



Susete Alexandra
Albino Bilro

Relatório do Projeto de Investigação

A biografia histórica como processo de produção textual e consolidação de aprendizagens em Estudo do Meio

Relatório da Componente de Investigação de Estágio III do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Doutora Ana Maria Pessoa

Janeiro 2016

Versão Definitiva

Agradecimentos

Durante a elaboração deste trabalho contei com o apoio fundamental de várias pessoas, às quais gostaria de agradecer, por terem marcado esta etapa tão importante da minha vida.

Aos alunos do 4º ano de escolaridade que, com o seu interesse e entusiasmo, possibilitaram a concretização deste estudo. À professora cooperante que me permitiu entrar no seu mundo de professora e me fez crescer enquanto futura profissional.

À minha orientadora, Professora Ana Maria Pessoa, pelo apoio prestado durante este percurso, o meu enorme apreço e gratidão. Obrigada pela confiança e palavras de incentivo, assim como pelos momentos de aprendizagem que me proporcionou.

Não menos importantes do que os anteriores, agradeço a todos(as) os(as) docentes da ESE com quem aprendi ao longo da minha formação.

Ao meu marido, meu pilar, pelo amor e apoio incondicional, compreensão, carinho e incentivo que me deu ao longo deste percurso.

À minha filha pela compreensão da minha ausência nos diversos momentos. Ao meu filho pelos sorrisos.

Aos meus pais, a quem devo aquilo que sou.

Aos meus sogros por todo o apoio e disponibilidade que demonstraram durante estes anos.

À minha grande amiga e colega de estágio Raquel Capucho, que esteve sempre presente e acreditou que eu conseguia, mesmo quando alguns disseram que não.

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.
Antoine de Saint-Exupéry

Resumo

A investigação apresentada foi desenvolvida numa turma de 4^o ano do 1.ºCiclo do Ensino Básico.

Considerando a natureza da investigação, o paradigma metodológico adotado foi a investigação qualitativa, sendo que a metodologia a que recorri foi a investigação-ação. Nesta metodologia, o investigador tem um papel fundamental, pois é ele que observa a realidade em que se encontra inserido e, a partir dessa observação desenvolve um conjunto de atividades, com o intuito de conseguir melhorar e alterar essa realidade.

No meu caso pretendia que os alunos aprendessem os componentes de produção textual: planificar, textualizar e rever, de modo a escreverem textos coesos e desenvolvessem a competência de escrever biografias, ao mesmo tempo que consolidavam conhecimentos na área de Estudo do Meio.

Como em todas as investigações foi necessário proceder à recolha de dados, a qual foi efetuada a partir de observação participante, de um questionário e de análise documental.

Palavras chave: Processo de escrita: planificar, textualizar e rever; biografia histórica.

Abstract

The presented investigation was developed in a group of 4th year of 1.º Cicle of Basic Education.

Taking into account the Nature of the investigation, the adopted methodologic paradigm was the qualitative investigation, therefore I made use of an investigation - action methodology. In this methodology the investigador has a fundamental role, for it is he that observes the reality he is participating of and, from that observation he develops a group of activities with the purpose to be able to improve and change that same reality.

In my case, my purpose was for the students to learn the textual production components: to plan, textualize and review, in order for them to write cohesive texts and to develop the capability to write biographies and at the same time to consolidate knowledge in the Estudo do Meio (Study of the Enviroment) subject.

As in all investigations it was necessary to collect data, which was done from a participant observation, a survey and a documentary analysis.

Keywords: Writing process: plan, textualize and review; historic biography.

Índice

Índice de Quadros.....	7
Índice de Figuras	7
Capítulo 1.....	8
Introdução	8
Capítulo 2.....	13
Quadro teórico de referência	13
2.1. A escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico.....	13
2.2. A escrita de um texto.....	16
2.2.1. Objeto de aprendizagem complexo	16
2.2.2. Planificação no processo de escrita.....	19
2.2.3. Textualização e processo de escrita.....	20
2.2.3.1 Textualidade: critérios de textualidade – conetividade sequencial (coesão textual).....	21
2.2.4. Revisão no processo de escrita.....	23
2.3. A escrita colaborativa.....	24
2.4. O Estudo do Meio como currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	25
2.5. A História no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	28
2.5.1. Como trabalhar a História	30
2.5.2. Desenvolvimento do pensamento histórico	32
2.6. O texto biográfico	34
Capítulo 3	38
Metodologia de investigação	38
3.1. O paradigma qualitativo e a investigação-ação	38
3.2. Contexto de desenvolvimento do trabalho	41

3.2.1. A Instituição	41
3.2.2. Caraterização da turma	42
3.2.3. Caraterização da sala de aula	42
3.3. Identificação dos métodos de recolha de dados	43
3.3.1. Observação participante	43
3.3.2. Inquérito por questionário	44
3.3. Análise documental	45
3.4. Instrumentos de análise de dados	46
3.5. Descrição e interpretação da intervenção	47
3.5.1. Organização da turma	50
3.5.2. Descrição das atividades	54
3.6. Análise dos dados recolhidos.....	65
3.6.1. Grupo 1	65
3.6.2. Grupo 2	68
3.6.3. Grupo 3	71
3.6.4. Grupo 4	73
3.7. Análise dos questionários	76
Capítulo 4	76
Considerações finais	77
Referências bibliográficas	84
Apêndices	88
Anexos	143

Índice de Quadros

Quadro 1 – Enumeração dos problemas de partida e dos objetivos a alcançar	11
Quadro 2 – Cronograma das atividades desenvolvidas	47
Quadro 3 – Síntese da informação sobre os navegadores biografados	50

Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo representativo do processo de escrita (Flower & Hayes, 1981).....	18
Figura 2 – Proposta de classificação textual (Dolz & Schneuwly, 1996, Adam, 1992, 1999, 2006)	36
Figura 3 – Registo no quadro sobre o que é uma biografia	55
Figura 4 - Registo no quadro da informação sobre a vida profissional de Luísa Ducla Soares	55
Figura 5 - Ficha de interpretação da biografia de Luísa Ducla Soares.....	56
Figura 6 - Registo no quadro das perguntas sobre António Torrado.....	58
Figura 7 - Registo no quadro das partes que constituem um texto	58
Figura 8 – Etapas do processo de escrita	60
Figura 9 – Informação sobre Tristão Vaz Teixeira	61
Figura 10 – Plano do texto	61
Figura 11 – Textualização da biografia de Tristão Vaz Teixeira	62
Figura 12 – Ficha com conetores	62
Figura 13 – Ficha com excertos retirados das biografias de Vasco da Gama	63

Capítulo 1

Introdução

A sociedade exige ao cidadão a capacidade de produzir textos escritos, abrangendo vários gêneros textuais. Enquanto adultos, as nossas dificuldades e limitações na produção de textos devem-se à nossa experiência enquanto escritores, ao longo da nossa vida. Sendo a escola um local privilegiado de aprendizagem formal da escrita, sobretudo nos primeiros anos de aprendizagem, compete ao(à) docente criar situações propícias ao desenvolvimento e aquisição de competências essenciais ao desenvolvimento deste processo, assim como o desenvolvimento, nas crianças das competências necessárias à elaboração desses gêneros textuais. A escrita é um dos instrumentos que temos para comunicar, para entender e sermos entendidos e para compreendermos o meio em que vivemos (Pereira & Azevedo, 2003).

O meu projeto de investigação-ação incide em duas áreas: a área da escrita e a área do Estudo do Meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Na primeira, foca-se mais concretamente no ensino dos componentes da produção textual: planificar, textualizar e rever. Na segunda, a produção escrita toma a forma de elaboração de biografias de figuras históricas.

O interesse por esta temática começou a ser desenvolvido a partir da observação de alguns textos produzidos pelas crianças da turma de estágio. Aqueles apresentavam ideias desordenadas, contradição entre si e falta de encadeamento e de sequência lógica das mesmas, ou seja, textos pouco coesos, com falta de articulação entre os dados e, por vezes, de difícil compreensão final. Por outro lado, a elaboração de biografias na área de Estudo do Meio já revelara algumas dificuldades das crianças, precisamente devido às fraquezas estruturais de escrita em língua materna, identificadas pela professora cooperante.

O tema do projeto é pertinente, dado que no Novo Programa de Português do Ensino Básico (2009, p. 16) se entende “ por escrita o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de

fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto).” Consta ainda neste documento que, ao longo dos quatro anos de ensino, os(as) alunos(as) deverão desenvolver “o exercício efectivo da escrita” (idem, p. 23), sendo que “as actividades a desenvolver terão como objectivo proporcionar-lhes a aquisição contextualizada de regras, normas e procedimentos respeitantes à estrutura, à organização e à coesão textuais” (idem, p. 23).

Para além da menção que é realizada no Programa de Português, o Relatório das Provas de Aferição do 1.º Ciclo – Língua Portuguesa (2012) realça que, no domínio da escrita, 32 % dos alunos obtiveram *satisfaz*, apenas 9% dos atingiu o *muito bom* e 27% obtiveram *não satisfaz*. Reforça-se, desta forma, que na Língua Portuguesa “a Escrita é o domínio que apresenta resultados mais baixos” (Provas de Aferição..., 2012. p. 10). É referido, ainda que “o parâmetro de maior dificuldade é o da Textualização relativo ao item 9. e ao item T2 (escrever com clareza e correcção)” (idem, p. 15).

De modo a melhorar a competência compositiva nos(as) alunos(as), aquele relatório evidencia ainda, no domínio da Escrita, “a necessidade de um ensino sistemático que favoreça o conhecimento de técnicas básicas de organização textual” (ibidem, p.17).

Na área de Estudo do Meio, o projeto é também pertinente porque, ao associar as biografias ao desenvolvimento de competências de produção textual, estarei a cumprir os objetivos presentes no Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico e que referem ser necessário “identificar alguns elementos relativos à História (...) de Portugal” (Organização Curricular e Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, 2004, p. 103), e “conhecer personagens e factos da história nacional com relevância” (idem, p. 113).

A elaboração de biografias de alguns navegadores portugueses, sugerida pela professora cooperante, partiu das respostas que, no teste, algumas crianças referiram erradamente, nomeadamente o facto de ter sido D. Afonso Henriques quem descobriu o caminho marítimo para a Índia. Associar a escrita de biografias ao desenvolvimento de competências de produção textual

foi o projeto que a professora titular de turma associou também à construção de um livro de biografias de personagens da história nacional.

O estudo de personagens históricas pode recorrer, preferencialmente, à forma biográfica uma vez que implica “descrição e compreensão, evidência documental e interpretação, narração e imaginação, fazer uma biografia assemelha-se muito a fazer um puzzle: trata-se de descobrir e encaixar peças várias para uma imagem de conjunto que, afinal, permanecerá sempre incompleta” (Sardica, 2005, in Santos, 2009, p. 109-110). Como refere Sidney Lee (cit. in Gonçalves, 2011, p. 123-124), a biografia existe devido ao instinto comemorativo que o homem possui, pois mantém vivas as memórias daqueles que, pela sua personalidade, pelas suas descobertas e pelos atos de heroísmo se distinguiram. Ainda segundo este autor, a biografia é o “meio mais seguro (...) de proteger uma memória do esquecimento. (...) O propósito da biografia é, em termos gerais, garantir para o futuro a história de indivíduos, homens e mulheres, é fazer perdurar seu caráter e suas ações meritórias. (...)”.

Pertinente parece-me ser ainda, neste projeto de investigação, a articulação entre duas áreas curriculares: a Língua Portuguesa e o Estudo do Meio. Como podemos ver na Organização Curricular e Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), durante a realização de uma atividade, é possível “a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos através da articulação e da contextualização dos saberes” (Ministério da Educação, 2004, p. 17).

A implementação do projeto permitirá aos(às) alunos(as) planificar, textualizar e rever os textos escritos produzidos, levando-os a desenvolver competências ao nível das componentes textuais, essenciais para a redação de qualquer tipo de texto, ao mesmo tempo que consolidam a aprendizagem de conteúdos na área de Estudo do Meio.

Considerando os aspetos anteriormente mencionados, enumero os aspetos fundamentais da presente investigação:

- ✓ **ao nível da Língua Portuguesa-** compreender de que modo é que a aprendizagem das componentes do processo de produção textual: planificar, textualizar e rever, contribuem para a escrita de textos coesos;

✓ **ao nível do Estudo do Meio** – Elaborar biografias como forma de consolidar conhecimentos na área de Estudo do Meio e de aplicar as componentes do processo de produção textual.

Se se pudesse resumir o que foi feito, recorrendo a um quadro-síntese, foi este o percurso orientador deste trabalho:

Área de Estudo	Partida	Como	Chegada
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> • Contradição de ideias; • Ideias desordenadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagens: planificar, textualizar e rever; • Utilização de conectores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever textos coesos.
História/Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades em associar a personagem ao feito histórico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de biografias de navegadores portugueses. 	<ul style="list-style-type: none"> • Associar o acontecimento histórico à personagem correspondente.

Quadro 1 – Enumeração dos problemas de partida e dos objetivos a alcançar

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos, a saber: o primeiro, a introdução, na qual é identificada e justificada a pertinência do tema que norteia a investigação. No segundo capítulo faço uma revisão do quadro teórico de referência, tendo em conta a problemática investigada. Neste capítulo abordo, na área do Português: a escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico; a escrita de um texto como um processo complexo; a aprendizagem das componentes do processo de produção textual e a escrita colaborativa como estratégia na escrita de texto. No âmbito da área do Estudo do Meio reflito sobre: o Estudo do Meio e a História no currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico; como trabalhar a História; o desenvolvimento do pensamento histórico e, por fim o texto biográfico. No terceiro capítulo identifico o método de investigação

utilizado, caracterizando-o e sublinhando a sua adequação ao tema proposto. A identificação e caracterização dos métodos de recolha e de tratamento de dados, bem como a reflexão sobre a sua adequação à natureza do estudo constituem também este capítulo, assim como a descrição e análise dos dados recolhidos. No quarto capítulo é feita uma reflexão sobre todo o processo desenvolvido, são analisados os constrangimentos e as possibilidades futuras de trabalho.

Capítulo 2

Enquadramento teórico

Neste capítulo apresento a revisão da literatura efetuada de acordo com o tema da investigação, de modo a evidenciar os conceitos fundamentais, que possibilitam compreender o problema em estudo. Inicialmente, na área do Português exponho a importância da competência de escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Seguidamente refiro a escrita como objeto de aprendizagem complexo, nomeadamente o que é escrever, as três fases do processo de produção textual e, considerando que as biografias foram escritas a pares analiso a importância da escrita colaborativa. Em relação ao Estudo do Meio, primeiro faço alusão à forma como este e a história da Portugal estão incluídos no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Depois destaco como trabalhar a história e como desenvolver o pensamento histórico. Por fim, apresento o que é o texto biográfico e a biografia histórica.

2.1. A escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo do tempo, ler e escrever têm sido consideradas competências escolares por excelência, sendo que a sua aprendizagem é uma das principais tarefas a realizar pelas crianças na escolaridade básica.

Porém, no que se refere à escrita, durante algum tempo, não se ponderou a necessidade de a tornar um objeto específico de estudo, visto considerar-se que a sua aprendizagem resultaria da aquisição de outras competências (leitura, oralidade, gramática), pelo que apenas se realizava periodicamente (Pereira & Azevedo, 2003). Presentemente, devido a investigações efetuadas na área, defende-se que a aprendizagem da escrita e o desenvolvimento dessa competência necessitam de um ensino explícito, sistemático e de uma prática frequente, na qual se contemplem as diversas variáveis implícitas na composição textual (situação, objetivos, tarefa a executar, destinatários, técnicas e estratégias utilizadas na produção escrita com diferentes graus de complexidade) (Pereira & Azevedo, 2003). Neste

sentido, o seu ensino-aprendizagem deve basear-se num ensino sistemático, explícito e supervisionado.

Segundo Zabalza (1992, p. 94-95) o currículo pode ser entendido como “o conjunto dos supostos de partida, das metas globais que se deseja alcançar e dos passos previstos para as alcançar”, ou seja, “elaborar um currículo significa reflectir e tomar a decisão sobre o quê, o como, o quando, e o a quem queremos ensinar e quando e como vamos avaliar todo esse processo de ensino e aprendizagem (Coll (1988), cit. in Félix, 1998, p. 27).

Por seu lado, Gimeno (2000, p. 9), após algumas investigações, entende o currículo “como algo que adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas.” Embora sejam duas definições diferentes, complementam-se pois se é fundamental definir o que e como as crianças vão aprender, a elaboração do currículo também pressupõe uma adaptação às necessidades de aprendizagem das crianças.

No caso da aprendizagem da escrita, as orientações programáticas para esse ensino-aprendizagem encontram-se expressas nos diversos documentos emitidos pelo Ministério da Educação, nomeadamente na Lei de Bases do Sistema Educativo, nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos (MCPEB) e no Programa de Português do Ensino Básico (PPEB).

Sendo mais geral, a Lei de Bases do Sistema Educativo, apresenta como objetivo específico do 1º ciclo “a iniciação e o progressivo desenvolvimento (...) da escrita” (Lei nº46/86, de 14 de outubro, alínea a), ponto 3 do art. 8.º).

Por seu lado, sendo mais restritas, as Metas Curriculares (s.d.) associam a Escrita à Leitura, pois “aprender a escrever é um dos melhores meios de aprender a ler e reciprocamente, porque estas funções, sendo distintas, se influenciam reciprocamente.” Neste documento são apresentados os objetivos para o 4º ano de escolaridade, ao nível da escrita, nomeadamente: “planificar a escrita de textos: registar ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as, redigir corretamente: redigir textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados: retomas nominais e

pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos (MCPEB, 2012, p. 30) e rever textos escritos: verificar se o texto obedece à tipologia indicada; verificar se o texto inclui as partes necessárias e se estas estão devidamente ordenadas; verificar se as frases estão completas e se respeitam as relações de concordância entre os seus elementos (...) identificar e corrigir os erros de ortografia e de pontuação” (idem, p. 31).

Mais específico é o Programa de Português do ensino básico do 1º Ciclo. De acordo com este documento, a escrita é encarada como uma competência que se encontra dividida em: “Escrever para aprender (para aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento(s)” (PPEB, 2009, p. 41) e “Escrever em termos pessoais e criativos” (idem, p. 43). Neste sentido, os(as) alunos(as) devem realizar atividades que lhes possibilitem a prática efetiva da escrita, a partir de redação de textos, quer baseados em modelos de escrita, quer na escrita criativa. O objetivo deste tipo de atividades é o de lhes permitir a construção e “aquisição contextualizada de regras, normas e procedimentos respeitantes à estrutura, à organização e à coerência textuais” (idem, p. 23), levando a que os(as) alunos(as) as consigam re/utilizar em novas e diversas situações da vida real.

Devido à sua complexidade, a aprendizagem desta competência impõe aos(às) alunos(as) a interiorização dos mecanismos cognitivos e linguísticos que ela envolve e a prática intensiva que possibilite a efetiva aquisição das suas técnicas.

No que diz respeito ao *Escrever para aprender*, os descritores de desempenho (mencionados no PPEB) estabelecem que, nos 3.º e 4.ºs anos, os(as) alunos(as) devem “planificar textos de acordo com o objectivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos: recolher a informação em diferentes suportes; organizar a informação; redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto) gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados” (PPEB, 2009, p. 44) e “rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento: - identificar erros; - acrescentar, apagar, substituir; - reescrever o texto” (Idem, p. 45).

De um modo geral, preconiza-se, no documento em análise, que para desenvolver a competência de escrita nos alunos, estes têm de viver situações diversificadas, aprendendo a produzir diferentes tipos de texto, “as situações de

escrita criadas deverão ser o mais significativas possível para que as crianças interiorizem as diferentes funcionalidades da escrita e se apropriem dos diferentes tipos de texto” (PPEB, 2009, p. 71), sendo que, a valorização das produções dos(as) alunos(as) e a sua divulgação é essencial para os(as) manter motivados(as) no decorrer das atividades que incidem sobre a escrita.

2.2. A escrita de um texto

2.2.1. Objeto de aprendizagem complexo

A aprendizagem da escrita ocorre de forma diferente, relativamente ao desenvolvimento da linguagem oral: “primeiro porque é feita mais tardiamente e depende exclusivamente da escolaridade de um indivíduo (...); segundo, porque há níveis de escrita que nem sempre se adquirem e desenvolvem simultaneamente; terceiro, porque o escritor enfrenta um problema – deve saber utilizar os recursos da gramática da escrita mais sistematicamente do que os da oralidade” (Silva, 2005, p. 12). Estes fatores fazem com que a expressão escrita seja um objeto de aprendizagem complexo, que implica diversos aspetos.

Escrever é uma prática social (Carvalho, 2012; Pereira & Azevedo, 2005), pois é uma atividade que é contextualizada e influenciada por fatores externos ao indivíduo que escreve, ou seja, é uma tarefa relacionada com o meio em que se desenvolve, pois o(a) aluno(a) retirará informação do meio que o(a) rodeia.

Escrever significa utilizar a linguagem e “pressupõe a utilização de um determinado *meio* e de um determinado *canal*, em função do emissor e dos receptores e da interação social desempenhada pelos textos a produzir” (Aguiar e Silva, cit. in Carvalho, 2012, p. 2). Neste sentido, o que mais caracteriza a comunicação escrita é a distância entre o momento da produção e o momento da receção. Ao escrever um texto, o(a) seu(sua) autor(a) tem de seleccionar a informação tendo em consideração as necessidades do(a) leitor(a) e do contexto onde ocorre a produção escrita, de modo a que o texto seja claro para os(as) seus(suas) leitores(as), para que estes(as) compreendam a mensagem por si veiculada.

Embora por vezes a falta de interlocutor na expressão escrita seja encarado como uma desvantagem, Bereiter e Scardamalia, cit. in Carvalho

(2012, p. 2) referem que essa ausência atribui ao texto duas características: “o caráter autónomo da produção do texto escrito e o funcionamento autónomo do texto escrito no processo da sua descodificação.” Para além disso, tal ausência possibilita ao escrevente refletir, organizar e reformular a sua escrita, o que resultará num texto mais articulado, o que permitirá ao leitor uma melhor descodificação no momento da sua leitura.

As investigações realizadas na área da escrita, mais concretamente sobre os processos mentais que são desencadeados no decorrer do ato de escrita (Barbeiro, 1999; Carvalho, 2012), ao longo dos últimos anos, realçam que a escrita deve ser encarada como um processo, em vez de incidir apenas nos seus produtos.

Carvalho (2001, p.88), defende que o ato de escrever é um processo cognitivo, já que implica “um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve através da definição e redefinição constante de objectivos de natureza mais geral ou mais concreta.”

Nos últimos 30 anos foram sendo definidos vários modelos que tentaram explicar o processo complexo de escrita e o comportamento de quem escreve perante a tarefa de escrever um texto (Cassany, 1993, cit. In Rodrigues, 2012).

Almeida e Simão (2007) apresentam três modelos de escrita: modelos de produto, modelos de processo e modelos contextuais ou ecológicos.

De acordo com estas autoras, “os modelos de produto, centrando-se na avaliação do texto produzido, mostraram incapacidade para conceptualizar a escrita e explicar a sua natureza, entendendo-a como uma actividade global e não descrevendo as operações intelectuais que o escrevente utiliza na composição escrita” (2007, p. 45).

Ainda, segundo Almeida e Simão (2007) apareceram, associados ao paradigma cognitivo, os modelos de processo, que estão relacionados com os modelos de redação, de etapas e cognitivos. Contudo, estes modelos não conseguiram explicar o caráter recursivo inerente a várias etapas da escrita, que fora demonstrado por autores cognitivistas (Flowers & Hayes, 1980).

No caso dos modelos contextuais ou ecológicos representam um processo de escrita individual, “comunicativo e social que adquire pleno significado no contexto físico, social e cultural em que se desenvolve” (Martin e Gallego, in Almeida e Simão, 2007, p. 45).

Santana (2007) faz a distinção entre modelos lineares e não lineares ou de processo. Os primeiros caracterizam-se pela sucessão linear das operações cognitivas que ocorrem durante a escrita: a pré-escrita, a escrita e a revisão. Estes modelos foram questionados pelos cognitivistas, que defendem a escrita como uma tarefa que envolve diversos processos cognitivos e como uma situação de resolução de problemas.

Em relação aos modelos não lineares destaca-se o modelo de Flower e Hayes (1981), que “institucionaliza um conjunto de termos e conceitos hoje comumente utilizados na análise do ato de escrita, nomeadamente os conceitos de *planificação*, *redação* e *revisão*, entendidos como subcomponentes que, com carácter recursivo, vão emergindo no decurso do processo e não como fases da construção de um texto” (Carvalho, 2012, p. 4).

