b> O final da história: <u>Disseram-se muito e ficaram felizes para sempre.</u>

## TEXTUALIZAÇÃO

### O carnaval e os amigos

Em muitos anos, numa cidade bonita e  
bonitinha, era carnaval.

O menino Paulo preparava-se para  
fazer desenhos, máscaras para os seus  
amigos e amigas depois vestia-se  
com roupas bonitas e chiques tais  
como um fato de casamento, um fato  
de couro, e muitos mais.

A menina Paula e as suas amigas  
faziam a barulha e os coreos.  
No fim todos se divertiram-se  
e ficaram felizes para sempre.

## PLANIFICAÇÃO DO TEXTO

- Texto narrativo -

1. Em casa, coloca aos teus pais as seguintes questões, e regista as respostas.

1.1. Como festejavam o Carnaval quando eram crianças? Que brincadeiras faziam nessa altura?

Mãe: Como não havia dinheiro, usava  
as roupas e as pinturas da avó.

Pai: Utilizava as roupas da avó e os sapatos  
Utilizava as pinturas das tias e mascarava-  
me de menina.

1.2. Como é que hoje se festeja o Carnaval na nossa região?

Compram-se fatos de Carnaval e faz-  
-se um desfile na cidade. O melhor ganha  
um prémio. É divertir-se

2. Na tua sala de aula, e individualmente, faz o preenchimento do esquema seguinte, como forma de planificares o teu texto.

**Título:** O Carnaval

INTRODUÇÃO

**Onde?** Local: Castelo Branco  
Como era esse local? cheio de pessoas vestidas com fatos de Carnaval.

**Quem?** Personagens: tu e os meus amigos e os outros

**Características das personagens:**  
tu: baixo com óculos e magro, amigos: altos e magros.

**Quando?** Quando se passou a história? No dia de Carnaval.

**O quê?** O que aconteceu? Brincamos e fizemos jogos.

DESENVOLVIMENTO

**Como?** De que forma aconteceu? Brincamos ao homem aranha e dizíamos saltamos fizemos adivinhas e caretas.

CONCLUSÃO

**O final** O final da história: Brincamos e saltamos e ia para a escola trabalhar.

## TEXTUALIZAÇÃO

### O Carnaval

O Carnaval parou-se em Castelo Branco no  
e onde estava cheio de pessoas. Eu e os meus  
amigos brincamos ao homem aranha e divertimo-  
nos a saltar fizemos palhaçadas e Caratas. E  
viamos. Depois de rir fomos para a escola  
a trabalhar e fizemos perguntas sobre o C-  
arnaval de no intervalo estive a falar sobre  
o Carnaval de hoje quando nos chamaria  
fomos para a sala de aula e depois fizemos  
um texto sobre o Carnaval de hoje. Depois  
fomos para o almoço e contei ao pai o que tinha  
acontecido e a mãe também quando voltamos  
para a escola fui trabalhar.

## PLANIFICAÇÃO DO TEXTO

- Texto narrativo -

1. Em casa, coloca aos teus pais as seguintes questões, e regista as respostas.

1.1. Como festejavam o Carnaval quando eram crianças? Que brincadeiras faziam nessa altura?

O carnaval era festejado na rua.  
Vestíamos as roupas dos nossos pais e  
percorríamos as ruas da aldeia para  
assustarmos as pessoas, mas também para  
ver se as pessoas nos conheciam.

1.2. Como é que hoje se festeja o Carnaval na nossa região?

Abasaramo-nos e fazemos um desfile em  
Castelo Branco que é Domingo

2. Na tua sala de aula, e individualmente, faz o preenchimento do esquema seguinte, como forma de planificares o teu texto.

Título: O Carnaval

INTRODUÇÃO	<p><b>Onde?</b> Local: <u>Brasil</u> Como era esse local? <u>Esse local era cheio de gente.</u></p>		
	<table border="1"><tr><td><p><b>Quem?</b> Personagens: <u>eu, pai, mãe.</u></p></td><td><p><b>Características das personagens:</b> <u>eu sou bom e um palhaço. O pai tem barba e é um pouco e a mãe é bonita e é a barbie.</u></p></td></tr></table>	<p><b>Quem?</b> Personagens: <u>eu, pai, mãe.</u></p>	<p><b>Características das personagens:</b> <u>eu sou bom e um palhaço. O pai tem barba e é um pouco e a mãe é bonita e é a barbie.</u></p>
	<p><b>Quem?</b> Personagens: <u>eu, pai, mãe.</u></p>	<p><b>Características das personagens:</b> <u>eu sou bom e um palhaço. O pai tem barba e é um pouco e a mãe é bonita e é a barbie.</u></p>	
<p><b>Quando?</b> Quando se passou a história? <u>do Carnaval.</u></p>			

DESENVOLVIMENTO	<p><b>O quê?</b> O que aconteceu? <u>Desfilamos de palhaço de bruxo e da barbie durante 20 horas.</u></p>
	<p><b>Como?</b> De que forma aconteceu? <u>aconteceu que eu ganhei 20 000 € e decidimos ir ao carnaval do Brasil.</u></p>

CONCLUSÃO	<p><b>O final</b> O final da história: <u>Ficamos muito felizes.</u></p>
-----------	--

## TEXTUALIZAÇÃO

### O Carnaval

Era uma vez um menino muito pequenino chamado Nicolau, ele festejava o carnaval na rua com roupas velhas dos pais, percorriam a cidade do Brasil para ver as pessoas e conheciam.

O menino Nicolau perguntou aos pais como é que era o carnaval de antigamente, a mãe e o pai responderam em coro:

-É igual ao teu - responderam em coro

-Vestiamos-nos de palhaços, bruxos, barbie, primatas, príncipes, spider-man, lignering mcqueen...

-Era muito divertido.

