

O contributo da sequência didática para o
desenvolvimento da competência compositiva na escrita
de alunos do 5.º ano de escolaridade: o caso da carta
formal

Relatório de Prática Pedagógica

Cláudia Patrícia Ferreira dos Santos Elias

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Susana Margarida Costa Nunes

Professora Doutora Noémia de Oliveira Jorge

Leiria, fevereiro de 2022

Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

*Dentro ou fora de mim, todos os dias acontece algo que me surpreende,
algo que me comove, desde a possibilidade do impossível a todos os
sonhos e ilusões. É essa a matéria da minha escrita, por isso escrevo e
por isso me sinto tão bem a escrever aquilo que sinto.*

José Saramago, 1989

*Para o meu anjinho da guarda,
a minha eterna prima 'Falela'.*

AGRADECIMENTOS

Às professoras Susana Nunes e Noémia Jorge, por toda a disponibilidade, apoio, orientação e ensinamentos, que me possibilitaram alargar os meus horizontes.

A todos os professores com quem me cruzei ao longo destes cinco anos, em Santarém e em Leiria, por me terem transmitido o seu conhecimento e por me terem possibilitado crescer a nível profissional.

À minha mãe, Sílvia, ao meu irmão, Afonso, aos meus avós, Arminda e António, aos meus tios, Marlene e Rui, e aos meus primos, Rafael e Matias, por terem acreditado em mim desde o início, por terem sido pacientes e por terem compreendido as minhas ausências, ao longo da redação deste relatório.

Ao meu namorado, Rodrigo, que me acompanha há quase uma década, por ser um bom ouvinte e conselheiro, por me ter apoiado em todas as minhas decisões e por nunca me ter deixado desistir.

Aos meus sogros, por todo o apoio e compreensão que me deram ao longo destes cinco anos.

Às minhas amigas de Santarém, Mónica, Inês e Catarina, por toda a amizade, companheirismo, ajuda e por me terem alegrado nos momentos mais difíceis.

À minha colega de estágio e amiga, Carolina, por ter embarcado comigo nesta aventura, de coração e braços abertos.

Às minhas colegas de turma e colegas de casa de Leiria, por me terem ajudado e acompanhado em tudo o que precisei e, principalmente, pelos momentos bons que me proporcionaram.

Por último, mas não menos importante, ao meu coelho, Sebastião, e ao meu cão, Kinder, por toda a companhia que me fizeram nesta tarefa solitária que é escrever um relatório.

Muito obrigada a todos vós!

RESUMO

O presente Relatório de Prática Pedagógica é realizado para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia no 2.º CEB.

O relatório assenta em duas dimensões, a primeira de carácter reflexivo, e a segunda de carácter investigativo.

Na *Dimensão reflexiva* apresentam-se sinteticamente os *ciclos pedagógicos* (observação, planificação, ação, avaliação, reflexão) experienciados ao longo das Práticas Pedagógicas incluídas no plano curricular do mestrado em causa.

Por sua vez, a *Dimensão investigativa* centra-se no domínio da escrita (vista por alguns alunos como uma “obrigação” da escola e consequentemente como um “desafio” para o professor). Com os objetivos de levar os alunos a desenvolver a sua competência compositiva e de contribuir para a sua motivação relativamente à escrita, foca-se um género textual específico: a *carta formal*. Assim, privilegia-se, numa lógica de interdisciplinaridade que envolve as disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, a abordagem de um tema desafiante: a produção de uma carta dirigida ao rei D. João I, dando conta da primeira viagem realizada no âmbito da expansão marítima com destino a Ceuta. Opta-se, então, como metodologia de trabalho em sala de aula, pela *sequência didática* (tal como perspectivada no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo). Este estudo inspira-se na metodologia de *investigação-ação*, assumindo como ponto de partida a implementação de um questionário sobre os hábitos de leitura e de escrita dos alunos, prosseguindo com uma intervenção didática (concebida em função dos resultados do questionário) e culminando com a análise dessa mesma intervenção.

Palavras-chave

Carta formal, competência compositiva, escrita, interdisciplinaridade, sequência didática.

ABSTRACT

The current Pedagogical Practice Report is carried out to obtain the Master's Degree in 1st CEB and Portuguese, History and Geography at the 2nd CEB.

The report is based on two dimensions, the first presents a reflective nature, and the second presents an investigative nature.

In the *Reflective Dimension* the pedagogical cycles are synthetically presented (observation, planification, action, evaluation, reflection) experienced throughout the Pedagogical Practices included in the curriculum of the Master in question.

In its turn, the investigative dimension focuses on the writing domain (seen by some students as a school “obligation” and consequently as a “challenge” for the teacher). With the aim of helping students to develop their compositional competence and to contribute to their motivation in relation to writing, a specific textual genre is focused: *the formal letter*. Thus, in an interdisciplinarity logic that involves the subjects of Portuguese and History and Geography of Portugal, the approach of a challenging theme is privileged: the production of a letter addressed to King D. João I, reporting on the first voyage undertaken as part of the maritime expansion to Ceuta. The didactic sequence (as envisaged in the context of Sociodiscursive Interactionism) is chosen as a methodology for working in the classroom. This study is inspired by the action-research methodology, taking as a starting point the implementation of a questionnaire on students reading and writing habits, proceeding with a didactic intervention (designed according to the results of the questionnaire) and culminating in the analysis of this same intervention.

Keywords

Formal letter, compositional competence, writing, interdisciplinarity, didactic sequence.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Índice Geral	vii
Índice de Figuras.....	x
Índice de Gráficos.....	xi
Índice de Tabelas	xii
Abreviaturas	xiii
Introdução.....	14
PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA	15
1. Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB – 1.º ano.....	15
1.1. Ciclo Pedagógico: da observação à reflexão	17
2. Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB – 3.º ano.....	22
2.1. Ciclo Pedagógico: da observação à reflexão	22
3. Prática Pedagógica em contexto de 2.º CEB – 5.º ano.....	28
3.1. Ciclo Pedagógico: da observação à reflexão	29
4. Reflexão sobre as dimensões da escrita	36
4.1. 1.º ano – Dimensão gráfica.....	36
4.2. 3.º ano e 5.º ano – Dimensão ortográfica.....	38
4.3. 5.º ano – Dimensão compositiva/Textual	39
PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA.....	40
Capítulo I – Enquadramento teórico.....	40
1.1. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)	40
1.1.1. Modelo didático de género.....	41
1.1.2. Sequência didática	42

1.2. A carta como género textual	45
1.3. A escrita como veículo da interdisciplinaridade	47
Capítulo II - Metodologia.....	49
2.1. Tipo de metodologia e procedimentos	49
2.2. Instrumentos de recolha de dados	52
2.2.1. Inquérito por questionário.....	52
2.2.2. Textos produzidos pelos alunos	54
2.3. Caracterização dos participantes.....	55
2.3.1. Análise do questionário	55
2.4. Tema, Questão e objetivos da investigação	62
Capítulo III – Construção do MDG e relato da SD	64
3.1. Construção do MDG	64
3.2. Relato da SD	65
3.2.1. Apresentação da situação.....	65
3.2.2. Produção inicial.....	66
3.2.3. Módulos	66
3.2.4. Produção final	69
Capítulo IV – Análise dos resultados.....	70
4.1. Análise comparativa (produções iniciais/produções finais)	70
4.1.1. Local e data	70
4.1.2. Saudação inicial.....	72
4.1.3. Corpo da carta	73
4.1.4. Despedida e Assinatura.....	79
4.1.5. Post Scriptum (P.S.).....	80
Capítulo V – Reflexão sobre a eficácia da SD	82
Considerações finais	85
Bibliografia.....	86

Anexos.....	92
Anexo 1 – Grelha de avaliação da participação dos alunos (3.º ano)	93
Anexo 2 – Grelha de avaliação das aprendizagens (3.º ano).....	94
Anexo 3 – Grelha de avaliação da leitura (5.º ano)	95
Anexo 4 – Grelha de avaliação da participação e das atitudes (5.º ano).....	96
Anexo 5 – Grelha de avaliação do cumprimento das atividades propostas nas sessões assíncronas (5.º ano).....	98
Anexo 6 – Questionário.....	99
Anexo 7 – Planificação da sequência didática.....	104
Anexo 8 – Enunciado da produção inicial (SD)	116
Anexo 9 – Material de apoio à implementação da SD: o género carta	117
Anexo 10 – Material de apoio à implementação da SD: letra da música “Postal dos correios” (Rio Grande).....	119
Anexo 11 – Enunciado da produção final (SD).....	120

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões da escrita: progressão entre ciclos	36
Figura 2 - Esquema da Sequência Didática (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 97)	42
Figura 3 - Esquema da sequência de ensino (Pereira & Cardoso, 2013, p. 52)	44
Figura 4 - Enunciado da produção inicial	54
Figura 5 - Enunciado da produção final.....	54
Figura 6 - Saudações retiradas das produções iniciais dos alunos.....	68
Figura 7 - Opções selecionadas pelos alunos	68
Figura 8 - Despedidas retiradas das produções iniciais dos alunos	68
Figura 9 - Opções selecionadas pelos alunos	69

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Habilitações literárias das mães	56
Gráfico 2 - Habilitações literárias dos pais	57
Gráfico 3 - Géneros de leitura e de escrita dos progenitores.....	58
Gráfico 4 - Géneros de leitura (literários e não literários) dos alunos	59
Gráfico 5 - Tempo decorrido desde a última leitura integral de um livro.....	60
Gráfico 6 - Contextos e géneros de escrita dos alunos	61
Gráfico 7 - Suportes de escrita utilizados pelos alunos	61
Gráfico 8 - Cumprimento dos requisitos i e ii	71
Gráfico 9 - Subtemas das produções escritas (inicias e finais)	74
Gráfico 10 - Criatividade das produções escritas	77

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Número de aulas e principais atividades durante a PP em contexto de 1.º ano, por áreas curriculares	16
Tabela 2 - Número de aulas e principais atividades em Português durante a PP em contexto de 5.º ano	29
Tabela 3 - Número de aulas e principais atividades em HGP durante a PP em contexto de 5.º ano.....	29
Tabela 4 - Características da carta	47
Tabela 5 - Profissão dos encarregados de educação/tutores.....	56
Tabela 6 - MDG carta formal (5.º ano)	64
Tabela 7 - Expressões utilizadas nas saudações iniciais	72
Tabela 8 - Expressões formais utilizadas nas produções finais.....	72
Tabela 9 - Expressões utilizadas nas produções iniciais	79
Tabela 10 - Expressões formais utilizadas nas produções finais.....	79
Tabela 11 - Comparação dos resultados obtidos nas produções iniciais e nas produções finais.....	84

ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

CCMI – Colégio Conciliar de Maria Imaculada

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DAC – Domínios de autonomia curricular

EAD – Ensino a distância

HGP – História e Geografia de Portugal

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

MDG – Modelo Didático do Género

MEM – Movimento da Escola Moderna

PHDA – Perturbação de hiperatividade e défice de atenção

PP – Prática Pedagógica

SD – Sequência Didática

SE – Sequência de Ensino

OLEM – O Líder em Mim

UC – Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório, intitulado *O contributo da sequência didática para o desenvolvimento da competência compositiva na escrita de alunos do 5.º ano de escolaridade: o caso da carta formal*, surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica (PP), do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. Este relatório tem como principal objetivo dar a conhecer as diversas aprendizagens efetuadas ao longo dos anos letivos 2019/2020 e 2020/2021, bem como a investigação concretizada, no âmbito da Prática Pedagógica de Português em 2020/2021.

Neste sentido, o relatório encontra-se dividido em duas partes complementares: a *Dimensão reflexiva* e a *Dimensão investigativa*.

A *Dimensão reflexiva*, de cariz pessoal, apresenta um carácter fortemente descritivo e reflexivo. Nesta primeira parte, relata-se criticamente o percurso realizado ao longo das PP dos anos letivos mencionados. Neste sentido, depois de apresentado cada contexto educativo, revelam-se as principais atividades realizadas em cada PP. Concomitantemente, reflete-se sobre os momentos que compuseram todo o ciclo pedagógico (observação, planificação, ação, avaliação e reflexão). Para finalizar esta parte, apresenta-se uma reflexão relativa às competências de escritas abordadas em cada PP, como forma de evidenciar a progressão entre os anos de escolaridade.

A *Dimensão investigativa*, por sua vez, tem como objetivo apresentar a investigação realizada no âmbito do processo de ensino-aprendizagem da escrita, numa turma do 5.º ano de escolaridade. A investigação em questão assentou na metodologia específica de *investigação-ação* e foi enquadrada pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), no sentido em que se desenhou e aplicou uma sequência didática (SD) com vista ao ensino do género textual *carta formal*. Esta segunda parte do trabalho encontra-se dividida em vários capítulos: [i] Enquadramento teórico, [ii] Metodologia, [iii] Construção do MDG e relato da SD, [iv] Análise dos resultados e [v] Reflexão sobre eficácia da SD.

Por fim, nas *Considerações finais*, apresenta-se uma súmula do relatório, numa perspetiva reflexiva, focando-se as potencialidades e as limitações encontradas no decorrer de todo o processo de concretização das PP e do percurso investigativo.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

O objetivo desta primeira parte do relatório é condensar a informação relativa ao ciclo pedagógico de cada PP, evidenciando os acontecimentos suscetíveis de influenciar a minha prática docente futura.

Neste sentido, este capítulo subdivide-se em três partes, respeitando a ordem pela qual as PP foram realizadas: [i] 1.º ano do 1.º CEB; [ii] 3.º ano do 1.º CEB e [iii] 5.º ano do 2.º CEB.

Em cada uma das partes, começo por contextualizar cada PP (instituição, professores cooperantes e professores supervisores, caracterização das turmas e principais atividades realizadas); findo este primeiro momento, reflito sobre o ciclo pedagógico vivido na PP em causa, tendo em conta os momentos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão.

Para terminar a *Dimensão refletiva*, apresento uma reflexão sobre a forma como as várias dimensões da escrita foram perspetivadas em cada PP. Sendo a escrita o foco principal deste trabalho, reflito sobre as dimensões trabalhadas no decorrer dos dois anos de mestrado: a dimensão gráfica, a dimensão ortográfica e, por último, a dimensão compositiva.

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CEB – 1.º ANO

A primeira PP realizou-se na Escola Básica do 1.º CEB de Arrabalde, pertencente ao Agrupamento de Escolas de D. Dinis, em Leiria. Esta teve duração de um semestre letivo, tendo iniciado a 16 de setembro de 2019 e terminado a 11 de janeiro de 2020.

Na instituição em questão, tive oportunidade de acompanhar uma turma do 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB composta por 20 alunos (13 do sexo feminino e 7 do sexo masculino). À altura, todos os alunos tinham 6 anos, à exceção de um aluno, que tinha 7 anos, pelo facto de ter iniciado os seus estudos no Brasil.

Nesta turma havia uma grande diversidade cultural. Para além de 2 alunos oriundos do Brasil, havia também 1 aluna que, embora tivesse nacionalidade portuguesa, era filha de

pais de nacionalidade ucraniana, pelo que tinha conhecimento e praticava algumas das tradições da Ucrânia e sabia proferir algumas palavras e frases em ucraniano.

Ainda no que diz respeito à caracterização da turma, 4 alunos apresentavam medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão¹: 1 aluno tinha microcefalia, 2 alunos apresentavam um quadro de perturbação de hiperatividade e défice de atenção (PHDA) e, por último, havia 1 aluno com anemia crónica.

Nesta primeira PP, fui acompanhada pela professora cooperante Susana Sousa e pela professora supervisora Maria José Gamboa. Conteí, também, com o apoio do meu par pedagógico, Carolina Marques.

Ao longo do semestre, lecionei conteúdos no âmbito das áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão e Educação Físico-Motora e Expressão Plástica. As atuações ocorreram durante os primeiros três dias úteis da semana havendo, posteriormente, uma semana de intervalo. Isto significa que, numa semana, eu assumia o papel de mestranda interveniente e, na semana seguinte, era ao meu par pedagógico que cabia essa responsabilidade. A tabela seguinte evidencia o número de aulas lecionadas e as principais atividades realizadas em cada área:

	Áreas curriculares ²				
	Português	Matemática	Estudo do Meio	Expressões Físico-Motoras	Expressão Plástica
Número de aulas	12	13	8	4	Articulação com as restantes áreas.
Atividades principais	- “Árvore dos sons” (vogais); - “No reino dos ditongos”; - Audição da história “ <i>Uma cadela amarela & os vários amigos dela</i> ”, de Manuela Castro Neves.	- “Aquário das adições”; - “O loto das adições”; - Criação de um pictograma relativo à história ouvida de Manuela Castro Neves.	- Experiências sobre a flutuação (colocação e verificação de hipóteses).	- Estações com exercícios de ginástica (ex.: cambalhotas).	- Construção de uma árvore de Natal com figuras geométricas.

Tabela 1 - Número de aulas e principais atividades durante a PP em contexto de 1.º ano, por áreas curriculares

¹ “As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão pretendem garantir a todos os alunos a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo, independentemente das modalidades e percursos de educação e formação.” (Pereira *et al.*, 2018, p. 29)

² As áreas curriculares de Expressão Musical e de Introdução à Educação Literária foram lecionadas pelos professores Rui Carreira e Teresa Silva, respetivamente.

Tive ainda a oportunidade de realizar planificações no âmbito da Flexibilidade Curricular, isto é, integradas em Domínios de Autonomia Curricular (DAC). Nestas planificações, as áreas acima discriminadas eram articuladas, através da criação de atividades multidisciplinares. No total, as DAC foram realizadas quatro vezes (correspondendo a quatro dias).

1.1. CICLO PEDAGÓGICO: DA OBSERVAÇÃO À REFLEXÃO

O ciclo pedagógico tende a iniciar-se com um pequeno período de observação.

Neste sentido, esta primeira PP começou com uma semana de observação das aulas da professora cooperante, na qual tive oportunidade de observar a turma em interação, as relações que se estavam a formar (aluno-professor; aluno-aluno) e as atividades implementadas. Foi ainda durante este período que reuni os documentos e informações necessárias à caracterização da instituição e dos alunos.

Rodrigues *et al.* (2016, p. 337) defendem que “o processo de observação é crucial para recolher, reunir, agrupar e compreender dados essenciais que ocorrem durante o processo de ensino e aprendizagem”. No mesmo sentido, Estrela (1984, p. 26) defende que “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). *Intervir* e *avaliar* são acções consequentes das etapas precedentes”.

O período de observação revelou-se essencial na minha formação, relativamente aos aspetos acabados de apresentar. De facto, durante este período, observei e refleti sobre as dinâmicas do grupo, dentro e fora da sala de aula, e sobre as dinâmicas da própria escola. Neste sentido, acompanhei os alunos em alguns intervalos e percebi que os alunos que compunham a turma estabeleciam entre si as primeiras interações e que, ao mesmo tempo em que eu os estava a conhecer, também eles se estavam a conhecer. Também presenciei pequenos conflitos, que foram resolvidos com uma postura assertiva, mas, principalmente, compreensiva, da professora cooperante.

Outro dos aspetos que retive durante o período de observação diz respeito a uma das estratégias da professora cooperante para captar a atenção dos alunos: esta fazia alguns dos exercícios corporais aprendidos nas aulas de Educação Musical quando a turma

estava mais agitada, captando a atenção para si e os alunos acompanhavam-na através da imitação.

O período de observação não se dissipou com o avançar da PP, pois a observação das atuações do par pedagógico e a observação dos alunos em contexto de intervalo mantiveram-se ao longo de todo o semestre. Para além disso, durante todo o semestre letivo, assisti às *Assembleias de Escola* levadas a cabo pelos alunos. Estas tinham lugar às quartas-feiras, das 9h às 9h45m, e eram lideradas por quatro alunos (um de cada ano de escolaridade, selecionados rotativamente). Durante este período, os alunos expressavam as suas opiniões e tentavam encontrar soluções favoráveis para todos para os problemas que pudessem ter surgido nos dias anteriores. Os alunos mostravam, assim, ser capazes de encontrar mecanismos para resolver os seus problemas, como, por exemplo, fazer votações em caso de discordância, e de saber respeitar a opinião dos outros.

Terminado o período de observação inicial, seguiu-se um período, com duração de uma semana, de auxílio na concretização da proposta de planificação da professora cooperante. Esta disponibilizou-nos (a mim e ao meu par pedagógico), com antecedência, a sua planificação e, quando considerou necessário, integrou-nos nos diversos momentos das aulas.

Findos estes primeiros momentos da PP, deu-se então início a um período integrador dos restantes elementos do ciclo pedagógico (planificação, ação, reflexão e avaliação).

A planificação é um documento de extrema importância para um professor. De acordo com Arends (1995, p. 44):

A planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensino nas escolas. O currículo (...) é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase.

O processo de planificação pode revelar-se tanto desafiante, como empolgante. A parte que diz respeito à mobilização dos documentos curriculares não me trouxe constrangimentos. Porém, a criação de estratégias e/ou atividades que promovessem a aquisição de aprendizagens efetivas, por vezes, tornou-se uma tarefa tão árdua como desafiadora.

Nesta PP, não foram utilizados manuais escolares. A questão da utilização, ou não, deste recurso, visto por muitos como tradicional, divide opiniões. De acordo com o Decreto-Lei 369/90 de 26 de novembro (artigo 2.º), o manual escolar é um “instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor” (p. 4836). No entanto, Pereira e Pires (2016, p. 141) ressaltam que:

o manual escolar deve ser usado de forma regrada, criteriosa e de forma apropriada às diversas situações. Por isso, tanto o professor como o aluno devem encarar o manual escolar como mais um recurso de apoio ao respetivo estudo e não como “o” recurso que determina as práticas letivas ou as aprendizagens a realizar.

Na minha opinião, o manual, quando bem explorado, pode tornar-se um recurso enriquecedor. Por exemplo, no que diz respeito à área de Estudo do Meio, o manual adotado pela escola propunha a realização de pequenas experiências cuja realização seria interessante. Para além disso, esta “proibição” ditada pelo próprio contexto, fez-me questionar sobre o facto de, apesar de não poder utilizar o manual, poder fornecer aos alunos fichas de trabalho com exercícios inspirados em outros manuais. Até que ponto esta era uma situação válida ou vantajosa? Confesso que, em alguns momentos, me senti frustrada por não o poder utilizar, mas reconheço que esse condicionalismo me permitiu desenvolver a capacidade de produção de materiais e atividades originais, bem como a criatividade e autonomia.

Com efeito, não podendo utilizar o manual, tentei criar atividades que, simultaneamente, fossem apelativas e proporcionassem aprendizagens significativas. Considero ser o caso, por exemplo, do “aquários das adições”, uma atividade na área da Matemática no qual cada peixe teria de ser colocado no seu aquário tendo em conta o resultado da sua soma, e as “árvores dos sons”, uma atividade de Português na qual cada som de uma vogal correspondia a uma folha da respetiva árvore.

Para além das atividades mencionadas, houve dois momentos que gostaria de destacar: [i] a ida à biblioteca, para a audição de uma história – *Uma cadela amarela & os vários amigos dela*, de Manuela Castro Neves – e consequente criação de um pictograma; [ii] a ida ao refeitório para fazer experiências envolvendo a flutuação.

A professora cooperante teve um papel preponderante nestas atividades, pois prestou o auxílio necessário e deu-nos permissão, tanto a mim como ao meu par pedagógico, para levarmos os alunos para os diversos pontos da escola sempre que as atividades propostas assim o exigiam. A professora cooperante costumava dizer-nos: “podem experimentar tudo [várias atividades/metodologias], porque o objetivo dos estágios é esse mesmo”.

Como já foi referido, a PP em questão foi também marcada pela implementação de atividades interdisciplinares através da utilização de DAC. Embora a sua planificação não fosse fácil, já que implicava a articulação das diversas áreas curriculares (Nicolescu, 1999), as atividades implementadas revelaram-se bastante completas e, por isso mesmo, permitiam um desenvolvimento articulado de competências. Para além disso, os alunos articulam conteúdos de forma natural, aprendendo sem que se apercebessem da dimensão multi e interdisciplinar envolvida nas atividades.

Uma das planificações realizadas no âmbito dos DAC envolveu a lenda de São Martinho. Através do contacto com esta lenda, foi possível abordar conteúdos diversificados: o grafema <t>; o conceito de *meia dúzia*; a ordem de acontecimentos; a pintura e o recorte; a reflexão crítica (valores associados à atitude de Martinho e do mendigo).

Ainda no que diz respeito às planificações e às atuações, houve um diálogo com uma aluna que me marcou: na área da Matemática eu e o meu par pedagógico só abordámos os números do 1 ao 10. Por este motivo, uma aluna perguntou-me: “Professora, porque é que estamos a falar de coisas que já sabemos?”. Confesso que não me consigo recordar da minha resposta, mas lembro-me de me ter sentido desconfortável com a situação. No meu entender, os alunos à entrada do 1.º CEB não devem ser vistos como *folhas em branco*, pois, efetivamente, durante os seus 6 anos de vida fizeram imensas aprendizagens, que podem e devem ser levadas para a sala de aula. Naquele contexto, todos os alunos já conheciam os números até 20. Por este motivo, considero que teria sido muito mais interessante para os alunos, e para nós, termos abordado os números a partir do 20.

Durante as atuações, uma das minhas dificuldades foi a gestão do tempo. De facto, algumas planificações idealizadas não foram cumpridas, por falta de tempo. Com o passar do tempo, fui compreendendo que o não cumprimento da planificação deve ser encarado com normalidade, pois pode ser necessário adaptar ou mudar completamente o plano que se tinha previsto inicialmente, por diversas razões, como, por exemplo, os alunos não

compreenderem um determinado conteúdo e se tornar necessário despende mais tempo em explicações e/ou na resolução de exercícios.

Após cada momento de planificação e de ação, seguiam-se os momentos de avaliação e reflexão.

Nesta PP, considero que o processo de avaliação dos alunos ficou um pouco aquém do pretendido. Embora já tivesse tido a experiência de estagiar durante a licenciatura, nunca foi possível participar no processo de avaliação dos alunos, devido ao facto de se tratar, essencialmente, de estágios de observação. Nesta PP, também não houve a possibilidade de intervir ativamente no processo de avaliação dos alunos (a avaliação circunscrevia-se ao registo de notas de campo, decorrentes da observação participante, que, posteriormente, eram comunicadas à professora cooperante através de diálogos informais).

No final de cada semana, foi-me solicitada a realização de uma reflexão. As reflexões tiveram dois focos distintos, consoante a função assumida durante a semana: se tivesse sido eu a mestranda atuante, deveria refletir sobre a minha atuação; se tivesse estado a observar a minha colega, deveria refletir sobre a sua atuação.

As reflexões motivavam momentos de introspeção, nos quais tive oportunidade de, retrospectivamente, refletir sobre a minha atuação pedagógica e a do meu par pedagógico (aspetos positivos e aspetos a aperfeiçoar), em termos teóricos (preparação científica) e pedagógico-didáticos (interação com os alunos).

