



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

A influência do meio físico envolvente na aprendizagem da Escrita: uma perspetiva ecológica

Sandra Patrícia Rodrigues de Sousa



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

A influência do meio físico envolvente na aprendizagem da Escrita: uma perspetiva ecológica

Sandra Patrícia Rodrigues de Sousa

Sob orientação da Doutora Maria Cristina Vieira da Silva

Porto, 2023

RESUMO

A presente investigação, realizada no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), debruça-se concretamente sobre a influência do meio físico, neste caso, um ambiente natural, na aprendizagem da Escrita, um dos domínios da Língua Portuguesa. Através de um conjunto de práticas que tocam aspetos da escrita criativa, as várias etapas do processo da escrita, a oralidade e a ortografia, o intuito foi perceber se o ambiente envolvente natural podia beneficiar a aprendizagem da escrita em algum momento do seu processo.

Para a concretização do estudo em causa, procedeu-se à utilização de técnicas de recolha de dados de natureza qualitativa, como o inquérito por entrevista e a entrevista por *focus group*, complementando-as com uma grelha de avaliação da Expressão Escrita, instrumento de carácter quantitativo. Esta metodologia, suportada pela análise de conteúdo, surge com o intuito de identificar as perceções dos intervenientes sobre as estratégias e atividades realizadas no domínio da Escrita, no âmbito da PES.

Os resultados obtidos permitem concluir que, efetivamente, o contexto envolvente pode ser um recurso para explorar as diferentes dimensões da escrita e que, nesta relação, as múltiplas literacias desenvolvidas facultam aos alunos um maior conhecimento do mundo e mais-valias em termos da sua formação a nível pessoal, social, emocional e cognitivo. O papel do professor é fundamental nesta aprendizagem elevando a interdisciplinaridade a um patamar fundamental e decisivo para uma futura mobilização de conhecimentos.

Palavras-chave: escrita, colaborativa, ortografia, ambiente natural, interdisciplinaridade.

ABSTRACT

The following research project, developed within the scope of my Supervised Teaching Practice, aims to bring to light the influence of the surrounding environment, in this particular case the rural surrounding environment, in the learning of Writing, one of the main domains of Portuguese Language learning. The purpose of this project was to understand whether the natural surroundings could benefit the learning of writing at some point in its process.

The data for this project was gathered through qualitative collecting techniques such as interview surveys and focus group interviews, complemented by a quantitative assessment tool, an assessment grid of the Writing skill. The methodology of qualitative content analysis was set as a ground to recognize a better understanding of the stakeholders' perceptions about the strategies and activities that were held in the field of Writing, within the scope of STP.

The results obtained allow us to conclude that effectively the surrounding context can be a resource to explore the different dimensions of writing and that in this relation the multiple literacies developed, provide students with a greater knowledge of the world and added value in terms of their training at a personal level, social, emotional and cognitive.

The teacher's role is fundamental in this learning, raising interdisciplinarity to a fundamental and decisive level for a future mobilization of knowledge.

Keywords: writing, collaborative, spelling, rural environment, interdisciplinarity

AGRADECIMENTOS

Em 2003, com o apoio dos meus pais, escolhi a Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF) para iniciar o percurso académico. A mudança que se efetuava trazia inevitavelmente inúmeros receios, contudo encontrei nesta instituição de ensino o conforto e a segurança de uma segunda casa.

Hoje, no décimo ano como aluna e passados 20 anos dou por finalizada a mais difícil das etapas. Este desafio implicou uma enorme gestão da vida pessoal e profissional e cabe-me reconhecer as pessoas que o tornaram possível.

Aos meus pais, desde já, pela oportunidade que concederam e pelo apoio dado desde sempre. E à Clara, que assume na minha vida um papel maternal, por ter sido o meu suporte nesta fase. Todo o mérito é, sem sombra de dúvida, partilhado consigo!

Incluo neste leque os meus sogros que me auxiliaram sem hesitação como se de uma filha se tratasse.

Na comunidade educativa da ESEPF, começo por agradecer à Professora Doutora Isabel Cláudia Nogueira e à Professora Paula Pequito pelo tempo e cuidado que dedicaram a todo o processo.

À Professora Doutora Daniela Gonçalves o meu sincero obrigado pelo extraordinário exemplo como supervisora. É de louvar a sua compreensão, a generosidade, a assertividade, as provocações à reflexão e o seu profissionalismo. A paixão que demonstra pelo Ensino deixa marcas em cada aluno com quem se cruza!

À Professora Doutora Maria Cristina Vieira da Silva dirijo um agradecimento especial pela orientação na construção deste trabalho. A sua sabedoria e a atenção tornam-na numa referência pessoal no mundo da Educação. Foi um grande privilégio poder contar com a sua preciosa colaboração!

Estou ao mesmo tempo grata aos restantes professores que partilharam o seu conhecimento e foram capazes de se adaptarem perante as circunstâncias.

Concluo este grupo distinguindo três elementos da comunidade escolar - Ana Maria Fernandes, Paulo Machado e Susana Anacleto - que no exercício das suas funções, não negaram o sorriso e a paciência a cada pedido de ajuda.

Uma palavra muito especial à Professora Isabel Neves que abriu em todas as dimensões as portas da sua sala. Agradeço profundamente a disponibilidade, a autonomia que me proporcionou, as palavras de incentivo e os desafios lançados. Em cada sala do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) onde estiver será a minha fonte de inspiração, é uma profissional notável e um ser humano fantástico!

Aos alunos do 4.º ano que aceitaram as minhas propostas e viabilizaram o meu crescimento pessoal e profissional. Permanecerão na minha memória todas as conquistas conjuntas e o afeto que me transmitiram.

E à comunidade do colégio – direção, professores e funcionários – pelo carinho com que me acolheram.

Não podia deixar de mostrar a minha gratidão ao maior impulsionador desta formação, o diretor Olivier Briet. Acreditou como poucos que seria capaz e que era a altura certa para dar continuidade a um projeto pendente.

Aos demais elementos da direção e aos colegas de trabalho agradeço toda a atenção e o esforço que implicou a minha ausência.

O último, mas mais significativo agradecimento, dirige-se ao meu marido pelo incansável apoio, a compreensão e a estabilidade que me ofereceu. Foi indiscutivelmente o meu maior motivador e o meu refúgio nas adversidades. A certeza de que escolhi o melhor companheiro de vida!

E aos meus filhos que nasceram enquanto a mãe vivia esta aventura. Nos seus olhares e sorrisos muitas vezes encontrei a paz e a tranquilidade que escasseava.

Podem cobrar a dívida, o tempo é agora para vocês, para nós!

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

AE - Aprendizagens Essenciais

CEB - Ciclo do Ensino Básico

EA - Educação Ambiental

ESEPF - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE - Projeto Educativo

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PHDA - Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção

PT - Projeto de Turma

TIC - Tecnologias de Informação e comunicação

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
1. A oralidade e a escrita	3
1.1 Relação entre a oralidade e a escrita	5
2. A escrita	9
2.1 O lugar da ortografia no processo de escrita.....	14
2.2 Escrita criativa e escrita colaborativa ou cooperativa	16
3. A relação da escrita com o ambiente natural	28
3.1 Papel do professor	30
CAPÍTULO 2 – OPÇÕES METODOLÓGICAS	
1. Contexto da investigação	33
1.1 Enquadramento da instituição de ensino onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada	
1.1.1 História	33
1.2 Missão e Valores	34
1.3 Projeto Curricular	35
2. Procedimentos	36
3. Participantes da investigação	38
4. Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de informação.....	40
4.1 Entrevista	40
4.2 <i>Focus group</i>	42
4.3 Análise de conteúdo	45
5. Cronograma da investigação.....	48
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO	
1. Dados resultantes dos registos de atividades	51

2. Dados resultantes da Entrevista à Professora Cooperante	54
3. Dados resultantes do <i>Focus group</i>	57
4. Análise das grelhas de avaliação da Expressão Escrita	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	65

ÍNDICE DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS

Figura 1 - Percurso da investigação

Figura 2 - Cronologia das intervenções

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Planificações e registos de atividades das aulas de Português

A - Planificação “Caça ao tesouro (Dia da Biblioteca Escolar)”

B - Planificação “Leitura e exploração da história «De onde vêm as ideias?»”

C - Planificação “Escrita criativa - carta (coletiva)”

D - Atividade “Leitura e interpretação dos textos «A história do Coelho Pedro» e «A história de Genoveva Patareca»”

E - Atividade “Graus dos adjetivos como espécies de animais (a pares)”

F - Atividade “Distinção entre aviso e recado «Senhor Gregório e esposa» e «Coelhinho Casimiro»”

G - Atividade “Escrita de palavras que rimam e de quadras alusivas ao Carnaval (em grupo)”

H - Leitura e interpretação de diferentes artigos sobre a vida selvagem (animais, fauna e flora) - apresentação oral

I - Atividade “Texto descritivo de paisagem com quadro de vocabulário (verbos e adjetivos)”

J - Atividade “Texto narrativo reconstituição «A história da Sr.^a Tira-Nódoas» (tabela ação, personagens, espaço, tempo)”

K - Atividade “Escrita criativa - texto argumentativo a partir de 5 imagens (tabela introdução, desenvolvimento e conclusão)”

L - Atividade “Ficha técnica obras de arte a pares (Educação Artística - Artes Visuais)”

M - Planificação “Texto de opinião sobre as obras de arte e a liberdade”

N - Planificação “Obra «Cantos e contos tradicionais» - dicionário de palavras, resumo oral e leitura interpretada em grupo. Escrita criativa - desafio de alterar final / 6 palavras para 2 novas frases

O - Atividade “Pesquisa sobre problemas ambientais do país e medidas da União Europeia para combater alterações climáticas (Parlamento)”

P - Atividade “Resumo: informação essencial e acessória textos «A galinha cinzenta» e «A estrelinha do mar»”

Q - Atividade “Relatório observação via romana e ponte da P. (critérios resíduos e saneamento, poluição, fauna...) - Parlamento”

R - Atividade “Dramatização «MISSÃO DE MÃOS DADAS PELO AMBIENTE» (adaptado)

Anexo II - Textos e grelhas de avaliação da Expressão Escrita

Anexo III - Guião da Entrevista à Professora Cooperante

Anexo IV - Transcrição da Entrevista à Professora Cooperante

Anexo V - Análise de conteúdo da Entrevista à Professora Cooperante

Anexo VI - Planeamento do *Focus group*

Anexo VII - Transcrição da Entrevista por *Focus group*

Anexo VIII - Análise de conteúdo da Entrevista por *Focus group*

INTRODUÇÃO

O presente relatório de investigação surge no âmbito da Unidade Curricular de PES em 1.º CEB, integrada no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na ESEPF, e foi realizado sob orientação da Doutora Maria Cristina Vieira da Silva. O tema deste relatório incide sobre a forma como o processo de ensino e aprendizagem do Português (e especificamente da escrita) pode ser dinamizado em estreita relação com a exploração do ambiente natural.

A Prática de Ensino Supervisionada num contexto rural; uma turma de 4.º ano com interesse pela literatura e evidentes dificuldades na escrita; e a minha experiência profissional no ensino da língua materna foram os três fatores impulsionadores do estudo neste campo em particular. Em paralelo, o Projeto Educativo da instituição (PE, 2020/2023), tendo como princípios inculcar nos alunos um conhecimento mais alargado do meio envolvente, promover a literacia ambiental, capacitar os alunos para a consciência e resolução de situações problemáticas e para a adoção de práticas sustentáveis contribuiu igualmente para a definição da temática. O objeto principal deste estudo é a escrita e o espaço físico surge como potencial recurso e condutor de aprendizagem numa perspetiva ecológica.

O relatório encontra-se estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo, revisão bibliográfica do tema, foi realizado um enquadramento teórico com recurso a diversos autores que fundamentam a investigação. Primeiramente, considerou-se fundamental entender em que medida a compreensão e a expressão oral se relaciona com a escrita e enumerar algumas causas dos problemas afetos a este domínio da Língua Portuguesa. Numa breve abordagem sobre as dimensões da escrita – ortográfica, gráfica e compositiva – tocam-se, por um lado, aspetos dos erros ortográficos (identificação e correção) e, por outro, as etapas da produção de um texto (planificação, textualização e revisão). Seguem-se algumas estratégias de ensino que possam ser promotoras de novas aprendizagens, em particular a escrita criativa e a

escrita colaborativa ou cooperativa. De seguida, considerou-se oportuno refletir sobre de que forma a consciência ambiental, para além de ser um exercício de cidadania e responsabilidade, pode promover o desenvolvimento de competências direta e indiretamente associadas à escrita.

No segundo capítulo, dedicado às opções metodológicas, procede-se à apresentação do contexto bem como dos procedimentos da investigação. Segue-se uma caracterização dos participantes e a exposição dos instrumentos e técnicas de recolha e tratamento dos dados selecionados. O cronograma da intervenção educativa encerra esta secção do relatório.

No terceiro capítulo, são exibidos e analisados os resultados decorrentes dos registos de atividades, do inquérito por entrevista, da entrevista por *focus group* e do preenchimento das grelhas de avaliação da Expressão Escrita.

Para finalizar, nas considerações finais, realiza-se o balanço entre os objetivos pressupostos e os produtos finais, o esclarecimento das limitações presentes e a definição de algumas linhas prospetivas de investigação. Ultimam o relatório as referências bibliográficas e os anexos que complementam e sustentam toda a estrutura do trabalho realizado.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A ORALIDADE E A ESCRITA

Na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Resposta às Necessidades de Educação Básica”, mais concretamente no seu artigo 1.º, refere-se:

1- Todas as pessoas - crianças, jovens e adultos - devem poder beneficiar de oportunidades educativas, orientadas para responder às suas necessidades educativas básicas. Estas necessidades compreendem os instrumentos de aprendizagem essenciais (como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a resolução de problemas) e, também os conteúdos básicos de aprendizagem (como os conhecimentos, as capacidades, os valores e as atitudes) necessários aos seres humanos para poderem sobreviver, desenvolver plenamente as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar por inteiro no desenvolvimento, melhorar a qualidade das suas vidas, tomar decisões fundamentadas e prosseguir a sua aprendizagem. (...)

4- A educação básica, mais do que um fim em si própria, é a base de uma educação e de um desenvolvimento humano permanentes sobre os quais os países podem construir, de modo sistemático, níveis e formas mais avançados de educação e de formação.

(UNICEF, UNESCO, PNUD, Banco Mundial, 1990, pp. 10-11)

O reconhecimento, a produção e a elaboração são consideradas as três grandes capacidades que derivam da organização e funcionamento da mente humana.

Com base nestas capacidades, identificam-se cinco competências a desenvolver na área da língua materna: a compreensão do oral e a leitura, a expressão oral e a expressão escrita e ainda o conhecimento explícito da língua (atualmente designado por gramática).

Assim, o ensino da língua materna é concebido:

como o desenvolvimento progressivo das competências acima referidas no sentido do domínio cada vez mais adequado (do ponto de vista comunicativo), exigente (do ponto de vista da correção linguística), sofisticado (do ponto de vista da qualidade discursiva e textual) e diversificado (do ponto de vista dos

objetivos com que tais competências são mobilizadas). (Sim-Sim, 1997, p. 12)

Com base neste documento supramencionado, compete igualmente à escola promover uma pedagogia do oral. Expressar-se oralmente:

é aprender a refletir sobre os vários géneros do oral, a conhecer as regras sociais que o regulam, a prever as reações dos interlocutores e a reformular o seu discurso em função das mesmas, a construir estratégias para informar, persuadir, explicar e argumentar com sucesso. (Sim-Sim, 1997, p. 29)

A compreensão e expressão oral são competências privilegiadas no perfil do aluno desde o Ensino Básico. As mesmas permitirão ao aluno, como um cidadão ativo, participar na mudança, contribuindo para uma maior autonomia na comunicação e uma maior integração social. As escolas devem, pois, criar condições para a aquisição de competências comunicativas e possibilitar aos alunos trabalharem o domínio da oralidade em contextos e registos variados.

Dado que o maior objetivo do ensino de uma língua deve ser o de formar cidadãos aptos para responder às diversas situações linguísticas próprias de uma vida em sociedade (cidadão competente linguisticamente em Língua Portuguesa), o estímulo ao exercício da oralidade será uma atitude positiva e um fator importante para o desenvolvimento do estudo e das aptidões linguísticas, tal como o é a sua prática dentro e fora da sala de aula. Para além de facilitar o ensino da Língua Portuguesa, contribui para as práticas sociais dos alunos. É através da interação social, no espaço sala de aula, que o aluno aprende a usar a língua. Não havendo interação, não haverá aprendizagem do oral.

A oralidade constitui, pois, um importante exercício de reflexão e entendimento do mundo e pode ser compreendida como uma prática interativa com a finalidade de viabilizar a comunicação, perpetuar e modificar valores, construir conhecimentos, expressar sentimentos, transmitir princípios culturais, crenças e ideologias.

Conclui-se, assim, que a oralidade tem um papel importante no processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa na medida em que o aluno, para aprender a língua, terá de praticar a fala e a oralidade só se automatiza pelo seu treino.

1.1 Relação entre a oralidade e a escrita

Qualquer língua se desenvolve primeiramente na forma oral e depois na escrita.

Quando se pretende estudar a relação entre a oralidade e a escrita, deve-se fazê-lo a partir do uso da língua observando-se a variação entre estas duas modalidades, uma vez que possuem características próprias. No entanto, estas características não as tornam dicotômicas, pois ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais na sala de aula. A relação que existe entre a oralidade e a escrita não é uma relação de dependência da primeira à segunda, mas antes uma relação de interdependência uma vez que se influenciam e beneficiam igualmente: “As relações entre a escrita e a oralidade, não podem ser entendidas de forma linear, como se uma fosse separada da outra ou totalmente dependentes. Nem uma coisa nem outra” (Pereira, 2005, p. 7).

Segundo Antonio (2004), mais importante do que discutir a importância relativa das duas modalidades da linguagem, é a tarefa de desvendar a natureza das práticas envolvidas na oralidade e na escrita, de uma maneira geral, como uso da língua. Com isso, a questão da relação entre a oralidade e a escrita será transportada ao eixo de um contínuo socio-histórico de práticas.

Apesar de todos sabermos que a escrita e a oralidade se influenciam mutuamente, dado que existem, por um lado, situações em que a oralidade empresta à escrita as suas características com intuitos estéticos e, por outro, situações em que o discurso oral, em contextos mais formais, usa algumas das estruturas da escrita, escrita e oralidade são duas realidades diferentes.

Halliday (1985) defende que “falar e escrever não são meios alternativos de fazer a mesma coisa, são antes meios de fazer coisas diferentes” (p. XV) e Hagège

(1990), na mesma perspetiva, considera que “uma língua escrita não é uma língua oral transcrita. É um novo fenómeno linguístico - e cultural também” (p. 84).

Na aprendizagem da escrita, a criança confronta-se com as dificuldades decorrentes do facto de a escrita ser uma atividade individual, de não poder apoiar-se no contexto comunicativo e de exigir estratégias de textualização e revisão morosas e muito diferentes da oralidade. Devem, pois, as estratégias de pedagogia da escrita estar atentas a esses condicionantes e tentar que a criança as ultrapasse, encarando a escrita como um processo complexo com etapas de planificação, textualização e revisão e propondo algumas estratégias que - sem retirar à escrita a sua especificidade, nem perverter as suas finalidades - permitam, numa fase de transição para uma escrita autónoma, ultrapassar as dificuldades da dimensão individual. Algumas delas são, como, no caso da escrita colaborativa, as estratégias de facilitação processual que combatem as dificuldades de textualização, motivam a criança para a escrita e promovem a necessidade de rever e reformular o que se escreveu.

Muitas vezes se afirma que os alunos não sabem escrever, porque não sabem pensar, porque não pensam antes de escrever... A aprendizagem do escrever exige tempo de maturação, e, sobretudo implica criar condições para que o que se aprende em determinada situação seja canalizado para outra situação de escrita. Só o que exige esforço para se enunciar acaba por ser concetualizado. Escrever não significa exprimir ou representar algo que já existia, mas produzir algo que não existe ainda. (Pereira, 2005, p. 9)

No entanto, o problema não será só este, dado que se pode afirmar que existe uma situação de “crise” no que diz respeito à escrita, visível nas capacidades de expressão, ou na falta delas, na grande parte dos alunos.

Analisando os dados nacionais disponíveis das provas de aferição do ano letivo 2021/2022, no que diz respeito ao Português (Simões & Pires, 2022), a nível do 2.º ano, verifica-se, no domínio da Escrita, que 47,1% dos alunos revela desempenhos que se situam nas categorias “Revelou Dificuldade e Não conseguiu ou Não respondeu”. Já no 8.º ano de escolaridade, este número desce para 30% nas mesmas categorias de desempenho agregadas. Numa retrospectiva pelas informações dos relatórios anteriores, nomeadamente de 2018 (IAVE, 2018) a 2021 (Serrão, Simões & Pires, 2021a), constata-se que a percentagem de alunos que se situa nas categorias

mencionadas, de entre os alunos do 2.º ano, se encontra sempre acima dos 40% (2018 - 41,3%, 2019 - 49,5% e 2021 - 43,9%). Entre os alunos do 5.º ano, os valores descem para 32,6% em 2018 e 39,4% em 2021. Estes relatórios contribuem com informações que ajudam a identificar as áreas em que os alunos denotam manifestas fragilidades e onde pode haver um melhor desempenho para uma melhoria progressiva da aprendizagem. Precisamente, no documento de Serrão, Simões & Pires (2021b), conclui-se que apenas 40,5% dos alunos do 2.º ano da amostra escreve uma história que integra, de forma explícita, o início, o desenvolvimento, a sucessão dos acontecimentos e o final da história e que a maioria revela dificuldades na organização e coesão textuais, na mobilização da informação pertinente e na utilização de vocabulário adequado ao tema. Os resultados do desempenho dos alunos do 5.º ano de escolaridade indiciam dificuldades significativas no cumprimento, para além dos precedentes, de outros parâmetros ainda como a Morfologia e Sintaxe, Pontuação e Ortografia. No 8.º ano, verifica-se uma melhoria geral em Português, apesar de esta ser muito limitada.

Sem pretender a exaustão, estamos em crer que o facto de, no 1.º CEB, nomeadamente no 2.º ano, os alunos se encontrarem numa fase de iniciação à linguagem escrita pode justificar as elevadas taxas de dificuldades manifestadas, as quais, situando-se de forma mais evidente ao nível ortográfico, acabam muitas vezes por fazer com que o professor atribua menor tempo de trabalho e importância à dimensão textual, daí decorrendo, por seu turno, as dificuldades acima identificadas em termos de coesão e coerência textual. Acrescem, a esta justificação, outras já identificadas na literatura (Carvalho, 1991) como causas dessa situação:

- A massificação do ensino com o acesso à escola de um grande número de jovens oriundos de camadas socioculturais com baixos níveis de escolarização e literacia, que não privilegiam o contacto com o texto escrito;

- O desenvolvimento de novas tecnologias que permitem a comunicação à distância sem o recurso ao texto escrito. Esta evolução torna possível que os mundos da fantasia e da ficção se alcancem facilmente, através da imagem ou que se veja o

que está a acontecer no outro lado do mundo. Todavia, também faz com que as pessoas, cada vez mais se habituem ao uso da linguagem na presença do referente e vão perdendo a capacidade de, quando ele está ausente, comunicarem com o recurso exclusivo às palavras;

- A perda de hábitos de leitura e escrita com o conseqüente decréscimo das competências nelas implicadas;

- As limitações de vária ordem, impostas aos professores e que os impedem de desenvolver um programa adequado, com vista ao desenvolvimento da capacidade de expressão escrita dos seus alunos (pouco tempo letivo disponível, muitas turmas a seu cargo e elevado número de alunos por turma, diferentes níveis de expressão escrita na mesma turma...).

- O facto de a falta de léxico apropriado (e, conseqüentemente, a transcrição para a escrita dos vocábulos que são mal pronunciados oralmente (ex. “auga” em vez de “água”)) levar a um desinteresse pela expressão escrita.

2. A ESCRITA

De acordo com as Aprendizagens Essenciais (AE) do Português (Ministério da Educação, 2018), no domínio da escrita, é esperado que, no final do 1.º ciclo,

os alunos tenham atingido o domínio de técnicas básicas para a escrita de textos com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos (...), o que implica o desenvolvimento de competências específicas (compor um texto com uma organização discursiva adequada, diversidade vocabular; cumprir as normas, como a ortográfica, e adequar os sinais específicos de representação escrita da língua). (p. 3)

No seguimento do exposto, a escola deve formar os alunos no sentido de os tornar capazes de produzir textos que lhes proporcionem o acesso às diferentes funções que a escrita desempenha na sociedade.

A complexidade do processo de aprendizagem da escrita traduz-se, nomeadamente, na diversidade de dimensões que mesma assume, concretamente as dimensões ortográfica, gráfica e compositiva. Entende-se por dimensão ortográfica aquela relativa às normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua; por dimensão gráfica a que se traduz na capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita e, finalmente, por compositiva a que constitui a forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto. (Barbeiro & Pereira, 2007)

É frequente, atualmente, a perceção de que a utilização generalizada das tecnologias (apesar do seu valor e importância no desenvolvimento sociocultural e não só, das populações) constitui um fator que contribui para as dificuldades verificadas ao nível de uma escrita padronizada, uma vez que a escrita, em alguns destes dispositivos tecnológicos, se realiza recorrendo muitas vezes a siglas, imagens (*emojis*), abreviaturas ou até mesmo a letras que substituem outras grafias (ex: “K” em vez de “que”). Ora, esta forma de escrever não é benéfica para uma plena aprendizagem da expressão escrita, a qual “deve consistir no processo de produção de comunicação escrita, tendo em conta que esta é um meio de comunicação e aprendizagem que

requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas” (Sim-Sim, 1997, p. 29). A mesma autora acrescenta:

...é função da escola garantir a aprendizagem das técnicas e das estratégias básicas da escrita (incluindo as de revisão e autocorreção), bem como o domínio pelos alunos das variáveis essenciais nela envolvidas - nomeadamente, o assunto, o interlocutor, a situação e os objetivos do texto a produzir. Dado o papel da linguagem escrita na aprendizagem de todas as disciplinas curriculares, a escola deve igualmente ensinar a usar a expressão escrita como instrumento de apropriação e transmissão do conhecimento. (Sim-Sim & Duarte & Ferraz, 1997, p. 31)

Afirmar que escrever significa produzir um ato de linguagem novo não significa que não se possa (e deva) ensinar o aluno a prever a configuração do seu texto. Efetivamente, deve-se ajudá-lo a planificar o seu discurso, entendendo a planificação como uma “representação interna dos conhecimentos que deverão ser mobilizados para escrever um texto” (Pereira, 2001, p. 57).

De facto, é através da planificação que se estabelecem os objetivos do texto a produzir, sendo esta componente ainda mobilizada “para ativar e selecionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18).

Segundo Barbeiro & Pereira (2007), devem considerar-se ainda mais duas fases para a produção de um texto:

- A textualização, fase “dedicada à redação propriamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar texto” (p. 18);

- A revisão, que se processa

através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito (...) A revisão é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido. Esta dimensão de reflexão acerca do que se escreveu deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correção e reformulação do texto. Deve ainda ser aproveitada para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, suscetíveis de ser exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos. (p. 19)

Esta representação da escrita contém em si alguns subprocessos: produção de ideias, a organização das ideias e a precisão dos objetivos da escrita. No que concerne

à primeira, deve-se proceder a uma seleção das mesmas sobre determinado assunto e, sobretudo, determinar qual a ordem lógica mais razoável para as apresentar. Segundo algumas investigações, os iniciados na escrita tratam as ideias à medida que elas vão surgindo, enquanto os mais experientes as classificam e organizam com o objetivo de produzirem um texto coerente. O conhecimento do assunto sobre o qual se vai escrever, o conhecimento das expectativas dos leitores e o conhecimento do texto a produzir constituem os principais parâmetros que ajudam na organização das ideias. Por fim, a precisão dos objetivos da escrita parece constituir um sinal de maturidade da competência da escrita e, por sua vez, um bom orientador do processo de produção textual.

Normalmente, os alunos mais novos têm tendência para desenvolver os seus textos por mera associação de ideias. Tratam uma ideia e perguntam-se o que poderiam ainda acrescentar. Daí a relevância de definir e desenvolver técnicas e tarefas direcionadas para a aprendizagem desta capacidade. Contudo, deve haver a consciência de que a planificação termina quando já há uma lista de ideias, uma possível organização e uma finalidade para o texto. Efetivamente, o próprio texto já escrito e a situação de comunicação podem gerar novas ideias e novas formas de as dizer e organizar no texto. Atendendo a esta dinâmica, o ensino deve ser de tal modo que permita a integração do pensamento sobre a linguagem durante a própria escrita. É por isso que podemos partir de uma ideia para o texto e acabar com outro que em nada se lhe assemelha (cf. Pereira & Azevedo, 2005, pp. 9-10).

Para se aprender a escrever, é fundamental colocar os alunos perante verdadeiros problemas da escrita, o que não significa pedir-lhes uma produção global de um texto, mas exercícios que correspondam a operações discursivas e linguísticas parcelares: supressões, modificações, substituições, acrescentamentos de determinadas expressões ou deslocamento de outras.

Os efeitos destas operações permitem que os alunos não só desenvolvam uma representação de reescrita (...) mas também vão construindo uma representação do que é a coerência de um texto e do que nele é possível tirar ou integrar para (não) quebrar essa coerência (cf. Pereira & Azevedo, 2005, p. 13).

Escrever para aprender a escrever implica, na ação pedagógica, dedicar tempo e momentos à revisão dos textos escritos pelos alunos. Este trabalho exige algumas tarefas e estratégias de remediação ou de desenvolvimento propostas pelo professor: rever, reescrever em pares, individual e/ou coletivamente, podem ser processos transformadores dos modos de agir e de pensar dos alunos relativamente aos textos uma vez que procedem a modificações em determinado momento do texto e/ou no todo.

O ensino da escrita não se limita, no entanto, à mera realização de exercícios pontuais de melhoramento dos textos; antes pelo contrário, requer uma prática continuada de reflexão sobre a linguagem que os alunos utilizam. Esta será uma forma incontornável de gerar neles um olhar crítico sobre o que escrevem. De tudo o que atrás foi referenciado, é imprescindível tirar a conclusão de que a leitura de textos bem construídos e a reflexão sobre a sua composição são determinantes na aprendizagem da escrita, pois permitem compreender o modo de produção do texto a ler e a (re)escrever. Infere-se, pois, que a leitura é necessária e pode constituir uma ajuda determinante na aprendizagem da escrita, mas não suficiente: não é porque se lê na aula que os alunos ficam habilitados a escrever (cf. Pereira, 2005).

Antes, porém, de entrar nessa interação, convém ainda refletir um pouco mais sobre o processo de escrita, que requer dedicação e preparação por parte do aluno e um ensino claro e sistematizado.

Pereira e Azevedo (2005), consideram que o ensino e aprendizagem da escrita implica duas fases:

Na primeira, o docente deve levar os alunos a realizarem algumas atividades como sejam a exploração de listas de palavras (cores, dias, meses, estações do ano, materiais escolares, animais, pronomes), sobretudo de nomes pertencendo a um mesmo campo semântico; a partir de textos conhecidos dos alunos (canções, lengalengas...); sem esquecer de explorar as estruturas sintáticas que vão permitir construir a tessitura do texto. Estes trabalhos permitem alargar os conhecimentos em termos de vocabulário, bem como assimilar regras de sintaxe. Os produtos destas atividades devem ser afixados na sala de aula para que os alunos possam apropriar-se

mais facilmente do material escrito, possibilitando um contacto visual constante com este e a sua manipulação, quando tal lhes parecer necessário, bem como a apropriação de algumas regras de sintaxe.

Numa segunda fase, pretende-se que os alunos produzam os seus próprios textos com recurso aos conhecimentos que já dominam.

Pereira e Azevedo (2005) apresentam também algumas propostas de atividades motivantes e promotoras de novas aprendizagens relacionadas com este processo:

(i) Atividades de transformação de uma mensagem (mudar uma palavra sublinhada, por exemplo);

(ii) Atividades de produção a partir de ilustrações (de revistas, de jornais, de cartazes) em balões de banda desenhada, em legendas das ilustrações;

(iii) Atividades de escrita a partir de suportes pobres, que solicitam o imaginário;

(iv) Atividades, com carácter regular, de produção de escritos a partir de uma palavra (só, triste ...), ou de um texto a partir de uma condição (se eu fosse rico, se eu fosse um animal...);

(v) Atividades de escrita a partir de um tema real;

(vi) Escritos a partir de uma história conhecida (p. 28)

O ensino da escrita pressupõe, pois, estimular os alunos a desenvolverem as suas capacidades de produção de textos (escrita compositiva), ativando conhecimentos, programando a forma como se vai desenrolar e organizar o trabalho, efetuando pesquisas e consultas, redigindo o texto procurando as palavras que o formarão e avaliando o que se escreveu, relendo, riscando. Em suma, utilizar processos de planificação, textualização e revisão, como já referido anteriormente. Porém, antes disso, é necessário que os alunos aprendam a escrever as palavras corretamente, que descubram o princípio alfabético, isto é, que descubram que as letras representam os sons da fala, que aprendam a discriminar os sons que integram as palavras, que saibam como esses sons podem ser transcritos e que sejam capazes de escolher entre as várias formas de representação existentes na escrita para esses sons, o que está de acordo

com a norma ortográfica. Cabe ao professor, conforme o tema que se segue, proporcionar aos alunos as ferramentas e estratégias necessárias para a análise das diferentes hipóteses e para a tomada de decisão.

2.1 O lugar da ortografia no processo de escrita

Em primeiro lugar, é importante referir que a ortografia e a escrita estabelecem, entre si, uma relação de mútua dependência, no sentido em que, para se escrever corretamente, é necessário ter apreendido o sistema ortográfico da língua em que se escreve e que este será tanto mais bem dominado, quanto mais se escrever (cf. Macário & Sá, 2011).

A ortografia é um sistema composto por múltiplos subsistemas (como sejam a fonologia – que se dedica ao estudo dos fonemas e das sílabas por aqueles formadas; a prosódia – que lida com a acentuação tónica dos vocábulos; a morfologia – visando o estudo das palavras, análise da sua estrutura, formação e mecanismos de flexão) que se relacionam entre si e estabelecem conexões com outros sistemas da língua.

A compreensão do lugar da ortografia no processo de escrita dá-se quando o aluno revela um nível de automatização elevado e utiliza as competências ortográficas de maneira a não ter que parar para pensar na forma como se escreve uma determinada palavra (cf. Macário & Sá, 2011).

Devido à sua complexidade, mesmo nos alunos que já desenvolveram algumas competências em produção escrita, nem sempre a forma escrita das palavras corresponde à forma ortográfica correta. Esta dificuldade é justificada pelo facto de o aluno desconhecer a forma correta da palavra, ou porque a sua execução não corresponder às noções já adquiridas (seja pela dificuldade em mobilizar as regras que determinam a correspondência letra-som ou pelo próprio carácter irregular da correspondência letra-som).

A competência ortográfica atua, quer através da tomada de decisões em articulação com outras competências, quer da reparação de falhas. Daí que se defenda

que “a caracterização [da competência ortográfica] é feita tendo por base a atuação no processo de escrita, com toda a sua complexidade (em situação real) e não por meio de um teste incidindo especificamente sobre o conhecimento ortográfico de forma isolada” (Barbeiro, 2007, p. 124). Por esta razão, o processo de ensino e aprendizagem da ortografia deve assentar em atividades que conduzam à deteção do erro, mas também à sua correção.

Nos dias de hoje, a correção ortográfica é um dos grandes desafios que se coloca a todos os professores. Sendo a escrita importante e a escola um espaço de extrema responsabilidade na aprendizagem dos alunos, cabe aos professores promover e desenvolver esta dimensão ortográfica da competência escrita.