Deu digo, meu feito este conto rainha perfeito

## PLANIFICAÇÃO DO TEXTO

- Texto narrativo -

1. Em casa, coloca aos teus pais as seguintes questões, e regista as respostas.

1.1. Como festejavam o Carnaval quando eram crianças? Que brincadeiras faziam nessa altura?

Íam assistir a desfiles de Carnaval, com carros alegóricos, bonecos cabeçudos e pessoas mascaradas.

Mascaravam-nos, peregavam-nos por toda a molhavam-nos com guichos de água e atiravam-nos serpentinas.

1.2. Como é que hoje se festeja o Carnaval na nossa região?

Mascarando-se e fazendo desfiles.

2. Na tua sala de aula, e individualmente, faz o preenchimento do esquema seguinte, como forma de planificares o teu texto.

Título: <u>Carnaval</u>		
INTRODUÇÃO	<b>Onde?</b> Local: <u>Cidade</u> Como era esse local? <u>com casas e prédios</u>	
	<b>Quem?</b> Personagens: <u>mãe</u> <u>pai</u> <u>avô</u> <u>avó</u>	Características das personagens: <u>mãe: divertida e engraçada</u> <u>pai: engraçado</u> <u>avô: amoroso</u> <u>avó: amoroso</u>
	<b>Quando?</b> Quando se passou a história? <u>No dia de Carnaval</u>	
	<b>O quê?</b> O que aconteceu? <u>O pai e a mãe conheceram-se e brincaram. O avô e a avó conheceram o pai.</u>	
DESENVOLVIMENTO	<b>Como?</b> De que forma aconteceu? <u>Pelo desfile de Carnaval. Estavam a andar de costas e chocaram.</u>	
CONCLUSÃO	<b>O final</b> O final da história: <u>Ficaram amigos.</u>	

## TEXTUALIZAÇÃO

### Carnaval

Tei muitos, muitos anos, quando a minha mãe era pequenina aconteceu - lhei uma coisa extraordinária Rita. É o seu nome. Ela vivia numa cidade, cheia de prédios e de casas.

Um dia, era Carnaval. E a Rita toda entusiasmada, perguntou aos avós:

- Posso ir ao desfile de Carnaval?

- Hummm? Poder.

E a Rita lá foi toda contente

de meio do desfile, a Rita choca com o meu pai.

- Desculpa. - diz a Rita.

- Não. Eu é que peço desculpa.

Os dois foram juntos pelo desfile, até acabar. Divertiram-se muito: riram-se, cantaram e muito mais.

de Rita, no fim do desfile perguntou ao rapaz:

- Como é que te chamas?

- João. É tu?

- Rita, olha, queres ir para a minha casa?

E lá foram.

~~Eu~~ E a Rita e o João ficaram amigos.

## PLANIFICAÇÃO DO TEXTO

- Texto narrativo -

1. Em casa, coloca aos teus pais as seguintes questões, e regista as respostas.

1.1. Como festejavam o Carnaval quando eram crianças? Que brincadeiras faziam nessa altura?

De correr e entredos, aoringardiforser  
gestimona rapa dos pais

1.2. Como é que hoje se festeja o Carnaval na nossa região?

di basmona / de seia de água

2. Na tua sala de aula, e individualmente, faz o preenchimento do esquema seguinte, como forma de planificares o teu texto.

Título: O casamento

**Onde?** Local: na praia  
Como era esse local? tinha muitas árvores

**Quem?** Personagens:  
a mulher bonita  
a mulher limpa  
a dona da casa  
e o homem

**Características das personagens:**  
bonita -> olhos azuis  
limpa -> recatada  
linda -> simpática  
homem -> magro, 1,70m

INTRODUÇÃO

**Quando?** Quando se passou a história? há 10 anos em 2014

**O quê?** O que aconteceu? O homem quereria  
a mulher e os pais dele tentam  
ajudá-lo

DESENVOLVIMENTO

**Como?** De que forma aconteceu? O homem foi ao  
funeral

CONCLUSÃO

**O final** O final da história: Victoria, Victoria  
acabou a história.

## TEXTUALIZAÇÃO

### O camaleão

Numa aldeia onde havia muitas árvores vivia a senhora Leonora muito amarela como sempre a senhora Lima vendia a dona do rancho e um dia um homem foi a um pumbar e o homem contou a senhora Leonora os amigos tentaram ajudar e foi uma aventura foram a casa do homem atingiram leopardo King Kong e ajudaram a senhora Leonora e voltaram para casa.

Meu dito, meu feito este conto vai ser feito

## PLANIFICAÇÃO DO TEXTO

- Texto narrativo -

1. Em casa, coloca aos teus pais as seguintes questões, e regista as respostas.

1.1. Como festejavam o Carnaval quando eram crianças? Que brincadeiras faziam nessa altura?

De minha mãe costumava passar o carnaval nas rochas de cima, terra da minha avó. Lá ia uma festa muito gira com muitos entrudes que fechavam as ruas com troncos e ficavam escondidos à espera que as pessoas se aproximassem para fazer um grande susto.

1.2. Como é que hoje se festeja o Carnaval na nossa região?

Desfiles.

2. Na tua sala de aula, e individualmente, faz o preenchimento do esquema seguinte, como forma de planificares o teu texto.

Título: O fantasma que nunca é convidado.

INTRODUÇÃO

Onde? Local: casa da Princesa Patereca.  
Como era esse local? colorido, com cheirosos, grande e limpo.

Quem? Personagens:	Características das personagens:
<u>fantasma assustador.</u>	<u>Luca é convidado para o ba</u>
<u>Princesa Patereca</u>	<u>de dona da casa onde se</u>
<u>Braveiro yoda</u> →	<u>convidade.</u>
<u>Boncha Mimi.</u>	<u>convidade.</u>
<u>Diabo Mandrião.</u>	<u>convidade.</u>

Quando? Quando se passou a história? Fevereiro.

