



**Mafalda Muge Almeida A Escrita no Processo de Construção de
Libório Conhecimentos de História no 2.º Ciclo**



Mafalda Muge Almeida Libório A Escrita no Processo de Construção de Conhecimentos de História no 2.º Ciclo

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Luísa Álvares Pereira, Professora Auxiliar com Agregação do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

o júri

Presidente

Professora Doutora Ana Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga
Fernandes Tomaz
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Professora Doutora Mariana Abrantes de Oliveira Pinto Alte da Veiga
Professora Adjunta, Instituto Politécnico de Setúbal

Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira
Professora Auxiliar com agregação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À minha orientadora, Professora Luísa Álvares Pereira, por toda a disponibilidade, apoio, orientação e ensinamentos que me permitiram abrir os meus horizontes.

Às Professoras Ana Cristina Martins e Alexandra Borges Medina, agradeço todo o trabalho e conhecimento partilhado, bem como toda a disponibilidade demonstrada ao longo do semestre.

Aos meus primeiros alunos, obrigada por tudo o que me ensinaram, por todo o carinho e pelos momentos que me permitiram crescer a todos os níveis.

À minha colega de estágio, Maria João Costa, não podia deixar de agradecer todas as partilhas e conselhos. Sem ela os meus dias não seriam tão animados.

A todos os meus amigos, obrigada pelos momentos de descontração, mas, acima de tudo, pelo apoio demonstrado nos momentos mais difíceis.

À minha melhor amiga, Ana Rita Rodrigues, agradeço os 20 anos de amizade e o constante companheirismo que torna as longas noites de trabalho mais suportáveis.

À minha mãe e aos meus irmãos, Bárbara e Bernardo, por serem a minha “equipa de salvamento”, por terem sempre acreditado em mim e por serem o meu maior exemplo de vida.

Aos meus tios, Solange e Luís, obrigada por serem os meus segundos pais. A todos os restantes familiares, agradeço a paciência e o incentivo para nunca desistir dos meus objetivos.

A todos, muito obrigada.

palavras-chave

Aprendizagem da Escrita; Produção textual; Texto Expositivo, Escrever para Aprender História.

resumo

Este trabalho baseia-se no movimento “Escrever para Aprender”, evidenciando a importância da escrita para a construção de conhecimentos. Ganha vida com uma reflexão acerca da situação escolar atual e das principais dificuldades evidenciadas pelos alunos que acabam por se traduzir em insucesso escolar.

Com o objetivo de compreender melhor de que forma podem ser combatidas estas dificuldades, surge a seguinte questão de investigação: “De que modo é que a elaboração de uma atividade prévia pode influenciar a qualidade dos textos produzidos pelos alunos, contribuindo para a construção de conhecimentos?”.

Para dar resposta a tal questão, foi realizada uma atividade de escrita com oito alunos do 6.º ano de escolaridade na disciplina de História e Geografia de Portugal, consistindo na realização de uma atividade prévia (um resumo), seguida da elaboração de uma produção escrita do tipo expositivo.

Dados os objetivos da investigação, realizou-se um estudo do tipo qualitativo, obedecendo a uma metodologia de investigação-ação implementada através de uma atividade de intervenção. Devido à brevidade da atividade, optou-se por complementar a investigação com a aplicação de um inquérito por questionário e com a realização de um *focus group*.

Apesar de as conclusões desta investigação não poderem ser generalizáveis dadas as limitações do estudo, salienta-se a importância da escrita em outras áreas disciplinares para além da disciplina da língua portuguesa. Foi ainda possível concluir que os alunos compreenderam bastante bem os conteúdos, evidenciando uma maior dificuldade na construção e organização do texto – aspetos que não foram trabalhados durante a intervenção. Assim, no presente estudo, serão ainda propostas algumas atividades que poderiam complementar as atividades realizadas e, consequentemente, facilitar o processo de elaboração de produções escritas.

keywords

Writing Learning; Text Production; Expository Text, Writing to Learn History.

abstract

This work is based on the movement "Writing to Learn", pointing the importance of writing for the construction of knowledge. It comes to life with a reflection about the current school situation and the main difficulties evidenced by the students which lead to school failure.

In order to a better understanding of how these difficulties can be tackled, the following research question arises: "In what way can the elaboration of a previous activity influence the quality of the texts produced by the students, contributing to the construction of knowledge? ".

In order to answer this question, a writing activity was carried out with eight students from the 6th year of schooling in the subject of History and Geography of Portugal, consisting of a previous activity (a summary), followed by a writing production of the expository type.

Given the objectives of the research, a qualitative study was carried out, complying with an action-research methodology implemented through an intervention activity. Due to the brevity of the activity, it was decided to complement the investigation with the application of a questionnaire survey and with the realization of a focus group.

Although the conclusions of this investigation cannot be widespread due to the limitations of the study, the importance of writing in other disciplinary areas besides the discipline of the Portuguese language is emphasized. It was also possible to conclude that the students understood the contents quite well, evidencing a greater difficulty in the construction and organization of the text - aspects that were not worked during the intervention. Thus, in the present study, some activities will be proposed that could complement the activities carried out and, therefore facilitate the process of elaboration of written productions.

Índice

Introdução.....	13
Parte I – Enquadramento Teórico	15
1.1. Porque devemos ensinar língua?	16
1.2. A escrita como ferramenta de aprendizagem.....	19
1.3. O papel do professor no ensino da escrita.....	24
1.4. Escrita através do género	27
1.4.1. A importância da leitura	29
1.5. O papel da língua no ensino da história.....	32
1.5.1. Escrever e ler em história	34
1.6. Estudos realizados no âmbito do movimento “Escrever para Aprender”	39
Parte II – Quadro Metodológico	41
2.1. Investigação em Educação.....	42
2.2. Natureza da Investigação	44
2.3. Questão inicial e objetivos da investigação.....	46
2.4. Opções metodológicas	49
2.5. Desenho da investigação.....	52
2.6. Instrumentos de Recolha de Dados	54
2.6.1. Observação participante.....	54
2.6.2. Questionário	55
2.6.3. Focus Group.....	56
2.6.4. Texto produzido pelos alunos	57
2.7. Apresentação das sessões.....	59
2.7.1. 26 de abril de 2017	59
2.7.2. 10 de maio de 2017	60
2.7.3. 14 de junho de 2017	60
2.8. Caracterização dos participantes.....	64

2.9. Corpus em análise.....	71
2.9.1. Seleção do corpus.....	71
2.9.2. Procedimentos para a análise dos dados	71
Parte III – Análise e discussão dos dados.....	81
3.1. Classificação dos textos dos alunos	82
3.1.1. Tabela de classificação geral.....	82
3.1.2. Tabelas individuais de classificação	83
3.2. Síntese das classificações dos alunos.....	93
3.3. Classificações Júri Externo.....	97
Conclusões.....	100
Proposta de Atividades.....	103
□ Sessão 1	105
□ Sessão 2	106
□ Sessão 3	107
□ Sessão 5	109
□ Sessão 6	110
Referências Bibliográficas	114
Anexos	118
Anexo I - Questionário.....	119
Anexo II – Guião para a elaboração do focus group.....	122
Anexo III – Enunciado para a produção escrita	124
Anexo IV – Síntese Modelo	126
Anexo V – Autorização de participação	128
Anexo VI – Texto Mentor “A repressão sobre os opositores”	130
Anexo VII – Textos dos alunos analisados	133
Texto 1 – Cátia	134
Texto 2 – Eduardo	135
Texto 3 – Gonçalo	136

Texto 4 – Jaime	137
Texto 5 – Jorge.....	138
Texto 6 – Martim.....	140
Texto 7 – Paulo.....	142
Texto 8 – Soraia	143

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Síntese Dimensões do Processo de Escrita	21
Tabela 2 – Investigação presente em: van Drie, J.; van Boxtel, C.; Braaksma, M. (2014). Writing and reasoning in history. In P. D Klein; P. Boscolo; L. Kirkpatrick; C. Gelati. Writing as a learning activity.	40
Tabela 3 - Modalidade da Investigação-Ação (Coutinho et al., 2009)	51
Tabela 4 - Desenho da Investigação.....	52
Tabela 5 - Habilitações e Profissão dos Pais	65
Tabela 6 - Número de Irmãos dos alunos	66
Tabela 7 - Exemplo para classificação geral dos textos	71
Tabela 8 - Exemplo para classificação individual dos textos	72
Tabela 9 - Critérios de Classificação dos textos dos Alunos.....	76
Tabela 10 - Conteúdos essenciais aos tópicos	76
Tabela 11 - Classificação Geral dos textos dos alunos	83
Tabela 12 - Classificação Individual: Texto 1.....	84
Tabela 13 - Classificação Individual: Texto 2.....	85
Tabela 14 - Classificação Individual: Texto 3.....	86
Tabela 15 - Classificação Individual: Texto 4.....	87
Tabela 16 - Classificação Individual: Texto 5.....	88
Tabela 17 - Classificação Individual: Texto 6.....	89
Tabela 18 - Classificação Individual: Texto 7.....	90
Tabela 19 - Classificação Individual: Texto 8.....	91
Tabela 20 - Tabela de Classificação Júri Externo.....	97
Tabela 21 - Tabela de Classificação Júri Externo 1	97
Tabela 22 - Tabela de Classificação Júri Externo 2	98
Tabela 23 – Proposta de Atividades.....	105
Tabela 24 – Análise do texto mentor.....	107
Tabela 25 - Mecanismos de conexão das ideias (Baseada em Niza, Segura & Mota (2015) Escrita: Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico, p.75). 108	
Tabela 26 – Tabela para análise crítica do texto elaborado em conjunto (Baseada em Pereira. L- À. & Cardoso (2013): Actividades para o ensino da língua: produção escrita, P.26)	109

Tabela 27 - Tabela para reescrita da informação (Baseada em Niza, Segura & Mota (2015) Escrita: Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico).....	109
Tabela 28 - Plano para a elaboração do texto a pares	110
Tabela 29 - Plano para a elaboração do texto Individual (Retirado de Niza, Segura & Mota (2015) Escrita: Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico; Pereira, 2008)	111
Tabela 30 - Tabela para avaliar os textos elaborados individualmente.....	112

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Idade dos alunos	64
Gráfico 2 – Agregado familiar	65
Gráfico 3 – Atividades extracurriculares.....	66
Gráfico 4 – Auxílio na realização dos trabalhos de casa	67
Gráfico 5 – Discussão ou esclarecimento de dúvidas	67
Gráfico 6 – Realização de outras tarefas de estudo com o auxílio dos pais.....	68
Gráfico 7 – Posição da disciplina de História e Geografia de Portugal segundo preferências	68
Gráfico 8 – Atividades favoritas na aula de História e Geografia de Portugal.....	69
Gráfico 9 – Atividades menos desejadas na aula de História e Geografia de Portugal	70
Gráfico 10 – Seleciona os tópicos de maior relevância para o tema	93
Gráfico 11 – Organiza os conteúdos de forma coerente	93
Gráfico 12 – Explica mais do que uma vez as ideias	94
Gráfico 13 – Dirige-se de forma amigável ao leitor	95
Gráfico 14 – Integra conclusões	95

Introdução

As dificuldades de escrita demonstradas por muitos alunos originaram o aparecimento de diferentes movimentos no domínio da Didática da Língua. Estes movimentos evidenciam a escrita não apenas como um objeto a tratar na aula de língua, mas como um meio de comunicação e de aprendizagem em todas as disciplinas. Deste modo, pretende-se que a escrita seja utilizada como um meio para construir conhecimento e não apenas como meio de reprodução desse mesmo conhecimento.

Esta temática da escrita através do currículo assume, cada vez mais, uma grande relevância, já que se considera que a capacidade de produção escrita constitui um dos fatores que mais influencia o sucesso escolar dos alunos (Carvalho, Silva & Pimenta, 2006), nomeadamente, ao permitir que sejam adquiridas estratégias que possibilitam uma maior compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula. Segundo Beacco et al. (2015), a importância da escrita relaciona-se não apenas com a comunicação de ideias, mas também com a aprendizagem e com o esclarecimento de ideias.

O interesse por esta temática do “Escrever para Aprender” prende-se também com o facto de ser um tipo de prática ainda pouco presente na pedagogia mobilizada em Portugal, mas reconhecidamente importante do ponto de vista das aprendizagens escolares.

Na realidade, são várias as investigações e autores que centralizam o seu estudo nesta temática, por exemplo, no contexto de um movimento didático que evidencia a produção escrita como uma ferramenta para a aquisição de conhecimentos e designado “Writing Across the Curriculum”. O processo de aprendizagem através da escrita envolve produções linguísticas, processos psicológicos e práticas com diferentes funções e géneros relacionados com os contextos sociais, associando ainda a memória desenvolvida através da escrita como um dos principais fatores que influencia a aprendizagem. Deste modo, a escrita não deve ser vista como um meio de reprodução de informações, mas sim como uma forma de construir conhecimentos de um modo intencional (Klein & Boscolo, 2016).

Um destes movimentos, já referido e designado “Escrever para Aprender” nasceu em Inglaterra, no final dos anos 60, e surge justamente associado às dificuldades de escrita manifestadas pelos alunos à entrada do ensino superior (Pinto, 2014; Pinto & Pereira, 2016). Com o passar dos anos, verificou-se uma evolução do conceito de escrever para aprender. Seguindo a linha de pensamento de Klein & Boscolo (2016), nos anos 70, acreditava-se que a escrita automaticamente levaria à aprendizagem, sem serem necessárias estratégias específicas de ensino e, portanto, sem ser necessário

desencadear naquele que escreve estratégias de escritor consciente. Já nos anos 80, os mesmos autores atribuem maior relevância ao escritor, nomeadamente, aos seus objetivos, motivos, estratégias e decisões, tendo em consideração que diferentes tipos de escritos proporcionam diferentes tipos de aprendizagem. Deste modo, seria possível diferenciar os alunos que transformam o conhecimento durante o processo de escrita daqueles que reproduzem apenas o que já sabiam previamente (Klein & Boscolo, 2016).

Em pesquisas mais recentes, o foco direcionou-se para a forma como os processos cognitivos podem influenciar o processo de aprendizagem através da escrita. Deste modo, a escrita possibilita aos alunos exteriorizar as suas ideias, recorrendo à construção de inferências. Nesta área, a utilização de textos de diferentes géneros aparece como vantajosa para a aquisição de conhecimentos, pois exige que sejam invocadas diferentes formas de textualização e argumentação o que, por conseguinte, leva a diferentes tipos de conhecimento (Klein & Boscolo, 2016).

Em Portugal, as preocupações com este tipo de investigações são mais recentes, aparecendo pela primeira vez incluídas nas propostas de trabalho no Programa de Português do Ensino Básico em 2009 vinculadas, no entanto, apenas à disciplina de língua portuguesa (Pinto, 2014; Pinto & Pereira, 2016).

Uma reflexão sobre esta temática conduz necessariamente a uma reflexão sobre o que é ensinar língua e o que é a escrita. Partirei desta reflexão para, em seguida, fazer uma caracterização da escrita como promoção de aprendizagem e também do papel do professor ao longo deste processo. Neste sentido, será destacada a importância da escrita através do género, bem como os aspetos fundamentais do papel da língua no ensino da História.

Ainda sobre o ensino da História e, tendo como base dois documentos desenvolvidos pelo Conselho da Europa acerca das principais competências linguísticas necessárias ao ensino e aprendizagem desta e de outras disciplinas (Beacco, 2010; Beacco et al., 2015) serão definidos os principais géneros textuais a trabalhar em história com destaque para a importância das atividades prévias nos processos de produção escrita. Ainda relacionado com a produção escrita, serão especificadas algumas etapas deste processo, destacando-se também o papel da leitura.

Parte I – Enquadramento Teórico

1.1. Porque devemos ensinar língua?

A literatura no campo da educação tem vindo a focalizar a sua atenção no ensino da língua, alertando para as razões pelas quais importa trabalhar a língua. Assim sendo, ao longo desta secção será feita uma reflexão sobre estas razões, baseando a informação e a argumentação em alguns documentos que regulam o ensino, bem como em alguns autores.

Uma leitura dos documentos reguladores do ensino como o “Currículo Nacional do Ensino Básico” permite refletir acerca de alguns dos motivos adjacentes à necessidade de aprender língua. Salienta-se então o uso correto da língua para comunicar de forma adequada e estruturar o pensamento próprio, destacando o papel da língua na apropriação da informação. Este documento sublinha ainda a “capacidade de utilizar o instrumento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita” (p.35). O “Caderno de Aprendizagem da Leitura e da Escrita”¹ destaca que “a composição escrita mobiliza conhecimentos linguísticos (léxico, sintaxe, retórica) e conhecimentos relativos ao conteúdo (o tema)” (p.15). Este menciona também a utilização de três etapas (planificação, redação e revisão) para o desenvolvimento do processo de escrita que serão mais especificadas adiante.

Por sua vez, o *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico* (2015) salientam a importância de dominar a comunicação oral e escrita com diferentes intencionalidades comunicativas, não só no quotidiano, mas também, em contextos formais, desenvolvendo assim “(...) a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos (...)” (p. 5).

Outras razões são evidenciadas por Pereira (2010) como duas razões fundamentais que sustentam a preocupação curricular com a aprendizagem da língua, nomeadamente, “(...) o papel tão importante que desempenha no processo geral de desenvolvimento humano (...)” e a “(...) natureza da língua com que se constrói esse processo de desenvolvimento (...)” (p.51).

Uma forma de evidenciar a importância que o domínio da língua desempenha no desenvolvimento da criança passa, necessariamente, por relevar as razões pelas quais a língua deve ser ensinada. A língua representa, para a criança, uma forma de apropriação da cultura humana, permitindo o seu desenvolvimento e preparando-a para a vida; se a

¹ Caderno de apoio às Metas Curriculares de Língua Portuguesa a fim de preparar a aprendizagem da leitura e da escrita no ensino básico.

língua não for dominada, dificilmente a criança se apropriará dos conhecimentos culturais que originarão, mais tarde, a participação ativa e interventiva nos diferentes contextos sociais em que ela se vai naturalmente inserir.

Vigotsky (2001) acentuou esta ideia através da referência à função social da linguagem e Beacco (2010) salienta que a língua é um dos modos mais relevantes de um indivíduo se tornar um cidadão com uma identidade cultural definida.

A falta de domínio da língua é, na maioria dos casos, a responsável pelas dificuldades escolares dos alunos, e seja em que área disciplinar integrante do currículo estas sejam evidenciadas, a dificuldade prende-se com a capacidade de construção de significados de um texto oral ou escrito. Quer isto dizer que “(...) as crianças precisam de aprender língua pois é através dela que aprendem e se desenvolvem para se integrarem na vida cultural da sociedade a que pertencem” (Pereira, 2010 p. 52).

Quando as crianças chegam à escola são portadoras de uma linguagem vernacular, ou seja, a linguagem desenvolvida em casa de forma natural e, sobretudo, em contexto de oralidade. O objeto de aprendizagem linguístico deve então corresponder a um desenvolvimento cultural desta linguagem, permitindo assim a construção de um saber sobre o mundo que rodeia as crianças durante a infância. O desenvolvimento da cultura humana é representado em significados cada vez mais especializados. No entanto, não sendo a linguagem vernacular suficiente para a sua total compreensão é de extrema relevância expandir as capacidades linguísticas dos alunos permitindo uma produção e compreensão das atuações linguísticas.

Seguindo a linha de pensamento Vygotskyana, importa destacar que a linguagem facilita o fluxo do pensamento na medida em que “a compreensão é facilitada pela atividade psicomotora dado que, perante material verbal complexo, o discurso interior executa ações que contribuem para uma melhor retenção e unificação da informação a assimilar” (Vygotsky, 2001, p.21). Ter em conta esta dimensão da língua implica, mais uma vez, destacar a importância de proporcionar aos alunos a utilização de estratégias que facilitem a compreensão dos discursos, simplificando, por sua vez, a elaboração de produções orais e escritas.

Como a informação especializada está, atualmente, em constante atualização, são vários os autores que sublinham a importância dos alunos se tornarem construtores autónomos do conhecimento, assumindo uma atitude crítica perante os significados oferecidos por diversas fontes.

Por todo o mundo têm sido redesenhados os currículos, incluindo conjuntos de competências que se espera que os alunos desenvolvam através da atuação integrada de todas as áreas curriculares. Quando as dimensões da linguagem especializada são conscientemente apropriadas traduzem-se na competência linguística de um indivíduo. Segundo Pereira, I (2010), o desenvolvimento destas competências capacita os alunos para:

- i) a construção de significados especializados;
- ii) a regulação/ avaliação e o controlo da construção dos significados;
- iii) o pensamento, a fala e a escrita sobre a própria língua.