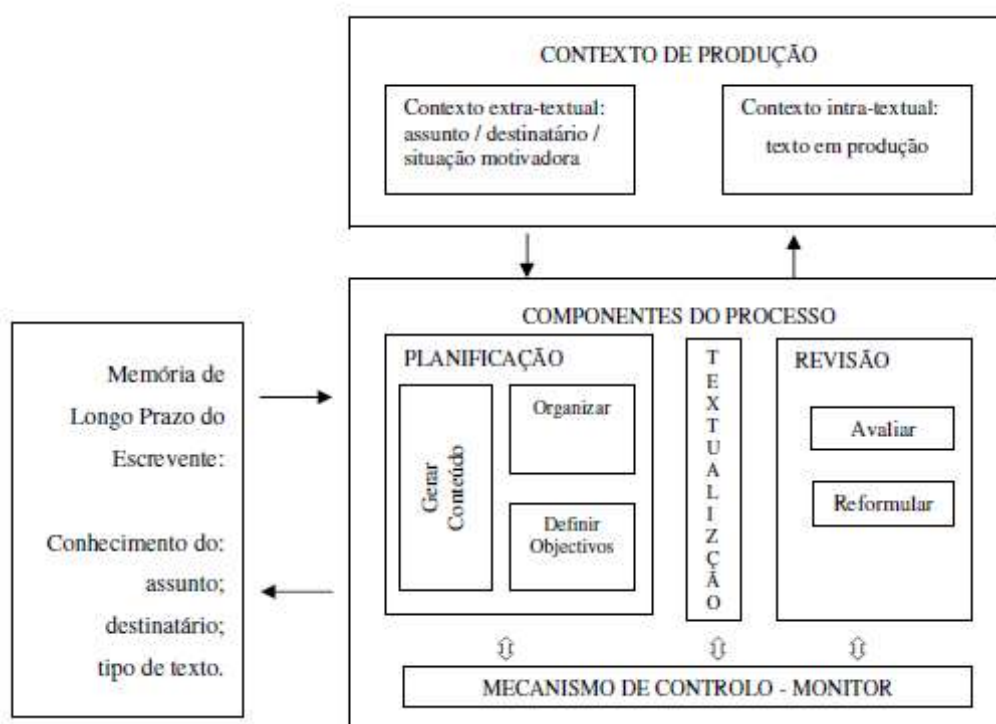


Figura 1 – Modelo representativo do processo de escrita (Flower & Hayes, 1981, retirado de Carvalho, 2001, p. 144)

O modelo apresentado integra três componentes: a componente alusiva ao contexto da tarefa, a da memória de longo prazo do(a) escritor(a), e, por fim a componente do processo de escrita propriamente dito (Barbeiro, 1999). A primeira subdivide-se em duas dimensões: uma está relacionada com o tema,

o(a) destinatário(a) e com o objetivo, a outra com o texto que já foi elaborado, que, por sua vez condiciona tanto a parte que está como a que será produzida posteriormente. A memória de longo prazo engloba o conhecimento que o escritor(a) possui sobre o assunto, o(a) destinatário(a) e o tipo de texto que tem de escrever. A partir da memória, o sujeito retira a informação que se adapte ao contexto da tarefa, o que pode envolver alguma dificuldade. Por seu lado, o processo de escrita abarca três subprocessos: a planificação, a textualização (mais conhecida como redação) e a revisão. Todo este processo é controlado por um mecanismo, que estabelece a passagem de um subprocesso para outro, envolvendo a tomada de decisões que são condicionadas pelos objetivos do(a) escritor(a).

2.2.2. Planificação no processo de escrita

Sendo a capacidade de planificação um aspeto que trará benefícios na atividade de escrita, o ensino desta deve iniciar-se logo nos primeiros anos de ensino (Barbeiro & Pereira, 2007).

A planificação é a primeira fase do processo de escrita, antecede a textualização e é considerada um momento fundamental, visto que “ para chegar à escrita de um texto, é necessário não apenas gerar elementos, mas também activar critérios e procedimentos. Estes conduzem a recolha ou criação, a selecção e a organização, permitem a tomada de decisão relativamente a estes subprocessos, com base nos objectivos referidos, ligados à situação de comunicação em que o texto se insere e ao desempenho da tarefa” (Carvalho, 1999, p. 61). Por outras palavras, é no decorrer do subprocesso planificação que o(a) aluno(a) estabelece objetivos, ativa e seleciona conteúdos e organiza a informação, tendo em conta a estrutura do texto (Barbeiro, 1999; Barbeiro & Pereira, 2007).

Nesta fase, a recolha de informação que integrará o texto, pode ser originária de fontes internas e/ou externas (Barbeiro, 1999). No caso da fonte interna, o sujeito recorre aos conhecimentos armazenados na memória a longo prazo, mobilizando-os para o exercício da tarefa, sendo que este tipo de fonte se mantém “activa ao longo do processo de escrita” (idem, p. 60). Por seu lado, quando a informação recolhida não é suficiente, o indivíduo recorre a fontes

externas para recolher informação, entre as quais: enciclopédias, jornais, internet, vídeos, imagens, dicionários, livros, etc.

Após a recolha de informação, é fundamental que os(as) alunos(as) procedam “a uma análise crítica, à classificação e à refundição das ideias, ou à aplicação daquelas consideradas mais válidas” (Prado Diéz, 1996, cit. in Barbeiro, 2003: 65), ou seja, os(as) alunos(as) selecionam e organizam a informação recolhida de acordo com o tema e o plano definido para o texto a escrever.

A elaboração do plano do texto escrito é o último momento antes da fase de textualização, no qual se define qual a informação que consta na introdução, no desenvolvimento e na conclusão (PPEB, 2009). Esse plano é essencial, visto que servirá de guia durante a textualização (Barbeiro, 2003).

2.2.3. Textualização e processo de escrita

O subprocesso textualização refere-se à redação do texto, propriamente dita, isto é, à transformação das ideias em linguagem escrita (Amor, 1993; Carvalho, 1999; Barbeiro & Pereira, 2007; PPEB, 2009). Segundo consta no PPEB (2009, p. 71) “a textualização corresponde à redacção do texto segundo o plano previamente elaborado, seleccionando vocabulário, organizando as frases, períodos e parágrafos, para formar um texto coerente.”

No entanto, não basta o(a) aluno(a) ir escrevendo o seu texto. À medida que o faz, o(a) escrevente deve ter em consideração alguns aspetos: as ideias que foram ativadas, na componente planificação, devem ser explicitadas, de modo a facilitar o acesso ao conhecimento, por parte do(a) leitor(a). Por outro lado, deve ter atenção à formulação e articulação linguística, visto que um texto não é constituído por frases soltas, mas “constitui uma unidade em que essas frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18).

2.2.3.1. Textualidade: Critério de textualidade – Conetividade sequencial (coesão textual)

Conforme já referi, no momento em que é escrito, o texto não desempenha as suas funções comunicativas, apenas integra potencialidades de comunicação, que dependem “da criação, por meios linguísticos, de marcos de referência internos que possam garantir a automatização do texto em relação ao momento e circunstâncias concretas da sua produção” (Fonseca, 1994, p. 159). Contudo, essa automatização só ocorre se o sujeito que escreve dominar os mecanismos que permitem assegurar a textualidade do texto. A textualidade designa “o conjunto de propriedades que uma manifestação de linguagem humana deve possuir para ser um texto” (Mateus, Brito, Duarte & Faria, 1989, p. 134). A textualidade possui diversas propriedades, são elas: a conetividade, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a intertextualidade e a informatividade. Considerando os objetivos do estudo incidiremos apenas na conetividade sequencial, que é a que se centra nos mecanismos de coesão textual, embora identifique o que é a conetividade conceptual ou coerência.

Conforme consta na Gramática da Língua Portuguesa (Mateus, et ali, 1998) a conetividade é uma propriedade relacional que se subdivide em conetividade concetual ou coerência e conetividade sequencial ou coesão. A conetividade concetual designa-se como “a interdependência semântica das ocorrências textuais que resulta dos processos mentais de apropriação do real, e da configuração e conteúdo dos esquemas cognitivos que definem o nosso saber sobre o mundo” (Mateus, et al, 1989, p. 135).

Por seu lado, entende-se por conetividade sequencial o conjunto de “todos os processos de sequencialização que asseguram uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (Mateus, et al, 1989, p. 137).

Neste tipo de conetividade propõem-se dois tipos de mecanismos linguísticos: a coesão gramatical e a coesão lexical. Esses mecanismos asseguram a “ordenação linear dos elementos linguísticos” (Duarte, 2004, p. 89).

A coesão gramatical (Mateus, et ali, 1989) é constituída pela:

1. Coesão frásica – está relacionada com a ligação entre os elementos linguísticos e é assegurada pelos seguintes processos (Mateus, et al, 1989):
 - Os que asseguram a ordem das palavras na frase (sujeito+ verbo+ complementos);
 - Os que asseguram a concordância entre o sujeito, o verbo, o determinante, o género;
 - O uso das várias formas casuais dos pronomes pessoais;
 - O uso de preposições.

2. Coesão interfrásica - é a ligação semântica das frases através de conetores frásicos, que podem ser conjunções ou advérbios;

3. Coesão temporal – é a correta ordenação temporal recorrendo a conetores de valor temporal: advérbios temporais, a utilização de números ordinais.

4. Coesão referencial - obtém-se através de cadeias de referência, ou seja, é um conjunto de termos ou expressões que remetem para a mesma entidade (não será analisada nos dados recolhidos).

No caso da coesão lexical, esta caracteriza-se pela proximidade semântica entre as expressões linguísticas. Este tipo de expressões “caracterizam-se pela co-presença de traços semânticos (total ou parcialmente) idênticos ou opostos” (Mateus, et al, 1989, p. 146). Perante estes traços destacam-se dois tipos de coesão lexical:

1. A reiteração – consiste na repetição de expressões linguísticas (não será analisada nos dados recolhidos);

2. A substituição – é um mecanismo que consiste na substituição de palavras iniciais por outras com características semânticas idênticas, iguais ou opostas. Segundo Mateus, et al (1989, p. 146), este mecanismo pode ser assegurado por:

- Sinonímia - “selecção de expressões linguísticas que tenham a maior parte dos traços semânticos idêntica” (exemplo: O rapaz caiu. O menino ficou a chorar);
 - Antonímia – “selecção de expressões linguísticas que tenham a maior parte dos traços semânticos opostos” (exemplo: Ele terá contado a verdade? Parece-me uma grande mentira);
 - Hiperonímia – “a primeira expressão mantém com a segunda uma relação classe-elemento” (exemplo: Adoro comer fruta. Principalmente morangos);
 - Hiponímia – “a primeira expressão mantém com a segunda uma relação elemento-classe” (exemplo: Não gosto nada de cobras. Os répteis provocam-me arrepios).
- (Será analisada nos dados recolhidos, apenas a coesão lexical, por substituição, mais concretamente a sinonímia. Todas as outras não são analisadas. Estas características não são analisadas porque não aparecem nos textos elaborados.

2.2.4. Revisão no processo de escrita

Barbeiro e Pereira (2007, p. 19) mencionam que a componente de revisão “processa-se através da leitura, avaliação e eventual correcção ou reformulação do que foi escrito”, sendo, também, “marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido” (idem). Por outras palavras, a componente de revisão é o momento em que o(a) aluno(a) relê o texto, avalia o que foi escrito e tenta detetar eventuais erros ao nível ortográfico, sintático, semântico e lexical (Barbeiro, 1999; 2003). Para além disso, a revisão permite confirmar se o texto respeita as características do género textual, do(a) destinatário(a) e os objetivos delineados na planificação.

Segundo Barbeiro (1999), durante o processo de revisão ocorrem duas componentes: a de leitura e a de correcção. No caso da primeira, o(a)

escrevente verifica se o que escreveu está de acordo com a planificação e decide se continua a escrever o texto ou se o dá por concluído. Na componente de correção são efetuadas as alterações de acordo com as incorreções detetadas. Estas alterações podem ocorrer através de “reordenação, abandono, substituição ou inserção de elementos” (Barbeiro, 1999, p. 62).

Para além dos aspetos referidos, a componente revisão pode verificar-se durante todo o processo de escrita, nomeadamente em articulação com a textualização. Contudo isso não substitui o papel da revisão final.

A revisão deve ser encarada como uma fase fundamental do processo de escrita, visto que contribui para o aperfeiçoamento do texto e para o desenvolvimento da consciência metalinguística e metadiscursiva do(a) aluno(a) (Pereira & Azevedo, 2005).

Contudo “só um trabalho sistemático sobre a reformulação das produções textuais (revisão/reescrita) pode ser transformador dos modos de agir e de pensar dos alunos relativamente aos textos (...)” (Pereira e Azevedo, 2005, p. 12), pelo que “o ensino da escrita (...) exige uma prática continuada de reflexão sobre a linguagem que os(as) alunos(as) produzem – a única forma de gerar neles um olhar crítico sobre o que escrevem” (idem).

2.3. A escrita colaborativa

Considerando que a elaboração das biografias foi realizada em pares e em grupos de três alunos, penso ser essencial analisar a importância que a escrita colaborativa tem no processo de aprendizagem da escrita.

Ao fazerem alusão à escrita colaborativa Barbeiro e Pereira (2007) referem-se ao escrever em conjunto para aprender a escrever. Deste modo, a colaboração entre os(as) alunos(as) é encarada como um instrumento de ensino- aprendizagem.

Neste tipo de escrita, os sujeitos, com diferentes níveis de desenvolvimento, interagem durante a elaboração de um texto ou documento, trocando ideias, confrontando-as entre si e negociando-as, de modo a chegar a um consenso, o que possibilita o desenvolvimento do seu pensamento crítico. Barbeiro e Pereira (2007, p. 10) reforçam esta conceção ao afirmar que “a

interacção que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto.”

Barbeiro (1999, p. 77) defende também a mesma opinião ao afirmar que “a colaboração na escrita de um texto constitui uma via para a explicitação das ideias dos alunos, para a descoberta de novas possibilidades e a consciencialização das características do texto escrito.”

Martins e Niza (1998) são duas autoras que asseguram que a interacção que se estabelece entre os(as) alunos(as), durante a escrita colaborativa, vai para além do desenvolvimento de competências de escrita, sendo que esta contribui para o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens, que abarcam aprendizagens sociais e textuais. Estas ocorrem porque os(as) alunos(as) aprendem a ouvir e a respeitar a opinião uns dos outros, enquanto que as textuais incidem na consciencialização dos processos linguísticos que estão envolvidos na escrita de um texto, o que ocorre quando os(as) alunos(as) explicitam esses processos aos colegas.

Ainda de acordo com as autoras supramencionadas, a partilha de ideias e textos entre pares possibilita-lhes compreender que “a escrita não é apenas o texto a que se chega, mas é também o conjunto de actividades desenvolvidas para chegar a esse produto” (Martins & Niza, 1998, p. 170).

A colaboração entre os(as) alunos(as) é fundamental para a sua aprendizagem e desenvolvimento, visto que “o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento” (Vygotsky, 1991, cit. in por Barbeiro, 1999, p. 16).

2.4. O Estudo do Meio como currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico

Tendo em conta que o projeto incide na escrita de biografias de navegadores, que se incluem na área de Estudo do Meio, faz todo o sentido abordar neste capítulo a presença do Estudo do Meio e da História de Portugal

no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como trabalhar a História e como desenvolver o pensamento histórico.

O 1º Ciclo do Ensino Básico apresenta um modelo de ensino globalizante, que privilegia uma abordagem dos conteúdos de modo integrado. A área de Estudo do Meio respeita esta lógica transdisciplinar, ao englobar conceitos de várias disciplinas científicas, como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, entre outras.

A escola é considerada um espaço que contribui significativamente para a formação cívica e moral da criança. Esse papel formativo encontra-se consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º49/2005 de 30 de Agosto). Segundo o documento referido, o sistema educativo deve contribuir “para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos” (Princípios Gerais, art. 2.º) e “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (Objectivos, art. 7.º, alínea a). Neste seguimento, o programa da área de Estudo do Meio (PEM) (2004) apresenta também, nos seus princípios orientadores, nos objetivos gerais e nos textos que introduzem cada um dos blocos temáticos, uma preocupação com a formação integral do indivíduo, tanto ao nível pessoal como social. De acordo com Maria do Céu Roldão (1995 p. 47), as recomendações que constam no programa mencionado, visam o desenvolvimento de competências cognitivas e de aquisição de conhecimentos, que contribuirão para a formação da criança enquanto futuro(a) cidadão(ã) ativo(a), estando essas competências relacionadas com o saber “observar, descrever, formular questões e problemas (...) assumindo uma atitude de permanente pesquisa e experimentação” (Programa de Estudo do Meio - Objectivos Gerais, 2004, p. 103).

O programa de Estudo do Meio encontra-se organizado em seis grandes blocos temáticos, sendo eles: Bloco 1 – À descoberta de si mesmo; Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições; Bloco 3 - À descoberta do ambiente

natural; Bloco 4 – à descoberta das inter-relações entre espaços; Bloco 5 – À descoberta dos materiais e objectos; Bloco 6 – À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade.

Com a abordagem ao Bloco 1 e 2 (2004, p. 105) pretende-se valorizar os(as) alunos(as) enquanto pessoas e cidadãos(ãs), conforme vão ampliando o conhecimento de si próprios e desenvolvendo “atitudes de auto-estima e auto-confiança e de valorização da sua identidade e das suas raízes.” Os(as) alunos(as) partem do conhecimento que possuem de si e da sua família para alcançarem o conhecimento da história do meio local, associando esses conhecimentos à história nacional. A partir dos conteúdos apresentados no segundo bloco, as crianças aprendem o “modo de viver em sociedade” (Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições, 2004, p. 110). Para além disso, desenvolvem regras de socialização, atitudes de responsabilidade, tolerância, solidariedade, cooperação e respeito pelas diferenças, interiorizando, deste modo, os valores democráticos e de cidadania.

No bloco 4 pretende-se que os alunos construam uma noção de espaço, a partir da “acumulação de experiências práticas em todas as situações que envolvam deslocamentos, localizações, distâncias” (Bloco4 – À descoberta das inter-relações entre espaços, 2004, p. 119). Os(As) alunos(as), devem, ainda chegar à compreensão dos espaços mais longínquos (o seu bairro, a sua localidade, o espaço nacional e respetiva localização no mundo), através da associação e da comparação com o conhecimento que possuem dos espaços familiares (a sua casa, a sua escola). O trabalho a partir desta temática consciencializa os(as) alunos(as) para o facto de não existirem espaços isolados e de se estabelecerem inter-relações variadas, nomeadamente a circulação de pessoas e bens, assim como a troca de ideias e de informação.

Por fim, o Bloco 6 realça a preocupação com o impacto positivo ou negativo da atividade do Homem no ambiente, pelo que se devem promover “atitudes relacionadas com a conservação e melhoria do ambiente, o uso racional dos recursos naturais, assim como de uma participação esclarecida e activa na resolução de problemas ambientais” (Bloco 6 – À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade, 2004, p. 127). A aprendizagem

dos conteúdos constantes neste Bloco deve basear-se na realidade próxima dos(as) alunos(as) e na observação direta dos factos.

Os temas que constam nos diversos Blocos enunciam um carácter integrador e global, dado que “as crianças deste nível etário apercebem-se da realidade como um todo globalizado” (Princípios Orientadores, 2004, p. 101). Para tal, compete ao(à) professor(a) estabelecer uma articulação integradora, de modo a proporcionar-lhes uma perceção global e não atomística dos fenómenos a estudar.

Para além dos aspetos apresentados, a organização dos temas apresenta uma metodologia de descoberta (Roldão, 1995). O facto dos blocos temáticos se iniciar por À descoberta de... tem a intenção “de incentivar no aluno atitudes de pesquisa, competências de observação, de busca e selecção de informação, de construção do próprio conhecimento” (Roldão, 1995, p. 37), ou seja, pretende estimular nos(as) alunos(as) uma prática de aprendizagem ativa, na qual o sujeito constrói os seus próprios métodos de aquisição de saberes e de organização do domínio progressivo das suas capacidades. Entende-se como aprendizagem ativa “toda e qualquer forma de aprender em que o sujeito se envolve activamente, mobilizando as suas funções cognitivas e o seu potencial de adesão afectiva para o acto ou tarefa que lhe é apresentado – ou ele próprio escolhe – face a determinado conceito ou conteúdo de aprendizagem” (Roldão, 1995, p. 38). Verifica-se, deste modo, uma preocupação com a função que o(a) aluno(a) desempenha no desenrolar da sua aprendizagem, devendo haver sempre um empenho mental e afetivo deste(a).

2.5. A História de Portugal integrada no Currículo de Estudo do Meio do 1º Ciclo do Ensino Básico

Além dos temas presentes no currículo de Estudo do Meio mais físico, há ainda os conhecimentos sociais como os da área de História. No que diz respeito à disciplina de História, nos primeiros anos de escolaridade é importante “envolver o aluno no gosto por conhecer o que o rodeia e o que o

antecede” (Roldão, 1993, p. 28), levando-o a construir conhecimentos que sejam afetivamente significantes e que lhe possibilitem chegar “à compreensão crítica e estrutural da realidade social na sua multiplicidade” (idem). Esta importância aparece realçada na Lei de Bases do Sistema Educativo quando se refere que este sistema deve “contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição” (Princípios organizativos, artigo 3º alínea a) e “desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas” (Objectivos, artigo 7º alínea g).

De acordo com o Conselho da Europa (Félix, 1998, p. 11), o ensino da História pode contribuir para a educação e para o desenvolvimento da cidadania, pois possibilita aos alunos aprender “que a herança histórica do seu país é importante”; desenvolver “competências, como o pensar por si próprios e analisar criticamente as diferentes formas de informação” e ampliar “atitudes básicas como a honestidade intelectual e o rigor, o juízo autónomo, a curiosidade, a abertura e a tolerância” (Félix, 1998, p. 11).

Na aprendizagem da História, é fundamental que os(as) alunos(as) se apropriem dos conhecimentos, de modo a conseguirem mobilizá-los sempre que necessitem (Félix, 1998, 30). “A História (...) é mais do que um corpo organizado de conhecimentos elaborados, é também um método de investigação do passado, onde o processo e o produto não são facilmente separáveis. Método e conteúdos implicam-se reciprocamente” (Félix, 1998, p. 17).

De acordo com Roldão (1995, p. 19), o passado apresenta tópicos potencialmente atrativos, que proporcionam aprendizagens significativas e relevantes. Estas aprendizagens revelam-se estimulantes para as crianças, pois possibilita-lhes um primeiro contacto com realidades, que ainda que sejam distantes no tempo e no espaço, são-lhes próximas no imaginário e no emocionalmente vivido. Neste sentido, “o contacto com acontecimentos históricos vai possibilitar a construção gradual de referentes temporais significativos que se constituirão, eles próprios, em factores de estruturação de

um conceito de tempo progressivamente mais aprofundado e operativo” (Roldão, 1995, p. 19).

Proença (1990, p. 66) realça as ideias acima mencionadas, ao afirmar que o ensino da História alcança finalidades específicas, tais como: contribuir “para a inserção do aluno na realidade social, política e cultural que o rodeia, (...), promover o desenvolvimento das capacidades de análise e síntese (...) e assegurar uma melhor formação cívica visando a preparação para o exercício consciente da cidadania.”

2.5.1. Como trabalhar a História

No ensino da História é fundamental considerar questões relacionadas com aqueles a quem se destina o conhecimento, com o modo como aprendem em geral e como adquirem especificamente o conhecimento histórico (Félix, 1998, p. 27).

Na opinião de Félix (1998, p. 30), o ensino da História deve “destacar (...) aquilo a que chamamos os «saberes de referência» e as «competências nucleares/básicas» que conduzirão à aquisição do «bom conhecimento», entendido como aquele de que o aluno se poderá «servir», aquele que mobilizará quando tiver que «agir».”

O programa de Estudo do Meio foi organizado tendo em conta que as crianças que frequentam o 1º CEB se encontram no estágio operacional concreto (Roldão, 1995, PEM, 2004, p.101). De acordo com Piaget, citado por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes (2007), a criança, neste estágio, encontra-se num período de desenvolvimento do pensamento concreto, designado estágio das operações concretas. Nesta fase, a criança consegue superar o seu egocentrismo, começando, assim, a desenvolver o raciocínio lógico e reversível, ou seja, a criança quando se encontra em situações específicas consegue realizar operações lógicas concretas. Utiliza, desta forma, o raciocínio lógico para compreender as relações entre vários objetos, a relação entre o todo e as suas partes e faz juízos sobre as causas e os seus efeitos. Segundo Piaget, mencionado por Roldão (1995, p. 35), a criança “consegue elaborar hipóteses de que deduz implicações lógicas, mas apenas ao nível do concreto, isto é, com base em realidades observadas”, o que também é realçado nos princípios orientadores do PEM (2004, p.101), quando

se afirma que “o meio local, espaço vivido, deverá ser o objecto privilegiado de uma primeira aprendizagem metódica e sistemática da criança”. Considerando este aspeto o programa de Estudo do Meio tem implícita a lógica de alargamento progressivo. Contudo, Maria do Céu Roldão (1995) considera que este tipo de conceção é polémica. Uma das principais características deste tipo de conceção é a abordagem dos diversos temas a partir da “rua ou bairro, depois na vila ou na cidade e, eventualmente, chegar a aflorá-lo em espaços fisicamente mais distantes” (Roldão, 1995, p. 16). Contudo, a autora salienta que a experiência mais significativa para a criança nem sempre é aquela que é realizada a partir do meio próximo, já que “ a experiência é também constituída, e de forma significativa, pelo que se vive interiormente, pelo que se ouve contar, pelo que se imagina, pelo que se alcança pelos diversos meios de comunicação, ainda que fisicamente não nos seja próximo” (idem, p. 17).

No ensino da História, é fundamental que se pense no como ensinar. Neste sentido, o método desempenha um papel imprescindível e representa “o conjunto dos princípios organizadores das actividades ou as operações (capacidades) para atingir um conjunto de conhecimentos; nos seus aspectos historiográficos, no sentido do método ou métodos próprios da História; ou nos seus aspectos didácticos que conjugam os anteriores com os processos de aprendizagem dos alunos” (Félix, 1998, p. 37).

Ao longo dos anos, tem-se verificado uma evolução nos modelos didácticos no ensino da História. Inicialmente apostava-se num ensino transmissivo, no qual o(a) professor(a) possuía o conhecimento e desempenhava o papel de emissor, enquanto o(a) aluno(a) era encarado como um recetor, considerando que “ensinar é aprender” (Félix, 1998, p. 38). Seguidamente, a partir da difusão do modelo de Bruner (1960) e Hendrix (1961), o ensino da História foi sendo alterado. O(A) aluno(a) passou a ser o(a) centro do processo de aprendizagem, sendo que os conteúdos estavam apenas relacionados com os interesses dos alunos, “servindo o conhecimento histórico para compreender melhor a realidade que o rodeia” (Félix, 1998, p. 41).