O quê? O que aconteceu? Um fantasma nunca era convidado para o carnaval, porque em sempre a assustar pessoas.

DESENVOLVIMENTO

Como? De que forma aconteceu? Um dia estava farto de assustar porque de pregar sustos e deixaram de ter medo dele.

CONCLUSÃO

O final feliz. O final da história: Foi convidado e ficou feliz.

## TEXTUALIZAÇÃO

O fantasma que nunca  
era convidado.

Há muitos, muitos anos... havia um fantasma  
chamado Harper.

Ele ~~era~~ nunca era convidado para as  
festas porque andava sempre a pregar  
sustos.

Um dia uma Princesa chamada Catarina  
convidou-o para uma festa de carnaval  
em sua casa.

Quando chegou o dia foi a sua casa  
e encontrou mais convidados.

Quando os convidados o viram fugiram  
mas a princesa viu e ~~que~~ estavam  
a fugir e chamou-os para não terem  
medo.

Eles tornaram a ~~ter~~ medo e voltaram

## PLANIFICAÇÃO DO TEXTO

- Texto narrativo -

1. Em casa, coloca aos teus pais as seguintes questões, e regista as respostas.

1.1. Como festejavam o Carnaval quando eram crianças? Que brincadeiras faziam nessa altura?

faziam um grupo de amigos  
faziam a brincadeira  
brincavam com o jogo  
faziam o jogo  
faziam o jogo

1.2. Como é que hoje se festeja o Carnaval na nossa região?

faziam o jogo  
faziam o jogo  
faziam o jogo  
faziam o jogo

2. Na tua sala de aula, e individualmente, faz o preenchimento do esquema seguinte, como forma de planificares o teu texto.

Título: o carnaval

INTRODUÇÃO

Onde? Local: era numa rua  
Como era esse local? esse local era muito largo e a rua era longa

Quem? Personagens:  
um falto

Características das personagens:

ele tinha os cabelos encastados do lado direito grande

Quando? Quando se passou a história? dia 15 de fevereiro

O quê? O que aconteceu? o falto e perdeu o cabelo

DESENVOLVIMENTO

Como? De que forma aconteceu? ele estava a correr e trocou o fim de um cabelo tinha frio no cabelo

CONCLUSÃO

O final O final da história: ele encostou o cabelo e foi uma festa

## TEXTUALIZAÇÃO

### O carnaval

Era uma vez numa rua larga e longa. Era dia 17 de fevereiro quando um galão foi desfilou e ele lá perdeu o seu apito. Ele estava no desfile e de repente trocou na terra e o fio partiu.

Porque como os sapatos eram muito comprido e cabelo grande os sapatos largos.

É o seu amigo perguntou - está bem? Não está neste caso não continuou mas não caiu outra vez está bem. Então adeus. Ele volta para casa e olha para o apito e viu que o apito não estava lá e ele começou a procurar. E acabou na rua.

Meu dito, meu  
peito este conto  
saiu perfeito!!

## PLANIFICAÇÃO DO TEXTO

- Texto narrativo -

1. Em casa, coloca aos teus pais as seguintes questões, e regista as respostas.

1.1. Como festejavam o Carnaval quando eram crianças? Que brincadeiras faziam nessa altura?

comodava a farinha e o arroz produzido do  
casal e região.

1.2. Como é que hoje se festeja o Carnaval na nossa região?

se festeja o carnaval com fatos e pinas de  
de papel

2. Na tua sala de aula, e individualmente, faz o preenchimento do esquema seguinte, como forma de planificares o teu texto.

<b>Título:</b> <u>O carnaval</u>		
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>Onde?</b> Local: <u>Sua igrejinha durante o dia</u> Como era esse local? <u>esse local era muito antigo.</u>	
	<b>Quem?</b> Personagens: <u>os ladrões</u> <u>a polícia</u> <u>o bombeiro</u> <u>os médicos</u>	<b>Características das personagens:</b> <u>os ladrões são ladrões.</u> <u>os bombeiros são bombeiros.</u> <u>os médicos são médicos.</u>
	<b>Quando?</b> Quando se passou a história? <u>Em 2020.</u>	
	<b>O quê?</b> O que aconteceu? <u>aconteceu que um ladrão</u> <u>se prendeu a fugir.</u>	
<b>DESENVOLVIMENTO</b>	<b>Como?</b> De que forma aconteceu? <u>Foi através do fogo era</u> <u>após a ordem oficial.</u>	
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>O final</b> O final da história: <u>o ladrão foi preso e os amigos</u> <u>de todos.</u>	

## TEXTUALIZAÇÃO

### O Carnaval

Éra uma vez um ladrão e um polícia o ladrão que  
roubava muito e o polícia era muito bravo  
e um dia um polícia que o chamou e a levou para a prisão  
e um dia decidiu fazer um fogo para sair da prisão  
e os ladrões foram a água e fogo o polícia ficou  
fado os médicos curaram o polícia e foi de sua  
igreja durante o carnaval

## PLANIFICAÇÃO DO TEXTO

- Texto narrativo -

1. Em casa, coloca aos teus pais as seguintes questões, e regista as respostas.

1.1. Como festejavam o Carnaval quando eram crianças? Que brincadeiras faziam nessa altura?

No tempo dos meus pais, os rapazes e as raparigas disfarçavam-se e roubavam os casacos todos da aldeia para no dia de Entrudo enfeitarem as varandas da capela.

Faziam um Entrudo com roupas velhas e enchiam-na com palha.

Os raparigos também participavam no "entredo" do Entrudo. Seguiam a carruagem a chorar a "morte" do Entrudo, por ter a aldeia, quando este era queimado!

1.2. Como é que hoje se festeja o Carnaval na nossa região?

Na minha região o carnaval é bem diferente, compramos os fatos ou fazemo-los. Compramos serpentinas de várias cores e fazemos desfiles.