As UC oferecidas pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal revelaram-se essenciais no decorrer da PP, em especial a UC de Didática do 1.º CEB (designadamente a componente de Português, lecionada pela docente Maria José Gamboa) e a UC de Complementos de Expressões Artísticas (lecionada pela docente Maria de São Pedro). Quanto à primeira UC mencionada, a professora Maria José Gamboa apresentou várias propostas de atividades e bibliografia específica sobre como abordar a leitura em sala de aula; já a professora Maria de São Pedro mostrou, em aulas práticas, como poderíamos ligar os movimentos do corpo às restantes áreas, como a Matemática e o Português.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 1.º CEB – 3.º ANO

No segundo semestre do ano letivo 2019/2020, realizei a segunda PP, tendo tido a oportunidade de acompanhar uma turma do 3.º ano de escolaridade, no Centro Escolar da Barreira, pertencente ao agrupamento de escolas Domingos Sequeira, em Leiria. Esta PP teve duração de um semestre letivo, tendo começado a 17 de fevereiro de 2020 e terminado a 8 de junho do mesmo ano. Fui acompanhada pela professora supervisora Dina Alves e pela professora cooperante Catarina Jesus.

A turma que acompanhei era composta por 26 alunos (14 do sexo masculino e 12 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa e residentes no concelho de Leiria. Tratava-se um grupo bastante homogéneo, caracterizado pelo seu gosto em aprender e pela sua persistência na superação de dificuldades.

Quanto às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, havia 7 alunos que beneficiavam das mesmas, designadamente das medidas seletivas³.

Devido à pandemia causada pela Covid-19 e ao facto de o país ter entrado em confinamento no dia 13 de março de 2020, esta PP realizou-se de acordo com a modalidade de ensino a distância⁴ (EAD), durante os três primeiros dias úteis da semana.

2.1. CICLO PEDAGÓGICO: DA OBSERVAÇÃO À REFLEXÃO

O período de observação orientou-se pelos mesmos princípios da PP anterior. Porém, relativamente à primeira, a segunda PP ficou marcada, logo no início, por uma diferença: em vez de uma semana, foram disponibilizadas duas semanas para o período de observação das práticas da professora cooperante, entre os dias 18 de fevereiro e 4 de março de 2021⁵.

O período de observação em questão foi muito interessante e, para mim, cheio de novidades, principalmente no que diz respeito às estratégias utilizadas pela professora Catarina Jesus.

³ “As medidas seletivas dirigem-se a alunos que evidenciam necessidades de suporte à aprendizagem que não foram supridas pela aplicação de medidas universais. A mobilização de medidas seletivas implica a elaboração de relatório técnico-pedagógico, pela equipa multidisciplinar.” (Pereira *et al.*, 2018, p. 30)

⁴ Por este motivo, não é possível apresentar uma tabela com o número de aulas lecionado e com a designação das principais atividades, como fiz anteriormente.

⁵ De 24 a 26 de fevereiro de 2020 deu-se a interrupção letiva do Carnaval.

A professora cooperante guiava-se por um modelo pedagógico específico, designado de Movimento da Escola Moderna (MEM).

De acordo com Esteves (2007), o MEM surgiu em Portugal poucos anos antes do término do regime autoritário implantado por António de Oliveira Salazar; este modelo pedagógico nasceu da necessidade de mudança dos professores, que ambicionavam por uma educação assente em ideais de liberdade e de democracia. O mesmo autor explica ainda como funciona este modelo pedagógico dentro das salas de aula:

Todo o trabalho pedagógico gira à volta das vivências, necessidades e interesses das crianças. Falar e negociar sobre tudo o que diz respeito à gestão de sala de aula, permite um envolvimento destas nas suas próprias aprendizagens. O programa, os recursos, os materiais, o tempo, a avaliação são itens discutidos e partilhados em grupo/turma. Uma escola inclusiva é uma das finalidades deste tipo de dinâmica (...). A relação pedagógica sustentada por estes professores tem como base a afectividade. Procuram desenvolver nas crianças o espírito de entreajuda e cooperação, assim como a autonomia e responsabilização, baseados num vínculo de confiança e respeito entre eles e o docente. (Esteves, 2007, p. 193)

Esteves (2007) descreve exatamente o que eu observei dentro da sala de aula. A sala era um espaço fortemente marcado por um espírito de entreajuda e cooperação entre os alunos. Os alunos estavam organizados em grupos, o que dava origem a um espaço de interação saudável e, por conseguinte, fomentava um ambiente propício a uma aprendizagem harmoniosa (Teixeira & Reis, 2012).

A ambiência vivida dentro da sala de aula levava a que, durante bastante tempo, os alunos conversassem. Este foi um dos aspeto que sem dúvida me marcou, pois quando há muito barulho dentro de uma sala de aula, a tendência dos docentes é, de imediato, pedir silêncio, levantando, por vezes, a voz. A professora Catarina Jesus tomava uma posição contrária, dando espaço aos alunos para se ajudarem e para discutirem ideias. Por vezes, com o entusiasmo, os alunos falavam um pouco mais alto do que era suposto. Porém, uma pequena chamada de atenção era suficiente para que tudo voltasse à normalidade.

O MEM apresenta vários módulos de diferenciação pedagógica, sendo a metodologia de trabalho por projeto uma delas. Abrantes (2002) considera que, com a utilização desta metodologia, os alunos se assumem como a figura principal do processo de ensino-aprendizagem, tornando-se a aquisição de conhecimentos mais significativa. O autor

realça também o papel do professor, defendendo que este deve “orientar os alunos na concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos” (*idem, ibidem*, p. 31).

Durante o período de observação, tive oportunidade de ver os alunos iniciarem projetos de pesquisa científica. O tema principal era *os astros*. Assim sendo, os alunos começaram por se organizar em grupos (não era obrigatório ficarem com os “colegas de carteira”) e, posteriormente, escolhiam um dos vários subtemas existentes. Após planificarem a sua pesquisa com recurso a um documento escrito, os alunos realizavam as suas pesquisas nos livros (manual escolar, enciclopédias, etc.) ou na internet, pois na escola havia uma sala com computadores. Por fim, cada grupo escolhia o modo como queria apresentar o seu projeto e preparava a sua apresentação para os colegas.

Outra das estratégias utilizadas pela professora cooperante, que eu considerei bastante interessante, era a prática do *mindfulness*. Esta é uma técnica que, quando praticada regularmente, permite ao indivíduo o encontro com o interior de si mesmo, reduzindo os níveis de *stress* e ansiedade e promovendo uma saúde mental e física saudável (Sociedade Portuguesa de Meditação). O facto de esta técnica ser utilizada após a hora de almoço, permitia aos alunos o retorno à calma, com pequenos exercícios de relaxamento que envolviam a respiração profunda.

Ainda no que diz respeito à observação, saliento a relação entre os alunos fora da sala de aula. Nesta segunda PP, todos os intervalos, à exceção do almoço, eram passados com os alunos no recreio. Nestes momentos, pude constatar a união da turma e observar as suas brincadeiras, acabando por me inserir nelas. Desta forma, consegui fomentar uma relação com os alunos baseada na confiança e na afetividade.

Findo o período de observação, seguiu-se uma semana de acompanhamento das propostas de planificação da professora cooperante e de atuação conjunta com o par pedagógico. Assim, no dia 11 de março de 2020, eu e o meu par pedagógico, abordámos o conceito de *circunferência* e introduzimos o uso do compasso. Para além disso, demos também continuidade aos trabalhos de projeto. Neste dia, tanto eu como o meu par pedagógico estávamos longe de imaginar que seria a última vez que estaríamos presencialmente com os alunos.

Após a semana acima mencionada, dar-se-ia início às atuações individuais, nos mesmos moldes da primeira PP. Infelizmente tal não foi possível, pois o país parou e entrou em

confinamento no dia 13 de março de 2020, levando a que todo o ensino, independentemente do nível, passasse a decorrer à distância.

A modalidade de EAD está prevista na alínea a), do n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho. Por sua vez, a Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro, explica em que consiste a modalidade de ensino em questão:

A modalidade de ensino a distância constitui uma alternativa de qualidade para os alunos impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola, assente na integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem como meio para que todos tenham acesso à educação. (p. 17)

Para além disso, em Portugal, para complementar os meios de comunicação entre os professores e os alunos, foi implementado o projeto *#EstudoEmCasa*, que consistia no visionamento de aulas gravadas e transmitidas no canal RTP Memória.

Durante as semanas que se sucederam (entre 16 de março e 15 de abril de 2020), eu e o meu par pedagógico realizámos planificações adaptadas ao ensino não presencial e implementadas de acordo com a contingência vivida.

A partir da semana de 20 a 22 de abril de 2020, recuperámos, então, o contacto com os alunos. Todas as planificações e tarefas propostas foram realizadas de acordo com os conteúdos que eram abordados pelo *#EstudoEmCasa*. O horário dos alunos era constituído essencialmente por sessões assíncronas, havendo alguns momentos síncronos destinados ao apoio e esclarecimento de dúvidas. As sessões síncronas e a entrega das várias propostas de atividades realizadas pelos alunos foram concretizadas por meio da aplicação *Google Meet*.

Durante todo o período de EAD, a turma manteve-se unida, empenhada e aberta aos desafios propostos. Mesmo os alunos que, antes da pandemia, já apresentavam algumas dificuldades, cumpriram todas as tarefas propostas. Contudo, houve um aluno em particular que reagiu negativamente a esta nova situação: quando o conheci, presencialmente, este mostrava-se muito interessado, sociável e cumpridor; porém, aquando da mudança para o EAD, este recusou-se, por vezes, a realizar algumas das atividades propostas. A professora cooperante manteve-se atenta e preocupada com este aluno, contactando regularmente com ele por via telefónica.

As sessões assíncronas foram planejadas com base em atividades criadas tanto por mim, como pelo meu par pedagógico, consoante as nossas semanas de atuação. Para além disso, decidimos implementar, com a autorização da professora cooperante, uma atividade designada de “Desafio da Semana”. Os desafios, incidentes sobre qualquer área curricular, eram revelados todas as segundas-feiras e podiam ser realizados até ao final da respetiva semana.

O objetivo da atividade em questão era levar os alunos a aplicar um dos conteúdos abordados durante a semana de forma divertida e significativa. Um dos desafios que propus relacionou-se com a área da Matemática e consistiu num jogo didático *online*, no qual os alunos iam às compras com o dinheiro que lhes era fornecido. Os jogadores podiam comprar vários produtos, gastando exatamente a quantia monetária que tinham. Caso ultrapassem a quantia monetária fornecida, perdiam uma das três vidas, que lhes eram inicialmente dadas.

No que diz respeito ao ciclo pedagógico, com a pandemia não foram só os momentos de atuação que ficaram afetados, mas também os momentos de avaliação.

Como já foi referido, um dos pontos fracos da PP anterior foi a avaliação. Neste sentido, eu e o meu par pedagógico tínhamos consciência que este era um aspeto a ser melhorado, no sentido em que:

A avaliação tem a função de regular o processo de ensino-aprendizagem. Ajuda a averiguar se os alunos estão a realizar os progressos pretendidos e a encontrar os caminhos necessários para que consigam atingir as metas estabelecidas para o nível de ensino que frequentam. (Lopes & Silva, 2020, p. 2)

A avaliação, de acordo com a Portaria n.º 223-A, de 3 de agosto de 2018, apresenta duas modalidades: a *avaliação formativa* (artigo 21.º) e a *avaliação sumativa* (artigo 22.º). A avaliação formativa permite aos professores conhecerem melhor os seus alunos, levando a que planifiquem as aulas de acordo com as características observadas (Lopes & Silva, 2020). Aos alunos, este tipo de avaliação permite uma melhor compreensão do que tem de ser melhorado e uma autoavaliação mais justa (*idem, ibidem*). Nesta modalidade de avaliação, o *feedback* é imprescindível tanto para os docentes como para os alunos, pois ajuda a potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, a *avaliação sumativa* tem como finalidade a classificação do aluno numa determinada disciplina (*idem, ibidem*).

A minha intervenção cingiu-se à *avaliação formativa*. Como tal, eu e o meu par pedagógico concebemos duas grelhas de avaliação: uma dirigida à participação dos alunos (Anexo 1) e outra focada na aquisição das aprendizagens promovidas (Anexo 2).

Em retrospectiva, considero que as grelhas de avaliação poderiam ter sido objeto de aperfeiçoamento. Por exemplo, teria sido mais benéfico avaliar poucos alunos de cada vez, do que ter a pretensão de conseguir avaliar a turma inteira numa só aula.

Apesar de ter o desejo de aperfeiçoar a minha prática no campo da avaliação, à época isso não foi possível. Devido à pandemia e ao confinamento, foi decidido pelo agrupamento Domingos Sequeira que os alunos do 1.º CEB não seriam alvo de avaliações até ao final do ano letivo, exceto no que dizia respeito à assiduidade e ao comportamento. Ainda assim, eu e o meu par pedagógico fornecemos *feedback* aos alunos relativamente a todas as atividades realizadas.

Esta PP foi, ainda, muito importante no que toca ao último momento do ciclo pedagógico – a reflexão. De facto, as minhas reflexões iniciais baseavam-se quase exclusivamente na fundamentação das situações ocorridas nas aulas, havendo pouco espaço para a reflexão propriamente dita. No entanto, o professor reflexivo deve pensar sobre as suas práticas, sobre aquilo que pode ser melhorado ou realizado de outra forma. Embora fosse este o meu objetivo, a verdade é que, com auxílio da professora supervisora Dina Alves, me apercebi que me preocupava mais em fundamentar as minhas opiniões e as situações vividas por mim, do que propriamente a descrevê-las e a explicá-las sob um olhar crítico e construtivo. Assim, sinto que foi a partir desta PP que aperfeiçoei significativamente a minha capacidade de reflexão sobre a própria prática.

Por último, e por considerar importante, pretendo revelar as UC que se mostraram mais enriquecedoras para o meu percurso no decorrer do semestre. Desta forma, pretendo destacar as UC de Didática do 1.º CEB II, no que toca às componentes de Matemática e de Estudo do Meio – componente de Meio Físico, lecionadas pelos docentes Hugo Menino e Isabel Rebelo, respetivamente. Para além destas, também a UC de Linguística do Texto e Géneros Textuais, lecionada pelos docentes Susana Nunes, Inês Cardoso e Luís Barbeiro, foi de extrema importância, não só no decorrer desta PP, mas também no trabalho investigativo, como se poderá constatar mais à frente.

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE 2.º CEB – 5.º ANO

No ano letivo 2020/2021, as duas PP realizadas ocorreram no mesmo contexto: uma turma do 5.º ano de escolaridade do 2.º CEB. Tal como no ano letivo anterior, cada PP teve a duração de um semestre letivo. Assim, a primeira PP iniciou-se a 21 de setembro de 2020 e terminou a 15 de janeiro de 2021; a segunda PP iniciou-se a 22 de fevereiro de 2021 e terminou a 11 de junho de 2021, tendo o período de 18 de janeiro a 19 de fevereiro de 2021 correspondido à interrupção letiva entre semestres.

As PP em questão ocorreram no Colégio Conciliar de Maria Imaculada (CCMI), em Leiria, onde pude acompanhar uma turma composta por 28 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos. Tratando-se de um estágio no 2.º CEB, apenas acompanhei os alunos nas aulas de Português e nas aulas de História e Geografia de Portugal (HGP), que eram as disciplinas específicas das PP. Como tal, em vez de ocorrerem nos primeiros três dias de cada semana, como as anteriores, estas PP tinham lugar todos os dias da semana, exceto às terças-feiras, correspondendo à mancha horária dos alunos. Para além disso, as atuações passaram a estar estruturadas em quinzenas. Assim, os alunos dispunham de 225 minutos semanais para a disciplina de Português, correspondendo a 5 blocos de 45 minutos, e de 135 minutos semanais para a disciplina de HGP, que correspondia a 3 blocos de 45 minutos. Durante os dois semestres, fui acompanhada pelos professores cooperantes Susana Cipriano, na disciplina de Português, e Rui Dinis, na disciplina de HGP. No que diz respeito aos professores supervisores, fui acompanhada pela professora Susana Nunes, em ambos os semestres, na área do Português, e pelos professores Sara Dias-Trindade, no 1.º semestre, e Gilberto Moiteiro, no 2.º semestre, na área de HGP.

Através de conversas informais com os professores cooperantes, pude compreender que, apesar de a turma evidenciar uma boa postura, comportamento e ritmo de trabalho, existiam alguns alunos que careciam de medidas de apoio. Assim, no que respeita às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, a turma apresentava: 1 aluno com dislexia (ainda que a um nível ligeiro); 1 aluno com *deficit* cognitivo e PHDA e 1 aluno que aguardava por um Relatório Técnico-Pedagógico.

As tabelas 2 e 3 revelam o número de aulas lecionadas e as principais atividades realizadas em ambas as PP:

		Disciplina			
		Português			
Número de aulas (blocos de 45 minutos)	53				
Domínios	Oralidade	Leitura	Escrita	Educação Literária	Gramática
Atividades principais	<ul style="list-style-type: none"> - Escuta ativa da fábula “a cigarra e a formiga” com base em ficha de trabalho; - Escuta ativa da música “Postal do Correio”, dos Rio Grande, com base em ficha de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e análise de vários géneros textuais (lenda, fábula, notícia, carta, entre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Redação de respostas estruturadas (interpretação de texto); - Sequência didática dedicada ao género textual carta formal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e análise de géneros literários da tradição oral (conto tradicional, fábula); - Estudo da obra narrativa <i>A fada Oriana</i>, de Sophia de Mello Breyner. - Estudo da obra dramática <i>O príncipe Nabo</i>, de Ilse Losa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem de conteúdos gramaticais com recurso a estratégias didáticas variadas: - Subclasses do nome (jogo didático – <i>Escola Virtual</i>); - Grau dos adjetivos (ficha de trabalho); - Funções sintáticas (fichas de trabalho e mapa mental); - Preposições (<i>flipbook</i>).

Tabela 2 - Número de aulas e principais atividades em Português durante a PP em contexto de 5.º ano

		Disciplina	
		História e Geografia de Portugal (HGP)	
Número de aulas (blocos de 45 minutos)	33		
Domínios	A Península Ibérica – quadro natural	A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (século XII)	Portugal do século XIII ao século XVII
Atividades principais	<ul style="list-style-type: none"> - <i>PowerPoint</i> e vídeos didáticos da <i>Escola Virtual</i> sobre a localização, relevo, clima e vegetação dos arquipélagos dos Açores e da Madeira. 	<ul style="list-style-type: none"> - Teatro sobre as atividades dos povos recolectores e povos agropastoris; - Realização de questões do caderno de atividades e de esquemas sobre os Romanos na Península Ibérica; - Vídeo do <i>YouTube</i> sobre a Reconquista Cristã. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guião de estudo sobre a Sociedade e cultura medieval portuguesa; - Esquema sobre o século XIV; - Realização de questões do caderno de atividades sobre a expansão marítima.

Tabela 3 - Número de aulas e principais atividades em HGP durante a PP em contexto de 5.º ano

3.1. CICLO PEDAGÓGICO: DA OBSERVAÇÃO À REFLEXÃO

A presente PP iniciou-se de forma diferente das restantes. Desta vez, foi proposta aos pares pedagógicos a realização de uma análise documental na primeira semana de PP. Assim, foram analisados todos os documentos curriculares da atuação no 2.º CEB em vigor: *Programas e Metas Curriculares* e *Aprendizagens Essenciais* (AE) de cada

disciplina; Decretos-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, n.º 54/2018, de 6 de julho e n.º 55/2018, de 6 de julho; *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. O objetivo deste trabalho era, para além de ficarmos a conhecer em pormenor todos os documentos, fazermos uma análise comparativa dos documentos, a fim de constatar se estes se complementavam ou se se diferenciavam entre si. Finda a análise, concluímos que todos os documentos, independentemente da sua data de homologação, se complementavam, fazendo referência a vários aspetos em comum. É o caso do seguinte exemplo (extraído da análise documental realizada por mim e pelo meu par pedagógico):

Isto é, o Programa [de HGP], embora tenha sido homologado no início da última década do século XX, já faz referência aos conceitos-chave (conhecimentos, capacidades e atitudes) orientadores da construção de competências. O Perfil dos Alunos, promulgado 26 anos mais tarde, vem recuperar esses mesmos conceitos-chave e alargá-los a todos os outros documentos presentes nesta análise documental. (Marques & Elias, 2020, p. 10)

A semana seguinte foi destinada à apresentação nos locais de estágios, no meu caso o CCMI; durante esse tempo estabeleci o primeiro contacto com os professores cooperantes e recolhi todos os documentos necessários à caracterização do contexto educativo. Para além dos professores cooperantes, nesta semana fui também recebida pelo diretor pedagógico do colégio, Professor Doutor Jorge Cotovio, com quem viria a ter a oportunidade de reunir algumas vezes durante o período em que ocorreram as PP.

Findas as duas primeiras semanas, iniciou-se, então, o período de observação. Este teve duração de duas semanas e guiou-se pelas mesmas linhas orientadores das PP anteriores.

Durante estas duas semanas, observei os professores cooperantes na sua prática docente. Neste aspeto, gostava de sublinhar a ação do professor Rui Dinis, aquando da abordagem do conteúdo relacionado com a localização da Península Ibérica. Uma aluna fez, voluntariamente, um globo com os seus vários elementos identificados (equador, polos norte e sul, eixo da Terra, meridiano de Greenwich, trópicos de Câncer e de Capricórnio). O docente utilizou o material criado pela aluna aproveitando-o para lecionar conteúdos relativos ao tema durante cerca de 3 aulas.

Para além dos docentes, observei também a dinâmica da turma. Tendo em conta que a instituição em causa é um colégio, a maioria dos alunos já se conhecia desde a Educação

Pré-Escolar ou do 1.º CEB. Assim, já existiam pequenos grupos dentro da turma, mas, mesmo assim, os alunos mostravam ser um grupo unido e com um forte espírito de *entrajuda*.

O professor cooperante Rui Dinis era também diretor de turma. Como tal, convidou-nos, a mim e ao meu par pedagógico, a assistir às aulas de O Líder Em Mim (OLEM), com lugar todas as sextas-feiras, nas quais se desenvolviam os 7 hábitos inerentes a este modelo educativo e se resolviam alguns dos problemas enfrentados durante a semana.

De acordo com o *site* oficial do OLEM, este modelo educativo caracteriza-se por um “conjunto de habilidades sociais e emocionais que impactam nosso comportamento, atitudes, modos de pensar e sentir”. O *conjunto de habilidades* diz respeito aos 7 hábitos a serem desenvolvidos nos alunos, a saber:

1. ser proativo;
2. começar com um objetivo em mente;
3. fazer o que é mais importante primeiro;
4. pensar ganha-ganha⁶;
5. compreender e depois ser compreendido;
6. criar sinergias;
7. afinar o instrumento.

O modelo OLEM foca-se na aprendizagem socioemocional, na qual os alunos são levados a refletir criticamente sobre o seu processo de ensino-aprendizagem; este modelo fornece, assim, ferramentas aos alunos para que estes consigam descobrir como gostam de aprender e de estudar e o que os leva, por vezes, a falhar e/ou a desistir compreendendo as emoções que estas situações podem despoletar.

A observação destas aulas deu-se durante todo o ano letivo. Nestas tive oportunidade de observar os alunos a discutirem pacificamente sobre os lugares dentro da sala de aula, de forma vantajosa para todos. Foi também nas aulas de OLEM que os alunos escolheram, democraticamente, o delegado e subdelegado de turma. O modelo em questão mostrava-se eficaz, no sentido em que fomentava a compreensão e a *entrajuda*, não só nas próprias aulas de OLEM, mas também fora da sala de aula. Por exemplo, muitos alunos da turma

⁶ Com este hábito, os alunos aprendem que todos podem ganhar se houver um espírito de cooperação e *entrajuda*. Desta forma, fomenta-se a empatia, que facilitará a resolução de problemas, através do encontro de soluções benéficas para todos. O conceito de *competição* não é aceite quando se pensa ganha-ganha.

aproveitavam o seu tempo livre na escola para estudarem sozinhos ou, por vezes, acompanhados, na biblioteca, com o intuito de se ajudarem mutuamente. Desta forma, para além de proativos, estavam a praticar um dos 7 hábitos: pensar ganha-ganha.

Findo o período de observação, iniciou-se o período que integra ciclicamente os momentos de planificação, ação, avaliação e reflexão, organizado em quinzenas.

No que diz respeito às planificações, tanto na área do Português, como na de HGP, considero não ter encontrado muitos constrangimentos. O facto de ter analisado, na primeira semana, os documentos curriculares facilitou as tarefas de planificação, no sentido em que me proporcionou um conhecimento mais profundo sobre os mesmos e, por conseguinte, me permitiu articular conteúdos de forma mais eficaz.

Por outro lado, um dos aspetos que me foi sendo apontado ao longo do ano letivo como aspeto a aperfeiçoar teve que ver com a criatividade. Considero que, por vezes, consegui atingir a criatividade que me era solicitada como, por exemplo, quando propus aos alunos a realização de uma exposição na biblioteca, na sequência de uma atividade realizada em sala de aula, na disciplina de Português, ou quando lecionei uma aula de HGP como se se tratasse de uma série televisiva com vários episódios, com auxílio de uma apresentação. Porém, confesso que, em alguns momentos, poderia ter sido um pouco mais arrojada nas tarefas a propor ou na forma de ensinar. Isto não significa, sublinho, que me tenha cingido ao manual escolar, mas sim que tive dificuldade em sair da minha zona de conforto, propondo atividades diferentes e novas.

A par do documento de planificação, era solicitada a realização de uma fundamentação teórica e metodológica das opções tomadas. Embora se tenha tornado, por vezes, difícil e cansativa, esta tarefa foi enriquecedora, pois obrigou-me a fazer várias leituras e a consultar autores de referência na área do Português (literatura, línguística e didática) e da História (Portugal desde os seus primórdios até ao século XIV e aspetos geográficos) dando-me a confiança e a segurança necessárias para lecionar os conteúdos planificados.

Durante a PP em questão, senti uma dificuldade persistente em ambas as áreas de atuação: a gestão do tempo. Veja-se, por exemplo, o excerto retirado da minha reflexão sobre a 1.^a quinzena de atuação na disciplina de Português:

Uma das situações em que tal se sucedeu foi na aula do dia 21 de outubro em que procedi à lecionação de conteúdos gramaticais – as subclasses do nome – quando o tempo de aula estava praticamente a terminar, pelo que esta foi uma das críticas que a professora

cooperante teceu aquando da reunião semanal. Apesar do sucedido, considero que consegui melhorar este aspeto nas aulas seguintes, sendo que, ao contrário do que estava planificado, iniciei a aula de 26 de outubro retomando o conteúdo em questão e partindo do conhecimento já adquirido pelos alunos. (Elias, 2020, p. 3)

O facto de não conseguir cumprir as planificações foi um dos aspetos que mais me incomodou. No entanto, com o passar do tempo e com o auxílio dos docentes cooperantes e supervisores, fui compreendendo que nem sempre é possível cumprir a planificação idealizada e que há imensos fatores que justificam que tal se suceda. Por outro lado, também compreendi que, por vezes, as planificações inicialmente propostas eram demasiado ambiciosas em termos de conteúdos a abordar e que esse seria, portanto, um aspeto a corrigir.