Assim sendo, os alunos serão capazes de utilizar a língua de forma autónoma, construindo conhecimento em qualquer domínio de atuação. A autora que nos tem vindo a servir de referência (Pereira, I, 2010) destaca como grande finalidade da aula de língua a capacitação das crianças para a (multi)literacia.

Contudo, ao contrário do que tem sido a prática mais comum, estas práticas educativas não devem ser mobilizadas apenas na aula de língua, sendo necessária a sua expansão por todas as áreas disciplinares. Ainda sobre o mesmo tema, Carvalho (2006) defende que são também vários os documentos do Ministério da Educação que relevam a linguagem escrita como uma competência comum às várias disciplinas escolares. Já Pinto (2014) afirma que, apesar dos programas das diferentes disciplinas evidenciarem esta importância, parecem atribuir a sua responsabilidade apenas à disciplina de português e ao professor da língua.

Assim sendo, importa agora fazer uma breve análise das definições de escrita e a sua importância para o sucesso escolar dos alunos de modo a compreender de que forma é que a escrita deve ser trabalhada em todas as disciplinas que integram o currículo escolar. Este será o tema da secção seguinte.

1.2. A escrita como ferramenta de aprendizagem

Tal como já foi mencionado, são vários os autores e os movimentos que relevam a importância da produção escrita não como uma ferramenta para a reprodução de conhecimentos, mas sim como uma ferramenta para a construção de conhecimentos. No entanto, importa começar por definir o papel que a escrita tem desempenhado no ensino ao longo dos anos, bem como a sua importância para a aquisição de conhecimentos.

Assim sendo, a escrita, além de ser considerada como uma das principais competências que um indivíduo deve adquirir e desenvolver ao longo do seu percurso escolar, pode também “(...) ser considerada como um importante fator do sucesso escolar dos alunos em função do papel de relevo que desempenha nos processos de construção, elaboração e expressão de conhecimento no quadro das diferentes áreas disciplinares” (Carvalho, Silva & Pimenta, 2006 p.1).

A literatura sobre a educação linguística releva o papel de grande importância que a produção escrita desempenha na promoção da aprendizagem, permitindo o favorecimento de atitudes positivas e constituindo um enorme desafio cognitivo. Evidencia-se ainda a sua importância, salientando também o contributo para a seleção de estratégias, a conceptualização de conhecimento factual, a estruturação do pensamento, a necessidade de configuração devido à tipologia textual e ao destinatário, o desenvolvimento de conceitos, a elaboração de generalizações e a promoção do pensamento crítico e da resolução de problemas (Carvalho, Silva & Pimenta, 2006).

Em estudo realizado por Carvalho, Silva & Pimenta (2006), concluiu-se que o uso da escrita em várias disciplinas ocorre maioritariamente em testes de avaliação, fichas de trabalho e registos de informação e que a escrita se utiliza fundamentalmente para a reprodução ou expressão de saberes. Esta conclusão, afirmada pelos autores anteriormente referenciados, embora já datada, permite verificar a emergência em trabalhar a escrita como uma ferramenta de aprendizagem.

A escrita como ferramenta para a construção de conhecimentos implica, por sua vez, que se atribua maior valor à elaboração e construção do conhecimento pela linguagem escrita em detrimento da usual expressão e reprodução de informação, ou seja, considerar o processo mais relevante do que o produto final (Hayes, 2012).

De forma a possibilitar aos alunos o desenvolvimento de habilidades de escrita existem algumas estratégias que devem ser utilizadas, permitindo que haja construção de conhecimento por parte dos alunos.

São vários os autores que salientam algumas das componentes essenciais ao processo de ensino da escrita como, por exemplo, a planificação (mobilização dos conhecimentos e sua ativação na memória), a redação (transformação de uma representação mental em linguagem verbal) e a revisão (capacidade de refletir sobre o texto) (Carvalho, Silva & Pimenta, 2006; Hayes, 2012). Com o avançar dos anos de escolaridade, estas mesmas etapas, mencionadas no Programa e Metas Curriculares de Português (2015), traduzem-se num trabalho cada vez mais aprofundado.

Pinto (2014) salienta ainda que fazem parte das principais etapas da planificação a seleção, a organização e a hierarquização da informação. Estes subprocessos são de grande relevância, pois a ausência do plano do texto a produzir, pode originar um texto com uma organização semelhante à do texto lido.

Pereira & Cardoso (2013) acrescentam a reescrita como a última etapa deste processo. Por último, Pereira & Azevedo (2005) adicionam às etapas do processo de escrita, com base no modelo de Cabrera e Kurz (2002), a definição dos parâmetros de produção, a escolha dos tipos de texto e a procura dos elementos do conteúdo. Após a escrita, estas mesmas autoras salientam a inscrição gráfica e a divulgação do texto produzido. Além das etapas do processo de escrita, importa ter em conta a função, o espaço, o tempo de produção, os conteúdos e características do texto a produzir (Pinto, 2014; Pereira & Cardoso, 2013).

Hayes (2012) salienta como fator de grande relevância, na capacidade de produzir textos, a motivação pela influência que esta terá na predisposição dos alunos para o envolvimento nas tarefas. A motivação influencia também o tempo dedicado à tarefa de escrita, a quantidade de escrito e a qualidade do produto final. Deve ser tido em conta o facto de esta sequência corresponder às várias etapas essenciais ao processo de escrita, não sendo específica para a produção escrita como processo de aquisição de conhecimentos. No entanto, estas etapas devem também fazer parte da produção escrita, tendo como objetivo final “escrever para aprender”, permitindo que os alunos elaborem as tarefas de forma mais bem-sucedida.

Nos primeiros estudos realizados acreditava-se que os alunos aprendiam através das atividades, não sendo necessário muito apoio ou instruções. Nos anos 80 e 90, as estratégias passam a ser consideradas pelos mais variados autores como ferramentas essenciais para as atividades de escrita (van Drie; van Boxtel & Braaksma, 2014), sobretudo através da constatação de que as dificuldades de escrita nas diferentes disciplinas constituíam um obstáculo às aprendizagens dos alunos (Pinto & Pereira, 2016).

O movimento “Write to Learn” foi de extrema relevância para esta consciencialização didática, procurando compreender qual a relação entre a escrita e a aquisição de conceitos nas diferentes disciplinas e contrariar a ideia de que a escrita se tratava apenas de uma ferramenta para explicitar os conhecimentos já adquiridos (Pinto, 2014).

Sintetizando o processo de escrita com base em todos os autores referenciados anteriormente, obtém-se um esquema como o seguinte (tabela 1):

DIMENSÕES DO PROCESSO DE ESCRITA:
<ul style="list-style-type: none"> • Definição dos parâmetros de produção (Quem escreve? Onde? A quem é destinado? Qual o assunto?); • Escolha do tipo de texto (De que se trata? Qual o suporte mais adequado?); • Procura de conteúdo (De que vamos falar? O que sabemos sobre o assunto?); • Planificação: <ul style="list-style-type: none"> - Seleção; - Organização; - Hierarquização da informação; • Redação • Inscrição Gráfica (Que escrita adotar? Escrevemos de forma legível?); • Revisão (Que melhoramentos ou correções podemos fazer?); • Reescrita (Como reescrever o texto, tendo em consideração os aspetos discutidos na revisão?); • Divulgação do texto produzido; (Adequamos o texto ao leitor? Cumprimos os requisitos para o tipo de texto? Abordamos informação pertinente?).

TABELA 1 – SÍNTESE DIMENSÕES DO PROCESSO DE ESCRITA

Dada a relevância da escrita, importa apostar num trabalho voltado para a linguagem específica das diferentes áreas disciplinares, envolvendo os professores de língua e os professores de cada disciplina. De facto, cada área disciplinar possui as suas formas de argumentação ou comunicação que podem ser desenvolvidas através da escrita (Klein & Boscolo, 2016).

Segundo Pereira & Cardoso (2013), esta dimensão da escrita, associada à língua própria de cada disciplina, está implícita no movimento, já referido, - *escrever para aprender*. Dizer

isto significa escrever para aprender a escrever diferentes textos e escrever para aceder ao saber e para aprender a expressar conhecimento.

No entanto, e como foi anteriormente relatado, os programas das diferentes disciplinas atribuem à disciplina de português a responsabilidade da produção escrita. O que se espera é que os professores proporcionem aos alunos momentos de trabalho explícito com os diferentes textos. Contudo, a prática escolar não está a desenvolver as capacidades essenciais à produção de textos (Pinto, 2014). A escrita, como uma ferramenta de construção e expressão de conhecimento, deve ser considerada uma componente comum a todo o currículo escolar dos alunos devido, principalmente, à sua implicação na maioria das situações de avaliação.

O processo de escrita revela-se como uma das atividades humanas cognitivamente mais exigentes e de grande complexidade (Pereira & Cardoso, 2013). Deste modo, antes de poderem começar a produzir textos escritos, as crianças deverão resolver alguns aspetos como oralidade e criatividade (Pereira & Azevedo, 2005).

No entanto, e com base na síntese elaborada por Cardoso (2009) relativa à aula-tipo de língua materna, também as atividades de escrita desenvolvidas em sala de aula apresentam algumas limitações, tais como:

- os objetivos das atividades de escrita são, geralmente, a avaliação das aprendizagens anteriores;
- os conteúdos ou tipos de texto não se enquadram em nenhuma situação comunicativa capaz de ser encontrada em contexto real;
- os castigos são, frequentemente, associados a processos de escrita;
- o tempo é limitado para a realização das tarefas;
- a falta de oportunidades de melhoria dos erros assinalados pelos professores;
- a avaliação está centralizada nas microestruturas do texto.

Segundo van Drie; van Boxtel & Braaksma (2014), as atividades de escrita bem-sucedidas dependem da capacidade dos alunos definirem objetivos, criarem planos e rascunhos e fazerem revisões. Estas, por conseguinte, dependem da estrutura do texto e dos procedimentos de escrita que fazem parte das estratégias utilizadas pelos alunos.

A falta de atividades de escrita nas aulas tem implicações nos trabalhos dos alunos, nomeadamente, ao nível de: uma ligação frágil entre o texto que se lê e o texto que se escreve; a predominância da dimensão frásica e a marginalização da dimensão textual; a correção sem reflexão pessoal acerca do processo e pouco trabalho a nível de planificação

e revisão (Pereira & Cardoso, 2013). Assim sendo, torna-se emergente uma regulação do comportamento do professor no decorrer da aula, tendo em conta um trabalho com a escrita, tal como se verá na secção seguinte.

1.3. O papel do professor no ensino da escrita

Juntamente com a evolução do conceito de escrita tem-se verificado também uma evolução da posição pedagógica do professor. Este deve ser visto como membro da equipa de trabalho, exigindo-se que seja capaz de adaptar a sua atitude de forma a auxiliar o desenvolvimento das tarefas dos alunos (Ribeiro, 2012).

Assim sendo, os processos de ensino devem centrar-se na participação ativa em experiências de aprendizagem preparadas pelo professor. O docente deve, por sua vez, aproximar os contextos socio comunicativos das situações reais, fazendo com que os alunos compreendam a possibilidade de ocorrência dos mais variados géneros em contextos reais. Este tipo de prática educativa contribui para um aumento da motivação e dos interesses dos alunos tornando “(...) a aprendizagem cognitiva e emocionalmente sustentável” (Pereira, I., 2010, p. 121).

Ao longo dos processos de aprendizagem, importa destacar o papel de exemplificação do professor, permitindo que os alunos compreendam a relevância da aprendizagem de aspetos da linguagem especializada, dos processos de construção de significados implicados e das dimensões de uso da linguagem para fins ideológicos. Esta exemplificação irá permitir que os alunos adquiram uma competência estratégica nas suas práticas culturais de literacia. O professor deve proporcionar aos alunos oportunidades de realizar práticas significativas de uso da linguagem especializada, nomeadamente, testagem, transferência, aplicação consciente e a consolidação dos conhecimentos (Pereira, 2010), tornando-se, acima de tudo, o responsável pela boa comunicação dentro da aula e por oferecer estímulos que favoreçam um clima de confiança e que promovam a autoestima de todos os alunos (Pereira & Azevedo, 2005).

O facto de a escrita se revelar frequentemente como uma atividade complexa para os alunos, está muitas vezes relacionado com a dificuldade por parte dos professores em evidenciarem os aspetos a avaliar em cada género textual. Consequentemente, torna-se também difícil para o professor planificar atividades específicas em função do género a produzir (Pinto, 2014; Pinto & Pereira, 2016).

Tal como já foi referido, a escrita é considerada uma das atividades humanas mais complexas e, por isso, é importante que o professor arranje processos de gestão desta complexidade, tendo em conta que produzir um texto implica níveis de organização global, níveis de relação e construção frásica e níveis de dimensão pragmática (contexto, destinatário, intencionalidade comunicativa). Só o enumerar de tais aspetos permite

constatar que “(...) o trabalho de produção escrita tenha de ser guiado e acompanhado pelo professor em todas as fases do seu processo e tenha de ser encarado como uma presença assídua nas aulas” (Pereira & Cardoso, 2013, p. 9). Por outras palavras, as atividades de produção escrita devem ser acompanhadas pelo professor dada a sua complexidade e a elaboração destas atividades nas aulas deve ser mais constante, não sendo necessária apenas a produção de textos, mas também a elaboração de notas, apontamentos, listas, entre outras. Os alunos devem ser chamados à atenção para o ensino da escrita de forma global, interiorizando regras da língua que apenas serão dominadas mais tarde (Pereira & Azevedo, 2005).

O professor deve também ser um orientador do desenvolvimento das capacidades de reorganização e reescrita, pois quando os alunos passam à fase de revisão do texto, na sua maioria, corrigem erros ortográficos, de pontuação ou substituem palavras, não sendo capazes de acrescentar informação em falta, apagar ou modificar partes do texto. A revisão envolve, então, problemas locais quando deveria focalizar-se também em problemas globais (Hayes, 2012).

Assim sendo, os alunos devem ter oportunidade de rever o texto antes da sua classificação, propiciada por momentos de reflexão e diálogo em sala de aula (Pereira & Cardoso, 2013). Esta estratégia permitiria uma aprendizagem não só da escrita, mas também da leitura, sendo importante que o professor conheça o ponto de partida de cada aluno, intervenha para facilitar as aprendizagens e avalie para melhorar a prática pedagógica (Pereira & Azevedo, 2005).

Com base em estudos realizados por Pereira & Cardoso (2013), podemos enumerar algumas dimensões essenciais a um professor que ensina a escrever:

- i) Atividades voltadas para o processo, reconhecendo que a escrita é um processo contínuo em que se escreve e reescreve;
- ii) Discussão e reflexão a partir de escritos que funcionem como modelos de produção textual. Estas discussões não devem ser centradas nos conteúdos, mas sim na organização textual;
- iii) Colaboração entre alunos e professor nas diferentes etapas que envolvem o processo de escrita;
- iv) Tempo para escrever, ou seja, as atividades de escrita não têm de estar destinadas apenas a uma aula;
- v) Diversidade de textos, permitindo a escrita com diferentes finalidades;

- vi) Escritas “autênticas”, possibilitando uma conexão com situações da vida real por parte dos alunos;
- vii) Trabalho com as TIC, na medida em que, além de serem um recurso para obter a informação podem funcionar como um facilitador da gestão do processo textual, originando uma visualização da escrita como ato social;
- viii) Avaliação do processo, tendo em conta o progresso do aluno e não, apenas, o produto final.

Segundo Pereira & Azevedo (2005), a atitude do professor que ensina a escrever deve passar de normativa para explicativa. Assim sendo, é importante que o professor evidencie algumas atitudes, nomeadamente, deve aceitar as produções dos alunos, valorizando mais os acertos do que os erros; não avaliar o texto da criança em relação a uma norma adulta; valorizar o caminho percorrido e as aprendizagens conseguidas; considerar os erros como inevitáveis e significativos para revelar o que constitui um obstáculo para a criança e construir uma representação dos processos cognitivos das crianças ao realizarem as suas tarefas.

Em suma, o professor deve então ser visto como um mediador do processo de escrita, sendo que este processo deve ter em conta as diferentes etapas já mencionadas, incluindo momentos reflexivos e de trabalho colaborativo. Ora, tal como sugeri, um dos grandes objetivos do trabalho do professor é a diversidade de escritos de diferentes géneros de texto, partindo dos conhecimentos que o aluno já possui, mas permitindo uma apropriação de estratégias que possam ser mobilizadas para atividades semelhantes.

1.4. Escrita através do género

O *Programa e Metas Curriculares de Português* (2015) tem vindo a revelar, como já foi sublinhado, uma preocupação relacionada com o papel da escrita nos processos de aquisição de conhecimentos, salientando a produção oral, a leitura e a produção escrita de diferentes géneros como alguns dos objetivos principais para o ensino da língua. Este documento faz igualmente referência à capacidade de interpretar diferentes géneros literários como uma ferramenta para a construção de um conhecimento sobre a literatura e cultura portuguesas.

Por sua vez, a *Organização Curricular e Programas de Estudo do Meio* identificam como alguns dos principais objetivos a seleção de diferentes fontes de informação e a utilização de diferentes modalidades para comunicar a informação recolhida. No entanto, não é feita referência, por exemplo, à importância da escrita e/ou dos variados géneros ligados ao ensino desta disciplina para adquirir conteúdos relativos à História e Geografia de Portugal. O mesmo se passa no documento que apresenta as *Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal* do 2.º Ciclo, já que nele é apenas feita referência à interdisciplinaridade entre História e Geografia. O Programa, por sua vez, menciona a importância de desenvolver atitudes e valores que contribuam para uma integração e intervenção democráticas na sociedade. Contudo, não é feita, mais uma vez, referência ao papel da escrita ou da língua para o desenvolvimento desta componente.

A escrita através do género contribui para o desenvolvimento de competências de escrita que levam ao sucesso escolar (Rose, 2015; Pereira, 2014). Este movimento de escrita através do género funciona como um “reduzidor da complexidade” permitindo que o aluno conheça o plano do texto que deve produzir (Pinto, 2014 citando Bronckart, 1977).

Através do modelo do género, os alunos trabalham dois campos em simultâneo: conhecimentos sobre o tópico e conhecimento sobre a língua que está a ser utilizada para a construção do texto. Este processo pedagógico é muito relevante, sendo que diferentes tarefas escritas exigem diferentes processos cognitivos e estimulam diferentes tipos de raciocínio (van Drie; van Boxtel & Braaksma, 2014).

O seu ensino deve mobilizar vários aspetos, nomeadamente, a situação de produção, os conteúdos em causa, o plano global da organização dos conteúdos, as configurações específicas de linguagem, as características dos mecanismos de conexão e de coesão e as características lexicais (Graça, 2012) .

Contudo, como foi previamente referido, os professores evidenciam, frequentemente, dificuldades na planificação e implementação de atividades de escrita. Estas são, na sua maioria, justificadas pela falta de tempo, no entanto, parece que as principais dificuldades dos professores estão também diretamente relacionadas com o desconhecimento relativo às características definatórias de diferentes géneros (Pinto & Pereira, 2016).

Neste sentido, Rose (2015), na linha da Escola Australiana, define, as fases essenciais a ter em conta num ensino da escrita que pretende resolver as dificuldades dos professores previamente referidas, bem como as dificuldades dos alunos. As fases de uma metodologia de ensino da escrita, seguindo um modelo de escrita através do género são:

- i) desconstrução do texto modelo: nesta etapa os alunos devem identificar e nomear as partes do texto modelo do género em causa, bem como enunciar algumas características linguísticas;
- ii) construção conjunta: nesta fase é suposto que o professor guie os alunos na produção de um texto do mesmo género do texto analisado, embora com uma temática diferente;
- iii) construção independente: nesta fase é construído um texto individual, tendo como referencial tanto o texto lido como o texto trabalhado em conjunto.

Quando os géneros socialmente estabilizados são transformados em géneros escolarizados, estes deixam de ser apenas uma ferramenta de comunicação e constituem-se como um objeto de ensino e de aprendizagem. Assim sendo, os alunos tomam consciência da ocorrência de diferentes géneros em determinados contextos, apropriando-se das propriedades do género e das características linguísticas do texto. As situações comunicacionais a que os alunos são sujeitos devem aproximar-se o mais possível de verdadeiras situações de comunicação, permitindo-lhes uma melhor compreensão da importância que o escrever poderá ter (Pereira & Azevedo, 2005; Pereira, 2008; 2014; van Drie; van Boxtel & Braaksma, 2014).