2. Na tua sala de aula, e individualmente, faz o preenchimento do esquema seguinte, como forma de planificares o teu texto.

<b>Título:</b> O Carnaval feliz	
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>Onde?</b> Local: Na cidade de Castelo Branco. Como era esse local? A cidade de Castelo Branco era grande toda pintada colorida e a alegria e a brincadeira sentia-se no ar.
	<b>Quem?</b> Personagens: A Cláudia e Simão a mãe e pai a escola os amigos Características das personagens: A Cláudia tinha lindos cabelos loiros olhos azuis e irmão Simão e era um menino regido com o cabelo loiro e os olhos verdes a mãe chamava-se Simone era pintora e o pai chamava-se artista plástico.
	<b>Quando?</b> Quando se passou a história? A história passou-se no Carnaval.
	<b>O quê?</b> O que aconteceu? A mãe e o pai trabalhavam muito para correr bem o Carnaval faziam carros alegóricos. Duas vezes que nunca estavam com os filhos.
<b>DESENVOLVIMENTO</b>	<b>Como?</b> De que forma aconteceu? Eles faziam com muita calma tinham de comprar as rodas as tintas a sua compra os fatos para os figurantes os pintarem na cara os penteados e os sapatos as danças e as músicas.
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>O final</b> O final da história: No dia de Carnaval tudo estava preparado e correu tudo bem no final as crianças juntaram-se os pais e viveram felizes para sempre.

## TEXTUALIZAÇÃO

### o Carnaval feliz

Na véspera de Carnaval na cidade de Castelo Branco todos estavam contentes especialmente a Claudia e o irmão Ricardo a Claudia tem lindos cabelos loiros e olhos azuis o irmão era um preadinho reguila com os olhos verdes como o pai e pai chamava-se Pedro a mãe chamava-se Simone a profissão era pintora e o pai era artista plástico os dois trabalhavam no mesmo sítio. Fizeram um sorteio para ver quem é que organizava o Carnaval. Desta vez os escolhidos foram os pais da Claudia.

Eles tinham de arajar as danças, músicas, fatos pinturas para a casa. Chegou o dia estavam todos excitados a Claudia e o irmão estavam a apoiar os pais para correr tudo bem.

E por fim assim correr bem como esperavam todos ficaram felizes

## PLANIFICAÇÃO DO TEXTO

- Texto narrativo -

1. Em casa, coloca aos teus pais as seguintes questões, e regista as respostas.

1.1. Como festejavam o Carnaval quando eram crianças? Que brincadeiras faziam nessa altura?

O meu pai organizava um fato de carnaval feito por ele e juntava-se com os amigos e iam para a rua.

Eles e os amigos compravam estalinhos, fitas e bombinhas que cheiravam mal para mandar um aos outros e também pestolas de água para se molharem uns aos outros.

1.2. Como é que hoje se festeja o Carnaval na nossa região?

Hoje o carnaval festeja-se; vestimos um fato e no fim de tarde de carnaval vamos para a cidade ver o desfile de carnaval que passa na cidade de Castelo Branco.

2. Na tua sala de aula, e individualmente, faz o preenchimento do esquema seguinte, como forma de planificares o teu texto.

Título: O carnaval

INTRODUÇÃO

Onde? Local: da patio.  
Como era esse local? era muito grande e de muita palhaçada.

Quem? Personagens:

S. Antonio  
Matilde  
e Ilfonso  
Joana amelia  
palhao Sé



Características das personagens:

O S. Antonio e grande era  
marçante e era encurado.  
Se Matilde era granga  
comforto era granga  
era a mãe e marido do S.  
Antonio palhao Sé fazia palha

Quando? Quando se passou a história? A história se passou  
no circo em casa e na sala de aula.

O quê? O que aconteceu? O palhao Sé vai au  
circo e faz as crianças a rir.

DESENVOLVIMENTO

Como? De que forma aconteceu? de forma que aconteceu  
foi que havia muito palhao no circo e  
muito brincadeira.

CONCLUSÃO

O final O final da história: o final da história foi que  
a família ficou feliz e feliz.

## TEXTUALIZAÇÃO

### o carnaval

era uma very um patio que era muito grande.  
o Sr. Antonio era professor e tinha uma filha e o  
filho na turma dele.

A Dona Amelia era a dona do patio.

O professor Antonio pediu a turma dele para fazer um  
foto de carnaval para ir ao circo a ver o  
palhao Sé.

Aquilo que passou ate aqui foi em circo e  
em sala de aula.

No dia do circo todos foram lá e o palhao  
se foi tambem e very uma grande alegria no  
circo.

isto tudo aconteceu assim que o palhao se  
foi alegria no circo.

Assim acabou a historia a familia unida e  
feliz.

## PLANIFICAÇÃO DO TEXTO

- Texto narrativo -

1. Em casa, coloca aos teus pais as seguintes questões, e regista as respostas.

1.1. Como festejavam o Carnaval quando eram crianças? Que brincadeiras faziam nessa altura?

Da aldeia do meu pai ( Rochas de Baixo )  
os rapazes mascaravam-se com a cara  
& mais tapada possível para não serem  
reconhecidos e percorriam a aldeia toda e a  
danzam lhas em círculo, freijunto e pão e no dia  
faziam um banquete. Em Monsanto ( aldeia da r.  
& rapariga vestiam-se de aldeanas, iam para  
baile e dançavam com os rapazes que estavam  
mascarados e pregavam partidas uns aos outros

1.2. Como é que hoje se festeja o Carnaval na nossa região?

Hoje os meninos e meninas desfilam -  
de temas dados pelos professores e tudo  
junto forma o desfile de carnaval.

2. Na tua sala de aula, e individualmente, faz o preenchimento do esquema seguinte, como forma de planificares o teu texto.