Desta forma, é importante saber em que medida as estratégias de intervenção nos erros ortográficos afetam o desenvolvimento da competência ortográfica (Teixeira & Rondoni 2009).

As causas ou origens dos erros ortográficos são variadas: Gomes (2006a) menciona que não é fácil sistematizá-las, já que são “inumeráveis os fatores que contribuem para que um aluno erre” (p. 93). Um dos motivos pode ser atribuído à dimensão psicológica, especificamente na memória, atenção e perceção; outros poderão estar ligados aos próprios métodos de leitura selecionados pelo professor, o meio social em que os alunos se encontram envolvidos, nomeadamente a variedade de vocabulário que é usado em casa e que é adquirido pelos próprios. Por detrás da origem dos erros, poderão ainda estar as dificuldades que os alunos têm na própria língua e as interferências linguísticas que podem ocorrer no processo de aprendizagem da mesma.

Fernandes (2008) acrescenta que os erros nos alunos podem surgir do facto de as ideias dos mesmos fluírem mais rapidamente que o seu registo escrito, provocando a omissão de palavras, desarticulações várias como sejam repetições e até estruturas sintáticas incongruentes.

A falta de estratégias de releitura durante o processo de escrita do aluno também pode contribuir para o aumento dos erros ortográficos num texto. Se o aluno reler aquilo que escreve, de uma forma atenta, identificará certos erros que cometeu

na sua composição. A construção de novas palavras, que não estão ainda totalmente dominadas, pode constituir-se como causa de erro. É fundamental que o aluno adquira, com antecedência, a apresentação da palavra, memorize e só depois experiencie a sua mobilização na dimensão compositiva ou textual da escrita.

Outro fator que pode estar na origem dos erros é o uso de construções que são próprias da linguagem oral, mas menos aceitáveis na escrita: efetivamente, os alunos escrevem, muitas vezes, da mesma forma que falam e, ao reproduzir esse texto oral na escrita, cometem erros ortográficos, para além de usarem construções fráscas que não respeitam as regras da gramática de uma dada língua.

Barbeiro (2007, citado in Fernandes 2008) menciona ainda que “os erros ortográficos podem encontrar as suas causas no processo de transcrição e nas competências que esta mobiliza: segmentação das unidades, sua identificação e representação sequencial, por meio dos grafemas” (p. 122). A ausência de domínio e conhecimento destas competências podem induzir a incorreções na transcrição no acréscimo ou troca de posição das letras.

Assim sendo, é essencial trabalhar com os alunos sob uma perspetiva que aposte na aquisição de conhecimentos ortográficos estruturados desde o início da escolarização, como apoio a uma tentativa de aperfeiçoar a ortografia e como forma de controlo do erro (Fernandes, 2008).

No entanto, e porque muitas das atividades tradicionalmente relacionadas com o ensino e aprendizagem da ortografia - como, por exemplo, o ditado - são dominadas por objetivos que se prendem mais com a deteção de erros ortográficos do que com o aperfeiçoamento da competência ortográfica, importa que os professores reflitam sobre as limitações de alguns usos que se fazem destas atividades, sem deixar de reconhecer as mais-valias de atividades como a cópia ou o ditado.

2.2 Escrita criativa e escrita colaborativa ou cooperativa

Seguindo a linha de autores como Gil & Cristóvam-Bellmann (1999) ou Santos e Serra (2007), a escrita criativa pode ser entendida como um conjunto de métodos que visam criar o prazer pela escrita. Ainda assim, apesar desta intencionalidade, a prática

da escrita criativa revela-se, por vezes, problemática, já que os alunos nem sempre se encontram motivados para a escrita escolar, em geral, e para a escrita criativa, em particular. Daí a importância do professor, que deve assumir o papel de orientador desse processo, proporcionando atividades exequíveis sem deixar de ser estimulantes, usando diversas estratégias de ensino e aprendizagem, que potenciem e desenvolvam a criatividade nos alunos, ao mesmo tempo que os motivam para resistir à frustração e, através da escrita criativa, desenvolver competências de resiliência para aprender a lidar com as dificuldades que a complexidade do processo de escrita acarreta. Sem descurar o papel do educador de infância em torno da promoção da literacia emergente, consideramos que é justamente a partir do início do processo de apropriação formal da escrita, no 1.º CEB, que deve haver uma grande preparação dos discentes, reinventando-se e reorganizando-se estratégias, para melhorar as competências dos alunos neste domínio.

O contacto com a escrita deve ser proporcionado às crianças o mais cedo possível, para que a descoberta da leitura seja facilitada. Na linha do que se designa na literatura como literacia emergente, sabemos hoje que quantos mais contactos as crianças forem estabelecendo com a escrita, melhor compreenderão a sua funcionalidade e materialidade, preparando-se assim, de uma forma mais adequada, para a comunicação escrita.

Neste sentido, deve-se desenvolver na criança o gosto pela escrita por iniciativa própria, assegurando que cada aluno tenha um caderno onde possa escrever como souber, o que quiser e quando quiser. Se este objetivo for desenvolvido logo no início da escolaridade, a criança começa a criar hábitos de escrita e a desenvolver várias capacidades ao nível da mesma, tornando-se mais apta tanto no plano do domínio dos aspetos funcionais da aprendizagem da língua materna escrita (melhorando as dificuldades a nível de erros ortográficos e as incoerências na sequência lógica do fio narrativo das histórias que escrevem), como também no aumento do vocabulário e na capacidade imaginativa de jogar com as palavras.

Por outro lado, uma boa parte dos textos que os alunos escrevem em contexto escolar tem temas definidos, sendo atribuída pouca importância à sua inventividade e

à criatividade das suas produções escritas, tanto no conteúdo como na forma, o que conduz geralmente a textos estereotipados. Na linha de autores como Niza et al (2011), interrogamo-nos por que razão não são propostas, com maior frequência, mais situações de aprendizagem com recurso a diversos estímulos (auditivos, visuais, promoção de contactos com autores reconhecidos, bem como a organização de situações mais formais que apresentem outros tipos de registos como debates, painéis, pequenos espetáculos e exposições), como forma de promover o desenvolvimento dos alunos na chamada escrita criativa. A partir deste tipo de recursos, poder-se-á iniciar um método de trabalho que fomente a criação de novas propostas inerentes à escrita e que, essencialmente, motivem os alunos a escrever com gosto e sintam prazer nisso.

Rebelo et al (2000) corrobora que o próprio contexto escolar deve criar um ambiente propício para a aprendizagem dos seus discentes, “permitindo que os alunos vão construindo progressivamente conhecimentos sobre a escrita e as circunstâncias do seu uso, mediante a composição de textos cada vez mais elaborados” (p. 153).

Através da escrita, os alunos exprimem os seus sentimentos e pensamentos e, assim sendo, devem ser-lhes proporcionadas, durante a sua passagem pelo 1.º CEB, atividades que lhes possibilitem a aprendizagem e desenvolvimento da mesma. Uma das formas de colmatar o receio que muitos têm de se expressar por este meio consiste justamente na utilização de várias técnicas e atividades lúdicas para desbloquear essas resistências.

Cativar e motivar as crianças a escrever pode ser um verdadeiro desafio, mas tendo em vista a exigência da escrita na vida quotidiana, pois é através do ato de escrever que o acesso à informação é exponenciado, torna-se imperativo encontrar uma maneira de envolver os alunos nesta tarefa de forma que a associem a uma atividade lúdica e aprazível.

A introdução da escrita criativa, na sala de aula, no 1.º CEB, para além de ser um importantíssimo instrumento de desenvolvimento linguístico, também o é a nível do desenvolvimento pessoal. Os alunos, através dos seus textos, experienciam e

exploram uma série de constrangimentos linguísticos, adquirindo de forma cada vez mais autônoma, as competências de escrita necessárias à criação de bons textos, bem como a uma melhor avaliação crítica dos mesmos (Leitão, 2008, p. 31).

Ao contrário de outros registos de escrita, a escrita criativa não obedece a um estilo concreto, sendo encarada como um jogo em que tudo pode valer e tendo como objetivo principal levar alguém a escrever de um modo mais livre, espontâneo e original, ou seja, de um modo criativo.

Para Santos e Serra (2007), é a forma como se escreve que é mais desembaraçada, mais livre e mais criativa.

A escrita criativa é, de facto, um convite aos alunos para expressarem pensamentos e sentimentos, muitas vezes adormecidos (como descrevem Gil & Cristóvam-Bellmann, 1999) e os organizarem revelando a sua riqueza pessoal, as suas experiências, leituras passadas e desejos futuros. Os mesmos autores referem ainda que o principal objetivo da escrita criativa é criar o gosto e prazer pela escrita. Contrabalançando este prazer com as dificuldades que os alunos demonstram, pretende-se assim ajudá-los a enfrentar os sentimentos de frustração que essas dificuldades geram, ao mesmo tempo que, pelo treino da escrita, se envolvem no treino da escrita e na melhoria das capacidades linguísticas. Esta surge assim como uma outra estratégia que se pode implementar, para melhorar e desenvolver a competência da escrita e perceber de que forma, através do envolvimento na tarefa, se poderá contribuir para a tão desejada melhoria das produções escritas dos alunos.

“Pretende-se que sejam criadas condições para que a criança venha a gostar de ler e escrever, e que o professor conduza o aprendiz leitor a tornar-se posteriormente leitor e escritor, e que a criança aprenda a trabalhar de maneira autônoma e também com os outros. A aquisição da língua escrita deve ser também ocasião de aprender a trabalhar com os outros. Deste ponto de vista, é um meio de socialização e de desenvolvimento de atitudes de cooperação” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 84).

Desenvolve-se então, a supramencionada estratégia da “escrita colaborativa”. No âmbito profissional e social, impõe-se cada vez com mais frequência, a realização conjunta de tarefas e, por isso, a capacidade de interagir, de aceitar opiniões e partilhar outras. Esta modalidade de trabalho colaborativo desenvolve atitudes

positivas e relações sociais entre os intervenientes. São vários os estudos que afirmam que a escrita colaborativa é muito comum, até no âmbito profissional, pois algumas vezes se exige que uma mesma atividade seja realizada mediante a colaboração de várias pessoas, resultando daí um produto escrito. Assim, surge, por parte de alguns estudiosos (Murray, 1992), a defesa da realização de atividades colaborativas no ensino da escrita, com o fim de preparar os alunos para o contexto de trabalho que terão de enfrentar após a escolarização.

Neste tipo de trabalho colaborativo, é importante que o grupo tenha um objetivo comum e que no mesmo coabitem diferentes conhecimentos para que a aprendizagem seja mais significativa. Segundo Martins e Niza (1998, citado in Gomes, 2006b), os jovens escritores, ao partilharem as suas ideias em grupo, precisam explicitar e negociar o significado das mesmas com os outros elementos, o que contribui para uma tomada de consciência dos processos linguísticos presentes na escrita. Quando se fala em “negociar”, estamos a referir-nos ao conjunto de táticas utilizadas pelos pares que ajudam a resolver problemas de comunicação existentes no grupo. Esta negociação é estabelecida entre colegas e professor, mas também entre pares. A mesma não só ajuda a uma melhor compreensão entre todos, como também a um melhor entendimento do que é discutido, no grupo, permitindo até alterar certos conhecimentos que poderiam não ter sido tão corretamente consolidados anteriormente.

Sendo assim, é importante “implementar, na aula, formas sociais de trabalho diversificadas, atribuindo à colaboração um papel predominante. Ao trabalhar em grupo, o aluno desenvolve a tolerância e a flexibilidade, aprendendo a dividir responsabilidades, a organizar e dividir tarefas potencializando as suas capacidades” (Redondo & Hidalgo, 2001, citado in Alves, 2005).

O docente deverá adotar uma postura de participante em todo o processo trocando ideias sobre os conteúdos a serem mobilizados e a forma como os alunos podem encarar todo o trabalho. Precisar, também, de ter em atenção o acompanhamento a todos os seus discentes, independentemente do seu nível de aprendizagem, isto é, não pode “esquecer” aqueles que têm menos dificuldades, pois

estes precisam também de uma interação que os motive e exija deles sempre mais e melhor (Niza et al, 2011).

Os referidos autores consideram que, para que esta estratégia de trabalho colaborativo possa resultar e contribuir para o sucesso de todos os alunos, é fundamental que o professor conheça bem os seus alunos, nomeadamente em que nível se situam em termos de competência para a escrita, organizando pares ou tríades de alunos de forma a equilibrar diferentes níveis de competência a desenvolver. Procura-se assim garantir o envolvimento ativo de ambas as partes, num desafio que poderá ser proposto aos alunos que escrevem melhor colaborando com os que tenham dificuldades acrescidas na atividade da escrita. Desta forma, ambos beneficiarão, uma vez que os alunos com mais dificuldades acabam por exercitar e desenvolver a capacidade de resolver problemas que a escrita acarreta e os que apresentam mais capacidades, por organizar e adaptar de uma forma mais eficaz as suas estruturas cognitivas, conduzindo a uma melhor compreensão acerca do que estão a tratar. Barbeiro (1999) refere que “a colaboração na escrita de um texto constitui uma via para a explicitação das ideias dos alunos, para a descoberta de novas possibilidades e a consciencialização das características do texto escrito” (p. 77), sendo assim uma forma de os alunos assimilarem novos conteúdos linguísticos e desenvolverem o seu pensamento crítico e reflexivo. Há ainda a realçar, em todo o processo da escrita colaborativa, a comunicação oral e, por conseguinte, o uso da língua, utilizada tanto na oralidade como na escrita. Numa primeira fase do trabalho, é através da oralidade que se discutem as ideias do assunto a tratar. Daí a resistência de um grande conjunto de professores relativamente a esta aprendizagem colaborativa devido à enorme disparidade no que concerne ao controle/disciplina, porque uma aula colaborativa é propensa a ser mais barulhenta que a tradicional.

Qual o papel que alunos e professores têm no percurso da aprendizagem em colaboração?

Segundo Gomes (2006b), as interações no ambiente de trabalho, na sala de aula, são muito importantes e necessárias ao processo de ensino e aprendizagem, uma

vez que a socialização dos alunos é um fator indispensável na vida escolar.

A perspectiva social, associada à obra vygotskyana, que se baseia na relação do desenvolvimento do ser humano com a atividade social e promotora de uma evolução da aprendizagem, incrementa-se através de múltiplas aprendizagens (realização de atividades a pares e em pequenos grupos), desde as sociais às textuais: sociais, porque os alunos aprendem a respeitar a opinião dos outros e a trabalhar em conjunto; textuais, pois a realização do trabalho com outros obriga, de certo modo, a que tenham maior consciência dos processos linguísticos presentes na escrita, dado que é fundamental, neste tipo de trabalho, a comunicação e a explicitação dos raciocínios para os colegas (Martins, 1998).

Nesta mesma abordagem vygotskyana, considera-se que as trocas sociais favorecem a aprendizagem dos indivíduos, pois envolvem-se em constantes situações em que é necessário o sujeito transmitir o seu pensamento e as suas ideias ao outro, e isso exige das duas partes um esforço intelectual muito maior para compreenderem e explicitarem as mensagens implícitas (Cardoso, 2010).

Na mesma linha de pensamento, Cassany (1990, citado in Gomes, 2006) revela que a interação tem um papel essencial no desenvolvimento das estruturas cognitivas utilizadas para a atividade da escrita, uma vez que estas estruturas se ativam “em contextos autênticos de comunicação durante a interação verbal” (p. 54).

Os alunos como colaboradores e participantes ativos, nos momentos em colaboração, influenciam os seus processos de aprendizagem na medida em que trabalham juntos para organizar e concretizar a atividade que lhes foi proposta e para a qual definiram metas. Distribuem tarefas pelos componentes do grupo e confrontam vários pontos de vista, pois cada um tem pensamentos e opiniões próprias, uma vez que são únicos. No final da atividade, avaliam o trabalho elaborado e conferem o processo e as aprendizagens adquiridas.

Dado que a interação é uma condição essencial em todo o processo de aprendizagem, nomeadamente na produção da escrita, há que propor atividades que facilitem esta situação. Assim, a existência de um ambiente onde há o hábito de partilhar produções escritas de palavras e textos permite uma interação social muito

rica entre alunos e professores (Teberosky & Colomer, 2003).

O ato de partilhar este tipo de produções permite que haja um tempo de leitura, de discussão e de aperfeiçoamento sobre um texto lido e interpretado em conjunto. É através deste tipo de situações, em contexto social, que se torna perceptível um aumento significativo na melhoria do desenvolvimento da linguagem escrita (Teberosky e Colomer, 2003).

A aquisição da linguagem escrita e o seu desenvolvimento apresentam probabilidade de sucesso, quando envolvidos em metodologias pedagógicas, onde o diálogo e a discussão são fortemente integrados e articulados, pois fomentam uma compreensão mais orientada e profunda de todo o processo em questão. Ao possibilitar ao escritor a possibilidade de ouvir o que os outros sentiram e compreenderam do que ouviram, também o diálogo entre produtores de escrita funciona como estratégia para uma melhor compreensão e aprendizagem acerca do funcionamento e organização de textos.

Neste sentido, Redondo e Hidalgo (2001, citado in Alves 2005) consideram ser necessário integrar nas práticas educativas diversas estratégias sociais de trabalho, colocando em evidência a colaboração. A colaboração desenvolve-se pelas constantes interações dos alunos entre si e/ou com o professor, que, contribuindo e partilhando os seus conhecimentos e capacidades, conduzem a novas aprendizagens.

Neste ambiente em colaboração, o professor orienta a pesquisa dos alunos, ajuda-os a selecionar e relacionar a informação nova com as experiências e conhecimentos anteriores e, posteriormente, a partilhá-los com os outros.

O tipo de trabalho pedagógico que o professor pode desenvolver, ao diversificar materiais que regulem o desempenho do grupo e das suas aprendizagens. é essencial para concretizar os objetivos propostos e inerentes a esta prática (Martins e Niza, 1998). Este método utilizado pelo professor é feito com o intuito de tornar os seus alunos aptos a desafios futuros, de modo a que a sua participação na sociedade seja ativa, e, por conseguinte, bem-sucedida (Torres, Alcantara e Irala, 2004).

O professor, desde cedo, deve praticar com os seus alunos atividades de interação. Estas promovem, nos mesmos, uma melhor construção e assimilação de

conhecimentos, desenvolvendo igualmente a habilidade comunicativa, pois os alunos neste tipo de trabalho têm muito mais oportunidades de intervir e utilizar a língua (Storch,2005).

Salientando Hargreaves (1998), “a colaboração melhora a qualidade de aprendizagem dos alunos” (p. 278), uma vez que são colocadas em prática estratégias diferentes daquelas a que os alunos estão habituados e esse confronto beneficiará a sua motivação. Advém daí um impacto positivo nas aprendizagens dos agentes em questão.

Uma dessas diferentes estratégias, que Redondo e Hidalgo (2001), referidos por Alves (2005) apresentam é o trabalho em grupo em que um dos benefícios passa por uma melhor integração dos alunos num determinado grupo. Em paralelo, existem outros benefícios em termos afetivos, uma vez que as atividades de escrita realizadas através da colaboração podem ajudar a diminuir a ansiedade, a gerir melhor as emoções e a aumentar a autoconfiança. Toda a intervenção social traz consigo benefícios para os aprendizes, no âmbito pessoal, pois proporcionam o desenvolvimento de sentimentos de responsabilidade, cooperação e de integração na comunidade (Murray, 1992).

Num processo de colaboração, há uma partilha de saberes entre professor e alunos em permanente interação: o conhecimento não é transmitido num só sentido. E uma repartição de autoridade, uma vez que o docente leva os discentes a participarem ativamente na definição de objetivos específicos, na proposta de tarefas e ainda na avaliação da aprendizagem feita. O papel do professor é o de um mediador nas situações de ensino e aprendizagem.

Tal como foi referido anteriormente, deve haver uma preparação precoce dos discentes que permita acautelar os riscos de insucesso na produção escrita, nomeadamente porque este “não depende somente do desinteresse, de falta de atenção, ou até da falta de «jeito» dos alunos no momento das suas produções escritas, mas antes da ausência de estratégias promotoras de um melhor desempenho

por parte dos alunos”, acrescenta Soares (2010, p. 23 *apud* Fonseca & Nunes: 4).

Constatando-se que vivemos numa sociedade em que as Tecnologias de Informação e comunicação (TIC) estão presentes no quotidiano de todos, são vários os argumentos que têm justificado a sua integração na escola, no currículo e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem. Atualmente, os estudantes têm acesso a um vasto leque de informação e de conhecimentos, utilizando com grande facilidade diferentes meios tecnológicos, revelando-se fluentes “na linguagem digital dos computadores, da Internet, das consolas e dos videojogos” (Fonseca, 2019, p. 61). Paralelamente, cada vez mais se assume como “indispensável saber ler fluentemente e escrever de forma eficiente para a realização de muitas atividades diárias” (Sim-Sim, 2007, p. 5), esperando-se que a escola e nomeadamente os professores estejam aptos para fazer uso, na sua prática pedagógica, de diferentes recursos tecnológicos como ferramenta de suporte à aprendizagem da linguagem escrita, enriquecendo as estratégias pedagógicas e envolvendo os alunos ativamente no processo.

Ora, a necessidade de se implementarem atividades que promovam a qualidade das aprendizagens e do sucesso educativo vai encontrar no uso das TIC uma ferramenta essencial para a promoção de aprendizagens ativas dos alunos. É de grande relevância os alunos serem incentivados, desde cedo, a contactar com diferentes tipos de escrita com intenções comunicativas diferenciadas, para elevar os níveis de literacia.

É indispensável, pois, induzir alterações nas metodologias de trabalho e nas estratégias de ensino da escrita com o objetivo último de contribuir para melhorar e desenvolver a competência da escrita nos alunos, e conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens. Propostas de atividades de escrita colaborativa com recurso às TIC serão, sem dúvida, uma boa opção. Os docentes, fazendo uso desta ferramenta de trabalho, incentivando a participação e a criatividade dos alunos, não só enriquecem as estratégias pedagógicas, mas também contribuem para a aquisição de aprendizagens curriculares significativas, especificamente no domínio da escrita.

Colaboração ou cooperação?

Quando se fala de colaboração, é importante salientar e diferenciar o conceito de cooperação, pois são dois conceitos que podem gerar algumas dúvidas e que, em muitos casos, são utilizados como sinónimos.

Para Dillembourg et al (1999), referenciado por Torres, Alcantara e Irala (2004), a diferença mais significativa entre cooperação e colaboração remete para a organização do grupo perante a tarefa a realizar. Na colaboração, todos os elementos do grupo trabalham para um objetivo, onde não há distinção hierárquica; na cooperação, o grupo trabalha separadamente para uma mesma tarefa, isto é, cada um fica responsável por uma parte dessa tarefa, respeitando sempre a constituição hierárquica no grupo.

Na perspetiva de Panitz (1996), também referido por Torres, Alcantara e Irala (2004), “a colaboração é uma filosofia de interação e um estilo de vida pessoal, enquanto que a cooperação é uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final.” Assim, a aprendizagem colaborativa é uma filosofia de ensino, não apenas uma técnica de sala de aula.

Em relação à colaboração, o mesmo autor destaca a forma de lidar com os vários elementos do grupo e a atenção que prestam às capacidades e contribuições de cada um em prol do sucesso do trabalho final. Nas práticas de colaboração, é evidente uma partilha da autoridade e responsabilidade distribuída entre todos.

Segundo Arends (1995) (citado in Santana, 2007, pp. 37-38), as salas de aula deviam ser organizadas similarmente a sociedades democráticas, em que as interações se assumissem na resolução de problemas do dia a dia, o que facilitaria a aprendizagem dos valores da cooperação e da democracia. “Para Dewey e Thelen, a forma lógica de realizar estes importantes objetivos educacionais passava pela estruturação da sala de aula e das atividades de aprendizagem dos alunos, de forma que estas viessem a modelar os resultados desejados” (Arends, 1995, p.366).

Quer de uma forma colaborativa, quer de uma cooperativa, os alunos constroem em conjunto as suas aprendizagens, num ambiente de constante partilha de ideias, opiniões e informações. Cada elemento oferece a sua contribuição para o

produto final, o que se torna bastante significativo para si e para a sua aprendizagem, não só a nível da escrita, como em outros níveis de conhecimento.

3. A RELAÇÃO DA ESCRITA COM O AMBIENTE NATURAL

Os desafios que o mundo atual coloca à escola preconizam um ensino que não se limita ao espaço físico tradicional nem se resume ao saber que advém das disciplinas estruturadas. O Currículo do Ensino Básico defende um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes, com base num grupo de princípios e valores que os alunos devem alcançar no fim da escolaridade obrigatória. Pretende-se que estes sejam capazes de “tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Martins, 2017). As múltiplas literacias que os alunos têm de mobilizar exigem à escola e aos seus professores a capacidade de se inovarem de forma a evitar que se observe uma redução dos níveis de autonomia e um decréscimo de oportunidades para os alunos tomarem decisões, descobrirem e aprenderem de forma significativa, através da experimentação, por ensaio e erro (Bonawitz, Shafto, Gweon, Goodman, Spelke & Schulz, 2011).

O ambiente natural é um contexto privilegiado assumidamente reconhecido como suscetível de oferecer experiências multissensoriais ricas, que possibilitam que tanto alunos entre si, como alunos e professores atuem conjuntamente em situações que potenciam a aprendizagem. Proporciona ainda a expansão do conhecimento acerca do mundo e dos diferentes sistemas, permitindo assim que as aprendizagens dos alunos tenham por base a sua experiência (Bilton, 2010).

Na faixa etária entre os seis e os doze anos, as crianças desenvolvem perspetivas humanísticas, simbólicas e estéticas sobre a natureza. Evidenciam maior interesse, curiosidade e capacidade de aprender e compreender o mundo natural (Kellert, 2002) e adquirem consciência ambiental ao assumirem atitudes e comportamentos responsáveis, sustentáveis e de compromisso, evidenciando a sua capacidade de compreensão ecológica. O professor deve, pois, ajudar as crianças “a desenvolverem-se enquanto pessoas ativas e responsáveis, capazes de intervir, de forma construtiva, numa sociedade preocupada com o desenvolvimento sustentável”

(Almeida, 2016, p. 76).

Pela necessidade de passar para palavras aquilo que se vê e sente, o contacto com diferentes materiais e situações facilita o desenvolvimento da linguagem e o pensamento divergente (Thomas & Harding, 2011). Destacam-se não só as competências ao nível da expressão e comunicação da criança no meio natural, como também o desenvolvimento da sua linguagem científica. Por sua vez, a capacidade linguística está associada ao desenvolvimento do pensamento, à capacidade de representações cada vez mais complexas e abstratas e ao desenvolvimento do raciocínio. Os resultados das investigações analisadas ao nível do desenvolvimento cognitivo (Bento & Dias, 2017 e Coelho et al, 2015) apontam para o desenvolvimento ao mesmo tempo da atenção, concentração, capacidade de memória e jogo simbólico no ambiente natural.

Esta estratégia pedagógica proporciona, desta forma, os seguintes benefícios para a evolução cognitiva:

a) Autonomia

O aluno é estimulado a procurar as informações e a desenvolver os conhecimentos por si mesmo, tornando-se o protagonista da sua aprendizagem e alcançando, por conseguinte, maior autonomia. Porém, isto não significa que ele vai aprender sozinho. Como tivemos oportunidade de assinalar, o professor atua como um mediador neste processo, assegurando todo o acompanhamento pedagógico. Ele é o responsável que orienta os alunos a pesquisarem os conteúdos e a descobrirem a melhor forma de os aprender.

b) Dinamismo

O dinamismo é uma poderosa ferramenta pois, quando o professor proporciona a exploração de recursos alternativos aos seus alunos, as aulas fluem de uma forma muito mais interessante contribuindo para um aumento da motivação. Para tal, é possível usar tecnologias em que a aprendizagem ganha “roupagem” de jogos, levando os alunos a aprenderem sem o sentimento de estarem numa aula

monótona e entediante.

c) Criatividade

Sendo uma competência necessária para o dia a dia, é por meio dela que conseguimos resolver muitos dos problemas do cotidiano. Trata-se de uma faculdade que estimula o aluno a pensar.

Sistematizando, promover a relação com a natureza facilita o entendimento dos conteúdos; desenvolve habilidades de observação e comparação; proporciona uma visão mais ampla do mundo e da sua diversidade; trabalha várias formas de expressão, como a interpretação, a leitura e a escrita e estimula a autonomia, o respeito, a responsabilidade e a cooperação.

Vários autores (Albuquerque, 2007; Cruz, 2013; NAEYC, 1997; Thomas & Harding, 2011) acrescentam a importância que o envolvimento com o elemento natural tem no desenvolvimento pessoal (ao nível da autoestima e autoconfiança), social, em resultado da interação com os outros (ao nível da cooperação, da percepção do outro, do próprio desenvolvimento da linguagem), emocional/afetivo (na aceitação do outro, pela tolerância), estético, físico e cognitivo (visível no desenvolvimento da imaginação e criatividade, bem como no desenvolvimento do pensamento crítico).

3.1 Papel do professor

O aluno aprende a compreender o mundo que o rodeia, passando a refletir e a questionar sucessivamente sobre o mesmo. É fundamental que ocorra também uma análise e um debate para que os alunos organizem e construam ativamente os seus conhecimentos, compartilhando com os professores e colegas as suas observações e conclusões sobre os assuntos abordados.

Neste sentido, são vários os papéis que o profissional da educação pode assumir. Pode adotar uma postura de observador, participar na atividade apoiando e

enriquecendo as iniciativas e as descobertas dos alunos, ou pode ainda ter a iniciativa de criar situações educativas intencionalmente planejadas (Albuquerque, 2007; Ferreira, 2010; Santos, 2017).

Quanto à primeira possibilidade - postura de observador -, Cunha (2017) refere que o profissional deve estar atento a todas as oportunidades oferecidas sem se esquecer de escutar o que os alunos dizem e de procurar perceber os seus interesses. Esta é também uma forma de aprender mais sobre cada criança. Quando as atividades são planejadas cuidadosa e corretamente, de forma a atender às necessidades dos discentes, elas podem comportar inúmeros benefícios (Department for Education and Skills, 2006). Sá (2016) alega que o adulto pode assumir uma interação com os alunos, a fim de observar as suas reações e expressões para propor novas situações de interesses e, assim, novas aprendizagens.

Foi referido anteriormente o papel preponderante do ensino com base na relação com o meio natural e a importância que este tem no desenvolvimento pessoal, social, emocional e cognitivo dos agentes que o praticam. Não podemos dissociar, nesta aprendizagem, o lugar da motivação para tal, daí algumas breves considerações sobre a mesma.

“A motivação é a chave da criatividade que utiliza qualquer tipo de operacionalização. É tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta. Pela motivação consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades” (Balancho & Coelho, 1996, p. 17).

Para motivar, o aluno o professor deve ser o agente de uma planificação reflexiva e interdisciplinar, para evitar “tempos mortos” e falta de ritmo entre as várias sequências de cada momento da aula, quer seja no espaço interior, quer seja no exterior. Tudo é importante no desenvolvimento integral do aluno, não devendo existir fronteiras entre as várias componentes do currículo, de tal forma que o saber não seja compartimentado.

Os discentes devem ter a oportunidade de descobrir interesses, aptidões,

capacidades que enriqueçam a sua formação de cidadãos do século XXI. Montaigne (2005 *apud* Morin, 2002: 23) já afirmava que “queria que as crianças fossem suavemente tiradas do seu dormir, pois era preferível dar-lhes uma “cabeça bem feita” em vez de “bem cheia”” (p.44). A atualidade desta afirmação traduz-se hoje, na correspondente prioridade da formação sobre a informação.

“Cativar” os alunos deve, pois, como acima vimos, ser um dos objetivos fundamentais do professor.

Em jeito de conclusão, importa referir que, quando os professores apostam neste tipo de experiências, potenciam a saúde e o bem-estar dos alunos, bem como o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, investindo na sua autonomia, criatividade e independência. Além disso, proporcionam uma aprendizagem interdisciplinar, assente na Educação Ambiental (EA) (Robertson, 2014). O referencial Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), de Martins (2017), destaca precisamente a necessidade de abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações presentes no meio sociocultural e geográfico ou quotidiano do aluno e promovendo atividades na sala de aula e fora dela. É justamente o confronto com os problemas concretos da comunidade e com as diversas opiniões que permite aos alunos construir a sua noção de responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que se inserem (Ministério da Educação, 2004).

Uma das ações estratégicas de ensino a implementar nas AE do Estudo do Meio do 4.º ano do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2018) indica justamente a seguinte capacidade a adquirir: “valorizar a sua identidade e raízes, respeitando o território e o seu ordenamento, outros povos e outras culturas, reconhecendo a diversidade como fonte de aprendizagem para todos” (p.3).

CAPÍTULO 2 – OPÇÕES METODOLÓGICAS

1. CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

1.1 Enquadramento da instituição de ensino onde decorreu a PES

1.1.1 História

A PES decorreu numa instituição particular de solidariedade social, instalada no distrito de Aveiro e situada numa área rural de consideráveis dimensões, num terreno fértil a poucos quilómetros do mar e da serra.

Os seus fundadores, detentores de grandes fortunas, mas atentos aos mais desfavorecidos, decidiram destinar parte do solar e da propriedade que detinham em benefício das crianças que viviam em extrema pobreza, oferecendo-lhes alimentação, vestuário, cuidados médicos e educação dos 3 aos 12 anos. Nasceu assim, há 145 anos, a instituição que viria a ter, 15 anos mais tarde, uma Congregação de Irmãs na função de professoras da instrução primária.

Em 1964, perante sucessivas crises económicas e enormes despesas financeiras, com o apoio da população residente, o atual líder deu início à reconversão das atividades agrícolas nos terrenos pertencentes ao património, através da plantação de um pomar, hortas e a criação de vários animais. A produção e a comercialização dos produtos agrícolas e pecuários, em paralelo com os investimentos e a própria gestão permitiram melhorar, ao fim de alguns anos, as condições do nível do ensino, das instalações e do apoio geral às crianças.

Na década de 70, é atribuído à instituição um novo estatuto de Fundação e, posteriormente, a sua área de intervenção é alargada a novas valências, contando atualmente com a Creche e o Jardim de Infância, para além do 1.º CEB.

Os apoios sociais do Estado muitas vezes não eram suficientes e os particulares assumiram um papel preponderante no incremento da prestação de serviços à comunidade. Atualmente, o Conselho de Administração integra ainda elementos da geração da família, as Irmãs da Congregação e alguns residentes da localidade.

1.2 Missão e Valores

A Fundação continua ao longo dos anos a missão dos seus fundadores: educar e formar cidadãos críticos, proativos, responsáveis, capazes de melhorar a sociedade de acordo com os princípios da solidariedade, da justiça e da paz.

Esta assume-se como uma escola católica, que desenvolve a ação educativa “à luz da mensagem e dos valores cristãos no respeito pela dignidade da pessoa humana e meio que a envolve” (PE, 2020/2023, p. 7). O compromisso é contribuir para a formação integral das crianças, possibilitando a compreensão da relação entre a fé e o conjunto de saberes, valores e atitudes; o despertar da cooperação e da participação; a vivência do valor da partilha e da dimensão ética; o incentivo do respeito pelo outro e pelo planeta, de modo a responder aos desafios atuais e implementar soluções.

Em paralelo com os valores da fé, cultivam-se os que constam no PASEO (Martins, 2017): Liberdade, Responsabilidade, Integridade, Cidadania, Participação, Excelência, Exigência, Curiosidade, Reflexão e Inovação.

No triénio 2020/2023, o foco de todos os membros da comunidade educativa foi precisamente desenvolver as competências definidas nos documentos base do Ministério da Educação e no Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade.