Além da importância da aproximação ao contexto real, é de extrema relevância que os alunos baseiem a sua escrita no contexto da História em múltiplos documentos, pois quando as suas leituras se centram apenas em um documento verifica-se, frequentemente, a opinião do autor nos textos produzidos pelos alunos. Por conseguinte, é essencial que contribuam com a sua opinião, interpretando, aplicando e organizando a informação recolhida e, ao mesmo tempo, fazendo uma seleção do contexto social, do contexto material e dos conteúdos a verbalizar (Pinto, 2014 citando Bronckart, 1999, 2003 e 2004). Esta exigência proporciona aos alunos um desafio cognitivo, na medida que pressupõe a

integração de informações contraditórias, obrigando os alunos a decidir quais as mais apropriadas (van Drie; van Boxtel & Braaksma, 2014).

Ao ensinar a escrita através do género, o professor deve ter em conta o contexto da produção, a sua finalidade, os destinatários e os conteúdos a transmitir. Schneuwly & Dolz (2004), citados por Pinto e Pereira (2016), propõem um agrupamento de géneros que permite tornar visíveis, as diferenças e regularidades entre os géneros a trabalhar.

Relativamente aos géneros trabalhados na disciplina de História, Beacco (2010) define um conjunto de operações discursivas que os alunos devem ser capazes de realizar, tais como: descrever, recontar, interpretar, deduzir, justificar, classificar, definir, entre outras.

1.4.1. A importância da leitura

Como é facilmente compreensível, na linha do modelo de Rose e na linha do modelo da Sequência de Ensino/ Didática de Pereira e Cardoso (2013), a leitura desempenha um papel fundamental nas atividades de escrever para aprender, não só porque os textos a ler são a fonte de conhecimento que se espera que os alunos adquiram, mas também na medida em que os textos a ler devem ser um referencial de produção para a escrita. Assim, estes textos aumentam a compreensão que os alunos possuem sobre o assunto em causa, pois selecionam a informação mais importante (Pinto, 2014), contribuindo também para a compreensão do modo de produção dos textos. Deste modo, os conhecimentos obtidos através das leituras podem ainda enriquecer a cultura pessoal do aluno, fornecendo elementos que serão úteis para escrever. Ao mesmo tempo, o texto lido funciona como um modelo, originando uma produção escrita inspirada no texto estudado (Pereira & Azevedo, 2005). Este último processo de leitura é definido pelas autoras referidas “ler com olhos de escrever”.

A importância da leitura para as aprendizagens escolares é abordada por Rose (2015), integrando o processo de ler numa sequência de trabalho que tem como objetivo final escrever para aprender. Segundo este mesmo autor, esta sequência de trabalho deve “(...) enable all students to continually succeed at learning tasks, no matter what their class, language or cultural backgrounds (...)” (Rose, 2015, p. 15 e 16). Ou seja, o trabalho através do género deve permitir que os alunos sejam bem-sucedidos nas suas aprendizagens sem a interferência da sua classe social, língua ou passado cultural.

Deste modo, pode-se fazer uma síntese, a partir do modelo de Rose (2015) e de Pereira (2014), e considerar que a Sequência de trabalho didático com a escrita deve incluir atividades de leitura e de escrita, pressupondo vários procedimentos:

- i) Antes da leitura - sinopse da temática do texto em causa e resumo, passo a passo, de como a temática se desenrola ao longo do tipo de texto. Por exemplo, a importância da definição de palavras ou conceitos não entendidos pelos alunos;
- ii) Leitura pormenorizada - identificação, afirmação e elaboração; esta metodologia permite que os alunos reconheçam determinados padrões nos textos, transferindo os conhecimentos que adquirem para outros textos;
- iii) Atividades a nível da frase e do texto – módulos centrados em aspetos fundamentais e críticos da composição do texto do género em estudo; organizar tarefas concretas e focadas quer na macroestrutura quer nas microestruturas do texto a elaborar;
- iv) Escrita colaborativa – reescrita em conjunto mediada pelo professor. Esta reescrita pode incidir sobre o texto completo ou sobre partes do texto (parágrafo, introdução, conclusão...); o professor guia os alunos na utilização dos recursos linguísticos destacados na leitura detalhada para a formação de um novo texto, incluindo a consideração de alternativas para as ideias apresentadas previamente através de propostas fornecidas pelos alunos e formuladas pelo professor;
- v) Escrita individual - o aluno deve ser capaz de seguir a metodologia utilizada com o professor na escrita conjunta.

Outra característica de grande relevância durante a fase da leitura é a forma de representação gráfica na medida em que facilita a organização concetual, reestrutura e promove a metacognição (Pinto, 2014). As dificuldades de leitura reveladas pelos alunos são, frequentemente, associadas à falta de conhecimento de vocabulário, ao conhecimento geral do tópico e das estruturas textuais e à incapacidade de monitorizar a sua compreensão do texto (Lee & Spratley, 2010). O desenvolvimento das capacidades de leitura em diferentes disciplinas exige formas mais avançadas de literacia, contribuindo para a preparação dos indivíduos para a cidadania e para a oportunidade de melhores ofertas de trabalho e de educação.

O conhecimento que os alunos já possuem relativamente aos conteúdos do texto em causa está diretamente relacionado com aquilo que os alunos compreendem, prestam atenção e a perspetiva que selecionam. Se o conteúdo não for conhecido, os alunos vão ter uma maior dificuldade em compreender o texto, daí a importância de fazer atividades antes da

leitura. Por sua vez, se o texto não for compreendido, os alunos também não vão ser capazes de se apropriarem dos conteúdos aí desenvolvidos (Lee & Spratley, 2010). Assim sendo, a compreensão da leitura depende fortemente do conhecimento prévio, da predisposição dos alunos e da utilização de estratégias de leitura. Deste modo, estes mesmo autores, destacam como algumas das principais estratégias a utilizar durante o processo de leitura o questionamento, as previsões, o testar de hipóteses, o resumo e a monitorização da compreensão. Ao mesmo tempo, é importante estimular nos alunos a capacidade crítica, possibilitando a argumentação quando não estão de acordo com a informação do texto.

Tal como nas atividades de escrita, o professor desempenha um papel muito importante nas atividades de leitura. A principal ação do professor prende-se com a capacidade de reforçar as estratégias de leitura, providenciar apoio para a construção de sentido dos textos, construir conhecimento, providenciar a experiência de sucesso e executar atividades que permitam raciocínio específico.

A exemplificação por parte do professor permite que os alunos compreendam que tipo de estratégias devem ser usadas e como. Pode-se, então, afirmar que “(...) reading and writing are twin abilities in that one cannot do without the other (...)” (van Drie; van Boxtel & Braaksma, 2014, p. 13), ou seja, a leitura e a escrita são atividades diretamente relacionadas, não podendo funcionar separadamente.

Com base nos autores referidos, conclui-se que a análise do género do texto, pode contribuir para uma diminuição das discrepâncias verificadas nas escolas entre os alunos. Durante este processo de trabalho do género deve-se ter em conta a importância da leitura como uma ferramenta que possibilita a aquisição de conteúdos, mas também como um modelo a seguir para a elaboração de um texto escrito do mesmo género.

1.5. O papel da língua no ensino da história

Com base em tudo o que foi dito anteriormente e, reconhecendo desde já, que a produção escrita nas disciplinas deve ter um papel de relevo em sala de aula e a escrita através do género, serão destacadas neste capítulo as principais componentes para a criação de um currículo escolar que envolva não só os conteúdos, mas também as dimensões discursivas e linguísticas. Isto será feito tendo como base principal um documento criado pelo Conselho da Europa em 2010 com o objetivo de desenvolver as competências linguísticas necessárias à aprendizagem de história e um documento criado também pelo Conselho da Europa em 2015 acerca da importância do ensino da língua em todas as disciplinas. No entanto, como se pode comprovar através das *Metas Curriculares do 2.º Ciclo de História e Geografia de Portugal* e dos Manuais Escolares, em Portugal não se verifica uma grande preocupação com esta componente do ensino da História, não sendo o ensino regulado por este documento.

A educação em História exige um conhecimento a nível de conteúdos, factos, conceitos e tempo cronológico. Ao longo deste processo educativo é essencial que os alunos desenvolvam capacidades de pensamento e raciocínio histórico que pressupõe o questionamento histórico, a contextualização de eventos, a utilização de meta conceitos históricos, a apresentação de reivindicações apoiadas com argumentos e a utilização de fontes que forneçam informação passada com evidências históricas (van Drie, van Boxtel & Braaskma, 2014).

Focando agora mais a escrita enquanto ferramenta de aprendizagem e não como objeto de estudo, importa referir a transversalidade da língua para trabalhar todas as disciplinas do currículo. Deste modo, é essencial que o professor tenha em consideração que uma atividade realizada na aula de História é também uma atividade linguística (Moe, Härmälä, Kristmanson, Pascoal & Ramoniené, 2015) . Posto isto, nesta secção serão aprofundados os principais aspetos relacionados com o ensino da História através da língua.

O ensino desta disciplina está diretamente relacionado com a transmissão de alguns valores acreditando-se ter uma influência positiva na sociedade. Alguns destes valores são a compreensão da identidade nacional, a tolerância, a compreensão com os outros, a aceitação de múltiplas perspetivas, a compreensão dos direitos humanos e da democracia, o respeito pelo passado histórico e a herança comum a toda a Europa, o desenvolvimento e progresso dos jovens, a análise e crítica da informação de forma responsável e o respeito pela identidade coletiva e individual (Beacco, 2010).

Outro aspeto a destacar relativamente ao ensino da história é o seu carácter social. Segundo este mesmo autor, estando a história presente em numerosas situações da sociedade, os alunos devem estar preparados para compreender situações comunicativas que envolvam esta disciplina tais como agendas políticas, celebração de dias festivos, partilhas entre cidadãos, programas televisivos, revistas históricas, filmes e teatros, websites, museus, exposições, monumentos, entre outros (Beacco, 2010).

Para que estas situações comunicativas presentes na sociedade sejam bem compreendidas pelos alunos existem algumas características do discurso histórico que devem ser aprendidas, tais como:

- i) Identificação de fontes académicas e novos conhecimentos;
- ii) Compreensão da utilização de técnicas para chamar à atenção;
- iii) Identificação de generalizações, entre outras.

Para além das características discursivas históricas, importa mencionar as características linguísticas que fazem parte destas situações comunicativas, como por exemplo, compreender entrevistas, ler mapas, diagramas e tabelas, distinguir descrição de comentário, entre outras (Beacco, 2010).

Com o objetivo de contribuir para a formação de alunos proficientes em História foi destacada uma série de competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos. Estas competências passam por formular questões relevantes, examinar e avaliar fontes de informação, identificar informação relevante, contextualizar a informação recolhida com outra já existente, chegar a conclusões e introduzir múltiplas perspetivas nas suas pesquisas (Beacco, 2010; van Drie; van Boxtel & Braaksma, 2014). O conhecimento que se espera que seja adquirido pelos alunos pode também variar, diferenciando-se entre conhecimento geral (datas e acontecimentos a longo prazo, causas, descrições, comparações...) e conhecimento específico (sobre determinados eventos, destacando detalhes e pormenores) (Beacco, 2010).

As interações linguísticas em sala de aula são mais uma das estratégias que deve ser trabalhada, visando a preparação dos indivíduos para as situações histórico-comunicativas presentes na sociedade. Estas interações podem ser bastante variadas, nomeadamente, através da exposição do conteúdo por parte do professor, questionamento, leitura do manual, debates, apresentações realizadas pelos alunos, resumos de livros, análise de sínteses, entre outras.

Para permitir que os alunos participem nas opções pedagógicas do professor de forma bem-sucedida é importante que os alunos sejam capazes de ler e resumir informação relevante, localizar diferentes fontes de informação e adaptar discursos históricos já existentes (Beacco, 2010). Para este tipo de atividades é de extrema relevância que o professor providencie textos de diferentes níveis linguísticos para que os alunos não sintam que não podem participar na aula de História devido às suas dificuldades relacionadas com a língua. Segundo Moe, Härmälä, Kristmanson, Pascoal & Ramoniené, “Being aware of the varying levels possible for a specific function will help teachers plan lessons that meet various learner needs” (2015, p. 53).

Ainda sobre as habilidades linguísticas, os alunos devem ser capazes de indicar um plano, fornecer descrições claras, enfatizar diferentes etapas da apresentação e organizar um comentário relativo aos dados analisados. As apresentações realizadas pelos alunos devem ser atrativas, evidenciando ainda uma capacidade de responder a questões e de avaliar a sua própria apresentação (Beacco, 2010).

Como iremos ver na secção seguinte, a leitura e a escrita, juntamente com os conhecimentos históricos dos alunos, contribui para o sucesso evidenciado na disciplina de História de Portugal.

1.5.1. Escrever e ler em história

Para que a escrita contribua para a aquisição de conhecimentos em História, é necessário que a formulação do texto permita uma articulação entre os conhecimentos históricos do aluno e os conhecimentos linguísticos (van Drie; Van Boxtel; Braaksma, 2014). Além da escrita, por todas as razões já aduzidas, deve também ser trabalhada a leitura como uma das estratégias para facilitar a aquisição de conhecimentos em História.

Como forma de preparação de uma produção, tanto oral como escrita, foram identificadas quatro fases que, em articulação com as etapas referidas em relação à Sequência de Trabalho, devem ser seguidas (Beacco, 2010). Como se pode verificar, estas fases estão também interligadas com o próprio processo de escrita:

- i) Planeamento: identificar fontes de informação relevantes, comentar e resumir tais fontes, preparar várias versões do texto a produzir e ter em conta para quem será escrito o texto;
- ii) Execução: utilizar um texto modelo como forma de inspiração e produzir várias versões do mesmo texto;
- iii) Avaliação: testar as reações dos ouvintes ao texto produzido;

iv) Reparação: corrigir aspetos menos positivos.

Os tipos de conhecimento a trabalhar no currículo de história podem variar entre conhecimento geral e conhecimento específico. Com conhecimento geral refiro-me a períodos de tempo, eventos ou causas que desencadearam esses determinados eventos. Já o conhecimento específico pode ser distinguido entre aproximado ou remoto, num determinado período de tempo. Quanto ao conhecimento aproximado, pode-se enumerar as implicações de certos acontecimentos e, relativamente ao conhecimento distante, salienta-se o produto de áreas ou culturas específicas (Beacco, 2010).

Uma estratégia a destacar como meio facilitador do processo de escrita é a utilização de atividades prévias. As atividades prévias são de grande relevância para o processo de escrita, pois permitem que os alunos sejam capazes de desempenhar as tarefas corretamente, desde o início, ao invés de serem reparadas, mais tarde, as tentativas menos bem-sucedidas (Rose, 2015). Este tipo de atividades possibilita, ainda, a seleção e organização da informação, devendo ser desenvolvidas previamente ao processo de escrita (van Drie; van Boxtel & Braaksma, 2014).

Estas atividades prévias devem ser aproximadas de um contexto real, envolvendo múltiplos textos e possibilitando que os alunos contribuam com a sua opinião, estimulando as capacidades críticas dos mesmos (Pereira & Azevedo, 2005; van Drie; van Boxtel & Braaksma, 2014).

Um dos processos mais importantes na escrita de textos históricos é a contextualização, ou seja, o modo como a informação está organizada no tempo. Se os alunos não compreendem o que precedeu determinado evento, por conseguinte, não conseguem compreender as causas que desencadearam esse primeiro evento. O desenvolvimento desta característica contribui para uma diminuição do “presentismo” nos textos dos alunos, ou seja, a avaliação do passado pela lente de contextos sociais atuais. Outro procedimento, bastante relevante no processo de escrita dos alunos, é a instrução prévia, permitindo que os alunos compreendam melhor as atividades a serem realizadas (van Drie; van Boxtel & Braaksma, 2014).

Durante o ensino da escrita deve também ser tida em conta a inclusão do ponto de vista pessoal dos alunos nos textos, estimulando o interesse e envolvimento na elaboração da atividade. Isto contribui para a realização de textos mais longos, verificando a utilização de processos de inferência, o que poderá originar textos mais coerentes (van Drie; van Boxtel & Braaksma, 2014).

As atividades prévias são ainda bastante influenciadas pela definição de objetivos por parte dos alunos. Esta componente permite que os alunos reflitam acerca das suas próprias aprendizagens, compreendendo que existem certas estratégias que contribuem para o sucesso da escrita como meio de aprendizagem (Klein & Boscolo, 2016).

Podem ser destacadas como algumas das atividades principais a desenvolver no contexto da disciplina de História: a realização de um diagrama, de uma lista, de uma matriz, de um resumo, de um mapa de conceitos e de frisos cronológicos. Ao partir destas atividades, o professor define de forma mais rigorosa o tipo de intervenção que deve proporcionar aos alunos.

Outro aspeto a ter em consideração ao longo do ensino da História são os tipos de discurso. Os discursos encontrados no currículo de história podem variar, nomeadamente, entre tipos que já existem no reportório dos alunos como manuais e documentários, tipos presentes no ambiente social dos alunos como jornais e discursos políticos e, por último, aqueles que estão sujeitos ao ensino da História para serem adquiridos pelos alunos (Beacco, 2010).

Assim, sendo várias as situações comunicativas em que os textos de História se podem integrar, tal como já foi referido anteriormente, importa destacar os principais géneros textuais adjacentes ao ensino desta disciplina. Pelo exposto, as investigações destacam, sobretudo, o texto expositivo informativo, o texto argumentativo, o resumo, o texto explicativo e a tomada de notas (Graça, 2012 & van Drie; van Boxtel & Braaksma, 2014).

Neste tipo de textos, os alunos devem ser capazes de descrever, explicar, indicar factos, expressar opiniões e argumentos, resumir, definir, organizar, interpretar, avaliar, comparar, contrastar e tirar notas (Moe, Härmälä, Kristmanson, Pascoal & Ramoniené, 2015).

Claro que a leitura, como já acentuada, é também uma componente muito importante para o ensino da História, sendo que o texto funciona como um meio para fixar, armazenar e catalogar as informações (Graça, 2012). A habilidade de ler, especificamente, documentos históricos como explicações acerca de assuntos económicos ou políticos permite uma maior ligação entre literacia e a preparação para a cidadania.

Moe, Härmälä, Kristmanson, Pascoal & Ramoniené (2015) destacam, com base nos níveis estipulados pelo CEFR², algumas capacidades que os alunos devem evidenciar para ler

² Common European Framework of Reference for Languages - Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.

documentos históricos, nomeadamente, compreender explicações e informação factual, instruções e direções, opiniões e argumentos e ler informação representada através de gráficos, tabelas, mapas, fotografias, desenhos, entre outros.

Com base num estudo realizado, pode-se afirmar que são várias as pessoas que recorrem a filmes como meio de aprender história (Lee & Spratley, 2010 citando Winenburg & Martin, 2004). A leitura de documentos de fontes primárias, como artigos de jornais, cartas, diários, agendas políticas, entre outros, pode ser uma forma mais apropriada de compreender eventos históricos. A leitura deste tipo de documentos permite que os alunos compreendam como foi feito o documento, como está organizado o texto e que informação foi incluída ou excluída, transferindo, mais tarde, os conhecimentos adquiridos para a escrita de um texto histórico (Lee & Spratley, 2010).

Os professores da disciplina de História, e não os professores da língua, são os mais capazes de analisar documentos históricos, devendo alertar os alunos para os aspetos a que devem prestar atenção e esclarecendo as dificuldades associadas ao raciocínio histórico, tal como afirmam as autoras de *Reading in the disciplines: the challenges of adolescent literacy* - "Learning to read in discipline specific ways does not need to interfere with learning content" (Lee & Spratley, 2010, p. 9). Deste modo, a articulação entre a leitura e a aquisição de conteúdos, permitiria o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos ao mesmo tempo que seria incentivado o raciocínio específico em cada disciplina. Ao se ampliar os tipos de textos que os alunos leem, as oportunidades de aprender conteúdo são, igualmente, ampliadas. Os alunos devem ser expostos a textos que permitam a utilização dos conhecimentos prévios já desenvolvidos e ir aumentando a complexidade dos textos ao longo do tempo.

As dificuldades dos alunos em aprender História podem ser associadas a inúmeros fatores presentes na rotina escolar. Antes de mais, deve-se começar por mencionar o facto de a aprendizagem em história ser feita, frequentemente, através do manual. No entanto, investigações realizadas por Lee & Spratley (2010) mostram que estes podem ser muito difíceis de compreender, o que pode estar diretamente relacionado com as dificuldades evidenciadas pelos alunos para a aquisição de conteúdos desta disciplina. Isto porque, quando os manuais tentam criar frases mais simples tornam mais difícil para os alunos compreenderem os conceitos, já que são eliminadas relações causais entre as frases que tornariam explícitas as conexões entre as ideias.