**Título:** O Carnaval

INTRODUÇÃO

**Onde?** Local: Trás-os-Montes  
Como era esse local? O local é alegre e cheio de brincadeiras.

**Quem?** Personagens:  
caretos  
rapazes  
raparigas

Características das personagens:  
os caretos são brincalhões e divertidos  
rapazes gostam de se mascarar  
raparigas gostam de se vestir de aldeonas e de ir a

**Quando?** Quando se passou a história? Passou-se no Domingo e Terça-feira (véspera de Carnaval).

**O quê?** O que aconteceu? Os meninos iam mascarados e as meninas vestidas de aldeonas, e depois os caretos apareceram.

DESENVOLVIMENTO

**Como?** De que forma aconteceu? Os rapazes estavam com a cara toda mascarada e as raparigas vestidas de aldeonas e estavam a caminho do baile e apareceram os caretos que chamaram os chocalhos para cima das raparigas e fugiram para o baile e os rapazes riram-se e soltinhos.

CONCLUSÃO

**O final** O final da história: e por fim todos dançaram com o seu par e ficaram todos felizes para todo o sempre.

## TEXTUALIZAÇÃO

### Carnaval

Nos tempos de antigamente em Três-os-Montes o carnaval era alegre e cheio de brincadeiras. Havia os caretos, os rapazes e as raparigas, os caretos eram brincalhões e divertidos, os rapazes gostam de se mascarar com a cara e mais tapada possível e as raparigas gostam de se vestir de ~~al~~ aldeonas e também de ir ao baile.

Isso tudo passou-se no Domingo e Terça-feira (véspera de carnaval)

Então os rapazes iam com a cara mascarada e as raparigas vestidas de aldeonas, e depois os caretos apareceram.

Os rapazes estavam com a cara mascarada e mais tapada possível e as raparigas vestidas de aldeonas e estavam a ir para o baile e apareceram os caretos que abanaram os chocalhos para cima das raparigas e então as raparigas não gostaram e fugiram rapidamente para

o baile e os rapazes começaram a rir e foram sosinhos para o baile.

Por fim todos dançaram com o seu par e ficaram todos felizes para todo o sempre.

É oxalá que tudo lhes corra bem e a nós também!

Título:

## PLANIFICAÇÃO DO TEXTO

- Texto narrativo -

1. Em casa, coloca aos teus pais as seguintes questões, e regista as respostas.

1.1. Como festejavam o Carnaval quando eram crianças? Que brincadeiras faziam nessa altura?

O carnaval da minha mãe era igual só que não havia desfiles, carnaval mas as amigas da minha mãe e a minha mãe que faziam de de carnaval e antes de termos 3 dias de férias eram 5 dias de férias.

1.2. Como é que hoje se festeja o Carnaval na nossa região?

Hoje o carnaval tem desfiles, serpentinas, bolinhas pela rua. E temos 3 dias de férias.

2. Na tua sala de aula, e individualmente, faz o preenchimento do esquema seguinte, como forma de planificares o teu texto.

**Título:** A equipa do Sr. Bigodaro

INTRODUÇÃO

**Onde?** Local: No desfile  
Como era esse local? grande espaço bonito e muito duro

**Quem?** Personagens:  
palhaço  
bailarina  
homem forte  
ninja  
sabio  
Sr. Bigodaro



**Características das personagens:**  
J- muito emgrasado  
B- dançava bem  
HJ- muito forte  
N- muito rápido  
S- muito sabedor  
SB- apresentador

**Quando?** Quando se passou a história? passou-se em 14/3/2013.

**O quê?** O que aconteceu? Glorioso desfile de carnaval.

DESENVOLVIMENTO

**Como?** De que forma aconteceu? O Sr. Bigodaro andava no carro alegórico enquanto o desfile acontecia com balões de água, confetis, serpentinas, e também raios de cara e ião às casas das pessoas.

CONCLUSÃO

**O final** O final da história: A equipa do Sr. Bigodaro fez um desfile de carnaval muito divertido

## TEXTUALIZAÇÃO

a equipe do Sr. Ligodara

Era uma vez um palhaço muito engraçado,  
uma bailarina que dançava muito bem, o  
homem forte que era muito forte, o sábio  
e o Sr. Ligodara e eles fizeram um desfile de carna-  
val em 14/2/2023.

E eles fizeram o desfile num lugar grande  
bonito e espaçoso.

E no desfile o Sr. Ligodara andava no  
carro alegórico quando o desfile acontecia com  
confetes, balões de água e serpentinas. E também  
raios de cara e não as caras das pessoas.

E a equipe do senhor Ligodara ficou  
famosa e fizeram um desfile fantástico.  
Meu dito, meu feito este conto saiu perfeito!

## PLANIFICAÇÃO DO TEXTO

- Texto narrativo -

1. Em casa, coloca aos teus pais as seguintes questões, e regista as respostas.

1.1. Como festejavam o Carnaval quando eram crianças? Que brincadeiras faziam nessa altura?

Quando a minha mãe era pequena não havia desfile de carnaval. Ela fazia serpentinas pela janela de casa que passavam por cima dos fios de electricidade da rua e brincava com "coringas" de água e molhava os amigos

1.2. Como é que hoje se festeja o Carnaval na nossa região?

Fazemos desfiles, brincamos de forçamos nos e cativamos serpentinas

2. Na tua sala de aula, e individualmente, faz o preenchimento do esquema seguinte, como forma de planificares o teu texto.