Enquanto futura profissional, sei que a gestão do tempo será um aspeto a aperfeiçoar na minha prática docente. Tal como refere McLeod (2003, p. 3): “the efficient use of time is an important variable in helping students achieve learning goals and making the classroom a pleasant place for teachers and students”. Numa perspetiva complementar, Arends (2012, p. 126) afirma que “the management of classroom time is a complex and difficult task for teachers, although on the surface it may appear to be a rather simple and straightforward matter”.

No que concerne à disciplina de Português, o que mais me marcou foi a abordagem ao texto poético. Este conteúdo representou para mim uma “estreia”, pois ainda não tinha tido oportunidade de o lecionar em PP anteriores ou mesmo durante as PP de licenciatura. Receava que os alunos tivessem dificuldade em compreender os poemas ou que, ao conduzir a interpretação de um poema, eu não conseguisse responder às suas questões. Como tal, o conteúdo em questão exigiu de mim uma preparação específica. Assim, um dos momentos que me deixaram especialmente surpreendida ficou descrito na minha última reflexão da disciplina em questão:

Por exemplo, aquando da análise do poema “A minha cidade”, de Luísa Ducla Soares, no dia 26 de maio, surgiu uma questão relacionada com o significado da palavra “brancos” no verso “tem voos de gaivotas, brancos,”. Os alunos prontamente associaram a palavra em questão à cor das gaivotas. Enquanto eu associei à simbologia da cor branca – calma e tranquilidade. Apesar de tudo, considero que ambas as interpretações estavam corretas, pelo que acabaram por se complementar. (Elias, 2021a, p. 5)

Para além do já descrito, com o auxílio da professora cooperante, Susana Cipriano, consegui lecionar o conteúdo relacionado com as sílabas métricas com segurança, sentindo-me preparada para a abordagem das questões formais associadas ao texto poético.

Já no que diz respeito à área de HGP, o conteúdo cuja leção mais me agradou esteve relacionado com a crise sucessória ocorrida nos anos de 1383 a 1385 e com o início da expansão marítima.

À medida que progredimos no estudo da História, torna-se mais fácil encontrar informação teórica que permita abordar os conteúdos com segurança. A leitura de fontes teóricas focadas no início da expansão marítima, por exemplo, permitiu-me não só abordar com segurança a questão dos instrumentos utilizados na navegação, como também ficar a conhecer “curiosidades” sobre o tema. Veja-se o seguinte excerto retirado da minha penúltima reflexão em HGP:

Uma das maiores curiosidades da quinzena teve que ver com os instrumentos astronómicos utilizados aquando da expansão marítima. Primeiramente comecei por perguntar aos alunos de onde vinha a palavra “astronómicos”, pelo que, facilmente, os alunos identificaram a palavra “astros” e, por conseguinte, as palavras “sol” e “estrelas”. No entanto, a maior curiosidade estava relacionada com os instrumentos em questão: bússola, astrolábio, quadrante e balestilha. (Elias, 2021b, p. 2)

Perante as questões colocadas, optei por apelar aos conhecimentos dos alunos principalmente no que diz respeito à bússola, pois alguns já tinham sido escuteiros ou tinham irmãos e/ou outros familiares escuteiros e, por isso, o contacto com este instrumento era-lhes familiar. Assim, conseguiram explicar como o instrumento em questão funcionava e até houve um aluno que se comprometeu a levar uma bússola na aula seguinte e a mostrá-la aos colegas.

Neste sentido, através do conteúdo em questão, foi possível trazer as experiências pessoais dos alunos para o contexto de sala de aula, promovendo, assim, o sucesso escolar e o interesse dos mesmos (Santos & Silva, 2012).

No decorrer do ano letivo 2020/21, houve um pequeno período temporal em que o país voltou a confinar e o ensino, forçosamente, retornou à modalidade a distância.

Desta vez, ao contrário do que se tinha sucedido na experiência da PP anterior, tive oportunidade de lecionar conteúdos, na modalidade de EAD.

Ensinar a modalidade de EAD revelou-se uma tarefa exigente. Por exemplo, quando partilhava um documento (recorrendo à partilha de ecrã), tinha dificuldades em visualizar os alunos e os seus comportamentos. Ainda assim, encarei esta modalidade de Ensino como uma “oportunidade”: em determinadas situações foi possível estar mais atenta às dificuldades dos alunos, devido à necessidade de corrigir todas as suas tarefas e de dar *feedback* individualmente, o que acabou por se tornar um aspeto bastante positivo.

Finda cada quinzena de atuação, seguia-se um pequeno período de reflexão. Nesta PP, para além das reflexões escritas, houve também, em ambas as disciplinas, momentos de reflexão conjunta com o par pedagógico e os docentes cooperantes e supervisores. Estes momentos foram para mim de extrema importância, pois permitiram-me refletir sobre a minha atuação em sala de aula e, a partir daí, aperfeiçoar a minha ação pedagógica. Por exemplo, com as reuniões relativas à disciplina de Português, aprendi algo que vou ter sempre em conta na minha profissão e que serve para qualquer área (excerto retirado da reflexão sobre a 1.^a quinzena de atuação na disciplina de Português):

Assim, um dos conselhos que me foi dado, aliando-se a uma das aprendizagens que realizei, é que posteriormente à colocação de uma questão para a turma devo fazer uma pequena pausa e, de seguida, dizer o nome do aluno que pretendo que responda. Por exemplo, “- *Qual é o grau diminutivo da palavra casa?* [breve pausa] *João* (nome fictício), *responde, por favor*”. Ao fazer a pausa dou alguns segundos aos alunos para pensarem na resposta e, ao mencionar um aluno, evito que todos falem ao mesmo tempo ou que digam a resposta sem lhes ter sido dada a palavra. (Elias, 2020, p. 4)

Por último, no que diz respeito à avaliação, à semelhança da PP anterior, esta incidiu principalmente na avaliação formativa. Neste sentido, eu e o meu par pedagógico criámos uma grelha de avaliação para a leitura (Anexo 3), utilizada apenas na disciplina de Português, e uma grelha de avaliação da participação e das atitudes (Anexo 4), destinadas a ambas as disciplinas.

Aquando da passagem pelo EAD, criámos uma outra grelha de avaliação direcionada para o cumprimento das atividades propostas nas sessões assíncronas (Anexo 5).

Infelizmente, não houve, mais uma vez, oportunidade de participar na avaliação sumativa procedendo, por exemplo, à construção de testes de avaliação⁷.

4. REFLEXÃO SOBRE AS DIMENSÕES DA ESCRITA

A próxima parte do presente trabalho – dimensão investigativa – incidirá sobre a escrita. Com o objetivo de contextualizar o meu percurso investigativo, proponho-me refletir sobre as dimensões da escrita (gráfica, ortográfica e compositiva) abordadas no decorrer das PP, numa lógica de progressão entre anos de escolaridade e entre ciclos. Apresento esquematicamente, na figura seguinte, essa progressão:

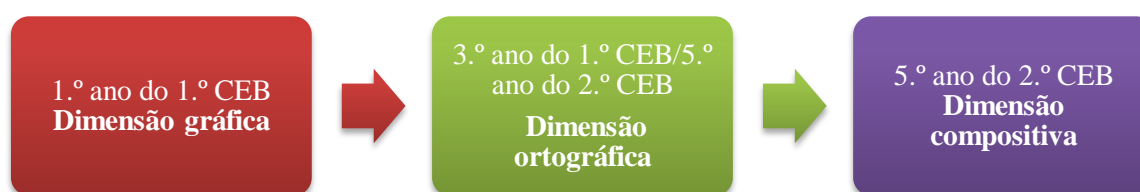


Figura 1 - Dimensões da escrita: progressão entre ciclos

4.1. 1.º ANO – DIMENSÃO GRÁFICA

A dimensão gráfica da escrita diz respeito à capacidade do indivíduo de “inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5), ou seja, à capacidade de utilizar as letras.

Porém, note-se que, a *capacidade de utilizar as letras* é um processo complexo, no sentido em que envolve competências grafomotoras (Barbeiro, 2007) e mecanismos neurofisiológicos (Batista, Viana & Barbeiro, 2010).

As competências grafomotoras dizem respeito à caligrafia e à capacidade caligráfica (Batista, Viana & Barbeiro, 2010). A caligrafia⁸ corresponde à arte de escrever à mão, conhecendo pormenorizadamente a forma das letras (*idem, ibidem*). Por sua vez, a capacidade caligráfica corresponde à capacidade de reconhecer todos os grafemas,

⁷ O motivo para esta situação nunca nos foi revelado. Contudo, o professor cooperante de HGP, Rui Dinis, todas as vezes que construía um elemento de avaliação procurava saber a minha opinião e a do meu par pedagógico e atendia às nossas propostas de alteração, se devidamente justificadas.

⁸ O desenvolvimento da caligrafia inicia-se à entrada do 1.º CEB, com 6 anos, e prolonga-se até aos 12 anos através da passagem por três estádios: [i] estádio pré-caligráfico (dos 6-7 anos até aos 8-9 anos), no qual podemos encontrar letras com diferentes dimensões e ligações e traços e/ou curvas com trajetórias desajustadas; [ii] estádio caligráfico, no qual se dá uma regularização do traço e as ligações entre as letras e [iii] estádio pós-caligráfico (depois dos 10-12 anos), em que a forma das letras e as suas ligações modificam-se, de forma a tornarem-se mais simples (Barbeiro, 2007).

independentemente da forma como estes se encontram escritos (maiúscula ou minúscula, letra de imprensa ou letra manuscrita) (*idem, ibidem*).

Os mecanismos neurofisiológicos, por outro lado, compreendem as ligações que se criam no cérebro ao iniciar a abordagem à escrita e o controlo motor, no que diz respeito à posição do corpo e à forma de segurar o material riscador, essencial para a motivação da atividade de escrita (Batista, Viana & Barbeiro, 2010).

Aquando da passagem pela PP no 1.º ano no 1.º CEB, tive oportunidade de abordar os grafemas correspondentes às vogais e os grafemas <t>/<T> e <d>/<D>, bem como as relações fonema-grafema. Fi-lo com base em materiais e atividades cuidadosamente preparados, desde a escolha das imagens e da cor, até ao tamanho da letra e ao espaçamento entre frases. Para além disso, tive também o cuidado de preparar atividades multidisciplinares, nas quais estavam presentes os conteúdos abordados em Português. Por exemplo, aquando da abordagem do Diagrama de Venn, em Matemática, propus uma atividade em que os alunos tinham de identificar e colocar no círculo correto as palavras iniciadas por <p>/<P> e por <d>/<D>.

Durante estes momentos, procurei estar atenta aos alunos, observando a sua postura e a forma como agarravam no lápis. Relativamente à postura, inicialmente havia alunos que se sentavam de joelhos na cadeira ou que tinham o hábito de colocar uma perna debaixo da outra. Estes tipos de posições foram insistentemente corrigidos tanto por mim e pelo meu par pedagógico, como pela professora cooperante. No que diz respeito à forma de segurar o lápis/caneta, incuti o uso do modo quebrado, considerado o mais adequado na escrita à mão (Batista, Viana & Barbeiro, 2010).

Outra das formas de incentivar o treino das competências grafomotoras consistiu em levar os alunos para o espaço do recreio durante o decorrer das aulas e incentivá-los a escrever as letras e as palavras que já conheciam num espaço onde havia terra. Para escrever, os alunos utilizavam ou o próprio dedo ou um pequeno pau que, eventualmente, tivessem encontrado. O objetivo das atividades realizadas era, para além de treinar a caligrafia, tornar apelativas e significativas as aprendizagens de leitura e de escrita, mantendo o entusiasmo que os alunos trazem naturalmente aquando do ingresso no 1.º CEB.

No decorrer do período, os alunos demonstraram algumas evoluções relativamente à competência em questão, designadamente ao nível da postura e da caligrafia. A postura

foi corrigida, permitindo aos alunos estar à distância correta da folha, desenhando letras mais redondas e com dimensões menos desiguais.

4.2. 3.º ANO E 5.º ANO – DIMENSÃO ORTOGRÁFICA

A dimensão ortográfica, por sua vez, é indissociável das regras de escrita de uma língua. Esta dimensão está, assim, intimamente relacionada com o conhecimento explícito da língua, ou seja, a gramática (Pereira & Barbeiro, 2007).

Pereira e Barbeiro (2007, p. 49) defendem que

a ortografia continua a ter um valor social saliente, pois o seu domínio é tomado como indicador em relação a aspectos como: a capacidade de operar com um sistema complexo, estabelecido por uma norma numa comunidade alargada; o grau de instrução e de literacia da pessoa em causa [e] o nível de sucesso alcançado na aprendizagem escolar.

Neste sentido, um fraco domínio da competência ortográfica da escrita afetará o aluno não só na sua avaliação sumativa, devido às penalizações, mas também na sua relação com a língua (Pereira & Barbeiro, 2007).

No que diz respeito à PP no 3.º ano de escolaridade, pelo facto de ter decorrido em EAD, pude estar mais atenta à dimensão da escrita em questão. Através da plataforma *Google Classroom*, consegui destacar e chamar a atenção aos alunos para as suas incorreções ortográficas, quando estes entregavam as suas tarefas escritas. Os erros mais comuns tinham que ver com a representação dos fonemas /o/, /u/, /f/ e /v/. Havia também alguns alunos que tinham dificuldade em grafar as formas verbais da 3.ª pessoa do plural (por exemplo, em vez de escrever “*estavam*”, escreviam “*estavão*”).

Ainda que as competências ortográficas tenham sido focadas sobretudo no 1.º CEB, foi aquando da passagem pela PP do 5.º ano que me apercebi que no 2.º CEB as regras ortográficas ainda não se encontram consolidadas pelos alunos. A esta dificuldade, acrescia uma outra: alguns alunos aproveitavam o facto de recorrer ao processador de texto/computador, com o apoio automático de um corrector ortográfico, para escrever as palavras de forma displicente, ou seja, de forma apressada/pouco cuidada (por exemplo, em vez de escrever “*porque*” e “*quando*”, alguns alunos escreviam “*pk*” e “*qd*”, respetivamente). Nestes casos, o *feedback* teve um papel preponderante, pois foi possível

chamar a atenção dos alunos individualmente para os seus erros ortográficos e/ou para a necessidade de respeitarem as normas do registo escrito.

4.3. 5.º ANO – DIMENSÃO COMPOSITIVA/TEXTUAL

Por fim, a última dimensão trabalhada – a dimensão compositiva (ou textual) – diz respeito à capacidade do aluno de combinar expressões linguísticas com vista à construção de um texto (Pereira & Barbeiro, 2007).

De facto, a escrita compositiva é uma tarefa complexa, que se adquire e que se melhora com a prática, tal como refere Pereira e Barbeiro (2007, p. 15):

A escrita exige a capacidade de seleccionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar. A escrita encontra no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento.

A dimensão em questão foi trabalhada através da implementação de uma SD, tal como será possível constatar na dimensão investigativa do presente trabalho. Através das atividades realizadas, foi possível constatar a dificuldade dos alunos em redigir um texto bem estruturado (cumprindo a estrutura do género de texto abordado) e a de adequar a sua linguagem a um registo formal. Na próxima dimensão deste trabalho focar-se-á a evolução da competência compositiva/textual dos alunos ao longo do processo investigativo.

Ressalve-se, no entanto, que a competência compositiva não se cingiu à implementação de uma SD, mas, pelo contrário, foi desenvolvida, gradualmente, ao longo do ano letivo, sobretudo em momentos de treino de respostas escritas a questionários de interpretação de textos. Nestas atividades, treinou-se a organização da informação em frases e parágrafos e os alunos compreenderam que [i] as suas respostas poderiam ser constituídas por mais do que uma frase, [ii] as frases poderiam ser ligadas/articuladas por meio de conectores e [iii] havia forma de evitar repetições (por exemplo, usando pronomes ou sinónimos). Para além disso, através destes exercícios, os alunos compreenderam o significado de verbos instrucionais como “*identifica*”, “*comenta*” ou “*transcreve*”.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente capítulo tem como principal objetivo dar a conhecer a revisão de bibliografia realizada que auxiliou no desenvolvimento e concretização desta investigação.

Neste sentido, sabendo que o foco da investigação é o ensino de um *género textual* e que a metodologia de ensino seguido é a *sequência didática* – e dado que estes conceitos foram cunhados no âmbito do Interacionismo sociodiscursivo (ISD), começo por expor de forma sucinta algumas das linhas orientadoras desta corrente de pensamento.

Debruço-me ainda sobre a *carta* e as suas características, pois, como será possível observar nos capítulos seguintes, foi o género textual contemplado pela SD em questão.

Por último, abordo o conceito de *interdisciplinaridade*, que, tal como será possível constatar, esteve bastante presente em toda a SD.

1.1. INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

O ISD representa uma corrente de pensamento, que surgiu na década de 1980 com a criação de um grupo de investigadores, coordenado por Jean-Paul Bronckart, designado de Grupo de Genebra (Striquer, 2014).

Para o ISD, é através da utilização da linguagem e da interação com os outros que nascem os textos e os géneros textuais: os textos são as unidades comunicativas globais (com princípio, meio e fim), que utilizamos na interação com os outros; por sua vez os géneros textuais (ou géneros de texto) são os modelos (abstratos) que seguimos para construir os textos que produzimos (Bronckart, 1997, 2008). Os géneros textuais, orais ou escritos, pelo facto de serem conhecidos não só por quem os produz mas também pelos seus interlocutores, simplificam o ato de comunicar (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004). A língua, através dos textos e dos géneros textuais, torna-se, assim, “o principal fator de desenvolvimento, já que acontece num evento comunicativo de interação entre sujeitos interlocutores” (Ferraz & Gonçalves, 2012, p. 75). De acordo com Coutinho (2013, p. 18), um dos pilares em que assenta o ISD é a perspetiva de Vygotsky, que considera que

é “a interiorização e a apropriação de signos que viabiliza o pensamento e a consciência”; a linguagem tem, assim, um papel fulcral no desenvolvimento, designadamente a linguagem escrita.⁹

Neste sentido, de acordo com o ISD, um género textual possibilita a materialização do discurso, através da utilização da linguagem em situações reais (Ferraz & Gonçalves, 2012).

O ISD apresenta preocupações didáticas, no que diz respeito ao ensino dos géneros textuais (Dolz & Gagnon, 2015). Como tal, no seio desta corrente de pensamento foram criados os seguintes dispositivos didáticos, ambos orientados para o processo de ensino-aprendizagem da expressão oral e escrita: [i] o modelo didático do género (MDG) e [ii] a SD.

1.1.1. MODELO DIDÁTICO DE GÉNERO

O MDG tem como principal objetivo “orientar as práticas de ensino”, assentando “na formalização das dimensões ensináveis dos gêneros orais e escritos para o Ensino” (Dolz & Gagnon, 2015, p. 40).

O modelo em questão apresenta as seguintes “dimensões ensináveis”: *situação de comunicação; suporte; meios paralinguísticos; textualização: mobilização dos recursos da língua e o emprego de unidades linguísticas; organização/plano de texto e conteúdos temáticos* (Dolz & Gagnon, 2015).

Através da descrição de cada uma das dimensões ensináveis, é possível encontrar conteúdos e pensar em recursos de forma a criar atividades que podem ser realizadas pelos alunos (Dolz & Gagnon, 2015). Assim, o MDG “permite que várias realizações sejam desenvolvidas, o que o faz ser a base de dados de um processo gerativo para a construção de um vasto conjunto de sequências didáticas” (Dolz & Gagnon, 2015, p. 41).

⁹ Em suma, o ISD defende que, enquanto indivíduos pertencentes a uma sociedade, realizamos interações por meio de textos orais e/ou escritos. Os contextos, onde acontecem as interações, determinam o género de texto mais adequado à situação. A ambientação aos vários contextos que nos rodeiam irá, por conseguinte, levar-nos a conhecer e a compreender os diversos géneros que por lá circulam, facilitando a tarefa de comunicar (Oliveira, 2013).

1.1.2. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Antes de perceber o que trata uma SD, importa compreender o conceito de “sequência”, quando aplicado ao ensino. Neste sentido, Pereira e Cardoso (2013, p. 39) explicam o seguinte:

[a SD] remete-nos, primordialmente, para o caráter global e sequenciado do trabalho a realizar com os alunos, sendo que, no caso do ensino da escrita, os objetos de ensino de cada sequência devem estar diretamente dependentes da construção de conhecimentos pelos alunos sobre o funcionamento de determinado (gênero de) texto.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, pp. 96-97) explicam que uma SD corresponde a “(...) um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, pelo que o seu principal objetivo é “(...) ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. A SD é, assim, um dispositivo didático desenhado especificamente para o ensino da produção – oral ou escrita – de um gênero textual.¹⁰

A SD, apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é composta por quatro etapas organizadas no seguinte esquema:

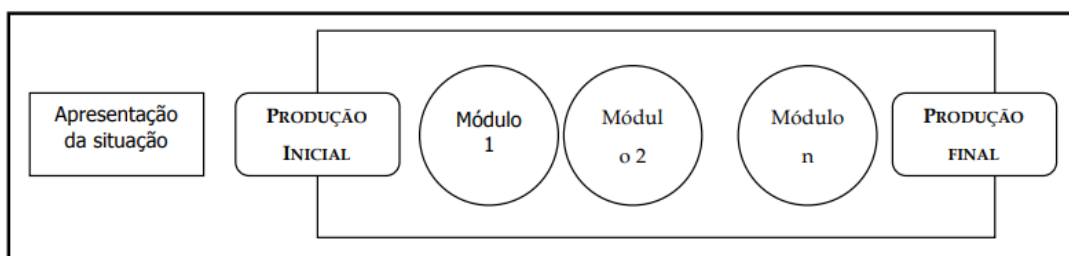


Figura 2 - Esquema da Sequência Didática (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004, p. 97)

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), retomados por Pereira e Cardoso (2013), cada uma das etapas pressupõe o seguinte:

- i. *Apresentação da situação* – trata-se do momento inicial em que se explica aos alunos todo o projeto e aquilo que será realizado até ao seu término na *produção final*. É também nesta etapa que se define o gênero a ser abordado, a quem se

¹⁰ Por sua vez, Pereira e Cardoso (2013, p. 41) explicam a ligação deste dispositivo didático ao quadro do ISD, afirmando o seguinte: “Este dispositivo didático tem subjacentes princípios básicos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), nomeadamente o de que a linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento, na medida em que é ela que organiza o agir e as interações humanas, no quadro das quais são produzidos os factos sociais e psicológicos” (Bronckart, 2005).

dirige o texto, o seu formato e os participantes. É necessário que os alunos compreendam, neste momento, a importância e a razão pela qual irão trabalhar os conteúdos selecionados.

- ii. *Produção inicial* – que corresponde ao primeiro momento de escrita do género selecionado. Os textos escritos nesta etapa são alvo de avaliação diagnóstica por parte dos docentes, que ficam a conhecer as concepções dos alunos relativamente ao género em questão. Esta etapa tem também como finalidade definir o “caminho didático” a percorrer na passagem pelos diversos módulos;
- iii. *Módulos* – nesta etapa são trabalhados os problemas encontrados anteriormente. Os módulos são, então, organizados em função desses problemas;¹¹
- iv. *Produção final* – trata-se do momento correspondente ao fecho da sequência didática. Nesta etapa, os alunos têm oportunidade de colocar em prática aquilo que aprenderam nos módulos, através de uma produção textual (os alunos poderão escrever um novo texto ou reescrever o inicial). Por último, a produção final dá ao professor a possibilidade realizar uma avaliação sumativa do aluno.

Em Portugal, no contexto do ensino do Português, as SD deram lugar às sequências de ensino (SE), desenvolvidas pelo grupo de investigação *Protectos* (da Universidade de Aveiro), coordenado por Luísa Álvares Pereira (Pereira & Cardoso, 2013).

De acordo com Pereira e Cardoso (2013, p. 39), as SE representam “um dispositivo que põe a tónica na importância de ensinar e escrever, ou seja, assumimos, desde logo, a relevância da ação do professor para que os alunos desenvolvam competências de produção por escrito”.

Embora tenham muitos aspetos em comum, as SD e as SE diferem no seu modelo:

¹¹ As tarefas realizadas em cada uma das etapas serão explicadas detalhadamente no capítulo III.

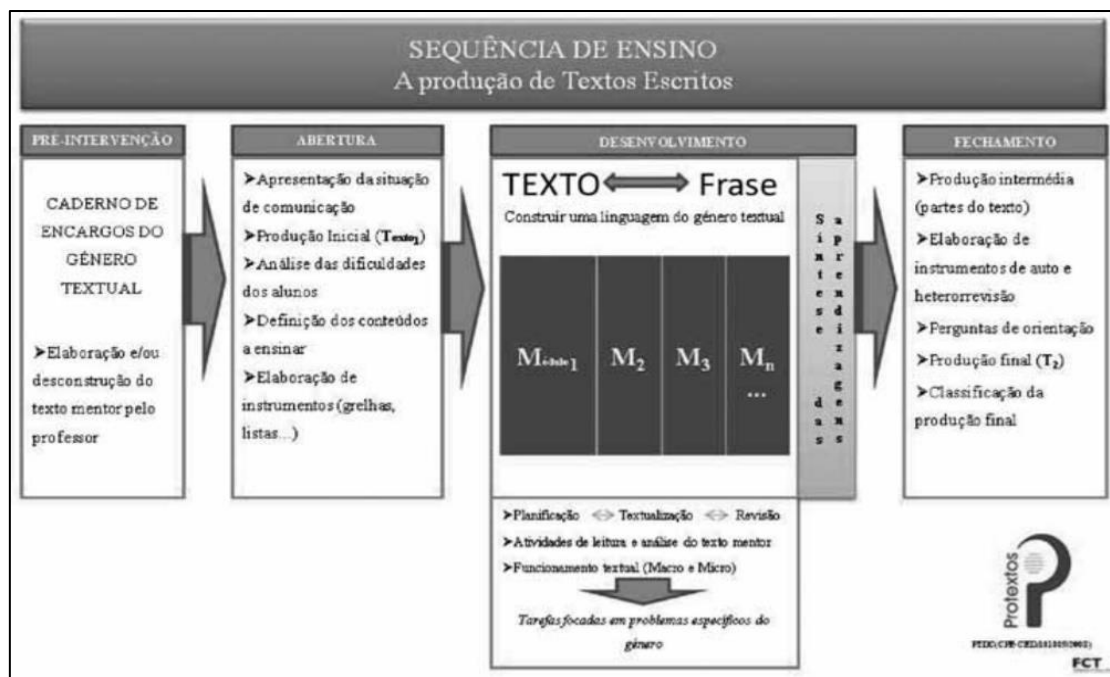


Figura 3 - Esquema da sequência de ensino (Pereira & Cardoso, 2013, p. 52)

De acordo com o esquema apresentado, é possível constatar que as SE, em comparação com a SD, também se encontra dividida em quatro momentos: [i] pré-intervenção; [ii] abertura; [iii] desenvolvimento e [iv] fechamento.