Atualmente opta-se pelo equilíbrio entre as duas perspetivas, tendo em conta que “ensinar não significa aprender, mas sem conteúdos não há ensino” (Félix, 1998, p. 38). Ausubel e Novak (Félix, 1998) são teóricos que corroboram

esta perspectiva, defendendo que os(as) alunos(as) não aprendem só o que descobrem, mas “podem compreender conceitos e factos que não descobriram, mas sobre os quais receberam informação” (idem, p. 43). Neste seguimento, a aprendizagem é encarada como uma reelaboração cognitiva, no sentido em que a aquisição do conhecimento ocorre através da interação entre os novos conhecimentos e os que os alunos já possuem. Noémia Félix (1998) realça, ainda, que este modelo de ensino “parte dos pré-conceitos e ideias prévias dos alunos, que dispõe de mapas conceptuais com conceitos essenciais de um conteúdo, proporcionando «organizadores prévios» de modo a provocar o conflito cognitivo que significa mais do que descobrir, reconstruir” (Félix, 1998, p. 44).

2.5.2. Desenvolvimento do pensamento histórico

Quando se pensa no ensino da História no 1.º Ciclo do Ensino Básico devem considerar-se os aspetos relacionados com o “para quê” o seu ensino, aspetos esses que se encontram interligados com a formação da cidadania (Félix, 1998). Defende-se “o ensino de uma História cuja ênfase é posto nos processos e métodos da História, mas que procura também corresponder às propostas psicopedagógicas e às questões sociais de uma educação para a cidadania” (idem, p. 58). Neste seguimento, o ensino da História no 1º CEB deve ser encarado como uma iniciação ao desenvolvimento do conhecimento histórico, por parte da criança (Proença, 1990, 23).

De acordo com Félix (1998, p. 32) “o conhecimento histórico caracteriza-se por uma forma particular de relacionar conceitos, em que o tempo, a causalidade, a compreensão da mudança são decisivos e nos quais, na ausência da reprodução experimental própria de outras ciências, se impõe frequentemente a reconstrução empática e a valorização das intenções e das causas, da multicausalidade e da importância, para o que se torna indispensável a aquisição de determinadas competências”, as quais se desenvolverão a partir do trabalho em redor de algumas características, que podem ser agrupadas na aprendizagem de conceitos, na explicação histórica e no problema da compreensão do tempo. Embora não seja de forma explícita, o currículo do Estudo do Meio integra essas características básicas e as

competências que a sua aquisição ajuda a desenvolver. As características do conhecimento histórico constituem várias categorias, sendo elas: “o pensamento cronológico que desenvolve o sentido do tempo histórico; a compreensão histórica, isto é, a competência para identificar os elementos básicos da narrativa ou da estrutura da História e a causa dos acontecimentos; a análise e a interpretação da História, isto é, a capacidade de comparar e contrastar experiências, crenças, tradições, expectativas, etc; a investigação histórica e a capacidade de formular questões; a análise de temas históricos e a tomada de decisões, isto é, a capacidade de identificar os problemas que os povos enfrentaram; de avaliar propostas alternativas para enfrentar os problemas e de analisar criticamente as decisões.” (Félix, 1998, p. 33). Cândida Proença corrobora com esta ideia ao defender que devemos, de preferência, ensinar os(as) alunos(as) a pensar. “Ora tal posição conduz-nos ao ensino de uma História inteligível, conceptual, em que o aluno manipula dados, compara, aprecia, formula hipóteses e procura conclusões. (...) O aluno irá, pois, aprender como se faz a História. Esta aprendizagem (...) contribui decisivamente para a sua formação cívica como futuro cidadão (...) ao mesmo tempo que o prepara para a aquisição de uma cultura histórica operatória (...)” (Proença, 1990, p. 56). Para que os(as) alunos(as) desenvolvam estas competências, compete ao(à) professor(a) proporcionar momentos que lhes permitam construir o conhecimento com base nas características enunciadas, que foi o que quis fazer com a elaboração das biografias, como se verá neste trabalho.

Para além dos aspetos referidos, o ensino da História é fundamental, pois “é por meio da História que o aluno adquire a consciência do tempo social, isto é, a noção de diacronia e da dimensão total do mundo em que vivemos. Sem a História não se poderá ter a noção de tempo e sociedade” (Félix, 1998, p. 37). Este é também um dos aspetos importantes que o(a) aluno(a) tem de ter em conta quando escreve um texto. Foi por esta razão que resolvi juntar, no meu projeto as questões da escrita com as da História.

2.6. O texto biográfico

Embora o texto biográfico também esteja relacionado com a área do Português, decidi analisá-lo nesta parte do enquadramento teórico, porque o texto biográfico foi utilizado em História, ou seja, os(as) alunos(as) elaboraram biografias sobre personagens da História de Portugal. A escolha deste género de texto ocorreu porque, conforme referi na introdução a professora cooperante pretendia elaborar um livro com biografias de diversas personagens da História nacional. Para além disso, foi considerada a preferência dos(as) alunos(as) pela área de Estudo do Meio, que me serviu para desenvolver a aprendizagem dos processos de produção textual.

Ao longo do seu percurso escolar, os(as) alunos(as) contactam com diferentes tipos de texto, sendo que a capacidade de identificação dos tipos de texto encontra-se ligada à competência textual dos falantes (Neves & Oliveira, 2001), pelo que é fundamental que os(as) alunos(as) lhes acedam desde os primeiros anos de escolaridade.

Segundo Van Dijk, citado por Neves e Oliveira (2001, p. 56), a tipologização de textos “facilita as actividades de compreensão, pela identificação da organização global do texto, da sua macro-estrutura semântica e da sua superestrutura; ao nível da produção, permite uma relação entre certos tipos de textos, os marcadores e organizadores textuais; desenvolve ainda o conhecimento metatextual, dos parâmetros enunciativos e das implicações comunicacionais, activadas por essa produção.” O facto dos(as) alunos(as) possuírem conhecimentos sobre os tipos de textos, a sua estrutura semântica e o seu papel comunicacional, facilitar-lhes-á a sua leitura e compreensão. O mesmo acontece em História, pois a compreensão dos acontecimentos do passado ajudam a compreender o presente.

Pereira (2009) refere que investigadores, na área do discurso e da linguística textual, têm proposto diferentes classificações dos tipos de texto, baseando-se em diversos critérios.

Nos anos 70, Werlich (1976), mencionado por Neves e Oliveira (2001) diferencia cinco tipos de texto, são eles: o tipo descritivo, o tipo narrativo, o tipo expositivo, o tipo argumentativo e o tipo instrutivo.

Já na década de 90, Adam (1997), Dolz e Schneuwly (1996) propõem diferentes categorias. Adam (1997), mencionado por Silva (2008, p. 144) defende que os textos podem ser categorizados em narrativos, argumentativos, explicativos, descritivos e dialogais. Dolz e Schneuwly (1996) citado por Coimbra (2008) reagrupam os géneros em torno de tipos textuais, com o intuito de estabelecerem uma progressão temporal da escrita. Segundo M. Pereira (2000), também citado por Coimbra (2008, p. 92), Dolz e Schneuwly “atendem à diferenciação das capacidades de escrita dos alunos, às operações verbais e à diversificação de géneros e tipos.” A vantagem deste modelo está relacionada com o facto de cada agrupamento poder ser trabalhado em todos os níveis de escolaridade.

No quadro seguinte é apresentada a proposta de classificação textual adaptada por Coimbra (2008). Esta proposta baseou-se nas classificações textuais de Dolz e Schneuwly (1996) e de Adam (1992; 1999; 2006).

Figura 2 – Proposta de classificação textual

TIPOLOGIAS TEXTUAIS dominante sequencial	ESTRUTURA TEXTUAL	MARCAS LINGUÍSTICAS superfície	EXEMPLOS géneros orais e escritos
<p>NARRATIVA (relatar e narrar)</p> <p>Relato de experiências vividas situadas no tempo</p> <p>Mimese da acção através da construção da intriga</p>	<p>Situação inicial</p> <p>↓</p> <p>Problema - reacção (peripécias)</p> <p>↓</p> <p>Situação final (solução)</p>	<p>Presente Pretérito perfeito Pretérito imperfeito</p> <p>1ª ou 3ª pessoa</p> <p>Expressões de tempo</p>	<p>Texto narrativo Conto, Fábula, Lenda Romance, Novela Banda desenhada Filme Diário Autobiografia, Biografia Curriculum vitae Reportagem, Crónica</p>
<p>DESCRITIVA (descrever)</p> <p>Descrição e regulação de comportamentos</p>	<p>Tema – Título</p> <p>↓</p> <p>Expansão</p> <p>↓</p> <p>Aspectualização (partes e propriedades) Construção da relação e do conjunto</p>	<p>Presente Pretérito imperfeito 3ª pessoa</p> <p>Modificadores (adjectivo, advérbio)</p> <p>Organizadores espaciais</p>	<p>Texto descritivo Relatório Instruções Receita Adivinha Horóscopo Regulamento Texto publicitário</p>
<p>EXPOSITIVA (expor)</p> <p>Apresentação textual de diferentes formas de saberes</p>	<p>Seleccção, organização e hierarquização da informação.</p> <p>↓</p> <p>Porquê? + Avaliação Como?</p>	<p>Presente 3ª pessoa</p> <p>Conectores lógicos Frases nominais Paráfrases Vocabulário específico</p>	<p>Texto expositivo Conferência Artigo Entrevista Relatório científico Resumo de textos expositivos e explicativos</p>
<p>ARGUMENTATIVA (argumentar)</p> <p>Rejeição, refutação e negociação de pontos de vista</p>	<p>Tese</p> <p>↓</p> <p>Dados e organização das inferências (argumentos e contra-argumentos)</p> <p>↓</p> <p>Conclusão</p>	<p>Presente 1ª ou 3ª pessoa</p> <p>Conectores lógicos (causa, consequência, condição, conclusão...)</p> <p>Tempos e modos actuais e factuais</p>	<p>Texto argumentativo Debate Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta de reclamação Carta de leitor Editorial</p>

(retirado de Coimbra, 2008, p. 93).

Ao analisarmos o quadro da figura 2 constatamos que cada tipo de texto engloba diversos géneros textuais, sendo que o género textual biografia se encontra incluída no tipo de texto narrativo. Considerando o estudo desenvolvido aprofundaremos apenas o tipo de texto narrativo, mais concretamente o texto biográfico e na biografia histórica.

Stone (1987) citado por Félix (1998, p. 19) define uma narração como “o ordenamento do material numa sequência cronológica e a finalização do conteúdo numa única trama coerente”, concluindo-se assim, que o texto

narrativo consiste na sequencialização de acontecimentos contextualizados num determinado tempo e espaço. De acordo com Félix (1998, p. 23) “a narrativa passou (...) a alimentar ainda mais a polémica da história convertendo-se em objecto de reflexão conceptual e metodológica, entendendo-se como estrutura ontológica da História.” Para além desta autora, Roldão (1995) salienta a importância da utilização da narrativa como estratégia na aula de História, as narrativas são “estruturas organizativas de conteúdos que podem ser utilizadas como estratégias, no sentido de tornar acessíveis e significativos para as crianças os temas que estudam” (Roldão, 1995, p.71).

White (1995) mencionado por Silva (2012, p.3) referiu que a narrativa histórica contém uma natureza literária, ligada à imaginação do(a) historiador(a), e afirmou que não existe diferença essencial alguma entre o discurso literário e o discurso historiográfico. Contudo Certeau (2002), (cit. in Silva 2012) declara que a história e a literatura funcionam de formas diferentes, embora ambas se baseiem na realidade. Este autor (2002, p. 66-67) considera a história como prática científica com operações específicas, em que “se delinea uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhe são propostas, se organizam” (Certeau, 2002, cit. in Silva, 2012, p. 3).

A biografia é um subgénero da narrativa e “constitui a representação, muitas vezes em forma de relato, da vida de uma determinada personalidade, no desenrolar da sua existência, no seu crescimento e maturação, nos eventos que lhe deram peculiaridade e mesmo nos incidentes que conduziram ao desaparecimento dessa personalidade” (Reis & Lopes, 1987, p. 46).

A biografia narrativa é um dos tipos de biografia e centra-se “na dinâmica da história de uma vida recorrendo de forma mais ou menos acentuada a estratégias de índole narrativa” (idem, p. 46). “A biografia exige em termos absolutamente inquestionáveis uma atitude selectiva, que passa por eleger os factos dignos de menção e desprezar os que forem considerados menos significativos” (Raimundo, 2003, p. 16). A elaboração de uma biografia implica uma postura seletiva por parte de quem a realiza, no sentido de realçar os elementos mais relevantes e suprimir os irrelevantes.

Para além disso, “enquanto forma de narração, a biografia, ao mesmo tempo que estimula a curiosidade, fornece ao público a possibilidade de conhecer melhor aqueles que admira ou detesta” (Raimundo, 2003 p. 16).

Capítulo 3

Metodologia de investigação

O presente relatório resulta da componente de investigação realizada no âmbito da unidade curricular de Estágio III, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Conforme tenho referido ao longo do relatório, com a concretização desta investigação pretendo analisar de que forma é que a aprendizagem dos componentes de produção textual contribuem para a elaboração de textos coesos, bem como se os(as) alunos(as) consolidam conhecimentos na área de Estudo do Meio através da elaboração de biografias. Como tal, neste capítulo descrevo e justifico o paradigma em que se insere a investigação, o tipo de estudo, os instrumentos de recolha e de análise de dados, as características do contexto e do grupo de alunos(as) intervenientes na investigação e, por fim, procedo à descrição detalhada das atividades implementadas, assim como à análise dos dados recolhidos a partir das produções escritas dos(as) alunos(as).

3.1. O paradigma qualitativo e a investigação-ação

Na área da educação, o(a) professor(a) tem um papel importante na inclusão de cada criança, independentemente da sua origem, cultura, valores e saberes. De acordo com Sanches (2005, p. 128) “a mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje porque imputa à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos, numa perspectiva de sucesso de todos e de cada um, independentemente da sua cor, (...), cultura, religião”.

Ao detetar as dificuldades demonstradas pelos(as) alunos(as), o(a) professor(a) deve refletir e agir, no sentido de melhorar o desempenho destes(as). Refletir sobre a prática e sobre o que nos envolve é fundamental, visto que “a chave para nos tornarmos profissionais autónomos reside na disposição e capacidade do professor para se dedicar ao estudo do seu próprio

modo de ensino e para testar a eficácia das suas práticas educativas” (Stenhouse citado por Arends, 1995, p. 526).

Neste sentido, o(a) docente deve desenvolver um conjunto de processos que lhe permitam investigar as suas práticas. Nas ciências sociais existem diferentes correntes. Considerando que pretendo analisar aprofundadamente e compreender uma situação no contexto de estágio, a partir da implementação de atividades, a minha investigação enquadra-se na abordagem qualitativa. Na terminologia de Natércio Afonso “a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (2005, p. 14). Neste tipo de abordagem, o ambiente natural da ação é a fonte direta de recolha de dados, o investigador está presente e os dados são descritivos, sendo “recolhidos (...) em forma de palavras ou imagens” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Outro aspeto que caracteriza a investigação qualitativa está relacionado com o facto dos dados serem analisados intuitivamente, tendo em conta os seus significados, visto que “tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (idem, p. 49).

Embora o método qualitativo englobe várias metodologias de trabalho, considerando a natureza da investigação que irei desenvolver, o método utilizado será a investigação-ação, porque desenvolvo com os(as) alunos(as) a ação, no local da investigação, ao mesmo tempo que investigo a mesma.

A investigação-ação é vista como uma forma de investigação social, visto que pode ser aplicada em todas as áreas das ciências sociais, incluindo o campo da educação (Máximo-Esteves, 2008).

John Elliott, (cit. in Afonso, 2005, p. 74) define o conceito investigação-ação como sendo o “estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da acção desenvolvida.” Altrichter citado pelo mesmo autor reforça esta ideia, ao afirmar que este tipo de investigação se destina “a ajudar professores (...) a enfrentarem os desafios e problemas das suas práticas, e a concretizarem inovações de uma forma reflexiva” (Afonso, 2005, p. 74).

Esta metodologia possibilita ao(à) professor(a) o reconhecimento dos problemas da sua prática pedagógica, de modo a alterar a intervenção no seu

contexto educativo, promovendo, assim o seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, “a investigação-ação, forma, transforma e informa. Informa através da produção de conhecimento sobre a realidade em transformação; transforma ao sustentar a produção da mudança praxiológica através de uma participação vivida, significada e negociada no processo de mudança; forma, pois produzir a mudança e construir conhecimento sobre ela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa” (Máximo-Esteves, 2008, p. 11), que implica uma articulação entre a teoria e a prática.

Conforme já foi referido esta metodologia baseia-se num processo reflexivo que pretende compreender um determinado problema. Para tal, o(a) investigador(a) desenvolve o seu trabalho em três fases (Afonso, 2005). A primeira fase implica o planeamento, na qual se observa e delinea o problema a investigar; seguidamente, ocorre a fase da ação, na qual, a partir dos factos observados se traça um plano de ação, se implementa e se recolhem dados. Por fim, é realizada uma análise e interpretação desses dados, de modo a compreender a eficácia da ação desenvolvida e a delinear um novo planeamento, seguido das fases seguintes, com o intuito de alcançar os objetivos. “A investigação-acção implica perseverança num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar acção e reflexão. A reflexão abre novas opções para a acção, e a acção permite reexaminar a reflexão que a orientou” (Afonso, 2005, p. 75). Desta forma, os(as) professores(as) contribuem para melhores práticas, melhorando o trabalho desenvolvido na escola, à medida que ampliam o seu saber e a competência profissional através da investigação que realizam sobre o seu próprio trabalho. De um modo geral, “a investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática” (Máximo-Esteves, 2008, p. 20).

No meu entender este método adequa-se à investigação em causa, pois é um método que pretende a melhoria da educação oferecida (Máximo-Esteves), “a investigação-acção é mais adequada que a investigação tradicional quando há necessidade de conhecer em profundidade assunto específicos e resolver problemas em situações sociais específicas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 15).

3.2. Contexto onde se desenvolveu a investigação

O projeto de investigação foi desenvolvido em contexto de estágio e teve a duração de 12 semanas.

3.2.1. A instituição

A investigação decorreu numa turma de 4^o ano do 1.^o Ciclo do Ensino Básico, na Escola Básica Integrada da Boa Água, sediada na freguesia da Quinta do Conde. Devido à necessidade de aumentar a oferta educativa no 1.^o, 2.^o e 3.^o ciclos, esta escola foi construída no ano de 2008. A Escola Básica Integrada da Boa Água é sede do Agrupamento de Escolas da Boa Água, que foi criado em Julho de 2009. Este agrupamento é formado por quatro escolas (Regulamento Interno, 2010-2014):

1. Escola Básica Integrada da Boa Água – 1.^o, 2.^o e 3.^o ciclos do Ensino Básico e sala de apoio à Multidificiência no 2.^o e 3.^o ciclos;
2. Escola Básica nº 2 da Quinta do Conde – 1.^o Ciclo do Ensino Básico;
3. Escola Básica/ Jardim de Infância do Pinhal do General – Educação Pré-Escolar, 1.^o Ciclo do Ensino Básico e sala de apoio à Multidificiência;
4. Jardim de Infância do Pinhal do General – Educação Pré-Escolar.

A Escola Básica Integrada da Boa Água tem capacidade para oito turmas do 1.^o Ciclo, 11 turmas de 2.^o Ciclo e 16 turmas de 3.^o Ciclo (in Projeto Curricular de Agrupamento, 2011 – 2012).

O principal objetivo do Agrupamento de Escolas da Boa Água é “criar uma escola que responda às necessidades de todos os nossos alunos, potencie as suas máximas capacidades e permita que cresça, e aprendam como indivíduos felizes.” (in Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Boa Água, 2011-2015, pág. 2).

3.2.2. Caracterização da turma

O estágio foi realizado com alunos(as) de 4º ano, sendo a turma constituída por 26 alunos(as), 11 raparigas e 15 rapazes, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. Faz parte da turma uma aluna de nacionalidade romena, que domina corretamente a língua portuguesa.

De um modo geral, ao nível das aprendizagens, são alunos(as) com bom aproveitamento, embora exista uma aluna com plano de recuperação e dois alunos com dificuldades ao nível do comportamento e das atitudes, sendo que a um deles está diagnosticada hiperatividade.

Embora por vezes sejam conversadoras, são crianças curiosas, bem dispostas e interessadas, que respeitam as regras da sala. Embora haja um aluno que desafia a professora constantemente, o que perturba a aula.

A professora titular de turma privilegia o trabalho individual e o trabalho em pares e participa em vários projetos desenvolvidos pela escola e por um aluno, nomeadamente a peça de teatro “Cornomeu e Julieta”, que foi realizada por um aluno de 8º ano. Este aluno conta com o apoio da professora da biblioteca na elaboração e implementação do projeto. A preparação e dinamização desta peça de teatro decorriam todas as semanas à quarta-feira no período das 9h às 11h. Para além da peça de teatro, a turma participava no Ginásio de Matemática, dinamizado à terça-feira das 9h 30 às 11h por um professor de 2.º Ciclo, cujo objetivo era a realização de exercícios de matemática, de modo a preparar os(as) alunos(as) para o exame de 4.º ano.

À sexta-feira todos os(as) alunos(as) traziam o computador Magalhães (adquirido através do projeto Magalhães, financiado pelo Estado) para a aula, no sentido de desenvolverem os seus conhecimentos ao nível das tecnologias.

3.2.3. Caracterização da sala de aula

A sala é ampla e os(as) alunos(as) encontram-se sentados dois a dois, em filas, de frente para o quadro. A secretária da professora está encostada ao quadro, ficando de frente para os(as) alunos(as).

Existe, ao fundo da sala, uma bancada de apoio com lavatório e com armários utilizados para a arrumação dos manuais escolares, dos dossiês, dos dicionários e materiais de desgaste.

3.3. Identificação dos métodos de recolha de dados

Numa investigação a abordagem selecionada e os métodos de recolha de informação “dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter” (Bell, 1997, p. 20). Judith Bell (1997, p. 88) considera que “o instrumento é apenas a ferramenta que lhe permite recolher a informação, mas é importante que selecione a ferramenta mais apropriada.” Seguidamente identifiquei os vários instrumentos de recolha de dados a que recorri:

3.3.1. Observação Participante

Ponderando a natureza do estudo em causa, uma das principais fontes de recolha de informação foi a observação. A observação é encarada como a estratégia preferencial para os estudos qualitativos, principalmente na Investigação-Ação. Quivy (1992, p.196) afirma que os métodos de observação directa constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos.” Afonso (2005, p. 91) corrobora com este aspeto quando refere que “a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos”, o que permite a recolha dos dados tal como eles acontecem.

No caso da minha investigação, a observação foi uma observação-participante. Optei por este tipo de observação porque fui eu que observei e que intervim no contexto. Este tipo de observação permite ao observador recorrer aos seus conhecimentos prévios, assim como à experiência pessoal, orientando, desta forma o processo de análise e de compreensão dos acontecimentos estudados (Ludke & André, 1986).

“A Observação Participante é realizada em contacto directo, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa” (Correia, 2009, p. 31). O investigador ao realizar as suas observações tem de ter atenção aos juízos de valor, devendo concentrar-se em registar unicamente em cada momento, apreendendo, deste modo o real da situação. Neste tipo de observação, a investigação é “caracterizada por interações sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada” (Bogdan & Taylor (1975), mencionados por Correia, 2009, p. 31).

Bogdan & Biklen (1994, p. 130) mencionam que não devemos “andar sempre de papel e lápis na mão, embora quando necessário possa fazer rapidamente um rascunho.” Neste sentido, de modo a registar as observações recorri a fotografias e ao vídeo, que são muito utilizados em conjugação com a observação participante (Bogdan & Biklen, 1994). Conforme Máximo-Esteves (2008, p. 91) afirma estes documentos contém “informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário.” Corroborando com a citação anterior, optei por esta forma de registo, porque ao filmarmos conseguimos captar tudo o que os alunos mencionam na aula, que foi essencial para a análise de dados. Para além disso, os registos fotográficos foram úteis para complementar o meu projeto final.

3.3.2. Inquérito por questionário

Outro instrumento utilizado na recolha de informações foi o inquérito por questionário. Mencionando Afonso (2005, p. 101) “os questionários consistem em conjuntos de questões escritas a que se responde também por escrito.” De acordo com Bell (1997, p. 99) este tipo de inquéritos corresponde a uma técnica que “consegue recolher boa informação se o inquérito for bom, se fornecer informação necessária ao investigador, se for aceite pelos sujeitos em estudo e se não levantar novas questões ou problemas, no momento da sua análise e interpretação”, o que significa que o(a) investigador(a) deve pensar e planear muito bem sobre quais as questões a colocar no inquérito por

questionário. No decorrer da elaboração dos questionários por inquérito deve-se ter em consideração que o seu objetivo principal “consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados” (Afonso, 2005, p. 101), facilitando assim a análise dos dados.

Foram elaborados dois inquéritos por questionário. O primeiro abordava as questões relacionadas com os procedimentos dos alunos durante a escrita de um texto. Tinha perguntas de resposta múltipla e não foi analisado porque as respostas dadas pelos(as) alunos(as) não correspondia à observação que fiz. O segundo tinha quatro questões de resposta aberta e incidia no que os(as) alunos(as) aprenderam, o que mais gostaram, o que menos gostaram e quais as dificuldades que sentiram durante a realização das tarefas. Ambos foram aplicados presencialmente.