Ainda sobre os manuais, importa destacar, o facto de estes incluírem, muitas vezes, frases ambíguas, informação irrelevante ou falta de informação. Contudo, isto pode também

acontecer nos documentos de fontes primárias. Assim sendo, os alunos vão continuar a exibir dificuldades de leitura e de interpretação enquanto os processos já mencionados anteriormente não forem incluídos nas práticas de ensino em sala de aula.

Van Drie; van Boxtel & Braaksma (2014) acrescentam à lista de dificuldades dos alunos, a complexidade em desenvolver argumentos e utilizar o raciocínio histórico, bem como a capacidade de fornecer exemplos ligados à informação a ser transmitida, característica que distingue um texto bem escrito de um outro com menos qualidade textual. Estes mesmos autores acrescentam à lista outras dificuldades evidenciadas pelos alunos, tais como: capacidades de leitura limitadas, pouca fundamentação histórica e a elevada exigência do currículo desta disciplina.

Em jeito de conclusão, importa acentuar que será relevante fazer uma aposta em trabalho interdisciplinar, envolvendo os professores da língua materna e os professores de outras disciplinas, contribuindo para a utilização da escrita como forma de construção de conhecimento. Sendo a escrita um dos fatores que mais influencia o sucesso escolar dos alunos é necessário que o professor trabalhe a língua em sala de aula, permitindo a construção autónoma do saber cultural ao longo da vida, possibilitando ainda uma cidadania ativa e informada.

Na opinião de Beacco (2010), “At least some of the classroom modes of communication should enable learners to handle social situations of communication with historical content (p.15). Com estas palavras, Beacco pretende acentuar que não sendo possível um constante trabalho da componente social da comunicação histórica, esta deveria ser trabalhada, quando possível, preparando os alunos para as mais diversas situações comunicativas da sociedade.

1.6. Estudos realizados no âmbito do movimento “Escrever para Aprender”

Dada a importância desta problemática são vários os estudos que têm vindo a ser desenvolvidos com o objetivo de validar a promoção da aquisição de conhecimento por parte dos alunos através da escrita. No entanto, será feita uma breve análise apenas de uma investigação realizada no campo do movimento “Escrever para Aprender” presente no livro “Writing as a Learning Activity” (Klein, Boscolo, Kirkpatrick & Gelati, 2014). Esta investigação serviu de modelo para a investigação desenvolvida no presente estudo e que será abordada no capítulo dois.

A investigação a que faremos referência foi realizada em quatro turmas do quarto ano de escolaridade, tendo como principal objetivo a verificação da influência que a escrita de um resumo, com instruções por parte do investigador, pode possuir para a compreensão de um texto do tipo expositivo. A preocupação com esta temática surgiu da parte dos autores devido ao facto de ser pedido na escola, frequentemente e em várias disciplinas, para os alunos lerem e escreverem textos expositivos, sem que estes tenham sido trabalhados em sala de aula e sabendo-se que são textos com um elevado grau de dificuldade. Como objetivos secundários surge a melhoria da capacidade de selecionar a informação essencial de um texto e a melhoria da capacidade de escrever um resumo.

Este estudo teve uma duração de cinco meses com vinte e cinco sessões de duas horas cada, sendo necessárias duas intervenções para concluir a sequência completa de atividades até chegar à escrita do resumo. Para além das atividades de leitura e escrita foi também realizado pelos alunos um pré e um pós teste, tendo como objetivo a verificação das capacidades dos alunos em resumir e compreender textos expositivos.

Posto isto, sintetizando a intervenção realizada pelos alunos obter-se-ia algo como (tabela 2):

Intervenção
<u>Primeira Sessão:</u> <ul style="list-style-type: none">Definição e discussão acerca da importância do resumo;Leitura da história “O Capuchinho Vermelho” para que o investigador pudesse auxiliar os alunos a compreenderem a forma como a seleção das ideias mais relevantes que devem ser incluídas no resumo é realizada;Leitura e análise de um segundo texto do tipo narrativo e elaboração do seu resumo juntamente com o investigador;

- Leitura e análise de um texto expositivo. Neste momento, os alunos foram convidados a pensar no facto de a estrutura deste texto ser diferente da estrutura da narrativa, não incluindo uma sequência temporal dos factos. Deste modo, os alunos concluíram que diferentes géneros exigem diferentes critérios para seleccionar a informação relevante, acabando por perceber que no género expositivo é de grande relevância compreender qual o objetivo do autor do texto;

Segunda Sessão (Sequência repetiu-se pelas próximas sessões):

- Leitura de um texto expositivo e discussão, estimulando a compreensão do texto;
- Identificação do objetivo do autor;
- Discussão com o investigador acerca das ideias mais importantes do texto;
- Escrita de um resumo em conjunto com o investigador e com o texto presente;

TABELA 2 – INVESTIGAÇÃO PRESENTE EM: VAN DRIE, J.; VAN BOXTEL, C.; BRAAKSMA, M. (2014). WRITING AND REASONING IN HISTORY. IN P. D KLEIN; P. BOSCOLO; L. KIRKPATRICK; C. GELATI. *WRITING AS A LEARNING ACTIVITY*.

Durante a intervenção, os participantes foram divididos em dois grupos. O primeiro grupo realizou várias atividades relacionadas com a escrita de um resumo enquanto o segundo grupo realizou as atividades habituais do currículo relacionadas com a leitura e com a escrita, não tendo sido utilizados resumos para facilitar a compreensão dos textos expositivos.

Quando terminadas as intervenções, tinham sido escritos pelos alunos onze resumos, seguindo o mesmo procedimento que foi utilizado na sessão dois. As conclusões do estudo demonstram que a escrita do resumo influenciou bastante a compreensão dos textos por parte dos alunos, sendo que o grupo experimental escreveu resumos mais completos, com ideias articuladas de um modo mais bem-sucedido e com uma linguagem mais correta.

Devido aos bons resultados obtidos, e tal como já referi, sendo este estudo congruente com o movimento “Escrever para Aprender” esta investigação foi bastante positiva, originando o interesse para desenvolver uma investigação com alguns pontos em comum.

Parte II – Quadro Metodológico

Este capítulo tem como objetivo descrever o estudo que realizei, nomeadamente, a metodologia e o corpus analisado, cuja temática é a utilização da escrita como uma ferramenta para a construção de conhecimentos. Num primeiro momento, irei fazer uma breve introdução à investigação no campo da educação, por um lado para se entender melhor as opções metodológicas tomadas e por outro lado, para apresentar um referencial de estudo de vários autores.

Num segundo momento, irei realizar uma apresentação do estudo em questão, justificando a pertinência do mesmo e definindo os objetivos e a questão orientadora. Irei fazer ainda uma justificação das opções metodológicas escolhidas para o desenvolvimento desta investigação. Além do mais, irei explicitar o projeto e os instrumentos elaborados para possibilitar as intervenções.

Para terminar, irei fazer uma breve descrição dos participantes no projeto de intervenção, apresentar as sessões em que este foi desenvolvido e fazer uma breve referência ao modo como irão ser analisados os dados obtidos.

2.1. Investigação em Educação

Para que seja possível compreender melhor a metodologia de investigação deste trabalho importa começar por definir a investigação como uma tentativa de atribuir respostas a questões. Estas respostas podem ser de carácter mais geral ou predominantemente concretas, formulando-se uma generalização baseada na interpretação dos resultados obtidos (Tuckman, 2002).

A investigação, sobretudo, em ciências sociais e humanas implica dois requisitos: uma investigação científica, primando pelo rigor e adequada ao objeto de estudo (Coutinho, 2014). A multiplicidade e a dependência contextual são outros dois fatores de grande relevância para uma investigação. Por multiplicidade entende-se a existência de diferentes abordagens ou modelos, o que requer uma discussão sobre os aspetos que definem a investigação, podendo ser exemplificado pela diferenciação entre metodologia quantitativa e qualitativa. Por sua vez, por dependência contextual, entende-se o poder do contexto sociocultural em que a investigação está inserida, ou seja, “[...] a ciência actual está intimamente relacionada com os universos sociais em que é produzida” (Coutinho, 2014 p. 9).

Tendo agora em conta, mais concretamente, a investigação em Educação, vou ter em consideração a evolução dos paradigmas educativos, salientando os anos sessenta como um período de grande desenvolvimento para este campo já que a atribuição de bolsas a

instituições com programas de investigação educacional pode ser evocada como um dos fatores que mais contribuiu para o desenvolvimento da Investigação em Educação justamente por haver interesse nos problemas educativos existentes. Nesta linha de raciocínio, os investigadores adotaram a utilização de métodos qualitativos, sendo que até à época este tipo de abordagem era feito, maioritariamente, em investigações das áreas de sociologia e antropologia. À medida que os investigadores identificavam problemas existentes no mundo do ensino, a perspetiva qualitativa aumentava o seu número de apoiantes (Bogdan & Biklen, 1994).

Uma análise na perspetiva de Bogdan & Biklen (1994) permite que se relacionem os motivos para a investigação em educação, na sua fase inicial, com as investigações desenvolvidas atualmente, ou seja, a identificação de pontos críticos funciona como ponto de partida para a definição de áreas nas quais é necessário investigar. Neste sentido, as investigações devem traduzir-se em dados relevantes para a educação, permitindo uma evolução neste campo.

É ainda de salientar que as investigações em educação podem ser trabalhadas relativamente a diferentes agentes no seu propósito, nomeadamente, professores, alunos, saberes ou, até mesmo, equacionando uma relação entre estes diferentes atores. Visando proporcionar as melhorias já referidas no campo educacional.

Por se considerar de grande relevância como forma de promoção do sucesso escolar pretende-se trabalhar, nesta investigação, a área da produção escrita como uma ferramenta para a construção de conhecimentos. Hyland (2016) defende que os professores têm vindo a valorizar a investigação, relacionando-a com a importância da escrita, sendo que a implementação de pedagogias mais sensíveis ao contexto encoraja os professores a compreender melhor os textos que são apresentados em sala de aula, bem como a forma como os alunos escrevem. Esta valorização da investigação relacionada com a escrita está diretamente ligada à pertinência deste estudo dadas as dificuldades evidenciadas pelos alunos na área da produção escrita.

2.2. Natureza da Investigação

Com o objetivo de compreender de que forma é que a resolução de uma atividade prévia pode influenciar a qualidade dos textos expositivos escritos pelos alunos do 6.º ano de escolaridade em História e Geografia de Portugal foi realizada, no contexto desta investigação, uma atividade de intervenção pedagógica. Ao longo deste capítulo serão fornecidas mais informações acerca da investigação em questão. Desde logo, importa mencionar que o estudo teve as suas limitações de tempo e não foi possível, tal como seria desejável, realizar mais do que uma única atividade. Contudo, de forma a complementar a investigação foi ainda aplicado um questionário e realizado um *focus group*. Estes procedimentos vão permitir compreender, de um modo mais aprofundado, de que forma é que este tipo de atividades pode ser importante para a aprendizagem.

Esta investigação, no que toca à natureza do estudo, pode ser considerada qualitativa orientada para o processo, já que, nesta modalidade investigativa “os investigadores interessam-se mais pelo processo de investigação do que unicamente pelos resultados ou produtos que dela decorrem” (Carmo & Ferreira, 2008, p.180). A utilização deste método deve-se ao facto de ser uma investigação fundamentada na realidade e direccionada para a descoberta.

O grande objetivo da investigação qualitativa prende-se não com a recolha de dados sobre o comportamento humano, mas sim com a compreensão do comportamento e experiência humanos (Bogdan & Biklen, 1994) o que se relaciona, novamente, com os objetivos desta investigação.

A observação empírica tem um papel de grande relevância nos estudos do tipo qualitativo, sendo uma ferramenta com “[...] que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana” (Bogdan & Biklen, 1994 p. 70). Esta estratégia foi bastante utilizada ao longo da investigação, possibilitando que se compreendesse de que modo é que as atividades foram encaradas pelos alunos.

Bogdan e Biklen (1994) enumeram algumas das principais características de uma investigação qualitativa:

- i) O investigador é o instrumento-chave da recolha de dados;
- ii) A descrição dos dados deve ser feita primeiramente à sua análise;
- iii) O processo tem um papel tão relevante quanto o produto;
- iv) Os dados são analisados indutivamente;

- v) O “porquê” e o “o quê” devem ser duas questões bastante presentes ao longo da investigação.

Estas características permitem não só a caracterização desta investigação como qualitativa, mas também uma orientação para alguns dos aspetos que devem ser tidos em consideração ao longo do seu desenvolvimento.

Dada a natureza da presente investigação, a componente descritiva ocupa um lugar de destaque, sendo considerada de grande relevância no método de investigação qualitativo. Esta descrição, por sua vez, deve ser bastante rigorosa e diretamente relacionada com os resultados obtidos.

2.3. Questão inicial e objetivos da investigação

A definição da problemática é, como se compreende, outro fator de grande relevância para a investigação, pois permite que se organize o projeto com direção e coerência. Assim sendo, a planificação desta investigação iniciou-se com a definição da problemática, permitindo que o foco do investigador se direcione para o fenómeno em causa (Coutinho, 2014). Deste modo, dei conta que, em História, os alunos escrevem muitos textos expositivos, nomeadamente, em momentos de avaliação e, no entanto, o trabalho dos professores incide, maioritariamente, na oralidade. Esta incoerência observada durante o período de realização da Prática Pedagógica Supervisionada entre as atividades que são ensinadas e as atividades que são pedidas aos alunos foi um dos principais motivos que despertou o interesse para esta temática.

Importa ainda mencionar a complexidade associada aos textos expositivos como outro dos fatores que contribuiu para a pertinência deste estudo. Gelati, Galvan & Boscolo (2014) justificam a complexidade dos textos expositivos com os seguintes fatores:

- i) o facto dos textos expositivos serem mais difíceis de processar do que outros géneros, sobretudo, por conterem uma maior quantidade de informação;
- ii) a presença de conceitos desconhecidos e vocabulário técnico neste tipo de textos;
- iii) a lógica causal ser mais difícil de compreender do que a sequência temporal de um texto narrativo.

Assim sendo, considerei de grande importância a implementação desta atividade como uma tentativa de consciencializar os alunos para a existência de estratégias que possam, se forem mais trabalhadas, contribuir para facilitar a aquisição de conhecimentos.

Sendo aconselhável que a definição do problema seja o mais específica possível, esta foi aprofundada sob forma de questão. Pode-se então definir a questão problema desta investigação assim – *De que modo é que a elaboração de uma atividade prévia pode influenciar a qualidade dos textos produzidos pelos alunos, contribuindo para a construção de conhecimentos?*

Por conseguinte, o grande objetivo desta investigação prende-se com a verificação da influência da realização de atividades prévias ao momento da escrita para a produção de textos expositivos mais bem conseguidos, nomeadamente, no que toca à integração de saberes.

Depois de elaborada a questão de investigação, importa começar por esclarecer o que se entende por atividades prévias.

Na presente investigação, elaborou-se, juntamente com os alunos, uma síntese acerca dos processos de repressão realizados pelo governo do Estado Novo, sendo que cada um dos grandes tópicos era acompanhado de uma síntese. A escolha desta atividade deveu-se ao facto de a escrita de um resumo estar diretamente relacionada com a compreensão do texto e dos conteúdos (Gelatin, Galvan & Boscolo, 2014).

Dada a relação entre o resumo e a capacidade de compreensão de um texto, o resumo apresenta-se como uma ferramenta essencial a utilizar como estratégia de ensino. O ato de resumir possibilita aos alunos uma melhor compreensão do texto lido, particularmente, no processo de apreensão das ideias essenciais do texto. Deste modo, os alunos deveriam ser ensinados, desde os primeiros anos do ensino básico, a escrever resumos para analisar e compreender textos expositivos quando estudam. Durante este processo de resumir, a leitura tem um papel de grande relevância, influenciando os níveis de compreensão dos alunos (Gelatin, Galvan & Boscolo, 2014).

No entanto, a escrita de um resumo pode revelar-se como uma grande dificuldade para os alunos, estando estas dificuldades, maioritariamente, associadas a três causas: a complexidade dos textos expositivos que são o género maioritariamente utilizado para resumir, as estratégias e os processos cognitivos a utilizar durante o ato de resumir e a especificidade do resumo como um género da escrita (Gelatin, Galvan & Boscolo, 2014).

A complexidade dos textos expositivos já foi referida anteriormente quando identificamos a pertinência deste estudo. No entanto, as estratégias que devem ser utilizadas pelos alunos durante a escrita de um resumo revelam também ser uma dificuldade para os alunos, sendo uma tarefa complexa que requer várias habilidades.

Algumas destas habilidades, segundo Gelatin, Galvan & Boscolo (2014), passam pela identificação de ideias implícitas e explícitas. O conhecimento prévio que os alunos possuem é de grande relevância, podendo auxiliar no processo de avaliação do que deve ser mencionado ou omitido nos resumos. A escrita de um bom resumo requer ainda que os alunos selecionem os conceitos de maior relevância, eliminem os detalhes, conectem as ideias, façam inferências, adicionem informação relacionada e que estabeleçam conclusões. Durante este processo, as dificuldades dos alunos estão maioritariamente relacionadas com a seleção e redução da informação.

A última causa associada às dificuldades dos alunos é a especificidade do resumo como um gênero de escrita. Apenas os alunos que compreendem o texto conseguem sintetizá-lo e reter as regras necessárias para expressar as ideias mais importantes. Dado que as dificuldades dos alunos se prendem majoritariamente com a seleção, redução e invenção importa instruir os alunos no sentido de aprenderem a encontrar a informação de maior relevância num texto, o que é essencial para compreender textos e escrever um bom resumo (Gelatin, Galvan & Boscolo, 2014).

Depois de esclarecido o que será feito ao longo desta investigação importa salientar os seus objetivos específicos. Estes objetivos foram definidos como forma de responder à questão problema já apresentada:

- Compreender o tipo de influência que as atividades prévias desempenham na elaboração de produções escritas;
- Desenvolver nos alunos a capacidade de selecionar a informação mais relevante num determinado texto;
- Compreender de que modo é que a boa integração de conhecimentos num texto pode influenciar a compreensão dos alunos acerca de um determinado tema;
- Estimular nos alunos a vontade de desenvolver/utilizar estratégias que facilitem o trabalho de produção escrita.

2.4. Opções metodológicas

A investigação desenvolvida foi pensada, inicialmente, como um estudo de caso. No entanto, foi necessário abandonar esta ideia, pois o tempo disponibilizado para a realização desta intervenção foi muito limitado. Numa primeira fase, a investigação foi pensada para conter uma comparação dos resultados obtidos entre duas turmas, em que uma das turmas realizaria uma atividade prévia e um texto expositivo e a outra turma realizaria apenas o texto expositivo. Esta comparação permitiria a obtenção de resultados mais concretos para a verificação da influência da atividade prévia na elaboração de um texto expositivo de maior qualidade. Contudo, de forma a garantir a validade e fiabilidade do estudo, seria necessário conseguir uma outra turma em que os mesmos conteúdos estivessem a ser trabalhados ao mesmo tempo.

Verificando-se a aquisição desta segunda turma, sob as mesmas condições, bastante difícil, aliada ao pouco tempo disponibilizado para a realização desta intervenção, efetuei uma alteração ao desenho da investigação, o que implicou também uma alteração da opção metodológica.

Assim, este projeto de intervenção incluiu uma sessão numa turma de 6.º ano em que os alunos realizaram uma atividade prévia e um texto expositivo. Sendo as atividades desenvolvidas apenas numa turma não foi possível comparar os resultados entre as duas turmas como se pretendia inicialmente, mas foi possível proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem diferente daquela a que estão habituados.

Finalmente, a investigação aqui em questão pode ser definida metodologicamente como investigação-ação implementada através de uma atividade de intervenção. Para valorizar o estudo e compreender de que forma é que as atividades prévias se revelaram, de facto, vantajosas para os alunos optei por realizar um *focus group*. Esta forma de recolha de dados “[...] tem objetivos muito específicos e por isso deve ser considerada como uma técnica para a recolha de dados em Ciências Sociais e Humanas” (Coutinho, 2014 p. 142 citando Morgan & Spanish, 1984).

Para sustentar esta investigação optei por aplicar também um breve questionário aos alunos com o objetivo de caracterizar de um modo mais profundo os participantes nesta investigação.

Para além de questões que remetem para a identificação do contexto socioeconómico da turma, foram realizadas no questionário algumas perguntas que permitiram identificar as

atividades relacionadas com a disciplina de História e Geografia de Portugal que os alunos consideram mais ou menos interessantes.