O cenário de alerta em que nos encontramos devido aos efeitos visíveis das alterações climáticas no nosso planeta, à inadequada gestão de recursos naturais e à crise ecológica que ameaça o respeito pelo ambiente e a harmonia entre o Homem e Natureza, exige da escola a promoção de aprendizagens que direcionem para a “defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania, visando a construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada” (PE, 2020/2023, p. 5). É fundamental inculcar a mudança e capacitar os alunos para a resolução de situações problemáticas e para a adoção de práticas ambientais sustentáveis.

1.3 Projeto Curricular

O Projeto Curricular cujo tema é “Inovar para Preservar” ambiciona, em cada uma das suas valências, a promoção da literacia ambiental e que “cada criança desenvolva de forma harmoniosa a dimensão pessoal, a dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais e a dimensão para a cidadania consciente da urgência de estratégias de sustentabilidade ambiental” (PE, 2020/2023, p. 24). O objetivo é privilegiar o conhecimento mais alargado do meio envolvente através do contacto direto com o espaço natural e da exploração das potencialidades da quinta adjacente.

2. PROCEDIMENTOS

Ainda no âmbito das linhas orientadoras dos documentos da instituição (PE, 2020/2023), destacamos a dimensão da educação ambiental:

(...) é urgente uma educação tecnológica e ambiental numa dimensão pedagógica importante e necessária para o desenvolvimento da criança.

Este projeto será importante para servir de modelo de atitude sustentável, e, acima de tudo, de relevância de um ensino significativo para a criança, onde poderá conviver com experiências repletas de intencionalidade para o desenvolvimento da demanda de necessidade nestas idades. (p. 44)

Após uma observação cuidada, surgiu, como foco de interesse e preocupação, priorizar esta dimensão procurando articulá-la com algumas competências do currículo de Português – as quais serão clarificadas no tópico seguinte. No contexto específico acima descrito, cujo espaço integra, na rotina dos alunos, o contacto sistemático com o meio natural, questionámo-nos se o mesmo espaço poderia ser reconhecido como motivação para a aprendizagem e instrumento para favorecer o desenvolvimento de competências da oralidade e, sobretudo, da escrita, problemática central deste relatório. Nesta perspetiva, a investigação visa o melhor conhecimento do processo de ensino da escrita, de alguns instrumentos e técnicas ao dispor do professor e, essencialmente do potencial do meio envolvente natural nesse processo.

Definida a pergunta de partida, assim como os objetivos da investigação, foi selecionada a metodologia a seguir (Sousa, 2009). Esta é entendida como a estratégia de investigação que, por sua vez, se define como o “(..) ponto de partida fundamental para a tomada de decisões sobre a operacionalização do trabalho empírico, ou seja, sobre o modo como será concretizada a recolha de informação relevante para obter resposta às questões de investigação.” (Afonso, 2014, p. 55) A mesma pode assumir na sua abordagem um carácter quantitativo, qualitativo ou misto quando combinados os anteriores que foi precisamente o método selecionado neste estudo.

A estratégia de investigação condiciona, por si só, a escolha dos instrumentos e das técnicas de recolha de dados mais adequados aos objetivos a atingir (Sousa & Baptista, 2011). Para esta investigação em concreto, as informações foram obtidas de

forma direta - a fonte de pesquisa é classificada como primária - através de entrevista e grupo focal.

3. PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO

A turma junto da qual foi realizada a PES foi uma turma do 4.º ano constituída por dezasseis elementos (nove do sexo feminino e sete do sexo masculino). Em termos etários, distinguem-se dois alunos cuja data de nascimento é 2011: uma permaneceu mais um ano no Jardim de Infância, a pedido dos pais, por ser condicional e um outro ficou retido no 2.º ano.

Integram ainda o grupo dois alunos que apresentam diagnóstico de Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção (PHDA). Pelo gabinete de Psicologia, são acompanhados vários discentes e, na avaliação já no final do ano, verificou-se a presença de características da Perturbação da Aprendizagem Específica, com Déficit na Leitura (precisão da leitura de palavras, ritmo ou fluência da leitura), e com Déficit na Expressão Escrita (precisão ortográfica e precisão gramatical e da pontuação e clareza ou organização da expressão escrita) em três alunas (Projeto de Turma - PT, 2022).

Ao acompanhamento da psicóloga já mencionado, junta-se o apoio semanal de um professor que intervém de acordo com as dificuldades identificadas.

No domínio cognitivo, considera-se que, de uma forma geral, o grupo revela motivação para a aprendizagem. É uma turma muito heterogénea que manifesta bastante interesse pelas áreas da Educação Física, a Educação Artística - Artes Visuais e o Estudo do Meio. São alunos extraordinariamente curiosos quer pelo meio envolvente quer pela história local e nacional. Apreciam particularmente o recurso às novas tecnologias, as horas do conto e a exploração de obras literárias.

Apresentam como principais dificuldades a atenção e a concentração, a autonomia na realização de tarefas, bem como a reflexão das etapas. Em Português, acrescem a estas a interpretação de enunciados e textos, a par da expressão escrita. Neste último aspeto, destacam-se os desvios ortográficos, fonéticos, morfológicos e macro textuais (sobretudo a coerência textual). Um pequeno grupo demonstra necessidade de enriquecer o conhecimento lexical.

Quanto à sua participação, são alunos globalmente muito comunicativos e participativos; todavia, nem sempre assertivos.

O grupo, na sua globalidade, estabelece facilmente um ótimo relacionamento interpessoal com os adultos e entre pares, ainda que se presenciem algumas situações particulares de conflito entre alguns alunos entre si. No seio da turma, são visíveis demonstrações de cooperação e interajuda.

Ao nível pessoal e emocional, observa-se, em alguns elementos, alguma insegurança demonstrada pela solicitação constante do apoio individualizado do adulto. O mesmo se verifica nas capacidades de autorregulação, de reconhecimento das emoções dos outros, de empatia e de resposta emocionalmente adequada.

Em suma, com base no PASEO (Martins, 2017), deverão ser priorizadas, neste grupo, as áreas de competências associadas à Linguagem e textos, ao Pensamento crítico e ao Pensamento criativo, bem como ao Relacionamento interpessoal (PT, 2022).

4. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO

Os métodos de investigação correspondem aos diversos sistemas de procedimentos, modelos de trabalho ou sequências lógicas que ajudam à obtenção do conhecimento científico e orientam a pesquisa.

Para a recolha de dados, na presente investigação, recorreu-se à entrevista à professora cooperante titular da turma (ver anexo III) e ao *focus group* ou grupo focal (ver anexo VI).

4.1 Entrevista

O inquérito por entrevista é, muitas vezes, associado a estudos de carácter interpretativo e a planos de investigação de natureza qualitativa na recolha e análise de informações, dada a índole descritiva e pormenorizada dos mesmos.

Nesse instrumento e, nomeadamente na “entrevista não estruturada”, o entrevistador tem autonomia para realizar as perguntas desejadas de acordo com cada situação. Trata-se de um modelo flexível, caracterizado pela liberdade dada ao entrevistador, na interação com o entrevistado, o que constitui um aspeto positivo. No entanto, apresenta também um ponto negativo, caso o entrevistador se esqueça de fazer alguma pergunta importante, dificultando assim a recolha da informação. Para além do modelo supracitado, há ainda mais dois tipos de entrevista: “a estruturada”, representada por um roteiro de questões previamente estabelecidas, destacando-se as principais perguntas que deverão ser feitas e a “semiestruturada” que se encontra entre as duas já citadas e que permite que a mesma seja dirigida com foco, mas também, com certa flexibilidade. Este último tipo de entrevista é caracterizada por um conjunto de questões estabelecidas *à priori*, mas há liberdade para a inclusão de outras, no seu decorrer, que não foram planeadas inicialmente (e que, muito frequentemente, emergem da dinâmica das intervenções do entrevistado) ou que pretendam procurar alternativas para eventuais fugas ao tema.

A entrevista é, pois, uma técnica importante para fazer a recolha de dados

subjetivos numa pesquisa qualitativa, correspondendo a uma interação social entre o investigador e a pessoa entrevistada, seguindo um rigor metodológico.

Para facilitar o decorrer da entrevista, foi necessário pensá-la em três momentos: o antes, o durante e o depois.

O primeiro passo consistiu em elencar, em função do objeto de estudo definido, o(s) objetivo(s).

A seleção do formato da entrevista deve obedecer, naturalmente, à necessidade do projeto de pesquisa. E, para efeitos deste relatório, a opção recaiu sobre a entrevista estruturada. Ainda que uma entrevista mais livre permita explorar rumos inesperados e expandir o conhecimento, uma entrevista estruturada sólida permitirá maior facilidade em analisar as respostas em função de categorias de análise previamente definidas, articulando assim os dados obtidos através das entrevistas com os objetivos que presidiram à elaboração do guião da mesma.

Seguiu-se a escolha da pessoa entrevistada: alguém que tivesse familiaridade com o tema pesquisado, de modo a satisfazer as necessidades do objeto de pesquisa. Naturalmente que, atendendo à especificidade do relatório que nos propomos apresentar, fez todo o sentido que a escolha do entrevistado recaísse sobre a professora titular de turma junto da qual desenvolvemos a nossa Prática de Ensino Supervisionada, pela familiaridade com o percurso dos alunos e da própria estagiária no exercício da sua formação. Para facilitar a condução da entrevista, sentimos necessidade de construir um guião que respeitasse alguns procedimentos, nomeadamente a elaboração de perguntas de acordo com o tema, os objetivos da entrevista e as expectativas do entrevistador, seguindo uma ordem e não produzindo perguntas ambíguas ou tendenciosas. Na sua elaboração, foi prevista uma primeira parte relativa à caracterização da entrevistada (em termos etários, académicos, bem como profissionais), acompanhada de um conjunto de trinta questões distribuídas por quatro categorias: concepções em torno da escrita, perceções quanto à prática (das propostas de escrita), perceções sobre a escrita nos alunos e perceções quanto à prática da estagiária. Na primeira, a intenção era descobrir a opinião da professora

sobre a posição da escrita face à oralidade e à leitura, as vantagens do recurso a estratégias alternativas e do envolvimento do espaço físico na implementação de atividades de escrita. No segundo grande bloco de questões, importava conhecer os moldes da planificação e avaliação da professora no domínio da escrita, isto é, o tipo de atividades, conteúdos e estratégias que aplica não esquecendo, uma vez mais, de investigar se o ambiente natural é contemplado. Sobre a escrita nos alunos, o essencial era identificar as suas dificuldades, motivações e interesses manifestados. O guião encerra com a tentativa de entender se existiu alguma influência do meio envolvente na aprendizagem dos alunos e se há predisposição por parte da professora para integrar na sua prática alguma das estratégias observadas.

Na fase inicial da entrevista, foram apresentados os objetivos da mesma e a participação da entrevistada foi enaltecida, tendo igualmente sido manifestado o nosso agradecimento pela colaboração prestada (Sousa & Baptista, 2011).

Tivemos ainda o cuidado de assegurar, por parte da entrevistada, a sua manifestação de aceitação formal para a realização da mesma, salvaguardando, da nossa parte, ainda o cumprimento de valores éticos como a fidelidade, a responsabilidade, a integridade, a justiça, assim como o respeito pelos direitos e dignidade das pessoas - transversais a todas as fases da entrevista (Magalhães & Paul, 2021), tal como definido na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (Baptista, 2014).

A entrevista decorreu num tom informal e num ambiente agradável, de forma a que a entrevistada se sentisse confortável para responder às questões de forma franca e aberta, garantindo-se, desde logo, o anonimato das suas respostas (Bogdan & Biklen, 1994).

Após a realização da entrevista, a mesma foi transcrita (ver anexo IV) e sujeita a análise de conteúdo (ver anexo V), cujos dados apresentamos no capítulo 3.

4.2 Focus group

O grupo focal é constituído por um conjunto de pessoas selecionadas e

reunidas por pesquisadores para discutir e comentar, a partir das suas experiências pessoais, um tema que é objeto de pesquisa.

Trata-se de uma técnica investigativa de recolha de dados qualitativa e não diretiva, interpretativa do discurso, inspirada em técnicas de entrevistas não direcionais e grupais, passível de ser usada em qualquer fase da investigação, podendo ser combinada com outras técnicas com várias funcionalidades e em diversos contextos. Embora em polos opostos entre a observação participante e o inquérito por entrevista, o *focus group* distingue-se pela sua índole grupal e respetiva interação entre os participantes, o que não se revela com a implementação do inquérito por entrevista. Porém, estas técnicas não são incompatíveis, podendo ser combinadas e complementadas sempre que os objetivos de investigação o justifiquem, razão pela qual optamos, neste relatório, pela sua combinação, tendo a entrevista à professora cooperante titular da turma junto da qual foi realizada a PES sido complementada por um *focus group* com alguns dos alunos da referida turma.

Analogamente a outras técnicas de recolha de dados, o *focus group* também apresenta uma sequência de etapas estruturadas:

- i) planeamento;
- ii) preparação;
- iii) moderação;
- iv) análise dos dados;
- v) divulgação dos resultados.

i) No caso do nosso guião de *focus group*, começámos por definir, de forma clara e concisa, os objetivos da investigação que nos propúnhamos atingir. Foi elaborado um guião de moderação (ver anexo VI) dividido em duas partes - atividades de Português e conceções em torno da escrita - com o propósito de conhecer as suas perceções sobre os percursos pessoais como aprendentes do processo da escrita (dificuldades, competências e contributos para a aprendizagem) e identificar as experiências mais significativas nas atividades de escrita.

ii) Na técnica de *focus group*, a escolha e seleção dos participantes deve ter em

conta a especificidade do planeamento. As diferenças de idades não devem ser acentuadas (tendo um ou dois anos de diferença, preferencialmente) e o ideal são os grupos de oito ou menos elementos, pois, quanto maior for o grupo, menor será a oportunidade de interação. A organização dos participantes em grupo é encarada como “uma garantia de poderem expressar livremente as suas opiniões críticas sem constrangimentos” (Santos, 2011, p. 14).

Nesta ocasião, foi feita uma pré-seleção de alguns alunos, de forma a constituir o grupo de quatro elementos com um certo grau de homogeneidade (caraterísticas, gostos e dificuldades comuns) e com algum à vontade na participação oral, garantindo assim que a discussão em grupo traria informação ancorada nas suas experiências quotidianas.

Os alunos selecionados foram convidados a colaborar, de forma voluntária, sendo a liberdade de adesão um ponto importante, mediante a qual se procurou assegurar um pacto de confiança entre os participantes e o moderador/pesquisador. Foi também tida em consideração a forma como o convite para participar foi apresentado, porquanto a atividade do grupo focal deve ser atraente para os participantes.

O local escolhido foi a sala de aula, um espaço do seu conhecimento, de modo a garantir o conforto e a tranquilidade e as crianças estavam organizadas em círculo, sentadas em cadeiras.

iii) Quanto ao moderador, pressupõe-se ser criativo e afável e “(...) necessitará de prestar atenção a aspetos como a fadiga, o aborrecimento, a distração por parte do grupo, captando novamente a sua atenção” (Sá et al, 2021, p. 45).

Nesta fase do *focus group*, coube ao moderador conduzir a conversa em função do guião prévio e facilitar o diálogo com a intenção de recolher dados para o estudo.

Antes de iniciar a moderação, foi preponderante dar-lhes a entender que não havia respostas corretas ou incorretas e que, no diálogo de grupo, podiam coexistir opiniões diversas, que necessariamente devem ser respeitadas.

iv) Esta fase consistiu na transcrição da gravação (ver anexo VII), sendo extraídas todas as informações relevantes para o estudo. Segue-se a análise de conteúdo dos dados a partir da transcrição (ver anexo VIII), semelhante ao tratamento na entrevista.

v) Nesta última etapa da implementação da técnica, compete ao investigador devolver as transcrições que efetuou das sessões, aos participantes, no sentido de estes reconhecerem e legitimarem o discurso redigido, para, eventualmente, o corrigirem ou solicitarem a sua remoção. No caso deste grupo, dada a idade das crianças e limitações decorrentes do faseamento das diversas etapas da investigação, tal não foi feito.

4.3 Análise de conteúdo

Segundo Coutinho (2011), a análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de dados em pesquisa qualitativa que consiste “em avaliar de forma sistemática um corpo de texto, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior” (p. 193). Oliveira et al (2003), considera-a indispensável pois representa, “um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto” (pp. 5-6).

Bardin (2011), prevê três fases fundamentais:

1. pré-análise;
2. exploração do material;
3. tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

A primeira fase, a pré-análise, implica a organização e um esquema de trabalho preciso. Geralmente, segundo Bardin (2011), envolve um primeiro contacto com os documentos que serão submetidos à análise, a formulação das hipóteses e objetivos, a

elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material.

Bardin (2011) afirma ainda que as hipóteses são afirmações iniciais que podem ser comprovadas ou refutadas no final do estudo e os objetivos representam a finalidade do trabalho.

Seguindo as etapas definidas, elaborámos os indicadores com base nos quais foi feita a análise e interpretação dos dados recolhidos.

Na segunda fase, ou fase de exploração do material, codificaram-se os dados, processo pelo qual os mesmos foram transformados sistematicamente e agregados em unidades, isto é, “são definidas as unidades de registo e as unidades de contexto” (Costa et al, 2021, p. 52), desenvolvendo-se, igualmente, operações de codificação e categorização (Bardin, 2011). Nestas operações, questionam-se regularidades e padrões inerentes aos dados (Bogdan & Biklen, 1994) e as categorias de análise. Estas foram definidas tendo em consideração as intenções do investigador e os objetivos da pesquisa-(Bardin, 2011).

A terceira fase do processo de análise do conteúdo, denominada tratamento dos resultados, implica a inferência e a interpretação. A inferência permite clarificar os conhecimentos acerca do objeto de estudo, por dedução lógica (Pardal & Lopes, 2011). Foram identificados padrões, semelhanças e estabelecidas relações entre os dados, assim como entre estes e a fundamentação teórica (Coutinho, 2013), o que deu sentido à interpretação.

O procedimento revelou-se semelhante no decurso das etapas nas duas entrevistas - à professora cooperante e por *focus group* - ainda que a dimensão e complexidade dos dados tenha exigido diferente tempo no seu tratamento (ver anexos V e VIII).

Foi utilizado ainda um outro instrumento de recolha e tratamento dos dados, a grelha de avaliação da Expressão Escrita (ver anexo II) a partir de produções de quatro alunos. Para cada uma, procedeu-se ao levantamento e à categorização dos desvios,

utilizando como modelo a tipologia de desvios na escrita de Cardoso, Costa & Pereira (2002). O objetivo principal era perceber quais as categorias em que os alunos apresentavam maiores fragilidades.

Sabendo-se que é frequente a ocorrência de erros ou desvios ao Português padrão, quer ao nível das convenções ortográficas, quer ao nível das chamadas regras gramaticais, apresentam-se, nesta tipologia, sete grandes categorias: i) Desvios Ortográficos – integram erros que decorrem da transgressão das normas ortográficas de uma língua; ii) Desvios Fonéticos – os que alteram o aspeto fonético da palavra, comprometendo a articulação correta dos sons da fala; iii) Desvios Morfológicos – os que contemplam problemas de identificação de palavras; iv) Desvios Morfo-Sintáticos – os que transgridem as regras de concordância de género e de número na estrutura frásica; v) Desvios Sintáticos – erros de alterações da ordem básica dos constituintes frásicos, resultando numa violação da gramática da língua; vi) Desvios Sintático-Semânticos – erros que envolvem o domínio da competência sintática e semântica e a violação das restrições de seleção e de subcategorização, assim como de problemas que resultam da omissão de constituintes; vi) Desvios Semânticos – dão conta de problemas adjacentes à produção de texto, nomeadamente mecanismos que asseguram a coesão e a coerência.

As atividades realizadas consistiram na elaboração de um texto de carácter narrativo/descritivo e outro de opinião cujos resultados serão apresentados posteriormente.

5. CRONOGRAMA DA INVESTIGAÇÃO

Ao longo do período inicial de observação da turma e do conhecimento do contexto na PES, procedeu-se ao levantamento de duas possíveis linhas de investigação a propor. A primeira opção implicaria indagar sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa considerando a perspetiva que o espaço físico envolvente, nomeadamente o meio natural, pode promover a aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes nessa área curricular. A segunda temática dizia respeito ao potencial de dispositivos e recursos pedagógicos na didática do Português. O objetivo seria refletir sobre o papel deste tipo de ferramentas no desenvolvimento de competências ao nível da oralidade, leitura e escrita.

Após a definição da escolha final, seguiram-se as etapas habituais as quais se encontram retratadas no esquema síntese, explicitando o modo como o mesmo trabalho decorreu.

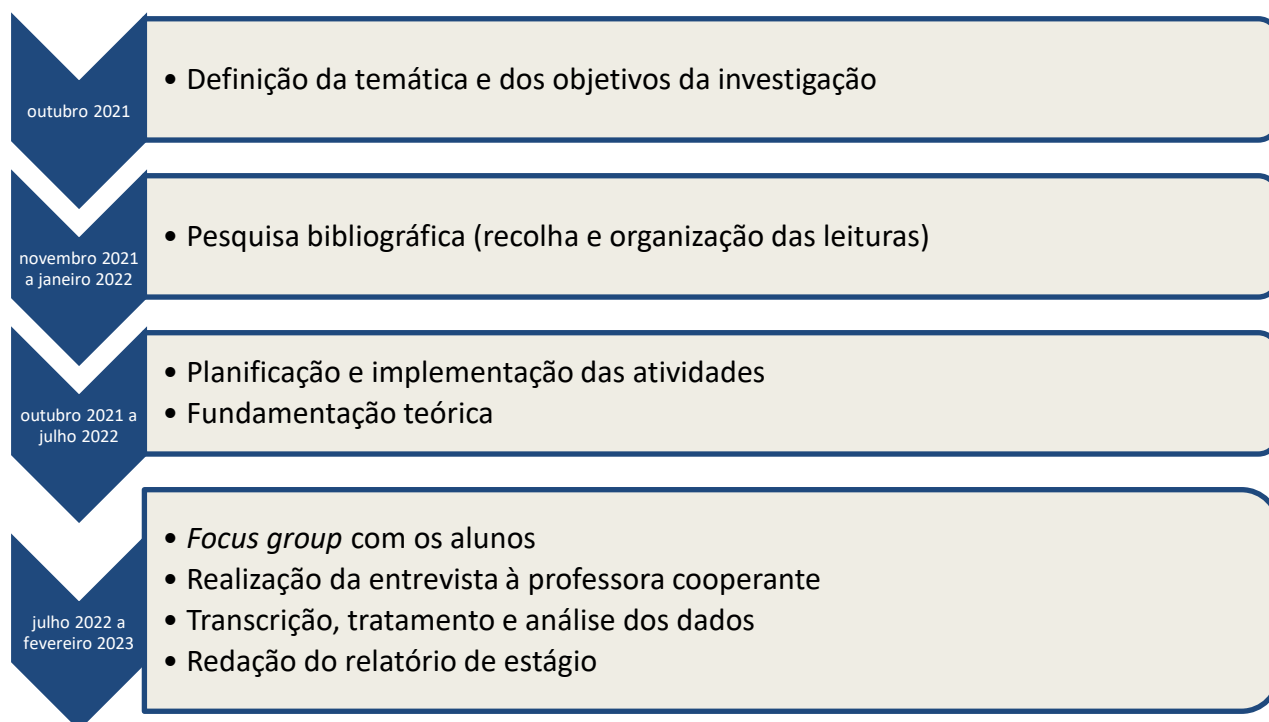


Figura 1 - Percurso da investigação

Exibida, já no primeiro capítulo, a revisão bibliográfica e, no subsequente, as

opções metodológicas, falta, face ao esquema, esclarecer os passos da prática e os seus resultados. A cronologia que se segue expõe as intervenções com efeito na escrita que pretendiam tornar-se diferenciadoras na aprendizagem dos alunos.

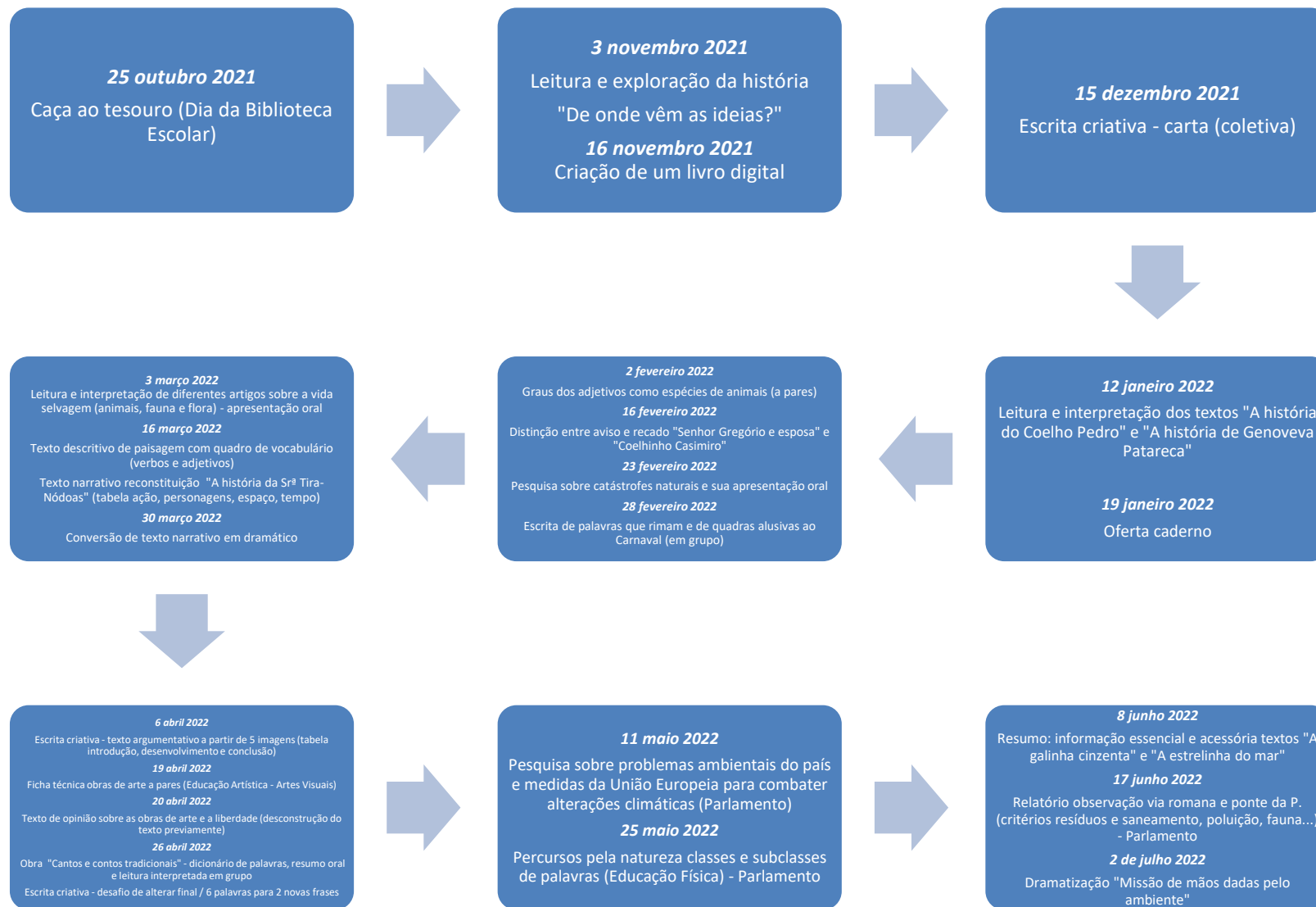


Figura 2 - Cronologia das intervenções

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo visa a apresentação dos dados da investigação, resultantes quer dos registos das atividades realizadas, quer da entrevista à Professora Cooperante e da entrevista por *focus group* aos alunos selecionados, quer ainda das grelhas de avaliação da Expressão Escrita. Tais informações são analisadas entre si, à luz das conceções iniciais e efetivando uma resposta à pergunta de partida.

1. Dados resultantes dos registos das atividades

Percorrendo a cronologia das intervenções apresentada anteriormente, destacam-se alguns apontamentos consequentes da observação realizada ao longo da PES.

A situação da “Caça ao tesouro” (ver anexo I - A) tinha como objetivo, para além da revisão de alguns conteúdos curriculares, explorar um contexto diversificado e permitir que os alunos se consciencializassem de que experiências, fora do âmbito da sala de aula e da estrutura tradicional de uma aula, poderiam efetivamente beneficiar em termos de aquisição de conhecimentos. Na avaliação no final da atividade, foi transmitido esse sentimento de que as informações, quando aplicadas noutras situações distintas, ficam mais claras, à semelhança do que aconteceu numa sessão de Percursos pela natureza em Educação Física. Importa realçar aqui que cabe ao professor gerir a competitividade inerente a estas situações de jogo, de modo a que a aprendizagem não fique comprometida.

Considerou-se igualmente importante desenvolver, logo no início, a motivação para o Português, tendo em conta que o foco da investigação não se identificava como uma das preferências dos alunos. E, daí a introdução de uma história como “De onde vêm as ideias?” (ver anexo I - B) em que a busca pela inspiração passava pela observação curiosa da natureza. Em resposta ao interesse dos alunos pelas obras

literárias e as novas tecnologias, inseriu-se esta atividade para apelar à imaginação e à criatividade, competências que se pretendiam fortalecer. Esta prática foi recordada várias vezes, na ausência da inspiração procuravam esta conexão com a natureza, através dos pensamentos ou no encontro direto como o meio.

Posteriormente, lançou-se a proposta de exploração da ferramenta *BookCreator* para criar livros digitais a pares para publicar *online* com a possibilidade de inserir registos escritos, de imagem e áudio. A descoberta destes novos recursos e novas fontes de informação levam a uma maior e melhor interação entre os alunos, a escola e a própria comunidade (Teixeira, 2011).

Nas oficinas de escrita criativa: a carta coletiva (ver anexo I - C), as palavras que rimam e as quadras alusivas ao Carnaval (ver anexo I - G), o texto argumentativo a partir de 5 imagens à escolha (ver anexo I - K) e escrita de um final diferente ou de novas frases com palavras selecionadas pelos alunos (ver anexo I - N), o propósito era criar, nestes momentos lúdicos, prazer pelo ato de escrever e contribuir para que a resistência e a frustração fossem ultrapassadas. Os alunos demonstraram visivelmente maior predisposição perante estes desafios e inclusive mais confiança. As sugestões dos autores Pereira e Azevedo (2005) relativas à realização de produções escritas a partir de cartões de imagens (ver anexo I - K), de obras de arte (ver anexo I - M) e de situações reais (ver anexo I - Q) conduziram identicamente a um maior envolvimento dos alunos, mas também ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

As maiores dificuldades centravam-se inicialmente na expressão dos pensamentos e na redação de textos coerentes e cada vez mais elaborados. Era notória alguma ausência de espontaneidade na escrita, numa primeira fase, e tornava-se urgente melhorar as capacidades linguísticas. Aqui, a estratégia de organizar as atividades a pares ou em grupo contribuiu, através da interação verbal, da explicitação das ideias individuais e da leitura partilhada de outros textos, para uma evolução significativa dessas competências. A par destes, destacamos a aplicação de quadros de vocabulário (ver anexo I - I) no texto descritivo, o que possibilitou a exploração de

palavras e o alargamento do vocabulário e da inserção das tabelas e quadros com as diferentes etapas, que facultaram a planificação, a textualização e a revisão dos textos. O seu preenchimento sistemático transformou a produção dos textos e passou a fazer parte do procedimento habitual de escrita. Os alunos passaram a interiorizar que simplificava a tarefa se fossem capazes de organizar as ideias em função dos objetivos definidos e viram utilidade na revisão do texto antes de o darem por terminado. Efetivamente, a capacidade de avaliar e reescrever permite uma maior perceção da coesão e coerência textuais. Tal como afirma Teixeira (2011), “aprende-se a escrever, escrevendo e refletindo seja sobre o pensamento a desenvolver, seja sobre o processo que desencadeia esse mesmo pensamento, podendo este “desenhar-se” através da planificação, da textualização e da revisão” (p.241).

Ainda no sentido de criar autonomia na escrita, a oferta do caderno surgiu como uma proposta de escrita livre em que cada aluno tinha a opção de inserir palavras novas, outras que tivesse errado e quisesse reescrever corretamente, frases ou textos sobre um tema do seu interesse e quando sentisse vontade. Todos aderiram com bastante entusiasmo e quiseram de imediato personalizar o seu “diário”. Uma parte significativa inseriu também desenhos, outros ainda se serviram do mesmo para realizar os seus resumos ou exercitarem a caligrafia, como partilharem oralmente no momento de *focus group* (ver anexo VII).

Uma outra intenção na planificação consistia em alargar os géneros textuais, dada a prevalência do narrativo em detrimento dos restantes. Perante a proximidade evidente dos alunos com o meio, o respeito e o sentido de pertença ao espaço, selecionaram-se contos e histórias da coleção da autora Beatrix Potter para serem lidos, interpretados (ver anexo I - D) e reescritos (ver anexos I - J e P) ou de autores nacionais com personagens e elementos intrínsecos ao contexto natural. Concretizou-se igualmente a adaptação do texto que foi dramatizado no final do ano letivo sobre a temática do ambiente (ver anexo I - R). Realizou-se uma atividade em torno da vida selvagem, na qual foram analisados e apresentados à turma artigos sobre a fauna e a flora. O mesmo se aplicou aos aspetos gramaticais quando se efetuou uma

comparação dos graus dos adjetivos com as espécies dos animais (ver anexo I - E). Neste caso, é de realçar, ao mesmo tempo, a abordagem realizada no sentido de levar os alunos a construírem autonomamente os conceitos, a serem os protagonistas da aprendizagem.

A decisão de recorrer de uma matéria significativa para os alunos não se cingiu à necessidade de cativar a atenção dos alunos, mas à observação, à medida que eram implementadas as atividades, do nível de concentração, dos traços da memória e do jogo simbólico que era permitido em torno destas. Esse dinamismo criado nas aulas, por exemplo, no cenário das sessões de Parlamento em que se discutiram as questões ambientais que cada aluno, assumindo o papel de eurodeputado do seu país, identificou na pesquisa, registou por escrito e apresentou oralmente em plenário, foi uma mais-valia para a conexão entre os alunos e a própria sociedade. Estas experiências possibilitaram a expansão do conhecimento do mundo, mas sobretudo a tomada de consciência da importância do exercício da cidadania.

2. Dados resultantes da Entrevista à Professora Cooperante

A professora titular de turma do 1.ºCEB lecionava há 16 anos, à data da recolha dos dados através da entrevista efetuada. Quando questionada sobre a relação entre a oralidade e a escrita, manifestou-se de acordo com essa conexão, principalmente nos primeiros anos de escolaridade em que normalmente as crianças escrevem como dizem ou como ouvem dizer. Este tópico, recorda o que Hagège (1990) alude quanto à função da escola e ao ensino da língua, pois preconiza e chama a atenção de que “uma língua escrita não é uma língua oral transcrita. É um novo fenómeno linguístico e cultural também”.

A profissional entrevistada valorizou a aprendizagem da escrita, que “transmite pelas letras uma mensagem o mais fiel possível àquilo que se está a sentir ou querer fazer sentir no leitor”, e deu relevância à prática sistemática da leitura, no sentido em que, porque facilita a “aquisição de vocabulário, estruturas frásicas, ideias...pode ser modelos e inspiração para a escrita livre.” Acrescenta, ainda, que se devem diversificar

estratégias para motivar os alunos e, em resposta à importância da escrita colaborativa, considera que é uma mais-valia não só para o desenvolvimento do gosto pela escrita, mas também para a relação com o Outro. Uma ideia bastante clara no Relatório de Aferição Amostral (Serrão, Simões, & Pires, 2021b), no que respeita ao domínio da Escrita, em que é recomendada uma prática regular, que implique propostas tão diversas quanto possível. O mesmo reforçam, como mencionado anteriormente, os autores Niza et al (2011), quando defendem que deveriam ser oferecidas situações de aprendizagem com recurso a diversos estímulos bem como a organização de outros tipos de registo.