Título: O carnaval

INTRODUÇÃO	<p><b>Onde?</b> Local: <u>cidade</u> Como era esse local? <u>com muitas casas e poucas árvores</u></p>		
	<table border="1"><tr><td><p><b>Quem?</b> Personagens: <u>Rodrigo</u> e <u>Elsa</u></p></td><td><p>Características das personagens: <u>O Rodrigo era pequeno corria muito</u> <u>a Elsa era adulta curria pouco e tinha cabelo com ondas</u></p></td></tr></table>	<p><b>Quem?</b> Personagens: <u>Rodrigo</u> e <u>Elsa</u></p>	<p>Características das personagens: <u>O Rodrigo era pequeno corria muito</u> <u>a Elsa era adulta curria pouco e tinha cabelo com ondas</u></p>
	<p><b>Quem?</b> Personagens: <u>Rodrigo</u> e <u>Elsa</u></p>	<p>Características das personagens: <u>O Rodrigo era pequeno corria muito</u> <u>a Elsa era adulta curria pouco e tinha cabelo com ondas</u></p>	
	<p><b>Quando?</b> Quando se passou a história? <u>amandamos da janela serpentinos</u></p>		
<p><b>O quê?</b> O que aconteceu? <u>voio em cima das varas e depois foram outras de mi</u></p>			
DESENVOLVIMENTO	<p><b>Como?</b> De que forma aconteceu? <u>como corria muito fui à casa do brando fui à balnearia peguei no suco e amandalhes água</u></p>		
CONCLUSÃO	<p><b>O final</b> O final da história: <u>as varas foram-se em brasa todos ruidos e começaram todos a rir</u></p>		

## TEXTUALIZAÇÃO

### O carnaval

Em uma vez uma cidade com muitas casas e  
muitas praças. O Rodrigo e a Ebra atiravam  
serpentinas ao ar um dia veio em cima  
dos carros e de pois foram atrás de mi  
Eu fui a casa de laurinha e peguei no  
chocolate e amendoim e depois  
foi com eles todos  
a guisarem com eles todos mltos  
E depois comemos e atirar  
serpentinas ao ar e depois  
foi que nunca passaram mais  
naquele rua porque tiveram  
mendo.

## PLANIFICAÇÃO DO TEXTO

- Texto narrativo -

1. Em casa, coloca aos teus pais as seguintes questões, e regista as respostas.

1.1. Como festejavam o Carnaval quando eram crianças? Que brincadeiras faziam nessa altura?

Antigamente no Carnaval vestíamos roupas engraçada como por exemplo: calças rotas, casacos velhos e cheios de buracos. Pintávamos a cara e usávamos cabeloiras de várias cores. Visitávamos algumas festas na escola e na casa dos nossos amigos.

1.2. Como é que hoje se festeja o Carnaval na nossa região?

Nos dias de hoje, a escola organiza um desfile de máscaras em que todos os meninos se vestem e pintam de igual percorrendo várias ruas da cidade perante a população, os nossos familiares e amigos. As máscaras dos dias de hoje são compradas nas lojas e gastamos muito dinheiro com as pinturas, as serpentinas e os papelinhos.

2. Na tua sala de aula, e individualmente, faz o preenchimento do esquema seguinte, como forma de planificares o teu texto.

Título: O Carnaval

INTRODUÇÃO

Onde? Local: no desfile  
Como era esse local? era emfeitado com luzes, estredas...

Quem? Personagens: pai, mãe

Características das personagens: eram bonés, cabelo castanho e olhos castanhos

Quando? Quando se passou a história? no carnaval

O quê? O que aconteceu? foram festejar pela rua.

DESENVOLVIMENTO

Como? De que forma aconteceu? iam mascarados, muito divertidos e, havia muitas pessoas a passar, carros alegóricos e atiraram muitas serpentinas e bolinhas de papel.

CONCLUSÃO

O final O final da história: no final ficaram muito felizes.

## TEXTUALIZAÇÃO

### O desfile

Éra uma vez uma senhora e um senhor que andavam a passear pela rua com amigos no desfile com muitas pessoas a adorarem o desfile andavam desfarçados com máscaras muito divertidas e carros alegóricos. Atiravam muitas serpentinas e bolinhas de papel divertiram-se muito no final ficaram muito felizes. Vitória, vitória acabou-se a história.

## **Anexo 41**

Avaliação das produções dos alunos relativamente à fase da planificação

**Domínio de análise: Planificação do texto (primeiro ciclo de escrita)**

Escala: I - Insuficiente; SP - Satisfaz pouco; S - Suficiente; B - Bom; MB - Muito bom

Categorias de análise	Itens de análise	Grupos de alunos	Escala de análise				
			I	SP	S	B	MB
Ativação do conhecimento prévio	Apresenta registo de conhecimentos prévios	Grupo 1				x	
		Grupo 2				x	
		Grupo 3				x	
		Grupo 4				x	
		Grupo 5				x	
		Grupo 6				x	
Recolha e seleção de informação	Utilização do computador	Grupo 1				x	
		Grupo 2				x	
		Grupo 3				x	
		Grupo 4				x	
		Grupo 5				x	
		Grupo 6				x	
	Registo da informação	Grupo 1					x
		Grupo 2				x	
		Grupo 3				x	
		Grupo 4				x	
		Grupo 5					x
		Grupo 6					x
Organização de informação	Apresenta a informação organizada	Grupo 1					x
		Grupo 2					x
		Grupo 3					x
		Grupo 4				x	
		Grupo 5					x
		Grupo 6					x
	Apresenta no texto os elementos da planificação	Grupo 1				x	
		Grupo 2				x	
		Grupo 3				x	
		Grupo 4				x	
		Grupo 5				x	
		Grupo 6				x	

Domínio de análise: Planificação do texto (segundo ciclo de escrita)