A grande diferença entre os dois modelos de sequências em questão está, no entanto, no seu trabalho prévio: as SD preveem a realização de um MDG e as SE a elaboração de um caderno de encargos, no qual se poderá encontrar o(s) texto(s) mentor(es), que se pode classificar como o “exemplar do gênero que se vai trabalhar na sequência” (Pereira & Cardoso, 2013, p. 43).

Na presente investigação, o modelo de sequência seguido foi a SD, enriquecido com os contributos da SE. Neste sentido, adotei o conceito de *texto-mentor* e organizei o trabalho didático em torno de atividades centradas na complementaridade entre interpretação e produção textual (e não predominantemente em atividades de produção textual).

Para terminar, Pereira e Cardoso (2013, p. 42) referem o seguinte:

Neste trabalho por sequências, em que o objeto de estudo é um gênero de texto utilizado em uma determinada situação de comunicação, o trabalho deve fazer-se, desejavelmente, no interior de um projeto de turma. Além do mais, o ponto de partida deve ser fixado a partir das dificuldades e das capacidades dos alunos e as diferentes componentes do gênero deverão ser trabalhadas em diferentes módulos, de modo a serem reinvestidas na produção textual final. Relevante também é o desenvolvimento de uma metalinguagem

sobre as diferentes componentes do gênero em estudo – a estrutura, os elementos do conteúdo e as diversas unidades linguísticas, de acordo com os conteúdos a que o professor deu prioridade.

No próximo capítulo – Metodologia – será possível compreender que a SD realizada com os alunos teve em conta as palavras das autoras supramencionadas.

1.2. A CARTA COMO GÊNERO TEXTUAL

A carta é um dos meios de comunicação mais antigos. As escrituras da Bíblia são exemplos disso mesmo, na medida em que incluem muitas cartas/epístolas escritas por São Paulo.

No caso português, outro dos exemplos antigos de carta é a carta de Pêro Vaz de Caminha, enviada ao rei D. Manuel I, dando conta da descoberta da terra que viria a ficar conhecida como Brasil. Foi, então, durante o reinado de D. Manuel I que se deu a criação, em 1520, dos serviços de correio em Portugal, designado de Correio Público em Portugal.

Neste sentido, é importante caracterizar, ainda que sucintamente, o gênero *carta*. Assim, de acordo com Costa (2014, n. p.):

tradicionalmente pessoas, instituições, repartições mantêm correspondência por meio de cartas, geralmente que são comuns via correio, portanto, fechadas num envelope, endereçadas e seladas. Ou seja, trata-se de uma mensagem, manuscrita ou impressa, dirigida a uma pessoa ou uma organização, para comunicar-se-lhe algo. Conforme o espaço onde circula uma correspondência, há vários tipos de carta (...).

Confirmando que se trata de um ato comunicativo, a carta pode adquirir dois formatos de interlocução, dependendo do tipo de correspondência: *formal* ou *informal* (Costa, 2014). As *cartas informais* são escritas quando destinadas a um familiar ou a alguém muito próximo, dentro um laço afetivo, do remetente. As *cartas formais*, por sua vez, são destinadas a entidades, individuais ou coletivas, o que implica um registo linguístico mais cuidado (*idem, ibidem*). Nesta investigação, focar-me-ei na *carta formal*.

Em termos temáticos, as cartas, independentemente do seu formato, não se cingem a um tema específico, mas, pelo contrário, podem abordar múltiplos temas, sempre em função do contexto social em que a carta é produzida e do objetivo da mesma.

No título da presente secção considero que a carta é um género textual e não como um tipo de texto. O género textual refere-se aos textos que encontramos no nosso quotidiano, podendo ser orais ou escritos e situando-se histórica e socialmente (Marcuschi, 2008). O tipo de texto, por sua vez, caracteriza-se como uma sequência linguística, que abrange várias categorias como, por exemplo, “narração, argumentação, exposição, descrição e injunção” (*idem, ibidem*, n. p.). A carta, sendo um género textual, pode ser constituída por uma sequência predominante (por exemplo, descritiva, narrativa) ou integrar vários tipos de sequências textuais (descritivas, narrativas, argumentativas...).

A carta, *formal* ou *informal*, obedece a uma estrutura. Segundo Costa (2014, n. p.), este género é caracterizado pela “presença de alguns elementos básicos indispensáveis, como local e data, saudação, corpo, despedida e assinatura”. A estes acresce um elemento de carácter facultativo (e já quase caído em desuso), designado de *post scriptum*.

Por ultimo, o género textual *carta* pode ser marcada por diferentes tipos de registo/formalidade, tendo em conta o contexto da sua produção. Neste sentido, a *carta formal* apresenta estruturas frásicas elaboradas/complexas e vocabulário diversificado e rico, enquanto enquanto a *carta informal* possui um vocabulário e estruturas frásicas mais simples e correntes.

As características da carta apresentadas encontram-se esquematizadas na seguinte tabela:

Contexto de produção	
Autor	<ul style="list-style-type: none"> • Pessoa interessada em comunicar algo ao destinatário/remetente.
Destinatário/remetente	<ul style="list-style-type: none"> • Pessoa/entidade familiar ou próxima, dentro dos laços afetivos (carta informal); • Entidade individual ou coletiva com que o autor mantém uma relação de distância social (carta formal).
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar algo relevante para o autor.
Modalidade e suporte	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita (texto manuscrito ou impresso); • Forma de envio: via correio, fechada num envelope, endereçada e selada.
Tema(s), estrutura e marcas linguísticas	
Tema(s)	<ul style="list-style-type: none"> • Variedade de temas (selecionados de acordo com o contexto de produção).
Estrutura	<ul style="list-style-type: none"> • - Elementos constitutivos: local e data, saudação, corpo, despedida, assinatura, <i>post scriptum</i> (facultativo); • Corpo da carta: pode apresentar uma estrutura tipológica específica (ex.: narrativa, descritiva...) ou integrar uma ou mais sequências textuais (ex.: narrativa, descritiva, argumentativa...).
Marcas linguísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Carta formal: registo formal/cuidado (formas de tratamento formais, vocabulário e construção frásica cuidados/elaborados);

	<ul style="list-style-type: none"> • Carta informal: registo informal (formas de tratamento informais, vocabulário e construção frásica tendencialmente simples).
--	--

Tabela 4 - *Características da carta*

1.3. A ESCRITA COMO VEÍCULO DA INTERDISCIPLINARIDADE

Ao longo das últimas décadas, têm sido vários os documentos legislativos emanados pelo Governo Português que fazem referência à importância da interdisciplinaridade na educação. O documento mais recente é o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que nos explica a necessidade de emergência de metodologias interdisciplinares:

a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológicos em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2013, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem.

(...) A realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integradas do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, (...). (pp. 2928 – 2929)

O *trabalho interdisciplinar* mostra-se, assim, fulcral na escola do século XXI, sobrepondo-se à tradicional compartimentação de saberes e disciplinas. Como tal, é importante compreender o conceito de “*interdisciplinaridade*”. Pombo (2004, p. 164) define o conceito em questão, à luz das ideias de Berger (1972):

Interacção existente entre duas ou mais disciplinas. Esta interacção pode ir desde a simples comunicação de ideias até à integração mútua dos conceitos directivos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização, da investigação e do ensino correspondentes.

A Língua Portuguesa constitui-se como valiosíssima para implementação de metodologias e atividades interdisciplinares. Independentemente das áreas que se procuram articular, as práticas interdisciplinares necessitam da Língua Portuguesa como elo facilitador da construção de saberes e conhecimentos. É, portanto, através do elemento em questão que os alunos conseguem discutir várias ideias e pontos de vista, ler, escrever e, por conseguinte, compreender e interpretar (Fernandes, 2019).

No que concerne aos vários domínios trabalhados no ensino da língua, nesta investigação, o domínio privilegiado é a escrita. Desta forma, a interdisciplinaridade proporciona uma ligação e interação entre as áreas de Português e HGP. Se, por um lado, em Português se foca o género textual da *carta*, por outro, em HGP, aborda-se um contexto de produção e um tema específicos, associados ao estudo da expansão marítima portuguesa: a escrita de uma carta formal dirigida ao rei D. João I, na qual se dá conta da viagem e/ou da chegada a Ceuta.

A escrita revela-se, assim, como um veículo da interdisciplinaridade, pois permite que os alunos mobilizem conceitos e conhecimentos aprendidos em HGP, respeitando as características da *carta formal* estudados em Português. Para além disso, como defende Carvalho (2011, p. 223), através da escrita o aluno “é levado a reprocessar conceitos, a colocar hipóteses, a interpretar e sintetizar, a confrontar ideias, o que promove necessariamente a emergência de estratégias cognitivas mais complexas”.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

Investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana. (Amado, 2014, pp. 19-20).

A seleção de uma metodologia é fulcral na realização de um trabalho de investigação. A sua importância deve-se ao facto de este passo influenciar o restante trabalho, no que diz respeito à delimitação da questão de investigação, à amostra que se pretende caracterizar e, por último, à forma como se prevê recolher dados que, posteriormente, serão alvo de análise.

Como tal, neste capítulo serão desenvolvidos os seguintes tópicos: [i] tipo de metodologia e procedimentos; [ii] instrumentos de recolha de dados; [iii] caracterização dos participantes e [iv] tema, questão e objetivos de investigação.

No presente trabalho, a questão de investigação é uma consequência dos instrumentos de recolha de dados e, por conseguinte, da caracterização dos participantes, como se verá mais à frente. Desta forma, o tema, a questão e os objetivos de investigação (que serão apresentados no final deste capítulo propositadamente) nascem da identificação das necessidades dos alunos e não de uma escolha (exclusivamente) pessoal.

2.1. TIPO DE METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Amado (2014) defende que definir o conceito de *educação* não é tarefa fácil, acrescentando que existem algumas características que devemos ter em conta quando nos referimos ao mesmo: o seu carácter enriquecedor e inovador e a vontade que lhe está inerente de querer sempre fazer melhor, com o principal objetivo de se aperfeiçoar.

Neste sentido, sabendo que investigar em educação é um processo distinto da investigação nas outras áreas e tendo o desejo de realizar uma investigação significativa com vista à identificação de um problema e, por conseguinte, à mudança de uma realidade, considerei que a metodologia que melhor servia ao objetivos enunciados seria a *investigação-ação*.

O conceito de *investigação-ação* (em inglês *action research*) nasceu em meados da década de 1940, com Kurt Lewin (Amado & Cardoso, 2014; Cardoso, 2014). De acordo com Amado e Cardoso (2014), o conceito em questão pressupõe uma dualidade de momentos que comunicam entre si e, por isso, se complementam: [i] identificação de um problema num determinado contexto social e [ii] intervenção para solucionar esse mesmo problema, alterando a realidade anterior. Por seu turno, Esteves (1990) distingue duas modalidades de investigação-ação:

- *investigação para a ação* – “desencadeada por alguém que tem necessidade de informações/conhecimento de uma situação/problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução.” (p. 266);
- *investigação-na/pela-ação* – processo complexo orientado por objetivos de “investigação” (conhecer uma realidade), de “inovação” (transformar a realidade identificada anteriormente com soluções para os seus problemas) e de “formação de competências” (todos os participantes adquirem novas competências) (p. 271).

A presente investigação assentará, essencialmente, na modalidade *investigação para a ação*. Deste modo, a metodologia visará:

[a orientação] para a melhoria da prática educativa. Esta ocorre, no próprio lugar da ação, procurando a união íntima entre a teoria e a prática, a investigação e a ação, os investigadores profissionais e os professores, em contextos diferenciados. Ela tem em vista a própria mudança educativa, ajudando os professores a lidar com os desafios e os problemas, que a prática lhes coloca, e a levar a efeito inovações, de uma forma refletida. (Cardoso, 2014, p. 30)

Quando se opta pela metodologia em questão há que ter em conta as fases que lhe estão inerentes: [i] planificação, [ii] ação, [iii] observação e [iv] reflexão (Kemmis, 2007, citado por Cardoso, 2014). A planificação, correspondente à 1.^a fase, diz respeito ao momento em que surge uma ideia de uma possível melhoria ou mudança a ser realizada. Esta ideia deve ser amadurecida com recolhas de informação. A fase seguinte será a ação, que consiste na construção de um plano organizado e flexível que deve ser posto em prática com vista à resolução do problema identificado anteriormente. Segue-se a observação, que tem como principal função constatar os efeitos da fase anterior. Por último, mas não menos importante, surge a reflexão que deverá acompanhar todas as fases descritas (Cardoso, 2014).

Realizar uma investigação pressupõe a tomada de várias decisões, pelo que a primeira deverá ser a seleção do tema. Pessoalmente, sempre nutri um carinho muito especial pela área do Português, tendo optado por esta área para a realização deste trabalho. Com o objetivo de “afunilar” a investigação, considerei pertinente focar num dos cinco domínios que lhe estão inerentes: leitura, escrita, educação literária, gramática ou oralidade.

A escolha por um dos domínios não se revelou uma tarefa difícil, pois o meu objetivo seria incidir ou sobre o domínio da leitura ou sobre o domínio da escrita. Porém, decidi aconselhar-me com a professora cooperante, que sugeriu que optasse pelo domínio da escrita, no qual os alunos apresentavam maiores fragilidades. Por outro lado, por sugestão da professora supervisora e orientadora deste relatório, decidi construir um questionário, com o objetivo de conhecer melhor os alunos relativamente aos domínios em questão para que, posteriormente, pudesse tomar uma decisão que fosse ao encontro das necessidades por eles evidenciadas.

Após conceber e aplicar o questionário, procedi à sua análise, com o objetivo de caracterizar os alunos participantes do estudo e de selecionar a questão de investigação. Como se verá mais à frente (na subsecção 2.3.1), no questionário os alunos demonstraram poucos hábitos de escrita, sendo que ninguém evidenciou hábitos de escrita formal. Neste sentido, sabendo que um dos conteúdos a abordar até ao término do ano letivo seria o género textual *carta formal*, optei por delinear um MDG e uma SD incidentes no género em questão.

Como se viu anteriormente, no capítulo *Enquadramento Teórico*, a SD é composta por vários momentos. Por este motivo, a sua planificação realizou-se faseadamente, dando oportunidade de identificar as dificuldades dos alunos relativamente ao género *carta formal* e de criar atividades e materiais não só para colmatar essas dificuldades, como também para desenvolver capacidades de escrita emergentes. Neste sentido, comecei por delinear a estrutura geral da SD (apresentação da situação – produção inicial – módulos – produção final). De seguida, feita a apresentação da situação, apliquei a primeira parte da sequência – a produção inicial. Foi, então, a partir da análise das produções iniciais, que criei a restante sequência. Após realizar várias atividades com os alunos (módulos), com vista à superação das suas dificuldades, procedi a última fase da sequência – a produção final. A análise das duas produções (inicial e final) permitiu-me refletir sobre o grau de exolusão dos alunos e sobre a eficácia da SD enquanto metodologia de ensino-aprendizagem da produção escrita.

2.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para a realização da presente investigação, foram utilizados vários instrumentos de recolha de dados, designadamente o inquérito por questionário e as produções escritas de alunos da turma.

O inquérito por questionário teve como principal objetivo conhecer melhor os alunos relativamente aos seus hábitos de leitura e de escrita. Este instrumento revelou-se fulcral, pois, como se verá na secção 2.4., foi através dele que procedi à escolha do tema, da questão e da metodologia específica de investigação (SD).

As produções escritas dos alunos (iniciais e finais), recolhidas durante a aplicação da SD, constituíram instrumentos de recolha de dados que são objeto de análise no Capítulo IV do presente relatório.

A recolha de dados iniciou-se no decorrer do ano letivo 2020/2021, no final do 2.º Período, prolongando-se durante o 3.º Período.

2.2.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

De acordo com Quivy & Champenhoudt (1998, p. 188), o inquérito por questionário:

consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, (...), uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de uma acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.

O questionário (Anexo 6) teve, assim, como principal objetivo conhecer os hábitos de leitura e de escrita dos alunos. Desta forma, este foi dividido em quatro grupos de questões: [i] dados pessoais, no qual os alunos se identificam e referem a sua idade; [ii] dados relativos aos pais dos alunos, em que os mesmos identificam o nível de escolaridade e profissão de ambos os pais, como também os seus hábitos de leitura e de escrita; [iii] hábitos de leitura dos alunos e [iv] hábitos de escrita dos alunos.

É ainda de referir que as questões relativas ao agregado familiar dos alunos tiveram como objetivo compreender se as práticas de leitura e de escrita dos alunos eram ou não influenciadas pelos hábitos dos seus progenitores/tutores, pois de acordo com Cruz, Ribeiro e Viana (2012, pp. 19-20), “a família influencia de modo decisivo o

desenvolvimento literário das crianças”, ou seja “os pais são modelos privilegiados dos seus filhos, transmitindo-lhes hábitos e práticas que condicionam gostos e comportamentos”.

O inquérito por questionário apresenta questões de resposta aberta e questões de resposta fechada e foi aplicado por administração direta (Quivy & Champenhoudt, 1998). Quer isto dizer que os participantes tiveram oportunidade de responder autonomamente às questões colocadas (Fortin, 2009).

De acordo com Quivy e Champenhoudt (1998) e Fortin (2009), é fulcral que os questionários, antes de serem aplicados, sejam testados, pois é através da testagem que nos certificamos de que as perguntas estão bem formuladas e que são compreendidas pelos inquiridos. Para além disso, é através deste passo que se identificam alguns erros que, antes da aplicação propriamente dita, devem ser corrigidos. Assim sendo, o questionário foi aplicado a duas crianças que, no ano letivo 2020/2021, também frequentavam o 5.º ano de escolaridade, em estabelecimentos de ensino diferentes. Este procedimento permitiu-me corrigir pequenos erros que, mesmo após a revisão inicial, tinham passado despercebidos. Por exemplo, algumas questões tinham a mesma numeração e uma das questões apresentava duas opções de resposta iguais.

No momento em que o inquérito por questionário foi aplicado, os alunos encontravam-se em EAD. Como tal, a sua implementação deu-se através do recurso à utilização de uma plataforma digital (*Google Forms*). Deste modo, o questionário pôde ser respondido *online*, com recurso aos mais variados meios de comunicação eletrónicos, desde que tivessem acesso à internet.

Em suma, o inquérito por questionário revelou-se um instrumento decisivo para a realização da presente investigação, pois, tal como referido anteriormente, foi através do mesmo que pude aprofundar o conhecimento sobre os hábitos de leitura e de escrita dos alunos. Para além disso, este instrumento de recolha de dados permitiu-me tomar um decisão fundamentada e consciente sobre o tema, a questão de investigação e a metodologia específica a utilizar durante o processo investigativo.

2.2.2. TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

Para além do inquérito por questionário, os textos produzidos pelos alunos (*carta formal*: produção inicial e produção final) também foram utilizados como instrumentos de recolha de dados.

Os textos foram produzidos como resposta aos seguintes enunciados:

Proposta:
Imagina que estamos no século XV e que és um(a) marinheiro(a). Estás a bordo de uma caravela e acabaste de chegar a Ceuta juntamente com a restante tripulação.
Escreve uma carta ao rei D. João I, na qual dás conta de como está a ser a tua experiência.

Figura 4 - Enunciado da produção inicial

Proposta:
Imagina que estamos no século XV e que és um(a) marinheiro(a). Estás a bordo de uma caravela e acabaste de chegar a Ceuta juntamente com a restante tripulação.
Reescreve, fazendo as devidas correções, a carta que redigiste ao rei D. João I, no dia 29 de abril de 2021. Podes acrescentar informações que consideres interessantes ou necessárias.

Figura 5 - Enunciado da produção final

Para a presente investigação contei com a colaboração do meu par pedagógico. Assim, enquanto eu iniciava a SD com a *Apresentação da situação*, o meu par iniciava, nas aulas de HGP, a abordagem à época da expansão marítima portuguesa.

É ainda de ressaltar que nas orientações fornecidas aos alunos antes da realização da produção inicial, foi solicitada a utilização da terminologia aprendida nas aulas de HGP¹². Não obstante esta permissão, os alunos tiveram liberdade para criar o seu próprio *cenário histórico*, desde que não quebrassem os limites da verossimilhança histórica.

Com base nos resultados obtidos a partir da análise das produções iniciais criaram-se vários módulos com atividades incidentes nas dificuldades evidenciadas pelos alunos (cf. Capítulo IV).

A SD culminou com a realização da produção final. Nesta última fase, os alunos deveriam reescrever o seu texto inicial tendo em conta o *feedback* recebido e as aprendizagens efetuadas no decorrer dos módulos. As produções dos alunos serão analisadas no capítulo *Análise dos resultados*.

¹² Por exemplo: caravela, tripulação/tripulantes, especiarias, Ceuta, conquista, entre outros.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Nesta secção irei proceder à caracterização dos participantes com base nas respostas fornecidas no inquérito por questionário. Este foi implementado em abril de 2021, a uma turma de 28 alunos do 5.º ano de escolaridade, de um colégio do concelho de Leiria.

Antes de proceder à análise propriamente dita, é importante sublinhar que serão analisadas as respostas fornecidas por 25 alunos (amostra representativa da presente investigação e que será mantido o anonimato de todos os participantes).

2.3.1. ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

As primeiras questões do questionário incidiram sobre os dados pessoais dos alunos. Neste sentido, à data da implementação do mesmo, os 25 participantes (14 do sexo feminino e 11 do sexo masculino) apresentavam idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos.

De acordo com os estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, os alunos em questão encontravam-se no estágio das Operações Concretas (Papalia, 2006). Neste sentido, segundo Papalia (2006), as crianças inseridas neste estágio de desenvolvimento têm a capacidade de pensar logicamente, não conseguindo ainda atingir a abstração. Para este autor, é possível afirmar que as crianças deste estágio utilizam o *raciocínio indutivo*, ou seja, as crianças tiram conclusões sobre determinado assunto através das observações e experiências realizadas; é ainda durante a passagem pelo estágio em questão que as crianças começam a colocar o seu egocentrismo de parte tentando, progressivamente, colocar-se no lugar do outro e considerar vários pontos de vista.

Contexto social e cultural

As questões relativas aos progenitores/tutores tiveram como principal função, para além de perceber a situação socioeconómica do agregado familiar, compreender se a atitudes dos pais face à leitura e à escrita poderia influenciar também a atitude dos seus educandos.

Apresenta-se, nos quadros seguintes, informação relativa às profissões e às habilitações literárias das mães e dos pais:

	Profissão da mãe	Profissão do pai
Administrativa	1	0
Analista	1	0
Apresentador	0	1
Bancário(a)	2	3
Cabeleireira	1	0
Comercial	1	3
Consultora imobiliária	1	0
Diretor	0	1
Doméstica	1	0
Empregada de balcão	1	0
Empresário(a)	1	3
Engenheiro(a)	2	2
Farmacêutica	1	0
Funcionário(a) das Finanças	1	2
Gestor(a)	3	2
Informático	1	1
Inspetora do trabalho	1	0
Jornalista	0	1
Jurista	1	0
Médica	2	0
Operacional de fábrica	0	1
Operadora de seguros	1	0
Pedreiro	0	1
Polícia	0	1
Professor(a)	1	2
Técnico(a)	1	1

Tabela 5 - Profissão dos encarregados de educação/tutores

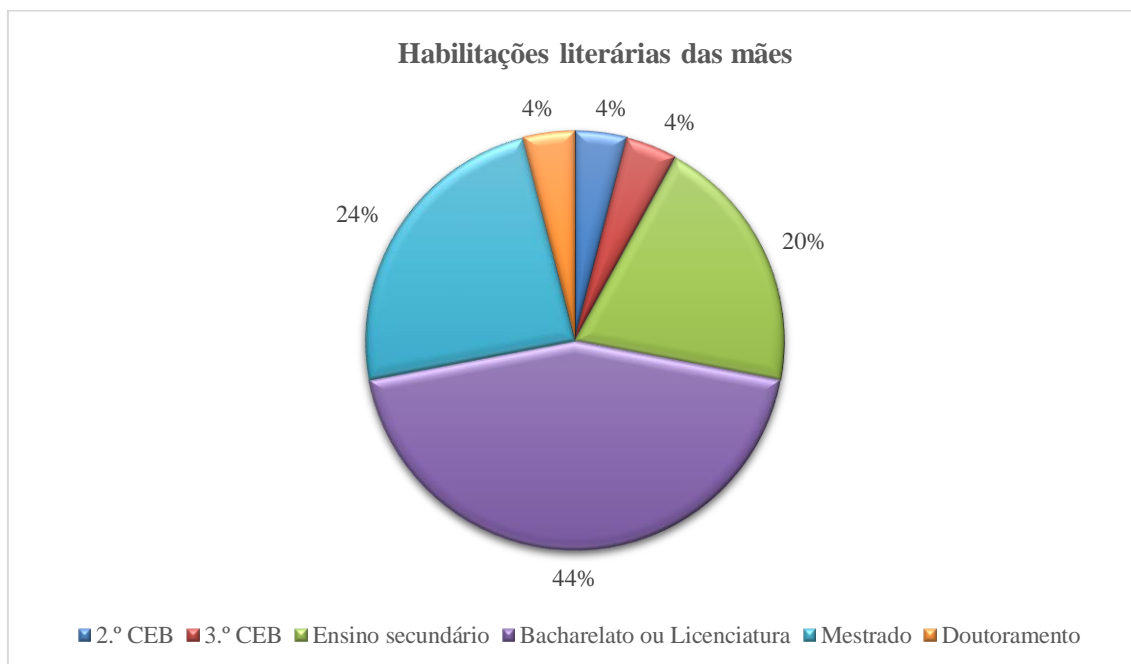


Gráfico 1 - Habilitações literárias das mães

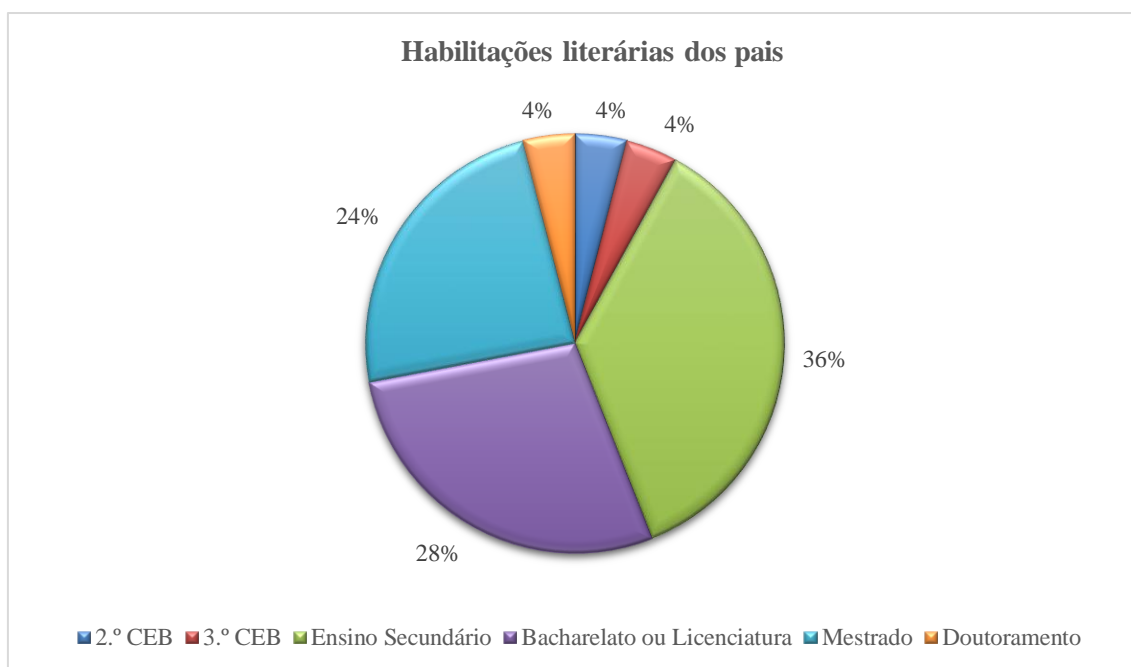


Gráfico 2 - Habilitações literárias dos pais

De acordo com os dados obtidos, é possível retirar várias conclusões: [i] nenhum aluno tem o pai e/ou a mãe em situação de desemprego; [ii] a maioria dos pais e das mães completou o Ensino Secundário, havendo mesmo uma parte que prosseguiu estudos, atingindo assim graus a nível do Ensino Superior; [iii] há mais mães com o nível de Ensino Superior do que pais. Este último é um aspeto importante, pois, segundo o Atlas da Educação de 2017, o nível de escolaridade das mães afeta em grande parte o percurso escolar dos alunos. Para além disso, Cruz, Ribeiro e Viana (2012) afirmam que os pais têm tendência a transpor os seus gostos e a forma como foram educados para os seus filhos. Desta forma, tendo mães e pais com percursos escolares de sucesso (e caso se confirme o seu gosto/hábito pela leitura e pela escrita), considero ser possível estar perante uma conjuntura favorável no que diz respeito aos hábitos de leitura e de escrita dos alunos.