Questionada sobre em que medida o ambiente natural envolvente poderia influenciar o desenvolvimento das competências da escrita, respondeu que desperta a criatividade, promove a resolução de situações problemáticas e potencia a criatividade permitindo que a escrita não surja tão forçada. Lamentando não ter formação e tempo para se dedicar à planificação de oficinas de escrita explorando o espaço físico natural, enquanto meio para a aprendizagem nos mais variados níveis e um recurso motivador e apelativo para os alunos, considerou que o meio rural onde se encontra a instituição tem todo o potencial para se tornar um grande aliado quando conjugado com o ensino de atividades para lá da sala de aula e para lá dos manuais escolares.

Interrogada acerca dos parâmetros a que dava mais importância na correção das produções escritas dos seus alunos, respondeu serem a coerência e a pontuação dado que, na sua opinião, a primeira permite transmitir uma mensagem clara e a segunda perceber a intenção dessa mensagem. Frisou ainda que procura corrigir todos os erros (construção frásica, coerência semântica, sintática) e que dá menos importância aos erros ortográficos, dado que, na sua perspectiva, o enfoque na correção deveria estar na transmissão da mensagem. De uma forma global, existe uma preocupação por parte da docente, em detetar e corrigir os erros utilizando algumas estratégias, nomeadamente, ser o próprio aluno a fazê-lo, em trabalho de pares e recurso ao digital (TIC) em que os próprios corrigem, mais motivados e

autonomamente, a maior parte dos desvios ortográficos e de concordância.

Esta questão da correção dos erros ortográficos tem vindo a ser objeto de discussão, nomeadamente por parte de professores de outros níveis de ensino, incluindo o ensino superior, relativamente ao pouco tempo que é dedicado à ortografia no 1ºCEB. Segundo um estudo nacional (Lopes et al., 2014), apenas 1,7% do tempo é utilizado para o trabalho sobre esta categoria de dificuldades e 4,8% para o trabalho sobre a gramática, o que poderá explicar, de alguma forma, a persistência dos erros ao longo do percurso académico, tendo em conta que uma percentagem importante dos erros ortográficos pode ser explicada pela valorização que o professor lhe confere e pela sua correção oportuna e sistemática.

Como refere Cassany (1999), para que os alunos melhorem a sua capacidade de escrita, devem progredir no conhecimento gramatical de modo a que a sua escrita se torne funcional quer do ponto de vista sintático, quer do aspeto ortográfico e de pontuação, pois um texto só é considerado bem escrito se estiver de acordo com as normas e convenções linguísticas definidas.

Ainda segundo a linha de pensamento de Travaglia (2007), estudar gramática é conhecer os recursos de que uma língua dispõe para se produzir textos com os objetivos desejados. O mesmo autor (2009) propõe que o ensino da gramática seja orientado para uma gramática reflexiva e de uso. Sendo assim, a aprendizagem da gramática tem mais significado, pois os alunos compreendem que a gramática é a própria língua em uso. Desta forma, o objetivo do ensino da gramática é que os alunos observem, coloquem hipóteses, manipulem a língua, compreendam as regras que lhe são subjacentes, não se pretendendo que eles memorizem as regras nas quais não encontram utilidade.

Quando confrontada com as maiores dificuldades dos alunos a nível das produções escritas, a professora titular identificou aquelas que se situam ao nível da criatividade e do desenvolvimento das ideias. Para tentar colmatar estas dificuldades, afirmou servir-se de guiões de escrita e desenvolver atividades de pares ou pequenos grupos. Apesar disto, afirmou não sentir grande motivação, dado considerar que os

alunos encaram as atividades de escrita como “uma tarefa aborrecida”, ao contrário das de leitura, de que gostam muito. Esta disparidade pode ser justificada pela complexidade do processo da escrita, que exige produção, ao passo que a leitura exige sobretudo receção. A escrita requer o domínio de um elevado número de competências e, dadas as fragilidades em alguns alunos na ortografia, no conhecimento lexical e na coerência textuais, pode facilmente levar ao desânimo e desinteresse pela atividade. Pelo contrário, a leitura permite, para os alunos, uma viagem constante a outros mundos e é uma paixão transmitida visivelmente pela professora: o *suspense* que cria na leitura (pela própria ou pelos alunos) de algumas páginas diárias vai alimentando essa curiosidade pelo desenrolar e desfecho dos acontecimentos.

Por último, questionada sobre quais das várias estratégias desenvolvidas, identifica como sendo as que suscitaram maior interesse e as que foram mais facilmente entendidas por parte dos alunos, respondeu terem sido as atividades no computador, ao ar livre e em grupo, e também as que permitiram distinguir as três etapas da produção de um texto. É evidente, nas suas considerações, que as atividades realizadas a partir de elementos do espaço físico circundante proporcionaram o bem-estar físico e mental dos alunos bem como a consistência das aprendizagens.

3. Dados resultantes do *Focus group*

As quatro crianças do 4.º ano de escolaridade reunidas no grupo expressaram as suas ideias sobre a prática da estagiária e o seu processo de aprendizagem no domínio da escrita.

Relativamente às respostas dos alunos sobre as atividades que realizaram durante o ano, na disciplina de Português e a identificação das que mais gostaram, todos mencionaram que foram as situações de leitura orientada e as que lhes proporcionaram contacto com o ambiente natural, nomeadamente a visita à Ponte da P. em que inclusivamente “escreveram” apontamentos assim como os textos cujas personagens principais eram animais.

Questionados sobre as atividades da escrita, um deles reagiu de imediato mostrando o seu desagrado, enquanto os outros três saíram em defesa da mesma, porque os ajudava não só a treinar a letra, mas também lhes desenvolvia a imaginação.

Confrontados sobre qual a importância que atribuíam às etapas da produção de um texto e sobre a forma como valorizavam a tabela que lhes era apresentada no início da escrita do texto, unanimemente responderam que as duas estratégias se revelaram úteis, não só para verificação do texto após a sua conclusão, mas também pela orientação que recebiam delas. Apreciaram igualmente a atividade de reescrita dos textos no computador.

Relativamente à questão das maiores dificuldades no processo da escrita, as respostas foram diferenciadas, porquanto A. assinalou a quantidade de erros ortográficos; L. apresentou como resposta a dificuldade na caligrafia; C. refere também a caligrafia e, por fim, R. reporta as suas dificuldades a nível da pontuação.

Perante a pergunta sobre as melhorias sentidas na aprendizagem, A. consegue organizar melhor as ideias e o texto; L. sente a imaginação mais desenvolvida e a aprendizagem dos textos e das palavras; R. também refere o maior desenvolvimento da imaginação e A. diz que aprendeu a ler e a escrever melhor.

Interrogados ainda sobre as estratégias que contribuíram mais para as suas aprendizagens, surgem respostas diferentes: C. sublinha o treino em exercícios em que apresentavam mais dificuldades; R. menciona os trabalhos de grupo que foram bastantes e que os ajudaram a pensar melhor e A. fala de um caderno fornecido pela professora, para treino da caligrafia e ortografia. Faz referência ainda ao projeto vivido a propósito do Parlamento Europeu, que permitiu a interdisciplinaridade entre o Português, o Estudo do Meio e outras áreas curriculares, manifestando uma enorme satisfação pela possibilidade de experienciar metodologias outras, que não as praticadas numa aula tradicional.

4. Análise das grelhas de avaliação da Expressão Escrita

Apresenta-se de seguida os dados da investigação relativos ao levantamento

dos erros ortográficos dados pelos alunos em produções escritas.

TEMDESVIOS	CATEGORIAS	ASPECTOS A CONSIDERAR		EXEMPLIFICAÇÃO	
	Ortográficos		<ul style="list-style-type: none"> • Relação assistemática grafema / fonema 		<i>Alguenque por alguém que; estão por estão; coidar por cuidar; cabeça por cabeça; lenços por lenços; otalizados por utilizados; pasarinho por passarinho; tenhem por têm; ficão por ficam; agradeser por agradecer; fis por fiz; corer por correr; morer por morrer; á por há; expreção por expressão; expreçar por expressar; diáriu por diário; compriendidos por compreendidos; magua por magoa; apresetar por apresentar; à por há; centimentos/centimetos/sentimetos por sentimentos; espresar por expressar; nosus por nossos; noso(s) por nosso(s); pesouas por pessoas; ficão por ficam; felises por felizes; maguar por magoar; partilhão por partilham; título por título; inteligensia por inteligência; emtrou por entrou; descobrir por descobrir; a sima por acima; ambiente por ambiente; emcomtrou por encontrou</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Acentuação 		<ul style="list-style-type: none"> • inserção 	<i>nós por nos; dár por dar; dás por das; ásim por assim; ão por ao; á sima por acima</i>		
		<ul style="list-style-type: none"> • omissão 	<i>medico por médico; alguem por alguém; tem por têm; nos por nós; pasaro por pássaro; atras por atrás; tambem por também; agradavel por agradável; tímido por tímido; musica por música; as por às; varias por várias; arvores por árvores; ceu por céu; ai por aí; e por é; fabrica por fábrica; inteligensia por inteligência; Lucia por Lúcia; girassois por girassóis</i>		
		<ul style="list-style-type: none"> • confusão entre sinais 	<i>à por á; água por água; árvores por árvores; à por há</i>		
		<ul style="list-style-type: none"> • deslocação 			
<ul style="list-style-type: none"> • Pontuação 				<i>falta de ponto final; uso da vírgula</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Maiúsculas/ minúsculas 					
<ul style="list-style-type: none"> • Translineação 					
Fonéticos		<ul style="list-style-type: none"> • Inserção 			<i>da por a</i>
		<ul style="list-style-type: none"> • Supressão 			<i>otra por outra;</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • Inversão 				
	<ul style="list-style-type: none"> • Substituição 				
M o r f ol	<ul style="list-style-type: none"> • Segmentação delimitação 	ou de	<ul style="list-style-type: none"> • hipersegmentação (separação indevida) 	<i>agrade ser por agradecer; a sima por acima; a briu por abriu</i>	

		vocábulos	<ul style="list-style-type: none"> hiposegmentação (união indevida) 	<i>levouo por levou-o; porisso por por isso; alguenque por alguém que; podeste por podes-te; apoiarnos por apoiar-nos; podeste por podes...-te</i>
		<ul style="list-style-type: none"> Violação de regras flexionais ao nível da morfologia verbal 		
		<ul style="list-style-type: none"> Violação de regras flexionais ao nível da morfologia nominal 		
		<ul style="list-style-type: none"> Criação de formas inexistentes por analogia (morfologia derivacional) 	acalmante por calmante	
	Morfó-sintáticos	<ul style="list-style-type: none"> Concordância Adjetivo / Nome (número ou género) 		
		<ul style="list-style-type: none"> Concordância Determinante / Nome (número ou género) 	<i>os seu por os seus; a sua bibe por o seu bibe; montanha verde e castanha por montanhas verdes e castanhas; sentimento alegre por sentimentos alegres; dos outro por dos outros; as outro por as outras</i>	
		<ul style="list-style-type: none"> Concordância Sujeito / Predicado 		
	Sintáticos	<ul style="list-style-type: none"> Violação na ordem dos constituintes 		
		<ul style="list-style-type: none"> Posição dos pronomes clíticos 	<i>poderem-se por se poderem ou poderem...-se</i>	
	Sintático-Semânticos	<ul style="list-style-type: none"> Violação de restrições de seleção semântica 		
		<ul style="list-style-type: none"> Violação de subcategorização categorial 		
		<ul style="list-style-type: none"> Omissão de constituintes 	O ceu...azulado por o céu é azulado	
	Semântico-Textuais	<ul style="list-style-type: none"> Semântica lexical 		
		<ul style="list-style-type: none"> Coesão (microestrutura) e coerência (macroestrutura) 		
		<ul style="list-style-type: none"> Referência nominal 		
<ul style="list-style-type: none"> Sistema temporal-aspetual 		<i>... tinha uma casa que parece por tinha uma casa que parecia...; era preciso 3coisas por eram precisas três coisas</i>		
<ul style="list-style-type: none"> Conectores discursivos 				

Feita a análise do registo desses mesmos erros, constata-se que a categoria onde sobressaem as maiores fragilidades é a dos desvios ortográficos, nomeadamente por relação assistemática grafema/fonema. Os que ocorreram com mais frequência foram a confusão das grafias <u/o>, ou <ão/am>, ainda a utilização incorreta de <s/ss/x/z/c> e utilização indevida de <s/c>. Em segundo, terceiro e quarto lugares, respetivamente, estão os desvios ortográficos de acentuação por omissão de sinais gráficos em vinte palavras, por inserção em seis palavras e confusão entre sinais em quatro palavras, tendo sido utilizados os acentos graves em vez dos agudos. Seguem-se os desvios morfológicos por segmentação ou delimitação de vocábulos por hipersegmentação, que se verificaram na separação silábica indevida de três palavras e

hiposegmentação ou união indevida de seis palavras. Por fim, detetaram-se ainda dois alunos com erros na categoria Morfosintática a nível da concordância Determinante/Nome (número ou género), um outro na categoria dos erros Sintáticos - Posição dos Pronomes Clíticos e ainda na categoria de desvios Sintático Semânticos e Semântico Textuais um mesmo aluno.

Nesta amostra de quatro alunos num universo de dezasseis, os resultados obtidos consideram-se preocupantes. Convém, no entanto, ressaltar que um dos alunos apresenta o diagnóstico de PHDA e duas apresentam características da Perturbação da Aprendizagem Específica com Défice na Leitura e na Expressão Escrita.

Diante do panorama que esta tabela nos apresenta, vêm-nos à mente algumas das possíveis causas destes resultados. A utilização generalizada das tecnologias em que a escrita se realiza recorrendo a siglas e abreviaturas; a falta de hábitos de leitura, incluindo do manuseamento de simples livros de que permitiria a visualização da mancha (orto)gráfica das palavras; a falta da realização de atividades que possibilitem o alargamento de conhecimentos de vocabulário, poderão estar, juntamente com outras, na base deste problema. Quando se fala em outras, referimo-nos também às dificuldades na oralidade que ajudam a reproduzir na escrita a forma como se fala e que muitas vezes não é a correta. Um aluno não pode escrever bem, se não se expressa bem. Um aluno não pode escrever bem, se também não lê bem. A leitura é necessária e pode constituir uma ajuda determinante na aprendizagem da escrita, como no capítulo em questão foi referido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios do século XXI apontam para a necessidade de um sistema educativo inovador que contribua para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permita adquirir capacidades, habilidades e atitudes necessárias para agir no mundo atual. É função da escola organizar e sistematizar os conhecimentos de forma que os alunos, como seres curiosos que são, possam aprender em contextos diversificados.

No contexto da PES que esteve na génese deste relatório, e na qual o espaço envolvente proporciona, na rotina dos alunos, o contacto sistemático com o meio natural, questionámo-nos se o mesmo espaço poderia constituir-se como motivação para a aprendizagem da escrita, enquanto competência exigente e que requer resiliência por parte do aprendente, dada a complexidade de aspetos envolvidos.

Nesta perspetiva, foi nosso objetivo desenvolver um melhor conhecimento sobre o potencial do meio envolvente natural no processo de ensino da escrita.

Recuperando os principais contributos apresentados na revisão bibliográfica sobre o tema do ensino da escrita e, partindo dos dados recolhidos, verificou-se que o espaço físico, neste caso, o natural se traduziu como um recurso para a aprendizagem. Ficou evidente que, após as experiências significativas proporcionadas pelo contacto com o meio envolvente natural, os alunos passaram a exprimir-se oralmente com maior autonomia e competência, questionaram e compreenderem melhor o mundo que os rodeia. Através da escrita, nomeadamente em oficinas lúdicas e colaborativas, desenvolveram, nas interações mediadas pelas professoras, atitudes de responsabilidade, entreaajuda e flexibilidade, a capacidade de resolução de problemas e a criatividade. A tomada de consciência das regras e das etapas do processo do ato de escrever permitiu-lhes aprimorar o pensamento crítico.

Perante este cenário, é possível deduzir que a motivação encontrada nos alunos ajudou a ultrapassar algumas das dificuldades identificadas no início da observação. Os resultados obtidos não omitem que existem disparidades entre os

alunos e que ainda persistem lacunas na área curricular de Português. Todavia, esclarecem que uma prática sistemática e um apoio consistente com este tipo de ferramentas pode facilitar a aprendizagem da língua materna e da escrita em particular.

Para além destas mais valias, é de registar que esta pode ser ainda considerada uma via de promover o respeito pela natureza como uma abordagem de educação ambiental para a sustentabilidade, com a definição de práticas necessárias para a preservação do meio ambiente.

No que diz respeito às limitações da investigação, a gestão do tempo foi a limitação mais presente e transversal a todas as fases do processo investigativo. Manifestou-se na escolha e organização das leituras, sendo que a abundância de obras bibliográficas e o interesse sobre o tema conduziram a um desvio permanente do foco.

A própria planificação das atividades foi decorrendo com a consciência constante deste imperativo e algumas sequências didáticas ficaram suspensas.

Dois dos instrumentos de recolha de dados foram precisamente empregues após o término da PES, em virtude de condicionantes de tempo que impediram a sua aplicação imediatamente após a intervenção.

E, por fim, a conceção deste relatório foi conseqüentemente adiada pela dificuldade de conciliar todas as exigências profissionais e pessoais.

Não obstante, estas interrupções no que respeita a várias das etapas da investigação acabaram por se revelar úteis, na medida em que permitiram ganhar alguma distância face às atividades implementadas, o que potenciou a capacidade para desenvolver uma atitude mais reflexiva perante a perspectiva de que este campo de estudo é atual e pertinente.

Numa análise prospetiva de investigação, dado que a temática assume relevância nos referenciais da Educação, seria oportuno aprofundar este estudo e observar, de forma mais sistemática, a evolução de uma amostra significativa de alunos neste domínio. Isto é, entender o impacto real que o contacto com meio envolvente físico, seja ele natural ou não, pode ter em componentes específicas do

currículo ao longo de um período mais amplo como todo o Ensino Básico.

Seria interessante construir diferentes recursos inovadores, como cenários de aprendizagem, neste âmbito, que pudessem ser partilhados para mudar práticas, bem como definir ainda um conjunto de estratégias que viabilizassem a articulação com outras áreas curriculares e envolver os diferentes elementos da comunidade educativa nesta dinâmica. A par da sua conceção, importava observar e registar com dados qualitativos ou quantitativos as dificuldades e a aprendizagem dos alunos.

Por último, outra linha possível seria identificar e enumerar as lacunas concretas de formação dos professores para dar resposta a estes desafios. Tal justifica-se pela experiência pessoal no contexto profissional em que a oferta de formação contínua se constrói com base na manifestação das necessidades dos professores e nas orientações curriculares oficiais. Isto porque “a reciclagem do conhecimento científico e a atualização de metodologias e estratégias são duas condicionantes para o sucesso do professor, e, conseqüente para o sucesso dos seus alunos (Teixeira et al, 2015, p.15)”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em Educação - Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.

Albuquerque, M. (2007). *Os Recreios dos Jardins-de-Infância do Concelho de Tarouca* (Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro). <https://silo.tips/download/os-recreios-dos-jardins-de-infancia-do-concelho-de-tarouca>

Almeida, S. C. S. (2016). *A Importância da Educação Ambiental voltada para a questão da reciclagem do lixo no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação de Santa Maria do Instituto Superior Politécnico Gaya) Repositório comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/19751>

Antonio, B. S. M. (2004), *Relações de Interdependência entre a Oralidade e a Escrita em um caso de afasia* (Dissertação à obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Linguísticos, Setor de Ciências Humanas Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná). https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/4034/Relacoes_de_interdependencia.pdf;jsessionid=736FD142B9656FDDABA06DAB0E2CB51E?sequence=1

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.

Balancho, M. J. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos - Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Texto Editora.

Baptista, I. (Coord.). (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica - Carta Ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE).

Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita - Consciência metalinguística e expressão escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.

Barbeiro, L. (2003). Escrita: Construir a aprendizagem, *Universidade do Minho*, 19-37.

Barbeiro, L. F. (2007). *Aprendizagem da ortografia - Princípios, dificuldades e problemas*. ASA.

Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Bento, G. & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157-160. <https://doi.org/10.1016/j.pbj.2017.03.003>

Bilton, H. (2010). *Outdoor learning in the early years. Management and innovation*. (Third Edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203860137>

Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Bonawitz, E., Shafto, P., Gweon, H, Goodman, N., Spelke, E. & Schulz, L. (2011). The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. *Cognition*, 120(3), 322-330. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.10.001>

Cardoso, A., Costa, M. L. & Pereira, S. (2002). Para uma tipologia de erros. *Ler Educação*, 2(2ªsérie), 5-25.

Cardoso, Maria L. C. N. (2010). *Ambientes de aprendizagem Web 2.0: um estudo sobre a utilização de uma ferramenta de escrita colaborativa no Ensino Profissional*. Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Carvalho, J. A. B. (1991). *Escrita Percursos de Investigação*. Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Editorial Paidós.

Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Ferreira, A. F., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta Educativa outdoor como complemento da Educação Pré-Escolar: Os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(10), 111-117.

Costa, A. P., Moreira, A. & Sá, P. (Coords.). (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação - recolha de dados (vol. 2)*. Universidade de Aveiro.

Costa, A. P., Moreira, A. & Sá, P. (Coords.). (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação - análise de dados (vol. 2)*. Universidade de Aveiro.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (2ª edição). Edições Almedina.

Cruz, A. (2013). *A importância de brincar no exterior para a resolução de problemas e criatividade: um estudo com crianças em educação pré-escolar* (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra). Repositório científico da UC <http://hdl.handle.net/10316/25465>

Cunha, A. (2017). *A importância do espaço exterior como espaço lúdico e de aprendizagem* (Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-escolar). Escola Superior de Educação Instituto Jean Piaget.

Department for Education and Skills (2006). *Learning Outside the Classroom - MANIFESTO*. <https://www.lotc.org.uk/wp-content/uploads/2011/03/G1.-LOtC-Manifesto.pdf>

Fernandes, V. H. P. M. (2008). *Os erros ortográficos em língua materna dos alunos do Ensino Básico na perspetiva curricular dos professores* (Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação, Universidade Portucalense Infante D. Henrique). Repositório da Universidade Portucalense. <http://repositorio.uportu.pt/jspui/handle/11328/210>

Ferreira, D. (2010). O direito a brincar. *Cadernos de Educação de Infância* APEI Associação de Profissionais de Educação de Infância, 90, 12-13.

Fonseca, G. R. & Nunes F. A. (2019). Escrever em conjunto para aprender a escrever- uma experiência de escrita colaborativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico no Agrupamento de Escolas da Lourinhã. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 9(2), 132-151. <https://doi.org/10.25757/invep.v9i2.183>

Gil, J. & Cristóvam-Bellman, I. (1999). *A Construção do Corpo ou Exemplos de Escrita Criativa*. Porto Editora.

Gomes, A. (2006a). *Ortografia para Todos - Para (Ensinar a) Escrever Sem Erros*. Porto Editora.

Gomes, H. M. L. (2006b). *Reescrita colaborativa: da interação ao reflexo na escrita individual* (Dissertação de Mestrado em Educação em Línguas no 1º Ciclo do Ensino Básico, Universidade de Aveiro). Repositório institucional <https://ria.ua.pt/handle/10773/4705>

Hagège, C. (1990). *O Homem dialogal*. Edições 70.

Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford University Press.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Mc Graw-Hill.

Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (2018). *Resultados Nacionais das Provas de Aferição*. IAVE https://iave.pt/wp-content/uploads/2021/03/Informacao_Resultados_PA2018_16jan.pdf

Jacobi-Vessels, J. L. (2013). Discovering Nature: The benefits of teaching outside of the classroom. *Dimensions of Early Childhood*, 41 (3), 4-10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1044065.pdf>

Kellert, S. R. (2002). Experiencing nature: Affective, cognitive, and evaluative development in children. In P. H. Kahn, Jr. & S. R. Kellert (Eds.), *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations* (pp. 117–151). MIT Press.

Leitão, N. (2008). Questões e razões: As palavras também saem das mãos. *Revista Noesis*, 72, 30-33.

Lopes J., Spear-Swerling L., Oliveira C., Velasquez M., Almeida L. & Araújo L., (2014). *Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Macário, M. J. & Sá, C. M. (2011). *Tópico 15*. Fórum Ortografias. Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Magalhães, J. & Paul, V. (2021). Entrevista. In S. P. Gonçalves, J. P. Gonçalves, & C. G. Marques (Coords.). *Manual de investigação qualitativa* (pp. 63-85). Pactor.

Martins, G. d'O. (Coord). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (DGE).

Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais Estudo do Meio – 4.º ano Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação (DGE). http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais Português – 4.º ano Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo*. (4ª edição). Departamento da Educação Básica (DEB).

Morin, E. (2002). *Reformar o Pensamento - A Cabeça Bem Feita*. Instituto Jean Piaget de Lisboa.

Murray, D. E. (1992). Collaborative writing as a literacy event: implications for ESL instruction. In D. Nunan (Ed.), *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge University Press.

NAEYC (National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education) (1997). *The value of school recess and outdoor play*. Documento da NAEYC. <http://www.peacefulplaygrounds.com/pdf/right-to-recess/recess-importance-of-play.pdf>

Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do Ensino Básico - Escrita*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Oliveira, E., Ens, R. T., Andrade, D. B. S. F. & Mussis, C. (2003). Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação. *Revista Diálogo Educacional*, 4(9), 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118067002.pdf>

Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores

Pereira, M. L. A. (2001). *Para uma didáctica textual - Tipos de texto/tipos de discurso e ensino do Português*. Universidade de Aveiro.

Pereira, L. A. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Areal Editores.

Rebelo, D., Marques, M. J & Costa, M. L. (2000) *Fundamentos da didática da língua materna*. Universidade Aberta.

Robertson, J. (2014). *Dirty Teaching: A beginner's guide to learning outdoors*. Independent Thinking Press. <https://www.crownhouse.co.uk/assets/look-inside/9781781351079.pdf>

Sá, A. F. G. (2016). *Espaço exterior como promotor de aprendizagens: Brincar e Aprender* (Relatório Final em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo

do Ensino Básico, Instituto da Educação Universidade do Minho). Repositório da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/43466>

Sá, C. M. & Macário, M. J. (2011). *Tópico 3. Fórum Compreensão da leitura*. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.

Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita: estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto Editora.

Santos, A. (2017). *À redescoberta do espaço exterior* (Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-escolar, Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Coimbra). Repositório comum <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/19407?locale=en>

Santos, D. P. S. (2017). *Erros ortográficos: possíveis causas e estratégias de intervenção* (Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Instituto de Educação Universidade do Minho). Repositório da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/57291/1/D%c3%a9bora%20Patr%c3%adcia%20Silva%20Santos.pdf>

Santos, M. (2011). *A Escola Não Tem Nada a Ver*. Lugar da Palavra Editora.

Santos, M. F. & Serra, E. (2007). *Quero ser escritor - Manual de escrita criativa para todas as idades* (5ª edição). Oficina do Livro.

Serrão, A., Simões, P. & Pires, R. (2021a). *Estudo de Aferição Amostral do Ensino Básico 2021 Volume I - Resultados nacionais*. Instituto de Avaliação Educativa, I.P. <https://iave.pt/wp-content/uploads/2021/09/RelatorioEstudo-de-Afericao-Amostral-Vol-I-2021-Final.pdf>

Serrão, A., Simões, P. & Pires, R. (2021b). *Estudo de Aferição Amostral do Ensino Básico 2021 Volume II – Descrição Qualitativa dos Desempenhos*. Instituto de Avaliação Educativa, I.P. https://iave.pt/wp-content/uploads/2022/05/relatorio_estudo_amostral_EB_Vol-II_2021_27maio22.pdf

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. (1997). *A língua materna na Educação Básica* -

Competências Nucleares e Níveis de Desempenho. Departamento da Educação Básica.

Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da Linguagem Oral - Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Simões, P. & Pires, R. (2022). *Provas de Aferição do Ensino Básico 2022 Resultados Nacionais*. Instituto de Avaliação Educativa, I.P. [Relatorio-Provas-de-Afericao Resultados-Nacionais 2022 Final.pdf \(iave.pt\)](#)

Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Factor.

Storch, N. (2005) Collaborative writing: Product, process and students' reflections. *Journal of second language writing*, 14, 153-1. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.05.002>

Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever - uma proposta construtivista*. Artmed Editora.

Teixeira, M. & Rondoni, I. (2009). *A Formação de Professores contributo para uma mudança de práticas*. Edições Cosmos.

Teixeira, M., Novo, C. & Neves, E. (2011). Abordagens relevantes para o ensino da escrita - do papel ao digital. *Interações*, 19, 238-258. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/481>

Teixeira, M., Gorgulho, A. R. & Lopes, S. (2015). Escrita e gramática - que relação? *Revista Metalinguagens*, 3, 11-31. <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/3301/1/Escrita%20e%20gram%c3%a1tica%20Que%20rela%c3%a7%c3%a3o.pdf>

Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in*

the Early Years (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-assets/39350_book_item_39350.pdf

Torres, P. L., Alcântara, P. R. & Irala, E. A. F. (2004). Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, 4 (13), 129-145.
<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189117791011.pdf>

Travaglia, L. C. (2007). *Gramática - ensino plural*. Cortez Editora.

Travaglia, L. C. (2009). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática*. Cortez Editora.

UNICEF, UNESCO, PNUD, Banco Mundial (1990, março 5-9), *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

Outros documentos consultados:

Projeto Curricular de Turma
Projeto Educativo da Instituição (2020/2023)

ANEXOS

I. Planificações e registos de atividades das aulas de Português

A - Planificação “Caça ao tesouro (Dia da Biblioteca Escolar)”

MODELIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Planificação de aula de Português

Aula n.º

1

Agrupamento de Escolas:	-	Data:	25-10-21
Escola:		Turma:	4º ano
		Horário:	9h15-10h15
Professora estagiária:	Sandra Sousa		
Orientador(a) Cooperante:	-		
Supervisor(a):	Prof. Daniela Gonçalves		

SUMÁRIO

Introdução à Semana da Biblioteca Escolar (celebração do dia).
Revisão das onomatopeias, palavras homónimas, divisão silábica e sílaba tónica.

Enquadramento Curricular

Área curricular:	Português
Domínio:	Leitura Educação Literária Gramática
Subdomínio:	
Objetivos gerais:	Identificar onomatopeias. Reconhecer o duplo sentido das palavras homónimas. Classificar as palavras quanto ao número de sílabas. Classificar as palavras quanto à acentuação. Ler fluentemente um poema.

Aprendizagens Essenciais

O aluno deve ficar capaz de:
Educação Literária
- Ler poemas.
Gramática
- Identificar a classe das palavras nas suas forma tónica e atónas (revisão quanto ao número de sílabas);
- Reconhecer onomatopeias.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Conhecedor/ sabedor / culto / informado
(A, B, G, I, J)
Leitor (A, B, C, D, F, H, I)

Indagador / Investigador (C, D, F, H, I)
Questionador
(A, F, G, I, J)

Articulação com outras áreas curriculares

Tempo	Percurso de aprendizagem	Recursos
10 min	A professora estagiária apresenta a atividade “Caça ao tesouro” por equipas. Para esse efeito, distribui a todos os alunos individualmente uma imagem da capa dos livros de forma a subdividir a turma em 4 grupos de 4 elementos cada. Posteriormente, é explicado oralmente que será entregue um desafio e assim que o mesmo for resolvido deve ser entregue à professora para verificação. Se estiver correto, uma pista é entregue juntamente com um novo desafio até completarem os 4.	Recursos humanos: Professora estagiária; Alunos.
30 min	- A professora estagiária apresenta uma sinalética (levantar o braço) para utilização de todos se o nível de ruído perturbar o bom funcionamento do trabalho de grupo. No final, assim que descoberto o tesouro na biblioteca escolar, todos recebem um exemplar do poema para a leitura expressiva alternada em voz alta. À medida que terminam cada criança	Recursos materiais: Baú; Envelopes com desafios/pistas; Imagens capas dos livros; Tesouro no baú; Lápis de carvão.
15 min		

	preenche o quadro de autoavaliação. Segue-se um diálogo em grupo sobre a celebração do Dia da Biblioteca Escolar.	
--	---	--

Estratégia de avaliação (Avaliar o quê? Como?)

A avaliação da aula compreende duas ações distintas: um momento de autoavaliação em que cada aluno analisa a sua participação (escala em anexo). E a avaliação da professora estagiária com a grelha de observação a verificar a resolução dos desafios pelos elementos do grupo bem como a rubrica de avaliação com o critério definido.

Autoavaliação

Empenhei-me nas atividades.	😊😊😊😊😊😊😊😊😊😊
Ouvi a opinião dos meus colegas.	😊😊😊😊😊😊😊😊😊😊
Expressei-me com clareza.	😊😊😊😊😊😊😊😊😊😊
Li com entoação o poema.	😊😊😊😊😊😊😊😊😊😊

Rubrica de avaliação

Níveis de desempenho / critério	Avançado	Médio	Iniciante
Ler com fluência um poema	O aluno é capaz de ler com facilidade e de forma articulada o poema.	O aluno é capaz de ler de forma articulada o poema.	O aluno tem dificuldades a ler o poema.

Anexos

PISTAS

1



2



3



DESAFIOS

1 Associa a cada ação a onomatopeia correspondente.

Ação	Onomatopeia
Bater à porta	
Dar uma gargalhada	
Espirrar	
Gritar de dor	
Tocar à campainha	

Names exploradores:

2 Exemplifica em que situações se usam as palavras homónimas apresentadas.

arquivo _____	banco _____
arquivo _____	banco _____
banda _____	conto _____
banda _____	conto _____

Names exploradores:

3 Preenche o quadro classificando as palavras quanto ao número de sílabas e acentuação.

Palavra	Divisão silábica	Classificação	Sílabas tónicas	Classificação
aventura				
bibliografia				
dicionário				
romance				
terror				

Names exploradores:

4 Para o tesouro encontrar todas as pistas devem decifrar. O enigma aqui podes juntar: hoje é _____.

Names exploradores:

TESOURO

Os Livros

Apetece chamar-lhes irmãos,
tê-los ao colo,
afagá-los com as mãos,
abri-los de par em par,
ver o Pinóquio a rir
e o D. Quixote a sonhar,
e a Alice do outro lado
do espelho a inventar
um mundo de assombros
que dá gosto visitar.
Apetece chamar-lhes irmãos
e deixar brilhar os olhos
nas páginas das suas mãos.



José Jorge Letria, Pela casa fora, 1997

Imagens capas livros



B - Planificação “Leitura e exploração da história «De onde vêm as ideias?»»

MODELIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Planificação de aula de Português

Aula n.º
2

Agrupamento de Escolas:	-	Data:	3-11-21
Escola:		Turma:	4º ano
		Horário:	9h-10h15
Professora estagiária:	Sandra Sousa		
Orientador(a) Cooperante:	-		
Supervisor(a):	Prof. Daniela Gonçalves		

SUMÁRIO

Formação de palavras: prefixação e sufixação.

Enquadramento Curricular

Área curricular:	Português
Domínio:	Educação Literária Escrita Gramática
Subdomínio:	
Objetivos gerais:	Identificar os processos regulares na formação de palavras. Classificar as palavras quanto ao processo de formação.