De modo a caracterizar o método escolhido para esta investigação deve-se então começar por definir investigação-ação como uma estratégia de análise social sobre uma situação real, sendo considerada uma estratégia eficaz na resolução de problemas no âmbito educativo (Amado, 2013). A importância desta metodologia para a investigação em educação está diretamente relacionada com a constante evolução da escola e dos alunos, sendo emergente a utilização da investigação como forma de contribuir para a melhoria das práticas educativas (Coutinho. et al, 2009).

A utilização de um método qualitativo aplicado através de investigação-ação baseia-se na observação, na entrevista aberta e no recurso a documentos (Bogdan & Biklen, 1994). A recolha de dados efetuada ao longo desta investigação vai ao encontro das estratégias previamente mencionadas, acrescentando ainda a aplicação de um inquérito por questionário. Contudo, esta fase da investigação será mais bem explicada na secção 2.6.

Pardal & Lopes (2011, p. 44) sublinham nesta metodologia a “[...] formalização e promoção de mudança na realidade estudada”. Assim sendo, tal como já foi mencionado anteriormente relativamente à investigação em educação, pode-se afirmar como uma das principais características deste tipo de metodologia de investigação o facto de refletir acerca de um problema específico, tendo como principal objetivo intervir com vista à mudança, seguindo o melhor caminho para a resolução do problema em causa. Esta característica está presente nesta investigação, considerando-se o aspeto a necessitar de uma adaptação a ação dos professores perante atividades de escrita na aula de História e Geografia de Portugal, ou até mesmo, as estratégias utilizadas pelos alunos para a escrita de um texto expositivo. Os dados recolhidos na investigação pretendem funcionar como resposta a um problema (Amado, 2013 citando Simões, 1990). Neste caso, pode-se encarar a elaboração de atividades prévias ao momento da escrita como resposta ao problema, ou seja, às dificuldades dos alunos em produzir textos de carácter expositivo.

Para além da resolução do problema em questão destaca-se como outra das principais características da investigação-ação a produção do saber através da reflexão sobre a ação, proporcionando um aumento não só do investigador, mas também das pessoas consideradas na situação e contexto investigado (Amado, 2013). Através desta afirmação comprova-se o carácter autorreflexivo deste tipo de metodologia de investigação. Neste caso específico, podem ser consideradas as pessoas intervenientes no contexto em causa o investigador, os professores e os alunos, esperando-se que os resultados obtidos com

este estudo alertem os intervenientes para a importância da prática de atividades de produção escrita que contribuam para a construção de conhecimentos.

A investigação-ação tem vindo ainda a deixar alguns contributos na investigação em ciências da educação, nomeadamente, como sendo uma nova forma de investigação, relevando a componente social e colocando o investigador e os participantes no mesmo plano de intervenção.

Este conceito de reflexão é mais uma das características que permite relacionar a investigação-ação com a investigação em educação, sendo que “[...] no pensamento sobre a prática educativa está sempre implícito o conceito da reflexão [...]” (Coutinho et al., 2009 p. 4). Esta relação deve-se, principalmente, ao facto de ser na reflexão que reside a capacidade de reconhecer problemas e, conseqüentemente, a sua resolução.

A investigação-ação pode ser realizada de diferentes maneiras (tabela 3) com base na situação, nas pessoas, nas condições e no contexto. Assim sendo, destacam-se três modalidades básicas: técnica, prática e emancipadora. Estas modalidades baseiam-se em diferentes critérios, tais como: os objetivos, o papel do investigador, o tipo de conhecimento que geram, as formas de ação e o nível de participação. As modalidades da investigação-ação sintetizam-se na tabela seguinte (tabela 3):

Modalidades	Objetivos	Papel do Investigador	Tipos de conhecimento que geram	Formas de ação	Nível de participação
Técnica	Melhorar as ações e a eficácia do sistema	Especialista externo	Técnico/explicativo	Sobre a ação	Cooptação
Prática	Compreender a realidade	Papel Socrático (favorecer a participação e a autorreflexão)	Prático	Para a ação	Cooperação
Emancipadora	Participar na transformação social	Moderador do processo	Emancipatório	Pela ação	Colaboração

TABELA 3 - MODALIDADE DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO (COUTINHO ET AL., 2009)

Na presente investigação destaca-se o papel prático da metodologia em questão, ou seja, a compreensão da realidade, pois devido ao pouco tempo disponibilizado para a realização da intervenção torna-se impossível melhorar as ações e a eficácia do sistema.

2.5. Desenho da investigação

Nesta secção será apresentado o desenho da investigação descrita no presente estudo.

	Intervenção	Complementos	
Fases	Atividade de produção escrita	Questionário	Focus Group
Data	26 de abril de 2017	10 de maio de 2017	14 de junho de 2017
Contexto	Sala de aula	Sala de aula	Escola (fora da sala de aula)
Objetivo	Compreender de que modo é que a realização de uma atividade prévia pode influenciar a qualidades das produções escritas elaboradas pelos alunos	Obter alguns dados que permitam elaborar uma caracterização dos participantes mais completa; Verificar o seu interesse por atividades relacionadas com a disciplina de História e Geografia de Portugal	Compreender até que ponto é que os alunos consideraram a elaboração da atividade prévia relevante para a escrita de um texto informativo sobre o mesmo tema
Sequência da ação	1.º Elaboração de uma síntese dos conteúdos já trabalhados na aula anterior 2.º Produção de um texto expositivo	Preenchimento do questionário	1.º Introdução do tema 2.º Autorização para gravar a discussão 3.º Questões/ Discussão
Tempo previsto	90 min	15 min	20 min
Materiais utilizados	Quadro Guião Manual <i>Power Point</i> Folhas de Registo	Questionário	Guião Gravador de áudio

TABELA 4 - DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Com base no quadro acima apresentado (tabela 4) podem ser verificadas as fases que fizeram parte desta intervenção. Tal como já foi dito anteriormente, de forma a complementar a atividade de intervenção houve a necessidade de incluir também a realização de um questionário e de um *focus group*.

Para além da identificação da atividade, são apresentados alguns aspetos essenciais à planificação destas etapas, nomeadamente, a data, o contexto, o objetivo, a sequência da ação, o tempo previsto e os materiais utilizados.

Irei começar por descrever os aspetos planificados relativamente à atividade de produção escrita. Esta atividade foi planeada para o dia 26 de abril, em sala de aula, com o objetivo de compreender de que modo é que a elaboração de uma atividade prévia pode influenciar a qualidade dos textos produzidos pelos alunos. Assim sendo, o seu desenvolvimento obedeceu a uma sequência, começando com a elaboração de uma síntese sobre as várias medidas de repressão aos opositores durante o período do Estado Novo.

Em seguida, foi pedido aos alunos que produzissem um texto do tipo expositivo em que explicassem o clima de repressão que se vivia durante o regime Salazarista. A realização desta atividade estava prevista, tendo uma duração de 90 minutos, fazendo parte dos materiais necessários o quadro, para o registo de toda a informação, o manual, para que os alunos pudessem acompanhar a discussão, um *Power Point*, onde seriam lembrados os aspetos essenciais de um texto expositivo, e folhas para o registo da informação.

A aplicação do questionário foi prevista para o dia 10 de maio de 2017, em sala de aula, tendo como objetivo a obtenção de informações que permitissem caracterizar os participantes nesta intervenção de um modo mais completo. Este questionário pretendeu ainda possibilitar uma compreensão do interesse que os alunos revelam pelas atividades desenvolvidas em História e Geografia de Portugal através da exemplificação de uma atividade que gostaram mais e uma atividade que gostaram menos de realizar.

O último complemento a esta investigação prendeu-se com a elaboração de um *focus group* no dia 14 de junho. Este foi realizado durante o período da aula de História e Geografia de Portugal, dirigindo-me para uma sala diferente com os oito alunos que participaram na atividade de modo a não perturbar o decorrer da aula.

Para a realização deste *focus group* pretendi começar por introduzir a temática aos alunos. Em seguida, foram realizadas várias questões relacionadas com a atividade de escrita previamente elaborada e com outros aspetos relativos aos hábitos escolares dos alunos como, por exemplo, estratégias de estudo.

No entanto, devido ao carácter de entrevista que este meio de recolha de dados possui, é de extrema relevância que durante a sua realização sejam tidas em consideração as respostas dos alunos, permitindo que guiem o rumo da atividade.

2.6. Instrumentos de Recolha de Dados

A fase seguinte deste estudo prende-se com as técnicas e instrumentos utilizados para recolher os dados necessários ao processo de investigação. Segundo Coutinho (2014, p.107) “Trata-se de saber «o que» e «como» vão ser recolhidos os dados, que instrumentos vão ser utilizados [...]”.

Num estudo do tipo investigação-ação os instrumentos são, na sua maioria, descrições, opiniões, análises e medições. Deste modo, as fontes dos dados são os participantes, os processos, os contextos, os objetos, os registos e os documentos. A recolha dos dados é feita através de descrições, análises, inquéritos, testes ou medições. Por sua vez, as ferramentas utilizadas vão desde entrevistas, a questionários, passando por testes e escalas (Coutinho, 2014).

A validade e fiabilidade são dois aspetos a ter em consideração durante a elaboração de um instrumento de recolha de dados (Coutinho, 2014). Características estas que garantem a qualidade informativa dos dados.

A validade “refere a qualidade dos resultados da investigação no sentido de os podermos aceitar como «factos indiscutíveis»” (Coutinho, 2014 p.116). Quer isto dizer que os dados são vistos como empiricamente verdadeiros, salientando o seu rigor e adequação para medir o objeto em estudo (Carmo & Ferreira, 2008).

A fiabilidade, por sua vez, pretende assegurar “[...] que os dados foram obtidos independentemente do contexto, do instrumento ou do investigador [...]” (Coutinho, 2014, p.116 citando Meherns & Lehman, 1984). Este fator está relacionado com a consistência do processo de recolha de dados, ou seja, se diferentes investigadores utilizassem os mesmos procedimentos chegariam a resultados iguais (Carmo & Ferreira, 2016).

As estratégias de recolha de dados utilizadas neste estudo foram a observação, o questionário, o *focus group* e o texto produzido pelos alunos.

2.6.1. Observação participante

A observação permite que o investigador observe os participantes sem ter de depender do que lhes respondem (Coutinho, 2014). Segundo Hyland (2016) esta forma de recolha de dados possibilita ainda que o investigador comprove o que os sujeitos pensam, dizem e fazem. Assim, o investigador assume um papel ativo e atua como mais um membro do grupo que observa (Coutinho, 2014). Uma forma usual de distinguir as várias técnicas de observação é de acordo com o envolvimento do observador no campo do objeto de estudo (Carmo & Ferreira, 2008).

Deste modo, a observação utilizada neste estudo pode caracterizar-se como participante, sendo que o investigador assume explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, o que acaba por requerer uma participação na vida da mesma (Carmo & Ferreira, 2008).

Para auxiliar o processo de observação foram tomadas algumas notas pessoais. Estas facilitaram o processo de reflexão após a aplicação de cada instrumento de recolha de dados.

2.6.2. Questionário

Os inquéritos têm como principal objetivo obter respostas expressas pelos participantes no estudo, podendo ser aplicados através de questionários (Bogdan & Biklen, 1994). A aplicação do inquérito por questionário é bastante vantajosa pois permite a obtenção dos dados com uma certa rapidez, sendo um bom instrumento para medir perceções e opiniões (Coutinho, 2014). Hyland (2016, p.117) complementa esta ideia, afirmando que “Questionnaires are useful for collecting large amounts of structured, easily analysable information about text users’ characteristics, beliefs or attitudes, information that is not usually available from observation of their behaviour or from their texts”.

Neste caso o questionário foi aplicado, visando a obtenção de informações pessoais que permitam uma caracterização mais completa dos participantes neste estudo, ao mesmo tempo que se compreendem alguns dos hábitos de estudo dos alunos, bem como a opinião que possuem acerca da disciplina de História e Geografia de Portugal.

A elaboração de um questionário implica que sejam tidos alguns cuidados devido à possibilidade de não haver contacto pessoal com o inquirido. Deste modo, a conceção do mesmo, bem como a aparência geral do formulário devem ser aspetos a ter em consideração. As perguntas a colocar devem servir para recolher informação pertinente e com opções de resposta articuladas com o quadro teórico. De forma a aumentar a taxa de respostas é importante providenciar um sistema de perguntas simples, objetivas, fáceis e claras (Coutinho, 2014).

O questionário aqui mencionado (anexo 1) é constituído por vários tipos de perguntas, nomeadamente, de identificação e de informação. As perguntas de identificação destinam-se a identificar o inquirido, referenciando certos grupos sociais específicos, tais como: idade, género, nacionalidade, etc (Carmo & Ferreira, 2008). As perguntas de informação, por sua vez, “[...] têm por objetivo colher dados sobre factos e opiniões do inquirido” (Carmo & Ferreira, 2008 p.154). Este questionário é constituído maioritariamente por questões

fechadas de escolha múltipla em leque fechado, no que toca às perguntas de informação, havendo apenas uma de resposta aberta. As questões de identificação são questões abertas, cabendo aos alunos completar com as suas informações pessoais.

2.6.3. Focus Group

O *focus group* “[...] nada mais é do que uma entrevista realizada a um grupo de sujeitos” (Coutinho, 2014 p. 142). É de salientar o *focus group* como uma combinação entre a entrevista e a observação em que o investigador coloca aos entrevistados uma série de perguntas pré-definidas. A ligação com a entrevista está, principalmente, relacionada com a utilização de protocolos bastante semelhantes aos de uma entrevista semiestruturada, ou seja, os tópicos são preparados anteriormente e o ambiente deve ser “não ameaçador” (Coutinho, 2014).

O grande objetivo associado ao *focus group* prende-se com a recolha de informação de interesse para o investigador (Krueger & Casey, 2015). Coutinho (2014) complementa esta ideia, acrescentando a exploração das perceções, experiências ou significados de um grupo de pessoas que têm algum conhecimento em comum (Coutinho, 2014). Neste caso, o objetivo da elaboração de um *focus group* está relacionado com a compreensão da forma como os alunos encararam esta nova estratégia de aprendizagem, verificando se a elaboração da atividade prévia foi considerada relevante para a escrita do texto expositivo.

Segundo Krueger & Casey (2000) citados por Coutinho (2014) existem algumas componentes que devem ser tidas em consideração durante a realização de um *focus group*. Estas características foram bastante úteis para o planeamento do procedimento desenvolvido com os alunos, sendo sintetizadas na tabela seguinte:

- i) O número ideal de participantes varia entre 5 e 10;
- ii) O grupo deve ser homogéneo;
- iii) Os procedimentos implicam a realização do *focus group* por um moderador, podendo ser acompanhado de um assistente;
- iv) As sessões não devem ultrapassar as 2 horas;
- v) O tópico discutido na sessão deve revelar interesse para o grupo.

Deste modo, os *focus groups* são habitualmente constituídos por um número reduzido de elementos, nomeadamente, entre cinco a oito. O tamanho do grupo permite que todos tenham a oportunidade de partilhar a sua opinião, ao mesmo tempo que são discutidas várias perceções (Krueger & Casey, 2015).

As questões elaboradas devem ser abertas, proporcionando um ambiente mais natural ao decorrer da atividade. Devem também ser previamente preparadas, obedecendo a uma sequência que se traduza numa atividade lógica para os intervenientes, ou seja, devem iniciar-se de um modo mais geral, tornando-se, mais tarde, focalizadas nos objetivos específicos. No entanto, apesar de toda a reflexão e preparação, o investigador deve guiar a atividade de uma forma espontânea (Krueger & Casey, 2015).

O investigador tem um papel de grande relevância durante este momento, destacando a sua posição de moderador, ouvinte, observador e analista (Krueger & Casey, 2015). Tudo o que é discutido deve ser registado de forma detalhada, sendo ideal a gravação. Pode ser necessário pedir a colaboração de alguém ou utilizar a tomada de notas como estratégia de registo. Se tal acontecer, é importante que não se perca nada relevante durante a discussão (Coutinho, 2014).

No presente estudo, o *focus group*, tal como já foi mencionado, pretendia complementar a atividade de escrita realizada, bem como compreender até que ponto é que os alunos consideraram a elaboração de uma síntese como atividade prévia relevante para a produção de um texto sobre a mesma temática. De forma a facilitar o meu desempenho durante esta atividade elaborei um guião (anexo 2). Este guião funcionou como um modelo orientador acerca das principais questões a realizar aos alunos, contudo, sem permitir que controlasse a atividade.

2.6.4. Texto produzido pelos alunos

A recolha de dados também pode ser realizada através de materiais produzidos pelos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994).

Um dos objetivos presentes nesta investigação prende-se com a verificação da influência que a realização de uma atividade prévia desempenha nas produções escritas dos alunos.

Deste modo, a elaboração de uma produção escrita, após a realização de uma atividade prévia, pode contribuir para uma melhor compreensão da relação entre estas duas atividades. Assim sendo, os textos escritos pelos alunos funcionam como um instrumento fundamental de recolha de dados para a presente investigação.

Neste caso foi analisada apenas uma produção escrita de cada aluno, sendo que o tempo disponibilizado para a realização desta intervenção não permitiu a elaboração de mais textos.

A utilização de textos como instrumento de recolha de dados pode, segundo Hyland (2016), ter um carácter descritivo (especifica o que decorreu), analítico (interpreta o porquê) ou crítico (questiona as relações sociais que estão por trás do que aconteceu). Nesta investigação foi necessário recorrer às três características previamente mencionadas de forma a cumprir o objetivo estabelecido em relação aos textos produzidos pelos alunos.

O tipo de texto presente neste estudo foi o texto expositivo com o objetivo preciso de os alunos explicarem, aos colegas do 4.º ano do Agrupamento de Escolas de Aveiro, o período de repressão sobre os opositores que se vivia durante o regime Salazarista (anexo 3).

Tal como foi sobredito, previamente ao momento de produção escrita foi elaborada, em conjunto, uma síntese acerca de todos os aspetos que tornavam o regime do Estado Novo, um período de repressão sobre os opositores. Para facilitar o desenvolvimento desta atividade elaborei uma síntese modelo (anexo 4). Esta serviu apenas como orientação para o trabalho de “guia” durante esta atividade, permitindo que nenhum dos aspetos fundamentais fosse deixado de fora.

2.7. Apresentação das sessões

Nesta secção serão apresentadas as sessões em que foi desenvolvido o presente estudo, ou seja, a realização da atividade de escrita, a aplicação do questionário e a realização do *focus group*.

2.7.1. 26 de abril de 2017

No dia 26 de abril foi realizada a atividade de escrita. Os conteúdos trabalhados já tinham sido lecionados nas aulas anteriores, o que permitiu que houvesse mais tempo para realizar a atividade prévia e a atividade de escrita. Como já sublinhei anteriormente, apenas oito alunos participaram na atividade. Este fator foi de grande relevância, tendo contribuído para o decorrer da atividade de um modo mais sereno, o que permitiu que todos os alunos participassem ativamente.

A temática em causa relacionava-se com a repressão sobre os opositores durante o período do Estado Novo. Deste modo, a aula iniciou-se com uma exploração do significado das palavras “repressão” e “opositores”. Em seguida, foi pedido aos alunos que identificassem as principais medidas de repressão tomadas por Salazar.

Neste momento, os alunos foram capazes de identificar os grandes tópicos, nomeadamente, o partido único, a censura prévia, a proibição da liberdade de reunião e de associação, a PIDE e a Legião Portuguesa. Após a identificação global foi trabalhado cada tópico individualmente, iniciando-se assim a elaboração da atividade prévia. Com a realização desta síntese pretendia-se que os alunos ficassem bastante familiarizados com os conteúdos, facilitando a escrita do texto expositivo mais tarde.

Deste modo, para que todos os alunos ficassem com o registo da mesma informação optei por anotar no quadro os vários tópicos que iam sendo abordados. Durante a discussão tentei estimular o pensamento dos alunos.

Terminada a elaboração da atividade prévia foi pedido aos alunos que elaborassem um texto expositivo. Este momento foi bastante bem explícito, o que contribuiu para o bom funcionamento da atividade. Estava planeada a visualização de um *Power Point*, sintetizando os aspetos principais a ter em consideração durante a produção de um texto do tipo expositivo, contudo, estando já o tempo a ficar escasso optei por abordá-los apenas oralmente. Depois de abordado o tipo de texto foi explicado aos alunos o contexto da sua realização. Deste modo, o texto deveria ser elaborado para os alunos do 4.º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas de Aveiro com o objetivo de explicar a repressão que se vivia perante os opositores durante o período do Estado Novo.