3.3.3. Análise documental

A última técnica de recolha de dados utilizada foi a análise documental. Entende-se como análise documental “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento (...) a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (Bardin, 1977, p. 45). Com esta técnica de recolha pretende-se o armazenamento e a facilitação de acesso ao investigador, bem como a obtenção do máximo de informação. Em suma, “o objectivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem” (idem, p. 46). Máximo-Esteves (2008, p.92) considera indispensável a análise dos documentos produzidos pelas crianças “quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos.” É a partir dessa análise que os(as) professores(as) aprendem sobre a forma como ensinam, orientando, a partir daí, a sua prática no sentido de colmatar as necessidades dos(as) alunos(as).

De acordo com Bell (1997, p. 90) “a análise documental serve para complementar a informação obtida por outros métodos”, sendo que nalguns casos “constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo.” Neste trabalho de investigação, a análise documental incidiu nas produções elaboradas pelos(as) alunos(as), no regulamento interno do Agrupamento e no Projeto Educativo do Agrupamento.

3.4. Instrumentos de análise de dados

A análise e interpretação dos dados obtidos durante a investigação é uma etapa fundamental de todo o processo de investigação, visto que é a partir dela que se obtêm respostas à questão que originou a investigação. Essa análise de dados foi realizada através da metodologia de análise de conteúdo, porque o que se pretende na realização deste projeto é a análise qualitativa dos dados.

Para Bardin (1977, p. 38) “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”, sendo que tudo o que se diz ou se escreve pode ser analisado em relação ao seu conteúdo. Como tal, na análise de conteúdo o que se pretende não é apenas uma descrição detalhada das comunicações, mas sim a elaboração de inferências (Bardin, 1977), baseadas nos significados e nos significantes das mensagens. “O objetivo (...) da análise de conteúdo, é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem” (idem, p. 46).

Segundo Henry e Moscovici (1968) “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise documental” (cit. in Bardin, 1977, p. 33), já que “por detrás do discurso aparente (...) esconde-se um sentido que convém desvendar” (ibidem). Sendo a análise documental a chave para responder à problemática investigada, é essencial que haja um grande rigor nessa análise. Embora seja importante descrever, analisar e interpretar os dados recolhidos, a análise de conteúdo tem com finalidade “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção” (Bardin, 1977, p. 38). Deste modo, após a recolha dos dados, organizei a informação em tabelas, recorrendo a categorias. Finalmente descrevi, analisei e interpretei a informação recolhida no sentido de responder ao objetivo do estudo.

3.5. Descrição e interpretação da intervenção

Quadro 2 – Cronograma das atividades desenvolvidas

Dia	Tarefa	Objetivos
12 de novembro	Biografia Luísa Ducla Soares	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os elementos que organizam e estruturam a biografia; • Compreender a finalidade do género textual: biografia; • Ler e interpretar biografias de uma pessoa conhecida.
20 de novembro	Biografia António Torrado Elaboração da 1ª biografia de Vasco da Gama	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os elementos que organizam e estruturam a biografia; • Compreender a finalidade do género textual: biografia; • Ler e interpretar biografias de uma pessoa conhecida; • Desenvolver competências ao nível da leitura e interpretação de textos; • Utilizar conhecimentos adquiridos nas aulas anterior; • Selecionar informação essencial; • Redigir a biografia de uma personagem importante.
3 de dezembro	Elaboração da biografia de Vasco da Gama recorrendo a nova informação (verifiquei que os alunos apenas tinham feito um resumo da informação de entreguei, que por sua vez já era a biografia). Aprendizagem dos processos: planificar, textualizar e rever Panificação e textualização da biografia de Tristão	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver competências ao nível da leitura e interpretação de textos; • Utilizar conhecimentos adquiridos nas aulas anterior; • Selecionar informação essencial; • Redigir a biografia de uma personagem importante. • Adquirir conhecimentos sobre como planificar, redigir e rever um texto; • Ler em voz baixa; • Identificar informação importante sobre a vida de uma personagem histórica; • Planificar e redigir a biografia de uma

	Vaz Teixeira	personagem histórica.
7 de dezembro	<p>Aprendizagem de alguns conectores</p> <p>Reescrita de excertos retirados das biografias elaboradas pelos alunos</p> <p>Revisão da biografia de Tristão Vaz Teixeira</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e utilizar conectores na construção de frase e de textos; • Identificar incorreções na construção de frases e na pontuação; • Identificar erros ortográficos; • Identificar ideias (estruturar o texto, organização e aspeto formal); • Desenvolver competências ao nível da revisão de texto; • Identificar erros ortográficos; • Identificar ideias (estruturar o texto, organização e aspeto formal).
8 de dezembro	Planificação e textualização das biografias dos navegadores	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver competências ao nível dos componentes de produção textual: planificar e textualizar; • Realizar pesquisas; • Selecionar informação; • Organizar a informação; • Delinear o plano de um texto; • Redigir uma biografia • Reconhecer a fiabilidade das informações.
14 e 15 de janeiro de 2013	Revisão e reescrita das biografias	<ul style="list-style-type: none"> • Redigir um texto a partir de informação previamente selecionada; • Rever o texto.
22 de janeiro de 2013	Elaboração da biografia de Vasco da Gama	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar informação; • Organizar a informação; • Delinear o plano de um texto; • Redigir uma biografia.

Considerando o programa de Estudo do Meio, as figuras históricas seleccionadas para serem biografadas, inserem-se na área temporal dos Descobrimentos. Esta escolha deveu-se ao fato dos(as) alunos(as) estarem a

aprender as dinastias e dos dois conteúdos estarem interligados, sendo que foi um tema sugerido pela professora cooperante.

Para além disso pretendíamos construir um livro com as várias biografias e retratos dos navegadores, mas não foi possível, devido à quantidade de atividades em que a turma estava inserida fora da sala de aula.

As estratégias de intervenção assentaram no modelo sócio construtivista, que se baseia numa “teoria que constrói a aprendizagem como um processo de construção interpretativo e recursivo por arte dos alunos em interação com o mundo físico e social” (Fonost, 1996, p. 53).

Assim, para alcançar os objetivos propostos na intervenção realizei os seguintes procedimentos pedagógicos:

- Aprendizagem e apropriação dos elementos que organizam e estruturam a biografia, através da análise das biografias de dois escritores conhecidos por parte dos alunos (Luísa Ducla Soares e António Torrado);
- Elaboração da biografia de Vasco da Gama, antes da aprendizagem dos componentes de produção textual;
- Aprendizagem dos componentes de produção textual: planificar, textualizar e rever, assim como de diversos conetores;
- Planificação, textualização e revisão colaborativa de biografias de vários navegadores;
- Planificação, textualização e revisão da biografia de Vasco da Gama.

3.5.1. Organização da turma

Os(As) alunos(as) realizaram as tarefas em momentos de grande grupo e em pares. Devido à sua dimensão, o trabalho em pares “permite as relações pessoais e a integração de todos os meninos e meninas” (Zabala, 1998, p. 123). O trabalho a pares constitui, também um ótimo instrumento de promoção da cooperação entre colegas. Zabala (1998, 125-126) considera que “ensinar modelos, novas explicações, ou interpretações mais próximas dos pontos de vista dos alunos faz com que (...) possam se beneficiar tanto da comparação entre perspectivas diferentes como da possibilidade de dar e receber ajuda entre colegas”. Para além disso potencia a aprendizagem do saber trabalhar em equipa e a aquisição das atitudes corretas que ocorrem nas relações e colaboração entre colegas.

A professora cooperante optou por sentar os(as) alunos(as) dois a dois, de acordo com as suas dificuldades, ou seja, encontra-se sentado um aluno(a) com mais dificuldades ao lado de um(a) aluno(a) com menos dificuldade, de modo a conseguirem ajudar-se nas aprendizagens. Esta organização foi utilizada no desenvolvimento do projeto, porque os(as) alunos já estão habituados a trabalhar assim.

Inicialmente foram constituídos 14 grupos de trabalho, que foram reduzidos a 13 grupos, ficando assim 11 grupos com 2 alunos(as) e 2 grupos com 3 alunos(as). Isto ocorreu porque os alunos(as) que apresentam dificuldades ao nível do comportamento foram integrados noutros grupos.

Para a elaboração das biografias foram selecionados oito navegadores que são apresentados no quadro seguinte:

Quadro 3 – Síntese da Informação sobre os navegadores biografados

Navegador	Informações
Vasco da Gama	<ul style="list-style-type: none">• Nasceu na cidade de Sines em 1468;• No reinado de D. João II, entre 1497 e 1499, participou em várias viagens de exploração da costa Africana;• Descobriu o caminho marítimo para a Índia.

	<p>Partiu de Lisboa no dia 8 de julho de 1497 e chegou a Calecut em maio de 1498;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recebeu o título de conde da Vidigueira em 1499; • Realizou mais duas viagens à Índia, uma em 1502 e outra em 1524. Nesta última foi eleito vice-rei da Índia, mas acabou por falecer pouco tempo depois de lá ter chegado.
Tristão Vaz Teixeira	<ul style="list-style-type: none"> • Desconhecem-se as datas em que nasceu e faleceu; • Casou com Branca Teixeira, de quem adotou o apelido, e teve vários filhos que originaram várias famílias madeirenses; • Foi um navegador do século XV, ao serviço de D. Henrique; • Participou na conquista de Ceuta em 1415; • Chegou à ilha da Madeira em 1419 e começou a colonizá-la em 1425; • É nomeado capitão-donatário em 1440; • Faleceu em Silves com idade avançada.
João Gonçalves Zarco	<ul style="list-style-type: none"> • Desconhece-se a data e o local de nascimento e de falecimento; • Era fidalgo da casa do Infante D. Henrique; • Em 1418 descobriu a ilha de Porto Santo com Tristão Vaz Teixeira e em 1419 a ilha da Madeira; • Em 1437 participou no cerco de Tanger, onde foi armado cavaleiro; • O Infante doou-lhe a capitania do Funchal em 1450.
Gonçalo Velho Cabral	<ul style="list-style-type: none"> • Viveu na primeira metade do século XV e pertenceu à casa do Infante D. Henrique;

	<ul style="list-style-type: none"> • Foi freire da Ordem Militar de Cristo e participou na conquista do Norte de África; • Estudou as correntes marítimas e fez a travessia do cabo Não; • Descobriu algumas ilhas dos Açores entre 1431 e 1439; • Foi o primeiro capitão-donatário das ilhas de Santa Maria e de São Miguel.
Gil Eanes	<ul style="list-style-type: none"> • Nasceu em Lagos no século XV; • Foi armado cavaleiro pelo Infante D. Henrique; • Dobrou o cabo Bojador em 1434.
Bartolomeu Dias	<ul style="list-style-type: none"> • Terá nascido em 1450 em local e data desconhecidos; • Comandou a armada que dobrou o cabo da Boa Esperança entre 1487 e 1488; • Entre 1494 e 1497 exerceu o cargo de recebedor do Armazém da Guiné; • Faleceu no ano de 1500 durante uma tempestade quando a caravela que comandava integrada na armada de Pedro Álvares Cabral, naufragou ao largo do cabo da Boa Esperança.
Pedro Álvares Cabral	<ul style="list-style-type: none"> • Nasceu em Belmonte por volta de 1467-1468; • Em 1494 é feito cavaleiro da Ordem de Cristo; • No ano de 1500 comanda a armada que D. Manuel I envia à Índia, mas acaba por aportar na terra a que chamou Vera Cruz, atualmente conhecida por Brasil; • Faleceu entre 1519 e 1520 provavelmente em Santarém.
Fernão de Magalhães	<ul style="list-style-type: none"> • Nasceu no Porto em 1480; • No ano de 1509 participou na Batalha Naval de Diu;

	<ul style="list-style-type: none"> • Em 1512 recebe de Francisco Serrão cartas geográficas relativas às ilhas Molucas; • Participa na conquista da praça de Azamor em 1513; • No ano de 1518 abandonou a corte portuguesa e começou a servir a corte espanhola; • Em 1519 inicia a primeira viagem de circum-navegação; • A 30 de março de 1520 alcança o estreito que tem o seu nome e que liga o Oceano Atlântico ao Oceano Pacífico; • Faleceu em 1521 durante a batalha entre as Filipinas e Mactão.
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Estes navegadores foram selecionados segundo vários critérios:

- Serem navegadores portugueses;
- Serem aqueles que eu melhor conhecia;
- Serem aqueles sobre os quais consegui arranjar mais facilmente informação fidedigna.

Ao observarmos o cronograma verificamos que foram elaboradas duas biografias do navegador Vasco da Gama. A primeira serviu para analisar as dificuldades que os(as) alunos(as) demonstram ao escreverem textos, nomeadamente o género de texto biografia e, a segunda permitiu-me analisar a sua evolução ao longo do processo de aprendizagem dos processos de escrita e da consolidação dos conhecimentos sobre esta figura histórica. Este navegador foi o primeiro a ser escolhido, porque foi trabalhado na aula de português o texto “A vida a bordo de uma nau”, cujo tema incide numa viagem à Índia.

As biografias dos restantes navegadores foram elaboradas uma única vez. Cada uma dessas biografias foi elaborada por dois grupos.

No decorrer deste projeto pretendia que os(as) alunos(as) fossem construtores da sua aprendizagem, através de pesquisas, o que nem sempre foi possível devido à fiabilidade da informação. Como tal, forneci-lhes sempre a informação de que necessitavam.

Tendo em conta que os(as) alunos(as) têm um papel fundamental no desenrolar do projeto informei-os na primeira aula que iríamos aprender a escrever um novo género de texto, a biografia e, que nas próximas aulas elaborariam biografias de alguns navegadores que fizeram parte da história do nosso país. Durante a descrição das atividades não menciono o nome dos(as) alunos(as). Estes serão identificados através de números.

3.5.2. Descrição das atividades

Dia 12 de novembro

Iniciei a aula informando os(as) alunos(as) que iríamos trabalhar um novo tipo de texto, questionando-os se sabiam o que significa biografia. Registámos no quadro os conhecimentos dos(as) alunos(as). Para que a aprendizagem seja significativa é fundamental que os(as) alunos(as) se sintam parte integrante do processo.

Professora – O que é uma biografia, como é que se escreve e qual a informação que lá colocamos?

Aluno(a) 1 – Eu penso que é uma coisa sobre nós, é um texto que fala o que nós gostamos, por exemplo.

Aluno(a) 2 - Eu penso que é a nossa imagem e sobre a nossa carreira.

Aluno(a) 3 - É um texto sobre a nossa vida, o que já sofremos, o que já passámos, o que mais gostamos.

Ao responderem, os(as) alunos(as) referiram-se sempre a eles(elas), porque tinham feito uma autobiografia. Realcei que o que iríamos fazer eram biografias, que significa escrevermos sobre a vida de outra pessoa.

Aluno(a) 3. – É um texto informativo. A professora C. Disse para fazermos uma

biografia sobre Daniel Completo. Vamos pesquisar à net e fazemos isso.

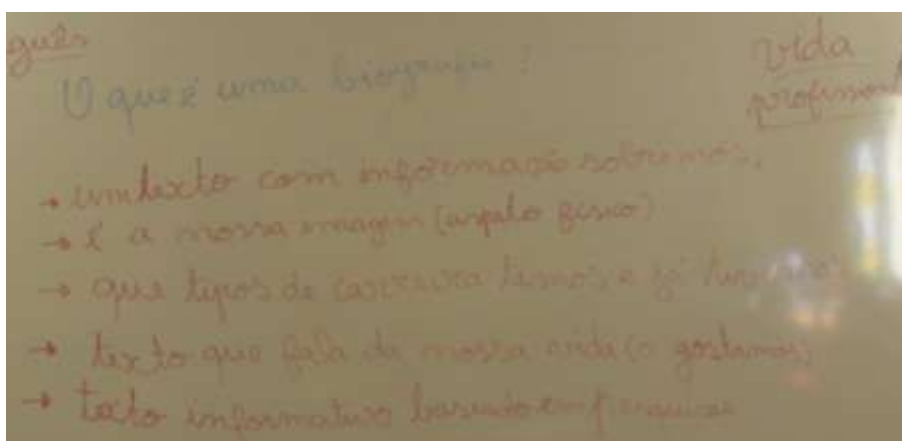


Figura 3– Registo no quadro sobre o que é uma biografia

A análise das respostas dos(as) alunos(as) permite-nos perceber que possuem conhecimentos sobre o que é e qual a informação que deve constar numa biografia.

Seguidamente entreguei-lhes o texto com a biografia de Luísa Ducla Soares (anexo 1). Realizamos a sua leitura em voz alta, analisámo-la e registámos as informações mais importantes no quadro.

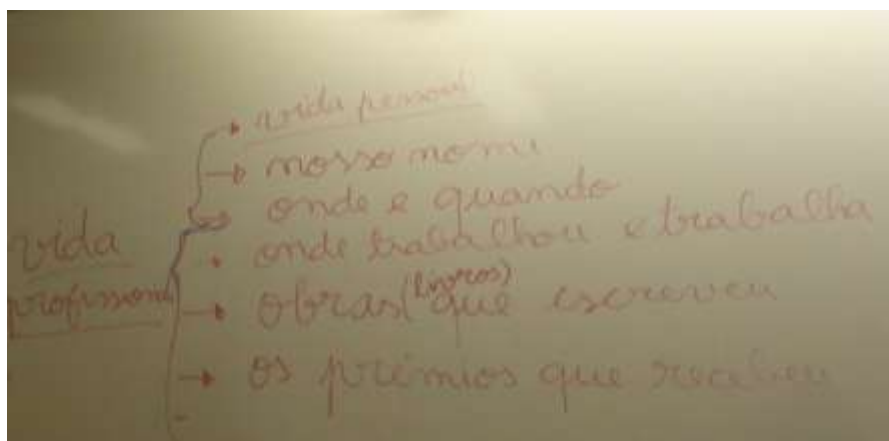


Figura 4– Registo no quadro da informação sobre a vida profissional de Luísa Ducla Soares

Os(as) alunos(as) esclareceram dúvidas sobre palavras que desconheciam (através dos colegas ou usando o dicionário) e responderam no caderno às questões da ficha de interpretação (apêndice 1). No final corrigimos a ficha, incidindo no modo como se constrói e qual a estrutura de uma

biografia, que para elaborarmos uma biografia temos de pesquisar/investigar sobre a vida das pessoas e qual o tempo verbal utilizado.

Nome: _____ Data: ____/____/____			
Interpretação do texto			
1. Quando e onde nasceu Luísa Ducla Soares? _____	8. Qual o prémio que recusou? Porquê? _____		
2. Em que área se licenciou? _____	9. Sublinha no texto os verbos e escreve-os na tabela seguinte:		
3. Como iniciou a sua carreira profissional? _____	<table border="1"><tr><td> </td><td> </td></tr></table>		
4. Desde que ano trabalha na Biblioteca Nacional? _____	10. Indica o tempo verbal em que se encontram, assim como a pessoa e o número. _____		
5. O que realizou neste local? _____			
6. Qual é o tipo de literatura que a caracteriza? _____			
7. Qual o prémio que recebeu? Quando? _____			

Figura 5 – Ficha de interpretação da biografia de Luísa Ducla Soares

Dia 20 de novembro

Comecei por distribuir a biografia de António Torrado (anexo 2). Depois realizámos a sua leitura em voz alta, os(as) alunos(as) leram alternadamente. Realizámos a interpretação do texto e, a pares construíram perguntas a partir da biografia, ou seja, qual o nome da personagem, onde nasceu, quais os seus estudos, qual a sua atividade profissional, quais as suas publicações,....

Escrevemos no quadro as perguntas que elaboraram. No final lembrámos quais as características da biografia e o que é necessário para elaborar este tipo de texto.

Aluno(a) 5 - *Em que idade começou a publicar livros?*

Aluno(a) 6 - *Com que idade começou a publicar livros? daniel corrigiu*

Aluno(a) 1 - *Onde se licenciou António Torrado?*

Aluno(a) 4 - *Que tipos de texto gosta mais de escrever?*

Aluno(a) 2 - *Onde e quando nasceu António Torrado?*

Ao observar as perguntas elaboradas concluo que a maioria conseguiu construir perguntas a partir da informação facultada pela professora. Contudo, houve um grupo que elaborou uma pergunta para a qual não havia resposta no texto: *Daniel Torrado gosta de ser escritor*, o que demonstra falta de atenção. Reforcei a ideia de que só podemos escrever sobre aquilo que tivermos informação, sendo que as questões realizadas são sobre a vida pessoal e profissional.

Questionei os(as) alunos(as) sobre o tempo verbal utilizado na escrita de uma biografia:

Aluno(a) 3 - *No presente, na 3ª pessoa do singular.*

Aluno(a) 4 - *Professora utiliza-se o pretérito perfeito só na vida pessoal?*

Professora – *Acham que é só na vida pessoal? Quando é que escrevemos no pretérito perfeito?*

Aluno(a) 3 - *Quando são coisas passadas e no presente quando são informações da atualidade.*

Professora - *A biografia é constituída por três partes. Quais são?*

Aluno(a) 5 - *Vida pessoal, vida profissional e vida.*

Professora - *Quando temos um texto quais são as três partes que o constituem?*

Aluno(a) 2 - *Início, desenvolvimento e conclusão.*

Professora - *Temos a introdução, o desenvolvimento e conclusão. O que colocamos na introdução?*

Aluno(a) 4 - *O nome, onde e quando nasceu.*

Professora - *E no desenvolvimento?*

Aluno(a) 6 - *Começamos a falar sobre a vida dessa pessoa.*

Professora - *E na conclusão.*

Aluno(a) 7 - *Acabamos com o mais importante da vida da pessoa.*

Através do diálogo concluiu-se que os(as) alunos(as) se apropriaram e interiorizaram os conteúdos aprendidos nas aulas anteriores.

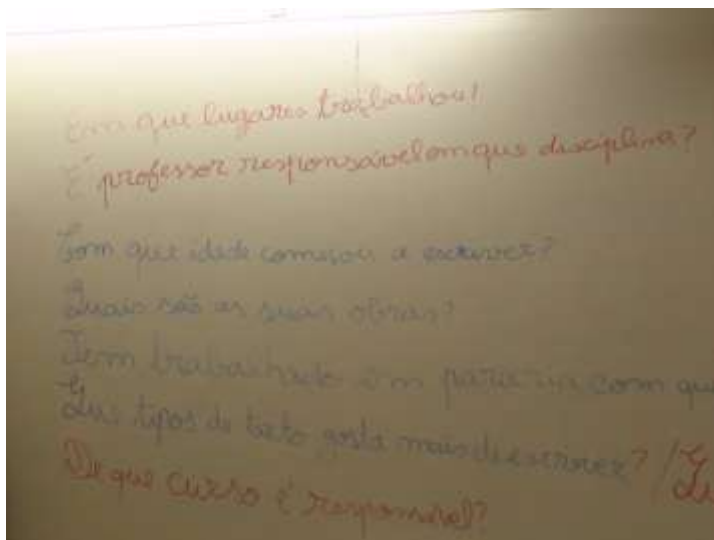


Figura 6 - Registo no quadro das perguntas sobre António Torrado

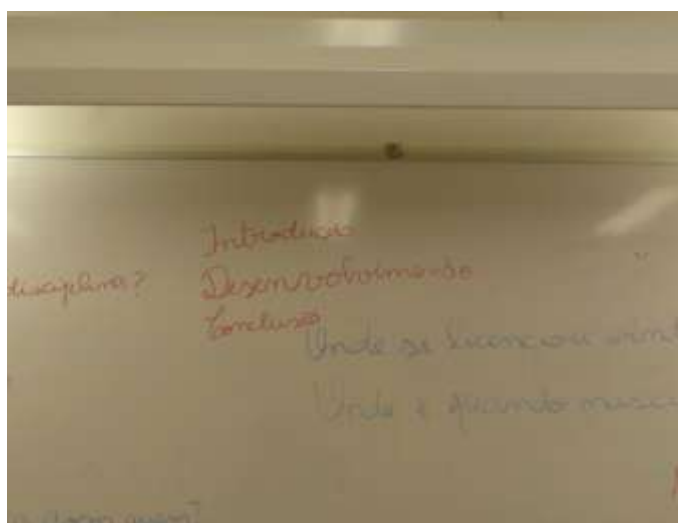


Figura 7 - Registo no quadro das partes que constituem um texto

Dia 3 de dezembro

Distribuí o texto “A bordo de uma nau” (anexo 3), solicitando aos(as) alunos(as) que fizessem uma primeira leitura silenciosa. Seguidamente lemos o texto em voz alta e realizámos o seu reconto/análise.

Após a análise perguntei qual a personagem que estudámos no Estudo do Meio que está relacionada com o país que aparece no texto (Índia). Alguns alunos responderam corretamente.

Seguidamente distribui o texto “Vasco da Gama” (anexo 4), pedindo-lhes (a pares) que escrevessem a sua biografia, baseando-se no texto. Nesta fase não foi dado nenhum apoio para elaborarem a biografia, pois o objetivo é perceber o modo como assimilaram os conteúdos abordados nas aulas anteriores e como conseguem utilizá-los na construção da biografia de Vasco da Gama.

Durante a elaboração circulei com o intuito de perceber quais os procedimentos que os(as) alunos(as) utilizam para escreverem um texto.

No decorrer desta atividade constatei que dois pares fizeram rascunho, contudo enquanto um escrevia o rascunho o outro passava logo o texto a limpo. Houve um par que recorreu ao dicionário durante a escrita da biografia e, por fim houve um par que não chegou a acordo, ela queria fazer rascunho, ele não, pelo que acabaram por não o fazer. Os restantes pares limitaram-se a redigir o texto. Quando terminaram, passaram a biografia para o caderno de português. Após a sua redação recolhemos as biografias.

Após esta tarefa procedemos à aprendizagem dos processos: planificar, textualizar e rever (apêndice 2), assim com à planificação e textualização, em grande grupo da biografia de Tristão Vaz Teixeira (foram entregues aos(as) alunos(as) guiões de apoio à planificação, à textualização e à revisão – apêndice 3).

Distribui e expliquei a ficha com as etapas do processo de escrita (Apêndice 3), salientando que estas etapas devem ser realizadas sempre que escrevem um texto.