Hábitos de leitura e de escrita dos pais

Os pais de 96% dos inquiridos (correspondente a 24 alunos) têm o hábito de ler e de escrever textos pertencentes a vários géneros:

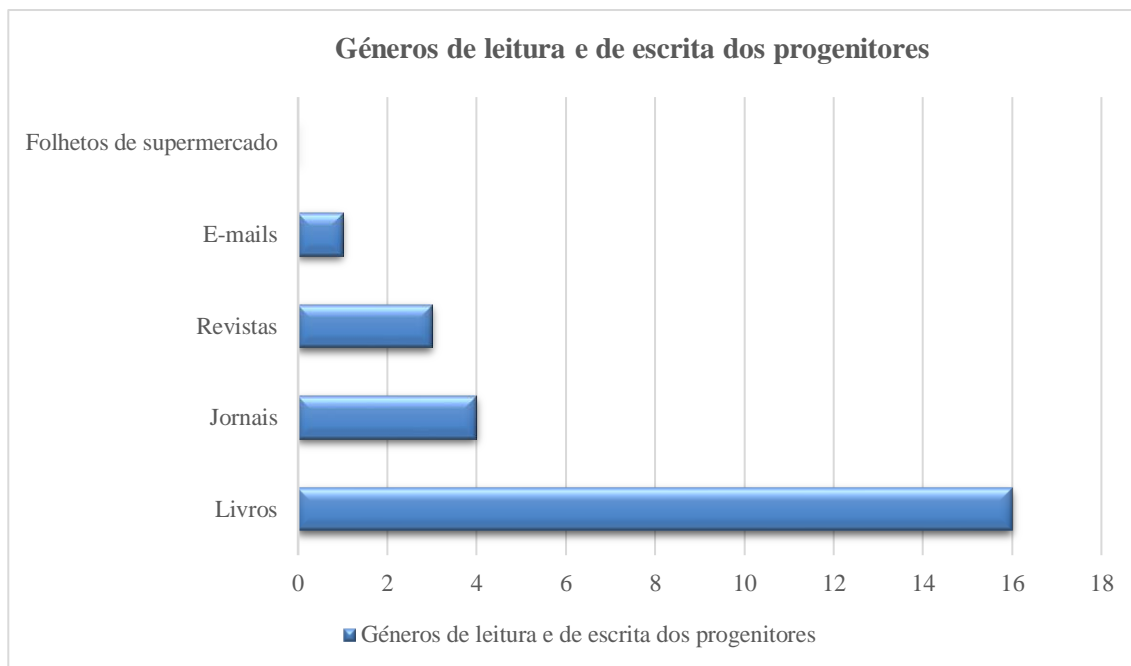


Gráfico 3 - Géneros de leitura e de escrita dos progenitores

Saliente-se que, na perspetiva dos filhos, os pais têm um maior hábito de ler do que escrever (apenas um aluno referiu que os seus pais escrevem *e-mails*). Havia ainda a possibilidade de assinalar a resposta “folhetos de supermercado” como opção de leitura. Contudo esta não foi assinalada por nenhum dos 25 inquiridos, o que me leva a equacionar o facto de os “folhetos de supermercado” não serem encarados pelos alunos como materiais passíveis de leitura. Isto é, os alunos associam a leitura a determinados suportes, como, por exemplo, livros, revistas e/ou jornais, não o fazendo quando se trata folhetos de supermercado a leitura. Um estudo realizado por Martins e Azevedo (2015) explica esta posição dos alunos: os autores afirmam que nas idades em que os alunos estão inseridos (10 a 12 anos) as suas leituras incidem no “cânone literário (obras e autores)” (p. 109).

Ainda quanto aos hábitos de leitura e de escrita dos progenitores/tutores, os alunos foram questionados sobre a práticas de lerem para si antes de adormecer. Dos 25 participantes, apenas 4 afirmam que os pais não têm ou não tiveram o hábito em questão.

Ler para os filhos antes de adormecer pode revelar-se um momento muito enriquecedor, que poderá contribuir significativamente para a criação do gosto e do hábito de leitura dos mesmos. Traça (1992, p. 124) corrobora esta posição afirmando que:

quando o primeiro contacto com a literatura durante a infância foi um esforço penoso e uma experiência desagradável, é muito difícil que mais tarde venha a nascer uma verdadeira afeição pela leitura. Como as crianças gostam da narração oral, esta constitui

um meio eficaz para as pôr em contacto com a literatura, para proceder a uma iniciação literária que, pelo prazer a que surge associada, pode constituir um caminho seguro para a apreciação literária.

No mesmo sentido, Nascimento e Barbosa (2006), citados por Rodrigues (2016, p. 31), defendem que os filhos são influenciados pelos pais no que diz respeito ao gosto e/ou hábito pela leitura:

O gosto pela leitura está diretamente associado aos estímulos que são proporcionados à criança desde muito cedo. O contexto familiar é de grande importância. Quando a criança cresce no meio de livro e vê, à sua volta, adultos lendo é despertado nela o hábito de ler, considerando que a formação de um leitor não se dá através de produtos, e sim, de estímulos.

Desta forma, tendo em conta as respostas dos alunos relativamente às questões sobre os seus progenitores, considero ser possível encontrar resultados positivos aquando da análise das respostas fornecidas sobre os seus próprios hábitos de leitura e de escrita.

Hábitos de leitura dos alunos

De acordo com os resultados obtidos no questionário, todos os alunos têm a prática de ler. As preferências de leitura relativamente a géneros textuais (literários e não literários) são as seguintes:

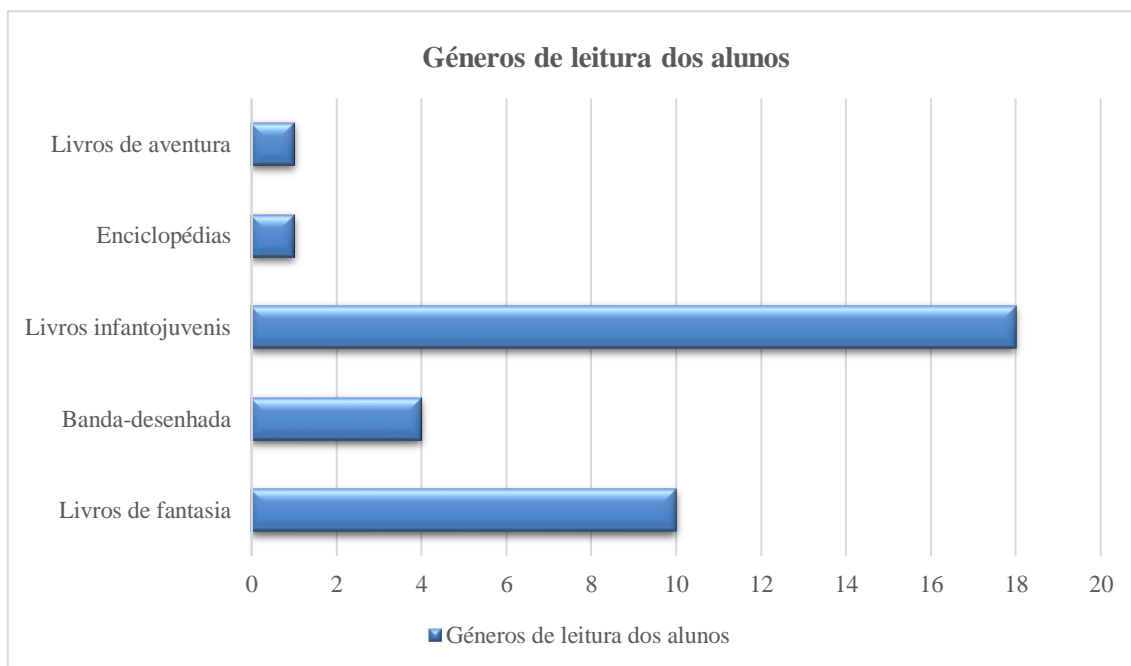


Gráfico 4 - Géneros de leitura (literários e não literários) dos alunos

Os dados obtidos permitem concluir que os alunos, para além de terem o hábito de ler, têm também gostos específicos relativos a este domínio, nem sempre coincidentes com as “leituras obrigatórias” de âmbito escolar. Considero que este é um aspeto muito positivo, pois os hábitos de leitura dos alunos não se relacionam apenas com as leituras ditas “obrigatórias” solicitadas na disciplina de Português, mas sim com a leitura por prazer. Martins e Azevedo (2015, p. 85) defendem esta posição afirmando o seguinte:

A leitura que tem lugar fora da escola afigura-se já a uma leitura voluntária, não associada a processos de avaliação compulsivos. O leitor seleciona o que deseja ler, seja por escolha própria, seja por sugestão ou indicação dos mediadores. Deste modo, a leitura é concebida como direito e não como dever, permitindo, ao leitor, construir o seu projeto pessoal de leitura, isto é, encontrar motivos para querer aprender a ler e para continuar a ler depois de o saber fazer.

Relativamente ao tempo decorrido desde a última leitura integral de um livro e o presente, constata-se o seguinte:

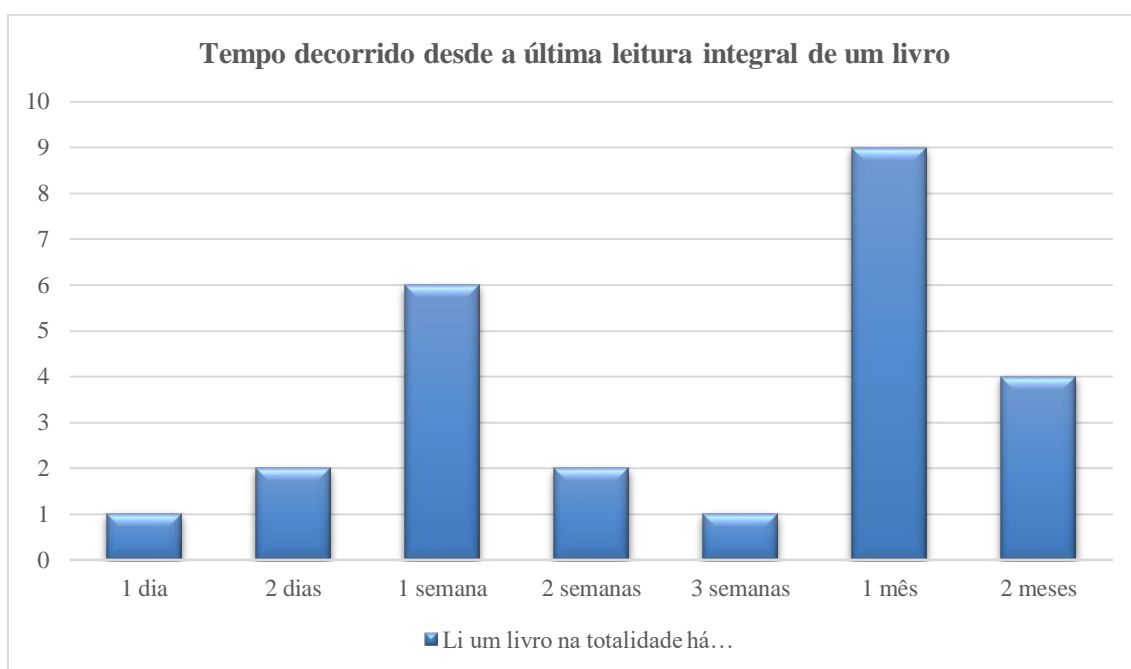


Gráfico 5 - Tempo decorrido desde a última leitura integral de um livro

Hábitos de escrita dos alunos

Apenas 68% (correspondente a 17 alunos) dos alunos participantes admitem ter o hábitos de escrever. Os restantes 32% dos inquiridos (correspondente a 8 alunos) – não evidenciam este tipo de hábitos.

Quanto aos hábitos de escrita, o gráfico 6 dá conta das perceções dos alunos em relação aos contextos em que escrevem e dos géneros textuais por si produzidos:

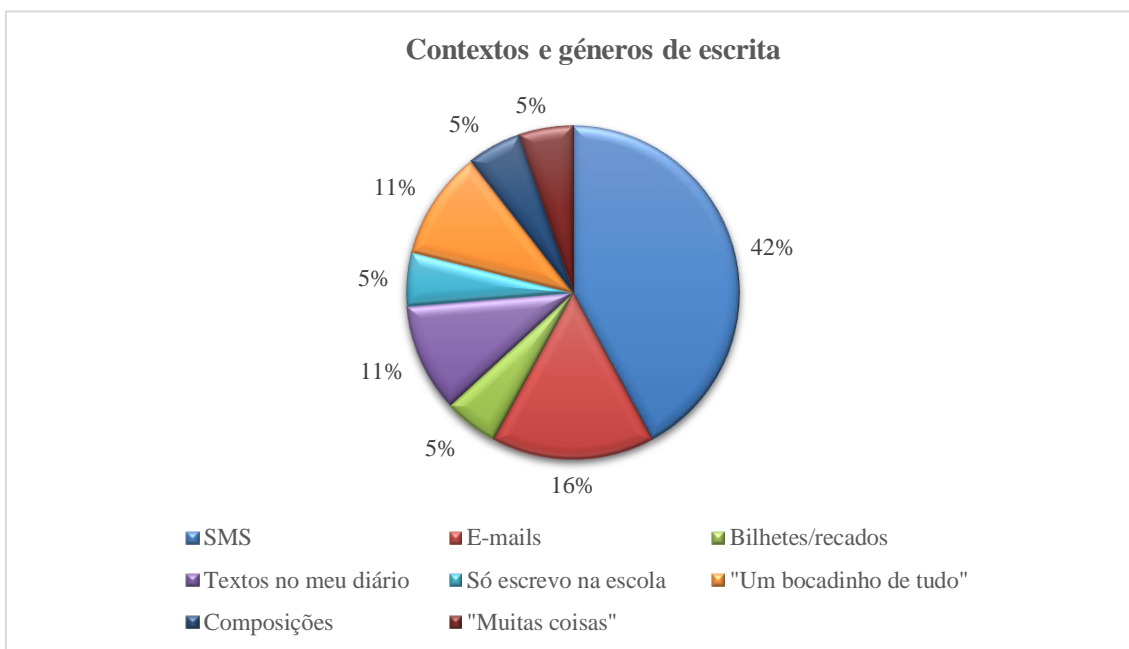


Gráfico 6 - Contextos e géneros de escrita dos alunos

Repare-se que, embora 68% dos participantes afirmem que têm o hábito de escrever, alguns alunos referem que apenas o fazem na escola. Este é um aspeto que não se verifica no domínio da Leitura (já que os alunos admitem, ainda que indiretamente, ler por prazer).

Por último, apresentam-se dados em relação ao suporte que os alunos costumam utilizar para escrever:

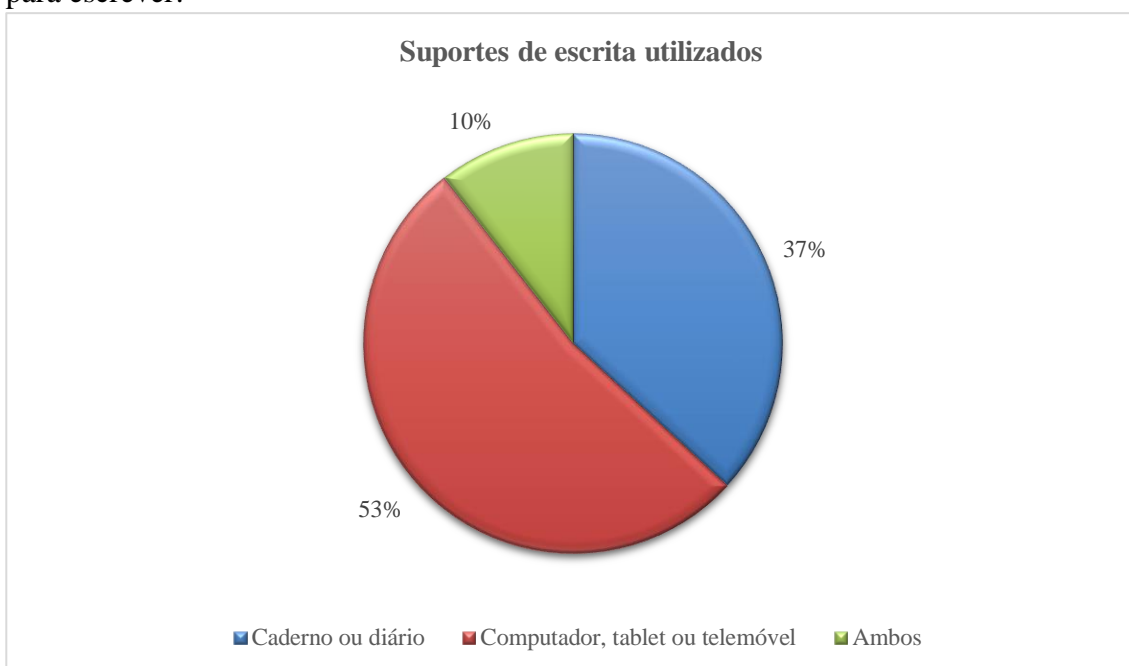


Gráfico 7 - Suportes de escrita utilizados pelos alunos

Baptista, Viana e Barbeiro (2011) consideram que nenhum suporte de escrita, seja qual for a sua natureza, deve ser posto de parte. Contudo, defendem também que a escrita manuscrita se mantém:

a escrita manuscrita mantém-se como uma mais-valia pela autonomia que permite em relação às tecnologias, aproximando o acto de escrever de uma actividade mais natural, porque dependente quase exclusivamente de dispositivos humanos, mas implica um maior esforço no desenvolvimento da destreza motora. (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 25)

2.4. TEMA, QUESTÃO E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Com base nas respostas fornecidas, constatei que todos os alunos têm o hábito de ler e que o fazem por prazer. Porém, o mesmo não acontece com a escrita, havendo mesmo alunos que admitem não ter o hábito de escrever. Assim, concluí que a escrita é o domínio que mais constrangimentos traz aos alunos. Para além disso, quando os alunos identificam aquilo que costumam escrever, podemos concluir que apenas usam a escrita em contextos informais.

Desta forma, sabendo que um dos conteúdos que deveria ser abordado antes do término do ano letivo era a *carta formal*, de acordo com as AE de Português do 5.º ano (2018), optei por aplicar o modelo de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ao ensino deste género escolar.

A meu ver, este é o dispositivo didático que melhor se adequa ao projeto de investigação, pois privilegia o domínio da escrita, nomeadamente o da *escrita formal* e tem como base o funcionamento de um género de texto específico, tal como ele existe em sociedade. Como já foi referido, este modelo foi complementado com o recurso a um texto mentor e com a articulação entre atividades de compreensão e produção textual.

É, então, neste contexto, que nasce a seguinte questão de investigação:

- *De que forma a sequência didática sobre o género textual carta formal pode auxiliar os alunos na melhoria e/ou na aquisição de competências no domínio da escrita?*

A questão de investigação tem também em conta os objetivos formulados para o presente trabalho investigativo, sendo estes:

- i) Conhecer os hábitos de leitura e de escrita dos alunos através do inquérito por questionário;
- ii) Fomentar a aquisição de competências literárias, através de intervenções didáticas e metodológicas adequadas ao domínio da escrita;
- iii) Analisar as produções escritas dos alunos com vista à criação de uma sequência didática original, que os ajude a melhorar ou a adquirir competências de escrita;
- iv) Refletir sobre a eficácia da sequência didática como dispositivo didático orientado para o domínio da escrita.

CAPÍTULO III – CONSTRUÇÃO DO MDG E RELATO DA SD

Neste capítulo, apresento o MDG que deu origem à SD e relato as sessões realizadas aquando da concretização da mesma (ocorridas na quinzena de atuação entre 26 de abril e 7 de maio de 2021, em aulas com duração de 45 ou 90 minutos).

O MDG e a SD reflete a revisão de bibliografia apresentada no capítulo I. A planificação das sessões é apresentada em anexo (Anexo 7).

3.1. CONSTRUÇÃO DO MDG

O MDG que antecedeu a realização da SD seguiu, com algumas adaptações, a perspetiva de Dolz & Gagnon (2015) e teve em conta os resultados do questionário (cf. capítulo II).

Apresenta-se, de seguida, sob a forma de tabela, o MDG construído especificamente para o contexto desta investigação:

Dimensões ensináveis do género	<i>Carta formal, 5.º ano</i>
Situação de comunicação	Comunicação ao rei D. João I, sob a forma de carta, por parte de um marinheiro/comandante/tripulante, da chegada a Ceuta e/ou viagem de ida para Ceuta (1415).
Suporte	Século XV: carta manuscrita (simulação de pergaminho); Século XXI: carta manuscrita (e envelope) vs. <i>e-mail</i> vs. postal.
Conteúdos temáticos/ Organização/plano de texto	Estrutura e conteúdo: <ul style="list-style-type: none">• Local e data (Ceuta, 1415);• Saudação inicial (destinatário: rei D. João I);• Corpo da carta (chegada a Ceuta e/ou viagem de ida para Ceuta);• Despedida e assinatura (autor);• <i>Post scriptum</i>.
Recursos da língua	Linguagem formal e informal; Fórmulas (saudação inicial e despedida); Conectores interfrásicos; Vocabulário técnico.

Tabela 6 - MDG carta formal (5.º ano)

3.2. RELATO DA SD

3.2.1. APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

A primeira sessão, destinada à apresentação da situação, decorreu no dia 28 de abril de 2021 e teve duração de, aproximadamente, 70 minutos.

Para iniciar a sessão, propus um pequeno diálogo com os alunos sobre a carta e o *e-mail*. Neste sentido, discutimos sobre as suas diferenças e semelhanças e quais as vantagens de cada um. Para além disso, questionei os alunos sobre o facto de já terem escrito e/ou recebido uma carta. A resposta a tais questões foi unânime: fora do contexto escolar, os alunos não escrevem nem recebem cartas. Cheguei, assim, à conclusão de que as cartas que chegam a casa dos alunos através do carteiro, são endereçadas aos seus encarregados de educação e apresentam as tão famosas “contas para pagar”.

Refletimos ainda sobre a diferença entre a carta e o postal e sobre a história dos Correios em Portugal, que em 2020 comemoraram o seu 500.º aniversário.

Findo o diálogo, procedemos à leitura e análise do texto “A carta”, de Jean-Jacques Sempé e René Goscinny, contido no manual escolar adotado pela escola¹³.

No texto em questão narra-se a história de um menino chamado Nicolau, que recebe um presente do patrão do pai. Como forma de agradecimento, a mãe da criança motiva-o a escrever uma carta. Neste sentido, o pai dita ao filho aquilo que ele deve escrever, escolhendo meticulosamente as formas de tratamento (por exemplo, *caríssimo senhor, excelentíssimo senhor; com os melhores cumprimentos, com as mais respeitosas saudações*).

Através da leitura e da análise do texto, foi possível criar um momento de diálogo destinado à discussão das formas de tratamento, razão pela qual a carta escrita pelo menino Nicolau se classificava como *carta formal*.

Para além das tarefas realizadas nesta sessão, foram explicadas aos alunos as atividades que iriam ter lugar nas sessões seguintes, dando-se assim início à investigação.

¹³ Barros, E. S., Fidalgo, S., Simões, A., & Faria, J. (s.d.). *Palavra Puxa Palavra - 5.º ano - Manual escolar* (Vol. Parte I). (E. ASA, Ed.). Manual certificado pela ESE Santarém e concebido ao abrigo das Aprendizagens Essenciais de Português do 5.º ano.

3.2.2. PRODUÇÃO INICIAL

A realização da produção inicial deu-se no dia 29 de abril de 2021 e teve uma duração de 45 minutos.

Primeiramente, comecei por distribuir o enunciado (Anexo 8) pelos alunos e explicar a atividade a realizar. Assim, foi pedido aos alunos que escrevessem uma carta ao rei D. João I, na qual dessem a conhecer a sua experiência em Ceuta e/ou a viagem de ida para Ceuta. Os alunos deveriam também ter em conta os conhecimentos e o vocabulário aprendido nas aulas de HGP; porém, tinham liberdade para acrescentar pormenores e/ou acontecimentos da sua imaginação.

Antes de iniciarem a atividade, os discentes foram advertidos para o facto de não se identificarem, escrevendo o seu nome próprio nas produções.

3.2.3. MÓDULOS

[i] Módulo 1 – Desconstrução do texto mentor

Uma das dificuldades identificadas ao analisar as produções iniciais relaciona-se com a estrutura da carta. Neste sentido, o primeiro módulo foi dedicado ao estudo da estrutura da *carta formal* e à desconstrução do texto mentor.

Inicialmente, com o intuito de construir o seu próprio conhecimento, os alunos foram questionados e chegaram a conclusões sobre a estrutura da carta. Neste momento foram identificados alguns constituintes, como a saudação inicial e a saudação final.