A atividade foi realizada com facilidade pela maioria dos alunos, não tendo surgido dúvidas durante a sua concretização. No entanto, é de salientar que, ao contrário do que seria expectável, nenhum dos alunos recorreu às folhas de rascunho fornecidas para realizar um plano do texto que teriam de elaborar.

2.7.2. 10 de maio de 2017

No dia 10 de maio, depois de uma primeira análise dos textos elaborados, foi pedido aos alunos que preenchessem um inquérito por questionário. O objetivo deste instrumento de recolha de dados prendeu-se com a aquisição de mais informações acerca dos hábitos de estudo dos alunos, bem como algumas informações pessoais como idade e nacionalidade. Para além dos objetivos já mencionados, pretendeu-se ainda compreender o interesse que os alunos revelam pela disciplina de História e Geografia de Portugal.

O questionário foi aplicado nos últimos minutos de uma aula de História e Geografia de Portugal, tendo decorrido de um modo bastante positivo.

2.7.3. 14 de junho de 2017

A realização do *focus group* deu-se no dia 14 de junho de 2017 durante a última aula do período de História e Geografia de Portugal. Para que o funcionamento da aula a desenvolver pela professora cooperante não fosse perturbado, dirigi-me com os alunos que participaram na atividade para uma outra sala. É de salientar que dos oito alunos que realizaram a atividade de intervenção apenas sete participaram neste *focus group*, sendo que um dos alunos se encontrava fora do país. Esta atividade teve uma duração de 25 minutos, encontrando-se relativamente próxima dos 20 minutos previstos.

Assim comecei por questionar os alunos sobre qual seria o tema da conversa. Facilmente concluíram que a resposta seria sobre a atividade de intervenção. Antes de dar início à discussão pedi autorização aos alunos para fazer a gravação em áudio da conversa para efeitos de desenvolvimento do presente relatório.

Importa mencionar que os alunos se demonstraram bastante interessados e participativos, colaborando e respondendo às questões realizadas de uma forma adequada. No geral a atividade decorreu de acordo com o planeado, utilizando o guião como modelo para as perguntas a realizar. No entanto, tendo em conta as intervenções dos alunos houve alguns aspetos que foram abordados e não estavam planeados. Durante a realização da atividade tentei estimular a participação de todos os alunos, bem como auxiliá-los a desconstruir as suas respostas para que passassem a ideia que pretendiam.

Terminada a contextualização da atividade comecei por pedir aos alunos que completassem a seguinte afirmação “Na aula com a Professora Mafalda estivemos a...”. As respostas dos alunos estiveram maioritariamente relacionadas com “... escrever um texto sobre a repressão”. Para além de completarem a afirmação muitos dos alunos optaram por fornecer alguns comentários sobre esta atividade como, por exemplo: “A atividade foi uma forma de relembrar os conhecimentos e ajudou-nos para o teste”; “A atividade foi diferente porque primeiro escrevemos os tópicos e depois é que realizámos o texto final”; “A atividade ajudou-me a compreender melhor o Estado Novo” e “Foi uma atividade diferente do que costumamos fazer na aula de História”.

Posteriormente, os alunos foram questionados sobre quais as atividades que poderiam fazer na aula de História para os ajudar a compreender melhor os conteúdos e a terem melhores notas. Como resposta a esta questão todos os alunos sugeriram atividades diferentes, nomeadamente: revisões, atividades lúdicas como *peddy paper* e caça ao tesouro, jogos informáticos sobre os conteúdos da disciplina, animações, debates, mini testes e atividades de escrita como a descrita no presente relatório.

Em seguida questionei os alunos acerca das atividades que mais realizavam nas aulas de História. As principais respostas fornecidas pelos alunos foram esquemas, exercícios do manual e responder a questões. É de salientar que um aluno afirmou ainda que nunca realizavam atividades de escrita à exceção dos testes de avaliação.

Como forma de complementar a questão anterior, os alunos foram questionados acerca de atividades que gostavam de realizar mais vezes na aula de História. As principais sugestões dos alunos foram atividades de escrita, debates e jogos sobre os conteúdos da disciplina. Para explicar melhor a última sugestão fornecida pelos alunos foi relembrada uma atividade realizada durante o período de estágio, possuindo um formato similar ao jogo “Quem quer ser milionário”.

Seguidamente, os alunos revelaram as principais estratégias que utilizam para estudar, destacando a elaboração de resumos, a leitura do manual várias vezes como tentativa de decorar, a realização de esquemas e o auxílio dos pais, pedindo que lhes realizem questões sobre os conteúdos.

Também relacionado com as formas de trabalho utilizadas pelos alunos foi-lhes pedido que identificassem as principais estratégias que utilizam para realizarem uma produção escrita. Sendo esta questão de grande relevância serão citadas as respostas dos alunos: “Primeiro escrevo os tópicos e depois organizo o texto”, “Faço os tópicos e decido o que quero dizer

sobre cada tópico, depois é que escrevo o texto”; “Faço um texto de rascunho, vejo como posso melhorar e faço um segundo texto”; “Eu começo logo a escrever, vou pensando e vou escrevendo”; “Primeiro leio a informação e faço tópicos e depois é que escrevo”; “Faço tópicos e tento juntá-los com palavras como *e*, *depois* ou *portanto* para ligar as ideias, depois passo o texto a limpo”; “Leio e organizo por tópicos, seleciono as palavras que devo usar, depois faço o texto e vejo se repito muitas palavras, se for necessário faço outro texto”.

A pergunta seguinte teve como principal objetivo compreender qual a opinião dos alunos em relação a qual será a melhor disciplina para se realizarem atividades como a de escrita, Português ou História. Neste momento as respostas dos alunos foram bastante variadas, contudo, a maioria dos alunos escolheu História, justificando a sua resposta com o facto de os conteúdos serem relativos a esta disciplina. Os alunos que escolheram a disciplina de Português justificaram-se, salientando o facto de a atividade ser de escrita. Houve ainda um aluno que considerou a possibilidade de a atividade ser realizada em ambas as disciplinas.

Ainda sobre a atividade de escrita, os alunos foram questionados acerca das principais dificuldades com que se depararam durante a sua realização. As respostas dos alunos relacionaram-se com o tempo disponibilizado para a atividade e com o facto de serem muitos conteúdos a incluir, o que acaba por estar de certa forma relacionado. Foi ainda destacado por dois alunos a dificuldade em identificar quais os tópicos mais relevantes a incluir no texto e quais os menos relevantes que poderiam ser deixados de parte e de que forma deveriam ser ligadas as ideias.

Com base nas respostas fornecidas à questão previamente mencionada, foi perguntado aos alunos de que forma é que a atividade se poderia tornar mais fácil. Assim sendo, os alunos salientaram uma menor quantidade de conteúdos e a realização do texto em conjunto. Esta última resposta é justificada por parte dos alunos, alertando para o facto de apenas elaborarem textos na aula de português, no entanto, de diferentes tipos.

Dado que os alunos afirmaram várias vezes que a atividade de escrita foi bastante vantajosa para uma melhor compreensão dos conteúdos, foi-lhes pedido que justificassem essas afirmações. De entre todas as respostas dadas pelos alunos saliento: “Foi mais fácil compreender a matéria pois trabalhámos pouco a pouco” e “Trabalhámos mais esta matéria do que as outras o que nos ajudou para o teste”.

A última questão realizada prendeu-se com quais os aspetos que os alunos consideraram mais e menos interessantes durante a atividade de escrita. Tal como já tinha sido mencionado pelos alunos anteriormente, foram destacados como pontos menos interessantes o pouco tempo disponibilizado para a produção escrita e o facto de o texto ser muito longo. Relativamente aos aspetos mais interessantes, os alunos salientaram, por sua vez, a compreensão mais clara da matéria, a possibilidade de rever os conteúdos e o facto de ter sido realizada com o objetivo de auxiliar os alunos do 4.º ano. Sobre o último ponto mencionado, foram vários os alunos que referiram que durante a elaboração do texto tiveram bastante cuidado com a escolha de palavras para que todos os alunos compreendessem a informação que queriam transmitir. Os participantes chegaram mesmo a afirmar ter tido a preocupação de “não escrever coisas complicadas”.

De um modo geral penso que este *focus group* foi bastante bem-sucedido e, ao mesmo tempo, bastante útil, permitindo-me obter uma visão mais aprofundada acerca da forma como os alunos reagiram a esta atividade, bem como outros aspetos relacionados com a disciplina de História e Geografia de Portugal.

Outros aspetos sobre a elaboração da atividade de intervenção, compreendidos através do *focus group* realizado com os alunos, serão discutidos nas conclusões do estudo.

2.8. Caracterização dos participantes

Os participantes na atividade de intervenção são oito alunos de uma turma do 6.º ano, de um universo de 28 alunos de uma escola situada na parte central da cidade. Este número reduzido de participantes deve-se à dificuldade em agendar a realização da atividade sem influenciar a calendarização previamente definida pela docente³. Deste modo, depois de várias datas discutidas, a professora disponibilizou uma aula para a realização desta atividade. A poucos dias da sua concretização, a escola anunciou a realização de uma atividade desportiva para o mesmo dia, o que obrigou a que a maioria dos alunos se ausentasse da aula. Com a impossibilidade de reagendar uma nova data foi necessário prosseguir com o desenvolvimento desta atividade de intervenção com os alunos disponíveis.

É de salientar que antes de se iniciar a investigação foi entregue a todos os alunos uma autorização (anexo 5) para que os encarregados de educação tivessem conhecimento do estudo que seria realizado e autorizassem a participação dos seus educandos.

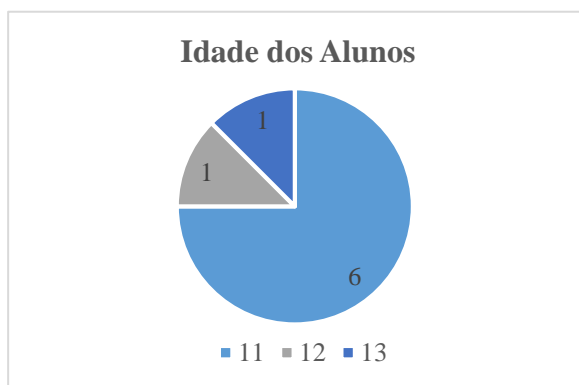


GRÁFICO 1 – IDADE DOS ALUNOS

De forma a obter mais informações acerca dos alunos foi aplicado um questionário. Este grupo é constituído por 6 alunos do sexo masculino e 2 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos (gráfico 1). A maioria dos alunos tem nacionalidade portuguesa, à exceção de um aluno de nacionalidade brasileira. De entre os participantes apenas um é repetente, encontrando-se, no entanto, a frequentar o 6.º ano de escolaridade pela primeira vez.

³ Atendendo ao número reduzido de alunos não senti a necessidade de colocar percentagens ao longo da caracterização dos participantes.

Aluno	Habilitações		Profissão	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe
1	-	4.º ano	-	
2	-	11.º ano	-	Cuidadora de Idosos
3	Mestrado	Mestrado	Operante de Marketing	Turismólogo
4	Ensino Superior	Ensino Superior	Dentista	Professora
5	12.º ano	6.º ano	Reformado	Desempregada
6	Ensino Superior	Ensino Superior	Inspetor das Finanças	?
7	Mestrado	Licenciatura	Comandante da marinha	Professora
8	Ensino Superior	Ensino Superior	Polícia	Desempregada

TABELA 5 - HABILITAÇÕES E PROFISSÃO DOS PAIS

Com base nos questionários obtiveram-se informações relativas a oito mães e a seis pais. Assim, consultando a tabela acima apresentada (tabela 5), facilmente se conclui que as habilitações literárias são bastante variadas, começando por destacar o 4.º ano, o 6.º ano, o 11.º ano e o 12.º ano (quatro pais). A nível superior, três dos pais possuem um mestrado e um uma licenciatura. Alguns dos alunos afirmam que os pais frequentaram o ensino superior não sabendo, contudo, especificar o grau de habilitações (seis pais).

As profissões dos pais e mães são bastante variadas, sendo que, de acordo com as informações recolhidas, duas estão ligadas ao ensino (professoras), uma é cuidadora de idosos, um é operante de marketing, um é turismólogo, um é dentista, um é polícia, um é inspetor das finanças e um é comandante da marinha. De entre os pais, um encontra-se já reformado e duas das mães estão desempregadas.

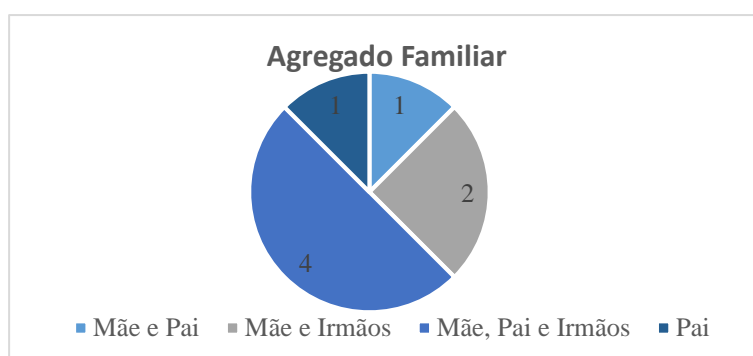


GRÁFICO 2 – AGREGADO FAMILIAR

Na sua grande maioria, os alunos vivem com (gráfico 2) os familiares mais próximos (pais/ pais e irmãos (5)), verificando-se a existência de três famílias monoparentais (mãe/ irmãos (2) / pai (1)). Verifica-se ainda que quatro dos alunos vivem com a mãe, o pai e os irmãos.

Número de Irmãos	Número de Alunos
0	2
1	2
2	3
3	0
4	0
5	1

TABELA 6 - NÚMERO DE IRMÃOS DOS ALUNOS

O número de irmãos é também bastante variado (tabela 6). Analisando a tabela acima apresentada conclui-se que na sua maioria os alunos têm dois irmãos (3 alunos). Dois alunos revelam ser filhos únicos e dois alunos afirmam ter apenas um irmão. Um aluno afirma ainda ter cinco irmãos.

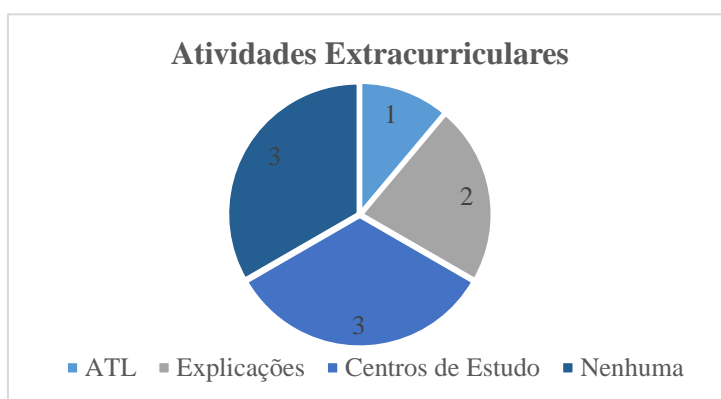


GRÁFICO 3 – ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

Analisando as atividades realizadas pelos alunos fora do período escolar (gráfico 3) verifica-se que três dos alunos não frequentam qualquer tipo de atividade de estudo como, por exemplo, ATL, explicações ou centros de estudos. O centro de estudos é a atividade de eleição deste grupo, sendo frequentado por três alunos. Dois alunos afirmam frequentar explicações, sendo que um deles também frequenta um centro de estudos. O ATL é frequentado apenas por um aluno.

Iremos agora debruçar-nos sobre o papel que os pais possuem na vida escolar dos alunos, por exemplo, se os alunos têm o seu auxílio na realização dos trabalhos de casa, se

discutem temas relacionados com os conteúdos escolares ou se realizam outras tarefas para além das pedidas pelos professores em conjunto.

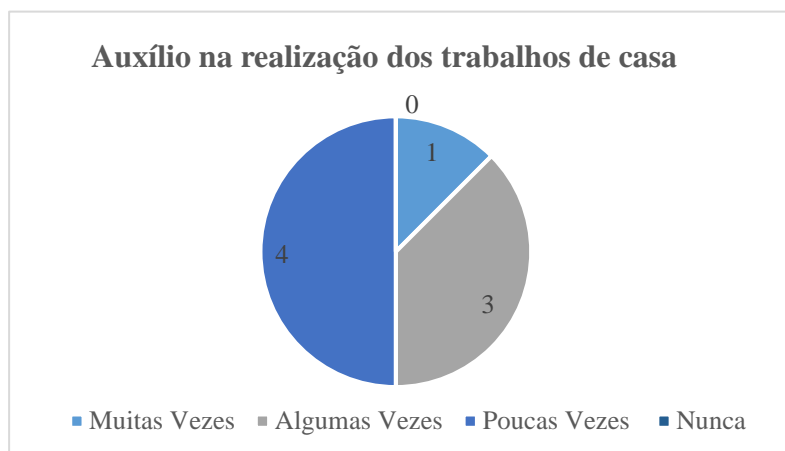


GRÁFICO 4 – AUXÍLIO NA REALIZAÇÃO DOS TRABALHOS DE CASA

Com base nas respostas dos alunos conclui-se que quatro dos inquiridos afirmam ter “poucas vezes” o auxílio dos pais na realização dos trabalhos de casa (gráfico 4). A opção “algumas vezes” foi selecionada por três dos alunos e apenas um aluno afirma ter “muitas vezes” o auxílio dos pais durante a realização dos trabalhos de casa. A opção “nunca” não foi selecionada por nenhum aluno.

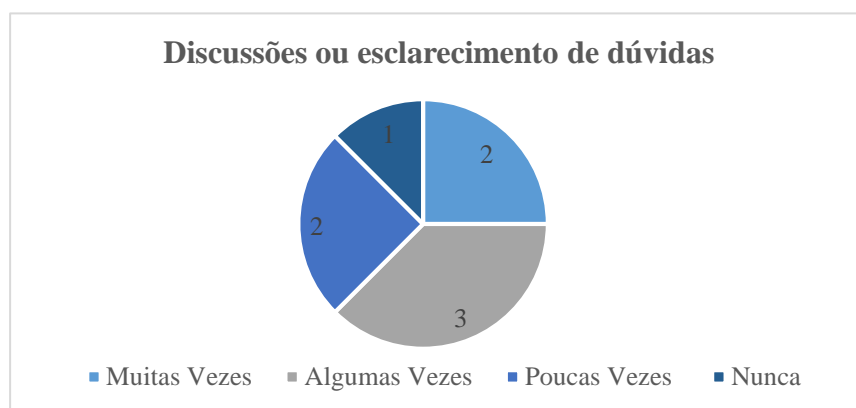


GRÁFICO 5 – DISCUSSÃO OU ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Algumas das estratégias de estudo dos alunos podem incluir o esclarecimento de dúvidas ou a discussão de temas relacionados com os conteúdos escolares com os pais (gráfico 5). Três alunos afirmaram recorrer ao auxílio dos pais “algumas vezes”. Dois alunos mencionaram discutir este tipo de tema ou esclarecer dúvidas com os pais “muitas vezes”. A opção “poucas vezes” foi selecionada também por dois alunos. Apenas um aluno

selecionou a opção “nunca”, considerando que não recorre ao auxílio dos pais para debater temas relacionados com os conteúdos escolares ou esclarecer dúvidas.

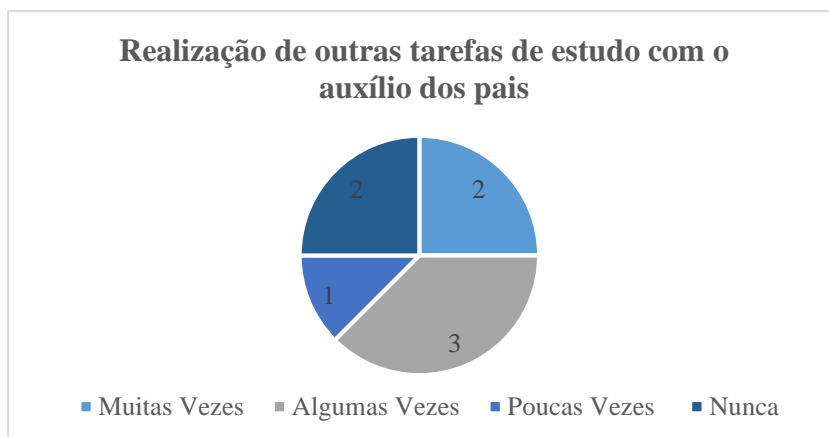


GRÁFICO 6 – REALIZAÇÃO DE OUTRAS TAREFAS DE ESTUDO COM O AUXÍLIO DOS PAIS

Continuando a dar conta dos hábitos de estudo dos alunos, recorrendo ao auxílio dos pais, três alunos afirmaram realizar “algumas vezes” outras tarefas de estudo, para além das pedidas pelos professores, com a ajuda dos pais (gráfico 6). A opção “muitas vezes” foi selecionada por dois alunos. Também dois alunos afirmaram “nunca” realizar outras tarefas com o auxílio dos pais. Apenas um aluno considerou a opção “poucas vezes” quanto à realização deste tipo de tarefas.