Etapas do processo de escrita

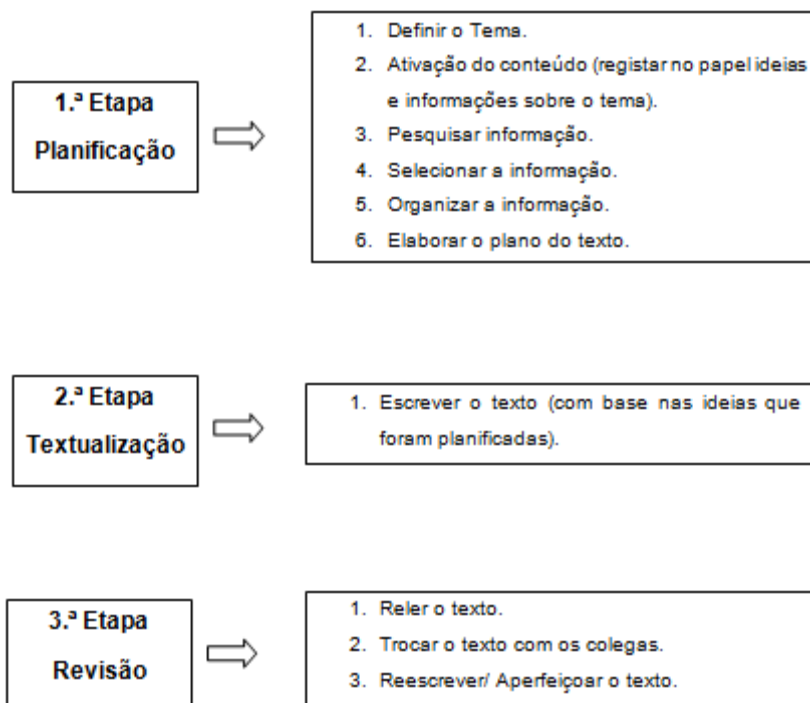


Figura 8 – Etapas do processo de escrita (apêndice 2).

Depois iniciámos a planificação da biografia de Tristão Vaz Teixeira (anexo 5). Cada grupo recebeu uma ficha com informação sobre este navegador e, seguidamente sublinharam o que consideraram mais importante.

Relembrámos o que se faz quando começamos a fazer a planificação:

Aluno(a) 8 - *Escrevemos tudo o que sabemos sobre o tema.*

Professora – *E depois?*

Aluno(a) 3 – *Procuramos mais informação para completar o texto.*

Após este diálogo, registámos, no quadro, a informação obtida.

Aluno(a) 2 – *Navegador henriquino.*

Aluno(a) 9 – *Regressou às suas terras em 1452.*

Professora – *A que terras se refere o texto?*

Aluno(a) 10 – *Madeira e Porto Santo.*

Registámos no quadro a informação mais importante e elaborámos a plano do texto.

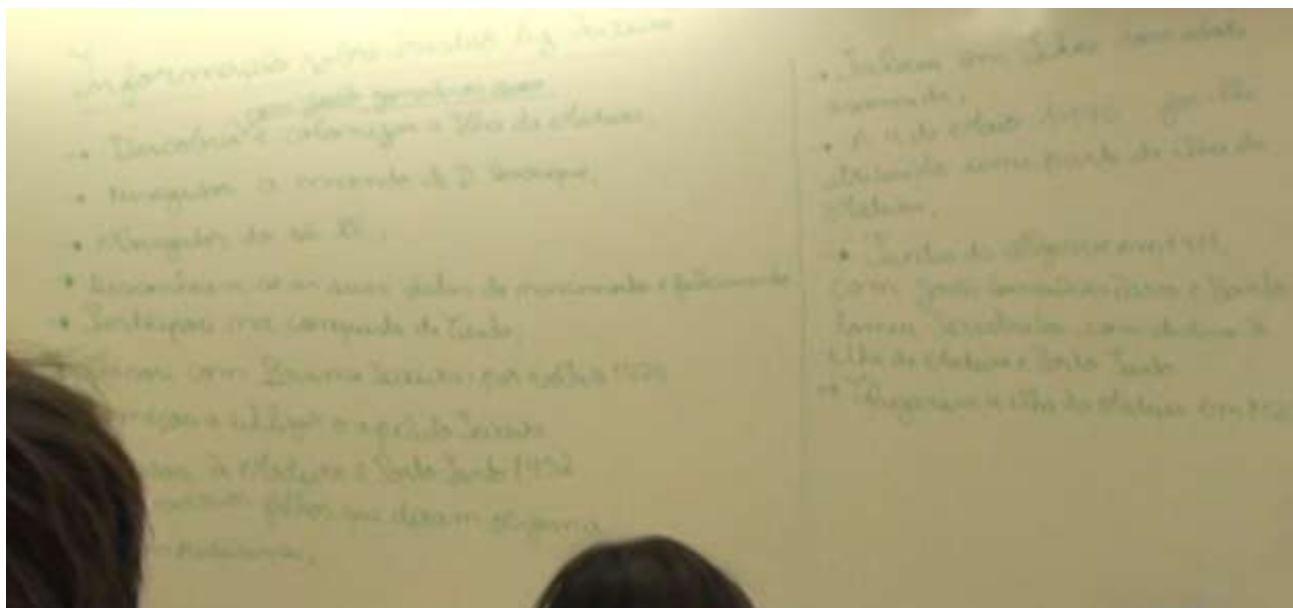


Figura 9 – Informação sobre Tristão Vaz Teixeira

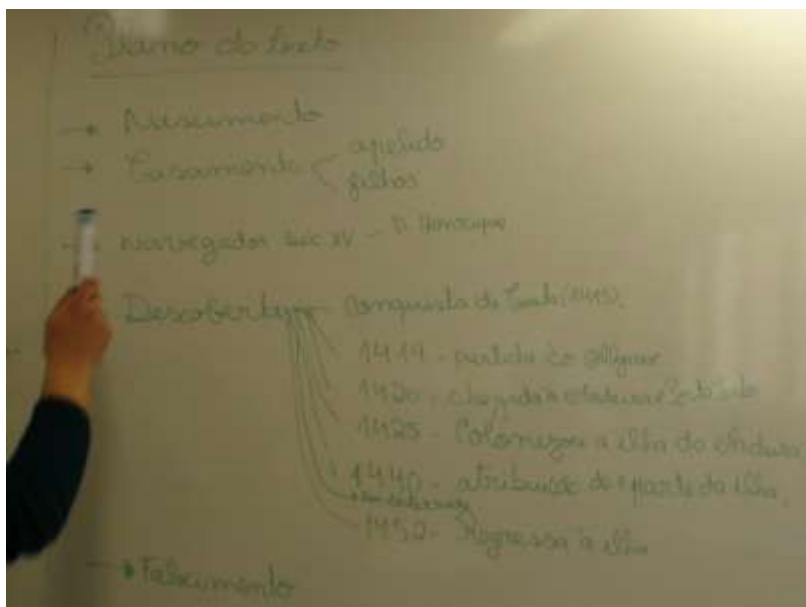


Figura 10 – Plano do texto

Professora – *O que estivemos a fazer?*

Aluno(a) 5 – *A tirar palavras-chave.*

Professora – *Quando começamos a escrever começamos pelo quê?*

Aluno(a) 11 – *Pelo nascimento e pela vida pessoal e depois organizamos a informação por datas.*

Professora – *Para que é que nos vai servir o plano?*

Aluno(a) 6 - *Para fazermos o texto.*

Aluno(a) 4 – *Vai-nos ajudar para o texto não ficar todo baralhado.*

Iniciámos a textualização da biografia em conjunto. Foi necessário alertá-los várias vezes para o fato de termos que respeitar o plano que elaboramos. No final, os alunos passaram para o caderno de português.

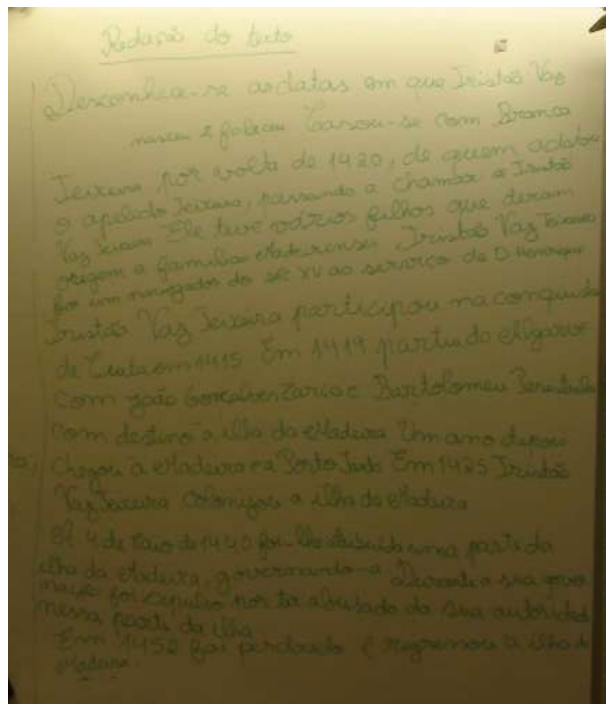


Figura 11 – Textualização da biografia de Tristão Vaz Teixeira

Dia 7 de dezembro

Comecei por distribuir uma ficha com vários conectores (apêndice 4), questionando os(as) alunos(as) sobre qual será a sua função, estabelecendo um diálogo sobre a importância da sua utilização quando escrevemos um texto.

Ao escreveres um texto podes ligar as frases de através de conectores. Os conectores são palavras ou expressões que permitem organizar e estabelecer relações entre as ideias.



Nos próximos textos que escreveres podes utilizar alguns dos seguintes conectores:

Pois, porque, por causa de;
Para, para que, a fim de, com o objetivo de;
Portanto, logo, em conclusão, concluindo, em síntese;
Por outras palavras, ou seja;
Após, antes, depois, em seguida, seguidamente, até que, quando.

Figura 12 – Ficha com conectores (elaborada por mim)

Seguidamente, distribuí a ficha com os excertos retirados das biografias de Vasco da Gama (apêndice 5), elaboradas pelos(as) alunos(as), com o intuito destes perceberem a importância da revisão do texto.

1. Identifica o que está incorreto nos seguintes excertos e reescreve corretamente.

a) "Termina terceira viagem à Índia. Quando Vasco da Gama foi à Índia, ele morreu em 1728. Paulo de Lisboa tem a missão de encontrar o caminho marítimo para a Índia."

b) "Depois de Lisboa com a missão, o melhor caminho marítimo para a Índia"

c) "Em 1498 Vasco da Gama regressou a Lisboa um mês depois com os seus comandados. Teve de encontrar o seu irmão Paulo da Gama na ilha dos Açores. A viagem de regresso foi arduíssima, o irmão Vasco da Gama, e o irmão Paulo da Gama morreram na ilha Terceira e Vasco da Gama morreu na Índia."

d) "Vasco da Gama nasceu na cidade de Sines, em 1469, em filho de Estêvão da Gama. Vasco da Gama comanda a armada e o capitão Martim para a Índia. Vasco da Gama comanda a armada que parte de Lisboa, dia 8 de Julho de 1497. Regressou a Lisboa um mês depois das suas comandados. Teve de encontrar o irmão Paulo da Gama na ilha Terceira."

Figura 13 – Ficha com excertos retirados das biografias de Vasco da Gama

Em grupo verificámos o que não está correto. Seguidamente reescrevemos os excertos em grande grupo de modo a que fizessem sentido. Os(As) alunos(as) não mostraram dificuldade na realização do exercício.

Também em grande grupo, procedemos à revisão da biografia, de modo a substituir palavras repetidas utilizando anáforas e ligando as frases com conectores. No final, cada um(uma) reescreveu o texto biográfico de Tristão Vaz Teixeira, no seu caderno.

Dia 8 de dezembro

Esta atividade decorreu na biblioteca da escola. Foram elaboradas biografias de seis navegadores. Sendo que cada uma foi elaborada por dois grupos. Cada grupo sabia qual o navegador sobre o qual teria de investigar, pois fizemos um sorteio na aula anterior

Foram distribuídos pelos grupos os materiais nos quais pesquisaram a informação do seu navegador (anexo 6). Essa seleção de materiais foi realizada pela professora. Enquanto uns grupos realizaram pesquisas em livros e em enciclopédias, outros realizaram-nas em sites da Internet, previamente selecionados pela professora. No caso dos alunos que pesquisaram nos sites da internet foi-lhes entregue um guião orientador de acesso ao sítio da internet

Os(As) alunos(as) utilizaram guiões de apoio na seleção da informação essencial para a elaboração de uma biografia (apêndice 3). Contudo, sentiram dificuldades com o guião de apoio à planificação, pelo que tive de distribuir folhas brancas.

Com esta atividade pretendia que os(as) alunos(as) fossem mais ativos no seu processo de aprendizagem e na procura de informação, mas quando me apercebi andavam à procura de informação noutros sites, sugestão da professora cooperante. Por causa disso, quando chegámos à sala distribuí informação que tinha sobre os navegadores (retiradas de enciclopédias e de livros específicos), para que comparassem as informações, de modo a redigir a biografia com a informação correta.

Após recolherem a informação, ordenaram a informação e procedem à redação da biografia.

Dias 14 e 15 de janeiro

Nesta aula terminaram a escrita da biografia e realizaram a revisão com base no guião fornecido pela professora. Seguidamente, trocaram o seu texto com os(as) colegas a quem foi atribuído o estudo do mesmo navegador. Cada grupo, com base no guião, reviu o texto do outro grupo. No texto que reviram, assinalaram, com um símbolo, o que consideraram que não estava correto e registaram-no numa folha branca. Depois da revisão o texto voltou ao grupo que o escreveu. Este reescreveu o texto com base nas observações realizadas pelos colegas do grupo corretor. Para tal, utilizaram dicionários e gramáticas, também utilizadas durante a escrita inicial do texto.

Dia 22 de janeiro

Na atividade deste dia, os(as) alunos(as) escreveram, novamente a biografia de Vasco da Gama (anexo 7), respeitando as três etapas do processo de escrita.

Distribui a informação sobre Vasco da Gama e os guiões de apoio. Quando terminaram a tarefa recolhi todos os dados. No final os alunos responderam ao questionário (apêndice 6).

3.6. Análise dos dados recolhidos

“Os dados têm sido, desde há muitos séculos,
instrumentos essenciais à compreensão
do mundo que nos rodeia”

(Martins, Loura e Mendes, 2007, p.11).

Embora tenha desenvolvido o projeto com 12 grupos analisarei detalhadamente apenas o trabalho desenvolvido por 4 grupos, que foram os que mais evoluíram. Para além disso, também não será analisada a coesão referencial De modo a salvaguardar os(as) alunos(as), durante a análise de dados farei referência ao número que atribui a cada grupo.

As tabelas com os parâmetros de análise de textos encontram-se no apêndice 7).

3.6.1. Grupo 1

1ª biografia de Vasco da Gama

Embora respeitem a ordem das palavras na frase e a concordância entre sujeito e verbo, apresentam dificuldades ao nível da coesão frásica, nomeadamente na concordância em género e número (*em 1502 faz um segunda viagem*), na utilização incorreta de determinada palavra (*Faz uma terceira viagem à Índia para a sua profissão de vice-rei*, em vez de profissão deveria ser “cargo”), na omissão de palavras (*Faz uma terceira viagem à Índia para a sua profissão de vice-rei*, falta o verbo desempenhar na 2ª oração), na

utilização correta da pontuação (*Partiu de Lisboa com a missão, de encontrar o caminho marítimo para a Índia*, a vírgula está a mais) e na acentuação (“*Índia e a*, deveria ser *Índia e à*).

No se refere à coesão interfrásica este grupo não recorre a conetores para ligar as orações, (*Vasco da Gama regressou a Lisboa um mês depois dos seus camaradas. Teve de enterrar o irmão Paulo da Gama na ilha Terceira, nos Açores*. Falta ligar as duas orações com porque para que se perceba o motivo pelo qual chegou depois).

Em relação à coesão temporal são utilizados advérbios temporais (*faz uma terceira viagem...*), mas não é respeitada a ordem cronológica dos acontecimentos (*ele morreu em 1524. Partiu de Lisboa com a missão de encontrar o caminho marítimo para a Índia*). Enquanto passava a biografia para o caderno uma das alunas chamou-me e disse: - *Professora, nós escrevemos na linha 12 que ele morreu e depois que ele partiu de Lisboa. Ele ressuscitou!* Esta afirmação demonstra que a aluna percebeu que o modo como organizou a informação não foi o correto, o que reforça a importância que a aprendizagem dos processos de produção textual tem para a escrita de texto mais coesos.

No que respeita a coesão lexical não é utilizada a substituição, o que resulta na repetição do nome do navegador.

Nesta primeira biografia, o grupo identifica a personagem, descreve os acontecimentos mais relevantes. Contudo, não atribui um título ao texto, não apresenta uma conclusão, os acontecimentos não respeitam a ordem cronológica e a informação aparece repetida várias vezes.

Biografia de Gil Eanes

O grupo I identifica o navegador, o seu local e data de nascimento na planificação, assim como os principais acontecimentos. Para além disso, conseguiram organizar a informação sozinhos. Nesta etapa do processo de escrita, estes alunos dividiram a informação em vida pessoal e vida profissional.

Ao analisar a textualização elaborada por este grupo constato que a coesão frásica é assegurada por todos os critérios definidos, exceto na utilização correta da pontuação (*Gil Eanes nasceu no Algarve em Lagos no século XV* - faltam vírgulas a seguir a Algarve e Lagos) e da acentuação (*Africa... início* – falta acento agudo no A de África e no segundo i de início). Contudo, quando procedem à revisão corrigem estes dois aspetos.

No que se refere à coesão interfrásica os alunos utilizam a conjunção coordenativa *nem* para ligar as duas orações (*Não se sabe com quem casou nem se tinha descendentes*), tanto na textualização como na revisão.

A coesão temporal também está presente através do uso de advérbios de tempo e de números ordinais (*Em 1434 fez a primeira viagem*).

Esta biografia, apresenta ainda uma coesão lexical, dado que os alunos recorrem à substituição (*Gil Eanes...Ele foi...*).

Tanto na textualização, como na revisão o grupo atribuiu um título à biografia, respeitou os três constituintes de um texto: introdução, desenvolvimento e conclusão, identificou a personagem na introdução, descreveu os acontecimentos mais importantes e respeitou a ordem cronológica.

2ª biografia de Vasco da Gama

Na planificação, sem pesquisar, o grupo identificou onde o navegador nasceu, de quem era filho e irmão, a sua descoberta, o fato de ter enterrado o seu irmão na ilha Terceira e que a missão lhe foi atribuída por D. Manuel I.

Na textualização, a biografia tem falhas ao nível da coesão frásica, mais concretamente na utilização correta da pontuação (*Vasco da Gama nasceu em Sines, em 1468, era filho de Estevão da Gama e irmão de Paulo da Gama* – em vez da vírgula antes de *era* devia estar ponto final) e da acentuação (*á; Índia*). Na revisão estes dois aspetos são corrigidos. Na textualização não identificam os parágrafos, no entanto quando realizaram a revisão e reescreveram a biografia tiveram em atenção os parágrafos.

Na coesão interfrásica, os alunos não usam conectores na textualização (*em 1524 desempenhou o cargo de Vice-rei da Índia. Em 1524 morreu na Índia*). Quando procederam à reescrita após a revisão, os alunos utilizam o advérbio de lugar onde (*em 1524 desempenhou o cargo de Vice-rei da Índia, onde acabou por morrer*).

A coesão temporal verifica-se pela organização cronológica da informação.

No caso da coesão lexical, na textualização não foi utilizada a substituição o que resulta na repetição do nome do navegador. Quando reescreveram a biografia utilizaram várias substituições (*Vasco da Gama nasceu...Este navegador...,no ano de 1499...em 1502*), o que resultou num texto mais coeso.

Ao analisar a biografia concluiu que os(as) alunos(as) respeitaram todos os critérios necessários na elaboração deste tipo de texto, tanto na textualização como na revisão.

Evolução dos alunos(as)

Ao analisar o trabalho realizado por este grupo constato que houve uma evolução ao longo de todo o percurso. A primeira biografia resultava num texto sem coesão de um modo geral, visto que a informação se repetia e estava desorganizada. Com a aprendizagem e aplicação das fases do processo de escrita a 2ª biografia de Vasco da Gama é um texto coeso que respeita as regras de elaboração deste género de texto. As incorreções que se verificam na textualização foram todas corrigidas durante a revisão.

Outro aspeto foi a aquisição de conhecimento que se verificou com a elaboração das biografias. Quando elaboraram a 2ª biografia de Vasco da Gama, sem pesquisar os alunos enunciaram os principais acontecimentos da vida do navegador.

3.6.2. Grupo 2

1ª biografia de Vasco da Gama

No caso do grupo 2, a coesão frásica também se encontra comprometida, visto que as palavras não apresentam a ordem correta na oração (*Vasco da Gama chegou a Lisboa e dias depois da nau Bérrio. Local alcançado chegar à Ilha Terceira*). Na primeira oração o *e* está a mais e a segunda oração não faz sentido. Para além disso, não são usadas preposições na ligação de frases (*Vasco da Gama nasceu em Sines em 1468 era filho de Estevão da Gama*). Deveriam ter recorrido à conjunção coordenativa copulativa *e* (*Vasco da Gama nasceu em Sines em 1468 e era filho de Estevão da Gama*). Verifica-se, ainda a omissão de palavras (*passou o Cabo da Boa Esperança, onde encontrou o piloto que os orientou Calcut na Índia*, deveria ser: *passou o Cabo da Boa Esperança, onde encontrou o piloto que os orientou até Calcut na Índia*), a utilização incorreta da pontuação, nomeadamente vírgulas em várias frases, e da acentuação (*Depois voltou á Índia*, o acento no *a* está incorreto, deveria ser um acento grave).

Na coesão interfrásica também não são utilizados conetores (*depois voltou á Índia ganhou o título de vice-rei da Índia por D. Manuel I e Vasco da Gama morreu na Índia*). Neste caso deveria estar *onde morreu* em vez de *e morreu*.

Para terminar, nem a coesão temporal nem a coesão lexical são asseguradas.

Em relação ao texto biográfico, a biografia elaborada por este grupo não tem um título, as informações aparecem misturadas e a descrição dos acontecimentos não respeita a ordem cronológica, o que origina um texto confuso.

Biografia de Fernão Magalhães

O grupo 2 identifica o navegador, o seu local e data de nascimento, os principais acontecimentos e ordenou corretamente a informação na planificação.

No caso da textualização, verifico que a biografia elaborada tem falhas na coesão frásica, pois algumas palavras não se encontram na ordem correta (*1520 a 30 de Março atinge o estreito que hoje tem o seu nome* – deveriam ter

escrito a 30 de Março de 1520 atinge o estreito que tem hoje o seu nome). Para além disso, omitem palavras (*Um ano depois no dia 20 de setembro do porto de São Lucas de Barrameda, para a execução da primeira viagem de circum –navegação – devia estar Um ano depois no dia 20 de setembro **partiram** do porto de São Lucas de Barrameda, para a execução da primeira viagem de circum –navegação*) e não utilizam a pontuação correta (*Fernão Magalhães nasceu em 1480 provavelmente no Porto/ “Foi um navegador português ao serviço do rei de Espanha quando atingiu os 25 anos...- na primeira frase falta a vírgula antes de provavelmente e na segunda frase falta o ponto final a seguir a Espanha*). Estas duas lacunas são corrigidas na revisão. Contudo, e embora acrescentem o a antes, a frase continua a não fazer sentido (*a 1520 a 30 de Março atinge o estreito que hoje tem o seu nome*).

Por seu lado, a coesão interfrásica, a coesão temporal e a coesão lexical são asseguradas através da utilização de conectores (*em seguida,*) de advérbios e locuções adverbiais de tempo (*depois, um ano depois, assados 4 anos*) e da utilização da substituição (*Fernão Magalhães...Foi um navegador*) respetivamente. Isto acontece na textualização e na revisão.

Considerando os critérios do texto biográfico, este grupo não colocou o título na textualização, o qual foi corrigido na revisão. Quanto aos restantes critérios foram respeitados nas duas etapas do processo de escrita.

2ª biografia de Vasco da Gama

Na etapa da planificação, os(as) alunos(as) identificaram onde nasceu o navegador, a existência do seu irmão e a sua descoberta sem pesquisar.

Em relação à coesão frásica, as lacunas verificam-se na concordância entre o sujeito e o verbo (*durante o reinado de D. João II participa...*), na utilização incorreta de determinada palavra (*Vice-rei da Índia e que lá morreu*) e na utilização correta da pontuação (*teve de enterrar o seu irmão Paulo da Gama que falecera na ilha Terceira nos Açores*). Na reescrita da biografia, os alunos corrigiram os dois primeiros aspetos, no entanto continua-se a verificar problemas com a pontuação.

Na coesão interfrásica são utilizados conetores, assim como na coesão temporal são usados advérbios de tempo e a informação está organizada por ordem cronológica. Na coesão lexical não é utilizada a substituição.

Relativamente ao texto biográfico são respeitados todos os critérios.

Evolução dos(as) alunos(as)

Estes(as) alunos(as) demonstraram uma evolução no decorrer das atividades. A biografia que foi elaborada antes da aprendizagem das etapas do processo de escrita tinha problemas na ordem das palavras na frase, de ligação entre orações, na omissão de palavras, na pontuação e na acentuação. Sendo que a descrição dos acontecimentos não respeitava a ordem cronológica.

Por seu lado, ao analisar a 2ª biografia de Vasco da Gama, elaborada depois da aprendizagem dos processos de escrita, verifico que as maiores dificuldades estão relacionadas com pontuação.

Outro fator importante foi a aquisição de conhecimentos, que se encontra expressa quando os(as) alunos(as) identificaram o local onde nasceu Vasco da Gama, o seu pai e a sua descoberta, sem pesquisarem.