De seguida, procedi à desconstrução do texto mentor (Anexo 9), com vista à reflexão sobre a estrutura convencional da *carta (formal e informal)* e às suas marcas linguísticas (registo formal/informal).

O texto mentor correspondeu a um exemplo de uma *carta formal* escrita ao rei D. João I sobre a viagem até Ceuta, podendo ser encarado como uma possível resolução da atividade solicitada aos alunos na produção inicial.

A análise do texto mentor implicou discussão sobre a identificação de cada um dos constituintes da carta, as formas de tratamento utilizadas e a identificação de vocabulário técnico, relativo ao tema abordado na carta.

Posteriormente, propus aos alunos a realização de uma atividade de compreensão oral que proporcionasse a comparação entre a *carta formal* e a *carta informal* (semelhanças e diferenças). A atividade centrou-se na escuta ativa da música “Postal dos Correios” (Anexo 10), do grupo musical Rio Grande. Os alunos compreenderam que a música ouvida representava uma carta escrita por um filho, que vivia longe dos seus pais e, por este motivo, decidiu escrever-lhes. Chegaram, assim, à conclusão que se tratava de uma *carta informal* (devido aos laços afetivos que unem o autor da carta aos seus destinatários e ao registo informal/familiar do texto).

Este módulo foi concluído com uma reflexão motivada por uma questão dos próprios alunos: “Já se enviavam cartas na época da expansão marítima?”. A resposta a esta questão baseou-se no contacto com um pequeno excerto da carta de Pêro Vaz de Caminha, destinada a D. Manuel I, e que dava conta da descoberta do Brasil.

[ii] Módulo 2 – Análise das produções iniciais

Após estudarem os constituintes da carta e compreenderem quais as formas de tratamento mais corretas para uma *carta formal*, os alunos leram os comentários dirigidos às suas produções iniciais para se consciencializarem das suas dificuldades e dos aspetos em que poderiam aperfeiçoar a escrita compositiva formal. Por isso, o segundo módulo foi dedicado à entrega e à análise das produções iniciais devidamente comentadas.¹⁴

Este módulo consistiu, essencialmente, num diálogo de esclarecimento de dúvidas, que considerei ser fulcral para compreensão da escrita de uma *carta formal* e, posteriormente, para o aperfeiçoamento da escrita.

[iii] Módulo 3 – Formas de tratamento (formais e informais)

Outra das dificuldades encontradas aquando da análise das produções iniciais esteve relacionada com as formas de tratamento a utilizar na saudação inicial e na despedida. Como tal, o terceiro módulo incidiu nas formas de tratamento utilizadas em cartas. A atividade, designada de “Isto ou aquilo” (*this or that*), baseou-se na manipulação e análise

¹⁴ No *feedback*, para além de comentários apreciativos das produções, foram corrigidos os erros ortográficos das produções textuais dos alunos e alteradas algumas expressões, de forma a tornar o texto mais coerente e coeso.

de fórmulas iniciais e de fórmulas de despedida extraídas das produções iniciais. Apresentam-se, nas figuras seguintes, os materiais de apoio à atividade:

<i>Isto ou Aquilo (saudação inicial)</i>		A CARTA – ANÁLISE DAS PRODUÇÕES INICIAIS
<ul style="list-style-type: none"> • “Boa tarde, caro rei D. João”; • “Caríssimo rei D. João I”; • “Caro rei, D. João I”; • “Caro rei”; • “Olá sua Alteza”; • “Excelentíssimo senhor D. João I”. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Minha majestade”; • “Boa noite, rei D. João I”; • “Olá, D. João I”; • “Olá, sr. Rei” • “Caríssima majestade”; • “D. João I”. 	
5/5/2021		4

Figura 6 - Saudações retiradas das produções iniciais dos alunos

<i>Isto ou Aquilo (saudação inicial)</i>		A CARTA – ANÁLISE DAS PRODUÇÕES INICIAIS
<ul style="list-style-type: none"> • “Boa tarde, caro rei D. João”; • <input 2"="" text"="" type="text" value="Caríssima majestade”; • “D. João I”. </td> </tr> <tr> <td colspan="/>5/5/2021	4	

Figura 7 - Opções selecionadas pelos alunos

<i>Isto ou Aquilo (despedidas)</i>		A CARTA – ANÁLISE DAS PRODUÇÕES INICIAIS
<ul style="list-style-type: none"> • “Cumprimentos”; • “Cumprimentos do tripulante”; • “Obrigada por ter lido, agradecido”. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Beijinhos dos seus tripulantes” • “Abraços”; • “Com excelentíssimos agradecimentos”. 	
5/5/2021		5

Figura 8 - Despedidas retiradas das produções iniciais dos alunos

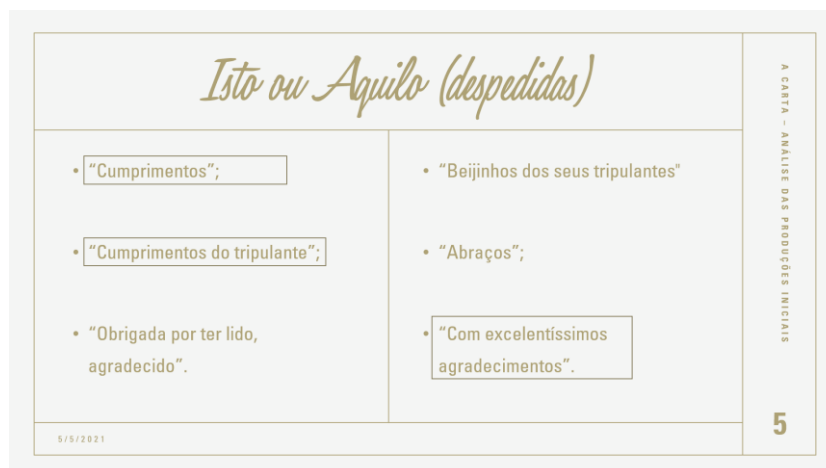


Figura 9 - Opções selecionadas pelos alunos

[iv] Módulo 4 – Reescrita colaborativa de parágrafo do texto mentor

O quarto e último módulo consistiu na reescrita colaborativa (a pares) do segundo parágrafo do corpo da carta do texto mentor, trabalhado no módulo 1. A reescrita consistiu na alteração de frases, utilizando as próprias palavras e acrescentando ou suprimindo informações. O módulo foi concluído com a partilha do trabalho realizado (leitura dos parágrafos em voz alta e comentário às alterações efetuadas).

3.2.4. PRODUÇÃO FINAL

A SD culminou com a realização da produção final (Anexo 11).

Nesta última etapa da SD, os alunos procederam à reescrita das suas produções iniciais, aplicando conhecimentos adquiridos ao longo dos módulos. Fizeram-no individualmente, alterando vocábulos, expressões ou frases e acrescentando ou suprimindo informações.

Mais uma vez, manteve-se o anonimato dos alunos.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo pretendo analisar as produções iniciais e finais escritas pelos alunos, no que diz respeito à estrutura e ao conteúdo temático, com o objetivo de comparar e avaliar a eficácia da SD.

Em termos metodológicos, a análise é apresentada faseadamente, tendo em conta as partes constituintes da carta (cf. Capítulo I). Por forma a evidenciar a evolução dos alunos, privilegiarei a análise comparativa das produções iniciais e das produções finais dos alunos, articulando dados qualitativos e quantitativos.¹⁵

Em conformidade com o número de participantes, serão analisadas 25 produções iniciais e 25 produções finais. Para que o anonimato dos alunos continue a ser mantido, estes encontram-se numerados através das letras de A a Y.

4.1. ANÁLISE COMPARATIVA (PRODUÇÕES INICIAS/PRODUÇÕES FINAIS)

4.1.1. LOCAL E DATA

Por norma, as cartas são iniciadas com a identificação do local onde se encontra o remetente e a data da sua escrita.

Nas produções iniciais, nenhum dos 25 participantes colocou local e data nas suas cartas; já nas produções finais, pelo contrário, todos os alunos mencionaram o constituinte em questão:

- quanto ao local, 96% dos alunos referiram estar em Ceuta, respeitando o que era solicitado no enunciado (cf. Capítulo II); um aluno (representando os restantes 4% da amostra) indicou apenas a data, omitindo o local;
- no que diz respeito à data, 92% dos alunos mencionaram estar em 1415 (ano em que os Portugueses conquistaram Ceuta – Ramos, Sousa & Monteiro, 2015); dois

¹⁵ De acordo com Fortin (2009), as metodologias qualitativas permitem analisar um determinado contexto, reunindo informações a fim de modificar a realidade dos indivíduos que pertencem ao estudo. Por outro lado, as metodologias quantitativas permitem encontrar resultados através de contagens e medições tornando possível a realização de conjeturas e generalizações (*idem, ibidem*). Através da junção de ambas as metodologias, será possível colocar em evidência as melhorias dos alunos e a mudança de realidade após a execução da SD.

alunos colocaram anos diferentes – 1440 e 1450 (sendo um deles o que não tinha feito referência ao local); o dia e o mês foram escolhidos aleatoriamente pelos participantes.

Embora a SD apresentada nesta investigação tenha tido como objetivo o ensino de um género textual, designadamente a *carta formal*, era também importante que os alunos mobilizassem conhecimentos adquiridos nas aulas de HGP, devido ao carácter interdisciplinar do projeto (cf. Capítulo I). Neste sentido, ao colocar o local e a data, os participantes deveriam fazer referência a Ceuta e ao ano de 1415. Da análise que fizemos, podemos concluir que tal foi realizado por 92% dos participantes (cf. Exemplo 1).

Exemplo 1: “*Ceuta, 30 de setembro de 1415*” (Aluno P)

Ainda no que diz respeito ao local e à data, há que ter em conta a organização espacial/gráfica destes dois elementos no texto: [i] escrever a data e o local na margem superior direita do documento e [ii] fazer mudança de linha entre o *local e data* e a *saudação inicial*. O gráfico 8 dá conta do cumprimento destes dois requisitos relativamente à produção final:

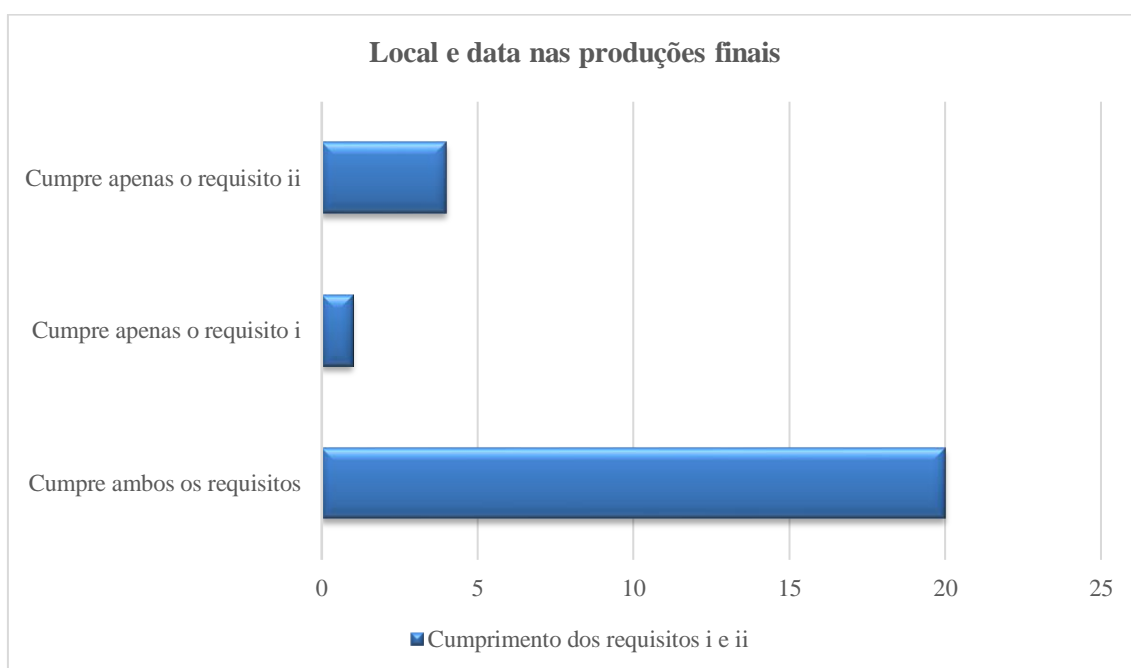


Gráfico 8 – Local e data nas produções finais

Verifica-se, assim, uma melhoria significativa da produção inicial para a produção final relativamente ao primeiro elemento da carta (local e data).

4.1.2. SAUDAÇÃO INICIAL

Numa carta formal, após identificar o local e a data da escrita, o remetente deve cumprimentar o seu destinatário através de uma saudação inicial, recorrendo ao registo formal.

Efetivamente, nas produções iniciais, quase todos os alunos iniciaram a escrita da carta com uma saudação. Quanto ao tipo de registo utilizado, nem todos recorreram a saudações iniciais formais.

Apresento, na tabela 7, as expressões mais utilizadas, formais e informais, nas saudações iniciais:

Expressões (produção inicial)			
Formais	N.º de ocorrências	Informais	N.º de ocorrências
“Caro rei D. João I”	1	“Olá rei D. João I”	1
“Caro D. João I”	4	“Boa tarde”	1
“Caro senhor D. João I”	1	“Olá sr. rei”	1
“Minha majestade”	1	“Boa noite, rei D. João I”	1
“Caro senhor”	1	“Olá, D. João I”	1
“Caríssima majestade”	1	“Olá sua alteza”	1
“Caro rei”	3	“Boa tarde, rei D. João I”	3
Mistas (formal e informal)			N.º de ocorrências
“Muito bom dia, caríssimo rei D. João I”			1
“Boa tarde, caro D. João I”			1

Tabela 7 - Expressões utilizadas nas saudações iniciais

De acordo com os dados apresentados na tabela 7, as expressões formais tiveram uma incidência de 48%, enquanto as expressões informais de 36%.

No que diz respeito à produção final, todos os alunos redigiram saudações iniciais, recorrendo a expressões formais:

Expressões formais (produção final)			
Expressão	N.º de ocorrências	Expressão	N.º de ocorrências
“Exmo. senhor D. João I, rei de Portugal”	2	“Caro senhor D. João I, rei de Portugal”	1
“Caro rei D. João I, rei de Portugal”	1	“Exmo. senhor D. João I”	3
“Caro rei D. João I”	5	“Caro senhor”	1
“Caro rei”	2	“Exmo. rei D. João I”	3
“Caríssimo rei D. João I”	1	“Caríssimo rei D. João”	1
“Saudações, excelentíssimo rei D. João”	1	“Caríssima majestade”	1
“Caro senhor, rei D. João I”	1	“Caríssimo senhor D. João I”	1
“Caro D. João”	1		

Tabela 8 - Expressões formais utilizadas nas produções finais

Os dados apresentados permitem concluir que também ao nível da saudação inicial, as produções textuais dos alunos revelaram uma melhoria significativa. De facto, nos seus textos, os alunos evidenciaram ter compreendido como se deve fazer uma saudação inicial formal, corrigindo e substituindo as saudações (informais) anteriormente colocadas.

Relativamente à existência/inexistência de mudança de linha entre a saudação inicial e o corpo da carta, nas produções iniciais 40% dos alunos realizou esta separação (os restantes 60% separaram os constituintes em questão apenas com recurso à vírgula); quanto às produções finais, o cenário é diferente: 88% dos alunos fizeram parágrafo para assinalar a separação entre os constituintes em questão (os restantes alunos mantiveram o uso da vírgula).

4.1.3. CORPO DA CARTA

A análise do corpo da carta foi feita de acordo com os quatro critérios: [i] subtemas, [ii] estrutura, [iii] grau de formalidade e [iv] grau de criatividade.

[i] Subtemas

O tema principal da carta, tal como referi no capítulo II (ponto 2.2.2.), era a chegada a Ceuta e/ou viagem de ida para Ceuta. Contudo, nas suas cartas, os alunos optaram por abordar outros aspetos. Devido ao facto de a produção final se tratar de uma reescrita da produção inicial, os temas encontrados são comuns a ambas as produções.

Apresento, no gráfico 9, todos os subtemas abordados em ambas as produções escritas (iniciais e finais):

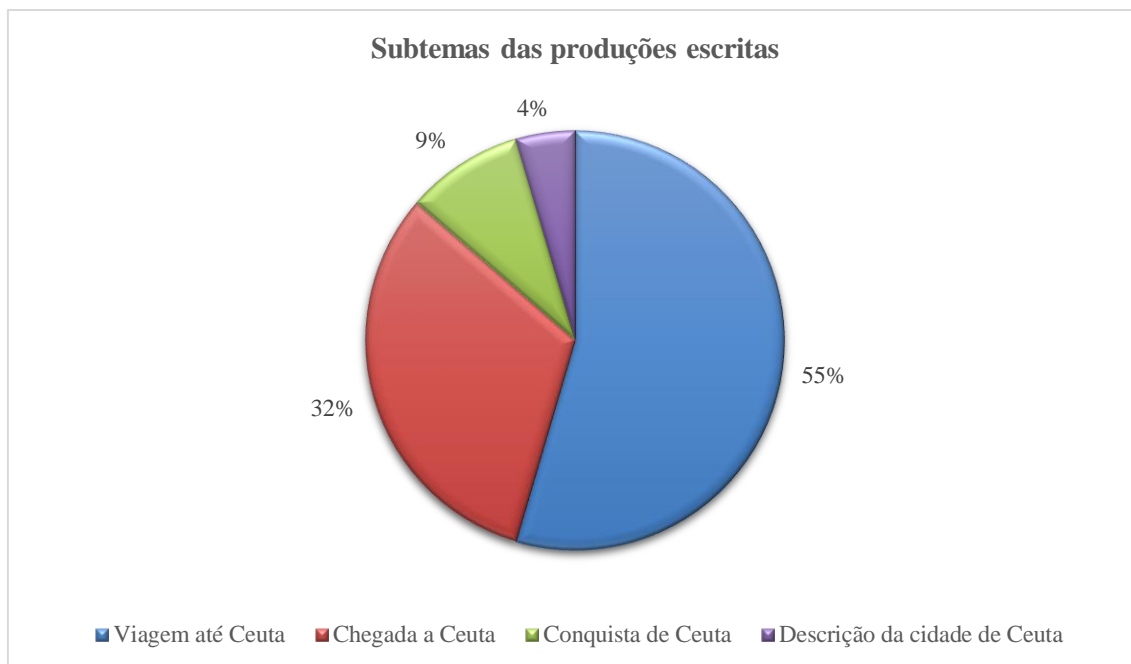


Gráfico 9 - *Subtemas das produções escritas (iniciais e finais)*

De acordo com o gráfico 9, o subtema mais mencionado e desenvolvido foi a “viagem até Ceuta”. De facto, a maioria dos alunos aborda o tema solicitado (relato ao rei da forma como decorreu a viagem). É de ressaltar que 80% dos alunos desenvolve mais do que um subtema nas suas cartas. Assim, torna-se relevante analisar a forma como os alunos estruturam as suas produções escritas, de modo a perceber como se condensam os subtemas desenvolvidos no mesmo parágrafo ou se os organizam em parágrafos.

[ii] Estrutura

No que diz respeito às produções iniciais, 36% dos alunos escrevem as suas cartas num só parágrafo, demonstrando alguma dificuldade em organizar as suas ideias em frases, períodos e parágrafos e em utilizar pontuação e conectores adequados. Veja-se, por exemplo, os seguintes excertos retirados de duas produções iniciais:

Exemplo 2: *“nós já chegamos a ceuta a viajei correu muito mal, houve uma grande tempestade e uma parte do barco afundou, surgiram animais horríveis e assustadores com oito e nove cabeças pretos e brancos houve de tudo.”* (Aluno A)

Exemplo 3: *“chegamos a ceuta e fomos bem recebidos, mas houve pessoas que nos trataram mal. Na viagem para ceuta houve uma tempestade e alguns homens*

morreram. Em ceuta existe muito ouro aqui todos são ricos pois existe uma mina só de ouro até o povo é rico.” (Aluno J).

Os restantes 64% organizaram as suas produções iniciais em 2 ou 3 parágrafos, havendo, inclusivamente, um aluno que procedeu à estruturação do corpo do texto em 5 parágrafos.

Embora alguns alunos tenham demonstrado dificuldades no uso da pontuação, já evidenciam alguma capacidade de organização das suas ideias e a utilização adequada dos conectores com valor de contraste:

Exemplo 4: *“Os nossos tripulantes calcularam a hora do dia de menos tempestades. Porém a embarcação é muito apertada e como somos muitos a embarcação está um caos.”* (Aluno L)

Exemplo 5: *“A nossa caravela sofreu um acidente e nós tivemos de parar e enquanto tentamos arranjar ocorreu um enorme tempestade mas conseguimos escapar.”* (Aluno V)

No que concerne às produções finais, verifica-se a evolução relativamente aos aspetos atrás identificados. De facto há uma redução de percentagem de alunos que escreveram as suas cartas num só parágrafo (de 36% passou para 20%, o equivalente a 5 alunos). Destes alunos, apenas 2 continuaram a mostrar dificuldade em organizar as suas ideias. Contudo, todos evidenciam melhorias ao nível do uso da pontuação. Veja-se, por exemplo, o seguinte excerto, retirado de uma produção final:

Exemplo 6: *“a viagem correu super bem! Conseguimos chegar a ceuta! Fomos muito bem recebidos com frutas e quartos para passarmos algumas noites. Eles são super simpáticos!”* (Aluno U)

Os restantes alunos (80%) mantêm a organização inicial dos seus textos na produção final (2 a 3 parágrafos). Os seguintes exemplos dão conta disso mesmo:

Exemplo 7: *“Gostaria de informar que chegamos a Ceuta.*

Durante a viagem, infelizmente, aconteceu uma terrível tempestade, mas conseguimos sobreviver.

Como já chegamos, vamos começar a explorar para encontrar novos materiais. Além disso, a vela da caravela estragou-se, mas já conseguimos arranjar.”
(Aluno R)

Exemplo 8: “*Gostava de lhe falar como correu a viagem até Ceuta, como o rei me tinha pedido.*”

Nem acredita no que aconteceu!

Iamos todos em alto mar eu e toda a tripulação, mas de repente aconteceu uma tragédia, o marinheiro António acabou por falecer.” (Aluno W)

De modo geral, da versão inicial para a versão final, os alunos desenvolveram a sua competência compositiva, facto que se revelou no aperfeiçoamento da estrutura dos textos, e na destreza no uso de mecanismos de coesão textual (pontuação e conectores)¹⁶.

[iii] Grau de formalidade

Quanto ao grau de formalidade utilizado, tanto nas produções iniciais como nas produções finais, observa-se a inexistência da utilização da 2.^a pessoa do singular (tu) na conjugação dos verbos utilizados, o que comprova que os alunos conhecem e sabem como usar as principais formas do tratamento informal (tu) e formal (vós). De facto, mesmo que alguns alunos tenham iniciado as suas produções iniciais com saudações informais, no corpo da carta conseguiram manter o distanciamento relativamente ao rei. Quando estes pretenderam dirigir-se diretamente ao rei, fizeram-no recorrendo à 3.^a pessoa do singular (neste caso, *você*). Podemos observar este aspeto nos exemplos seguintes:

Exemplo 9: “*Nem acredita no que aconteceu!*”. (Aluno W)

Exemplo 10: “*Aconcelho-o a vir fazer uma viagem com a minha tripulação, tenho a certeza que vai gostar e não se vai arrepender.*” (Aluno K)

O aluno B, em ambas as produções, dirigiu-se ao rei para lhe fazer uma pergunta. Neste sentido, verificam-se, novamente, marcas da formalidade:

Exemplo 11: “*Sua alteza e a sua família estão bem?*” (Aluno B)

¹⁶ Embora os módulos se tenham focado principalmente na estrutura do género textual em questão, refira-se que os alunos obtiveram *feedback* relativamente ao seu desempenho a outros níveis (ex.: vocabulário, pontuação) nas produções iniciais e isso permitiu-lhes também desenvolver a sua competência compositiva.

[iv] *Grau de criatividade*

Os textos dos alunos apresentam dois tipos de criatividade: [i] criatividade resultante da mobilização de conhecimentos históricos e [ii] criatividade relacionada com o imaginário dos contos fantásticos.

De facto, houve alunos que se cingiram aos factos históricos, mobilizando conhecimentos já lecionados. Por outro lado, alguns alunos mencionaram personagens fantásticas nas suas cartas, como, por exemplo, monstros, sereias e piratas, mobilizando conhecimentos que advém da sua experiência pessoal de leitura.

O gráfico 10 evidencia as variantes de criatividade nas produções textuais:

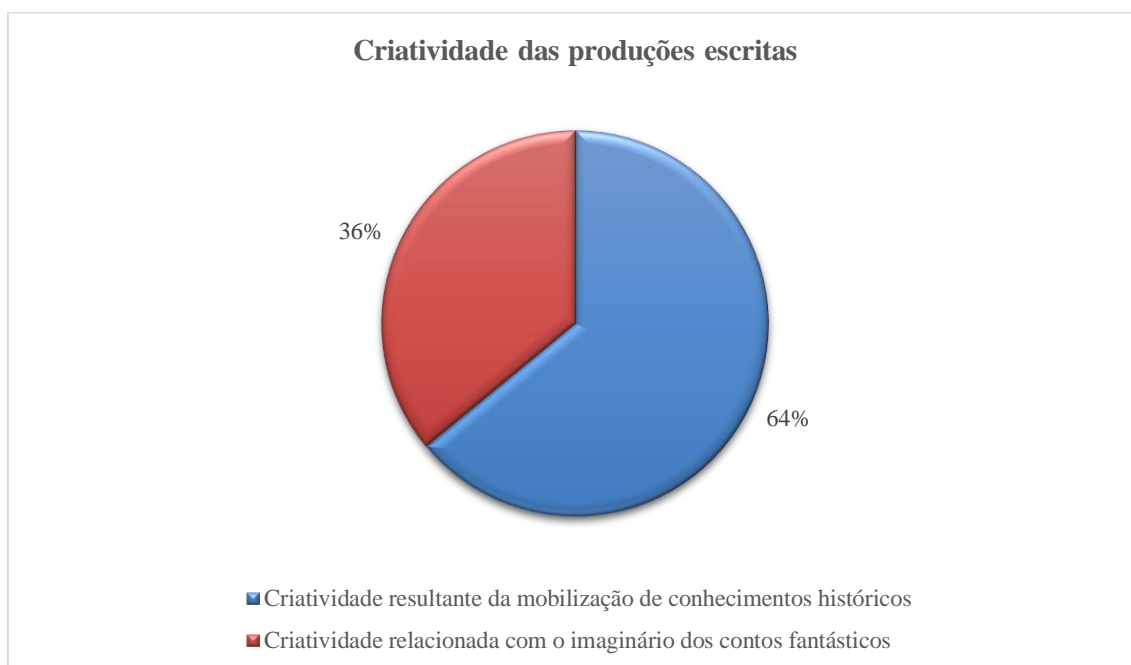


Gráfico 10 - *Criatividade das produções escritas*

Para exemplificar as duas categorias mencionadas nos gráficos 9 e 10, apresento vários excertos retirados das produções dos alunos. Começo, então, com o grupo com maior percentagem – criatividade resultante da mobilização de conhecimentos históricos:

Exemplo 12: *“Falemos de coisas boas agora que já conquistamos Ceuta encontramos muitas especiarias novas. Os habitantes de Ceuta desviaram as suas rotas comerciais para não conseguirmos apoderar-nos delas e já tentamos conquistar os habitantes as nada.”* (Aluno Q)

Exemplo 13: *“Em Ceuta existe muito ouro. Aqui todos tem casas que em Portugal só a nobreza tem.”* (Aluno J)

Exemplo 14: “(...) *mas haviam marinheiros do povo de Ceuta infiltrados na tripulação. Durante a viagem, os impostores ouviram todos os nossos planos, escreveram tudo em pergaminhos e, no final da viagem, um deles saiu da embarcação sem nos apercebermos e fugiu num pequeno bote com os pergaminhos. Quando chegamos, já tinham desviados as rotas comerciais e preparado o exército.*” (Aluno D)

No seu texto, o aluno Q (exemplo 12) referiu vários aspetos aprendidos nas aulas de HGP – o facto de haver especiarias novas em Ceuta e o facto de os muçulmanos terem desviado as suas rotas comerciais fazendo com que a conquista da cidade de Ceuta deixasse de ser um sucesso.