Sendo a atividade de intervenção presente neste estudo relacionada com a disciplina de História e Geografia de Portugal considere relevante compreender o interesse que os alunos têm pela disciplina em relação às restantes disciplinas que integram o seu currículo escolar.

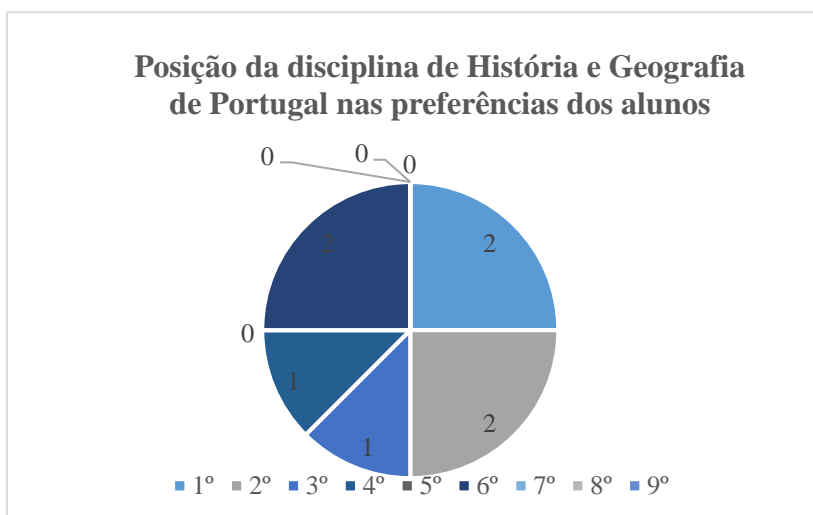


GRÁFICO 7 – POSIÇÃO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL SEGUNDO PREFERÊNCIAS

Analisando o gráfico, verifica-se que dois alunos consideraram a disciplina de História e Geografia de Portugal como a que mais lhes agrada (gráfico 7). A posição de 2.º lugar foi atribuída à disciplina também por dois alunos. O 3.º lugar foi atribuído apenas por um aluno, bem como o 4.º lugar. Os restantes alunos (dois) atribuíram à disciplina de História e Geografia de Portugal o 6.º lugar. Deste modo, pode-se concluir que a disciplina de História e Geografia de Portugal é, neste grupo de alunos, uma das favoritas, sendo que 5 dos alunos classificaram-na como uma das três primeiras nas suas preferências.

Mantendo a temática da disciplina de História e Geografia de Portugal importa agora compreender quais as atividades que mais interesse despertam nos alunos e quais as atividades que menos interesse despertam nos alunos.

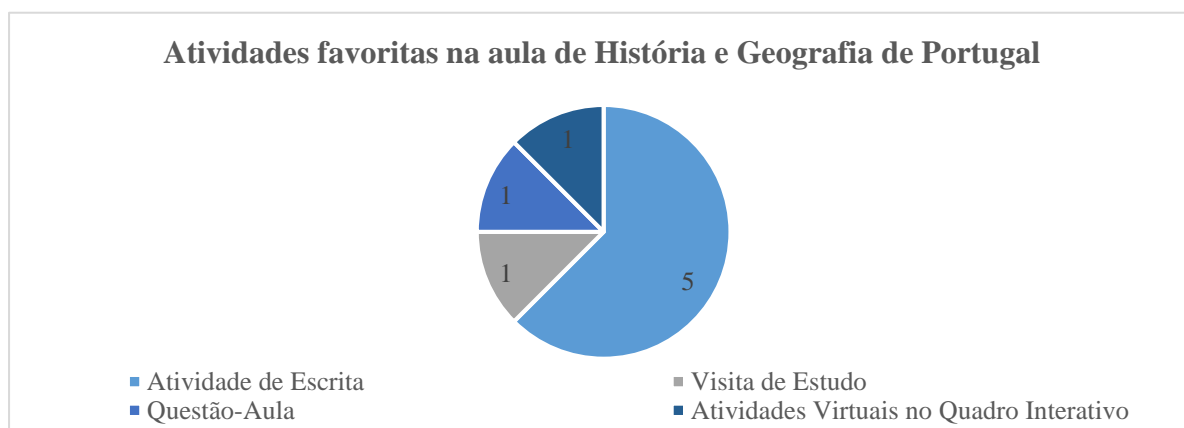


GRÁFICO 8 – ATIVIDADES FAVORITAS NA AULA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Com base no gráfico acima apresentado (gráfico 8) pode-se concluir que cinco dos alunos consideraram a atividade de escrita realizada no âmbito deste relatório como uma das que mais gostaram de realizar na aula de História, justificando as suas respostas com o facto de ter sido um texto escrito para ajudar os alunos do 4.º ano. Três alunos exemplificaram diferentes atividades como as suas favoritas, nomeadamente, uma questão-aula de escolha múltipla, uma visita de estudo e atividades virtuais no quadro interativo.

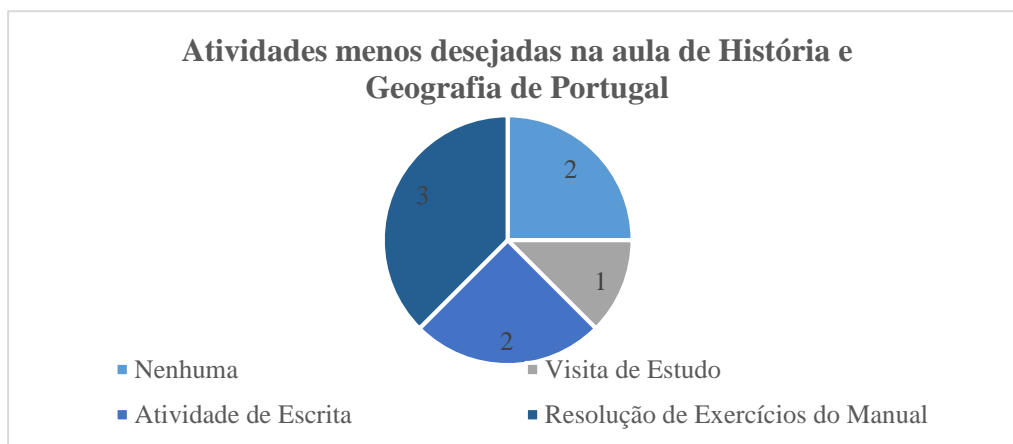


GRÁFICO 9 – ATIVIDADES MENOS DESEJADAS NA AULA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Analisando as atividades que os alunos menos gostaram de realizar nas aulas de História e Geografia de Portugal (gráfico 9) verifica-se que três alunos consideraram a resolução de exercícios do manual como uma das atividades menos apelativas. A atividade de escrita realizada no âmbito da elaboração deste relatório foi selecionada por dois alunos como uma das atividades que menos gostaram de realizar na aula de História e Geografia de Portugal, justificando a sua resposta com o facto de não gostarem de escrever. É de salientar que estes dois alunos foram os que colocaram a disciplina de História e Geografia de Portugal nos lugares mais baixos quando lhes foi pedido que ordenassem as disciplinas que integram o seu currículo por ordem de preferência. Apenas um aluno identificou a visita de estudo como uma das atividades que menos gostou de realizar e dois alunos afirmaram não ter nada a destacar relativamente às atividades que menos interesse lhes proporcionaram.

Com base na análise dos gráficos anteriormente demonstrados salienta-se o papel presente dos pais na educação dos alunos, auxiliando-os no desempenho das mais variadas tarefas a nível escolar.

Este fator aliado à frequência de atividades extracurriculares, como centros de estudo ou explicações, pode ser uma das razões que contribui para o sucesso escolar dos alunos.

Importa ainda destacar que a maioria dos alunos deste grupo demonstra um interesse elevado pela disciplina, considerando-a das suas favoritas de entre as restantes que integram o seu currículo escolar. Esta preferência por parte dos alunos pode automaticamente contribuir para o seu interesse na realização das tarefas em História e Geografia de Portugal.

2.9. Corpus em análise

Nesta secção será feita uma breve explicação acerca das razões subjacentes à seleção do *corpus*, bem como dos procedimentos que serão utilizados para a análise de dados.

2.9.1. Seleção do corpus

Inicialmente, estando a realização da atividade planeada para um grupo de 28 alunos estava prevista a seleção dos textos a examinar, obedecendo ao seguinte critério: dois alunos com bastante sucesso escolar, dois alunos de nível intermédio e dois alunos com mais dificuldades.

No entanto, tal como já foi explicado anteriormente, o imprevisto ocorrido e que obrigou a que vários alunos se ausentassem da sala no dia da realização da atividade, fez com que houvesse a necessidade de utilizar todos os textos recolhidos.

2.9.2. Procedimentos para a análise dos dados

Para identificar cada texto foi-lhes atribuída uma numeração de 1 a 8, por ordem alfabética. Em seguida, obedecendo à ordem alfabética previamente estruturada, foram atribuídos nomes convencionados aos textos dos alunos de forma a manter a privacidade dos participantes.

Para analisar os dados recolhidos serão utilizados diferentes instrumentos. De forma a facilitar este trabalho comecei por escrever um texto modelo (anexo 6), cumprindo todos os requisitos considerados fundamentais à sua realização.

Em seguida, apresentamos uma tabela (tabela 7) criada de forma a demonstrar o sucesso no texto de cada um dos alunos relativamente aos critérios gerais: tópicos selecionados, coesão textual, contemplação do leitor e obediência a uma sequência lógica.

Texto	Categorias																				Classificação Final
	Seleção de tópicos					Coesão textual					Contemplanção do leitor					Sequência lógica					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1																					
2																					
(...)																					

TABELA 7 - EXEMPLO PARA CLASSIFICAÇÃO GERAL DOS TEXTOS

Foi ainda criada uma tabela (tabela 8) de forma a classificar cada texto individualmente, sendo que cada um dos tópicos já mencionados anteriormente se divide em vários subtópicos.

Para identificar os tópicos necessários à classificação destes textos foram utilizados alguns documentos como referência, nomeadamente, as Metas Curriculares, os Critérios de Classificação da Prova de Aferição de 5.º ano (2017) e um documento criado pelo Conselho da Europa (2010) acerca das competências linguísticas necessárias para aprender e ensinar História.

Categorias		Texto 1				
		1	2	3	4	5
Seleção de tópicos	Identifica os tópicos de maior relevância para o tema					
	Seleciona os conteúdos essenciais dentro de cada tópico					
	Expõe as ideias de forma clara					
	Faz paráfrase corretamente					
	Utiliza exemplos para fundamentar as ideias					
Coesão textual	Utiliza conetores adequados					
	Justifica as ideias apresentadas					
	Utiliza terminologia específica					
Contemplação do leitor	Utiliza linguagem adequada					
	Explica mais do que uma vez					
	Dirige-se de forma amigável					
Sequência lógica	Organiza os conteúdos de forma coerente					
	Contextualiza o tema					
	Integra conclusões					

TABELA 8 - EXEMPLO PARA CLASSIFICAÇÃO INDIVIDUAL DOS TEXTOS

Ambas as tabelas devem ser preenchidas de 1 a 5, sendo a classificação mais frequente nas avaliações realizadas pelos alunos, bem como nas provas aferidas e exames nacionais.

De forma a possibilitar um maior rigor nos dados analisados defini para cada tópico e subtópico os respetivos critérios de classificação (tabela 9), ou seja, aquilo que é esperado que os alunos elaborem em cada um dos tópicos para terem uma classificação de 1, 2, 3, 4 ou 5.

Tópico	Subtópico	Classificação
Seleção de tópicos	Identifica os tópicos de maior relevância para o tema	1- Não especifica nenhum dos tópicos dentro do tema da repressão 2- Identifica um ou dois dos tópicos dentro do tema 3- Identifica três dos tópicos dentro do tema 4- Identifica quatro dos tópicos dentro do tema 5- Identifica os cinco tópicos dentro do tema
	Seleciona os conteúdos essenciais dentro de cada tópico	1- Não especifica os conteúdos relativos aos tópicos 2- Inclui os conteúdos essenciais num dos tópicos 3- Inclui os conteúdos essenciais em dois ou três dos tópicos 4- Inclui os conteúdos essenciais em quatro dos tópicos 5- Incluiu os conteúdos essenciais nos cinco tópicos
	Explica as ideias de forma clara	1- Não se compreendem as ideias do texto 2- Faz confusão relativamente às ideias de quatro tópicos 3- Faz confusão relativamente às ideias de dois ou três tópicos 4- Faz confusão relativamente às ideias de um dos tópicos 5- O texto compreende-se totalmente
	Paráfrase	1- Utiliza um mecanismo de copiar/colar baseado na síntese elaborada 2- Reescreve o texto por palavras suas com muita dificuldade 3- Demonstra dificuldades a reescrever três ou quatro dos tópicos 4- Demonstra dificuldades a reescrever um ou dois dos tópicos 5- Reescreve o texto por palavras suas
	Utiliza exemplos para fundamentar as ideias	1- Não utiliza exemplos ao longo do texto 2- Utiliza exemplos em apenas um dos tópicos 3- Utiliza exemplos em dois ou três dos tópicos 4- Utiliza exemplos em quatro dos tópicos 5- Fundamentam todos os tópicos com um exemplo

Coesão Textual	Utiliza conectores adequados	1- Não utiliza conectores para ligar as diferentes partes do texto 2- Utiliza conectores para a introdução e conclusão 3- Utiliza poucos conectores adequados ao longo do texto 4- Utiliza conectores adequados em várias partes do texto 5- Utiliza conectores adequados ao longo de todo o texto
	Justifica as ideias apresentadas	1- Não utiliza justificações ao longo do texto 2- Justifica as ideias em apenas um dos tópicos 3- Justifica as ideias em dois ou três dos tópicos 4- Justifica as ideias em quatro dos tópicos 5- Justifica as diferentes ideias apresentadas ao longo do texto
	Utiliza terminologia específica	1- Utiliza linguagem inadequada 2- Utiliza poucas vezes terminologia específica do tema 3- Utiliza algumas vezes terminologia específica do tema 4- Utiliza várias vezes terminologia específica do tema 5- Utiliza ao longo do texto terminologia específica da disciplina e do tema, revelando uma linguagem cuidada
Contemplação do leitor	Utiliza linguagem adequada	1- Não tem em consideração o tipo de leitor 2- Utiliza várias explicações inadequadas para o tipo de leitor 3- Utiliza algumas explicações inadequadas para o tipo de leitor 4- Utiliza poucas explicações inadequadas para o tipo de leitor 5- Utiliza uma linguagem cuidada e facilitadora da compreensão do leitor ao longo de todo o texto
	Explica mais do que uma vez	1- Nunca explica mais do que uma vez uma ideia 2- Explica corretamente mais do que uma vez um dos tópicos

		<ul style="list-style-type: none"> 3- Explica corretamente mais do que uma vez dois dos tópicos 4- Explica corretamente mais do que uma vez três dos tópicos 5- Explica corretamente mais do que uma vez os conteúdos essenciais de cada tópico
	Dirige-se de forma amigável	<ul style="list-style-type: none"> 1- Nunca se dirige ao leitor de forma direta 2- Apenas se dirige ao leitor na introdução 3- Dirige-se poucas vezes ao leitor durante o texto 4- Dirige-se algumas vezes ao leitor durante o texto 5- Dirige-se muitas vezes ao leitor durante o texto
Sequência lógica	Organiza os conteúdos de forma coerente	<ul style="list-style-type: none"> 1- Apresenta os conteúdos dispersos entre cada tópico, abordando-os em diferentes partes do texto 2- Não obedece a uma ordem para cada tópico mas respeita a inclusão dos conteúdos nos respetivos tópicos 3- Apresenta um ou dois dos tópicos de forma cronológica, respeitando os respetivos conteúdos 4- Apresenta três dos tópicos de forma cronológica, respeitando os conteúdos 5- Apresenta todos os tópicos pela ordem cronológica, organizando os conteúdos em cada tópico
	Contextualiza o tema	<ul style="list-style-type: none"> 1- Não faz introdução 2- Faz uma introdução muito curta e não fica esclarecido o tema do texto 3- Faz uma introdução muito curta e não fica esclarecido o objetivo do texto 4- Faz uma introdução incompleta, explorando o tema e objetivo de forma sucinta 5- Faz uma introdução completa, explorando o tema e o objetivo do texto
	Integra conclusões	<ul style="list-style-type: none"> 1- Não faz conclusão 2- Faz uma conclusão muito sucinta mas não retoma o essencial do conteúdo do texto 3- Conclui o tema, retomando o essencial de como se vivia durante o Estado Novo

		<p>4- Conclui o tema, retomando todos os aspetos de como se vivia durante o Estado Novo</p> <p>5- Conclui o tema, retomando todos os aspetos de como se vivia durante o Estado Novo de forma organizada</p>
--	--	---

TABELA 9 - CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO DOS TEXTOS DOS ALUNOS

Para além dos critérios de classificação elaborei ainda uma tabela (tabela 10) com o objetivo de sintetizar os principais conteúdos para cada tópico, facilitando o preenchimento das tabelas de classificação individual dos textos dos alunos (tabela 8). Assim sendo, esta tabela permite identificar os conteúdos essenciais a cada tópico e, por conseguinte, facilitar a sua classificação de nível 1, 2, 3, 4 ou 5.

Tópicos	Conteúdos Essenciais
Partido Único	<ul style="list-style-type: none"> • Criado em 1931 • Criado por Salazar • Chamado União Nacional • Por lei não era proibido haver outros partidos, no entanto, quem o fizesse era vigiado e perseguido
Censura Prévia	<ul style="list-style-type: none"> • Ganha força com a Constituição de 1933/ Já existente durante a Ditadura Militar • Comissão que cortava tudo o que pudesse prejudicar o sistema • Lápis Azul • Tornava mais fácil chegar à população a informação que lhes convinha
Liberdades Proibidas	<ul style="list-style-type: none"> • Proibida a liberdade de reunião • Proibida a liberdade de associação • Os trabalhadores não tinham direito à greve • Os trabalhadores não se podiam associar a sindicatos
PIDE	<ul style="list-style-type: none"> • Criada em 1936 • Perseguiam, torturavam ou prendiam os opositores ao Estado Novo • O destino dos opositores eram as prisões espalhadas pelo país ou colónias • Tinham uma densa rede de informadores
Legião Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> • Criada em 1936 • Organização armada que defendia o Estado Novo • Composta pelos adeptos mais fanáticos do Estado Novo • Tinham uma densa rede de informadores

TABELA 10 - CONTEÚDOS ESSENCIAIS AOS TÓPICOS

Considerarei ainda bastante pertinente, de forma a compreender todo o procedimento para a análise de dados, o fornecimento de exemplos específicos para cada nível de classificação, ou seja, irei agora apresentar dois dos textos dos alunos, sendo um o que obteve melhor classificação e o outro a pior.

É de salientar que nas transcrições que irão ser apresentadas não foram tidos em consideração os erros ortográficos dos alunos por não ser o foco da investigação.

Através de uma análise de estes dois exemplos é possível perceber de que forma será feita a análise de dados para os restantes textos. Todas as produções escritas se encontram presentes em anexo analisadas do mesmo modo (anexo 7).

Exemplo 1 – Texto Classificado com nível 2

(1) (x) ✓ No início do século depois da Ditadura Militar, iniciou-se uma (*) Constituição (*) chamada “**União Nacional**”. A União Nacional foi formada no ano de 1931, também o partido foi formado por Salazar que nessa altura era (*) Presidente (*). No governo era o único partido existente para quem quisesse fazer parte da vida política. Por lei era permitido a existência de outros partidos políticos, mas todos aqueles que não pertencessem ao partido do regime eram vigiados e perseguidos. (2) Nesse tempo passou a existir a censura prévia que apesar de já existir na época da Ditadura Militar consistia que eles tinham um lápis de cor azul e riscava tudo o que falasse mal de Salazar ou do regime político. (*) E por isso ninguém se atrevia a difamar de Salazar e do regime político porque depois eles iam à procura do funcionário ou funcionária para vigiar, perseguir e torturar as pessoas (*). (3) A greve foi proibida (). (5) E a legião portuguesa x

Identifica três dos tópicos dentro do tema (Partido único, Censura Prévia e Proibição de Liberdades)

Inclui os conteúdos essenciais em um dos tópicos (Partido Único)

Não se compreendem as ideias do texto

Reescreve o texto por palavras suas com muita dificuldade

Não utiliza exemplos ao longo do texto

Aaaaaa Utiliza poucos conectores adequados ao longo do texto

Aaaaaa Não utiliza justificações ao longo do texto

Aaaaaa Utiliza poucas vezes terminologia específica do tema

(*) ... (*) Utiliza várias explicações inapropriadas para o tipo de leitor

(+) ... (+) Nunca explica mais do que uma vez uma ideia

(x) Nunca se dirige ao leitor de forma direta

(1), (2), (3), (5) Não obedece a uma ordem para cada tópico mas respeita a inclusão dos conteúdos nos respetivos tópicos

✓ Não faz introdução

× Não faz conclusão

Como se pode observar através da análise realizada conclui-se que esta produção escrita ficou bastante aquém das expectativas. Para uma melhor compreensão deve ser consultada a legenda presente juntamente com o texto do aluno (Texto 2 – Eduardo).