Categorias de análise	Itens de análise	Alunos	Escala de análise					
			I	SP	S	B	MB	
Ativação do conhecimento prévio	Apresenta registo de conhecimentos prévios	Aluno 1				x		
		Aluno 2			x			
		Aluno 3				x		
		Aluno 4				x		
		Aluno 5			x			
		Aluno 6			x			
		Aluno 7				x		
		Aluno 8		x				
		Aluno 9				x		
		Aluno 10			x			
		Aluno 11		x				
		Aluno 12				x		
		Aluno 13			X			
		Aluno 14					x	
		Aluno 15				x		
		Aluno 16			x			
		Aluno 17				x		
Recolha e seleção de informação	Qualidade da informação recolhida	Aluno 1				x		
		Aluno 2				x		
		Aluno 3				x		
		Aluno 4					x	
		Aluno 5				x		
		Aluno 6				x		
		Aluno 7				x		
		Aluno 8		x				
		Aluno 9				x		
		Aluno 10		x				
		Aluno 11		x				
		Aluno 12				x		
		Aluno 13				x		
		Aluno 14				x		
		Aluno 15			x			
		Aluno 16			x			
		Aluno 17				x		
	Registo da informação		Aluno 1				x	
			Aluno 2				x	
			Aluno 3				x	
			Aluno 4				x	
			Aluno 5				x	
			Aluno 6				x	
			Aluno 7				x	
			Aluno 8			x		
Aluno 9						x		
Aluno 10					x			
Aluno 11			x					

		Aluno 12				x		
		Aluno 13			x			
		Aluno 14					x	
		Aluno 15				x		
		Aluno 16			x			
		Aluno 17				x		
Organização de informação	Apresenta a informação organizada	Aluno 1					x	
		Aluno 2				x		
		Aluno 3					x	
		Aluno 4						x
		Aluno 5					x	
		Aluno 6					x	
		Aluno 7						x
		Aluno 8			x			
		Aluno 9					x	
		Aluno 10			x			
		Aluno 11			x			
		Aluno 12					x	
		Aluno 13			x			
		Aluno 14						x
		Aluno 15					x	
		Aluno 16			x			
		Aluno 17					x	
	Apresenta no texto os elementos da planificação	Aluno 1					x	
		Aluno 2					x	
		Aluno 3					x	
		Aluno 4			x			
		Aluno 5		x				
		Aluno 6					x	
		Aluno 7					x	
		Aluno 8			x			
		Aluno 9			x			
		Aluno 10			x			
		Aluno 11			x			
		Aluno 12					x	
		Aluno 13			x			
		Aluno 14						x
		Aluno 15					x	
		Aluno 16			x			
		Aluno 17					x	

Escala: I - Insuficiente; SP - Satisfaz pouco; S - Suficiente; B - Bom; MB - Muito bom

## **Anexo 42**

Entrevista (professora cooperante)

## Entrevista

Esta entrevista é anónima e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através da mesma apenas serão usados para efeitos de investigação.

Esta entrevista destina-se a avaliar a importância e os níveis de desempenho dos alunos nas diferentes etapas do ciclo de escrita.

**Domínio de Análise: Planificação do texto**

**Categoria de Análise: Ativação do conhecimento**

**Itens de Análise:**

- Considera que foi importante a ativação do conhecimento prévio dos alunos para a construção dos textos que lhes foram propostos? Porquê?

Sim. Torna verificável de conhecimentos que os alunos possuem sobre a temática contidos a utilizar. Possibilita, ainda, a organização de ideias.

- Considera que relembrar esses conhecimentos os ajudou a preparar melhor a construção dos textos que lhes foram propostos? Porquê?

Sim. Pois dá ao aluno a importância do seu saber e considerar que o professor deve estar atento a esse saber que outros conhecimentos se vão adquirindo.

Assim o saber do aluno é considerado e a prof  
"Aluno não <sup>compre</sup> ~~considera~~ "tê-lua casa".

Categoria de Análise: Recolha e seleção de informação

Itens de Análise:

- Considera que foi importante a recolha e seleção de informação, por parte dos alunos, para a construção dos textos que lhes foram propostos? Porquê?

Sim. A partir dela o aluno começa a seleccionar e a organizar a informação.

- Considera que essa pesquisa os ajudou na construção dos textos que lhes foram propostos? De que forma?

Sim. Proporcionou mais conhecimentos sobre a temática pesquisada, e o aluno conseguiu aplicar um léxico mais variado e rico. No entanto, só é possível se esta actividade for muito bem planeada, organizada e aplicada pelo professor como tutor das aprendizagens.

Categoria de Análise: Organização de informação

Itens de Análise:

- Considera que foi importante a organização da informação recolhida para os ajudar na construção dos textos que lhes foram propostos? Quais as vantagens?

Sim. Maior facilidade na construção do texto no nível estrutural e até gramatical.

---

---

---

---

---

---

---

---

- Sentiu que os alunos manifestaram dificuldades na organização dessa informação? Se não, porquê? Se sim, a que se deverão essas dificuldades?

Este deve ser um trabalho a realizar em sala de aula, com maior insistência para que se possam tirar conclusões partindo de várias situações de escrita textual.

---

---

---

---

---

---

---

---

## **Anexo 43**

Inquéritos por questionário (alunos)

## Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: **Aluno 1**

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?					X
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?					X
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?					X
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?			X		
Redação do texto	Explicitação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?			X		
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?					X
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?			X		
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?					X
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?			X		
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?					X
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?		X			

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

## Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: Aluno 2

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?					X
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?					X
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?					X
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?		X			
Redação do texto	Explicitação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?		X			
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?		X			
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?	X				
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?					X
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?		X			
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?					X
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?	X				

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

## Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: \_ Aluno 3 \_

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?					X
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?					X
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?					X
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?				X	X
Redação do texto	Explicitação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?			X		
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?					X
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?				X	
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?					X
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?					X
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?			X		
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?					X

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

## Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: Aluno 4

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?				X	X
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?					X
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?					X
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?	X				
Redação do texto	Explicitação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?		X			
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?					X
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?		X			
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?			X		X
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?		X			
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?					X
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?		X			

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

## Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: Aluno 5

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?					X
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?				X	
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?					X
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?			X		
Redação do texto	Explicitação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?				X	
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?	X				
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?				X	
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?		X			
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?		X			
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?			X		
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?					X
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?			X		