3.6.3. Grupo 3

1ª biografia de Vasco da Gama

No caso de terceiro grupo, a coesão frásica exhibe falhas ao nível da ordem das palavras na frase (*aí realiza uma terceira viagem à Índia quando aí morre* - o *aí* não está correto nem no início nem no final da frase) e da utilização incorreta de determinada palavra (*em 1499 quando regressou a Lisboa um mês depois dos seus camaradas e teve de enterrar o seu irmão, Paulo da Gama* – o *e* não se adequa).

Estes(as) alunos(as) não utilizam conetores, o que influencia a coesão interfrásica. Embora utilizem números ordinais quando mencionam as viagens, não usam advérbios de tempo.

Como não empregam a substituição existe uma grande repetição da palavra *em*.

Relativamente ao texto biográfico, atribuíram um título à biografia, elaboraram-na tendo em conta a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Contudo, os acontecimentos não respeitam a ordem cronológica.

Biografia de Gonçalo Velho Cabral

Na planificação, o **grupo 3** respeitou todos os critérios e conseguiu sintetizar muito bem a informação.

Na textualização a biografia tem problemas relacionados com a coesão frásica, mais concretamente ao nível da concordância entre o sujeito e o verbo (*O que realça a importância da personagem foram as descobertas de algumas ilhas dos Açores - em vez de foram as descobertas deveria ser foi a descoberta*) e da utilização incorreta de determinada palavra (*Descobriu algumas ilhas do arquipélago dos Açores entre 1431 e 1439, por mandado do Infante D. Henrique - em vez de por deveria estar a*). Na revisão apenas foi corrigida a primeira.

Na textualização, a coesão interfrásica está presente através da conjunção coordenativa copulativa *também* (***Também*** *participou nas conquistas do norte de África*), o que não se verifica na revisão.

Tanto na textualização como na revisão não se verificam elementos de coesão temporal.

A coesão lexical verifica-se com a utilização da substituição (*Gonçalo Velho Cabral..., Ele..., Foi guerreiro e navegador*), tanto na textualização como na revisão, assim como os critérios da biografia.

2ª biografia de Vasco da Gama

Na planificação os(as) alunos(as) identificam a data e o local em que o navegador nasceu, o nome do seu pai, a sua descoberta, o ano e o local onde faleceu, sem realizarem a pesquisa.

Em relação à coesão frásica, a biografia tem a utilização incorreta de palavras (*foi enterrado na ilha Terceira dos Açores* – deveria ser *nos Açores*), assim como da pontuação (*Vasco da Gama nasceu em 1468 na cidade de Sines*) e da acentuação (*India*). Todos os aspetos foram corrigidos na revisão.

Na coesão interfrásica e na coesão temporal são usados conetores e números ordinais respetivamente.

A coesão lexical também é assegurada através da utilização da substituição.

Neste grupo todos os critérios do texto biográfico foram assegurados.

Evolução dos alunos

A sua primeira biografia tinha as palavras mal ordenadas, havia a utilização errada de palavras e sua omissão, a pontuação também não estava correta e a informação não estava por ordem cronológica. No caso da 2ª biografia de Vasco da Gama, as dificuldades incidem na utilização incorreta de uma palavra, na pontuação e na acentuação, o que foi corrigido durante a revisão.

Enquanto na 1ª biografia não utilizaram conetores, na segunda biografia de Vasco da Gama, a coesão interfrásica é marcada por uma conjunção. O mesmo se confirmou em relação à coesão lexical.

Também demonstraram que a elaboração de biografias contribui para a aquisição de conhecimentos, quando identificaram a data e o local em que Vasco da Gama nasceu, o nome do seu pai, a sua descoberta, o ano e o local onde faleceu, sem pesquisarem.

3.6.4. Grupo 4

1ª biografia de Vasco da Gama

Na biografia do quarto grupo verifica-se que os(as) alunos(as) utilizam pronomes pessoais e fazem corretamente a concordância entre o sujeito e o

verbo. No entanto, existem lacunas ao nível da coesão frásica, mais concretamente na ordem correta das palavras (*ele morreu também morreu na Índia no mesmo ano em que foi tornado vice-rei.*- utilização incorreta da conjunção coordenativa copulativa *também* e repetição da palavra *morreu*), na concordância em género e número (*eles sabiam que essa viagem lhes abria a portas para a riqueza* – deveria estar *as portas*), na utilização incorreta de palavras (*ele morreu também morreu na Índia no mesmo ano em que foi tornado vice-rei* - repetição da palavra *morreu*), na pontuação (*Vasco da Gama nasceu em Sines no ano de 1468* - falta vírgula a seguir a *Sines*) e na acentuação (*Índia* - Falta acento no primeiro i).

Em relação à coesão interfrásica e temporal, o grupo não recorre a conetores, no caso da primeira, nem utiliza advérbios temporais nem números ordinais, no caso da segunda.

A coesão lexical é assegurada através da substituição (*Vasco da Gama... Ele...*).

Ao analisar a biografia concluiu que, de um modo geral estes(as) alunos(as) sabem redigir uma biografia, já que esta tem introdução, desenvolvimento e conclusão, o navegador é identificado na introdução, são descritos os acontecimentos mais relevantes e é respeitada a sua ordem cronológica. O único problema é a organização da informação, pois começam por referir a vida pessoal, depois a vida profissional, voltam à vida pessoal e mencionam novamente a vida profissional (nascimento e filiação, a sua descoberta, o seu irmão), o que demonstra a importância da elaboração do plano do texto.

Biografia de Fernão Magalhães

Na planificação, o grupo 4 identificou o navegador, o seu local e data de nascimento e os principais acontecimentos. Organizaram a informação sozinhos, mas como não colocaram datas, a informação ficou toda misturada quando redigiram a biografia

Em relação à coesão frásica a biografia tem omissão de palavras (*Ele não tava sempre ao serviço de Castela, ele da corte onde trabalhava e foi*

servir Castela – deveria ser *Ele não tava sempre ao serviço de Castela, ele saiu da corte onde trabalhava e foi servir Castela*) e utilização incorreta da pontuação (*Fernão Magalhães nasceu em Trás-os-Montes no ano de 1480 – falta vírgula a seguir a Trás-os-Montes*). Ambas foram corrigidas na revisão.

Relativamente à coesão interfrásica, só se verifica na revisão através do uso da conjunção copulativa *também* (*Também participou na batalha de Diu*).

A coesão lexical também se verifica com a utilização da substituição (*Fernão Magalhães..., Ele*).

Relativamente ao texto biográfico, a biografia apresenta uma introdução, o desenvolvimento e a conclusão, os acontecimentos relevantes são descritos, a personagem é identificada. No entanto, não tem um título e a informação não está por ordem cronológica, porque os alunos não colocaram datas na planificação. Durante o processo de reescrita da biografia limitaram-se a colocar as datas, o que resultou numa biografia cuja a informação não respeita a ordem cronológica.

2ª biografia de Vasco da Gama

Na planificação, o grupo identificou o local onde Vasco da Gama nasceu, o seu irmão e a sua descoberta.

Na textualização verificam-se falhas ao nível da pontuação (*participou em várias viagens de exploração da costa Africana: - em vez dos dois pontos deveria ser ponto final*) e da acentuação. Ambos foram resolvidos na revisão.

Na biografia não são utilizados conetores nem advérbios de tempo. Ao longo da biografia contam elementos de substituição que constituem a coesão lexical.

Todos os critérios do texto biográfico são respeitados.

Evolução dos alunos

Este grupo foi o que evoluiu mais. Enquanto na primeira biografia não respeitam a ordem correta das palavras na frase, utilizam palavras incorretas, não colocam corretamente a pontuação e a acentuação, na segunda biografia

de Vasco da Gama, apenas a pontuação e a acentuação estão incorretas, o que foi retificado na revisão do texto.

Em relação aos conhecimentos demonstrados sem pesquisa, os alunos referiram o local onde o navegador nasceu, a sua filiação e a sua descoberta.

3.7. Análise dos questionários

No final do projeto os(as) alunos(as) responderam a um questionário sobre o que aprenderam, o mais gostaram, o que menos gostaram e quais as dificuldades que sentiram.

Em relação ao que aprenderam, de um modo geral identificam o navegador e a descoberta feita pelo mesmo, referem os processos de produção textual e a aprendizagem do género de texto biografia.

O que mais gostaram foi pesquisar a informação na internet e elaborar as biografias.

O menos gostaram foi trabalhar a pares, sendo que um aluno referiu o fato de colocar a informação por ordem.

As dificuldades demonstradas no decorrer das atividades estão relacionadas com o trabalhar a pares, com a recolha e organização da informação. Três alunos apresentaram dificuldades na planificação e revisão das biografias. Um dos alunos refere a gestão de tempo como a maior dificuldade em conseguir concluir o trabalho.

Capítulo 4

Considerações finais

“Ser professor reflexivo significa ser um profissional que reflete sobre o que é, e o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage”
(Marques, s.d, p. 132).

Este capítulo assume-se como um espaço de reflexão, onde se pretende estabelecer uma relação entre a interpretação de dados e a questão inicial que norteou a investigação. Para além disso, a reflexão incidirá nas dificuldades sentidas no decorrer da intervenção, nas limitações e nas possibilidades de trabalho seguintes.

A investigação tinha como objetivo promover nos(as) alunos(as) a aprendizagem dos componentes de produção textual, de modo a escreverem textos coesos e o desenvolvimento da competência de escrever biografias, ao mesmo tempo que consolidavam conhecimentos na área de Estudo do Meio.

O primeiro aspeto que gostava de referir está relacionado com o desenvolvimento da competência de redigir um texto biográfico. Embora os(as) alunos(as) inicialmente soubessem o que é uma biografia e qual a informação que esta deve conter, foi importante explorar este género de texto, visto que possibilitou-lhes compreender a diferença entre a autobiografia e a biografia de outra pessoa, assim como aprender que a construção de uma biografia obedece a várias etapas. Daí ter sido fundamental a leitura e análise inicial de biografias, o que lhes possibilitou o desenvolvimento da competência de saber escrever este tipo de texto. Para M. Roldão (2006), mencionada por N. Coimbra (2008, p. 71), “a competência refere-se a um saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados.” É a competência textual que permitirá aos(as) alunos (as) distinguir um conjunto incoerente de enunciados de um texto coerente, além de “operacionalizar metatextualmente actividades como as de

parafrasear, contrair, resumir, atribuir um título ou saber classificar o texto, segundo um tipo ou função textual” (idem, p. 71).

A evolução dos(as) alunos(as) verificada em todo o processo é outra questão a refletir. Na primeira biografia que redigiram, todos os grupos evidenciaram dificuldades nas diversas componentes da coesão. A que se observava com mais falhas era a coesão frásica, da qual resultavam frases sem sentido, informação desorganizada e repetida, omissão de palavras, pontuação e acentuação incorretas. Nenhum dos grupos recorreu a conetores, o que comprometeu a coesão interfrásica. Em relação à coesão temporal e à coesão lexical apenas um grupo utilizou advérbios de tempo e a substituição respetivamente. Relativamente ao conhecimento da estrutura do texto biográfico todos os grupos demonstram dificuldades, sendo que as biografias não tinham um título, a informação não estava organizada cronologicamente e algumas não apresentavam conclusão.

Todavia, após a aprendizagem das três etapas de produção textual: planificar, textualizar e rever, os últimos textos redigidos pelos(as) alunos(as) (segunda biografia de Vasco da Gama) mostram o conhecimento das regras de escrita deste género de texto, sendo que, ao nível da coesão frásica as maiores lacunas estão relacionadas com a pontuação e acentuação, que foram corrigidas durante o processo de revisão em três dos grupos. O recurso, por parte de três grupos, a conetores na coesão interfrásica também reflete uma grande evolução, assim como a utilização da substituição, que se encontra ligada à coesão lexical. Embora, nalguns casos, essa utilização só se tenha verificado depois de procederem à revisão e reescrita da biografia.

Perante estes resultados, concluo que a aprendizagem dos componentes de produção textual acima referidos contribuem para a escrita de textos mais coesos. De acordo com Koch (2005) referido por Freitas (2009, p. 15) “a coesão é o fenómeno que diz respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido.” Para além disso, Freitas (idem) realça que “a coesão é um conceito semântico e refere-se às relações de sentido que ocorrem no interior do texto e que se organizam

superficial e linearmente no texto, sendo reconhecível na sua superfície através de recursos como marcas linguísticas, índices formais e conectivos.”

Outro objetivo desta investigação era a consolidação de conhecimentos na área de Estudo do Meio através da elaboração das biografias, o que também se verificou. Quando os(as) alunos(as) planificaram a segunda biografia de Vasco da Gama, sugeri-lhes que escrevessem o que sabiam sobre o navegador, antes de realizarem a pesquisa. Ao observar os tópicos da planificação constato que todos os grupos identificam o local onde nasceu, a sua filiação, o seu irmão e a sua descoberta, sendo que um grupo refere o local onde faleceu e outro quem lhe atribuiu a missão. A recolha de dados que efetuei a partir dos questionários a que os(as) alunos(as) responderam reforça este aspeto. Considero que o trabalho realizado foi importante pois “o saber histórico serve para que o aluno desenvolva um conjunto de capacidades, de que necessita para compreender o presente e analisá-lo criticamente” (Félix, 1998, p. 41).

Uma das questões do questionário incidia sobre as dificuldades sentidas pelos(as) alunos(as), sendo o trabalho de grupo o mais referido. Considero que isto se deveu ao fato deles não estarem habituados a realizar tarefas desta forma. É fundamental que os alunos adquiram competências em realizar tarefas com os seus pares, pois “o trabalho de grupo ao criar situações de interação social sobre os materiais de trabalho possibilita as trocas entre pares perspetivando o conflito sócio-cognitivo como instrumento pedagógico” (Pinto, 1990, p. 6). Sabendo que no futuro estarão integrados em contextos nos quais terão de desenvolver tarefas em conjunto com outras pessoas, julgo que esta é uma área na qual os professores também têm de apostar. Para além disso, este tipo de trabalho leva à cooperação entre os alunos que são incentivados a ajudarem-se uns aos outros, o que possibilita aos alunos que têm mais dificuldades, aprender com os que apresentam um maior sucesso. Vygotsky classificou este conceito como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se caracteriza pela “distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança e o nível mais avançado do desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais capazes” (Jesus, 2010: 41).

Desta forma penso que todos os objetivos delineados no início da investigação foram superados, o que me leva a crer que se os professores se focassem mais no ensino dos componentes de produção textual e disponibilizassem tempo suficiente aos(às) alunos(as) para os colocarem em prática durante os exercícios de escrita, estes teriam um maior sucesso e a área da escrita apresentaria melhores resultados.

Contudo, à que salientar que as conclusões a que cheguei, através dos dados recolhidos não podem ser generalizadas e apenas se aplicam ao contexto onde se desenvolveu a investigação.

Embora os resultados tenham sido positivos, deparei-me com vários contratemplos no desenrolar da investigação sobre os quais considero importante refletir. Considero que o grande problema da minha investigação foi não ter elaborado inicialmente o plano da investigação, antes de começar a implementar as tarefas, embora soubesse que queria desenvolver a investigação no âmbito das fases de produção textual. Desta forma, como via o tempo a passar comecei a implementar atividades sem elaborar um plano global. Isto aconteceu porque comecei a ver o tempo a passar e as colegas a implementarem os seus projetos e pensei que também tinha de começar a fazer alguma coisa. Para além destes aspetos ainda não tinha nenhum professor que me orientasse.

Embora Correia (2007, p. 12) afirme que “o saber integrado sustenta-se na integração das teorias na prática, onde está subjacente uma reflexão sobre a experiência, resultando num processo de autoformação”, como comecei a implementar as atividades sem definir um objetivo concreto não consegui analisar a teoria ao longo da implementação do projeto, pelo que durante a elaboração do relatório consultei diversa literatura, de modo a enquadrar o que fiz na teoria existente. Isto também se deveu à falta de apoio que tive na área do Português.

A primeira dificuldade surgiu com a escolha das personagens biografadas. Como o objetivo da professora cooperante era a elaboração de um livro de biografias de personalidades importantes da nossa história, comecei por selecionar diversas figuras históricas de diferentes áreas. No

entanto, quando me reuni pela primeira vez com a minha orientadora, fui informada que tinha de obedecer a um critério, o que não acontecia nessa primeira seleção de nomes. Desta forma, em conjunto com a professora cooperante decidimos que as biografias incidiriam nos navegadores, devido à resposta de um aluno em como tinha sido D. Afonso Henriques que descobriu o caminho marítimo para a Índia.

Após a leitura e exploração de algumas biografias em conjunto, desafiei os(as) alunos(as) a escreverem uma 1ª biografia de Vasco da Gama. Ao analisar as biografias, ou seja, os textos redigidos pelas crianças, percebi que apenas tinham elaborado um resumo da informação que lhes entregara e que já era uma biografia. Devemos refletir sobre as atividades antes de as implementarmos, para compreendermos se conseguimos atingir os nossos objetivos através delas.

Tendo percebido que os(as) alunos(as) não sabiam as regras de escrita de um texto, ou melhor dizendo, não sabiam identificar as etapas básicas do processo de escrita (planificar, textualizar e rever), decidi confirmar a validade desta hipótese. Realizei um questionário, com respostas de escolha múltipla, sobre os procedimentos que as crianças dizem seguir antes, durante e depois de escreverem um texto. Ao analisá-los pude constatar que “a informação recolhida através da técnica do questionário consiste não no que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem que pensam, não no que as pessoas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem” (Afonso, 2005, p. 103), porque algumas das respostas que obtive contrariam o que observei. Os(As) alunos(as) responderam o que consideraram que eu queria e não o que fazem na realidade. Devo salientar que os dados recolhidos não foram analisados.

Outra dificuldade com que me deparei foi quando realizaram a pesquisa na internet disponibilizei um guião de apoio para consultarem a página que tivesse informação fidedigna. Quando dei conta, a professora cooperante tinha proposto que eles pesquisassem noutras páginas. Quando regressámos à sala distribui informação de enciclopédias, de modo a que verificassem se a informação retirada da internet era correta.

Outro obstáculo foi o facto de não conseguir olhar de igual forma para as duas áreas em que incidia o estudo também influenciou a recolha de dados e posterior análise dos mesmos. Tal aconteceu porque quando percebi as dificuldades dos(as) alunos(as) pretendia que as biografias fossem apenas um recurso para a aprendizagens dos componentes de produção textual.

Devido à limitação de tempo disponibilizado para a implementação da investigação, considero que realizei apenas um ciclo de investigação-ação. De acordo com Máximo-Esteves (2008) um projeto desta natureza deve decorrer de uma observação, reflexão e implementação de novas estratégias, o que leva à adaptação das mesmas de acordo com os dados recolhidos. Neste sentido, considero que seria fundamental a concretização de tarefas relacionadas com a planificação, textualização e revisão associadas a outros tipos de texto, assim como a escrita individual.

Outra possibilidade de trabalho futuro está relacionada com a pontuação e com a acentuação. Estes dois aspetos foram aqueles em que as crianças, no fim da investigação, ainda apresentavam dificuldades. Para além disso, deveria de ter havido um trabalho mais exaustivo em torno dos mecanismos que asseguram a coesão interfrásica, temporal e lexical.

Ao longo da minha experiência enquanto professora/ investigadora passei a ter um olhar mais crítico, de modo a melhorar a minha prática, tentando ser um “profissional reflexivo que ambiciona melhorar as oportunidades de aprendizagem dos alunos (Máximo-Esteves, 2008, p. 9).

Independentemente de todos os obstáculos, consegui ultrapassar as dificuldades, vencer medos e inseguranças e colocar em prática um conjunto de tarefas que permitiu aos alunos realizar as aprendizagens definidas. Enquanto profissional, aperfeiçoei os meus conhecimentos, desenvolvi a minha capacidade de observar e refletir sobre a minha prática, tendo sempre como principal objetivo o sucesso escolar dos(as) alunos(as).

Gostaria de salientar ainda que no decorrer da elaboração deste relatório, realizei uma apresentação sobre o meu projeto, no seminário sobre

as práticas, que decorreu no dia 31 de outubro de 2013, que me possibilitou refletir sobre o trabalho desenvolvido até esse momento.

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Almeida, M. (2007). *Concepções de professores sobre o processo de composição escrita*. In Simão, A., Silva, A. & Sá, I. (org.) *Das concepções às práticas*. Lisboa: Educa.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português: Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mcgraw - Hill de Portugal.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a aprendizagem*. Braga: DME/ Universidade do Minho.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação : um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (1.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação : uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, B. (2012). *Ensinar e aprender a escrever no século XXI - (Re)Configurando um velho objeto escolar*. *Anais do SIELP*. Uberlândia: EDUFU.
- Carvalho, J. (1999). *O ensino da escrita - da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Carvalho, J. (2001). *O Ensino da Escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Coimbra, N. (2008). *A escrita em projecto: processos de (co)construção da competência de comunicação escrita em Português língua materna*. Ermesinde: Edições Ecoye.
- Correia, I. (2007). *Formação e caminhos de profissionalidade na Educação de Infância*. Lisboa: APEI.

- Correia, M. d. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. Obtido em 22 de abril de 2012, de: http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf
- Feitas, J. (2009). *Questões de coesão gramatical e lexical em textos dissertativo-argumentativos dos alunos do ENEM*. (F. d. Porto, Ed.) Obtido em 20 de novembro de 2015, de: <https://repositorio-aberto.up.pt/.../tesemestjesuanafreitas000093843.pdf>
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Fonost, C. (1996). *Construtivismos e Educação: Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de linguística Geral e de Linguística Aplicada no Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Gimeno, J. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, M. d. (Jan. - Jun. de 2011). (Artcultura, Ed.) Obtido em 03 de Janeiro de 2013, de: História ou romance? A renovação da biografia nas décadas de 1920 a 1940: <http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF22/goncalves.pdf>
- Jesus, A. (2010). *Contributos de Philippe Meirieu para uma pedagogia inovadora: «da pedagogia magistral à pedagogia diferenciada»*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação : abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., cop.
- Marques, R. (s.d.). *O educador como prático reflexivo*. Lisboa: Escola Superior de Educação
Paula Frassinetti.
- Marques, R. (1983). *Mudar a escola-novas práticas de ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M., Loura, L., & Mendes, M. (2007). *Análise de dados. Texto de apoio para professores do 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mateus, M., Brito, A., Duarte, I., & Faria, I. (1989). *Gramática da Língua Portuguesa* (2.ª edição revista e aumentada ed.). Lisboa: Editorial Caminho S.A.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas, 1.º Ciclo - Estudo do*

Meio. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2012). *Metas curriculares de Português, Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação

Ministério da Educação. (s.d.) *Metas curriculares de Português. Caderno de apoio: aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2012). *Provas de Aferição 1.º Ciclo - Língua Portuguesa. Relatório*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Neves, D., & Oliveira, V. (2001). *Sobre o texto: contribuições teóricas para práticas textuais*. Porto: Edições ASA.

Pereira, L. (2009). *Escrever com as crianças - como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.

Pereira, L., & Azevedo, F. (2003). *Como abordar...a produção de textos escritos*. Porto: Areal Editores.

Pereira, L., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar ... a escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.

Pinto, J. (1990). *Trabalho de grupo*. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Proença, a. C. (1990). *Ensinar/Aprender História - Questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Boa Água

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Raimundo, O. (2003). *A última dama do Estado Novo e outras histórias do Marcelismo*. Lisboa: Temas e debates.

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas da Boa Água.

Reis, C., & Lopes, A. (1987). *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina.

Rodrigues, M. (2012) *Os subprocessos do processo de escrita*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Roldão, M. (1993). *Gostar de História - Um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.

- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo: Fundamentos e Estratégias*. Porto: Texto Editores.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 127-142.
- Santana, I. (2007) *A aprendizagem da Escrita - Estudo sobre revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora
- Santos, M. I. (2009). *A biografia enquanto género Historio-Gráfico: uma possibilidade para o estudo da história do Serviço Social*. Obtido em 21 de novembro de 2013, de: http://locussocial.cesss-ucp.com.pt/page7/files/artigo-007c-paper-santos_ls00233.pdf
- Silva, C. (s.d.). *O historiador e as biografias: desafios, possibilidades e abordagens de trabalho*. Obtido de <http://www.historiaimagem.com.br/edicao14abril2012/biografias.pdf>
- Silva, I. (2005). *Contributos para o ensino da escrita: a materialidade da escrita em textos de alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Alfragide: Edições ASA.
- Silva, I. M. (2005). *Contributos para o ensino da escrita: a materialidade da escrita em textos de alunos de 3.º Ciclo do Ensino Básico* (Vol. 44). (C. d. CRIAP, Ed.) Porto: ASA.
- Silva, L. (2008). *Prática textual em Língua Portuguesa*. Obtido em 12 de novembro de 2012, de: <http://books.google.pt/books?id=qPAf5mwKOqIC&pg=PA165&dq=tipologia+textual&hl=pt-PT&sa=X&ei=GEfIUqH4Eqad7gbW2YCoAg&ved=0CEgQ6AEwBDgK#v=onepage&q=genero%20textual&f=false>
- Tavares, S., Gomes, A. J., Pereira, A., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Zabala, A. (1998). *A prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Porto: Edições Asa.