Aprendizagens Essenciais

O aluno deve ficar capaz de:
Educação Literária
- Ouvir textos literários e expressar reações de leitura de modo criativo.
Escrita
- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e transcrição, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).
Gramática
- Compreender regras de derivação das palavras.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
Conhecedor / sabedor / culto / informado (A, B, G, I, J)
Leitor (A, B, C, D, F, H, I)
Criativo (A, C, D, J)
Indagador / Investigador (C, D, F, H, I)
Questionador (A, F, G, I, J)


Articulação com outras áreas curriculares

Tempo	Percurso de aprendizagem	Recursos
15 min	A professora estagiária lê a história “De onde vêm as ideias?”. Posteriormente, coloca algumas questões oralmente à turma: - Gostaram da história? Porquê? - Quem eram as personagens? - Já se sentiram alguma vez como a Júlia? - O que fizeram para encontrarem uma ideia? - Que solução propôs o Génio das Ideias?	Recursos humanos: professora estagiária; alunos. Recursos materiais: livro; elementos da história; apresentação powerpoint; folhas; lápis de carvão.
15 min	Posteriormente indica o conteúdo a explorar, a partir do texto da história. Recorda o processo de formação de palavras com ajuda da informação nos diapositivos. Os alunos copiam para o caderno os quadros.	
20 min	No momento seguinte, os alunos devem identificar as palavras derivadas nos excertos apresentados e assinalar no quadro à vez.	
15 min	A professora estagiária distribui as atividades de consolidação de conhecimentos. No final, solicita a descrição das personagens em 5 linhas no caderno.	

Estratégia de avaliação (Avaliar o quê? Como?)

A avaliação da aula implica o preenchimento da check list pelo aluno - autoavaliação - e da rubrica pela professora estagiária - heteroavaliação (em anexo).

Autoavaliação



Estive atento à história.	<input type="checkbox"/>
Conseguo distinguir sem dificuldade os prefixos dos sufixos.	<input type="checkbox"/>
Fui criativo a descrever a fada.	<input type="checkbox"/>

Rubrica de avaliação

Níveis de desempenho / critério	Avançado	Médio	Baixo
Descrição das personagens	O aluno é capaz de descrever utilizando vocabulário adequado e diversificado.	O aluno é capaz de descrever recorrendo a um vocabulário correto mas pouco diversificado.	O aluno é capaz de descrever com vocabulário elementar e restrito.

Anexos

1 – Assinala com X as palavras derivadas. Sublinha os prefixos a verde e os sufixos a vermelho.

- Desigual Tomateiro Bisneto Intolerante
 Felicidade Jogador Plantar Impulso

2 - Forma novas palavras recorrendo aos prefixos e sufixos dados.

Escrever _____ Barba _____

Grande _____ Interesse _____

Possível _____ Ferro _____

Sabor _____ Seguro _____

3 - Explica o processo de formação das seguintes palavras e classifica-as de acordo com o exemplo.

Palavra	Processo de formação	Classificação
intranquilo	Prefixo in- + tranquilo	Palavra derivada por prefixação
campestre		
arvoredo		
imperfeito		
desgraça		
cantor		
refazer		

Outros recursos

<https://auladigital.leya.com/share/a4a1f95d-d189-4fc9-a427-0110c11858e5>
<https://app.escolavirtual.pt/lms/playerteacher/externallesson/102507/L/3967?seType=&cold=163591>



FORMAÇÃO DE PALAVRAS

Os afixos podem ser prefixos ou sufixos. As palavras derivadas podem só-lo por:

- > **prefixação:** quando se junta um prefixo à esquerda da palavra base / radical (ex.: feliz, in = feliz).
- > **sufixação:** quando se junta um sufixo à direita da palavra base / radical (ex.: cinema, atriz).
- > **parassíntese:** quando se junta, em simultâneo, um prefixo e um sufixo (ex.: enfiar-se, esquecer).

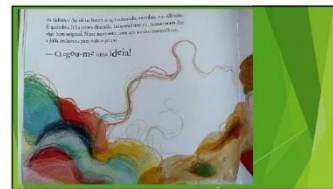
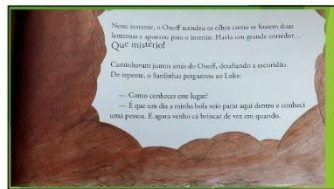


PREFIXOS

Prefixo	Significado	Exemplos
des-, in-, im-	idéia contrária, negação	desagradar, impregnar, injusto
em-, en-	movimento de fora para dentro	embranca; engratar
ex-	movimento de dentro para fora	esportar
pre-	posição anterior	premiar
sub-	substituição	substituto
re-	repetição	reparar, reparar

SUFIXOS

Sufixo	Significado	Exemplos
-dade, -ção, -mente	qualidade, estado	amabilidade, brevidade
-mente	modo	alegremente
-oso, -oso, -ibundo	superlativo	gigante, rajado, garboso
-ico, -ônica	distintivo	distintivo
-oso, -oso, -ista	racionalidade, naturalidade	trabalhoso, furioso, emotivo
-oso, -oso	profundidade, atividade	profundo, florido
-oso	local de origem	espanhol
-mento, -agem, -ar	ação	compartimento, comparição
-mente	compartimento	compartimento



C - Planificação “Escrita criativa - carta (coletiva)”



MODELIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Planificação de aula de Português

Aula n.º
3

Agrupamento de Escolas:	-	Data:	15-12-21
Escola:		Turma:	4º ano
		Horário:	9h-10h15
Professora estagiária:	Sandra Sousa		
Orientador(a)/Cooperante:	-		
Supervisor(a):	Prof. Daniela Gonçalves		

SUMÁRIO

Classe de palavras.
Escrita criativa – carta.
Postal de natal.

Enquadramento Curricular

Área curricular:	Português
Domínio:	Leitura Escrita Gramática
Subdomínio:	
Objetivos gerais:	Consolidar de conhecimento sobre as classes de palavras. Elaborar um texto coletivo.

Aprendizagens Essenciais

O aluno deve ficar capaz de:

Leitura

- Fazer uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido do texto.

Escrita

- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).

Gramática

- Identificar a classe das palavras: nome, determinante (artigo definido e indefinido, possessivo), adjetivo, pronome pessoal e quantificador numeral.
- Explicitar regras de ortografia.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



Conhecedor/ sabedor / culto / informado
(A, B, G, I, J)
Leitor (A, B, C, D, F, H, I)
Criativo (A, C, D, J)

Articulação com outras áreas curriculares

Educação Artística – Artes Visuais

Tempo	Percurso de aprendizagem	Recursos
10 MIN	A professora estagiária lê o texto. Posteriormente, coloca algumas questões à turma de interpretação: - Quem é a personagem principal? - O que pediu no ano passado ao Pai Natal? - Que razão apresentam os colegas para não ter recebido a casa? - Como identificam as condições em que vive o Zeca?	Recursos humanos: professora estagiária; alunos. Recursos materiais: fichas de trabalho, cartolinas, tesouras, colas, x-ato, formas em papel eva, autocolantes, lantejoulas, pistola de cola quente e tubos de cola, fitas de cetim, papel de embrulho.
10 MIN	Diálogo: Esta época é, sem dúvida, o momento de reunir toda a família. No entanto, várias pessoas acabam por estar sozinhas, outras têm refeições mais simples e umas recebem de presente uma peça de roupa doada. O amor, a solidariedade, a união, a gratidão são sentimentos vividos em pleno no Natal. Desafios, assim, a elaborarem um postal pop-up (verão alguns exemplos no vídeo) e se quiserem podem mais tarde escrever uma mensagem. Proponho que o coloquem na vossa mesa de natal. Dessa forma, um novo convidado (esteja onde estiver) juntar-se-á à vossa mesa.	
20 MIN	Posteriormente, apresenta o conteúdo (consolidar conhecimentos na classe das palavras) e a atividade final. O desafio será toda a turma escrever uma carta ao Zeca. Cada um acrescenta sempre 10 palavras ao texto anterior e escreve o seu nome de imediato entre parêntesis. Essa atividade decorrerá em simultâneo com a realização da ficha.	
20 MIN	Assim que concluírem, podem iniciar a produção do postal de acordo com o modelo que mais	



PAULA FRASSINETTI
Escola Superior de Educação



gostaram e os materiais disponíveis. Os alunos dirigem-se às mesas de apoio para selecionarem o que necessitam.

Como música de fundo podem ser escutadas melodias de natal para relaxar.
<https://www.youtube.com/watch?v=xz71D00x1uE>

No final, a carta pode ser projetada e é realizada a correção coletiva.

Estratégia de avaliação (Avaliar o quê? Como?)

A avaliação da aula consiste na verificação do preenchimento da ficha e da leitura das frases da carta. A professora estagiária analisa o cumprimento das regras de ortografia (utilização dos acentos, sinais de pontuação e sinais auxiliares da escrita) bem como a coerência e coesão do texto.

Anexos

Ficha em anexo e modelo da carta.

Vídeo (apenas excerto antecipadamente separado relativo ao tema do natal)

<https://www.youtube.com/watch?v=DU-933KSctU>

Outros recursos:

Características da carta.

FICHA DE TRABALHO

Português
4ºano

Nome: _____ Data: ____/____/____

Classes de palavras

1 – Lê o texto com muita atenção.

Ainda o sol mal raiava quando acordou, na manhã seguinte. Afastou os lençóis, olhou em volta, para ver se ainda estava na barraca velha.

Tudo permanecia na mesma. Abriu a porta, não fosse o novo edifício estar pespegado ali em frente, no campo aberto. Mas só árvores nuas se erguiam na paisagem.

Quando voltou para a escola, os colegas rodearam-no, curiosos.

– Então, desta vez o Pai Natal portou-se bem?

– Qual quê! Não me trouxe a casa que lhe pedi.

– Os outros desataram a rir à gargalhada.

– Tu és mesmo maluco! Como é que um homem pode carregar uma casa num carro puxado a renas? Só se pedem presentes fáceis de transportar!

Onze meses passaram. No final de novembro começaram a instalar nas árvores dos passeios centenas de lâmpadas. Pareciam laranjinhas de ouro. E Zeca lembrou-se novamente do Pai Natal.

la seguir o conselho dos companheiros.

Pegou num papel branco e, sem hesitações, rabiscou o seu pedido:



Lúcia Dória Soares, *Genética do Natal*, Civilização Editora, 2007

15 de dezembro de 2021

2 - Atribui um título ao texto.

3 - Sublinha a vermelho no texto um nome próprio e a verde um nome comum.

4 - Completa as palavras, de acordo com o texto, com determinantes artigos definidos, artigos indefinidos ou possessivos.

___ sol ___ porta ___ casa
___ lençóis ___ homem ___ pedido

5 - Substitui os adjetivos.

	novo adjetivo
barraca <u>velha</u>	
<u>novo</u> edifício	
presentes <u>fáceis</u>	

6 - Altera as seguintes frases de modo a incluir um pronome pessoal.

Os colegas desataram a rir à gargalhada.

As lâmpadas decoraram as árvores.

8 - Identifica o quantificador numeral presente no texto e copia.

Bom dia Zeca, quero aproveitar esta carta para falar um pouco contigo, vou querer para o natal legos, muitos brinquedos e uma maquiagem. Também queria uns patins, porque os meus estão pequenos. Com o capacete e as proteções dos patins e para a bicicleta. Também vou querer um skate para montar com proteções boas. Também vou querer um telefone e uma nintendo super avançada. Eu tenho muita coisa para dar. Também quero um telemóvel e um tablet quero um hoverboard, então e tu o que queres para o natal? Eu quero que toda a gente tenha uma casa e uma família. Que as pessoas fossem boas, justas, pacientes, amorosas e corajosas. Também quero um drone, bonecos, imagens de dragon ball e umas sapatilhas muito rápidas. Pai natal gosto muito de ti. Obrigada ao Pai Natal, isto é o que eu quero são muitas coisas mas o que eu quero mesmo é uma vida boa.
Pai natal eu quero uma maquiagem e um telemóvel.

, 15 de dezembro de 2021

Bom dia, Zeca,

Quero aproveitar esta carta para falar um pouco contigo.

Sabes o que vou querer para o natal? Legos, muitos brinquedos e uma maquiagem. Também queria uns patins porque os meus estão pequenos, o capacete e as proteções. Eu vou querer um skate para montar e boas proteções. Também vou querer um telefone, o último modelo da Nintendo, um telemóvel, um tablet e uma hoverboard. E quero um drone, bonecos, imagens de Dragon ball e umas sapatilhas muito rápidas. Isto é o que eu quero são muitas coisas, mas o que eu quero mesmo é uma vida boa.

Eu quero que toda a gente tenha uma casa e uma família. Que as pessoas sejam boas, justas, pacientes, amorosas e corajosas.

Zeca, gosto muito de ti. Obrigada por teres lido esta carta!

Se precisares de algo, eu tenho várias coisas para te dar. Então, e tu o que queres para o Natal?

Muitos beijinhos dos teus novos amigos,

Meninos do 4º ano

D - Atividade “Leitura e interpretação dos textos «A história do Coelho Pedro» e «A história de Genoveva Patareca»”

FICHA DE TRABALHO

Português
4ºano

Nome: _____ Data: ____/____/____

1 – Lê o texto com muita atenção.

A história do Coelho Pedro

(...) Flopsi, Mopsi e Bola-de-Algodão, que eram uns coelhinhos muito bem-comportados, foram colher amoras na azinhaga.

Mas o Pedro, que era muito desobediente, correu direito à horta do Sr. Joaquim e esgueirou-se por debaixo da cancela!

Primeiro comeu alfaces e alguns feijões verdes e, em seguida, comeu rabanetes.

Depois, sentindo-se um bocado enjoado, foi à procura de salsa.

Mas quando chegou ao fim do canteiro dos pepínos, quem havia de encontrar? O Sr. Joaquim, pois então!

O Sr. Joaquim estava de gatas a plantar couves, mas levantou-se de um pulo e desatou a correr atrás de Pedro, agitando um ancinho e gritando:

- Agarra que é ladrão!

Pedro ficou aterrorizado; pôs-se a correr pela porta, porque já não se lembrava do caminho que ia dar ao portão.

Perdeu um dos sapatos no meio das couves e o outro entre as batateiras.

Quando se viu descalço, correu a quatro patas e muito mais depressa. Podia até ter escapado se, infelizmente, não tivesse caído na rede das groselheiras e ficado preso pelos grandes botões do casaco.

(...) Pedro julgou que estava perdido e verteu grossas lágrimas, mas os seus soluços foram ouvidos por uns pardais simpáticos que voaram até junto dele muito agitados e lhe pediram por tudo que fugisse dali.

O Sr. Joaquim apareceu com uma peneira que tencionava enfiar pela cabeça do Pedro, mas este livrou-se mesmo a tempo, deixando ficar o casaco.

Correu para a cabana das ferramentas e saltou para dentro de uma vasilha. Teria sido um lugar ótimo para se esconder, se não tivesse tanta água.

O Sr. Joaquim tinha a certeza de que Pedro estava na cabana das ferramentas, possivelmente escondido debaixo de um vaso de flores. Começou a virar os vasos todos, com todo o cuidado, espreitando para debaixo de cada um.

Nisto, Pedro espirrou: atchiim! E logo o Sr. Joaquim correu atrás dele.

Preparava-se para pôr-lhe um pé em cima, quando Pedro saltou por uma janela, derrubando três vasos com flores.

A janela era pequena de mais para que o Sr. Joaquim passasse por ela, e já estava cansado de perseguir Pedro. Voltou então ao seu trabalho.

Pedro sentou-se, a descansar; estava sem fôlego e a tremer de susto, e não fazia a mais pequena ideia do caminho que devia seguir. Além disso, estava ensopado por se ter metido naquela vasilha com água.

Beatrix Potter, *O Coelho Pedro e Outras Histórias*, Clássica Editora, 2020

Gostaste desta estória? Vamos lá ver se a entendeste bem. Para isso responde às seguintes perguntas:

2 – Quem era Pedro?

(Assinala com um x a resposta que te parece correta)

- a) um cãozinho pequenino
- b) filho do Sr. Joaquim
- c) um menino que gostava de passear na horta
- d) um coelhinho.

3 – O que fazia o Sr. Joaquim na horta?

4 – Por que correu ele atrás de Pedro?

5 – Qual foi a primeira reação de Pedro, quando se sentiu perseguido? O que fez ele?

6 – A certa altura, o Sr. Joaquim desistiu da perseguição e voltou ao seu trabalho. Porquê?

7 - Através de palavras faz o retrato de Pedro.

FICHA DE TRABALHO

Português
4ºano

Nome: _____ Data: ____/____/____

1 – Lê o texto com muita atenção.

A história de Geneveva Patareca

(...) A Geneveva Patareca não estava muito habituada a voar. Correu alguns metros pela colina abaixo, agitando o xale, e depois elevou-se no ar.

Voou lindamente, porque levantara voo muito bem.

Pairou sobre as copas das árvores até que viu uma espécie de clareira no meio do bosque, onde as árvores e os arbustos haviam sido retirados.

Geneveva aterrou algo desajeitadamente e começou a deambular pelas redondezas, à procura de um lugar bem seco onde pudesse instalar o ninho. Ficou muito bem impressionada com o cepo de uma árvore, no meio de umas dedaleiras muito altas.

Mas ficou surpreendida quando viu um senhor elegantemente vestido, sentado sobre o cepo, a ler o jornal.

Tinha orelhas negras e pontiagudas e patilhas cor de areia.

(...) Geneveva achou-o muito delicado e elegante. Explicou-lhe que não estava perdida, mas sim que andava à procura de um lugar para instalar o ninho, um lugar que fosse convenientemente seco.

(...) Geneveva queixou-se da galinha intronada.

- Ah, sim? Que interessante! Gostaria de conhecer essa ave de capoeira. Ensiná-la a não se meter na vida alheia.

- Mas, quanto ao ninho, não há problemas – disse o senhor da longa cauda felpuda. – Tenho um saco cheio de penas na minha cabana do bosque. Não, minha cara senhora, não é incómodo nenhum. Poderá lá ficar no choco durante o tempo que quiser.

Conduziu-a até uma cabana muito afastada do caminho, de aspeto lúgubre e rodeada de dedaleiras.

Era feita de turfa e de ramos, e tinha duas selhas partidas, uma por cima da outra, que serviam de chaminé.

(...) Nas traseiras da cabana havia um anexo quase a cair, feito de velhas caixas de sabão. O senhor abriu a porta e convidou Geneveva a entrar.

O anexo estava quase cheio de penas – mal se podia respirar lá dentro. Mas era confortável e muito macio.

A Geneveva Patareca ficou bastante surpreendida quando viu aquela grande quantidade de penas. Mas era tão confortável! E lá fez o ninho, sem dificuldade nenhuma.

Beatrix Potter, *O Coelho Pedro e Outras Histórias*, Clássica Editora, 2020

Agora que leste o texto com muita atenção, responde cuidadosamente às perguntas que sobre ele te são feitas.

2 – Quem é a personagem principal?

3 – Escolhe a resposta que aches mais correta para completares a frase:

“A Geneveva Patareca elevou-se no ar porque...”

- a) quis ir dar um passeio.
- b) estava habituada a voar e queria treinar o seu voo.
- c) queria encontrar um lugar confortável para o nascimento dos seus bebés.

4 – No sítio onde aterrou encontrou um senhor em cima de um cepo.

- a) O que fazia ele lá?

b) Quais as expressões que encontras no texto que te indicam que era um senhor muito “fino”?

c) Indica, com base no que leste, as características físicas desse senhor.

5 – Na tua opinião, o senhor gostava de ajudar os outros? Justifica a tua resposta.

6 – A Geneveva Patareca conseguiu encontrar o que pretendia? Quais as frases que te demonstram isso?

E - Atividade “Graus dos adjetivos como espécies de animais (a pares)”

Adjetivos
QUALIFICATIVOS E NUMERAIS

1. Podia até ter escapado se, infelizmente, não tivesse ficado preso pelos **grandes** botões do casaco.
2. Pedro julgou que estava perdido e verteu **grossas** lágrimas.
3. Os seus soluços foram ouvidos por uns pardais **simpáticos**.
4. Genevieve aterrou à procura de um lugar **seco** onde pudesse instalar o ninho.
5. Tinha orelhas **negras** e **pontiagudas** e patilhas cor de areia.

***Adjetivos**

- **QUALIFICATIVOS** exprimem características ou qualidades dos nomes e podem aparecer antes ou depois.
- **NUMERAIS** expressam uma ordem ou uma sucessão.

1. Podia até ter escapado se, infelizmente, não tivesse ficado preso pelos botões do casaco.
2. Pedro julgou que estava perdido e verteu lágrimas.
3. Os seus soluços foram ouvidos por uns pardais.
4. Genevieve aterrou à procura de um lugar onde pudesse instalar o ninho.
5. Tinha orelhas e patilhas cor de areia.

- * grandes botões
- * grossas lágrimas
- * pardais simpáticos
- * orelhas negras e pontiagudas
- * lugar seco

- Os seus soluços foram ouvidos por uns pardais **muito** simpáticos.
- Genevieve aterrou à procura de um lugar **muito** seco onde pudesse instalar o ninho.
- Tinha orelhas **muito** negras e **muito** pontiagudas e patilhas cor de areia.

Grau normal
Independente

Grau comparativo
dependente

Grau superlativo
dependente

1. Pergunta: este seco normal ou muito seco?
 2. Este rio está mais seco do que o rio para. → comparativo de igualdade.
 3. O meu pai está tão seco como sal. → comparativo de superioridade.

4. O meu cabelo estava molhado e agora está mesmo seco do que antes. → comparativo de inferioridade.
 5. O meu lugar é o mais seco da sala de aula. → grau superlativo relativo da superioridade.
 6. O meu cabelo é o mesmo seco da turma. → grau superlativo relativo da inferioridade.
 7. O meu pai é o mais seco. → grau superlativo absoluto analítico.
 8. Ontem estava a chorar e hoje está mesmo seco. → grau superlativo absoluto sintético.

Diapositivo 1: Título Adjetivos

Os animais dividem-se em espécies tal como as palavras se dividem em “espécies” gramaticais. Já conhecem os nomes e os determinantes. Hoje vão conhecer uma nova “espécie” de palavras.

Diapositivo 2: Frases

Ora observem com atenção as seguintes frases retiradas dos textos da última aula.

Reparem agora nas palavras sublinhadas. A que outras palavras se associam. Listem as mesmas no vosso caderno.

As palavras pertencem como sabem à “espécie” dos nomes.

Podemos concluir que as palavras sublinhadas acompanham os nomes, aos quais atribuem qualidades.

Reparem de novo nas frases e tentem reescrevê-las sem as palavras sublinhadas.

Diapositivo 3:

Hipótese - As frases estão bem formadas?

Podemos concluir que as palavras sublinhadas podem ser retiradas das frases.

Os nomes botões, lágrimas, pardais e orelhas estão no número plural. Lista as palavras sublinhadas que os acompanham.

Diapositivo 4:

O nome lugar está no número singular. Lista a palavra sublinhada que o acompanha.

O que observam quanto à variação em número destas palavras? E quanto ao género?

Podemos concluir que as palavras sublinhadas que acompanham os nomes variam em género e número como os nomes.

Experimentem escrever as palavras sublinhadas flexionando (variando) em género e em número.

	Género		Número	
	Feminino	Masculino	Singular	Plural
grandes				
grossas				
simpáticos				
negras				
pontiagudas				

Diapositivo 5:

Observem agora as frases. A palavra “muito” acrescentada às frases, antes de cada uma das palavras sublinhadas, está a dar mais intensidade. Ou seja, alteram o grau destas palavras.

Podemos também concluir que as palavras sublinhadas que acompanham os nomes podem variar em grau.

Nesta tabela podemos analisar os diferentes graus.

Com o exemplo da palavra sublinhada “seco” a pares vão escrever frases em que a utilizem flexionando em todos os graus.

Diapositivo 6:

As palavras sublinhadas pertencem a uma espécie (classe) de palavras cujo nome é adjetivos. Uma palavra variável como vimos que acompanha o nome ao qual se refere.

E os numerais, por exemplo, primeiro, décimo flexionam (variam) também em género, número e grau?

F - Atividade “Distinção entre aviso e recado «Senhor Gregório e esposa» e «Coelhinho Casimiro»”

FICHA DE TRABALHO

Português
4ºano

Nome: _____ Data: ____/____/____

1 – Lê com atenção os seguintes textos.

TEXTO 1

Fevereiro de 2022

Informo todos os animais do bosque que não é permitida a entrada no canteiro.
Todas as alfaces e cebolas que possam encontrar são para consumo interno.
Qualquer desrespeito por estas regras ou estrago pode trazer consequências graves!

Senhor Gregório e esposa

TEXTO 2

Pedro,

Não te esqueças de trazer os sapatos e o casaco que ficaram na horta do Senhor Gregório.
Ainda temos de ir a casa da tia hoje que está a tricotar as luvas de lã de coelho que lhe pedimos. Ela ficará aborrecida se não fores bem vestido!
Até mais logo,

Coelhinho Casimiro

2 – Depois de analisares os textos com atenção preenche o quadro seguinte indicando sim ou não de acordo com as características presentes.

	TEXTO 1	TEXTO 2
É uma mensagem curta.		
É uma mensagem dirigida a alguém com quem não se pode falar no momento.		
É uma mensagem datada.		
O conteúdo da mensagem é público.		
A linguagem é simples.		
É uma mensagem assinada.		
Transmite um conselho, uma informação importante ou uma ordem.		

3 – Como definirias os dois textos? Justifica.

G - Atividade “Escrita de palavras que rimam e de quadras alusivas ao Carnaval (em grupo)”

FICHA DE TRABALHO

Português
4ºano

Nome: _____ Data: ____/____/____

A rima no Chapéu

Escreve no chapéu palavras com a rima indicada

... ir

... ente

... ar

... aço


... udo

H - Leitura e interpretação de diferentes artigos sobre a vida selvagem (animais, fauna e flora) - apresentação oral

12/02/2020

Vida selvagem em "declínio catastrófico" em menos de 50 anos

por Inês Moreira Santos, RTP



As populações de animais selvagens diminuíram cerca de 68 por cento em menos de meio século e este declínio "catastrófico" não parece estar a abrandar. O alerta é do Relatório Planeta Vivo 2020, da World Wildlife Fund (WWF), que aponta a destruição humana como principal causa para a devastação da vida selvagem da planta Terra. Em menos de 50 anos a vida selvagem diminuiu 68% devido à destruição humana. Os alertas são constantes e os sinais visíveis: a ação humana está a destruir a natureza a uma velocidade sem precedentes.

Décadas atrás, o Relatório Planeta Vivo da WWF revela que se regista um declínio médio de 68 por cento (mais de dois terços) em mais de 26 mil populações de mamíferos, aves, peixes, répteis e anfíbios, monitorizadas em todo o mundo entre 1970 e 2016 - ou seja, em 46 anos.

"Exatamente o mundo inteiro e a mais profunda perturbação global da sua vida, o Relatório Planeta Vivo deste ano fornece evidências irrefutáveis de que a natureza está a desintegrar-se e que o nosso planeta está a emitir sinais de alerta vermelho", lê-se o relatório.

"O tamanho das populações de mamíferos, pássaros, peixes, anfíbios e répteis teve uma queda média alarmante de 68 por cento desde 1970". É no documento, que adverte ainda que um declínio acentuado das populações de vida selvagem como o que registamos nas últimas décadas não acontece há milhões de anos.

Segundo os dados, as taxas de declínio de populações animais variam nas diferentes regiões, sendo as regiões da América Latina, América do Sul e das Caraíbas as áreas mais afetadas do mundo, com uma queda média de 78%.

Em menos de 50 anos a vida selvagem diminuiu 68% devido à destruição humana.

As regiões mais afetadas são a da América Latina, Índia e do Sudeste Asiático.

A diversidade de espécies tende a diminuir mais rapidamente, cerca de 10%.

Devido à destruição pela humanidade o principal culpado é a ser humano, que destrói florestas, desmatamos para fazer agricultura, pastagens e pastagens para exploração agrícola, com impactos de clima e sobreexploração de recursos.

A ação humana alterou significativamente a diversidade da natureza.

diversidade e abundância

esta ocorrência: • Breve e uma lista vermelha.

flora vascular: • 360 das plantas ~~estão~~ nasceram em Portugal.

• 360 são • 381 plantas estão em risco de extinção.

• 110 plantas ~~as~~ existem em Portugal e 53 estão ameaçadas.

• investigação foi lançada com a noção que iriam alguma ~~flora~~ plantas.

• iniciaram a partir da sociedade portuguesa.

• muitos são espécies ~~encontram-se~~ ameaçadas devido ao desaparecimento do seu habitat.

• a construção de barragens foi no século XIX.

• Os espécimes de alto montanha ~~estão~~ estão entre várias plantas.

• entre elas destacam-se raras plantas, e por outro lado as ~~for~~ espécies invasoras tais como as acácias.

MEIO AMBIENTE HISTÓRIA CIÊNCIA ANIMAIS VIAGEM E AVENTURAS

MEIO AMBIENTE

Mais de 300 Plantas Nativas de Portugal Estão em Risco de Extinção

A Lista Vermelha da Flora Vascular revela que, das 630 plantas nativas de Portugal, 381 estão em risco de extinção devido às alterações climáticas e ao impacto da ação humana.

FOR NATIONAL GEOGRAPHIC
PUBLICADO 25/11/2020, 13:15



A pastorinha (*Pistorinia hispanica*) encontra-se à beira da extinção em território nacional. Está categorizada como espécie Em Perigo (EN), de acordo com os critérios da União Internacional para a Conservação da Natureza (IUCN).

FOTOGRAFIA DE PAULO VENTURA ARAÚJO

primeira Lista Vermelha da Flora Vascular de Portugal classifica que 60% das espécies analisadas se encontram em risco de extinção.

https://www.nationalgeographic.pt/2020/11/mais-de-300-plantas-nativas-de-portugal-estao-em-risco-de-extincao/

02/03/2020, 22:09

Cinco espécies que lutam pela sobrevivência em Portugal - Wilder

QUE ESPÉCIE É ESTA? Lobo

Cinco espécies que lutam pela sobrevivência em Portugal

POR CATERINA CUSTÓDIO 03.03.2017

f t in @

São 175 as espécies ameaçadas de extinção no Livro Vermelho dos Vertebrados de Portugal, publicado em 2005. Passados 12 anos, como está a vida selvagem portuguesa? Neste Dia Mundial da Vida Selvagem, a Wilder falou com três conservacionistas para saber o que aconteceu a cinco espécies: lobo-ibérico, linco-ibérico, águia-imperial-ibérica, abutre-preto e saramugo.

Lobo-ibérico, Em Perigo de extinção



Lobo-ibérico em zoológico dos Países Baixos. Foto: Gérard van Drunen/Wiki Commons

HISTÓRIAS QUARTA FEIRA 14/03/2017 11:00

https://www.wilder.pt/pt/cinco-esppecies-que-lutam-pela-sobrevivencia-em-portugal/

Em Portugal existem 175 espécies de vertebrados ameaçadas.

lobo
Em 2005 havia 55 indivíduos e em 2017 já não existiam mais indivíduos em Portugal.

águia imperial-ibérica
Em 2005 havia 15 indivíduos e em 2017 já não existiam mais indivíduos em Portugal.

linco-ibérico
A população mundial hoje em dia é de 1000 indivíduos.

abutre-preto
Em 2005 havia 10 indivíduos e em 2017 já não existiam mais indivíduos em Portugal.

águia-imperial-ibérica
Em 2005 havia 10 indivíduos e em 2017 já não existiam mais indivíduos em Portugal.

águia-imperial-ibérica
Em 2005 havia 10 indivíduos e em 2017 já não existiam mais indivíduos em Portugal.

águia-imperial-ibérica
Em 2005 havia 10 indivíduos e em 2017 já não existiam mais indivíduos em Portugal.

I - Atividade “Texto descritivo de paisagem com quadro de vocabulário (verbos e adjetivos)”

FICHA DE TRABALHO

Português
4ºano

Nome: _____ Data: ____/____/____

1 – Lê o texto com muita atenção.

A história da Srª Tira-Nódoas

Em tempos que já lá vão, havia uma menina chamada Lúcia, que vivia numa quinta chamada Pequena-Cidade. Era uma menina boazinha, apenas estava sempre a perder os lenços.

Um dia, a pequena Lúcia chegou ao pátio da quinta a chorar – e como chorava!

– Perdi o meu lenço de bolso! Três lenços e um bibe! Viste-os, Gata Tareca?

O gato continuou a limpar as suas patas brancas, e então Lúcia perguntou a uma galinha pedrês:

– Ó Salomé Sarapintada, viste três lenços de bolso?

Mas a galinha pedrês correu para o celeiro, a cacarejar...

– Ando descalça, descalça, descalça!

E então a Lúcia foi perguntar ao Pisco Robim, que estava pousado no galho de uma árvore.

O Pisco Robim olhou de lado para Lúcia, com o seu olho negro e brilhante, voou para cima da vedação e afastou-se.

A Lúcia trepou para cima da vedação e olhou para a colina que ficava atrás da Pequena-Cidade. A colina sobe, sobe até tocar nas nuvens, como se não tivesse fim.

E lá no alto da encosta teve a impressão de ver umas coisas brancas espalhadas pela erva.

Lúcia subiu pela colina acima, tão depressa quanto as suas perninhas curtas lhe permitiam.

Assim percorreu um caminho íngreme – sempre para cima, cada vez mais para cima – até que Pequena-Cidade ficou mesmo lá em baixo. Podia até ter atirado uma pedra pela chaminé abaixo.

Pouco depois, chegava a uma nascente que brotava, borbulhante, da encosta da colina.

Alguém tinha posto uma lata em cima de uma pedra, para receber a água, mas a água já transbordava, porque a lata não era maior que uma tacinha de ovos quentes. E nas zonas onde a areia estava húmida viam-se pegadas de uma pessoa muito pequena.

A Lúcia correu, correu...

[...]

la a correr, a correr a correr pela colina acima...e onde estava a sua touca com folhos? E o xaile? E o vestido? E a combinação?

E como ficara pequena, e tão castanha e coberta de PICOS!

Claro! A Srª Tira-Nódoas não passava de um _____! [...]

Beatrix Potter, *O Coelho Pedro e Outras Histórias*, Clássica Editora, 2020



	Verbos	Adjetivos
Sensações visuais	Vislumbrar, observar, avistar, descobrir ...	Luminoso, azulado, dourado, estareado, esverdeado, verdejante, brilhante, radioso, cintilante, cristalino...
Sensações táteis	Tocar, acartidar, sentir, estremecer, testar ...	Fresco, refrescante, suave, duro, áspero, macio...
Sensações auditivas	Ouvir, ecoar, escutar, sussurrar, cantar, assobiar, trinar...	Harmonioso, melódico...
Sensações olfativas	Cheirar, aromatizar, perfumar...	Agradável, perfumado, intenso...

Produz um texto descritivo, de cariz subjetivo, a partir da imagem observada. Com recurso ao quadro de vocabulário, regista as sensações experienciadas no local, de forma expressiva.

Esta paisagem é deslumbrante. Tem um rio com águas cristalinas e gortidões. A água é cristalina e tão rapidamente e tão calma e melódica. As montanhas são tão grandes iluminadas pelo sol radiante, brilhante e intenso. Eu sinto que eu estaria tão calma que me apeteça ficar ali, uma mãe de...

J - Atividade "Texto narrativo reconstituição «A história da Sr.^a Tira-Nódoas» (tabela ação, personagens, espaço, tempo)"

Elementos da narrativa	
Ação	Tirou chá dos amigos
Personagens	Principal Lúcia Secundárias Os animais que vivem na colina e os outros
Espaço	colinas e Pequena-Cidade
Tempo	primavera

Estrutura da narrativa	
Introdução	St Lúcia subiu a montanha e viu uma paisagem
Desenvolvimento	Ela encontrou os seus lenços de lã
Conclusão	Ela nunca mais ficou com eles

- Cria um pequeno texto narrativo que reconstitua o excerto retirado. Mas antes de começar, preenche os quadros anteriores.

St Lúcia correu, correu e correu que conseguiu chegar ao cimo da colina.
 Viu uma paisagem muito linda.
 Quando ela olhou para trás viu dois macacos a cantar e perguntou-lhes:
 - O que estão aqui a fazer?
 - Nós vivemos aqui no topo da colina.
 - Então podem fazer-me um favor tentar ver uns lenços?
 - Sim, espera só um pouco. Já os temos.
 - Onde, onde?
 - Na Pequena-Cidade sem à beira do gato, entre a galinha e a Pica-Palcoim.
 St Lúcia foi a correr para à beira dos seus amigos e pediu para lhe darem os lenços. Eles deram-lhe os lenços e explicaram-lhe que ela estava muito cercada para usar esses lenços.
 Ela compreendeu o que eles disseram e ficou feliz com os seus amigos para sempre.