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

## Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: \_ Aluno 6

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?					X
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?					X
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?					X
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?	X				
Redação do texto	Explicitação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?	X				
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?					X
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?	X				
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?	<del>X</del>				X
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?	X				
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?					X
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?	<del>X</del>				

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

## Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: Aluno 7

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?					X
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?				X	
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?					X
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?				X	
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?			X		
Redação do texto	Explicitação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?	X				
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?					X
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?			X		
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?					X
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?		X			
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?				X	
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?			X		

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

## Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: 6 Aluno 8

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante lembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?					X
		Consideras que lembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?				X	
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?					X
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?				X	
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?			X		
Redação do texto	Explicitação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?		X			
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?			X		
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?					X
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?					X
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?			X		
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?					X
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?	X				

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

## Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: Aluno 9

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?					X
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?					X
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?					X
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?	X				<del>X</del>
Redação do texto	Explicitação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?			/		X
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?			X		
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?			<del>X</del>		X
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?			X		
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?					X
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?			X		
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?					X
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?		X			

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

## Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: \_ Aluno 10

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?					X
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?					X
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?					X
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?		X			
Redação do texto	Explicitação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?		X			X
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?					X
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?					X
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?					
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?		X			
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?					X
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?			X		X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?					X
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?			X		X

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

## Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: Aluno 11

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
Redação do texto	Explicitação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?	<input checked="" type="checkbox"/>				<input checked="" type="checkbox"/>

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

## Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: Aluno 12

V

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?					X
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?				X	X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?					X
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?					X
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?			X		
Redação do texto	Explicitação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?				X	
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?		X			X
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?		X			X
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?				X	
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?				X	
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?					X
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?					X
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?				X	

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

## Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: Aluno 13

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?					X
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?					X
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?				X	X
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?				X	X
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?	X			X	X
Redação do texto	Explicitação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?	X			X	X
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?		X		X	X
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?		X		X	X
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?			X		X
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?					X
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?		X			X
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?					X
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?				X	X

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

## Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: Aluno 14

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?					X
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?					X
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?					X
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?		X			
Redação do texto	Explicitação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?	X	\			
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?					X
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?		X			
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?					X
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?		X			
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?					X
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?	X				

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

## Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: Aluno 15

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?	1			4	X
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?					X
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?				X	
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?			X		
Redação do texto	Explicitação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?				X	
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?		X			X
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?		X			X
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?			X		
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?				X	
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?			X	X	
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?					X
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?			X		

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

## Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	<b>Ativação do conhecimento prévio</b>	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?				X	
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					X
	<b>Recolha e seleção de informação</b>	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?				X	
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?				X	
	<b>Organização de informação</b>	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?				X	
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?			X		
Redação do texto	<b>Explicitação de conteúdo</b>	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?	X				
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?		X			
	<b>Formulação linguística</b>	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?		X			
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?			X		
	<b>Articulação linguística</b>	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?		X	X		
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?	X				
Revisão/Edição final do texto	<b>Monitorização</b>	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?				X	
	<b>Edição</b>	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?					X
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?			X		

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

## Questionário

Este questionário é anónimo e confidencial. As informações prestadas e os dados recolhidos através do mesmo apenas serão usados para efeitos de investigação.

Nome da criança: \_ Aluno 17

Domínio de Análise	Categorias de Análise	Itens de Análise	Escala de Análise				
			1	2	3	4	5
Planificação do texto	Ativação do conhecimento prévio	Consideras que foi importante relembrar os teus conhecimentos sobre os temas para a elaboração dos textos que te foram propostos?					X
		Consideras que relembrar esses conhecimentos te ajudou a preparar melhor a construção dos textos que te foram propostos?					X
	Recolha e seleção de informação	Consideras que foi importante recolher mais informação sobre os temas para construíres os textos que te foram propostos?					X
		Consideras que essa pesquisa te ajudou na construção dos textos que te foram propostos?					X
	Organização de informação	Consideras que foi importante organizar toda a informação que recolheste para te ajudar a construir os textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades em organizar a informação que recolheste?		X			<del>X</del>
Redação do texto	Explicitação de conteúdo	Consideras que foi importante explicar melhor as ideias que registaste na planificação dos textos que te foram propostos?					X
		Sentiste dificuldades na explicação de algumas ideias?			X		
	Formulação linguística	Consideras que foi importante explicares as tuas ideias escrevendo-as da maneira que deveriam aparecer nos textos?					X
		Sentiste dificuldades em escrever as tuas ideias nos textos propostos?		X			
	Articulação linguística	Consideras que, ao longo dos textos que te foram propostos, as ideias deveriam aparecer de forma lógica?		<del>X</del>			X
		Sentiste dificuldades em articular as tuas ideias de forma lógica?		X			
Revisão/Edição final do texto	Monitorização	Consideras que foi importante que os teus textos fossem corrigidos?					X
		A correção dos textos ajudou-te a elaborar os teus textos finais?					X
	Edição	Consideras que foi importante reescrever os teus textos já corrigidos?					X
		Sentiste dificuldades em compreender o código de correção utilizado nos textos?		X			

1- Nada

2- Pouco(a)

3- Algum(a)

4- Muito(a)

5- Sempre

## **Anexo 44**

Pedido de autorização do agrupamento para a realização da investigação

Exm<sup>a</sup> senhora diretora do agrupamento  
de Escolas António Sena Faria de Vasconcelos

Tânia Antunes Leitão, a frequentar o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Castelo Branco, vem por este meio solicitar a V.Ex<sup>a</sup> que se digne autorizá-la a realizar um estudo de Investigação no âmbito da escrita que envolve uma turma do terceiro ano de escolaridade do primeiro ciclo do Ensino Básico, do Agrupamento que V.Ex<sup>a</sup> dirige.

Agradecendo desde já a atenção para o solicitado, apresento a V.Ex<sup>a</sup> os meus melhores cumprimentos.

---

(Tânia Antunes Leitão)