Apêndices

Apêndice 1

Interpretação do texto

1. Quando e onde nasceu Luísa Ducla Soares?

2. Em que área se licenciou?

3. Como iniciou a sua carreira profissional?

4. Desde que ano trabalha na Biblioteca Nacional?

5. O que realizou neste local?

6. Qual é o tipo de literatura que a caracteriza?

7. Qual o prémio que recebeu? Quando?

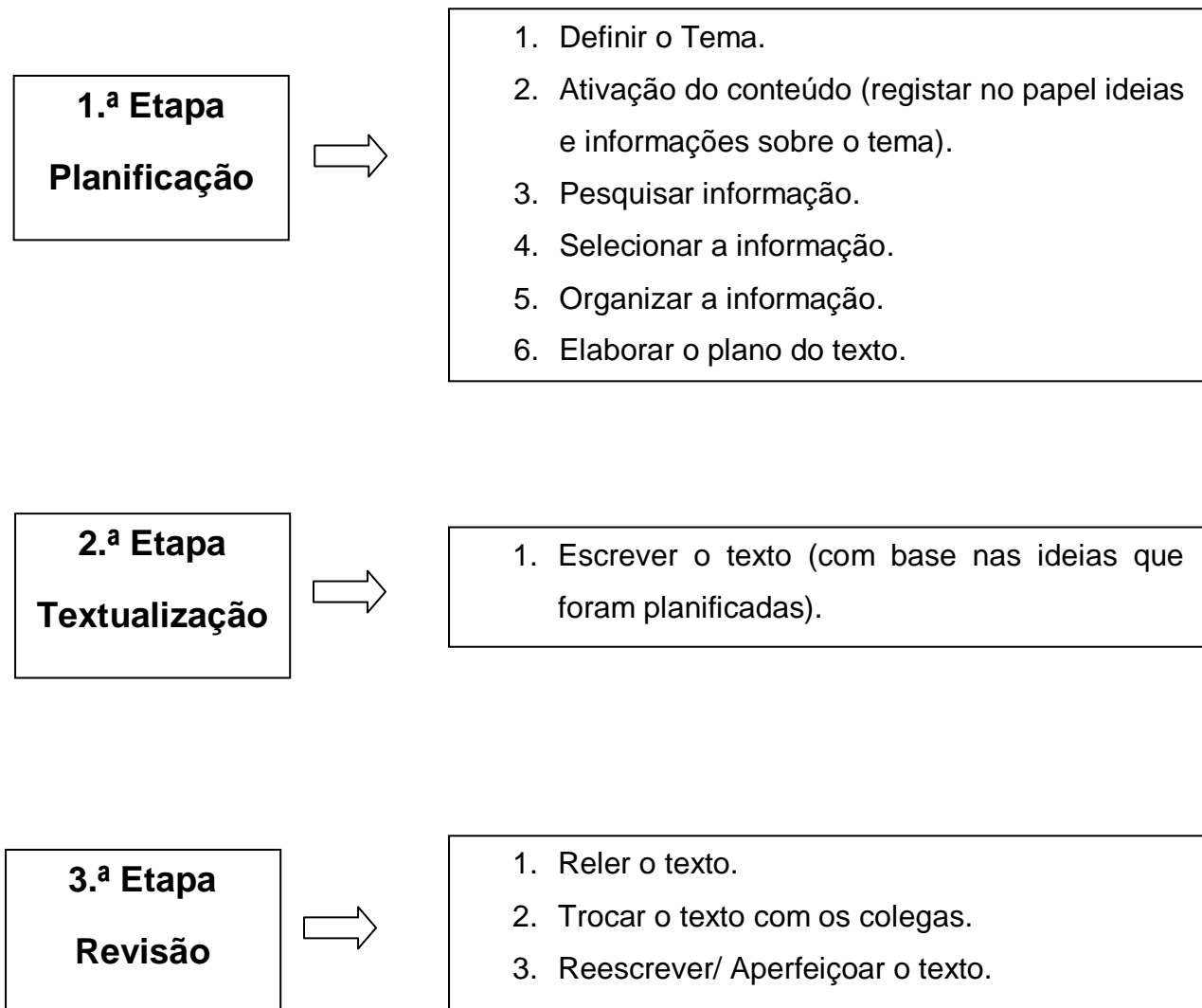
8. Sublinha no texto os verbos e escreve-os na tabela seguinte:

--	--

9. Indica o tempo verbal em que se encontram, assim como a pessoa e o número.

Apêndice 2

Etapas do processo de escrita



Apêndice 3

Guiões de apoio à escrita

1.ª Fase – Planificação do texto

1. Sublinhem nos documentos a informação importante sobre a vida da personagem.
2. Regista a informação na tabela respeitando os tópicos.
3. Após o preenchimento da tabela, ordena cronologicamente a informação.

Estrutura	Informação
Introdução: Onde se apresenta a personagem: Nome; Local e data de nascimento.	
Desenvolvimento Onde se narram os acontecimentos mais importantes da vida dessa pessoa: Com quem casou; Descendência; Viagens; Local e data de falecimento.	
Conclusão Onde é realçada a importância da pessoa.	

3.ª fase – Revisão

Agora que terminaste de escrever o texto, revê-o com base no guião.

	Sim	Não
Atribuí um título à minha biografia.		
Identifiquei a personagem na introdução.		
Descrevi os acontecimentos mais importantes.		
Os acontecimentos encontram-se por ordem cronológica.		
Desenvolvi cada ideia num parágrafo.		
No final realcei a importância da personagem.		
Existem ideias repetidas no texto.		
Tenho erros ortográficos no texto.		
A pontuação está adequada.		
A ligação entre as frases está correta.		
Voltei a ler o texto quando terminei de o escrever.		

Apêndice 4

Ficha com conectores de apoio à escrita

Ao escreveres um texto podes ligar as frases de através de conectores. Os conectores são palavras ou expressões que permitem organizar e estabelecer relações entre as ideias.



Nos próximos textos que escreveres podes utilizar alguns dos seguintes conectores:

Pois, porque, por causa de;
Para, para que, a fim de, com o objetivo de;
Portanto, logo, em conclusão, concluindo, em síntese;
Por outras palavras, ou seja;
Após, antes, depois, em seguida, seguidamente, até que, quando.

Apêndice 5

1. Identifica o que está incorreto nos seguintes excertos e reescreve-os corretamente.

- a) “Fez uma terceira viagem à Índia. Quando Vasco da Gama foi à Índia, ele morreu em 1524. Partiu de Lisboa com a missão de encontrar o caminho marítimo para a Índia.”

- b) “Zarpou de Lisboa com a missão, o melhor caminho marítimo para a Índia.”

- c) “ Em 1499 Vasco da Gama regressou a Lisboa um mês depois com os seus camaradas. Teve de enterrar o seu irmão Paulo da Gama na ilha nos Açores. A viagem de regresso foi atribulada, o irmão Vasco da Gama, o irmão Paulo da Gama morreu na ilha Terceira e Vasco da Gama morreu na Índia.”

- d) “Vasco da Gama nasceu na cidade de Sines, em 1468, era filho de Estevão da Gama. Vasco da Gama comandou a encontrou o Caminho Marítimo para a Índia. Vasco da Gama comandou a armada que partiu de Lisboa, dia 8 de Julho de 1497. Regressou a Lisboa um mês depois dos seus camaradas. Teve de enterrar o irmão Paulo da Gama na ilha Terceira.”

Apêndice 6

Questionário

Considerando o trabalho realizado responda às seguintes perguntas:

O que aprendi?

O que mais gostei?

O que menos gostei?

Que dificuldades tive?

Apêndice 7

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão frásica				
Grupo: 1				
Texto: 1ª Biografia de Vasco da Gama				
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Ordem correta das palavras na frase	X			
2 – Concordância em gênero e número		X	“Em 1502 faz um segunda viagem à Índia.”	
3 – Concordância entre sujeito e verbo	X			
4 – Utilização de pronomes pessoais		X		
5 – Recurso a preposições		X		
6 – Utilização incorreta de determinada palavra	X		“Faz uma terceira viagem à Índia para a sua profissão de vice-rei.”	Em vez de profissão “cargo”
7 – Omissão de palavras	X		“Faz uma terceira viagem à Índia para a sua profissão de vice-rei.”	Falta o verbo na 2ª oração “desempenhar”
8 - Utilização correta da pontuação		X	“Vasco da Gama regressou a Lisboa um mês depois dos seus camaradas.”; “Partiu de Lisboa com a missão de encontrar o caminho marítimo para a Índia.”	
9 – Acentuação correta		X	Índia A	“Índia” Deveria ser “à”

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão Interfrásica

Grupo: 1				
Texto: 1ª Biografia de Vasco da Gama				
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Utilização de conetores		X	“Vasco da Gama regressou a Lisboa um mês depois dos seus camaradas. Teve de enterrar o irmão Paulo da Gama na ilha Terceira, nos Açores”	Recorrer a “porque”

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão Temporal

Grupo: 1				
Texto: 1ª Biografia de Vasco da Gama				
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Utilização advérbios temporais	X		“Faz uma terceira viagem...”	
2 – Respeitam a ordem cronológica		X	“ele morreu em 1524. Partiu de Lisboa com a missão de encontrar o caminho marítimo para a Índia.”	Após referirem a morte de Vasco da Gama, fazem referência à sua viagem Como não procederam à revisão do texto não se aperceberam (contudo a S. deu conta quando passou a biografia para o caderno). S. – “Professora, nós aqui colocámos que ele morreu e depois que partiu de Lisboa. Olha ele ressuscitou...”

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão Lexical				
Grupo: 1				
Texto: 1ª Biografia de Vasco da Gama				
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Utilização da substituição (sinonímia)		X		

Tabela de Parâmetros de avaliação do texto biográfico			
Grupo: 1			
Texto: 1ª Biografia de Vasco da Gama			
Parâmetros:	Sim	Não	Observações:
Atribuíram um título à biografia		X	
A biografia apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão		X	Falta conclusão
Identificaram a personagem na introdução	X		
Descreveram os acontecimentos mais relevantes	X		
Os acontecimentos respeitam a ordem cronológica		X	Depois de referirem a morte da personagem, mencionam que o navegador partiu de Lisboa

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – planificação				
Grupo: 1				
Texto: 2ª Biografia de Vasco da Gama				
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Identifica o navegador	X			
2 – Identifica o local e a data de nascimento	X			
3 – Regista os principais acontecimentos	X			
4 – Conseguiu ordenar corretamente a informação	X			

Sem fazer pesquisa - Na planificação identificam onde o navegador nasceu, de quem era filho e irmão, a sua descoberta, o fato de ter enterrado o seu irmão na ilha Terceira e que a missão lhe foi atribuída por D. Manuel I

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão frásica									
Grupo: 1									
Texto: 2ª Biografia de Vasco da Gama	Textualização				Revisão				
	Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Ordem correta das palavras na frase	X					X			
2 – Concordância em género e número	X					X			

3- Concordância entre sujeito e verbo	X							
4 – Utilização de pronomes pessoais		X				X		
5 - Recurso a preposições	X		“Vasco da Gama nasceu em Sines, em 1468.” “Durante o reinado...”		X		“Vasco da Gama nasceu em Sines, em 1468.” “Durante o reinado...”	
6 - Utilização incorreta de determinada palavra		X				X		
7 – Omissão de palavras		X				X		
8 – Utilização correta da pontuação		X	“Vasco da Gama nasceu em Sines, em 1468, era filho de Estevão da Gama e irmão de Paulo da Gama.”	“nasceu em Sines, em 1468, era filho de Estevão da Gama.” Em vez da , é .	X			“em 1468, era filho” (colocaram ponto final em vez da vírgula)
9 – Acentuação correta		X	á; Índia,	à; Índia	X			

Na textualização não identificam os parágrafos, no entanto quando realizaram a revisão e reescreveram a biografia tiveram em atenção os parágrafos.

Na revisão que fizeram identificaram a questão dos parágrafos, de acentuação e de alguns erros ortográficos.

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão interfrásica								
Grupo: 1								
Texto: 2ª Biografia de Vasco da Gama	Textualização				Revisão			
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Utilização de conectores		X	“Em 1524 desempenhou o cargo de Vice-rei da Índia. Em 1524 morreu na Índia.”	Repetição do ano e do local	X		“Em 1524 desempenhou o cargo de Vice-rei da Índia, onde acabou por morrer.”	Utilização do advérbio de lugar “onde”

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão Temporal								
Grupo: 1								
Texto: 2ª Biografia de Vasco da Gama	Textualização				Revisão			
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Utilização de advérbios temporais		X				X		

2- Utilização correta da ordem cronológica	X				X			
--------------------------------------------	---	--	--	--	---	--	--	--

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão Lexical

Grupo: 1									
Texto: 2ª Biografia de Vasco da Gama	Textualização				Revisão				
	Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 - Utilização da substituição		X				X		“Vasco da Gama nasceu.... Este navegador...” “No ano de 1499... Em 1502...”	

Tabela de Parâmetros de avaliação do texto biográfico

Grupo: 1							
Texto: 2ª Biografia de Vasco da Gama	Textualização			Revisão			
	Parâmetros:	Sim	Não	Observações:	Sim	Não	Observações:
Atribuíram um título à biografia	X				X		
A biografia apresenta	X				X		

introdução, desenvolvimento e conclusão						
Identificaram a personagem na introdução	X			X		
Descreveram os acontecimentos mais relevantes	X			x		
Os acontecimentos respeitam a ordem cronológica	X			x		

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – planificação

Grupo: 1					
Texto: Biografia de Gil Eanes					
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	
1 – Identifica o navegador	X				
2 – Identifica o local e a data de nascimento	X				
3 – Regista os principais acontecimentos	X				
4 – Conseguem organizar a informação	X				

Dividiram a planificação em vida pessoal, onde identificam onde nasceu o navegador e em vida profissional, onde constam os principais feitos históricos.

Conseguiram organizar as informações.

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão frásica								
Grupo: 1								
Texto: Biografia Gil Eanes	Textualização				Revisão			
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Ordem correta das palavras na frase	X				X			
2 – Concordância em género e número	X				x			
3- Concordância entre sujeito e verbo	X				X			
4 – Utilização de pronomes pessoais	X		“ Gil Eanes... Ele...”		X		“ Gil Eanes... Ele...”	
5 - Utilização incorreta de determinada palavra		X				X		
6 – Omissão de palavras		x				X		

7 – Utilização correta da pontuação		x	“Gil Eanes nasceu no Algarve em Lagos no século XV.”	Faltam vírgulas a seguir a Algarve e Lagos	x		“Gil Eanes nasceu no Algarve, em Lagos, no século XV.”	
8 – Acentuação correta		x	“África... início.”	Falta acento agudo	x		“África ... início.”	

Na revisão assinalam questões relacionadas com a pontuação e acentuação.

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão interfrásica

Grupo: 1								
Texto: Biografia de Gil Eanes	Textualização				Revisão			
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Utilização de conetores	X		“Não se sabe com quem casou nem se tinha descendentes”	Utilização da conjunção coordenativa <i>nem</i>	x		Utilização da conjunção coordenativa <i>nem</i>	

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão Temporal

Grupo: 1								
Texto: Biografia de Gil Eanes	Textualização				Revisão			
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Utilização de	x		“Em 1434 fez a				“Em 1434 fez a	

advérbios temporais			primeira viagem...”		x		primeira viagem...”	
2- Utilização de números ordinais	X		“Em 1434 fez a primeira viagem ...”		x		“Em 1434 fez a primeira viagem ...”	

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão Lexical

Grupo: 1								
Texto: <i>Biografia de Gil Eanes</i>	Textualização				Revisão			
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 - Utilização da substituição	X		“Gil Eanes...” “Ele foi...”		x		“Gil Eanes...” “Ele foi...”	

Tabela de Parâmetros de avaliação do texto biográfico						
Grupo: 1						
Texto: Biografia de Gil Eanes	Textualização			Revisão		
Parâmetros:	Sim	Não	Observações:	Sim	Não	Observações:
Atribuíram um título à biografia	x			x		
A biografia apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão	X			X		
Identificaram a personagem na introdução	X			X		
Descreveram os acontecimentos mais relevantes	X			X		
Os acontecimentos respeitam a ordem cronológica	X			X		

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão frásica

Grupo: 2				
Texto: 1ª Biografia de Vasco da Gama				
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Ordem correta das palavras na frase		X	“Vasco da Gama chegou a Lisboa e dias depois da nau Bérrio.” “Local alcançado chegar à Ilha Terceira.”	O e está a mais A frase não faz sentido
2 – Concordância em género e número	X			
3 – Concordância entre sujeito e verbo	X			
4 – Utilização de pronomes pessoais		X		
5 – Recurso a preposições		X	“Vasco da Gama nasceu em Sines em 1468 era filho de Estevão da Gama.”	Deveria ser ““Vasco da Gama nasceu em Sines em 1468 e era filho de Estevão da Gama.”
6 – Utilização incorreta de determinada palavra				
7 – Omissão de palavras	X		“passou o Cabo da Boa Esperança, onde encontrou o piloto que os orientou Calcut na Índia.”	“passou o Cabo da Boa Esperança, onde encontrou o piloto que os orientou até Calcut na Índia.”
8 - Utilização correta da pontuação		X	“Depois voltou á Índia ganhou o título de vice-rei da Índia por D. Manuel I e Vasco da Gama morreu na Índia.”	Falta vírgula na frase antes de ganhou
9 – Acentuação correta		X	“ Depois voltou á Índia...”	Acento incorreto no a

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão Interfrásica				
Grupo: 2				
Texto: 1ª Biografia de Vasco da Gama				
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Utilização de conetores		X	Depois voltou á Índia ganhou o título de vice-rei da Índia por D. Manuel I e Vasco da Gama morreu na Índia.”	Em vez de <i>e morreu</i> devia estar <i>onde morreu</i>

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão Temporal				
Grupo: 2				
Texto: 1ª Biografia de Vasco da Gama				
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Utilização advérbios temporais		X		
2 – Utilização de números ordinais		X		

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão Lexical				
Grupo: 1 (Beatriz Santos e Gonçalo)				
Texto: 1ª Biografia de Vasco da Gama				
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Utilização da substituição		X		Repetem Vasco da Gama no início da frase.

Tabela de Parâmetros de avaliação do texto biográfico			
Grupo: 2			
Texto: 1ª Biografia de Vasco da Gama			
Parâmetros:	Sim	Não	Observações:
Atribuíram um título à biografia		X	
A biografia apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão		X	As informações ao aparecem misturadas, o que resulta num texto confuso
Identificaram a personagem na introdução	X		
Descreveram os acontecimentos mais relevantes	X		
Os acontecimentos respeitam a ordem cronológica		X	

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – planificação				
Grupo: 2				
Texto: 2ª biografia de Vasco da Gama				
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Identifica o navegador	X			
2 – Identifica o local e a data de nascimento	X			
3 – Regista os principais acontecimentos	X			

4 – Conseguem organizar a informação	X			
--------------------------------------	---	--	--	--

Sem pesquisa: Identificam onde nasceu, o irmão e a sua descoberta.

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão frásica									
Grupo: 2									
Texto: 2 ^a Biografia de Vasco da Gama	Textualização				Revisão				
	Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Ordem correta das palavras na frase	X					X			
2 – Concordância em género e número	X					X			
3- Concordância entre sujeito e verbo		X	“Durante o reinado de D. João II participa...”	Verbo mal conjugado <i>participou</i>	X		“Durante o reinado de D. João II participou...”		
4 – Utilização de pronomes pessoais		X				X			
5 - Recurso a preposições	x		“Durante..”			X	“Durante..”		

6 - Utilização incorreta de determinada palavra	X		“Vice-rei da Índia e que lá morreu.”	“desempenhou o cargo de Vice-rei da Índia e que lá morreu.” Devia ser <i>onde</i>		X	“... onde desempenhou o cargo de Vice-rei da Índia e acabou por morrer.”	
7 – Omissão de palavras		X				X		
8 – Utilização correta da pontuação		X	“Teve de enterrar o seu irmão Paulo da Gama que falecera na ilha Terceira nos Açores.”	“Teve de enterrar o seu irmão Paulo da Gama que falecera, na ilha Terceira nos Açores.”		X	“Teve de enterrar o seu irmão Paulo da Gama que falecera na ilha Terceira nos Açores.”	
9 – Acentuação correta	X				X			

Na revisão identificam a questão dos parágrafos.

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão interfrásica								
Grupo: 2								
Texto: 2 ^a Biografia de Vasco da Gama	Textualização				Revisão			
	Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:
1 – Utilização de conectores	X		“Durante o reinado”		X		“Durante o reinado”	

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão Temporal

Grupo: 2								
Texto: 2ª Biografia de Vasco da Gama	Textualização				Revisão			
	Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:
1 – Utilização de advérbios ou locuções adverbiais temporais	X		“ um ano depois...”		X		“ um ano depois...”	
2- Utilização correta da ordem cronológica	X				X			

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão Lexical

Grupo: 2								
Texto: 2ª Biografia de Vasco da Gama	Textualização				Revisão			
	Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:
1 - Utilização da substituição		X				X		

Tabela de Parâmetros de avaliação do texto biográfico						
Grupo: 2						
Texto: 2ª Biografia de Vasco da Gama						
Parâmetros:	Textualização			Revisão		
	Sim	Não	Observações:	Sim	Não	Observações:
Atribuíram um título à biografia	X			X		
A biografia apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão	X			X		
Identificaram a personagem na introdução	X			X		
Descreveram os acontecimentos mais relevantes	X			X		
Os acontecimentos respeitam a ordem cronológica	x			x		

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – planificação						
Grupo: 2						
Texto: Biografia Fernão de Magalhães						
Parâmetros:	Sim			Não		
	Exemplos:					Observações:

1 – Identifica o navegador	X			
2 – Identifica o local e a data de nascimento	X			
3 – Regista os principais acontecimentos	x			
4 – Conseguiu ordenar corretamente a informação	X			

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão frásica

Grupo: 2								
Texto: Biografia Fernão Magalhães	Textualização				Revisão			
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Ordem correta das palavras na frase		X	“1520 a 30 de Março atinge o estreito que hoje tem o seu nome...”			X	“A 1520 a 30 de Março atinge o estrito que hoje tem o seu nome...”	Acrescentaram o a , mas continua a não fazer sentido.
2 – Concordância em género e número	X				X			
3- Concordância	X				X			

entre sujeito e verbo							
4 – Utilização de pronomes pessoais		X			X		
5 - Recurso a preposições		X			X		
6 - Utilização incorreta de determinada palavra	X				X		
7 – Omissão de palavras	X		“Um ano depois no dia 20 de setembro do porto de São Lucas de Barrameda, para a execução da primeira viagem de circum – navegação.”		X	“Um ano depois, no dia 20 de setembro partiu do porto de São Lucas de Barrameda, para a execução da primeira viagem de circum – navegação.”	
8 – Utilização correta da pontuação		X	“Fernão Magalhães nasceu em 1480 provavelmente no Porto.”	X		“Fernão Magalhães nasceu em 1480, provavelmente no Porto.”	
		x	“Foi um navegador português ao serviço do rei de	X		“Foi um navegador	

			Espanha quando atingiu os 25 anos...”				português ao serviço do rei de Espanha. Quando atingiu os 25 anos...”	
9 – Acentuação correta	X							

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão interfrásica

Grupo: 2								
Texto: Biografia Fernão de Magalhães	Textualização				Revisão			
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Utilização de conectores	X		“ Em seguida...”	Ligação temporal	X		“ Em seguida...”	Ligação temporal

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão Temporal

Grupo: 2								
Texto: Biografia Fernão Magalhães	Textualização				Revisão			
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Utilização de	X							

advérbios e locuções adverbiais temporais	X		“depois em 1518...” “Um ano depois...” “Passados 4 anos...”		X X		“depois em 1518...” “Um ano depois...” “Passados 4 anos...”	
2- Utilização de números ordinais		X				X		

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão Lexical

Grupo: 2								
Texto: Biografia de Fernão de Magalhães	Textualização				Revisão			
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 - Utilização da substituição	X		“Fernão Magalhães...” “Foi um navegador...”		X		“Fernão Magalhães...” “Foi um navegador...”	

Tabela de Parâmetros de avaliação do texto biográfico

Grupo: 2						
Texto: Biografia de Fernão de Magalhães	Textualização			Revisão		
Parâmetros:	Sim	Não	Observações:	Sim	Não	Observações:
Atribuíram um título à biografia		X		X		
A biografia apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão	X			X		
Identificaram a personagem na introdução	X			X		
Descreveram os acontecimentos mais relevantes	X			X		
Os acontecimentos respeitam a ordem cronológica	X			X		

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão frásica

Grupo: 3				
Texto: 1ª Biografia de Vasco da Gama				
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Ordem correta das palavras na frase		x	Aí realiza uma terceira viagem à Índia quando aí morre.	O aí não está correto nem no início nem no final da frase
2 – Concordância em género e número	x			
3 – Concordância entre sujeito e verbo	x			
4 – Utilização de pronomes pessoais		x		
5 – Recurso a preposições	X		“Em 1499...”	
6 – Utilização incorreta de determinada palavra	x		“Em 1499 quando regressou a Lisboa um mês depois dos seus camaradas e teve de enterrar o seu irmão, Paulo da Gama...”	O e não se adequa
7 – Omissão de palavras	x		“Em 1499 quando regressou a Lisboa um mês depois dos seus camaradas e teve de enterrar o seu irmão, Paulo da Gama...”	Deveriam ligar as orações com porque Em 1499 quando regressou a Lisboa um mês depois dos seus camaradas porque teve de enterrar o seu irmão, Paulo da Gama...”
8 - Utilização correta da pontuação		x	“Em 1497 a 1498 no reinado de D. João II, participou em inúmeras viagens de exploração...”	Falta a vírgula a seguir a 1498
9 – Acentuação correta	X			

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão Interfrásica

Grupo: 3				
Texto: 1ª Biografia de Vasco da Gama				
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Utilização de conetores		X		

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão Temporal

Grupo: 3				
Texto: 1ª Biografia de Vasco da Gama				
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Utilização advérbios temporais		X		
2 – Utilização de números ordinais	X		“... fez a sua segunda viagem...” “Aí realiza uma terceira viagem...”	