Bom trabalho!

Elementos da narrativa	
Ação	subiu a colina e ficou com ela
Personagens	Principal Secundárias
Espaço	na colina
Tempo	no fim do dia na colina

Estrutura da narrativa	
Introdução	ficou com ela e ficou dia na colina
Desenvolvimento	encontrou outros animais e com eles fez amigos
Conclusão	ela não consegue subir a colina porque o vento está a吹ir muito forte mas os amigos ajudaram-na a subir.

- Cria um pequeno texto narrativo que reconstitua o excerto retirado. Mas antes de começar, preenche os quadros anteriores.

A Lúcia correu e correu, tanto que conseguiu chegar ao cimo da colina.
 decidiu ficar alguns dias por lá, até que apareceu um pássaro e perguntou-lhe:
 - O que fazes aqui mesmo? Perguntou a passarinho.
 - Vim à procura dos meus lenços. Perguntou encoberto de coragem.
 - Podes ajudá-lo?
 - O que queres?
 - Pois é muito difícil chegar a uma árvore para fazer a minha casa, mas se tu e os outros animais me ajudarem, posso fazer a minha casa aqui.
 - Onde, onde?
 - Na Pequena-Cidade sem à beira do gato, entre a galinha e a Pica-Palcoim.
 St Lúcia foi a correr para à beira dos seus amigos e pediu para lhe darem os lenços. Eles deram-lhe os lenços e explicaram-lhe que ela estava muito cercada para usar esses lenços.
 Ela compreendeu o que eles disseram e ficou feliz com os seus amigos para sempre.

Bom trabalho!

K - Atividade "Escrita criativa - texto argumentativo a partir de 5 imagens (tabela introdução, desenvolvimento e conclusão)"

1 - Escolhe cinco imagens, preenche o quadro e redige um pequeno texto argumentativo.

Estrutura	
Introdução	Ciclo das plantas
Desenvolvimento	Da parte: Alimentação. Beleza.
Conclusão	Para podermos viver

As plantas

O ciclo das plantas começa por receber, colher, descascar e fazer o nosso alimento, porque é daí que temos energia para o nosso corpo. Na minha opinião as plantas são importantes porque dão-nos a parte, alimento e embelezam os jardins as casas e outras coisas. Sem elas não podemos viver.

2 - Lê o texto e assinala com uma cruz, na opção correspondente, sublinhando as frases do texto em que te apoiaste para responder "Em parte" ou "Não".

Aspectos a verificar	Autorrevisão do texto			Para melhorar / Tenho dúvidas
	Sim	Em parte	Não	
Atribuí um título ao texto?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Fiz uma introdução para apresentar o tema em discussão e a sua pertinência?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
No desenvolvimento, apresentei claramente a minha opinião?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Usei vários argumentos para apoiar a minha opinião?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Os meus argumentos estão bastante desenvolvidos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Usei factos/exemplos para reforçar a minha opinião?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Previ contra-argumentos e escrevi uma possível resposta a esses contra-argumentos?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Diversifiquei os conectores para encadear as diferentes partes do texto?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Usei a 1.ª pessoa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
No meu texto, predomina o presente do indicativo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Usei corretamente os sinais de pontuação?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Escrevi sem erros ortográficos?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Estrutura	
Introdução	At poluição e o egoísmo
Desenvolvimento	At poluição e o egoísmo é importante para o homem não poluir e não ser egoísta. tem aprendido a não poluir e não ser egoísta.
Conclusão	Ats pessoas que são egoístas e poluem o ambiente sempre se arrependem.

At poluição e o egoísmo

O egoísmo das pessoas que se pensam nelas mesmas poluem mais o ambiente. As pessoas não ligam para o que as outras pessoas tentam avisar, por isso não sabem que matam golfinhos, tartarugas, sardinhas, tubarões, por exemplo é tubarão espada, tubarão marinho etc. É quando nem a natureza que fizeram ficam arrependidos e lá está que desperdiça todo o mundo precisando ajuda.

2 - Lê o texto e assinala com uma cruz, na opção correspondente, sublinhando as frases do texto em que te apoiaste para responder "Em parte" ou "Não".

Aspectos a verificar	Autorrevisão do texto			Para melhorar / Tenho dúvidas
	Sim	Em parte	Não	
Atribuí um título ao texto?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Fiz uma introdução para apresentar o tema em discussão e a sua pertinência?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
No desenvolvimento, apresentei claramente a minha opinião?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Usei vários argumentos para apoiar a minha opinião?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Os meus argumentos estão bastante desenvolvidos?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Usei factos/exemplos para reforçar a minha opinião?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Previ contra-argumentos e escrevi uma possível resposta a esses contra-argumentos?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Diversifiquei os conectores para encadear as diferentes partes do texto?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Usei a 1.ª pessoa?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
No meu texto, predomina o presente do indicativo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Usei corretamente os sinais de pontuação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Escrevi sem erros ortográficos?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

L - Atividade “Ficha técnica obras de arte a pares (Educação Artística - Artes Visuais)”



Pedro Cabrita Reis, Central Tejo

Ficha técnica

Título	Central Tejo
Tipo de obra/artefacto de arte	instalação permanente
Ano	2018
Artista(s)	Pedro Cabrita Reis
Materiais	tubos de alumínio e luzes
Local	Central de Tejo
Descrição	Um tubo de alumínio e luzes, com 10 metros de altura. Central Tejo, de Pedro Cabrita Reis resultou de uma encomenda da Fundação de
Breves considerações sobre artista	Pedro Cabrita Reis nasceu em Lisboa em 1956 e é um dos principais artistas plásticos na sua geração e é um dos artistas portugueses mais conhecidos internacionalmente. O seu trabalho tem sido exposto e está presente em numerosas de museus nacionais e internacionais. Vive e trabalha em Lisboa.

M - Planificação “Texto de opinião sobre as obras de arte e a liberdade”

MODELIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA

Planificação de aula de Português

Aula n.º

Agrupamento de Escolas:	-	Data:	20-4-22
Escola:		Turma:	4º ano
		Horário:	9h15-10h15
Professora estagiária:	Sandra Sousa		
Orientador(a) Cooperante:	-		
Supervisor(a):	Prof. Daniela Gonçalves		

SUMÁRIO

Texto de opinião.

Enquadramento Curricular

Área curricular:	Português
Domínio:	Leitura Escrita Educação Literária
Subdomínio:	
Objetivos gerais:	Redigir um texto de opinião (argumentativo) a partir de obras de arte.

Aprendizagens Essenciais

O aluno deve ficar capaz de:

Leitura

- Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).

Escrita

- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo.
- Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.

Educação Literária

- Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados por histórias ou poemas ouvidos ou lidos (ou imagens).

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Conhecedor/ sabedor / culto / informado
 (A, B, G, I, J)
 Crítico/Analítico
 (A, B, C, D, G)
 Questionador (A, F, G, I, J)

Articulação com outras áreas
 curriculares
Educação Artística - Artes Visuais

Tempo	Percurso de aprendizagem	Recursos
10 MIN	A professora estagiária relembra a atividade iniciada no dia anterior a partir das obras de arte. Apresenta o objetivo da aula, redação de um texto de opinião, cujo assunto é a liberdade. Os temas são as diferentes perspetivas de liberdade nomeadas pelos alunos na análise das obras.	Recursos humanos: professora estagiária; alunos. Recursos materiais: fichas de trabalho, powerpoint obras/artefactos de arte.
30 MIN	- Importa ainda distinguir o que são factos de opiniões e, para tal, apresenta os exemplos dos conteúdos das fichas técnicas para que se identifique se corresponde a um facto ou uma opinião.	
10 MIN	Indica as regras: silêncio até ao término da elaboração do texto. Em caso de dúvida, devem levantar o dedo e aguardar. Se o barulho for perturbador, os alunos erguem a mão. A professora estagiária acompanhará fornecendo alguns feedbacks. Após a conclusão da redação, preenchem a autorrevisão e ilustram.	

Estratégia de avaliação (Avaliar o quê? Como?)

A avaliação da aula integra um momento de autoavaliação com o preenchimento da revisão do texto pelos alunos e o feedback dado pela professora estagiária durante a realização da atividade. Para tal, é importante acompanhar-se da tabela para relembrar aos alunos os aspetos a melhorar no texto.

Possível estrutura para um texto de opinião	
Título do texto:	anota a tua ideia inicial para o título, mas podes mudá-lo depois, tornando-o mais atrativo e apelativo. Podes, se preferires, fazer o título apenas no final – é assim que se costuma fazer.
Introdução:	podes fazê-la num parágrafo – apresentação, contextualização e pertinência (necessidade) de debater o tema sugerido, isto é, referir o tema a tratar, dizer em que contexto (social, familiar, escolar...) surge e sublinhar a necessidade de pensar no assunto proposto.
Desenvolvimento:	em vários parágrafos, conforme a necessidade. Nesta parte do texto, fala das vantagens (benefícios) e das desvantagens (malefícios) ... do correto e do incorreto... Para as tuas opiniões serem mais válidas, podes dar exemplos, contar situações (factos) que conheças. Podes ir dando a entender qual é a tua opinião, de que "lado" estás...
Conclusão:	finalmente, a tua posição/opinião quanto ao tema deve ser explícita e sintetizada nesta parte.

1 – Redige um pequeno texto de opinião.

Estrutura	
Introdução	Todas as pessoas têm o direito de dizer o que quiserem, e não devem ser punidas por isso.
Desenvolvimento	Imagina, por exemplo que tu estás num café e és punido por falar mal do Presidente (ou de alguém importante). Ou protestas contra a guerra na Ucrânia, ninguém deve ser punido por isso.
Conclusão	Da minha opinião a liberdade de expressão é muito importante.

algumas palavras sobre a liberdade de expressão

Todas as pessoas têm o direito de dizer o que quiserem, e não devem ser punidas por isso.

Imagina, por exemplo que tu estás num café e és punido por falar mal do Presidente (ou de alguém importante). Ou protestas contra a guerra na Ucrânia, ninguém deve ser punido por isso.

Da minha opinião a liberdade de expressão é muito importante, poder dar a nossa opinião.

... e ninguém deve ser punido por isso.

1 – Redige um pequeno texto de opinião.

Estrutura	
Introdução	• A liberdade de sonhar
Desenvolvimento	Todas as pessoas desejam sonhar porque é maravilhoso.
Conclusão	Porto isto acho que todas as pessoas têm direito a sonhar.

A liberdade de sonhar:

A liberdade de sonhar faz-me muito feliz e dá-me a sensação de não ter nada de fazer para mim mesmo.

Das minhas opiniões todas as pessoas têm o direito de sonhar porque eu não não sonhava, mas não nemos ninguém na vida.

Sonhar é maravilhoso, é poder pensar no que gostaríamos de ser quando formos grandes, é pensar no futuro em sermos mais ou menos.

Porto isto acho que todas as pessoas têm o direito de sonhar!

* pois aí é que estão as desvantagens e há quem pense algumas coisas más, mas é muito melhor pensar sempre pela o lado positivo!

N - Planificação “Obra «Cantos e contos tradicionais» - dicionário de palavras, resumo oral e leitura interpretada em grupo. Escrita criativa - desafio de alterar final / 6 palavras para 2 novas frases

MODELIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA
Planificação de aula de Português

Aula n.º

Agrupamento de Escolas:	-	Data:	26-4-22
Escola:		Turma:	4º ano
		Horário:	10h45-12h30
Professora estagiária:	Sandra Sousa		
Orientador(a) Cooperante:	-		
Supervisor(a):	Prof. Daniela Gonçalves		

SUMÁRIO

Contos tradicionais.

Enquadramento Curricular

Área curricular:	Português
Domínio:	Leitura Educação Literária Escrita Gramática
Subdomínio:	
Objetivos gerais:	Ler fluentemente os textos. Resumir as ideias principais de um texto. Rever as classes e subclasses das palavras.

Aprendizagens Essenciais

O aluno deve ficar capaz de:

Leitura

- Fazer uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos.
- Realizar leitura silenciosa e autónoma.
- Explicitar ideias-chave do texto.

Educação Literária

- Ler integralmente narrativas, poemas e textos dramáticos.

Escrita

- Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.

Gramática

- Identificar as classes e subclasses das palavras: adjetivos, advérbios, determinantes, nomes, pronomes, quantificadores numerais e verbos.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
Conhecedor/ sabedor / culto / informado (A, B, G, I, J) Leitor (A, B, C, D, F, H, I)

Articulação com outras áreas curriculares

Educação Artística - Música

Tempo	Percurso de aprendizagem	Recursos
30 MIN	A professora estagiária disponibiliza os áudios de cada um dos contos. A cada audição é comentado e feito um resumo oralmente.	Recursos humanos: professora estagiária; alunos. Recursos materiais: fichas de trabalho e vídeos.
30 MIN	Distribui os textos de acordo com o esquema em anexo, solicita a sua leitura em silêncio e depois em voz alta para a turma.	
30 MIN	Entrega as fichas de trabalho para a realização individual. No exercício 2 há a possibilidade de recortarem e colarem as palavras em vez de escreverem.	
10 MIN	Se terminarem antes do fim da aula, completam os espaços em branco do conto “Histórias Tradicionais”.	

Estratégia de avaliação [Avaliar o quê? Como?]

A avaliação da aula integra um momento de autoavaliação em que o aluno verifica a tabela das classes e subclasses gramaticais com os registos no caderno.
A professora estagiária certifica o desempenho com os critérios estabelecidos na rubrica de avaliação.

Rubrica de avaliação			
Níveis de desempenho / critério	Avançado	Médio	Iniciante
Ler com fluência um texto.	O aluno é capaz de ler com facilidade e de forma articulada o texto.	O aluno é capaz de ler de forma articulada o texto.	O aluno tem dificuldades a ler o texto.
Resumir oralmente as ideias principais de um texto.	O aluno produz 3 ou 4 frases ignorando os detalhes.	O aluno produz 3 ou 4 frases com exemplos ou explicações.	O aluno produz mais de 5 frases com detalhes e explicações.

Anexos

Cantos e Contos Tradicionais

- 1 - A Princesa e o Sapo Ana Margarida - <https://youtu.be/h1ggu4LCBrw>
- 2 - Patinho Feio (2) - Ana Francisca e Carolina https://youtu.be/al_o33bMDyw
- 3 - Lâmpada de Aladino (2) Dinis e Gustavo - <https://youtu.be/rGkEGXJR0EE>
- 4 - Branca de Neve (2) David e Maria Costa - <https://youtu.be/TQKZqAb70Ik>
- 5 - Bela Adormecida (2) Lívia e Valéria - <https://youtu.be/ZOve-Vqj3EE>
- 6 - Ali Bá Bá e os 40 Ladrões Renato - <https://youtu.be/aachDGCJ2RI>
- 7 - Cinderela Maria Soares - <https://youtu.be/J2GVijBr83Y>
- 8 - Gato das Botas (2) João e Margarida - https://youtu.be/pej7_p1dAsc
- 9 - Frei João sem cuidados (2) Mateus e Rodrigo - <https://youtu.be/JSWetoUXuYo>
- 10 - Capuchinho Vermelho Mariana - <https://youtu.be/TMBnBuBtAfo>

- 11 - Histórias Tradicionais - <https://youtu.be/nkp6AO4L2-Q>

Fichas de trabalho A (Carolina, David, Dinis, Gustavo, João, Margarida, Maria S., Maria C., Mariana e Valéria) B (Ana Margarida, Ana Francisca, Lívia, Mateus, Renato e Rodrigo)

1 – Lê o texto com atenção. Consulta o dicionário para conheceres o significado das palavras desconhecidas.

2 – Identifica as classes e subclasses gramaticais presentes.

Adjetivos	Advérbios	Determinantes	Nomes	Pronomes	Quantificadores numerais	Verbos

1 – Completa os espaços em branco.

Histórias Tradicionais

Há _____ e aventura

Nas histórias tradicionais

Reis, _____ encantadas,

Bruxas, fadas, muito mais.

_____, sapos e dragões

Andam todos num vaivém

Nas florestas _____

E acaba tudo em bem.

Lá vai uma, lá vão duas,

Histórias _____.

Podem vir mais cinco ou dez,

_____ queremos sempre mais.

Há muitos tipos de histórias,

Nos _____ e nos jornais,

Mas toda a gente _____

As histórias tradicionais.

Podemos contar mil vezes,

E ouvir mais de um _____

Estas histórias nunca cansam,

Pois _____ no coração.

Lá vai _____, lá vão duas,

Histórias tradicionais.

Podem vir mais _____ ou dez,

Porque queremos sempre mais.

ANA MARIA MAGALHÃES, ISABEL ALÇADA, DANIEL COMPLETO

Cantos e Contos Tradicionais

Cantos das Cores – Edições, 2019

1 - Lê o texto com atenção. Consulta o dicionário para conheceres o significado das palavras desconhecidas.

2 - Identifica as classes e subclasses gramaticais presentes.

Adjetivos	Advérbios	Determinantes	Nomes	Pronomes	Quantificadores numerais	Verbos
falado alabado risosinho especial quieto		Uma os o um a	bota botas gato homem rei princesa donor	Uma os o	uma duas	Convenen era ser passar

3 - Imagina que as autoras te convidavam para continuares o seu conto. Desafio-te a escreveres o teu final.

Uma bota, duas botas
 percebeu que não estava contente
 esta história acabou
 e ele enganou toda a gente

Bom trabalho!

1 - Lê o texto com atenção. Consulta o dicionário para conheceres o significado das palavras desconhecidas.

2 - Identifica as classes e subclasses gramaticais presentes.

Adjetivos	Advérbios	Determinantes	Nomes	Pronomes	Quantificadores numerais	Verbos
encanto,	Muito sempre cedo	A sua as	irmãs madrinha. madrasta príncipe Cinderela palácio,	vestiu-a	Um	Andavam trabalhava era dançar, chorar. foram

3 - Imagina que as autoras te convidavam para continuares o seu conto. Desafio-te a escreveres o teu final.

O príncipe apaixonado
 perseguiu a rainha toda
 a procura da princesa
 com toda a cuidado,

Bom trabalho!

O - Atividade “Pesquisa sobre problemas ambientais do país e medidas da União Europeia para combater alterações climáticas (Parlamento)”

Parlamento Europeu

2019-2024



Comissão da Cultura e da Educação

CULT(2022)1105

PROJETO DE ORDEM DO DIA

Reunião de eurodeputados

Quarta-feira, 11 de maio de 2022, 13.45–15.15

Sala: 4º ano

11 de maio de 2022, 13.45–15.15

1. **Aprovação da ordem do dia**
2. **Relatórios movimentos culturais - conclusão**
3. **Debate**
 - Problemas ambientais na UE
 - Alterações climáticas
 - Medidas da EU para combater as alterações climáticas
4. **Próxima reunião**
 - 18 de maio de 2022 (Estrasburgo)

PT

Parlamento Europeu

2019-2024



Comissão da Cultura e da Educação

CULT(2022)0405

No dia onze de maio, em Bruxelas, reuniu o conselho Europeu estando presente todos os seus elementos.

Depois de verificada a ordem do dia, foi apresentada a informação relativa à gastronomia, monumentos e costumes e tradições da Polónia pelo eurodeputado Renato. Foi apresentada a proposta de substituição de tinta plástica, para a pintura de ovos, por tintas naturais.

A principal tradição da República Checa, apresentada pelo eurodeputado Gustavo, são as Matracas de Madeira.

O debate iniciou com a apresentação dos problemas ambientais da Finlândia: alterações climáticas, habitat e espécies ameaçadas, ruído e tráfego automóvel, em especial na capital. Como medidas de alternativa destacam-se a deslocação a pé, de bicicleta ou o uso de carros elétricos, substituindo os combustíveis fósseis por energias renováveis. O uso de máscara em espaços de maior poluição foi considerado por alguns eurodeputados uma medida exagerada.

Os principais problemas ambientais identificados foram: poluição atmosférica, sonora, exagero de produção de resíduos sem tratamento, contaminação do solo e águas subterrâneas, com potencial risco para a saúde humana; excessivo consumo de recursos naturais, desflorestação, seca e problemas de esgotos, poluição da água, níveis de dióxido de azoto, subida do nível dos mares, alterações na fauna e flora e produtividade alimentar; tempestades intensas, inundações e secas, poluição dos rios, incêndios florestais de grandes dimensões, poluição industrial, e automóvel, chuvas ácidas, degelo, falta de água potável, poluição das águas com resíduos agrícolas.

Como medidas a tomar foram abordadas a necessidade de investimento em painéis solares, mais aerogeradores, fazer reciclagem corretamente, comer mais legumes em vez de carne, menos produtos químicos, partilhar transportes, controlar a poluição dos carros, implementar medidas e soluções para evitar emissão de gases com efeito de estufa, entre outros.

Por ser uma temática muito abrangente, não houve tempo para votação e distribuição de fundos, ficando a próxima assembleia marcada para o dia dezoito de maio com o objetivo de terminar os trabalhos a esta data iniciados.

Nada mais havendo a registar foi feita a leitura e a aprovação da ata que será assinada por todos os intervenientes.

PT



PROJETO DE ORDEM DO DIA

Reunião de eurodeputados

Quarta-feira, 18 de maio de 2022, 9.00 - 10.15 e 10.50 - 12.00

Sala: 4º ano

18 de maio de 2022, 9.00 - 10.15 e 10h50 - 12h00

1. **Aprovação da ordem do dia**
2. **Comunicação da presidência**
3. **Relatórios problemas ambientais - conclusão**
4. **Debate**
 - Impacto das alterações climáticas na UE
 - Medidas da EU para combater as alterações climáticas
5. ***** Abertura do período de votação *****
6. **Comunicação da presidência**
 - Anúncio dos resultados das votações.
7. **Próxima reunião**
 - 25 de maio de 2022 (Bruxelas)

PT



No dia dezoito de maio de dois mil e dois reuniu o Conselho Parlamentar Europeu da turma do quarto ano do Colégio da Gandarinha em Estrasburgo, estando presentes todos os seus elementos.

Foi feita a comunicação do dia e apresentadas as condições de participação no conselho: cada eurodeputado possui de quatro minutos para fazer a sua apresentação; sempre que quiserem pedir a palavra os eurodeputados devem levantar o seu cartão azul, podendo fazê-lo apenas por cinco vezes e dispondo de apenas trinta segundos para apresentar a sua questão e trinta segundos para receber a resposta.

Foi votada a ordem do dia com catorze votos a favor e duas abstenções.

Iniciou-se a apresentação das problemáticas ambientais mais sentidas em cada país, tendo sido referido mais vezes: a subida do nível da água do mar (Itália, Espanha, Eslovénia); o pergelissole; incêndios florestais; aumento da temperatura; extinção de plantas e animais; excessivo uso de transportes motorizados;

Como soluções, foram apontadas:

Eletricidade – autocarros alimentados por energia; carros elétricos; produzir combustível com resíduos alimentares e obter energia por parques solares e eólicos (aumentar o investimento); evitar a compra de produtos com eletricidade; poupar eletricidade em casa=redução do consumo de energia / desligar as luzes quando não são necessárias; retirar os aparelhos das tomadas

Natureza – evitar a poluição, poupar a água; aproveitamento consciente dos recursos naturais; utilizar a energia do mar e das marés; proteger os sistemas naturais, cuidar do solo e das florestas; cuidar da água; reduzir o consumo de carne e de peixe; não fazer fogueiras sem autorização da Câmara Municipal ou o organismo responsável;

Transportes – evitar os meios de transporte mais poluentes

Cidades – incluir uma fonte (poço) de água potável nos domicílios; investimento no tratamento das águas; mais campos para cultivar e não devem ser utilizados produtos químicos

PT



CULT(2022)0405

Resíduos – maior consciência no local do destino do lixo; política da redução do lixo; reutilizar e não aumentar o consumo do plástico, preferir o uso do papel reciclado; tratamento adequado do lixo; 3 R's;

Foram a votos a propostas apresentadas, obtendo-se os seguintes resultados para a distribuição dos fundos comunitários:

	Votos a favor	Votos contra	Abstenções
Maior sensibilização das pessoas relativamente aos problemas	7	0	9
Investimento nos transportes públicos	14	1	1
Aumento do custo dos combustíveis e diminuição do preço dos veículos híbridos ou elétricos	1	15	0
Troca/transformação dos veículos aproximadamente do mesmo valor para híbridos ou elétricos	15	0	1
Vigilância e aplicação de multas para evitar a poluição	13	0	3
Selecionar as áreas de habitação e criar limites	6	8	2

Nada mais havendo a registar foi feita a leitura e a aprovação da ata que será assinada por todos os intervenientes.

Q - Atividade “Relatório observação via romana e ponte da P. (critérios resíduos e saneamento, poluição, fauna...) - Parlamento”

Parlamento Europeu

2019-2024

VIA ROMANA E PONTE DA P

Parâmetros de investigação

1. Mobilidade (meios de transporte utilizados, tipo de solo, circulação de peões, estacionamento e infraestruturas, placas de identificação, condições de acessibilidade apresentadas e sugestões de melhoria...).

2. Iluminação existente (tipo, quantidade, funcionamento, proposta de alteração...).



3. Resíduos (recursos para recolha e seleção disponíveis e em falta...) e saneamento.

4. Poluição (níveis no ar, água, solo e sonora; aspetos a melhorar...).

5. Património cultural (monumentos, locais de interesse arqueológicos, estado de conservação e investimentos para restauro...).

6. Fauna (vida animal...) e flora (espécies vegetais presentes, utilidade e alterações possíveis...).

7. Outros critérios observados.

Eurodeputado 1 _____

Eurodeputado 2 _____

MISSÃO DE MÃOS DADAS PELO AMBIENTE

Argumento: A Alice é uma estudante que tem de fazer uma pesquisa sobre o meio ambiente. Enquanto pesquisa, ela adormece e sonha com uma situação em que o Ambiente, a Ecologia, a Preservação, a Reciclagem, o Lixo, o Consumismo e a Poluição se reúnem para discutirem situações emergentes sobre os problemas do Ambiente. Na história, os conceitos ganham vida. Alice assiste à história adormecida no canto da sala onde estava. Muito é discutido por estes personagens, e, no final, Alice entra na discussão, quando o sonho e realidade se mesclam e a menina então recebe a missão de ajudar o Sr. Ambiente, e todas as personagens, amparada pelos inseparáveis Respeito, Tolerância, Amor, Partilha e Gratidão.

Personagens

Alice: Menina que vive a sonhar de olhos abertos. Muito interessada e estudiosa. Tem muita imaginação!

Ambiente: Um velhinho muito cansado, doente, às vezes tem que gritar tanto para que alguém o ouça que acaba por ficar afônico. Tem o sentimento de que ninguém se interessa mais pelo que tem para contar e ensinar sobre os elementos que favorecem a vida na Terra.

Ecologia: É uma senhora bonita, cheia de altos e baixos, por vezes está muito feliz, cheia de vida, risonha e alegre, contando tudo sobre toda a sua história, mas, de repente, o seu humor muda e fica extremamente depressiva, pronta para “morrer a qualquer instante”. Alguns dizem que ela fala muito sobre as condições que favorecem a vida e as suas ligações entre os seres da natureza, mas quando depressiva, fala da morte de todos, até da morte do planeta!

Preservação: É a melhor amiga da Ecologia e do Ambiente e defende os seus ideais com unhas e dentes. Um dos seus maiores ideais é defender todos os elementos do ambiente, quando prejudicados.

Reciclagem: Uma jovem artista, cheia de ideias. Remexe no lixo de todos, de onde tira a matéria prima para os seus trabalhos, grandes obras! Ela reaproveita quase

tudo e não entende porque é que as pessoas dizem que o lixo é nojento!

Consumismo: Tem um império em fábricas, lojas, carros, iates, jato particular, e quer sempre mais, mais, mais...

Poluição: Braço direito do Consumismo, onde um está, o outro está também; o que um tem o outro tem também; não tem a mínima personalidade e o seu maior divertimento é fazer o trabalho sujo do patrão.

Lixo: Um rapaz triste, abandonado, não tem amigos, nem se quer um cão. Quando consegue uma coisa mais interessante, vem logo alguém e tira-lha. É protegido pela Reciclagem, por quem nutre um enorme sentimento de gratidão.

Respeito, Tolerância, Amor, Partilha e Gratidão: São amigos inseparáveis, sábios, alegres, otimistas e muito pacientes. Procuram sempre compreender a realidade que os cerca.

Apresentação – Muito boa tarde a todos. Sejam muito bem-vindos a mais uma festa! Depois de dois anos de restrições, este ano trazemos-vos muito mais que uma história. Levarão para casa mais do que fotografias e memórias da representação dos alunos e crianças do jardim e creche. Levarão para casa uma tarefa, uma missão que sairá do palco para as mãos de cada um de nós.

- Cena I -

A cena passa-se em casa da Alice

Sala pequena com mesa e cadeiras no lado esquerdo, uma porta; tapete, estante com livros e outros objetos caseiros.

Num canto do palco a mãe está a preparar-se para sair.

Entra a Alice com a mochila às costas, cantarolando _____. Senta-se no tapete, abre a mochila e retira o trabalho para fazer.

Alice – Mãe, tenho que fazer um trabalho de pesquisa para a escola. Posso usar o tablet?

Mãe – Claro, filha! O que é?

Alice – É uma pesquisa sobre o Meio Ambiente. Tenho de procurar informações e notícias sobre a poluição, alterações climáticas, animais e plantas em vias de

extinção... Não sei por onde começar...

Mãe – Procura nos endereços que a professora enviou para o *e-mail* dos pais. São sites fidedignos. Vai procurando que eu agora vou ter que sair, mas quando voltar já te ajudo, está bem?

Alice levanta-se, pega no tablet e começa a sua pesquisa, mas está tão cansada que acaba por adormecer.

Entra a Ecologia, pega no livro deixado na mochila aberta da Alice e senta-se na cadeira da sala.

- Cena II -

Ecologia está sentada a ler quando recebe uma mensagem no telemóvel (um telemóvel bem velhinho).

Ecologia – *(Abre o telemóvel e olha com desconfiança)* Mensagem do Ambiente!? Muito estranho... *(Abre a mensagem e lê.)* Reunião urgente no dia 5 de junho, em casa da Ecologia.

(Ela fica deprimida, começa a pensar alto e a andar de um lado para o outro, a coçar a cabeça, roer as unhas.) Reunião!? Assim, de repente!? Cá em casa!? Deve ser uma desgraça Ambiental! Chernobyl de novo! Ou, pode ser como daquela vez em que aqueles malucos provocaram aquele enorme derrame de petróleo, ou será terremoto!? Podem ser todos ao mesmo tempo!

(Neste momento, chegam a Preservação e a Reciclagem, ambas com o telemóvel na mão.)

Preservação *(Muito chateada, já chega aos gritos.)* – Estou a ver que também receberam a mesma mensagem, Ecologia e Reciclagem! Eu aposto que é alguém que quer sabotar o meu trabalho! Há sempre alguém a querer sabotar o meu trabalho! É por isso que eu estou sempre uma pilha de nervos... *(Anda de um lado para o outro, ansiosa.)*

Reciclagem *(Com muita calma)* – Não deve ser nada disso, Preservação! O Ambiente deve estar com ideias para uma festa... ou será um novo projeto de reciclagem...uma nova iniciativa de sensibilização... *(As 3 ficam pensativas. Ecologia e*

Preservação continuam a andar de um lado para o outro.)

- Cena III -

Alice (*Alice mexe-se muito. Dá a ideia de estar a ter um pesadelo. E fala enquanto sonha.*) – Não professora, não fiz o trabalho. Não sabia por onde começar... poluição, aquecimento global, subida do nível da água do mar, solos contaminados, animais em vias de extinção. Não, o nosso Lince Ibérico, o azevinho... é tudo tão triste...temos que fazer alguma coisa... (*agita-se muito enquanto dorme*).

Ecologia, Preservação e Reciclagem recuam enquanto entra no palco o grupo dos STOMP [que apresentam a sua atuação].

Entram de ambos os lados do palco e saem pela frente.

- Cena IV -

Ecologia (*Continua a andar de um lado para o outro a falar sozinha*) – Aí meu Deus, estou tão nervosa... (*rói as unhas*). Pensando bem... porque estou tão nervosa!? Não há motivo para isso, claro que não há! Aposto que o Ambiente deve estar a preparar uma bela surpresa! Só pode ser! Permacultura!? Agora ouve-se tanto falar nisso... na Gandarinha até ensinam as crianças desde bem pequeninas a cultivar os seus próprios alimentos...

Entram os pequenos agricultores.

(Batem à porta e a Ecologia vai atender enquanto a Preservação e a Reciclagem aguardam no meio da sala).

Ecologia – Olá, Sr. Ambiente! Entre! Estávamos à sua espera. Como está? Estamos um pouco ansiosas com esta reunião!

Ambiente (*Velhinho, meio curvado, chega ofegante e senta-se. Vai tossindo, pois tem dificuldade em respirar.*) – Ecologia... eu estou tão cansado... podes dar-me um copo de água? (*Tosse, tosse, muito!*)

Ecologia sai de cena para ir buscar o copo de água e demora-se algum tempo.

Reciclagem (Aproxima-se do Ambiente) – Diga lá, senhor Ambiente, é uma campanha de recolha de lixo... uma festa!? Como as da Gandarinha...

Ouve-se parte do refrão que o Bruno fez para a música de Natal “Vamos preparar a festa, faz da Gandarinha a tua discoteca, se achas que não tens estaleca, aprende uns passitos com a Irmã Berta.”

Preservação (Para a reciclagem) – Não exageres, está bem!

Ecologia entra em cena com um copo com sumo de limão e entrega-o ao Ambiente.

Ambiente (Estende a mão para receber o copo, mas olha-o muito indignado e tosse) – Mas... Ecologia... o que é isto!?!?! É esta a água que teremos que beber daqui para frente... (e cai em prantos sem pegar no copo...)

Ambiente mantém-se sentado na cadeira e as restantes personagens saem de cena.

Entra grupo da água.

Entram novamente Ecologia, Preservação e Reciclagem.

Ecologia (Agora muito nervosa, com o copo na mão.) – O Sr. Pediu-me...! Eu trouxe... é, é.(tenta falar, mas não consegue porque começa a chorar...)

Ambiente (Dramaticamente) – Vocês querem matar-me!?!?! Matem-me de uma vez... (tosse) eu não sei realmente porque é que marquei esta reunião... eu vou morrer mesmo, (grita) vocês querem matar-me!!!!

Com o berro entra o lixo em cena.

Lixo (Muito assustado) – O que está a acontecer???? Quem vai matar quem????

Ambiente (Apontando para os restantes personagens.) – Tu também, Lixo...

vocês todos querem matar-me... vocês só querem saber de dinheiro... O velho e bom Ambiente, não serve mais para nada!!!! Antes eu só ouvia: Olha só que Ambiente bonito! Olha querido que linda paisagem! Ouve só o canto dos pássaros, sente o cheiro da terra... Agora não!!! O que eu ouço agora é: Não quero saber do campo, dá muito trabalho, não tenho tempo... tenho alergias... cultivar não dá lucro, vamos é construir para depois vender! O melhor é comprar tudo já pronto, não dá trabalho e é uma limpeza... *(Tosse e deixa cair a cabeça enquanto chora).*

Reciclagem – Alguém pode dizer-me o que é que está a acontecer?

Ecologia *(Chorosa)* – Ele *(Aponta para o Ambiente)* chegou muito cansado e ofegante... pediu-me um copo de água... eu trouxe um copo com sumo de limão que acabei de fazer... limão biológico que trouxe lá da quinta da Gandarinha... mas ele nem me deu tempo de dizer que era sumo de limão... começou a gritar. Fui eu que apanhei os limões...