Por sua vez, o aluno J (exemplo 13) relacionou este início da expansão marítima portuguesa com outros conteúdos, designadamente a sociedade estratificada dos séculos XIII e XIV. Mobilizou, assim, vocabulários e conteúdos, numa perspetiva interdisciplinar.

Por seu turno, o aluno D (exemplo 14) escreveu uma narrativa em que faz referência ao desvio das rotas comerciais.

Por último, no que diz respeito à criatividade relacionada com contos fantásticos, verificam-se nos textos menções a personagens como monstros, sereias ou piratas. Os próximos excertos confirmam-no:

Exemplo 15: “*Nós estávamos a chegar a Ceuta quando de repente houve uma grande tempestade. Eu, António, estava a tentar acalmar os tripulantes, mas eles imaginavam que havia monstros marinhos no oceano.*” (Aluno C)

Exemplo 16: “*Nós todos ouvimos um canto belíssimo, até que descobrimos de onde vinha o som, era uma coisa meio peixe meio humana, sentada numa rocha. Não sei bem explicar. Só sei que era bela tal como o seu belíssimo canto.*” (Aluno N)

Exemplo 17: “*Eu a minha tripulação acabámos de chegar ao nosso destino, Ceuta. A viagem correu bem, porém fomos atacados por alguns piratas. Temos atualmente dois feridos, pois levámos a melhor.*” (Aluno I)

4.1.4. DESPEDIDA E ASSINATURA

A despedida (num parágrafo autónomo) é o penúltimo constituinte obrigatório da carta.

Nas produções iniciais, apenas 48% dos textos apresentaram fórmula de despedida. Destes, 32% separou a despedida do corpo da carta recorrendo ao parágrafo, enquanto os restantes 16% utilizou apenas a vígula.

Quanto às produções finais, todas contêm fórmula de despedida, assinalada por parágrafo.

Nas produções iniciais, verifica-se ainda que quase todos os alunos iniciaram a escrita das suas cartas com uma saudação. O mesmo não acontece no que diz respeito à despedida. Efetivamente, 52% dos alunos (ou seja: mais de metade) omite a despedida nas suas produções iniciais. Os alunos que se despedem do rei fazem-no recorrendo a expressões formais ou informais, de acordo com a sua saudação inicial. As tabelas 9 e 10 revelam as expressões utilizadas nas produções iniciais e finais:

Expressões (produção inicial)			
Formais	N.º de ocorrências	Informais	N.º de ocorrências
“Muitas saudações”	1	“Obrigada por ter lido, agradecido”	1
“Com escelenticimos agradecimentos”	1	“Abraços”	1
“Agradeço a sua atenção”	1	“Beijinhos dos seus tripulantes”	1
“Cumprimentos”	3		
“Comprimentos”	3		

Tabela 9 - Expressões utilizadas nas produções iniciais¹⁷

Expressões formais (produção final)			
Expressão	N.º de ocorrências	Expressão	N.º de ocorrências
“Com as minhas respeitadas saudações”	11	“Cumprimentos”	7
“Muitas saudações”	1	“Com excelentíssimos agradecimentos”	1
“Com os melhores cumprimentos de toda a tripulação”	1	“Com os melhores agradecimentos”	1
“Com as saudações dos tripulantes”	1	“Cumprimentos do tripulante”	2

Tabela 10 - Expressões formais utilizadas nas produções finais

Por último, há ainda que verificar a existência de parágrafo entre a despedida e o último constituinte obrigatório da carta: a assinatura. Neste sentido, verifica-se que nas

¹⁷ Pode constatar-se a existência de incorreções ortográficas nas produções textuais. Estes erros foram analisados nos módulos e corrigidos nas produções finais.

produções iniciais apenas 32% o fizeram. Existe ainda uma pequena percentagem de alunos – 16% – que separou os constituintes em questão recorrendo ao uso da vírgula.

Quando à assinatura, constata-se que 32% dos alunos não a colocou no final das suas cartas. Por outro lado, 28% dos alunos que não escreveu despedida, passa do corpo da carta diretamente para a assinatura separando estes dois elementos através da mudança de parágrafo.

No que concerne às produções finais, todos os alunos assinam as suas cartas. Este dado já nos revela uma melhoria relativamente às produções iniciais. Contudo, os 16% dos alunos que, nas produções iniciais, procederam à separação da despedida e da assinatura através da vírgula, mantiveram a mesma atitude nas produções finais.

Nas assinaturas, quer nas produções iniciais quer nas produções finais, nenhum aluno revelou a sua verdadeira identidade. Por curiosidade, verifiquei se os nomes utilizados nas assinaturas eram atuais ou se estabeleciam alguma ligação histórica. Neste sentido, concluí que os alunos optaram por nomes atuais, sendo que, em alguns casos, há quem tenha escrito, antes do nome, a designação de *marinheiro* ou *comandante*.

4.1.5. POST SCRIPTUM (P.S.)

O *post scriptum*, que normalmente se abrevia para *P.S.*, é o único constituinte opcional da carta (cf. Capítulo I).

Nas produções iniciais, apenas 1 aluno incluiu este constituinte na sua carta. Acredito que tal tenha acontecido por falta de conhecimento dos restantes alunos e pelo estatuto de opcionalidade que lhe é inerente. Nas produções finais, 3 alunos acrescentam o *P.S.* às suas cartas, como forma de as terminarem. Veja-se os seguintes exemplos:

Exemplo 18: “*P.S. Com muita honra*” / “*P.S. Com muita honra de todos nós.*”
(Produção inicial/produção final do Aluno B)

Exemplo 19: “*P.S. Precisamos também de curandeiros.*” (Aluno I)

Exemplo 20: “*P.S. Estamos a tentar controlar as rotas e a tentar trazer algum ouro e especiarias.*” (Aluno K)

Nos excertos apresentados, pode-se concluir que os alunos utilizaram o *P.S.* de forma válida e com uma função de conclusão/fechamento do texto: o aluno B referiu que a carta foi escrita com muita honra ao rei, o aluno I fez um pedido e, por último, o aluno K acrescentou algo que considerou importante e que não incluiu no corpo da carta.

CAPÍTULO V – REFLEXÃO SOBRE A EFICÁCIA DA SD

A prática investigativa deve ter sempre em conta uma dimensão reflexiva (Oliveira & Serrazina, 2002). Neste sentido, o professor investigador deve também ser um professor reflexivo, com vista a compreender a sua ação e as consequências da mesma (*idem, ibidem*).

Desta forma, neste capítulo, pretendo refletir a eficácia da SD, tendo em conta [i] as atividades realizadas (numa perspetiva de compreender o que poderia ser mantido ou realizado de forma diferente), [ii] os resultados obtidos e, por fim, [iii] a utilidade da SD enquanto dispositivo didático orientado para o ensino da escrita.

[i] Atividades realizadas

A arte de escrever e de ensinar a escrever pode revelar-se uma tarefa árdua, pois, tal como referem Barbeiro e Pereira (2007), a escrita é um processo complexo, dadas as suas exigências.

A consciência da complexidade da escrita e do facto de esta se poder constituir como uma dificuldade na aprendizagem não só na disciplina de Português, como também nas restantes, levou ao aparecimento de vários movimentos pedagógicos que apresentam estratégias e dispositivos didáticos, com o intuito de alterar o paradigma verificado (Pinto & Pereira, 2016). Um dos exemplos de dispositivo didático é, precisamente, a SD, apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Tendo em conta estes aspetos, é possível afirmar que a SD apresentada foi concebida com o intuito de desmistificar a complexidade processual da escrita. Para além disso, pretendia-se que os alunos deixassem de olhar para a escrita como um mero momento de avaliação, mas sim como algo prazeroso.

Neste sentido, ao desenhar a SD, comecei por refletir sobre o contexto de escrita a propor aos alunos. Sabendo que a turma nutria um elevado interesse pela disciplina de HGP, considerei que seria vantajoso criar uma sequência interdisciplinar, com vista a criar aprendizagens significativas nos alunos em ambas as disciplinas. Assim, tendo em conta que o género textual a lecionar seria a *carta formal*, nasceu a ideia de criar uma SD partindo da escrita de uma carta ao rei D. João I, a dar conta do primeiro destino dos Portugueses aquando da expansão marítima – Ceuta.

Após a realização da produção inicial, surgiram os módulos, como forma de dar respostas às dificuldades evidenciadas nas produções iniciais alunos. Como tal, nos módulos foram realizadas atividades, que incidiram, essencialmente, na estrutura e nas marcas linguísticas do género textual *carta formal*.

De entre os módulos relacionados com a estrutura do género textual, destaco o último módulo realizado, em que os alunos reescreveram o 2.º parágrafo do texto mentor. Este módulo foi de extrema importância, por ter potenciado o desenvolvimento da capacidade compositiva, principalmente no que diz respeito à organização das ideias (através da utilização de conectores adequados), à seleção vocabular e, a nível sintático, às construções frásicas.

Ao olhar retrospectivamente para os módulos implementados, considero que estes foram ao encontro das necessidades dos alunos. Contudo, teria sido benéfico haver um módulo focado na ortografia (ainda que a ortografia não seja uma dimensão diretamente associada ao género *carta formal*), pois dei conta de alguns erros relativos a vocabulário específico nas produções dos alunos, como, por exemplo, “comprimentos” e “especiarias”.

[ii] Resultados obtidos

Quanto às produções finais e aos resultados obtidos, observei melhorias significativas no que diz respeito quer à dimensão estrutural dos textos (presença de todos os elementos constitutivos da carta), quer à dimensão temática, numa lógica de interdisciplinaridade. A maioria dos alunos mobilizou os conhecimentos aprendidos nas aulas de HGP. Em termos linguísticos, houve também melhorias ao nível da utilização do registo formal (os textos atestam o distanciamento relativamente ao rei).

Perante os resultados e as conclusões obtidas, apresento, de seguida, um resumo do progresso dos alunos, confrontando os dados da produção inicial com os da produção final, confirmando-se assim se se verifica, ou não, a eficácia da SD:

Produção inicial	Produção final
<ul style="list-style-type: none"> - Inexistência de local e data; - Existência de expressões informais na saudação inicial; - Alguma dificuldade na organização de ideias no corpo da carta; - Existência de expressões informais na despedida ou omissão deste constituinte; - Casos de omissão da assinatura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todas as cartas têm local e data; - A saudação inicial é pautada apenas por expressões formais; - Ideias mais organizadas com recurso a conectores e parágrafos; - Todos os alunos escrevem uma expressão formal de despedida; - Todas as cartas são assinadas.

Tabela 11 - *Comparação dos resultados obtidos nas produções iniciais e nas produções finais*

[iii] *Utilidade da SD enquanto dispositivo didático orientado para o ensino da escrita*

De acordo com os dados da tabela 11, concluo que a aplicação da SD foi eficaz, no sentido em que os alunos conseguiram realmente aperfeiçoar as suas competências de escrita, mostrando ter compreendido e ter sabido aplicar as aprendizagens adquiridas nos módulos.

Com base nos resultados do estudo realizado, é legítimo encarar a SD como um dispositivo didático motivador tanto para os alunos, como para os professores. É, portanto, um dispositivo que consegue desconstruir o conceito de *complexidade* inerente à escrita, “ativando conhecimentos prévios dos alunos, nomeadamente as suas experiências com os textos lidos e escritos, imergindo-os em desafios concretos de comunicação e de ação através da língua escrita” (Pereira & Cardoso, 2013, p. 60).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório encerra um período de 5 anos, repleto de alegria, dedicação e também alguma angústia. Como foi referido anteriormente, o relatório agora apresentado reúne uma componente reflexiva (reflexões relativas às PP realizadas) e uma componente investigativa (investigação realizada aquando da passagem pela PP do 5.º ano de escolaridade).

A *Dimensão reflexiva*, ao fazer-me olhar retrospectivamente para os últimos dois anos, proporcionou-me uma maior consciência de todas as aprendizagens que realizei. De facto, as PP são o espaço correto para experimentar metodologias e atividades, pois, embora o erro possa estar presente, temos sempre alguém connosco para nos amparar, aconselhar e ajudar a refletir. O período dedicado às PP é cansativo, atrevo-me até a dizer que é desgastante, mas a bagagem de aprendizagens que se cria compensa ao atingir a “reta final”. No meu caso concreto, só lamento que a pandemia causada pela covid-19 me tenha impedido de ter um contacto continuado com a metodologia de ensino MEM. Esta metodologia de ensino tocou-me de tal forma, que espero, num futuro próximo, ter oportunidade de aprofundar conhecimentos sobre a mesma.

Quanto à *Dimensão investigativa*, a SD mostrou ser um dispositivo de ensino de qualidade, pelo que conto voltar a colocá-lo em prática na minha prática docente futura. De facto, é um dispositivo repleto de potencialidades, pois confere aos alunos a possibilidade de desenvolverem as suas capacidades de escrita, contrariando as tradicionais formas de abordar a escrita, quase exclusivamente em momentos de avaliação, nos quais é dada apenas uma oportunidade aos alunos de escreverem o seu texto, sem que haja um período dedicado a uma aprendizagem mais específica de um qualquer género textual. Esta prática, ainda dominante em alguns níveis de escolaridade, cria sentimentos de frustração relativos à escrita, impossibilitando uma relação harmoniosa entre o aluno e o domínio em questão.

Assim, a presente investigação não terá fim com o término deste relatório, pois, enquanto futura docente, pretendo continuar a utilizar a SD enquanto dispositivo didático orientado para o ensino da escrita. Para além disso, deixo o desafio a todos os colegas e docentes que lerem este relatório de implementarem uma SD nas suas salas de aulas – com a certeza de que conseguirão excelentes resultados.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2002). Trabalho de projecto na escola e no currículo. Em P. Abrantes, C. C. Figueiredo, & A. V. Simão, *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Novas Áreas Curriculares* (pp. 19-39). Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Amado, J. (2014). A investigação em Educação e seus paradigmas. Em J. Amado (coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.^a ed., pp. 19-70). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amado, J., & Cardoso, A. P. (2014). A investigação-ação e suas modalidades. Em J. Amado (coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.^a ed., pp. 207-225). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Arends, R. I. (2012). *Learning to Teach* (9.^a ed.). McGraw-Hill.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2010). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica* (1.^a ed.). (M. d.-G. Curricular, Ed.)
- Barros, E. S., Fidalgo, S., Simões, A., & Faria, J. (s.d.). *Palavra Puxa Palavra - 5.º ano - Manual escolar* (Vol. Parte I). (E. ASA, Ed.)
- Bronckart, J. -P. (2008). Genre de textes, tyoes de discours, et "degrés" de langue. *Texto!*, XIII(1). Obtido de <http://www.revuetexto.net/index.php?id=86>
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0666-8>

- Carvalho, J. A. (2011). Escrever para aprender: contributo para a caracterização do contexto português. *Interações*, 219-237. doi:<https://doi.org/10.25755/int.480>
- Carvalho, J. A. (2013). A escrita na escola: uma visão integradora. *Interações*, 9(27), 186-206. doi:<https://doi.org/10.25755/int.3408>
- Costa, S. R. (2014). *Dicionários de gêneros textuais* (3.^a ed.). Autêntica Editora.
- Coutinho, M. A. (2013). O desenvolvimento da escrita na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. Em L. Á. Pereira (coord.), & I. Cardoso (coord.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de texto* (pp. 17-32). UA Editora.
- Cruz, J., Ribeiro, I., & Viana, F. (2012). Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer: apresentação de uma programa de literacia familiar. Em C. V. Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti, *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp. 19-25). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/31556>
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. (2012). *Diário da República*, 1.^a série(129), 3476-3491. Obtido de <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/139/2012/07/05/p/dre/pt/html>
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2015). O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. Em L. Bueno, & T. d. Costa-Hübes, *Gêneros Oraís no Ensino* (pp. 23-56). Mercado de Letras.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). 4. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Em J. Dolz, M. Noverraz, & B. Schneuwly, *Expressar-se em francês - Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita*.
- Educação, D.-G. d. (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, 1.^a série — N.º 129.
- Elias(a), C. (2021). *Última reflexão de atuação em Português*. Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Elias(b), C. (2021). *Reflexão da penúltima atuação em História e Geografia de Portugal*. Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.

- Elias, C. (2020). *Reflexão da primeira atuação em Português*. Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Ciências Sociais.
- Esteves, A. J. (1990). A investigação-ação. Em A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (4.^a ed., pp. 251-278). Edições Afrontamento.
- Esteves, L. F. (2007). O Movimento da Escola Moderna - Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. *Revista Lusófona da Educação*, 9(9), 192-195. Obtido de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/649>
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica .
- Fernandes, S. F. (2019). *O papel da Língua Portuguesa na promoção da interdisciplinaridade*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, Departamento de Educação e Psicologia. Obtido de <http://hdl.handle.net/10348/9328>
- Ferraz, M. R., & Gonçalves, A. V. (2012). Formação continuada de professores: o interacionismo sociodiscursivo - das bases epistemológicas à praxis pedagógica. *Ráido*, 6(11), 73-96.
- Fortin, M.-F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Lusodidacta.
- Graça, L. M. (2010). *O papel das ferramentas didáticas nas práticas docentes de escrita: análise do objecto ensinado numa sequência didáctica do texto de opinião no Ensino Básico*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Justino (coord.), D., Santos (coord.), R., Beatriz, I., Gramaxo, L., Pascueiro, L., Franco, L., . . . Batista, S. (2017). *Atlas da Educação - Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso*. (C. Projeto ESCXEL - Rede de Escolas de Excelência, Ed.) IISBOA.

- Justino (coord.), D., Santos (coord.), R., Beatriz, I., Gramaxo, L., Pascueiro, L., Franco, L., . . . Batista, S. (2017). *Atlas da Educação - Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso*. Projeto ESCXEL - Rede de Escolas de Excelência, CICS.NOVA.
- Líder em Mim*. (s.d.). Obtido em 10 de novembro de 2021, de O Líder em Mim: <https://www.olideremmim.com.br/>
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa* (2.^a ed.). Pactor.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de géneros e compreensão*. Parábola.
- Marques, C. M. (2008). *Interdisciplinaridade na área curricular Ciências Físicas e Naturais*. Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa/Departamento de Física. Universidade de Aveiro. Obtido de <http://hdl.handle.net/10773/1387>
- Marques, C., & Elias, C. (2020). *Análise dos documentos orientadores de atuação no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Ciências Sociais.
- Martins, J., & Azevedo, F. J. (2015). O que leem os jovens portugueses (8-14 anos) nos tempos livres? Um estudo de caso. *Caderno Seminal Digital*, 1(24), 82-113. Obtido de <http://hdl.handle.net/1822/42819>
- McLeod, J. (2003). Section One: Time and Classroom Space. Em J. McLeod, J. Fisher, & G. Hoover, *The Key Elements of Classroom Management* (pp. 1-59). Alexandria, EUA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Medeiros, C. A. (2006). Introdução. Em C. A. Medeiros, *Geografia de Portugal - Atividades Económicas e Espaço Geográfico* (pp. 12-13). Lisboa: Círculo de Leitores e Autores.
- Minfulness Institute - Sociedade Portuguesa de Meditação*. (7 de março de 2020). Obtido de meditt: <http://meditt.space/>

- Ministério da Educação. (1990). Decreto-Lei 369/90, de 26 de novembro. Em *Diário da República n.º 273/1990, Série I de 1990-11-26* (pp. 4835-4838). Obtido de <https://dre.pt/pesquisa/-/search/564668/details/maximized>
- Nicolescu, B. (1999). O manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo: Triom.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29-42.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento Humano* (8.ª ed.). São Paulo, Brasil: Artmed Editora, S.A.
- Pereira (coord.), F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., . . . Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Pereira, L. Á., & Barbeiro, L. F. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual* (1.ª ed.). (M. d. Educação, & D. G. Curricular, Edits.) Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. Em L. Á. Pereira (coord.), & I. Cardoso (coord.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de texto* (pp. 33-66). UA Editora.
- Pereira, M. F., & Pires, M. V. (2016). Práticas de utilização do manual escolar na sala de aula do ensino básico. *1.º Encontro Internacional de Formação na ocência (INCTE)*. Obtido de <http://hdl.handle.net/10198/14003>
- Pinto, M. O., & Pereira, L. Á. (2016). Escrever para aprender no ensino básico: Das concepções dos professores... às práticas dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 109-139.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Relógio d'Água.
- Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. (2018). Em *Diário da República, 1.ª série*. Obtido de <https://data.dre.pt/eli/port/223-a/2018/08/03/p/dre/pt/html>

- Quivy, R., & Campenhout, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2.^a ed.). Gradiva.
- Ramos (coord.), R., Sousa, B. V., & Monteiro, N. G. (2015). *História de Portugal* (8.^a ed.). Esfera dos Livros.
- República Portuguesa | Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais / Articulação com o perfil dos alunos - Português 5.º ano*. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_portugues.pdf
- Rodrigues, C. R. (2016). *A influência da família no hábito da leitura*. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas - Faculdade de Biblioteconomia. Obtido de <https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/handle/prefix/31>
- Striquer, M. d. (2014). O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo. *Eutomia - Revista de Literatura e Linguística*, 1(14), 313-334. doi:<https://doi.org/10.19134/eutomia-v1i13p697-717>
- Teixeira, M. T., & Reis, M. F. (agosto de 2012). A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4(11). doi:<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v4i11.138>
- Traça, M. E. (1992). *O Fio da Memória: Do Conto Popular ao Conto para Criança*. Porto Editora.

ANEXOS

ANEXO 3 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DA LEITURA (5.º ANO)



Instituto Politécnico de Leiria
 Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
 Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia do 2.º CEB
 Prática Pedagógica de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico I
 2.º ano | 1.º semestre
 2020/2021



Grelha de avaliação da leitura

Data da observação: ____ / ____ / ____

Avaliação da leitura – parâmetros de avaliação																			
Aluno	Expressividade (0 - 20 pontos)			Dicção (voz) (0 - 10 pontos)			Intensidade (tom de voz) (0 - 20 pontos)			Ritmo (0 - 10 pontos)			Pontuação (0 - 20 pontos)			Correção (0 - 20 pontos)			Total (0 a 100)
	Muito	Pouco	Não se verifica	Articulada	Pouco articulada	Desarticulada	Audível	Fraca	Não audível	Lento	Normal	Rápido	Respeita totalmente	Respeita pouco	Não respeita	Fiel ao original	Pouco fiel ao original	Não fiel ao original	

Legenda: 0 a 49 pontos - Não Satisfaz; 50 a 59 pontos - Satisfaz Pouco; 60 a 69 pontos - Satisfaz Mais; 70 a 79 - Satisfaz Bem; 80 a 100 pontos - Satisfaz Muito Bem.

ANEXO 4 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO E DAS ATITUDES (5.º ANO)



Instituto Politécnico de Leiria
 Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
 Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia do 2.º CEB
 Prática Pedagógica de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico I
 2.º ano | 1.º semestre
 2020/2021



Grelha de avaliação de atitudes e participação

Data da observação: ____ / ____ / ____

N.º	Parâmetros de avaliação										
	Assiduidade	Pontualidade	Cumprimento de regras	Responsabilidade/Autonomia	Interesse/Empenho	Realização do TPC	Material	Participação			
								Iniciativa própria	Quando solicitado	Oportunamente	Não oportuno
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9 ¹											
10											
11											

¹ Aluno transferido para outro estabelecimento de ensino.

ANEXO 5 – GRELHA DE AVALIAÇÃO DO CUMPRIMENTO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NAS SESSÕES ASSÍNCRONAS (5.º ANO)



Instituto Politécnico de Leiria
 Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
 Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português, História e Geografia do 2.º CEB
 Prática Pedagógica de Português, História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do
 Ensino Básico I
 2.º ano | 2.º semestre
 2020/2021



Grelha de avaliação para sessões assíncronas

Data da observação: ____ / ____ / ____

Parâmetros de avaliação				
N.º	Realização das atividades propostas	Cumprimento do prazo	Avaliação	Observações
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9 ¹				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				

Legenda: Verifica-se (V); Não se verifica (NV); Falta (F)

¹ Aluno transferido para outro estabelecimento de ensino.

ANEXO 6 – QUESTIONÁRIO

Questionário de recolha de dados para Dissertação de Mestrado

O presente questionário é realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica II, do Mestrado em Ensino do Português, História e Geografia no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. O mesmo é realizado com o intuito de recolher dados pertinentes para realização de Dissertação de Mestrado, necessária para a obtenção do grau de mestre.

É importante sublinhar que o anonimato dos participantes será mantido em todas as fases do trabalho. Agradecemos, desde já, a sua contribuição.

Cláudia Elias

Email *

Email válido

Este formulário está a recolher emails. [Alterar definições](#)

1. O teu nome: *

Texto de resposta curta

2. A tua idade: *

Texto de resposta curta

3. Qual é a profissão da tua mãe? *

Texto de resposta longa

4. Qual é a profissão do teu pai? *

Texto de resposta longa

5. Qual o nível de escolaridade da tua mãe? *



- 1.º Ciclo do Ensino Básico (4.º ano).
- 2.º Ciclo do Ensino Básico (6.º ano).
- 3.º Ciclo do Ensino Básico (9.º ano).
- Ensino Secundário (12.º ano).
- Bacharelato ou Licenciatura.
- Mestrado.
- Doutoramento.

6. Qual o nível de escolaridade do teu pai? *



- 1.º Ciclo do Ensino Básico (4.º ano).
- 2.º Ciclo do Ensino Básico (6.º ano).
- 3.º Ciclo do Ensino Básico (9.º ano).
- Ensino Secundário (12.º ano).
- Bacharelato ou Licenciatura.
- Mestrado.
- Doutoramento.