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão Lexical

Grupo: 3				
Texto: 1ª Biografia de Vasco da Gama				
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Utilização da substituição		X		

Tabela de Parâmetros de avaliação do texto biográfico			
Grupo: 3			
Texto: 1ª Biografia de Vasco da Gama			
Parâmetros:	Sim	Não	Observações:
Atribuíram um título à biografia	X		
A biografia apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão	X		
Identificaram a personagem na introdução	X		
Descreveram os acontecimentos mais relevantes	X		
Os acontecimentos respeitam a ordem cronológica		X	

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – planificação				
Grupo: 3				
Texto: 2ª Biografia de Vasco da Gama				
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Identifica o navegador	X			
2 – Identifica o local e a data de nascimento	X			
3 – Regista os principais acontecimentos	X			

4 – Conseguiu ordenar corretamente a informação	X			
-------------------------------------------------	---	--	--	--

Sem pesquisa: Identificam a data e o local em que o navegador nasceu, o nome do seu pai, a sua descoberta, o ano e o local onde faleceu.

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão frásica								
Grupo: 3								
Texto: 2ª Biografia de Vasco da Gama	Textualização				Revisão			
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Ordem correta das palavras na frase	X				X			
2 – Concordância em gênero e número	X				X			
3- Concordância entre sujeito e verbo	X				X			
4 – Utilização de pronomes pessoais	X		“Ele recebeu...”		X		“Ele recebeu...”	
5 - Recurso a preposições	X		“Durante a viagem...”		X		“Durante a viagem...”	

6 - Utilização incorreta de determinada palavra	X		“... foi enterrado na ilha Terceira dos Açores.”	Em vez de <i>dos</i> deviam escrever <i>nos</i>		X	“...foi enterrado na ilha Terceira nos Açores.”	
7 – Omissão de palavras		X				X		
8 – Utilização correta da pontuação		X	“Vasco da Gama nasceu em 1468 na cidade de Sines...”	Falta vírgula a seguir a 1468	X		“Vasco da Gama nasceu em 1468, na cidade de Sines...”	
9 – Acentuação correta		X	“...Índia...”	Falta acento no I	X		“...Índia...”	

Na revisão identificam falhas ao nível da pontuação e da acentuação.

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão interfrásica

Grupo: 3								
Texto: 2ª Biografia de Vasco da Gama	Textualização				Revisão			
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Utilização de conectores	X		“Vasco da Gama nasceu em 1468 na cidade de Sines e era filho de Estevão da Gama.”	Utilização da conjunção coordenativa copulativa e	X		“Vasco da Gama nasceu em 1468 na cidade de Sines e era filho de Estevão da	Utilização da conjunção coordenativa copulativa e

							Gama.”	
--	--	--	--	--	--	--	--------	--

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão Temporal

Grupo: 3									
Texto: 2ª Biografia de Vasco da Gama	Textualização				Revisão				
	Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
	1 – Utilização de advérbios ou locuções adverbiais temporais		X			X			
2- Utilização de números ordinais	X		“Esta foi a sua última viagem.”		X		“Esta foi a sua última viagem.”		

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão Lexical

Grupo: 3									
Texto: 2ª Biografia de Vasco da Gama	Textualização				Revisão				
	Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
	1 - Utilização da substituição	X		“Vasco da Gama...” “Ele...” “O seu irmão...”		X		“Vasco da Gama...” “Ele...” “O seu irmão...”	

Tabela de Parâmetros de avaliação do texto biográfico						
Grupo: 3						
Texto: 2ª Biografia de Vasco da Gama						
Parâmetros:	Textualização			Revisão		
	Sim	Não	Observações:	Sim	Não	Observações:
Atribuíram um título à biografia	X			X		
A biografia apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão	X			X		
Identificaram a personagem na introdução	X			X		
Descreveram os acontecimentos mais relevantes	X			X		
Os acontecimentos respeitam a ordem cronológica	X			X		

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – planificação					
Grupo: 3					
Texto: Biografia Fernão de Magalhães					
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	
1 – Identifica o navegador	X				
2 – Identifica o local e a	X				

data de nascimento				
3 – Regista os principais acontecimentos	X			
4 – Conseguiu ordenar corretamente a informação	X			

Conseguiram sintetizar muito bem a informação.

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão frásica								
Grupo: 3								
Texto: Biografia Fernão Magalhães	Textualização				Revisão			
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Ordem correta das palavras na frase	X				X			
2 – Concordância em género e número	X				X			
3- Concordância entre sujeito e verbo		X	“O que realça a importância da personagem foram as descobertas de algumas ilhas dos Açores.”	Em vez de foram as descobertas deveria ser <i>foi a descoberta</i>	X		“A importância desta personagem foi a descoberta de algumas ilhas dos Açores.”	

4 – Utilização de pronomes pessoais	X				X			
5 - Recurso a preposições		X						
6 - Utilização incorreta de determinada palavra	X		“Descobriu algumas ilhas do arquipélago dos Açores entre 1431 e 1439, por mandado do Infante D. Henrique.”	Em vez de por deveria estar a	X		“Descobriu algumas ilhas do arquipélago dos Açores entre 1431 e 1439, por mandado do Infante D. Henrique.”	Em vez de por deveria estar a
7 – Omissão de palavras		X				X		
8 – Utilização correta da pontuação	X				X			
9 – Acentuação correta	X				X			

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão interfrásica

Grupo: 3		
Texto: Biografia Fernão de	Textualização	Revisão

Magalhães								
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Utilização de conectores	X		“Também participou nas conquistas do norte de África.”	Utilização da conjunção coordenativa copulativa <i>também</i>		X		

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão Temporal

Grupo: 3								
Texto: Biografia Fernão Magalhães	Textualização				Revisão			
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Utilização de advérbios e locuções adverbiais temporais		X				X		
2- Utilização de números ordinais		X				X		

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão Lexical

Grupo: 3								
Texto: Biografia de Fernão de Magalhães	Textualização				Revisão			

Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 - Utilização da substituição	X		“Gonçalo Velho Cabral...” “Ele...” “Foi guerreiro e navegador...”		X		“Gonçalo Velho Cabral...” “Ele...” “Foi guerreiro e navegador...”	

Tabela de Parâmetros de avaliação do texto biográfico						
Grupo: 3						
Texto: Biografia de Fernão de Magalhães	Textualização			Revisão		
Parâmetros:	Sim	Não	Observações:	Sim	Não	Observações:
Atribuíram um título à biografia	X			X		
A biografia apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão	X			X		
Identificaram a personagem na introdução	X			X		
Descreveram os acontecimentos mais relevantes	X			X		
Os acontecimentos respeitam a ordem cronológica	X			X		

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão frásica

Grupo: 4				
Texto: 1ª Biografia de Vasco da Gama				
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Ordem correta das palavras na frase		X	“Ele morreu também morreu na Índia no mesmo ano em que foi tornado vice-rei.”	Utilização incorreta da conjunção coordenativa copulativa também Repetição da palavra morreu
2 – Concordância em gênero e número		X	“Eles sabiam que essa viagem lhes abria a portas para a riqueza.”	Deveria ser <i>as portas</i>
3 – Concordância entre sujeito e verbo	X			
4 – Utilização de pronomes pessoais	X		“Ele descobriu o caminho marítimo para a Índia.”	
5 – Recurso a preposições		X		
6 – Utilização incorreta de determinada palavra	X		“Ele morreu também morreu na Índia no mesmo ano em que foi tornado vice-rei.”	Repetição da palavra morreu
7 – Omissão de palavras		X		
8 - Utilização correta da pontuação		X	“Vasco da Gama nasceu em Sines no ano de 1468.”	Falta vírgula a seguir a Sines
9 – Acentuação correta		X	“Índia...”	Falta acento no primeiro i

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão Interfrásica				
Grupo: 4				
Texto: 1ª Biografia de Vasco da Gama				
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Utilização de conetores		X		

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão Temporal				
Grupo: 4				
Texto: 1ª Biografia de Vasco da Gama				
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Utilização advérbios temporais		X		
2 – Utilização de números ordinais		X		

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão Lexical				
Grupo: 4				
Texto: 1ª Biografia de Vasco da Gama				
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Utilização da substituição	X		“Vasco da Gama...” “Ele...”	

Tabela de Parâmetros de avaliação do texto biográfico			
Grupo: 4			
Texto: 1ª Biografia de Vasco da Gama			
Parâmetros:	Sim	Não	Observações:
Atribuíram um título à biografia		X	
A biografia apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão	X		Contudo a informação começam por referir a vida pessoal, depois a vida profissional, voltam à vida pessoal e mencionam novamente a vida profissional (nascimento e filiação, a sua descoberta, o seu irmão).
Identificaram a personagem na introdução	X		
Descreveram os acontecimentos mais relevantes	X		
Os acontecimentos respeitam a ordem cronológica	X		

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – planificação				
Grupo: 4				
Texto: 2ª biografia de Vasco da Gama				
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Identifica o navegador	X			
2 – Identifica o local e a data de nascimento	X			

3 – Regista os principais acontecimentos	X			
4 – Conseguem organizar a informação		X		A professora ajudou-os a organizar a informação.

Sem pesquisa- Identificam o local onde nasceu Vasco da Gama, o seu irmão e a sua descoberta.

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão frásica									
Grupo: 4									
Texto: 2ª Biografia de Vasco da Gama	Textualização				Revisão				
	Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Ordem correta das palavras na frase	X					X			
2 – Concordância em género e número	X					X			
3- Concordância entre sujeito e verbo	X					X			
4 – Utilização de pronomes pessoais	X			“Ele era filho de Estevão da Gama.”		X		“Ele era filho de Estevão da Gama.”	

5 - Recurso a preposições	X		“Entre 1497...”		X		“Entre 1497...”	
6 - Utilização incorreta de determinada palavra		X				X		
7 – Omissão de palavras		X				X		
8 – Utilização correta da pontuação		X	“...participou em várias viagens de exploração da costa Africana:”	Em vez dos dois pontos é ponto final.	X		“...participou em várias viagens de exploração da costa Africana.”	
9 – Acentuação correta		X	“Índia...”	Falta acento no primeiro i.	X		“Índia...”	

Na textualização começam uma frase com e na reescrita da biografia escreveram da mesma forma.

Os parágrafos também não estão corretos, tanto na textualização como na revisão.

Na revisão identificam a pontuação incorreta, ideias repetidas, acentuação e alguns erros ortográficos.

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão interfrásica									
Grupo: 4									
Texto: 2ª Biografia de Vasco da Gama	Textualização				Revisão				
	Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Utilização de conectores		X				X			

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão Temporal

Grupo: 4									
Texto: 2ª Biografia de Vasco da Gama	Textualização				Revisão				
	Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Utilização de advérbios temporais		X				X			
2- Utilização de números ordinais		X				X			

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão Lexical

Grupo: 4								
Texto: 2ª Biografia de Vasco da Gama	Textualização				Revisão			
	Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:
1 - Utilização da substituição	X		“Vasco da Gama...” “Ele...”		X		“Vasco da Gama...” “Ele...”	

Tabela de Parâmetros de avaliação do texto biográfico						
Grupo: 4						
Texto: 2ª Biografia de Vasco da Gama	Textualização			Revisão		
Parâmetros:	Sim	Não	Observações:	Sim	Não	Observações:
Atribuíram um título à biografia	X			X		
A biografia apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão	X			X		
Identificaram a personagem na introdução	X			X		
Descreveram os acontecimentos mais relevantes	X			X		
Os acontecimentos respeitam a ordem cronológica	X			X		

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – planificação

Grupo: 4				
Texto: Biografia de Fernão Magalhães				
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Identifica o navegador	X			
2 – Identifica o local e a data de nascimento	X			
3 – Regista os principais acontecimentos	X			
4 – Conseguem organizar a informação		X		Organizaram as informações sozinhos, mas como não colocaram datas a informação ficou toda misturada quando redigiram a biografia.

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão frásica

Grupo: 4								
Texto: Biografia Gil Eanes	Textualização				Revisão			
Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Ordem correta das palavras na frase	X				X			
2 – Concordância em género e número	X				X			
3- Concordância	X				X			

entre sujeito e verbo							
4 – Utilização de pronomes pessoais	X		“Ele ...”		X		“Ele ...”
5 - Recurso a preposições		X				X	
6 - Utilização incorreta de determinada palavra		X				X	
7 – Omissão de palavras	X		“Ele não tava sempre ao serviço de Castela, ele da corte onde trabalhava e foi servir Castela.”			X	Ele não esteve sempre ao serviço de Castela, despediu-se da corte onde trabalhava e foi servir Castela.”
8 – Utilização correta da pontuação		X	“Fernão Magalhães nasceu em Trás-os-Montes no ano de 1480.”	Falta vírgula antes de <i>no</i>	X		“Fernão Magalhães nasceu em Trás-os-Montes, no ano de 1480.”
9 – Acentuação correta	X				X		

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão interfrásica

Grupo: 4									
Texto: Biografia de Fernão Magalhães	Textualização				Revisão				
	Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Utilização de conectores		X				X		“Também participou na batalha de Diu.”	Utilização da conjunção coordenativa copulativa também

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão Temporal

Grupo: 4									
Texto: Biografia de Fernão Magalhães	Textualização				Revisão				
	Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:
1 – Utilização de advérbios temporais		X					X		

2- Utilização de números ordinais		X				X		
-----------------------------------	--	---	--	--	--	---	--	--

Tabela de Parâmetros e Critérios para avaliação dos textos – Coesão Lexical

Grupo: 4								
Texto: Biografia de Fernão Magalhães	Textualização				Revisão			
	Parâmetros:	Sim	Não	Exemplos:	Observações:	Sim	Não	Exemplos:
1 - Utilização da substituição	X		“Fernão Magalhães...” “Ele...”		X		“Fernão Magalhães...” “Ele...”	

Tabela de Parâmetros de avaliação do texto biográfico

Grupo: 4						
Texto: Biografia de Fernão Magalhães	Textualização			Revisão		
	Parâmetros:	Sim	Não	Observações:	Sim	Não
Atribuíram um título à biografia		X		X		
A biografia apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão	X			X		
Identificaram a	X			X		

personagem na introdução						
Descreveram os acontecimentos mais relevantes	X			X		
Os acontecimentos respeitam a ordem cronológica		X			X	Como não colocaram datas na planificação, ao organizarem as informações não respeitaram a ordem cronológica. Durante o processo de reescrita limitaram-se a colocar as datas, o que resultou numa biografia cuja a informação não respeita a ordem cronológica.

Anexos

Anexo 1



Biografia – Luísa Ducla Soares

Luísa Ducla Soares, nasceu em Lisboa a 20 de Julho de 1939. Licenciou-se em Filologia Germânica. Iniciou a sua atividade profissional como tradutora, consultora literária e jornalista, tendo sido diretora da revista de divulgação cultural *Vida* entre 1971 e 1972. Foi colaboradora de diversos jornais e revistas.

Luísa Ducla Soares tornou-se uma das mais relevantes escritoras do panorama literário português para a infância, logo a partir da sua estreia, em 1972, com a publicação de *A História da Papoila*, quando recusou, por motivos ideológicos e políticos, numa atitude de corajosa irreverência, o Grande Prémio de Literatura para a Infância, “Maria Amália Vaz de Carvalho”, que o Secretariado Nacional de Informação (SNI) pretendia atribuir-lhe.

De 1976 a 1978 foi adjunta do Gabinete do Ministro da Educação. Trabalha desde 1976 na Biblioteca Nacional onde iniciou a sua atividade, realizando uma bibliografia de literatura para crianças e jovens em Portugal.

Luísa Ducla Soares é uma escritora de merecida distinção, sendo autora de um conjunto significativo de obras.

Publicou mais de 80 obras de literatura infanto-juvenil, entre as quais *Histórias de bichos*, *Poemas da mentira e da verdade*, *Maria Papoila*, *O Urso e a Formiga*, *Brincar com as palavras*. Recebeu o prémio Calouste Gulbenkian para o melhor livro de literatura para a infância do biénio 1984- 85 por *6 Histórias de Encantar*, vindo a ser galardoada, dez anos depois, com o Grande Prémio Calouste Gulbenkian pelo conjunto da sua obra em 1996.

Vários poemas seus foram musicados, tendo sido editado em 1999 um CD com letras exclusivamente de sua autoria, musicados por Susana Ralha. Participa frequentemente em palestras e encontros.

Actualmente, Luísa Ducla Soares concebe e realiza a «Página dos Mais Novos» do site da Presidência da República Portuguesa na Internet.

É, de facto, indiscutível o lugar da sua obra no cânone da literatura portuguesa contemporânea para a infância, em que os textos, sempre que trazidos ao discurso, revelam unanimemente opiniões favoráveis, tanto ao nível da crítica literária como no que respeita à sua receção pelas crianças.

Retirado e adaptado de: “Luísa Ducla Soares – Os afectos que desencadeiam a expressão”, de Carina Rodrigues, Casa da Leitura, consultado on-line no endereço: http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/vo_dossier_luisa_ducla_soares_c.pdf

Anexo 2

Biografia de António Torrado



António Torrado nasceu em Lisboa em 1939. Licenciou-se em Filosofia pela Universidade de Coimbra. Dedicou-se à escrita desde muito novo, tendo começado a publicar aos 18 anos. A sua atividade profissional foi diversa: escritor, pedagogo, jornalista, editor, produtor e argumentista para televisão. Tem trabalhado em parceria com Maria Alberta Menéres em diversos livros e programas de televisão. Atualmente, é Coordenador do Curso Anual de Expressão Poética e Narrativa no Centro de Arte Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian. É o professor responsável pela disciplina de Escrita Dramatúrgica na Escola Superior de Teatro e Cinema. É dramaturgo residente na Companhia de Teatro Comuna em Lisboa. Sendo consensualmente considerado um dos autores mais importantes na literatura infantil portuguesa, possui uma obra bastante extensa e diversificada, que integra textos de raiz popular e tradicional, mas também poesia e sobretudo contos. Reconhece a importância fundamental da literatura infantil enquanto veículo de mensagens, elegendo como valores a promover a liberdade de expressão e o respeito pela diferença. António Torrado utiliza com frequência o humor em algumas das suas histórias. Por outro lado, em alguns textos de carácter alegórico ou de ambiente oriental, é o registo poético que predomina. De resto, os valores poéticos assumem para o autor uma posição central em qualquer projeto educativo. Recentemente, começou também a trabalhar novelas e romances para a infância e juventude, mas a vertente mais marcada da sua atividade nos últimos tempos é, sem dúvida, o teatro.

Possui uma vastíssima obra, nomeadamente: *Os Meus Amigos*, *Histórias de reis e de princesas*, *Como se faz cor-de-laranja?*, *O cão e o gato*, entre outras.

Retirado e adaptado de: Portal da Literatura –
<http://www.portaldaliteratura.com/autores.php?autor=23>

Anexo 3

A vida a bordo de uma nau

Cada navio era abastecido antes de largar para a Índia com alimentos necessários para alguns meses _ água, vinho, biscoito (pão de trigo cozido várias vezes), vinagre, azeite, carne salgada, peixe seco e salgado, feijão, grão-de-bico, cebolas, alhos, figos, amêndoas, uvas passas, queijo, galinhas, coelhos, cabras, etc.

Tal como acontecia com os outros alimentos, a água sofria os maus efeitos do clima e das más condições do vasilhame em que se guardava. Para bebê-la era por vezes necessário fechar os olhos e tapar o nariz (...).

Os alimentos sólidos eram entregues crus aos tripulantes, mensalmente, devendo ser cozidos pelos próprios no fogão de bordo. Os fidalgos e oficiais tinham os seus próprios cozinheiros.

(...) Entre as doenças mais vulgares contam-se o mal das gengivas, ou escorbuto, mais tarde conhecido por mal de Luanda, e as doenças pulmonares que começavam a atuar quando se atingiam as zonas mais frias do Sul (...).

(...) Para extrair os “maus humores, era preciso sangrar o doente e acudir com clisteres (...)

(...) Para acalmar alguma violenta tempestade, pedir a Deus que mandasse os ventos de feição ou que acabasse com um surto de doenças, faziam-se procissões (...)

Aos domingos e dias festivos dizia-se sempre missa cantada. Mas queixavam-se os sacerdotes que as discórdias entre os tripulantes aconteciam frequentemente.

(...) A vida quotidiana da tripulação era preenchida pelas suas tarefas, Nos raros tempos livres jogavam os dados e outros jogos de azar.

As paragens junto às praias eram aproveitadas para matar ratos e insetos. As naus eram então desinfetadas com fumo de enxofre ou alcatrão.

F. C. Domingos e J. Guerreiro, A vida a bordo na carreira da Índia (adaptado)

Anexo 4

Vasco da Gama abriu a Ásia por mar ao mundo

Zarpou de Lisboa com a missão de encontrar o melhor caminho marítimo entre a velha Europa e a promissora Índia.

Cumpriu o seu objetivo, recorrendo aos seus dotes diplomáticos (para conquistar a simpatia dos chefes locais) e negociais

(para adquirir as ambicionadas especiarias). O rei recompensou-o com o tratamento de Dom, o que muito honrou esta figura ilustre.

Vasco da Gama comandou a armada que realizou ao maior feito da História dos Descobrimentos Portugueses: a Descoberta do Caminho Marítimo para a Índia, a viagem que abria as portas das riquezas do Oriente aos portugueses e que permitiria construir um império, ainda que baseado no domínio de rotas e centros de comércio. A viagem que permitiu ligar por mar a Europa à Ásia, surge como consequência de diversas viagens de exploração à Costa Africana, muitas das quais contaram com a participação de Vasco da Gama.

A armada saiu de Lisboa a 8 de julho de 1497, com três naus (Bérrio, São Gabriel, comandada por si e São Rafael, comandada pelo seu irmão Paulo da Gama) e um navio de mantimentos. A 3 de agosto aportavam em Cabo Verde, seguindo-se depois um dos momentos mais complicados da viagem, quando foram obrigados a navegar durante 90 dias sem ver terra. No dia 8 de novembro, a armada ancorou na Ilha de Santa Helena, e a 18 desse mês dobrou o Cabo da Boa Esperança, entrando no Oceano Índico. Na Costa Oriental de África, a armada fez escala em Moçambique e em Melinde, onde contrataram um piloto que os orientou até Calecut (na Índia), local alcançado em maio de 1498. A viagem de regresso foi atribulada, o irmão de Vasco da Gama, Paulo morreu ao chegar à Ilha Terceira. Vasco da Gama só chegaria Lisboa alguns dias depois da nau Bérrio, a primeira da armada a fundear na barra do Tejo. O feito valeu a Vasco da Gama o título de Conde da Vidigueira. Em 1524 foi eleito vice-rei da Índia, onde morreu pouco tempo depois de lá ter chegado. Seria a sua última viagem.

Cronologia

1468

Nasceu em Sines, filho de Estevão da Gama.

1497-1498

Durante o reinado de D. João II participa em inúmeras viagens de exploração da Costa Africana. Comanda a armada que descobriu o Caminho Marítimo para a Índia.

1499

Regressou a Lisboa um mês depois dos seus camaradas. Teve de enterrar o irmão Paulo da Gama na ilha Terceira, nos Açores.

Foi-lhe atribuído o título de Conde da Vidigueira por D. Manuel I.

1502

Faz uma segunda viagem à Índia.

1524

É-lhe atribuído o título de vice-rei da Índia, por D. Manuel I.

Realiza uma terceira viagem à Índia para exercer o seu cargo de vice-rei.

1524

Morre na Índia.

Anexo 5

Tristão Vaz Teixeira: Descobridor e colonizador da Madeira

Navegador henriquino (séc. XV) descobriu o arquipélago da Madeira no decorrer de uma viagem à costa africana. Mais do que co-descobridor da Madeira, deve ser considerado seu redescobridor e colonizador.

Tristão Vaz Teixeira foi um navegador do século XV. Cavaleiro da casa do Infante D. Henrique, com João Gonçalves Zarco descobriu a ilha da Madeira e Porto Santo. Antes dessa descoberta participou na conquista de Ceuta (1415) e na fracassada tentativa para conquistar Tânger (1437).

Em 1419, partiu do Algarve uma frota comandada por João Gonçalves Zarco, Bartolomeu Perestrelo e Tristão Vaz (nesta altura ainda não tinha como apelido Teixeira), com destino à ilha da Madeira e Porto Santo. À ilha da Madeira, foi-lhe atribuído este nome, porque não se conseguia ver um palmo de terra, devido à quantidade de árvores que existiam na paisagem. A expedição portuguesa volta a efetuar-se em 1420, sob o comando de Tristão Vaz e dos seus dois companheiros.

Antes das expedições às ilhas atlânticas, o escudeiro do infante já tinha participado em viagens às costas de África.

Dedica-se exclusivamente à colonização da ilha da Madeira (1425), após uma frustrada tentativa em Porto Santo: os coelhos que ele e João Gonçalves Zarco tinham colocado na ilha proliferaram enormemente, causando grandes estragos na agricultura. Desiludidos, passaram à colonização da Madeira, a qual foi dividida entre ambos, cabendo a Tristão Vaz a parte oriental, tendo por capital Machico. A 4 de Maio de 1440, a carta de doação designa-o como senhor da sua capitania. Com este cargo, Tristão Vaz dispunha de grande autoridade e distribuiu terras pelos povoadores. Acabou por abusar da sua autoridade, tendo por isso sido desterrado. Regressou às suas terras em 1452. Faleceu em território metropolitano (Silves), com idade avançada.

Por volta de 1420, casou com Branca Teixeira, de quem passou a utilizar o apelido Teixeira, passando-se a chamar Tristão Vaz Teixeira. Teve vários filhos que deram origem a várias famílias madeirenses, espalhadas pelo arquipélago.

Desconhecem-se as suas datas de nascimento e de falecimento.

Retirado e adaptado de: Dicionário ilustrado da História de Portugal (1985). Volume II. Lisboa: Publicações Alfa

Anexo 6
Informação sobre navegadores

Anexo 7
Informação sobre Vasco da Gama