Preservação e Lixo correm em direção ao Ambiente para acalmá-lo e Reciclagem consola Ecologia. Estão a tentar acalmar-se uns aos outros quando a Reciclagem fala muito confiante.

Reciclagem *(Falando alto, muito séria)* – Chega! Mas que absurdo! Tudo isto por causa de um sumo... e biológico... Senhor Ambiente, que vergonha! Tanta gente a trabalhar para ajudá-lo... Sabemos que temos muitos problemas, mas em vez de olhar sempre para o lado mau das coisas, custa muito o senhor ser um pouco mais otimista, ou até realista? Com esse pessimismo, não vai adiantar o esforço que estamos a fazer! E o senhor vai morrer antes do tempo... É até capaz de ser enterrado vivo!!!!

Ambiente mantém-se sentado na cadeira e restantes personagens saem de cena.

Entra grupo da reciclagem.

Entram novamente Ecologia, Preservação, Reciclagem e lixo. Dois de cada lado do palco fingindo conversar.

Reciclagem – Muito bem, agora que todos estão mais calmos... vamos ver o

que podemos fazer... da minha parte, posso dizer que está tudo muito bem! Eu e o Lixo temos presenciado verdadeiros milagres! A reciclagem está em franco crescimento. É claro que temos problemas... o Consumismo anda a exagerar, a abusar da Poluição. Tenho tido muito trabalho em reciclar o lixo, primeiro porque poucas pessoas o separam e segundo porque a quantidade de lixo está cada vez maior e não consigo reciclar tudo. Mas nunca se reciclou tanto e as escolas e indústrias estão cada vez mais conscientes desta realidade! Isso é motivo para comemorarmos, não para chorarmos!

Ambiente (*Muito cansado*) – Mas acontece, que convoquei também o Consumismo e a Poluição para virem cá. Marquei com eles com diferença de meia hora para que eu pudesse falar primeiro convosco. De entre todos os problemas que estão a acontecer, o pior deles é o Consumismo que tem gerado muita Poluição. Teremos que encontrar uma maneira de contê-los, antes que seja tarde! Eu não quero saber de boa vontade, quero saber da solução.

Lixo (*Muito triste*) – Eu, quando sou lixo tóxico, não posso ser reaproveitado. Andei de lá para cá, até que encontrei a Reciclagem que tem cuidado de mim para que eu não contamine outros espaços e possa ser mais bem tratado, ter amigos.... Mas aqui, a ouvir o Ambiente... (*choraminga*) ele está com a razão... não estou a ver uma solução... não estou a ver uma solução...

Preservação – Amigos, o que há convosco!?!... Sim temos problemas, temos o Consumismo, a Poluição... mas conseguiremos lutar contra eles! Não seremos capazes é de fazer nada de útil se não lutarmos contra o pessimismo!... Acordem! Muito já está a ser feito... A vida é curta, temos que reagir!

Ambiente – Vocês têm razão! É que hoje não estou bem... desculpem-me... O que deve ser feito, parece-me que muitos já sabem... reduzir o consumo, reutilizar, reciclar, economizar água, reflorestar...

Reciclagem – Mas é claro... Podemos começar por consciencializar as pessoas a consumirem menos, a separarem o lixo, a usarem produtos ecológicos, isto já ajudaria muito, se cada um fizer a sua parte....

Lixo – E sobre os lixos perigosos!? Deveria haver um lugar onde pudessem ficar sem prejudicar o Sr. Ambiente.

Ecologia – Bem, pelo que o Sr. disse, o Consumismo e a Poluição daqui a pouco

estarão aqui, não é?

Ambiente – Sim eles devem estar a chegar...

Estão todos a começar a ficar mais animados quando toca a campainha.

Ecologia – Chegaram! A Poluição e o Consumismo, devem ser eles. Vou abrir a porta! *(Abre a porta.)*

Entra grupo do consumismo.

Consumismo e Poluição ficam em cena, restantes elementos saem pela frente do palco distribuindo dinheiro.

Ecologia – Olá, Consumismo, olá Poluição!

Consumismo *(Parece estar com pressa, cumprimenta todos com um olá geral.)* – Olá, boa tarde! Estou com pressa e não tenho muito tempo a perder. Do que se trata a reunião? Não se esqueçam, tempo é dinheiro! Não tenho tempo a perder...

Poluição *(Sempre atrás do Consumismo)* – Olá a todos. Vocês já viram que dia maravilhoso!? Leram o jornal? Eu estou presente em todas as grandes cidades, em muitos rios, em todas as lixeiras... isso sem falar da minha riqueza! *(E ri muito, muito alto!)*

Consumismo – Mas o que é isto? Põe-te no teu lugar! Tu não serias nada sem mim! Vai-te gabando que eu acabo contigo!

Ambiente *(Levanta-se de sua poltrona, e olha tão profundamente nos olhos do Consumismo e da Poluição, que os dois caem sentados no chão!)* – O motivo desta reunião é o meu estado de saúde. Os meus rios estão poluídos, as minhas matas ardidas, o ar está poluído e todos os seres vivos estão a sofrer com esta forma de vida consumista que os humanos levam. Não vou morrer sem lutar e vocês os dois têm que me ajudar! Por bem, ou por mal!

Consumismo *(Levantando-se)* – Ora, ora, Sr. Ambiente, as pessoas precisam de alimentos, sapatos, roupas, e muuuuitas outras coisas. E elas querem sempre mais *(ri alto)*. Eu fabrico-as simplesmente... e elas compram! *(Dá uma gargalhada grossa e alta.)* Elas nem percebem que se estão a afundar a elas mesmas! *(Dá uma gargalhada.)*

O Sr. acha que elas viveriam sem supermercados, lojas, carros, joias, videojogos, computadores, indústrias? Eu só faço o que elas precisam, e vendo, e ganho, ganho dinheiro, muuuito dinheiro. As pessoas precisam de alimentos, então, eu produzo-os! Mas já disse que não tenho culpa se elas comem demais, se elas desperdiçam... aliás, o Desperdício também devia ter sido convocado para esta reunião.

Ecologia (*Interrompe o Consumismo.*) – O que parece que não estás a entender é que, se as coisas continuarem como estão...os consumidores vão morrer por causa da tua teimosia!

Lixo (Para o consumismo) – Tens que investir e melhorar os níveis de poluição que emites por todo o planeta!

Poluição – É Miminho...parece que a coisa está feia para o teu lado... até eu tenho sentido isso que eles estão a falar... Eu estou mesmo a trabalhar demais, nem à noite tenho sossego! As pessoas agora trabalham por turnos! Estou em toda a parte: nas ruas, nas escolas, nas fábricas, na terra, no ar, na água. É Miminho... se calhar estamos a exagerar...

Consumismo – Mas é muita cara de pau! Logo tu, que me imploraste emprego, que precisavas de trabalhar, ser independente...! Também tu estás contra mim!?! (*aos gritos*) Eu não...

(É interrompido pela Poluição)

Poluição – Pedir trabalho é uma coisa... mas acabar com o mundo é outra! Há que ter limites... (*Vira-se para a plateia*) Quer sempre mais, e mais, e mais... (*faz caras e gestos de um louco ganancioso.*)

Ambiente – Agora a Poluição está a começar a entender a gravidade do problema! Consumismo, entendo que deves ter os teus motivos para agir e viver assim. Mas, não percebes que estás a estragar a vida na Terra? As pessoas vivem apenas para trabalhar e comprar, comprar, comprar... A vida é mais do que isso...

Consumismo – Vocês estão a fazer uma tempestade num copo de água... produzir e vender é a minha vida... não posso nem pensar em parar! E não é só o dinheiro, (*Diz em segredo para a plateia enquanto gesticula de forma gananciosa:*) dinheiro... eu preciso de muito, muito, dinheiro!!!! (*Volta-se para o Ambiente*) São eles... (*aponta para toda a plateia*) são eles que me fazem assim, o que vai ser deles

quando chegarem ao mercado e só haver sardinha e carapau? Quando não houver mangas, nem pitaias? Quando virem que só podem escolher entre 10 pares de calças e 20 camisolas? O que seria das pobres crianças se só tivessem 10 brinquedos para brincar?... E as adolescentes sem roupa para estrear todas as semanas?... Já viram o drama!?... E achas que eles têm tempo... têm que comprar tudo feito, comprar, usar e voltar a comprar...

Reciclagem – Há lixo demais e eu não consigo reciclar tudo. Além do mais, às vezes, para reciclar um material é preciso poluir mais, então, há certos lixos que não compensam ser reciclados.

Lixo – O mundo vai enterrar-se no seu próprio lixo... inclusive envenenado pelos meus primos tóxicos...

Ecologia (*Olha com pena para o Consumismo e grita-lhe.*) – Não percebes que não sobrar nada para fabricar e ninguém para consumir? Os animais estão a morrer, as plantas estão a morrer, as pessoas também! (*O Consumismo olha com ar pensativo*).

Preservação (*Dirigindo-se para o Consumismo*) – Nós não queremos que pares de produzir, mas é preciso tomar algumas providências como colocar filtros nas chaminés, produzir produtos mais saudáveis e menos poluentes, além de produzir menos lixo. Assim, todos nós sairemos a ganhar....

Poluição – Eu concordo com a Preservação, sou a favor de filtros, pois assim não prejudicarei ninguém.

Ecologia – O melhor é discutirmos o que é possível fazer.

Alice desperta e todos olham para ela.

- Cena V -

Alice (*Espreguiçando-se*) – Adormeci! Que sonho estranho que eu tive, parecia tão real! (*Dá-se conta que continua a ver e ouvir o que pensou ser um sonho. Espantada, levanta-se e fica a olhar. Belisca-se para acordar, mas percebe que a cena continua.*)

Ecologia (*Continua a conversa como se Alice não estivesse ali.*) – A minha sugestão é: fazer um estudo sobre os produtos que o Consumismo fabrica e comercializa, ver o que é supérfluo, ou inútil e tirá-los de circulação.

(O Consumismo vai arrancando os cabelos a cada sugestão!)

Ecologia – Adaptar as fábricas e empresas diminuindo o trabalho da Poluição e gerando menos Lixo. Criar alternativas que não prejudiquem o Sr. Ambiente. Se ele morre, morre a vida na Terra.

Preservação – Concordo plenamente com a Ecologia. Tudo o que o Consumismo quiser produzir daqui para frente terá que ser analisado e estudado. Nada poderá provocar mais danos para o Sr. Ambiente.

(O Consumismo está descalço e já come as suas meias.)

Poluição - Para mim será bem melhor se eu puder trabalhar menos, pois estou muito cansada, eu quero mais é descansar e água fresca. Estou cansada de trabalhar para este louco...

O Consumismo tenta sufocar a Poluição que grita baixinho:

Poluição – SOCORROOOOOOOO...

Todos correm para ajudar, separando-os.

Ambiente – (*Com a voz mais calma do universo*) – O problema, Consumismo, é que tu não tens outra alternativa, porque se as coisas não mudarem vou ter um colapso, explodirei e a vida na Terra acabará.

(Alice arregala os olhos e faz cara de espanto.)

Preservação - Poderemos ajudar-te, Consumismo. Vamos trabalhar em conjunto, para os humanos mudarem a sua forma de vida... Vais ver que eles entenderão. Só precisamos de um 'mensageiro'!

(Todos olham para a Alice.)

Ambiente (*Aproxima-se de Alice*) – És tu, menina, quem nos vai ajudar!

Alice – E-e-e-eu?

Ambiente - És, menina, estás aí cheia de vida, com muito ainda pela frente. És a nossa escolhida... e é por isso que entraste no teu próprio sonho e nós entramos na

tua vida.

Alice – Mas como...eu sou uma criança...vocês precisam de tanta coisa!

Lixo - Não te preocupes, se nos ajudares, nós ajudamos-te! Só tens de contar a toda a gente o teu sonho... como realmente está a acontecer... Eu, a Preservação e a Reciclagem, estaremos sempre por perto para te ajudar...

(Todos saem, com exceção da Alice.)

- Cena VI -

Alice – E agora!? Será que vou conseguir ajudar? Como vou ajudar o Sr. Ambiente, se sou ainda uma criança?

Entram Respeito, Tolerância, Amor, Partilha e Gratidão entram uns por cada lado, por todos os lados.

Respeito – Alice, viemos para ajudar. Sou o Respeito... Através do respeito muita coisa pode ser feita...O respeito gera amor, amizade, fraternidade, cooperação.

Tolerância – A Tolerância... pois com tolerância tudo se torna mais fácil. A tolerância gera a paz, a compreensão, a união.

Amor – O Amor, a chave para um mundo melhor, sem conflitos, sem guerras. O amor gera a paz e a harmonia.

Partilha – A Partilha... porque quando partilhamos tornamo-nos mais ricos. A partilha enriquece... torna-nos mais fortes e capazes...

Gratidão – A Gratidão. Porque somos amigos inseparáveis! O que um sente, o outro sente também e somos gratos por tudo o que temos e por termos a oportunidade de fazer sempre mais e melhor...

- Cena VII -

Entra a mãe da Alice em cena cheia de sacas Alice olha incrédula.

Mãe – Alice, anda ver o que eu comprei! Tinha cada coisa mais gira no *shopping*...

Alice – Não, mãe! Não, não, não... não podemos ser assim consumistas.

Mãe – *(Colocando a mão na testa da menina.)* O que aconteceu, filha? O que estiveste a ver na internet!? Estás a recusar roupas novas!?

Alice – Tu não percebes? Eu tenho roupa que chegue, não preciso de mais!

Mãe – Não, não estou a perceber!

Alice – O ambiente está muito doente. Tu não estás a perceber, eles (*aponta para a plateia*) já começam a perceber... se não fizermos nada pelo ambiente será impossível viver no nosso planeta. A primeira coisa a fazer é

Mãe – Reciclar! Mas isso já nós fazemos.

Alice – Não, mãe. Antes de tudo, temos que reduzir o consumo. Temos que parar de comprar sem necessidade, para o bem de todos e do planeta. Podes ajudar-me a espalhar esta mensagem?

Mãe – Claro, filha! Conta comigo!

Entra grupo dos 5 anos

ADAMS, B. G. & STRACHMAN, M. (2004). Roteiro para peça teatral: a missão de Alice.
Educação ambiental em ação, III (9).
<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=227>

II. Textos e grelhas de avaliação da Expressão Escrita

Aluno A

Elementos da narrativa	
Ação	Ela vai contar a sua roupa
Personagens	Principal Lúcia Secundárias passaro
Espaço	atrás da colina
Tempo	de manhã

Estrutura da narrativa	
Introdução	Estava a correr
Desenvolvimento	Fiz amizade
Conclusão	Ela estava feliz e o seu amigo também

- Cria um pequeno texto narrativo que reconstitua o excerto retirado. Mas antes de começar, preenche os quadros anteriores.

Ele bateu com a cabeça numa árvore e viu um ninho.
Preparou que tinha lá os seu três ovos e seu lenço de lã
e a sua lixeira, estavam a ser utilizados para o ninho e
Lúcia ficou espantada. Um momento depois ela ouviu um
buzinho de ovo a partir e viu um passarinho, a Lúcia levou o passarinho
e o passarinho, e todos ficaram felizes.

1 – Redige um pequeno texto de opinião.

Estrutura	
Introdução	
Desenvolvimento	Devemos ter alguém para nos ajudar temos de agradecer por termos um médico Porque há pessoas que não têm e ficam doentes
Conclusão	É importante nos termos saúde.

É bom ter alguém que nos ajude

É bom ter um médico de saúde, porque
há muitas pessoas que não tem e ficam doentes,
e até podem morrer. Às vezes que nós não
gostamos de ir porque temos medo ou nós não
de estar lá. Mas temos de ter coragem quando não
queremos ir. Às pessoas que queriam estar no mesmo
lugar, mas não estão.

Por isso temos de agradecer por termos alguém
a ajudar-nos e a cuidar de nós, e devemos ser
gratos eu acho que devemos aproveitar as oportunidades
que a vida nos dá.

DESVIOS	CATEGORIAS	ASPECTOS A CONSIDERAR		EXEMPLIFICAÇÃO
	Ortográficos	• Relação assistemática grafema / fonema		<i>Alguenque por alguém que; estam por estão; coidar por cuidar; cabesa por cabeça; lensos por lenços; otalizados por utilizados; pasarinho por passarinho; tenhem por têm; ficão por ficam; agradesper por agradecer; fis por fiz; corer por correr; morer por morrer; á por há</i>
		• Acentuação	• inserção	<i>nós por nos</i>
			• omissão	<i>medico por médico; alguem por alguém; tem por têm; nos por nós; pasaro por pássaro; atras por atrás; tambem por também</i>
			• confusão entre sinais	
			• deslocação	
		• Pontuação		<i>falta de ponto final</i>
		• Maiúsculas / minúsculas		
	• Translineação			
	Fonéticos	• Inserção		
Supressão				
• Inversão				
• Substituição				
Morfológicos	• Segmentação delimitação ou de vocábulos	• hipersegmentação (separação indevida)	<i>agrade ser por agradecer</i>	
		• hiposegmentação (união indevida)	<i>levouo por levou-o; porisso por por isso;alguenque por alguém que; apoiarnos por apoiar-nos</i>	
	• Violação de regras flexionais ao nível da morfologia verbal			
	• Violação de regras flexionais ao nível da morfologia nominal			
• Criação de formas inexistentes por analogia (morfologia derivacional)				
Morfosintáticos	• Concordância Adjetivo / Nome (número ou género)			
	• Concordância Determinante / Nome (número ou género)		<i>os seu por os seus; a sua bibe por o seu bibe</i>	
	• Concordância Sujeito / Predicado			
Sintáticos	• Violação na ordem dos constituintes			
	• Posição dos pronomes clíticos			
Sintático-Semânticos	• Violação de restrições de seleção semântica			
	• Violação de subcategorização categorial			
	• Omissão de constituintes			
ti c o - T e x	• Semântica lexical			

		• Coesão (microestrutura) e coerência (macroestrutura)	
		• Referência nominal	
		• Sistema temporal-aspetual	
		• Conectores discursivos	

(elaborado a partir de CARDOSO, COSTA & PEREIRA (2002))

Aluno C

7 - Produz um texto descritivo, de cariz subjetivo, a partir da imagem observada. Com recurso ao quadro de vocabulário, regista as sensações experienciadas no local, de forma expressiva.

Esta paisagem dá para ver um rio limpo, com céu azul, sol amarelo e brilhante, plantas verdes, a luz linda e acalorada do sol, natureza agradável e som da água do rio azul. Montanhas verde e castanha, montanha, cascatas e sentimento alegre e relaxante.

Esta paisagem dá para ver um rio limpo, com céu azul e o sol amarelo e brilhante. A luz é acalorada.

A cor verde das plantas e das montanhas dá uma alegria à natureza. O som da água relaxa os peixes do rio. Estou a imaginar aquelas árvores a dar frutos e flores.

montanhas e cascatas

Bom trabalho!

1 - Redige um pequeno texto de opinião.

Estrutura	
Introdução	
Desenvolvimento	<p>apresentar a liberdade de expressão ^{social}</p> <ul style="list-style-type: none"> • mostrar que gostamos das outras pessoas • não nos apegamos umas às outras • não temos compromissos • dizer palavras à sorte que magoou o sentimento da outra pessoa ^{outra}
Conclusão	libertação

liberdade

A liberdade de expressão ^{social} é para todos poderem se expressar.

Por exemplo, eu gosto de me expressar pela música, dizer os meus sentimentos pela música. Não sei falar de me expressar.

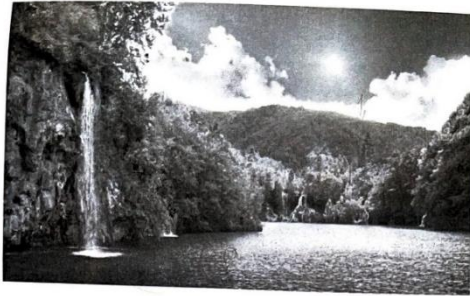
Se és tímido ou tímida começa um diário para expressares os teus sentimentos, és livre ^{e fácil} a te expressar, não é?

sim

DESVIOS	CATEGORIAS	ASPECTOS A CONSIDERAR		EXEMPLIFICAÇÃO
	Ortográficos	• Relação assistemática grafema / fonema		<i>expreção por expressão; expreçar por expressar; diáriu por diário; compriendidos por compreendidos; magua por magoa; apresetar por apresentar; à por há</i>
		• Acentuação	• inserção	<i>dár por dar; dàs por das</i>
			• omissão	<i>agradavel por agradável; tímido por tímido, musica por música; as por às; varias por várias</i>
			• confusão entre sinais	<i>à por á; água por água; árvores por árvores; à por há</i>
			• deslocação	
		• Pontuação		uso da vírgula
		• Maiúsculas / minúsculas		
	• Translineação			
	Fonéticos	• Inserção		<i>da por a</i>
		• Supressão		<i>otra por outra</i>
		• Inversão		
		• Substituição		
	Morfológicos	• Segmentação ou delimitação de vocábulos	• hipersegmentação (separação indevida)	
			• hiposegmentação (união indevida)	<i>podeste por podes ...-te</i>
		• Violação de regras flexionais ao nível da morfologia verbal		
		• Violação de regras flexionais ao nível da morfologia nominal		
		• Criação de formas inexistentes por analogia (morfologia derivacional)		<i>acalmante por calmante</i>
	Morfosintáticos	• Concordância Adjetivo / Nome (número ou género)		
		• Concordância Determinante / Nome (número ou género)		<i>montanha verde e castanha por montanhas verdes e castanhas; sentimento alegre por sentimentos alegres</i>
		• Concordância Sujeito / Predicado		
	Sintáticos	• Violação na ordem dos constituintes		
		• Posição dos pronomes clíticos		<i>poderem-se por se poderem ou poderem ...-se</i>
	Sintático-Semânticos	• Violação de restrições de seleção semântica		
		• Violação de subcategorização categorial		
		• Omissão de constituintes		
	Semântico-Textuais	• Semântica lexical		
		• Coesão (microestrutura) e coerência (macroestrutura)		
		• Referência nominal		
		• Sistema temporal-aspetual		
		• Conectores discursivos		

(elaborado a partir de CARDOSO, COSTA & PEREIRA (2002))

Aluno L



	Verbos	Adjetivos
Sensações visuais	Vislumbrar, observar, avistar, descobrir ...	Luminoso, azulado, dourado, esbranquiçado, esverdeado, verdejante, brilhante, radioso, cintilante, cristalino...
Sensações táteis	Tocar, acariciar, sentir, estremecer, tatear ...	Fresco, refrescante, suave, duro, áspero, macio...
Sensações auditivas	Ouvir, ecoar, escutar, sussurrar, cantar, assobiar, trinar...	Harmonioso, melodioso...
Sensações olfativas	Cheirar, aromatizar, perfumar...	Agradável, perfumado, intenso...

7 - Produz um texto descritivo, de cariz subjetivo, a partir da imagem observada. Com recurso ao quadro de vocabulário, regista as sensações experienciadas no local, de forma expressiva.

Ao observar transmite muita calma e paz. A água cristalina segue sempre em frente calmamente. O vento sopra nas árvores altas e verdejantes. As montanhas formam uma paisagem agradável. Quando a água cai transmite um som melodioso. O céu azulado com nuvens tranquiliza numa tarde de verão.

1 - Redige um pequeno texto de opinião.

Estrutura	
Introdução	De liberdade de cantar muitas vezes pode alegrar ou magoar os ^{sentimentos} sentimentos de alguém!
Desenvolvimento	Da maioria das vezes, alegria muita gente e ao expressar os ^{seus} meus sentimentos alegram
Conclusão	De música é a forma de espalhar os ^{seus} meus sentimentos e assim alegramos várias pessoas de liberdade de cantar.

De liberdade de cantar pode alegrar ou magoar os ^{sentimentos} sentimentos de alguém!
 Da maioria das vezes, alegramos muita gente e, ao ^{com} expressar os ^{meus} ~~meus~~ ^{sentimentos} sentimentos na música, as pessoas ficam felizes e partilham com as outras e por aí fora.
 Assim a música é a forma de alegrar a nós das outras e a ^{nosso} ~~meu~~ também;

DESVIOS	CATEGORIAS	ASPECTOS A CONSIDERAR		EXEMPLIFICAÇÃO
	Ortográficos	• Relação assistemática grafema / fonema		<i>centimentos/centimetros/sentimetros por sentimentos; espresar por expressar; nosus por nossos; noso(s) por nosso(s); pesouas por pessoas; ficão por ficam; felises por felizes; maguar por magoar; partilhão por partilham</i>
		• Acentuação	• inserção	<i>ásim por assim; ão por ao</i>
			• omissão	<i>arvores por árvores; agradavel por agradável; ceu por céu; musica por música; varias por várias; ai por aí; e por é</i>
			• confusão entre sinais	
			• deslocação	
		• Pontuação	<i>falta ponto final</i>	
		• Maiúsculas / minúsculas		
	• Translineação			
	Fonéticos	• Inserção		
Supressão				
• Inversão				
• Substituição				
Morfológicos	• Segmentação ou delimitação de vocábulos	• hipersegmentação (separação indevida) • hiposegmentação (união indevida)		
	• Violação de regras flexionais ao nível da morfologia verbal			
	• Violação de regras flexionais ao nível da morfologia nominal			
	• Criação de formas inexistentes por analogia (morfologia derivacional)			
Morfosintáticos	• Concordância Adjetivo / Nome (número ou género)			
	• Concordância Determinante / Nome (número ou género)		<i>dos outro por dos outros, as outro por as outras</i>	
	• Concordância Sujeito / Predicado			
Sintáticos	• Violação na ordem dos constituintes			
	• Posição dos pronomes clíticos			
Sintático-Semânticos	• Violação de restrições de seleção semântica			
	• Violação de subcategorização categorial			
	• Omissão de constituintes		<i>O ceu...azulado por o céu é azulado</i>	
Semântico-Textuais	• Semântica lexical			
	• Coesão (microestrutura) e coerência (macroestrutura)			
	• Referência nominal			
	• Sistema temporal-aspetual			

		• Conectores discursivos	
--	--	--------------------------	--

(elaborado a partir de CARDOSO, COSTA & PEREIRA (2002))

Aluno R

Elementos da narrativa	
Ação	no dia da aula e voltar ao cole para voltar de quem estava no passado.
Personagens	Principal: Lílian Secundárias: Detetive e Mirabol (trabalha, mãe, pai, irmão)
Espaço	cole
Tempo	um minuto / 2011

Estrutura da narrativa	
Introdução	De repente um dia que eu estava detetive de Lílian em casa e eu estava com um livro para saber se algum era o culpado.
Desenvolvimento	tentar achar uma boa de prova e trazer em casa um livro de história de mirabol, uma história de 7 anos: 3 rebeldias, 2 guerras e uma história de guerra.
Conclusão	Então eu também que não era um culpado.

- Cria um pequeno texto narrativo que reconstitua o excerto retirado. Mas antes de começar, preenche os quadros anteriores.

Estava em minha sala de aula e de repente eu estava com um detetive para descobrir de quem são as pegadas.
 O cole tinha uma boa que mirabol estava em casa e ele não estava com um livro e ele o detetive chegou e disse:
 - Os pegadas são as de mim.
 E ele apontou porque tinha mais de livros. Procurou uma história que tinha mais de livros para ler da um pouco em casa: 3 rebeldias, 2 guerras e história dos rebeldes.
 Então eu também e ele a história.
 Retornar a página e ler a história em casa.

1 - Redige um pequeno texto de opinião.

Estrutura	
Introdução	• Tema: Liberdade de criar. • Tópico (antes de que está a obra).
Desenvolvimento	• Argumentos para apoiar a minha opinião. • Uma opinião para apoiar a minha opinião.
Conclusão	• Resumo de tudo.

liberdade de criar
 O meu tema é sobre liberdade de criar.
 A minha opinião é que a liberdade de criar é bom porque temos mais liberdade de criar coisas boas e não só coisas ruins.
 Por outro lado a criação de coisas ruins é ruim porque se não usares bem a inteligência não cria coisas boas e nem ruins, se usares bem a inteligência não cria coisas ruins e nem boas.

DESVIOS	CATEGORIAS	ASPECTOS A CONSIDERAR		EXEMPLIFICAÇÃO
	Ortográficos	• Relação assistemática grafema / fonema		<i>título por título; inteligência por inteligência; emtrou por entrou; descobrir por descobrir; a sima por acima; ambiente por ambiente; emcontrou por encontrou</i>
		• Acentuação	• inserção	<i>á sima por acima</i>
			• omissão	<i>fabrica por fábrica; inteligência por inteligência; Lucia por Lúcia; girassois por girassóis</i>
			• confusão entre sinais	
			• deslocação	
		• Pontuação		
		• Maiúsculas / minúsculas		
	• Translineação			
	Fonéticos	• Inserção		
Supressão				
• Inversão				
• Substituição				
Morfológicos	• Segmentação ou delimitação de vocábulos	• hipersegmentação (separação indevida)	<i>a sima por acima; a briu por abriu</i>	
		• hiposegmentação (união indevida)		
	• Violação de regras flexionais ao nível da morfologia verbal			
	• Violação de regras flexionais ao nível da morfologia nominal			
Morfo-sintáticos	• Criação de formas inexistentes por analogia (morfologia derivacional)			
	• Concordância Adjetivo / Nome (número ou género)			
	• Concordância Determinante / Nome (número ou género)			
Sintáticos	• Concordância Sujeito / Predicado			
	• Violação na ordem dos constituintes			
	• Posição dos pronomes clíticos			
Sintático-Semânticos	• Violação de restrições de seleção semântica			
	• Violação de subcategorização categorial			
	• Omissão de constituintes			
Semântico-Textuais	• Semântica lexical			
	• Coesão (microestrutura) e coerência (macroestrutura)			
	• Referência nominal			
	• Sistema temporal-aspetual		<i>“tinha uma casa que parece...” por “tinha uma casa que parecia”; “era preciso 3 coisas...” por “eram precisas três coisas”</i>	
	• Conectores discursivos			

(elaborado a partir de CARDOSO, COSTA & PEREIRA (2002))

III. Guião da Entrevista à Professora Cooperante

Entrevistada

A entrevistada é docente do Ensino Básico e titular da Turma de intervenção e interveniente no processo.

Tema A influência do meio físico envolvente na aprendizagem da Escrita: uma perspetiva ecológica

Objetivos Após a prática de ensino supervisionada, pretende-se com este instrumento de recolha de dados:

Verificar qual o grau de importância atribuída à escrita comparativamente com os outros domínios.

Conhecer a opinião da docente sobre o ensino e o ambiente natural.

Conhecer a opinião da docente sobre a implementação das atividades e respetivas estratégias de promoção da competência da escrita.

Procedimentos prévios Apresentação da investigação e os seus objetivos.

Acolhimento / Explicação quanto a objetivos e metodologia Pretendo analisar o percurso pessoal dos alunos realizado ao longo da PES e sendo, por conseguinte, um elemento interveniente no processo, constitui-se uma interlocutora privilegiada para obter preciosas conclusões sobre o trabalho em causa. Agradeço, desde já, toda a disponibilidade manifestada.

QUESTÕES I – Dados da entrevistada

- A. Idade
- B. Tempo de serviço na docência
- C. Funções / cargos desempenhados
- D. Habilitação académica (grau obtido)
- E. Outra formação obtida ou experiência de formação (formação contínua, pós-graduada, de curta duração, autoformação...)

QUESTÕES II – Conceções em torno da escrita

1. Dos cinco domínios da Língua Portuguesa, qual a importância que atribui a cada um deles? i) Compreensão do oral; ii) Expressão Oral; iii) Leitura; iv) Escrita; v) Gramática (considere a escala de 1 a 4, em que 1 significa Bastante Importante, 2 significa Algo Importante, 3 significa Pouco Importante e 4 Nada Importante)

2. Realizou alguma formação específica para trabalhar a competência da escrita? Identifica essa necessidade no seu percurso profissional?

3. O que é, para si, escrever?

4. Do seu ponto de vista, existe relação entre a oralidade e a escrita? Explique.

5. Concorda que a prática sistemática da leitura facilita a produção de textos escritos?

6. Qual a sua apreciação sobre a necessidade de diversificar as estratégias, as atividades e os recursos para desenvolver a competência da escrita?

7. No seu entender, qual a mais-valia da escrita colaborativa?

8. Considera importante relacionar-se o domínio da escrita com as outras áreas?

9. Na sua opinião, a ligação com o ambiente natural pode potenciar a aprendizagem dos alunos, a aquisição de múltiplas literacias?

10. Concretamente no Português, em que medida considera que esse contacto com o espaço físico pode beneficiar o desenvolvimento das competências de escrita?

QUESTÕES III – Perceções quanto à prática

11. Reportando-se à experiência com a sua atual turma do 4.º ano, com que frequência contempla atividades de escrita no plano curricular semanal?

12. A que tipo de atividades de escrita recorre? E como as avalia?

13. Na modalidade de oficina de escrita, dá preferência a que modos de organizar o trabalho (escrita a pares, escrita individual; escrita colaborativa em

pequeno grupo, a pares, em grande grupo)?

14. Em termos de tipologia ou gênero textual, a qual é que recorre com mais frequência? Porquê?

15. De que forma contempla as três fases (planificação, textualização e revisão) da produção escrita na prática dos alunos?

16. Quais são os parâmetros de avaliação que considera mais importantes na correção das produções escritas dos alunos?

17. Corrige todos os erros (de construção frásica, de coerência semântica, sintática...) ou apenas os ortográficos?

18. Na sua prática letiva, integra o meio envolvente natural com o objetivo de desenvolver alguma das competências da Língua Portuguesa?

19. Nas oficinas de escrita concretamente, auxilia-se da proximidade com o ambiente natural envolvente? Explícite.

QUESTÕES IV – Perceções sobre a escrita nos alunos

20. Quais são as maiores dificuldades que encontra nas produções escritas dos seus alunos?

21. Que tipo de estratégias tem implementado para ultrapassar essas dificuldades?

22. Considera que os alunos da sua turma se sentem motivados para os desafios de escrita? E para a leitura?

23. Em termos de tipologia ou gênero textual, qual é o que, na maioria dos casos, reúne maior preferência dos alunos? E facilidade?

24. No seu entender, qual o impacto do recurso às TIC nas produções escritas dos alunos da sua turma?

25. Na sua opinião, das várias estratégias que foram desenvolvidas, quais as que lhe parecem a) ter suscitado maior adesão e interesse junto dos alunos? b) ter suscitado menor adesão e interesse junto dos alunos?

26. Na sua opinião, das várias estratégias que foram desenvolvidas, quais as que lhe parecem a) ter sido mais facilmente percebidas pelos alunos?

b) ter sido mais difíceis de perceber pelos alunos?

27. Como avalia os materiais de registo e os instrumentos de avaliação utilizados junto dos alunos nas oficinas de escrita?

QUESTÕES V – Percepções quanto à prática da estagiária

28. Pretende vir a integrar algumas das estratégias implementadas na sua prática letiva? Porquê?

29. Reconhece que o meio envolvente natural contribuiu para a melhoria nas dificuldades apresentadas pelos alunos, ou pelo contrário não teve qualquer impacto sobre elas? Explicita.

30. Em jeito de conclusão, de que modo, no seu entender, o recurso à espaço físico envolvente influenciou a aprendizagem no geral dos alunos?

Pretende acrescentar algo mais ou fazer algum comentário?

Agradeço mais uma vez a sua participação nesta entrevista e o tempo que disponibilizou. Muito obrigada pelas respostas!

IV. Transcrição da Entrevista à Professora Cooperante

QUESTÕES I – Dados da entrevistada

- A. Idade: 42 anos
- B. Tempo de serviço na docência: 16 anos
- C. Funções / cargos desempenhados: Professora titular de turma do 1.º ciclo
- D. Habilitação académica (grau obtido): Licenciatura
- E. Outra formação obtida ou experiência de formação (formação contínua, pós-graduada, de curta duração, autoformação...): Biblioteca escolar, Autonomia e Flexibilidade curricular, Tecnologias no 1.º ciclo, Números e operações no 1.º ciclo – método de Singapura, entre outras.