7. Os teus pais têm o hábito ler e/ou escrever? * ⋮

- Sim.
- Não.

7.1. Se sim, o quê?

- Livros.
- Jornais.
- Revistas.
- Folhetos de supermercado.
- Outra opção...

8. Para além da leitura por prazer, os teus pais têm/tiveram o hábito de ler para ti antes de adormeceres? * ⋮

- Sim.
- Não.

9. No teu caso, tens o hábito de ler? *

- Sim.
- Não.

10. O que costumavas ler? Podes seleccionar mais do que uma opção. *

- Livros de fantasia.
- Banda-desenhada.
- Livros infanto-juvenis.
- Outra opção...

11. Há quanto tempo leste um livro na totalidade? *

Texto de resposta curta

12. Para além da leitura, tens o hábito de escrever? *

- Sim.
- Não.

12.1. Se sim, o que costumavas escrever?

- SMS.
- E-mails.
- Bilhetes/recados.
- Textos no meu diário.
- Só escrevo na escola.
- Outra opção...

12.2. Em que suporte costumamos escrever?

- Computador, tablet ou telemóvel.
- Caderno ou diário.
- Outra opção...

ANEXO 7 – PLANIFICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Instituto Politécnico de Leiria
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e HGP do 2.º CEB
Prática Pedagógica de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB II
2.º ano | 2.º semestre
2020/2021



Planificação quinzenal de 26 de abril a 7 de maio de 2021

Dia 28 de abril de 2021

Duração: 90 minutos (10h20m – 11h50m)

Lições n.º 134 e 135

Sumário: - Leitura e análise do texto “A carta”, de Jean-Jacques Sempé e René Goscinny;

- Os tipos de frase;

- Frase afirmativa e frase negativa.

Domínio	Conteúdos e Metas Curriculares	Aprendizagens Essenciais/Objetivos	Perfil dos Alunos
Oralidade	<u>Interação Discursiva:</u> - Princípio de cooperação (3.1); - Informação, explicação; pergunta, resposta (3.2, 3.5, 3.6).	<u>Oralidade – expressão:</u> - Intervir, com dúvidas e questões, em interações com diversos graus de formalidade, com respeito por regras de uso da palavra, meio de técnicas diversas.	- Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J); - Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J);
Leitura e Escrita	<u>Compreensão de texto:</u> - Texto de características: narrativas; descritivas (6.1); - Sínteses parciais; questões intermédias; antecipação de conteúdos; foco da pergunta ou da instrução (7.1); - Opinião crítica textual e intertextual (10.1).	<u>Leitura:</u> - Ler textos com características narrativas e expositivas, associados a finalidades lúdicas, estéticas e informativas; - Realizar leitura em voz alta, silenciosa e autónoma; - Explicitar o sentido global de um texto; Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista.	- Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F); - Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H); - Leitor (A, B, C, D, F, H, I).
Gramática	<u>Sintaxe (3.º ano):</u> - Tipos de frase: frase declarativa, frase interrogativa e frase exclamativa (28.1). <u>Sintaxe (4.º ano):</u>	<u>Gramática (3.º ano):</u> - Distinguir tipos de frase e o valor afirmativo ou negativo dos enunciados.	

Disciplina: Português
Discente atuante: Cláudia Elias, n.º 1191013

1



	- Tipos de frase: frase imperativa (4.º ano).		
--	---	--	--

Descrição da atividade/estratégias

Introdução: 10'

A mestrandia inicia a aula solicitando aos alunos que copiem o sumário exposto no quadro, para o seu caderno diário.

Vantagens e desvantagens da carta e do e-mail: 15'

A partir desta aula será abordada a carta, como tipo de texto. Este conteúdo não é estranho para os alunos, pois, tendo em conta os documentos curriculares, é abordado desde o 3.º ano de escolaridade.

Neste sentido, de modo a não começar de forma repentina a leitura e análise do texto, a mestrandia irá propor uma pequena discussão sobre as vantagens e desvantagens da carta comparando sempre com "o seu substituto" do quotidiano: o e-mail.

Desta forma, a mestrandia irá colocar algumas questões aos alunos, de maneira a compreender se estes já escreveram uma carta (sem ser no contexto escolar), se já receberam uma carta e que sentimento isso lhes provocou, entre outras.

A mestrandia também irá questionar os alunos sobre a diferença entre cartas e postais.

Leitura do texto "A carta", de Jean-Jacques Sempé e René Goscinny: 20'

Finda a breve troca de ideias sobre as vantagens e desvantagens da carta e do e-mail, a mestrandia irá propor a leitura silenciosa do texto "A carta", de Jean-Jacques Sempé e René Goscinny, presente nas páginas 109 e 110 do manual (**anexo II**).

Após todos os alunos terem terminado a sua leitura silenciosa, a mestrandia solicitará a participação dos alunos, de maneira que os mesmos procedam à concretização de um resumo oral sobre o texto em questão.

De seguida, a mestrandia irá solicitar a leitura em voz alta. Este momento implicará a participação de 4 alunos. A falta de avaliação da leitura até ao momento será o critério utilizado para selecionar os alunos, que irão ler.

Análise do texto: 25'

O momento seguinte à leitura será a análise do texto em questão. Como tal, serão realizados os exercícios da página 110 (**anexo II**) do manual. A mestrandia disponibilizará 10 minutos aos alunos, para que estes realizem os exercícios individualmente. Findo esse tempo, a mestrandia procederá à correção dos mesmos.

A mestrandia aproveitará este momento para rever a estrutura da carta oralmente.

Revisão dos tipos de frase: 5'

Antes de propor a realização dos exercícios de gramática, a mestrandia irá rever com os alunos os seguintes tipos de frase: declarativa, interrogativa, exclamativa e imperativa. Para além disso, serão também lembrados os conceitos de "frase afirmativa" e "frase negativa".

A revisão será feita rapidamente, pois contempla conteúdos abordados no ciclo de estudos anterior.

Realização dos exercícios de gramática: 15'



Antes de finalizar a aula, a mestranda irá propor a realização conjunta dos exercícios de gramática contidos na página 111 do manual (**anexo III**).

Nota: toda a aula será dinamizada por meio de uma apresentação *PowerPoint* (**anexo IV**).

Recursos	<i>PowerPoint</i> ; manual <i>Palavra puxa palavra 5</i> – ASA.
Avaliação	Observação direta das atitudes e participação dos alunos em sala de aula. Grelha(s) de avaliação: - Avaliação de atitudes e participação (todos os alunos) (anexo I); - Avaliação da leitura (alunos ainda por selecionar) (anexo V).
Observações	



Dia 29 de abril de 2021

Duração: 45 minutos (14h – 14h45m)

Lições n.º 136

Sumário: - A carta formal: atividade de escrita (produção inicial).

Domínio	Conteúdos e Metas Curriculares	Aprendizagens Essenciais/Objetivos	Perfil dos Alunos
Oralidade	<u>Interação Discursiva:</u> - Princípio de cooperação (3.1); - Informação, explicação; pergunta, resposta (3.2, 3.5, 3.6).	<u>Oralidade – expressão:</u> - Intervir, com dúvidas e questões, em interações com diversos graus de formalidade, com respeito por regras de uso da palavra. meio de técnicas diversas.	- Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J); - Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J);
Leitura e Escrita	<u>Produção de texto:</u> - Guião de entrevista; carta (18.1); - Planificação de texto: registo, hierarquização e articulação de ideias (12.1); Textualização: ortografia e acentuação; pontuação e tipos de frase; parágrafos; construção frásica (concordância entre os elementos da frase); coesão textual (repetições, substituições por sinónimos, por expressões equivalentes e por pronomes pessoais, referência por possessivos, conectores discursivos); vocabulário específico; apresentação do texto (13.1 a 13.7); - Revisão de texto: planificação, tema, categoria	<u>Escrita:</u> - Planificar a escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização; - Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa; - Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação; Aperfeiçoar o texto depois de redigido.	- Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H); - Criativo (A, C, D, J); - Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J).



	ou género, estrutura, correção linguística (19.1 a 19.7).		
--	---	--	--

Descrição da atividade/estratégias

Introdução: 5'

A mestranda inicia a aula solicitando aos alunos que copiem o sumário exposto no quadro, para o seu caderno diário.

Explicação da atividade da aula 10'

A mestranda explica aos alunos que, na presente aula, estes irão realizar a escrita duma carta formal. Para além disso, a mestranda irá também explicar que esta atividade está relacionada com os conteúdos que estão a ser abordados na disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP).

Como tal, a mestranda irá propor aos alunos a escrita de uma carta formal ao rei D. João I (rei que comandou as primeiras expedições). Os alunos deverão imaginar-se como marinheiros e escrever uma carta ao seu soberano em que contem aquilo que encontraram e aquilo que aconteceu com a chegada a Ceuta.

Nota: o conteúdo relacionado com a chegada a Ceuta será abordado pela mestranda Carolina Marques na aula de HGP do dia 28 de abril de 2021.

Módulo inicial – produção inicial (sequência didática): 30'

Finda a explicação, a mestranda irá distribuir uma folha pelos alunos, na qual deverão escrever as suas cartas (**anexo VI**).

Esta atividade será feita sem os alunos terem abordado a estrutura da carta e as formas de tratamento, pois o objetivo será a mestranda perceber o que os alunos sabem sobre a carta formal. Para além disso, este conteúdo é abordado, segundo os documentos curriculares, desde o 3.º ano de escolaridade.

Recursos	Folha de escrita da carta.
Avaliação	Observação direta das atitudes e participação dos alunos em sala de aula. Grelha(s) de avaliação: - Avaliação de atitudes e participação (todos os alunos) (anexo I).
Observações	A atividade a realizar na presente aula será contemplada no estudo solicitado para a realização da Dissertação de Mestrado.



Dia 3 de maio de 2021

Duração: 90 minutos (08h30m – 10h)

Lições n.º 137 e 138

Sumário: - A estrutura da carta;

- Análise de uma carta formal e de uma carta informal.

Domínio	Conteúdos e Metas Curriculares	Aprendizagens Essenciais/Objetivos	Perfil dos Alunos
Oralidade	<p><u>Interação Discursiva:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Princípio de cooperação (3.1); - Informação, explicação; pergunta, resposta (3.2, 3.5, 3.6). <p><u>Pesquisa e registo de informação (2.1)</u></p>	<p><u>Oralidade – expressão:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Intervir, com dúvidas e questões, em interações com diversos graus de formalidade, com respeito por regras de uso da palavra. meio de técnicas diversas. - Organizar a informação do texto e registá-la, por meio de técnicas diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J); - Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J); - Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H);
Leitura e Escrita	<p><u>Compreensão de texto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Retrato, texto de enciclopédia e de dicionário, entrevista, texto publicitário, notícia, carta (6.1). 	<p><u>Leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler textos com características narrativas e expositivas, associados a finalidades lúdicas, estéticas e informativas; - Reconhecer a forma como o texto está estruturado (partes e subpartes). 	<ul style="list-style-type: none"> - Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J); - Leitor (A, B, C, D, F, H, I).



Descrição da atividade/estratégias

Introdução: 10'

A mestrandia inicia a aula solicitando aos alunos que copiem o sumário exposto no quadro, para o seu caderno diário.

Módulo 1 - Estrutura da carta e desconstrução do texto mentor: 65'

Finda a escrita do sumário, o primeiro momento da aula será dedicado ao estudo da estrutura da carta. Desta forma, a mestrandia começará por questionar os alunos sobre o mesmo. Para cada parte constituinte da carta que os alunos identificarem, a mestrandia irá solicitar a sua explicação. Para além disso, a mestrandia irá escrever no quadro os constituintes da carta à medida que os alunos os forem identificando. Após os alunos terem exposto todo o seu conhecimento, a mestrandia irá distribuir uma ficha de trabalho, a qual começa com uma explicação do que foi abordado até ao momento (**anexo VII**).

Posteriormente ao conhecimento da estrutura da carta, a mestrandia irá propor a análise de uma carta formal – texto mentor. Neste sentido, a mestrandia começa por solicitar aos alunos que leiam a carta contida no enunciado silenciosamente (**anexo VII**). Finda a leitura, e como é habitual, a mestrandia irá solicitar a participação dos alunos, de modo que estes façam um reconto, oralmente, daquilo que terminaram de ler.

De seguida, a mestrandia irá questionar sobre os constituintes da carta presentes no texto mentor e se aquele exemplo se trata ou não de uma carta formal.

Posteriormente, será feita a leitura em voz alta.

Por fim, a mestrandia propõe a realização de exercícios relativamente à carta lida.

Para além da carta formal, será também importante abordar a carta informal. Neste sentido, a mestrandia irá propor a audição da música “Postal dos Correios”, do grupo musical Rio Grande (<https://www.youtube.com/watch?v=8uClkNTTC10>).

Os alunos deverão ouvir a música com atenção e preencher as lacunas presentes na letra da música (exercício da ficha de trabalho – **anexo VII**). A audição da música será realizada 2 vezes.

Findas as audições, a mestrandia procederá à correção do exercício.

Posteriormente, a mestrandia irá questionar os alunos sobre o porquê de a música representar uma carta informal e qual a diferença entre a carta formal e a carta informal.

Carta de Pêro Vaz de Caminha: 10'

Caso ainda haja tempo, a mestrandia irá, em poucos minutos, mostrar a carta que Pêro Vaz de Caminha escreveu a D. Manuel I sobre o descobrimento do Brasil (<https://digitarq.arquivos.pt/viewer?id=4185836>). Para além disso, a mestrandia apresentará um pequeno excerto retirado da mesma:

“E chegaríamos a esta ancoragem às dez horas pouco mais ou menos.

Dali avistámos homens que andavam pela praia, obra de sete ou oito, segundo disseram os navios pequenos, por chegarem primeiro.

Então lançamos fora os batéis e esquifes; e vieram logo todos os capitães das naus a esta nau do capitão-mor; onde falaram entre si. (...) acudiram pela praia homens, quando aos dois, quando aos três, de maneira que, ao chegar o bater à boca do rio, já ali estava dezoito ou vinte homens.



Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Nas mãos traziam arcos com suas setas. Vinham todos rijamente sobre o batel; e Nicolau Coelho lhe fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram.”

Através deste momento, a mestranda pretende que os alunos compreendam que já na época dos Descobrimientos se enviavam cartas. Contudo, não eram entregues com a rapidez da atualidade. Será também feita uma pequena exploração de vocabulário.

Nota: caso não haja tempo para proceder à realização do último momento da aula, este será concretizado no início da aula seguinte.

Recursos	Ficha de trabalho; música “Postal dos Correios”, do grupo musical Rio Grande; carta de Pêro Vaz de Caminha (arquivo Torre do Tombo).
Avaliação	Observação direta das atitudes e participação dos alunos em sala de aula. Grelha(s) de avaliação: - Avaliação de atitudes e participação (todos os alunos) (anexo I); - Avaliação da leitura (alunos ainda por selecionar) (anexo V).
Observações	As atividades a realizar na presente aula serão contempladas no estudo solicitado para a realização da Dissertação de Mestrado.



Dia 5 de maio de 2021

Duração: 90 minutos (10h20m – 11h50m)

Lições n.º 139 e 140

Sumário: - Carta formal: *feedback* e revisão;

- Atividade de reescrita.

Domínio	Conteúdos e Metas Curriculares	Aprendizagens Essenciais/Objetivos	Perfil dos Alunos
Oralidade	<u>Interação Discursiva:</u> - Princípio de cooperação (3.1); - Informação, explicação; pergunta, resposta (3.2, 3.5, 3.6).	<u>Oralidade – expressão:</u> - Intervir, com dúvidas e questões, em interações com diversos graus de formalidade, com respeito por regras de uso da palavra. meio de técnicas diversas.	- Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J); - Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J);
Leitura e Escrita	<u>Produção de texto:</u> - Guião de entrevista; carta (18.1); - Planificação de texto: registo, hierarquização e articulação de ideias (12.1); Textualização: ortografia e acentuação; pontuação e tipos de frase; parágrafos; construção frásica (concordância entre os elementos da frase); coesão textual (repetições, substituições por sinónimos, por expressões equivalentes e por pronomes pessoais, referência por possessivos, conectores discursivos); vocabulário específico; apresentação do texto (13.1 a 13.7);	<u>Escrita:</u> - Planificar a escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização; - Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa; - Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação; Aperfeiçoar o texto depois de redigido.	- Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H); - Criativo (A, C, D, J); - Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J).

Disciplina: Português

Discente atuante: Cláudia Elias, n.º 1191013



	- Revisão de texto: planificação, tema, categoria ou género, estrutura, correção linguística (19.1 a 19.7).		
--	---	--	--

Descrição da atividade/estratégias

Introdução: 10'

A mestranda inicia a aula solicitando aos alunos que copiem o sumário exposto no quadro, para o seu caderno diário.

Módulo 2 – feedback sobre a produção inicial: 15'

Neste primeiro momento da aula, a mestranda irá distribuir pelos alunos a sua produção inicial com o devido *feedback* escrito. Como tal, a mestranda disponibilizará alguns minutos para que os alunos esclareçam algumas dúvidas.

Módulo 3 - revisão das formas de tratamento: 15'

Após a correção das produções iniciais, a mestranda considerou importante criar um módulo dedicado à revisão das formas de tratamento. Desta forma, por meio de um *PowerPoint*, a mestranda apresentará as expressões escolhidas e discutirá com os alunos quais serão as corretas para uma carta formal.

Módulo 4 – atividade de reescrita: 30'

Tendo em conta que na produção final será solicitada aos alunos a reescrita das suas produções finais, a mestranda irá propor a seguinte atividade de treino: a pares, os alunos deverão reescrever o segundo parágrafo do texto mentor. Estes devem fazê-lo alterando e/ou acrescentando informações que considerem necessárias.

Apresentação da atividade anterior: 20'

Os últimos minutos da aula serão dedicados à apresentação oral da atividade anterior.

Recursos	Apresentação <i>PowerPoint</i> .
Avaliação	Observação direta das atitudes e participação dos alunos em sala de aula. Grelha(s) de avaliação: - Avaliação de atitudes e participação (todos os alunos) (anexo I)
Observações	A atividade a realizar na presente aula será contemplada no estudo solicitado para a realização da Dissertação de Mestrado.



Dia 6 de maio de 2021

Duração: 45 minutos (14h – 14h45m)

Lições n.º 141

Sumário: - A carta formal: atividade de escrita (produção final).

Domínio	Conteúdos e Metas Curriculares	Aprendizagens Essenciais/Objetivos	Perfil dos Alunos
Oralidade	<p><u>Interação Discursiva:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Princípio de cooperação (3.1); - Informação, explicação; pergunta, resposta (3.2, 3.5, 3.6). 	<p><u>Oralidade – expressão:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Intervir, com dúvidas e questões, em interações com diversos graus de formalidade, com respeito por regras de uso da palavra. meio de técnicas diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J); - Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J);
Leitura e Escrita	<p><u>Produção de texto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Guião de entrevista; carta (18.1); - Planificação de texto: registo, hierarquização e articulação de ideias (12.1); Textualização: ortografia e acentuação; pontuação e tipos de frase; parágrafos; construção frásica (concordância entre os elementos da frase); coesão textual (repetições, substituições por sinónimos, por expressões equivalentes e por pronomes pessoais, referência por possessivos, conectores discursivos); vocabulário específico; apresentação do texto (13.1 a 13.7); - Revisão de texto: planificação, tema, categoria 	<p><u>Escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificar a escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização; - Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa; - Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação; Aperfeiçoar o texto depois de redigido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitador da diferença/ do outro (A, B, E, F, H); - Criativo (A, C, D, J); - Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J).



	ou género, estrutura, correção linguística (19.1 a 19.7).		
--	---	--	--

Descrição da atividade/estratégias

Introdução: 5'

A mestrandia inicia a aula solicitando aos alunos que copiem o sumário exposto no quadro, para o seu caderno diário.

Módulo final – produção final: 40'



A realização da produção final terá uma duração de 40 minutos.

A mestrandia distribuirá uma folha, à semelhança do primeiro momento de escrita, destinada à escrita dos alunos (**anexo VIII**).

Na produção final, os alunos deverão reescrever a sua carta inicial procedendo às devidas correções e até acrescentando informações que achem pertinentes.

Recursos	Folha de escrita da carta.
Avaliação	Observação direta das atitudes e participação dos alunos em sala de aula. Grelha(s) de avaliação: - Avaliação de atitudes e participação (todos os alunos) (anexo I).
Observações	A atividade a realizar na presente aula será contemplada no estudo solicitado para a realização da Dissertação de Mestrado.

ANEXO 8 – ENUNCIADO DA PRODUÇÃO INICIAL (SD)

	<p>Colégio Conciliar de Maria Imaculada 2020/2021 Carta formal – Produção de texto</p> <p>Nome: _____ N.º _____</p> <p>29 de abril de 2021</p>	
---	---	---

Proposta:

Imagina que estamos no século XV e que és um(a) marinheiro(a). Estás a bordo de uma caravela e acabaste de chegar a Ceuta juntamente com a restante tripulação.

Escreve uma carta ao rei D. João I, na qual dás conta de como está a ser a tua experiência.



Atividade dinamizada pela mestrandia Cláudia Elias.

1

ANEXO 9 – MATERIAL DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DA SD: O GÉNERO CARTA

	Colégio Conciliar de Maria Imaculada 2020/2021 A carta – estrutura e análise 3 de maio de 2021	
---	--	---

Para que serve a carta?

A **carta** é um texto escrito que enviamos a alguém que está ausente e a quem queremos narrar acontecimentos, revelar sentimentos e expor opiniões pessoais. Existem dois tipos de carta: a formal e a informal.

Estrutura convencional da carta:

Constituintes	Explicação
Local e data	Coloca-se na margem superior direita da folha de papel ou documento.
Saudação inicial	Escreve-se à esquerda, alinhada com o início do corpo da carta. Pode ser informal (<i>Meu querido amigo; Querido pai; Olá, Maria</i>) ou formal (<i>Exmo. Senhor; Caro/Caríssimo Senhor</i>).
Corpo da carta	É constituído por introdução, desenvolvimento e conclusão.
Despedida	Escreve-se à esquerda, alinhada com o início do corpo da carta. Pode ser informal (<i>Beijinhos da tua prima; Até breve; Abraço</i>) ou formal (<i>Com os melhores cumprimentos; Com as minhas respeitadas saudações; Subscrevo-me respetosamente; Cordialmente</i>).
Assinatura	Quem escreve a carta coloca o seu nome abaixo da despedida, à direita.
Post Scriptum (P.S.)	Serve para acrescentar alguma informação na carta, após o seu término. Assim, surge depois da assinatura. É opcional.

Análise de uma carta formal:

○ Ceuta, 30 de setembro de 1415

○ Exmo. Senhor D. João I, rei de Portugal,

Eu e toda a tripulação esperamos que a presente carta o encontre bem.

No passado dia 21 de agosto conseguimos, finalmente, chegar a Ceuta. Os seus excelentíssimos filhos e a restante tripulação ficaram muito felizes.

A viagem correu muito bem e o processo de conquista da cidade de Ceuta está a decorrer da melhor forma. Dia após dia convertemos cada vez mais pessoas ao Cristianismo. A população mostrou-se acolhedora, simpática e aberta a novas aprendizagens. No entanto, algumas pessoas ainda estão desconfiadas da nossa presença. Apesar de tudo, estamos a deparar-nos com um problema colossal: os Muçulmanos estão a desviar as suas rotas comerciais para outros locais, impedindo-nos o controlo das mesmas.

○ Com as minhas respeitadas saudações,

○ Cláudia Elias

Atividade dinamizada pela mestrandia Cláudia Elias.

1

1. **Enumera** as partes estruturantes da carta colocando os seguintes números no círculo correto:

- | | |
|----------------------|------------------|
| 1. Despedida; | 4. Assinatura; |
| 2. Corpo da carta; | 5. Local e data. |
| 3. Saudação inicial; | |

2. No corpo da carta está presente um recurso expressivo. **Identifica-o e justifica** a tua resposta transcrevendo uma expressão da carta.

3. **O que significa** a expressão “(...) dificuldade colossal (...)”?

- a) Uma dificuldade enorme;
- b) Uma dificuldade fácil de ser ultrapassada;
- c) Um problema que nunca se poderá resolver.

Análise de uma carta informal:

1. **Ouve** a música “Postal dos Correios” da banda Rio Grande e **preenche** as lacunas da carta.

Lisboa, 3 de maio de 1996

Querida mãe, querido pai,

_____? Nós andamos do jeito que Deus quer! Entre dias que passam _____, lá vem um que nos dá _____.

Mas falemos de coisas _____, a Laurinda faz _____, o rapaz estuda _____, dizem que é um emprego com saída.

Cá chegou _____ a encomenda, pelo “expresso” que parou na Piedade. Pão de trigo e linguiça para a merenda, sempre dá para _____.

Espero que não demorem a mandar _____.

A ribeira corre bem ou vai secar? Como estão as oliveiras de candeio?

Já não tenho mais assunto para escrever. _____!

Um abraço deste que _____,

Rui Veloso

P.S. _____.

2

Atividade dinamizada pela mestrandia Cláudia Elias.

ANEXO 10 – MATERIAL DE APOIO À IMPLEMENTAÇÃO DA SD: LETRA DA MÚSICA “POSTAL DOS CORREIOS” (RIO GRANDE)

Querida mãe, querido pai. Então que tal?

Nós andamos do jeito que Deus quer

Entre dias que passam menos mal

Lá vem um nos dá mais que fazer

Mas falemos de coisas bem melhores

A Laurinda faz vestidos por medida

O rapaz estuda nos computadores

Dizem que é um emprego com saída

Cá chegou direitinha a encomenda

Pelo “expresso” que parou na Piedade

Pão de trigo e linguiça pra merenda

Sempre dá para enganar a saudade

Espero que não demorem a mandar

Novidade na volta do correio

A ribeira corre bem ou vai secar?

Como estão as oliveiras de candeio?

Já não tenho mais assunto pra escrever

Cumprimentos ao nosso pessoal

Um abraço deste que tanto vos quer

Sou capaz de ir aí pelo Natal



Um abraço deste que tanto vos quer

Sou capaz de ir aí pelo Natal

Um abraço deste que tanto vos quer

Sou capaz de ir aí pelo Natal

ANEXO 11 – ENUNCIADO DA PRODUÇÃO FINAL (SD)

	<p>Colégio Conciliar de Maria Imaculada 2020/2021 Carta formal – Produção de texto</p> <p>Nome: _____ N.º _____</p> <p>6 de maio de 2021</p>	
---	---	---

Proposta:

Imagina que estamos no século XV e que és um(a) marinheiro(a). Estás a bordo de uma caravela e acabaste de chegar a Ceuta juntamente com a restante tripulação.

Reescreve, fazendo as devidas correções, a carta que redigiste ao rei D. João I, no dia 29 de abril de 2021. Podes acrescentar informações que consideres interessantes ou necessárias.



Atividade dinamizada pela mestrandia Cláudia Elias.