QUESTÕES II – Concepções em torno da escrita

1. Dos cinco domínios da Língua Portuguesa, qual a importância que atribui a cada um deles? Considere a escala de 1 a 4, em que 1 significa Bastante Importante, 2 significa Algo Importante, 3 significa Pouco Importante e 4 Nada Importante

R.: i) Compreensão do oral - 1

ii) Expressão Oral - 1

iii) Leitura - 1

iv) Escrita - 1

v) Gramática - 2

2. Realizou alguma formação específica para trabalhar a competência da escrita? **R.:** Não. Identifica essa necessidade no seu percurso profissional? **R.:** Sim.

3. O que é, para si, escrever?

R.: Escrever é ter a capacidade de transmitir, pelas letras, uma mensagem, o mais fiel possível, àquilo que se está a sentir ou querer fazer sentir no leitor.

4. Do seu ponto de vista, existe relação entre a oralidade e a escrita? Explique.

R.: Sim. E essa relação torna-se mais evidente nos primeiros anos de escolaridade em que as crianças escrevem como dizem ou como ouvem dizer.

5. Concorda que a prática sistemática da leitura facilita a produção de textos escritos?

R.: Sim. Dão-nos vocabulário, estruturas frásicas, ideias... podem ser modelos e inspiração para a escrita livre.

6. Qual a sua apreciação sobre a necessidade de diversificar as estratégias, as atividades e os recursos para desenvolver a competência da escrita?

R.: A escrita é uma atividade que, no geral, não agrada aos alunos dos primeiros anos de escolaridade. É uma atividade que exige concentração, períodos mais longos de trabalho, revisão, correção, reescrita... todas estas etapas cansam os alunos e em muitos causam frustração. Se diversificarmos as estratégias, se apresentarmos diferentes formas de escrever, conseguiremos cativar um maior número de alunos para a escrita, pois uns identificam-se mais com uma estratégia e outros com outra. Diversificando estratégias, estaremos a conseguir cativar um maior número de alunos.

7. No seu entender, qual a mais-valia da escrita colaborativa?

R.: A escrita colaborativa é uma estratégia que motiva os alunos para a escrita. O trabalho em grupo faz com que a escrita não seja uma tarefa aborrecida, em que estou sozinho, comigo mesmo, mas estou em relação com o outro. Ele pode ajudar-me e eu posso ajudá-lo. Quando trabalham em equipa, os alunos sentem-se mais motivados e quando estão motivados podem apresentar trabalhos incríveis.

8. Considera importante relacionar-se o domínio da escrita com as outras áreas?

R.: Sim, muito importante. Podendo as outras áreas serem de maior interesse para os alunos, vamos então partir delas para explorar a escrita, para que, de alguma forma, o aluno tenha prazer em escrever.

9. Na sua opinião, a ligação com o ambiente natural pode potenciar a aprendizagem dos alunos, a aquisição de múltiplas literacias?

R.: Sim. O contacto com a natureza desperta a criatividade, o envolvimento, a

curiosidade, promove a resolução de situações problemáticas... nas várias áreas.

10. Concretamente no Português, em que medida considera que esse contacto com o espaço físico pode beneficiar o desenvolvimento das competências de escrita?

R.: Criar momentos de conexão/sintonia com a natureza, momentos de introspeção, potencia a criatividade e a escrita não surge tão forçada.

QUESTÕES III – Perceções quanto à prática

11. Reportando-se à experiência com a sua atual turma do 4.º ano, com que frequência contempla atividades de escrita no plano curricular semanal?

R.: Semanalmente, é dedicado um tempo, 45 a 60 minutos, para a produção e/ou revisão da escrita de textos, que pode ser em papel ou formato digital.

12. A que tipo de atividades de escrita recorre? E como as avalia?

R.: Maioritariamente os alunos realizam atividades de escrita orientada. É-lhes dado um tema e algumas informações obrigatórias, quanto à informação a constar e o tipo de texto que se pretende trabalhar.

Recorremos muitas vezes à reescrita de textos. Pegando num texto ao acaso, de um dos alunos da turma, em grupo procuramos corrigir e melhorar o texto do colega.

A avaliação destes textos segue alguns parâmetros: tema; estrutura; coerência, pontuação, vocabulário, ortografia e caligrafia.

13. Na modalidade de oficina de escrita, dá preferência a que modos de organizar o trabalho (escrita a pares, escrita individual; escrita colaborativa em pequeno grupo, a pares, em grande grupo)?

R.: Escrita individual e em pequeno grupo, embora goste de fazer a correção em grande grupo. É a oportunidade de aprendermos mais uns com os outros.

14. Em termos de tipologia ou género textual, a qual é que recorre com mais frequência? Porquê?

R.: Recorro com mais frequência ao texto narrativo. Penso ser aquele em que os alunos têm mais facilidade em se expressarem e aquele a que terão necessidade de recorrer mais vezes ao longo da vida.

15. De que forma contempla as três fases (planificação, textualização e revisão) da produção escrita na prática dos alunos?

R.: Nos primeiros anos de escolaridade, é fundamental a planificação em tabelas com orientações muito precisas para os alunos. Sendo este trabalho exigido ao longo dos primeiros anos, no 4.º ano já a planificação deve ser uma atividade autónoma do aluno. Pelo que, nos primeiros anos, a planificação tem uma importância tão grande como o texto final; já no quarto ano, nem sempre recorro à verificação da planificação.

A textualização, em minha opinião, deve ser feita com professor e aluno, para que um perceba o que o outro queria dizer, nas situações em que há dúvida sobre o que está escrito ou a ligação das informações. Pode ser também feita em pares, pois geralmente, quando é feita pelo próprio autor, raramente resulta em melhoria do texto.

A revisão do texto deve ter sempre a validação do aluno que escreveu e é muito importante que este reescreva o texto com as melhorias realizadas e depois compare o primeiro texto com o final.

16. Quais são os parâmetros de avaliação que considera mais importantes na correção das produções escritas dos alunos?

R.: A coerência e a pontuação. A coerência para que a mensagem a transmitir seja clara e a pontuação para que percebamos a intenção.

17. Corrige todos os erros (de construção frásica, de coerência semântica, sintática...) ou apenas os ortográficos?

R.: Procuo corrigir todos os erros, embora dê menos importância aos erros ortográficos. Quando temos alunos que dão muitos erros ortográficos, em minha opinião, temos que nos focar no modo como o aluno está a transmitir a mensagem, se está a conseguir transmiti-la.

18. Na sua prática letiva, integra o meio envolvente natural com o objetivo de desenvolver alguma das competências da Língua Portuguesa?

R.: Penso que deveria fazê-lo mais. Estou num meio privilegiado, mas sinto falta de mais formação nesse sentido.

19. Nas oficinas de escrita concretamente, auxilia-se da proximidade com o ambiente natural envolvente? Explícite.

R.: Não. Faço-o muito pouco, daí o não. Uso apenas para inspiração e observar. Não sei muito bem por onde começar ou que fio condutor seguir. Penso que se me debruçasse mais sobre este tema conseguiríamos fazer atividades muito interessantes, mas depois falta-nos o tempo.

QUESTÕES IV – Perceções sobre a escrita nos alunos

20. Quais são as maiores dificuldades que encontra nas produções escritas dos seus alunos?

R.: Têm muita dificuldade ao nível da criatividade, do desenvolvimento de ideias. “Não sei o que é que vou escrever.” é uma frase que ouço muitas vezes.

21. Que tipo de estratégias tem implementado para ultrapassar essas dificuldades?

R.: Dou guiões de escrita e faço escrita em pares ou pequenos grupos.

22. Considera que os alunos da sua turma se sentem motivados para os desafios de escrita? E para a leitura?

R.: Não sinto grande motivação para as atividades de escrita, vêm-nas como uma tarefa aborrecida. Já da leitura gostam bastante.

23. Em termos de tipologia ou género textual, qual é o que, na maioria dos casos, reúne maior preferência dos alunos? E facilidade?

R.: Penso que o narrativo e a banda desenhada, gostam muito de banda desenhada. Têm maior facilidade na escrita de textos narrativos.

24. No seu entender, qual o impacto do recurso às TIC nas produções escritas dos alunos da sua turma?

R.: O recurso ao digital é sempre uma motivação acrescida e os alunos estão automaticamente mais predispostos para a escrita quando esta é feita no computador ou *tablet*. Eu penso que é uma mais-valia. Podemos concentrar-nos mais na estrutura do texto, construção frásica, coerência... os alunos corrigem a maior parte dos erros ortográficos e de concordância autonomamente, apagam e escrevem novamente,

acrescentam informação sem terem que apagar o que já estava escrito, isso é aprender sem que o professor risque ou chame a atenção.

25. Na sua opinião, das várias estratégias que foram desenvolvidas, quais as que lhe parecem

a) ter suscitado maior adesão e interesse junto dos alunos? **R.:** As atividades no computador, ao ar livre e em grupo.

b) ter suscitado menor adesão e interesse junto dos alunos? **R.:** Os textos de descrição e os resumos feitos individualmente no papel.

26. Na sua opinião, das várias estratégias que foram desenvolvidas, quais as que lhe parecem

a) ter sido mais facilmente percebidas pelos alunos? **R.:** A importância de distinguir as três partes de um texto (qualquer tipo de texto): a introdução, desenvolvimento e conclusão.

b) ter sido mais difíceis de perceber pelos alunos? **R.:** As regras do resumo, a diferença entre discurso direto e discurso indireto.

27. Como avalia os materiais de registo e os instrumentos de avaliação utilizados junto dos alunos nas oficinas de escrita?

R.: Penso que os materiais de registo foram muito importantes para a orientação e estruturação do trabalho. Deram-lhes segurança e conforto para a realização do trabalho.

Relativamente aos instrumentos de avaliação, foram sempre ajustados e adequados ao trabalho. É importante, antes do aluno realizar um trabalho, ser-lhe apresentado o registo de avaliação, para que saiba em que será avaliado e ao realizar o seu trabalho tenha esses parâmetros em mente e depois do trabalho finalizado possa avaliá-lo com maior consciência.

QUESTÕES V – Percepções quanto à prática da estagiária

28. Pretende vir a integrar algumas das estratégias implementadas na sua prática letiva? Porquê?

R.: Sim, foram atividades que suscitaram maior interesse e motivação por parte

dos alunos.

29. Reconhece que o meio envolvente natural contribuiu para a melhoria nas dificuldades apresentadas pelos alunos, ou pelo contrário não teve qualquer impacto sobre elas? Explícite.

R.: Sim, o meio envolvente natural contribuiu para uma melhoria nas dificuldades. Os alunos gostam muito de estar na natureza, estar ao ar livre. Partir daí para introduzir uma atividade, ou realizá-la nesse meio, onde se sentem mais livres, mais felizes, potencia a sua motivação e predisposição para as tarefas e a aprendizagem. Sou de opinião que alunos felizes aprendem mais rápido e melhor.

30. Em jeito de conclusão, de que modo, no seu entender, o recurso espaço físico envolvente influenciou a aprendizagem no geral dos alunos?

R.: O recurso ao espaço envolvente influenciou, positivamente, a aprendizagem pois proporcionou momentos de maior descontração face à aprendizagem, realizando-se esta de forma natural e por isso mais consistente.

Pretende acrescentar algo mais ou fazer algum comentário?

Não.

Agradeço mais uma vez a sua participação nesta entrevista e o tempo que disponibilizou. Muito obrigada pelas respostas!

V. Análise de conteúdo da Entrevista à Professora Cooperante

Identificação das unidades de registo associadas a categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias	Questões relevantes	Indicadores/Unidades de registo
Conceções da professora em torno da escrita	- Domínios da Língua Portuguesa:	Dos cinco domínios da Língua Portuguesa, qual a importância que atribui a cada um deles?	<i>i) Compreensão do oral - 4</i> <i>ii) Expressão Oral - 4</i> <i>iii) Leitura - 4</i> <i>iv) Escrita - 4</i> <i>iv) Gramática - 3</i>
	i) importância relativa da Escrita face aos restantes domínios;	Do seu ponto de vista, existe relação entre a oralidade e a escrita?	<i>Sim. (...) relação torna-se mais evidente nos primeiros anos de escolaridade em que as crianças escrevem como dizem ou como ouvem dizer.</i>
	ii) Relação entre oralidade e escrita;	Concorda que a prática sistemática da leitura facilita a produção de textos escritos?	<i>Sim. Dão-nos vocabulário, estruturas frásicas, ideias... podem ser modelos e inspiração para a escrita livre.</i>
	iii) papel da leitura na produção de textos escritos;	- Conceito de escrita	<i>Escrever é ter a capacidade de transmitir, pelas letras, uma mensagem, o mais fiel possível, àquilo que se está a sentir ou</i>

	<p>- Conceito de escrita colaborativa</p> <p>- Valorização da interdisciplinaridade</p> <p>- Papel do contexto físico enquanto estratégia de articulação curricular</p>	<p><i>querer fazer sentir no leitor.</i></p> <p><i>Diversificando estratégias estaremos a conseguir cativar um maior número de alunos.</i></p> <p><i>(...) estratégia que motiva os alunos para a escrita. Ele pode ajudar-me e eu posso ajudá-lo. (...) quando estão motivados podem apresentar trabalhos incríveis.</i></p> <p><i>Sim, muito importante. (...) as outras áreas serem de maior interesse para os alunos, vamos então partir delas (...) para que, de alguma forma, o aluno tenha prazer em escrever.</i></p> <p><i>O contacto com a natureza desperta a criatividade, o envolvimento, a curiosidade, promove a resolução de situações problemáticas... nas várias áreas.</i></p> <p><i>Criar momentos de conexão/sintonia com a natureza, (...) introspeção, potencia a criatividade e a escrita não surge tão forçada.</i></p>
<p>Perceções da professora quanto à sua prática</p>	<p>- Atividades de escrita:</p> <p>i) tempo atribuído na planificação</p> <p>ii) tipo de atividades propostas</p>	<p><i>Semanalmente, é dedicado um tempo, 45 a 60 minutos, para a produção e/ou revisão da escrita de textos.</i></p> <p><i>Maioritariamente os alunos realizam atividades de escrita</i></p>

	<p>iii) tipologias de textos privilegiadas</p> <p>iv) valorização das fases da produção escrita</p> <p>- Avaliação: i) parâmetros considerados</p>	<p>Em termos de tipologia ou género textual, a qual é que recorre com mais frequência? Porquê?</p> <p>De que forma contempla as três fases (planificação, textualização e revisão) da produção escrita na prática dos alunos?</p> <p>Quais são os parâmetros de avaliação que</p>	<p><i>orientada.</i></p> <p><i>Recorremos muitas vezes à reescrita de textos.</i></p> <p><i>Escrita individual e em pequeno grupo, embora goste de fazer a correção em grande grupo.</i></p> <p><i>(...) texto narrativo. (...) os alunos têm mais facilidade em se expressarem e aquele a que terão necessidade de recorrer mais vezes ao longo da vida.</i></p> <p><i>(...) no 4.º ano já a planificação deve ser uma atividade autónoma do aluno. (...), nem sempre recorro à verificação da planificação.</i></p> <p><i>A textualização, em minha opinião, deve ser feita com professor e aluno (...) Pode ser também feita em pares.</i></p> <p><i>A revisão do texto deve ter sempre a validação do aluno que escreveu e é muito importante que este reescreva o texto com as melhorias realizadas e depois compare o primeiro texto com o final.</i></p> <p><i>A avaliação destes textos segue alguns parâmetros: tema; estrutura; coerência, pontuação,</i></p>
--	--	---	---

	<p>- Estratégias de articulação curricular: Integração do meio envolvente natural</p>	<p>considera mais importantes na correção das produções escritas dos alunos?</p>	<p><i>vocabulário, ortografia e caligrafia. A coerência e a pontuação. Procuro corrigir todos os erros, embora dê menos importância aos erros ortográficos.</i></p> <p><i>Penso que deveria fazê-lo mais. Estou num meio privilegiado, mas sinto falta de mais formação nesse sentido.</i></p>
<p>Perceções da professora sobre a escrita nos alunos</p>	<p>- Dificuldades dos alunos</p> <p>i) identificação</p> <p>ii) estratégias</p> <p>- Motivação dos alunos para a escrita</p> <p>- Preferência dos alunos por tipologias de escrita</p>	<p>Que tipo de estratégias tem implementado para ultrapassar essas dificuldades?</p> <p>Em termos de tipologia ou género textual, qual é o que, na maioria dos</p>	<p><i>Têm muita dificuldade ao nível da criatividade, do desenvolvimento de ideias.</i></p> <p><i>Dou guiões de escrita e faço escrita em pares ou pequenos grupos. O recurso ao digital é sempre uma motivação acrescida (...) os alunos corrigem a maior parte dos erros ortográficos e de concordância autonomamente (...).</i></p> <p><i>Não sinto grande motivação para as atividades de escrita (...) Já da leitura gostam bastante.</i></p> <p><i>Penso que o narrativo e a banda desenhada (...)</i></p>

	<p>casos, reúne maior preferência dos alunos? E facilidade?</p> <p>- Facilidade dos alunos por tipologias de escrita</p> <p>-Estratégias desenvolvidas</p> <p>i) adesão e interesse dos alunos</p> <p>ii) facilidade para alunos</p>	<p>a) ter suscitado maior adesão e interesse junto dos alunos?</p> <p>b) ter suscitado menor adesão e interesse junto dos alunos?</p> <p>a) ter sido mais facilmente percebidas pelos alunos?</p>	<p><i>Têm maior facilidade na escrita de textos narrativos.</i></p> <p><i>As atividades no computador, ao ar livre e em grupo.</i></p> <p><i>Os textos de descrição e os resumos feitos individualmente no papel.</i></p> <p><i>A importância de distinguir as três partes de um texto.</i></p>
<p>Percepções da professora quanto à prática da estagiária</p>	<p>- Impacto do contexto natural</p>		<p><i>Sim, o meio envolvente natural contribuiu para uma melhoria nas dificuldades. Partir daí para introduzir uma atividade, ou realizá-la nesse meio, onde se sentem mais livres, mais felizes,</i></p>

		<p><i>potencia a sua motivação e predisposição para as tarefas e a aprendizagem.</i></p> <p><i>(...) proporcionou momentos de maior descontração face à aprendizagem, realizando-se esta de forma natural e por isso mais consistente.</i></p>
--	--	--

VI. Planeamento do *Focus group*

Tema O ensino do Português: atividades, métodos e estratégias utilizadas dentro e fora da sala de aula.

Objetivo Pretende-se, com este instrumento:

Identificar as atividades de Português mais significativas para os alunos.

Conhecer as perceções dos alunos sobre o seu percurso como aprendente do processo da escrita.

Verificar a opinião dos alunos sobre as suas dificuldades, capacidades e o que mais contribuiu para a sua aprendizagem.

QUESTÕES I – Atividades de Português

1. Quais as atividades realizadas no domínio do Português de que se recordam?
2. De que atividades gostaram mais?
3. O que agora acham que são capazes de fazer melhor?
4. O que contribuiu para melhorar a vossa aprendizagem?

QUESTÕES II – Conceções em torno da escrita

5. Quais as dificuldades que encontraram nas atividades de escrita?
6. Que passos devemos seguir para escrever um texto?
7. Qual a importância dessas etapas da escrita?

VII. Transcrição da Entrevista por *Focus group*

Intervenientes Quatro alunos dos sexos masculino e feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos a frequentar o 4.º ano de escolaridade (A, C, L e R).

Duração 30 minutos

PROF: Olá a todos! Vamos então dar início à nossa conversa. Irei fazer-vos algumas perguntas sobre a disciplina de Português e vocês tentarão responder de acordo com aquilo de que se recordam.

Em primeiro lugar, quais as atividades que realizámos ao longo do ano letivo de que vocês se recordam bem?

C: Fizemos textos. Também nos leste livros.

A: Houve aquela atividade em que fomos à Ponte da P e escrevemos os nossos apontamentos. Isso também é de Português, não é?

PROF: Nessa atividade, vieram para a sala e realizaram depois uma avaliação de Português, sim!

A: Exato.

PROF: E de todas as que fizemos, quais foram aquelas de que gostaram mais?

A: Aquela em que fomos à Ponte da P e tirámos apontamentos.

L: Quando leste um livro.

PROF: E como era o livro, qual era o título, as personagens...?

R: “Mataram o Rei”, acho eu.

VÁRIAS VOZES: Não!

L: Foi aquele do pássaro e...a raposa que queria...

PROF: Sim, a raposa.

C: O Pedro Coelho...

A: A Estrela do mar...

R: Que estrela do mar? Tinha uma... acho que era uma ave, uma galinha que foi para casa de uma raposa matreira...um lobo que queria comê-la. Como é que ela se chamava?

A: Tira Nódoas. Não era essa?

R: Genoveva Patareca.

PROF: Então, gostaram do livro e de irem à Ponte da P. E desafios de escrita? Fizemos algumas atividades de escrita.

R: Odeio.

C: Eu gosto de fazer textos, porque pratico a minha escrita e ajudam-me a escrever melhor.

PROF: F. Então, na escrita há coisas [sic] que gostamos mais e outras [sic] que gostamos menos.

A: O que gosto mais na escrita, realmente, é quando leio um livro. Gostei quando fomos à Ponte da P e fizemos apontamentos, mas o que eu também gosto muito, muito, é quando faço textos porque a minha imaginação parece que aumenta e tudo o que está dentro da minha imaginação é verdade e tudo o que está fora de lá, para mim, já não interessa, só mesmo o que está na imaginação.

PROF: E tu, L.?

R: Sabem para que serve um texto?

A: Sabemos.

R: Não, não sabem.

PROF: Então explica, por favor, R.?

R: Para treinar a escrita, terem mais imaginação.

A: Olha, o que é que eu falei? Os textos dão mais imaginação, acho eu.

PROF: Agora é a L. Do que é que tu gostas mais, nos momentos de escrita?

L: Gosto mais de escrever, porque a escrita também me ajuda a praticar a letra e também me faz ter mais imaginação.

PROF: Cada um vai dizer agora o que tem mais dificuldade, numa atividade de escrita, e o que é que consegue fazer melhor.

A: Eu tenho dificuldade na parte da escrita porque realmente dou muitos erros a escrever. E a parte [sic] que eu gosto mais é no final estar tudo pronto.

PROF: E o que é que pensas que consegues fazer melhor?

A: Por exemplo, organizar melhor as ideias, o texto.... Acho que devo melhorar a pontuação. Um parágrafo aqui, uma vírgula ali...

PROF: E tu, L.? Quais as tuas dificuldades e que aspetos pensas que desenvolveste mais

e melhor?

L: Tenho mais dificuldade na letra, mas consigo ter mais imaginação para poder desenrascar [sic] como vai ser o texto.

PROF: E tu, C.? O que é, para ti, mais difícil?

C: Eu tenho dificuldade em conseguir aumentar a minha letra, porque ela é muito pequena e a professora Isabel não consegue perceber.

PROF: E tu, R., quais são as tuas maiores dificuldades quando fazes um texto escrito e o que é que achas que consegues fazer melhor?

R: O que eu às vezes esqueço nos textos, nos testes, são os parágrafos. A professora confunde-se muito e, por isso, nos testes de português não tenho uma percentagem alta como os outros colegas. Mas no que sou melhor é a imaginar e a fazer apontamentos na tabela e também na folha de rascunho. Só que, mesmo na folha de rascunho, eu esqueço-me das...dos parágrafos.

A: Só vou dizer uma coisa ao R.: R., nós estamos aqui para falar um bocadinho, não para dizer como é que nós fazemos os textos.

PROF: O R. está a desenvolver o seu raciocínio. Ora explica.

R: O que também eu sou bom é letra (já melhorei) e a pôr os pontos finais, pontos de interrogação....

PROF: Na pontuação dos textos. Falaste numa tabela... Essa tabela que vocês fazem no início, antes de escrever o texto, serve para quê?

R: Para organizar as ideias antes de escrever.

PROF: O que corresponde à planificação de um texto. Primeiro planificamos, depois escrevemos, que é a textualização. E no passo seguinte a escrever um texto, o que fazíamos?

C: Íamos aos computadores, íamos escrever lá a nossa história.

A: Aconteceu uma vez que fomos à quinta tirar formatos [sic] e inspirações e escrevemos um texto e depois fomos para os computadores.

PROF: No livro das ideias que mencionaste, explicava que, se nos inspirarmos, podemos escrever melhor o texto. Essa tabela de que eu falava corresponde à revisão.

R: Depois, no final, havia uma tabela grande com X coisas e tínhamos que dizer SIM, NÃO e TALVEZ.

A: Tínhamos um texto, em que tínhamos de escrever o que tinha a imagem.

PROF: O texto descritivo.

R: Lembram-se que era a paisagem que tinha várias cores e isso... No final, tínhamos uma tabela grande a dizer X coisas.

PROF: Verbos e adjetivos. Acham que essas tabelas são importantes ou não?

C: Eu acho que sim porque, senão, nós íamos pôr lá a nossa primeira ideia e depois tínhamos que apagar o que não estivesse bem.

PROF: Essa tabela preenche-se no final do texto escrito. Depois de escrevermos o texto, vamos ver se tem muitos adjetivos, se tem pontuação, se fizemos a Introdução, o Desenvolvimento e a Conclusão. Afinal, para que serve esse exercício, para ir rever o que fizemos?

C: Porque nós podemos nos ter esquecido do ponto final...é para verificar se está tudo.

PROF: Depois de vermos essa tabela, vamos alterar o texto?

R: Temos que verificar o texto, porque, se há alguma coisa que não puseste, tens que o alterar.

PROF: Então essa tabela permite-nos rever o nosso texto e alterá-lo. É isso?

C: Sim.

PROF: E na vossa opinião, isso é ou não importante? L. O que achas de teres uma orientação para no final veres se deste todos os passos? É importante ou não?

L: É.

PROF: Porquê?

L: Porque temos que ter uma orientação...

PROF: Ajuda-nos a lembrar algumas regras, alguns aspetos que nos faltam.

PROF: Agora quero que me digam o que é que, ao longo do ano, vos ajudou a aprender melhor? Por exemplo, o que é que a professora Isabel fez, ou eu, que vos ajudou a aprender melhor na sala?

A: O que eu aprendi melhor?

PROF: Que estratégias utilizou a professora Isabel e também eu, que vos ajudaram a obterem mais conhecimentos, mais informação? Cada um vai pensar no que o ajudou mais.

L: Eu aprendi mais os textos e as palavras.

A: Ó professora Sandra, o que eu também consegui aprender a fazer melhor foi ler e escrever, porque antes, no Infantário, tinha alguma coisa para ler e eu, mesmo que eu

me tentasse focar, não saía nada. Depois, quando vim para o 1.º ano, foi muito mais fácil: comecei a aprender as letras, a escrever e a ler e acho que isso é uma coisa que demorou, custou, mas gostei de aprender.

PROF: E A C.? O que é que tu achas que foi feito na sala que te ajudou a aprender melhor?

C: Então, o que me ajudou a aprender melhor foi quando nós treinámos mais o que tínhamos dificuldades. E algumas vezes, os exercícios que tu fazias connosco até nos ajudaram a despertar e a conseguir mais informação.

PROF: E tu, R.?

R: A mim foram os trabalhos de grupo. Porque nós fizemos muitos trabalhos de grupo e, nesses trabalhos, tivemos muito tempo para os fazer. E ajudou-nos a pensarmos assim: temos de pensar no que é que queremos fazer fixamente e depois é que fazemos os detalhes.

A: Tu deste-nos aquele caderno para treinarmos a nossa caligrafia, a nossa ortografia, pintarmos desenhos...

PROF: E vocês usaram-no com que propósito?

A: O meu ainda tem muitas páginas, mas a L. sabe que o dela já usou todo.

PROF: L., o que fizeste no caderno? Que utilidade tiraste dele?

L: Treinar a letra. Para não me esquecer de coisas de Estudo do Meio, de Português, de Matemática ou de Inglês. E também foi um livro de desenhos.

PROF: E tu, C.?

C: Eu usei o livro que tu me deste para praticar o Português, a Matemática, o Estudo do meio, a minha letra e depois também para os erros que eu tenho [sic].

C: Eu gostei quando nós tivemos um dia só para o Estudo do Meio, porque é a disciplina que temos menos, por isso, gostei muito do Parlamento.

PROF: Do que é que gostaram mais, do Parlamento? Ajudou-vos a aprender algo?

A: Eu gostei muito de conhecer a Irlanda. Falava dos U2, uma banda da Irlanda. Gostei muito de saber sobre os seus costumes e as suas tradições. Por exemplo, como a cultura da Irlanda é muito diferente da nossa...Tivemos que pesquisar.

PROF: Fazer a recolha de informação. E depois dessa pesquisa?

A: Um resumo. Por exemplo, víamos na internet, havia muitas frases e tínhamos que separar o que não era importante do que era importante. Ir a essas coisas [sic] e retirar

o que era mais importante.

C.: O que eu gostei mais no Parlamento foi poder fazer parte [sic] da Finlândia para a conhecer melhor. E depois, também, poder conhecer outros países e entender.

PROF: E oralmente, aprenderam a fazer algo melhor enquanto estávamos no Parlamento? Tinham que fazer apresentações aos vossos colegas, não tinham? Em que é que isso vos ajudou a aprender?

C: Isso ajudou-nos a compreender...

A: Quando estávamos no Parlamento, não era a mesma coisa que ter uma aula, era uma experiência diferente. Apesar de ficarmos com conhecimentos do nosso país, para nós, não era uma aula, mas para os outros e até o que os outros tinham para nós, era.

PROF: Então, quer dizer, que essa estratégia foi interessante?

A: Essa experiência do Parlamento nunca mais a vou viver, mas vou ficar feliz porque eu já tive essa experiência.

PROF: E houve mais algum momento que tenha sido importante para vocês aprenderem?

L: Sim, quando utilizámos os cartões e ver [sic] o que correspondia a cada cartão.

A: Também gostava do que tu fazias nas aulas de Educação Física.

C: Tivemos de pintar um monumento e fazer um concurso das equipas dos eurodeputados. E depois fazer a comparação, para ver qual o que ficou mais parecido. E os eurodeputados tinham de dar pontos.

PROF: E há mais alguma coisa que queiram dizer na entrevista, relativamente à disciplina de Português?

A: Eu quero agradecer porque sei que Português é uma disciplina...

R: Muito boa...

A: Muito boa, mas que exige muita força para continuarmos a seguir o nosso caminho. Essas são as minhas palavras.

PROF: Só me resta agradecer a vossa boa vontade, nesta partilha de opiniões. Obrigada!

VIII. Análise de conteúdo da Entrevista por *Focus group*

Identificação das unidades de registo associadas a categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias	Questões relevantes	Indicadores/Unidades de registo
Conceções sobre a prática da estagiária	- Atividades de Português significativas para os alunos	Em primeiro lugar, quais as atividades que realizámos ao longo do ano letivo de que vocês se recordam bem? E de todas as que fizemos, quais foram aquelas de que gostaram mais?	<i>C: Fizemos textos. Também nos leste livros.</i> <i>A: Houve aquela atividade em que fomos à Ponte da P e escrevemos os nossos apontamentos.</i> <i>A: Aquela em que fomos à Ponte da P e tirámos apontamentos.</i> <i>L: Quando leste um livro.</i> <i>L: Foi aquele do pássaro e...a raposa que queria...</i> <i>C: O Pedro Coelho...</i> <i>A: A Estrela do mar...</i> <i>R: (...) Tinha uma... acho que era uma ave, uma galinha que foi para casa de uma raposa mãe...um lobo que queria comê-la.</i>
	- Interesses dos alunos nos desafios de escrita	E desafios de escrita? Fizemos	<i>R: Odeio.</i> <i>C: Eu gosto de fazer textos, porque pratico a minha escrita e</i>

		algumas atividades de escrita.	<p><i>ajudam-me a escrever melhor.</i></p> <p><i>A: O que gosto mais na escrita, realmente, é quando leio um livro. (...) mas o que eu também gosto muito, muito, é quando faço textos porque a minha imaginação parece que aumenta e tudo o que está dentro da minha imaginação é verdade e tudo o que está fora de lá, para mim, já não interessa, só mesmo o que está na imaginação.</i></p> <p><i>L.: Gosto mais de escrever, porque a escrita também me ajuda a praticar a letra e também me faz ter mais imaginação.</i></p>
Percepções dos alunos sobre a escrita	<p>- Utilidade da escrita</p> <p>- Etapas da produção de um texto</p>	<p>Essa tabela que vocês fazem no início, antes de escrever o texto, serve para quê?</p> <p>E no passo seguinte a escrever um</p>	<p><i>R.: Sabem para que serve um texto?</i></p> <p><i>Para treinar a escrita, terem mais imaginação.</i></p> <p><i>R: Para organizar as ideias antes de escrever.</i></p> <p><i>C: Íamos aos computadores, íamos escrever lá a nossa história.</i></p>

		<p>texto, o que fazíamos?</p> <p>Acham que essas tabelas são importantes ou não?</p> <p>Afinal, para que serve esse exercício, para ir rever o que fizemos?</p> <p>E na vossa opinião, isso é ou não importante?</p>	<p><i>A: Aconteceu uma vez que fomos à quinta tirar formatos e inspirações e escrevemos um texto e depois fomos para os computadores.</i></p> <p><i>R: Depois, no final, havia uma tabela grande com X coisas e tínhamos que dizer SIM, NÃO e TALVEZ.</i></p> <p><i>C: Eu acho que sim porque, senão, nós íamos pôr lá a nossa primeira ideia e depois tínhamos que apagar o que não estivesse bem.</i></p> <p><i>C: Porque nós podemos nos ter esquecido do ponto final...é para verificar se está tudo.</i></p> <p><i>R: Temos que verificar o texto, porque, se há alguma coisa que não puseste, tens que o alterar.</i></p> <p><i>L: Porque temos que ter uma orientação...</i></p>
<p>Aprendizagens dos alunos no domínio da escrita</p>	<p>- Dificuldades dos alunos no processo da escrita</p>	<p>Quais são as tuas maiores dificuldades quando fazes</p>	<p><i>A: Eu tenho dificuldade na parte da escrita porque realmente dou muitos erros a escrever.</i></p> <p><i>L: Tenho mais dificuldade na</i></p>

	<p>- Capacidades dos alunos no domínio da escrita</p> <p>- Estratégias que contribuíram para a aprendizagem</p>	<p>um texto escrito e o que é que achas que consegues fazer melhor?</p>	<p><i>letra...</i></p> <p><i>C: Eu tenho dificuldade em conseguir aumentar a minha letra...</i></p> <p><i>R: O que eu às vezes esqueço nos textos ... são os parágrafos.</i></p> <p><i>A: Por exemplo, organizar melhor as ideias, o texto... Acho que devo melhorar a pontuação.</i></p> <p><i>L: (...) mas consigo ter mais imaginação para poder desenrascar como vai ser o texto.</i></p> <p><i>R: Mas no que sou melhor é a imaginar e a fazer apontamentos na tabela e também na folha de rascunho.</i></p> <p><i>R: O que também eu sou bom é a letra (já melhorei) e a pôr os pontos finais, pontos de interrogação....</i></p> <p><i>L: Eu aprendi mais os textos e as palavras.</i></p> <p><i>A: Ó professora Sandra, o que eu também consegui aprender a fazer melhor foi ler e escrever...</i></p> <p><i>C: Então, o que me ajudou a aprender melhor foi quando nós treinámos mais o que tínhamos dificuldades. E algumas vezes, os exercícios que tu fazias connosco</i></p>
--	---	---	---

		<p><i>até o que os outros tinham para nós, era.</i></p> <p><i>A: Essa experiência do Parlamento nunca mais a vou viver, mas vou ficar feliz porque eu já tive essa experiência.</i></p>
--	--	---