Deste modo, facilmente se compreende que o aluno identificou apenas três dos tópicos essenciais ao tema (classificação nível 3), incluindo os conteúdos essenciais em apenas um dos tópicos apresentados (classificação nível 2). As ideias do texto foram apresentadas de um modo bastante confuso (classificação nível 1), reescrevendo-as com muita dificuldade (classificação nível 2).

Ao longo de toda a produção escrita, o aluno não recorreu a justificações, exemplos ou a mais do que uma explicação para a mesma ideia de modo a facilitar a compreensão por parte do leitor (classificação nível 1). Os conetores utilizados foram escassos (classificação nível 3), utilizando poucas vezes terminologia específica do tema (classificação nível 2) e várias vezes explicações inapropriadas (classificação nível 2) que dificultavam a compreensão do texto.

O aluno nunca se dirige ao leitor de forma direta (classificação nível 1) e não obedece a uma ordem para a apresentação dos tópicos, optando por eliminar o tópico número 4 e deixar por acabar o tópico número 5 (classificação nível 2).

Por último, o aluno não integra na sua produção escrita introdução ou conclusão (classificação nível 1).

Exemplo 2 – Texto classificado com nível 4

(x) Em Portugal, no período do Estado Novo, existia um grande controlo sobre as pessoas que se opunham a este governo. (*) (+) Por outras palavras (+) podemos dizer que existia uma grande repressão sobre os opositores (*). ✓

(1) Existia apenas um partido, designado pelo nome de “União Nacional”. Foi criado em 1931 e foi um partido criado por Salazar, para além de ser o único. (*) Era possível que qualquer pessoa criasse um partido de acordo com a lei, mas Salazar mandava um grupo de homens perseguir e vigiar esse indivíduo (*). De acordo com António de Oliveira Salazar a União Nacional não devia ser considerada um partido pois os partidos dividiam as pessoas e o seu objetivo era unir a sociedade. (*) A partir de esta altura foi permitida, na prática a criação de outros partidos, mas a campanha era tao injusta que foi impossível a existência de eleições livres (*).

(2) A censura prévia (*) era o modo de proteger a ditadura, pois “cortava” em todos os jornais, teatros e revistas os textos, as imagens ou os desenhos que apresentassem características que falassem mal do Estado Novo (*). Geralmente neste ato de riscar a informação era utilizado um lápis azul. Esta censura ganhou vida com um novo conjunto de leis criado em 1933.

(3) Foi proibido o direito à greve e a proibição de os trabalhadores se associarem a grupos (sindicatos).

(4) A polícia política criada em 1936, (*) vigiava, prendia e torturava todos aqueles que manifestassem ideias contra o governo (*) (). Tinham o nome de PVDE, embora em 1945 passasse a chamar-se PIDE.

(5) A Legião Portuguesa foi criada em 1936 e era uma (*) organização armada que defendia o Estado Novo () (*) e era composta por fanáticos do Estado Novo.

x

Identifica os cinco tópicos dentro do tema (Partido único, Censura Prévia, Proibição de Liberdades, PIDE e Legião Portuguesa)

Inclui os conteúdos essenciais em dois dos tópicos (Partido Único e Censura Prévia)

O texto compreende-se totalmente

Reescreve o texto por palavras suas

Utiliza exemplos em apenas um tópico

Aaaaaa Utiliza conetores adequados ao longo do texto

Aaaaaa Justifica as ideias em dois dos tópicos (Partido Único e Censura Prévia)

Aaaaaa Utiliza várias vezes terminologia específica do tema

(*) ... (*) Utiliza uma linguagem cuidada e facilitadora da compreensão do leitor ao longo de todo o texto

(+) ... (+) Explica corretamente mais do que uma vez um dos tópicos

(x) Nunca se dirige ao leitor de forma direta

(1), (2), (3), (4), (5) Apresenta todos os tópicos pela ordem cronológica, organizando os conteúdos em cada tópico

✓ Faz uma introdução completa, explorando o tema e o objetivo do texto

× Não faz conclusão

Analisando o texto apresentado (Texto 5 – Jorge), bem como a respetiva legenda conclui-se que este foi um trabalho bastante bem conseguido.

O aluno identificou os cinco tópicos essenciais ao tema (classificação nível 5) e incluiu os conteúdos essenciais em dois dos tópicos (classificação nível 3). O texto compreende-se na íntegra (classificação nível 5) e não foram demonstradas dificuldades na reescrita do texto por palavras suas (classificação nível 5).

Relativamente às estratégias utilizadas, o aluno recorreu a exemplos em apenas um dos tópicos (classificação nível 2), utilizou vários conetores adequados ao longo de todo o texto (classificação nível 5), justificou as ideias apresentadas em dois dos tópicos (classificação nível 3), utilizou várias vezes terminologia específica do tema (classificação nível 4) e explicou as ideias mais do que uma vez em um dos tópicos (classificação nível 2).

A linguagem utilizada demonstra ser facilitadora da compreensão por parte do leitor (classificação nível 5), contudo, o aluno nunca se lhe dirige de uma forma direta (classificação nível 1).

Os tópicos principais são apresentados pela ordem de acontecimento e os conteúdos bastante organizados dentro de cada tópico (classificação nível 5). Apesar de não integrar conclusão (classificação nível 1), o aluno faz uma introdução bastante completa, explorando o tema e o objetivo do texto (classificação nível 5).

Parte III – Análise e discussão dos dados

Este capítulo tem como objetivo principal apresentar os resultados que decorrem da análise das produções escritas realizadas pelos oito alunos que participaram nesta atividade de intervenção.

Numa primeira fase irei apresentar uma tabela (tabela 11) para os oito textos. Esta contempla as categorias: “Seleção de Tópicos”, “Coesão Textual”, “Contemplação do leitor” e “Sequência lógica”.

Em seguida, irei apresentar tabelas individuais de classificação (tabelas 12 a 19) para cada texto, permitindo uma análise das subcategorias que se inserem nas categorias previamente mencionadas.

Para cada subcategoria deve ser atribuída uma classificação de 1 a 5, sendo 1 que o aluno não realiza aquela ação no seu texto e 5 que a realiza por completo. Para facilitar este trabalho de classificação devem ser consultadas as tabelas (tabelas 9 e 10) apresentadas na secção nove do segundo capítulo relativas aos critérios de classificação e aos conteúdos essenciais a cada tópico.

3.1. Classificação dos textos dos alunos

Nesta secção serão apresentadas as tabelas relativas à classificação dos alunos. Tal como já afirmei, irei começar por apresentar uma tabela geral aos oito textos (tabela 11), identificando o sucesso dos alunos em relação às quatro categorias gerais.

Em seguida serão apresentadas as tabelas individuais (tabelas 12 a 19) sobre cada produção escrita realizada, permitindo uma análise das subcategorias inseridas dentro das categorias gerais.

3.1.1. Tabela de classificação geral

De um modo geral, os textos dos alunos foram bastante distintos entre si. A seguinte tabela (tabela 11) pretende ilustrar os resultados dos alunos para as quatro categorias, tendo os cálculos sido realizados através da média das várias subcategorias.

Texto	Categorias																				Classificação Final
	Seleção de tópicos					Coesão textual					Contemplação do leitor					Sequência lógica					
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Cátia			X					X				X						X			3
Eduardo		X					X				X					X					2
Gonçalo				X				X				X							X		3

Jaime			X				X					X						X			3
Jorge				X					X				X						X		4
Martim			X					X				X					X				3
Paulo				X				X					X						X		4
Soraia			X					X					X					X			3

TABELA 11 - CLASSIFICAÇÃO GERAL DOS TEXTOS DOS ALUNOS

Apesar de haver vários alunos que obtiveram nível 5 em algumas das subcategorias, depois de realizada a média, nenhum aluno obteve a máxima classificação numa das principais quatro categorias. As categorias em que se revelaram melhores classificações são a “Sequência lógica” e a “Seleção de tópicos”, havendo várias classificações nível 4. No entanto, a “Contemplação do leitor” foi a categoria em que se revelaram mais dificuldades, havendo duas classificações nível 1 e quatro classificações nível 2. As classificações finais dos alunos centraram-se no nível 3, havendo uma classificação de nível 2 e duas de nível 4.

3.1.2. Tabelas individuais de classificação

Importa salientar, como já mencionei anteriormente, que os textos dos alunos analisados podem ser consultados no anexo 7. Juntamente com as tabelas de classificação (tabelas 12 a 19) irei apresentar também alguns exemplos que ilustram os aspetos mencionados e uma breve análise da tabela e do desempenho dos alunos.

Categorias		Texto 1 – Cátia				
		1	2	3	4	5
Seleção de tópicos	Identifica os tópicos de maior relevância para o tema					X
	Seleciona os conteúdos essenciais dentro de cada tópico			X		
	Expõe as ideias de forma clara			X		
	Faz paráfrase corretamente			X		
	Utiliza exemplos para fundamentar as ideias	X				
Coesão textual	Utiliza conetores adequados			X		
	Justifica as ideias apresentadas		X			
	Utiliza terminologia específica			X		
Contemplação do leitor	Utiliza linguagem adequada			X		
	Explica mais do que uma vez	X				

	Dirige-se de forma amigável	X				
Sequência lógica	Organiza os conteúdos de forma coerente					X
	Contextualiza o tema			X		
	Integra conclusões	X				

TABELA 12 - CLASSIFICAÇÃO INDIVIDUAL: TEXTO 1

Através de uma análise do primeiro texto (tabela 12) conclui-se que a identificação dos tópicos principais, bem como a ordem por que deviam ser organizados se revelou bastante fácil para o aluno. Contudo, os conteúdos selecionados para cada tópico foram escassos.

As ideias foram apresentadas, demonstrando alguma confusão em dois dos tópicos e utilizando algumas explicações que não facilitaram a compreensão das ideias. A contemplação do leitor foi, de certa forma, marginalizada, não se dirigindo ao mesmo de forma direta.

O aluno não recorreu a exemplos nem à explicitação das ideias mais do que uma vez para auxiliar o processo de compreensão por parte do leitor, no entanto, recorreu a justificações (“A censura prévia já existente durante o período da Ditadura Militar ganhou vida com a Constituição de 1933 pois não havia liberdade de expressão e de opinião e era mais fácil fazer chegar à população a informação que mais lhes convinha”).

A utilização de conectores foi uma das estratégias de escrita a que o aluno recorreu durante o processo de escrita, apesar de terem sido utilizados em pequeno número. A introdução foi feita de um modo pouco explícito, não se percebendo o objetivo do texto e não foi integrada conclusão.

Categorias		Texto 2 – Eduardo				
		1	2	3	4	5
Seleção de tópicos	Identifica os tópicos de maior relevância para o tema			X		
	Seleciona os conteúdos essenciais dentro de cada tópico		X			
	Expõe as ideias de forma clara	X				
	Faz paráfrase corretamente		X			
	Utiliza exemplos para fundamentar as ideias	X				
Coesão textual	Utiliza conectores adequados			X		
	Justifica as ideias apresentadas	X				

	Utiliza terminologia específica		X			
Contemplanção do leitor	Utiliza linguagem adequada		X			
	Explica mais do que uma vez	X				
	Dirige-se de forma amigável	X				
Sequência lógica	Organiza os conteúdos de forma coerente		X			
	Contextualiza o tema	X				
	Integra conclusões	X				

TABELA 13 - CLASSIFICAÇÃO INDIVIDUAL: TEXTO 2

O segundo texto analisado (tabela 13) ficou bastante aquém das expectativas. Com base na tabela acima apresentada pode-se compreender que as classificações do aluno estiveram maioritariamente entre o nível 1 e 2. A reescrita do texto e a identificação dos tópicos de maior relevância foram as únicas subcategorias classificadas com nível 3. No entanto, dos cinco tópicos bastante trabalhados durante a aula, o aluno identificou apenas três. É de salientar que o aluno demonstrou uma escassa vontade para realizar a atividade, afirmando várias vezes que “não gostava de escrever”.

Ao longo do texto não foram utilizados exemplos, justificações ou explicadas mais do que uma vez as ideias, tendo sido transmitidas com alguma confusão o que dificulta a compreensão do texto (“A União Nacional foi formada no ano de 1931, também o partido foi formado por Salazar que nessa altura era Presidente”).

O aluno não integrou qualquer tipo de introdução ou conclusão ao tema na sua produção escrita, revelando ainda dificuldade na organização dos conteúdos.

Categorias		Texto 3 – Gonçalo				
		1	2	3	4	5
Seleção de tópicos	Identifica os tópicos de maior relevância para o tema					X
	Seleciona os conteúdos essenciais dentro de cada tópico		X			
	Expõe as ideias de forma clara					X
	Faz paráfrase corretamente					X
	Utiliza exemplos para fundamentar as ideias		X			
Coesão textual	Utiliza conetores adequados			X		
	Justifica as ideias apresentadas		X			

	Utiliza terminologia específica			X		
Contemplanção do leitor	Utiliza linguagem adequada					X
	Explica mais do que uma vez	X				
	Dirige-se de forma amigável	X				
Sequência lógica	Organiza os conteúdos de forma coerente					X
	Contextualiza o tema					X
	Integra conclusões	X				

TABELA 14 - CLASSIFICAÇÃO INDIVIDUAL: TEXTO 3

O terceiro texto analisado (tabela 14) revelou-se bastante bem-sucedido. O aluno foi capaz de nomear os tópicos essenciais à explicação do tema, reescrevendo as ideias com bastante facilidade e de forma clara.

Mais uma vez a contemplanção do leitor foi a categoria menos trabalhada. Apesar do aluno evidenciar uma linguagem cuidada, não explicou nenhuma das ideias mais do que uma vez e também não se dirigiu ao leitor de forma direta.

O aluno recorreu a justificações (“Para Salazar a União Nacional não era um partido, pois ele queria unir a população e não separá-la”) e a exemplos (“Salazar também proibiu algumas liberdades como a liberdade de greve e de se associarem a sindicatos”) para auxiliar o processo de explicitação das ideias, o que enriqueceu o seu texto.

A introdução foi mais um dos aspetos bastante bem conseguidos. O aluno fez uma introdução completa, explorando o tema e apresentando os tópicos que seriam falados ao longo do texto, contudo, não elaborou uma conclusão.

Categorias		Texto 4 – Jaime				
		1	2	3	4	5
Seleção de tópicos	Identifica os tópicos de maior relevância para o tema					X
	Seleciona os conteúdos essenciais dentro de cada tópico		X			
	Expõe as ideias de forma clara			X		
	Faz paráfrase corretamente		X			
	Utiliza exemplos para fundamentar as ideias	X				
Coesão textual	Utiliza conectores adequados			X		

	Justifica as ideias apresentadas	X				
	Utiliza terminologia específica		X			
Contemplação do leitor	Utiliza linguagem adequada			X		
	Explica mais do que uma vez	X				
	Dirige-se de forma amigável		X			
Sequência lógica	Organiza os conteúdos de forma coerente					X
	Contextualiza o tema			X		
	Integra conclusões			X		

TABELA 15 - CLASSIFICAÇÃO INDIVIDUAL: TEXTO 4

Com base na tabela acima apresentada (tabela 15) pode-se comprovar que o aluno revelou várias dificuldades relativamente à elaboração da produção escrita. Estas dificuldades estiveram maioritariamente relacionadas com a seleção dos conteúdos essenciais em cada tópico.

O aluno demonstrou ainda dificuldades em utilizar terminologia específica e a explicar as ideias, não recorrendo a exemplos ou a justificações para facilitar esta tarefa. Contudo, o aluno integrou os cinco tópicos mais relevantes ao tema, organizando-os de forma coerente e utilizando alguns conetores para ligar as ideias mencionadas.

Apesar de não serem explicadas mais do que uma vez nenhuma das ideias ao longo do texto, o aluno teve em conta o leitor, dirigindo-se ao mesmo de forma direta (“Eu vou-vos falar sobre a repressão nos opositores como já mencionei no título”)

A introdução e conclusão fizeram parte do texto do aluno ainda que de um modo muito sucinto o que fez com que na introdução não se percebesse o objetivo do texto e na conclusão não se retomassem os principais aspetos do tema.

Categorias		Texto 5 – Jorge				
		1	2	3	4	5
Seleção de tópicos	Identifica os tópicos de maior relevância para o tema					X
	Seleciona os conteúdos essenciais dentro de cada tópico			X		
	Expõe as ideias de forma clara					X
	Faz paráfrase corretamente					X

	Utiliza exemplos para fundamentar as ideias		X			
Coesão textual	Utiliza conectores adequados					X
	Justifica as ideias apresentadas			X		
	Utiliza terminologia específica				X	
Contemplanção do leitor	Utiliza linguagem adequada					X
	Explica mais do que uma vez		X			
	Dirige-se de forma amigável	X				
Sequência lógica	Organiza os conteúdos de forma coerente					X
	Contextualiza o tema					X
	Integra conclusões	X				

TABELA 16 - CLASSIFICAÇÃO INDIVIDUAL: TEXTO 5

Este texto foi bastante bem-sucedido (tabela 16). As maiores dificuldades do aluno, tal como aconteceu com os restantes alunos nos textos analisados até ao momento, relacionam-se com a contemplanção do leitor, não se dirigindo ao mesmo de forma direta. No entanto, o aluno revela ter em consideração o leitor ao explicar mais do que uma vez uma mesma ideia (“Em Portugal, no período do Estado Novo, existia um grande controlo sobre as pessoas que se opunham a este governo. Por outras palavras podemos dizer que existia uma grande repressão sobre os opositores”).

Os conteúdos estão organizados de uma forma coerente ao longo do texto, utilizando uma linguagem cuidada e recorrendo a exemplos (“[...] cortava em todos os jornais, teatros e revistas os textos, imagens ou desenhos que apresentassem características que falassem mal do Estado Novo”) e justificações (“De acordo com António de Oliveira Salazar a União Nacional não devia ser considerada um partido pois os partidos dividiam as pessoas e o seu objetivo era unir a sociedade”) para explicar as mais variadas ideias.

Apesar de o texto possuir uma introdução bastante completa, o aluno não elabora uma conclusão. A utilização de conectores foi outro aspeto a salientar na realização desta produção escrita, tendo o aluno revelado o cuidado de utilizar conectores adequados e variados. Em relação aos tópicos, o aluno incluiu as cinco categorias essenciais ao tema, desenvolvendo cada um dos tópicos de forma completa.

Categorias		Texto 6 – Martim				
		1	2	3	4	5
Seleção de tópicos	Identifica os tópicos de maior relevância para o tema					X
	Seleciona os conteúdos essenciais dentro de cada tópico	X				
	Expõe as ideias de forma clara			X		
	Faz paráfrase corretamente			X		
	Utiliza exemplos para fundamentar as ideias		X			
Coesão textual	Utiliza conetores adequados			X		
	Justifica as ideias apresentadas			X		
	Utiliza terminologia específica		X			
Contemplação do leitor	Utiliza linguagem adequada				X	
	Explica mais do que uma vez	X				
	Dirige-se de forma amigável	X				
Sequência lógica	Organiza os conteúdos de forma coerente					X
	Contextualiza o tema	X				
	Integra conclusões	X				

TABELA 17 - CLASSIFICAÇÃO INDIVIDUAL: TEXTO 6

No sexto texto analisado (tabela 17) apesar de o aluno ter identificado os cinco tópicos essenciais ao conteúdo e de os ter organizado de forma coerente, estes foram desenvolvidos de uma forma muito breve, não especificando todos os conteúdos essenciais em nenhum dos tópicos. Deste modo, a reescrita do texto por palavras suas e a explicitação das ideias de forma clara ficou-se por um nível intermédio. O facto de o aluno não ter feito introdução e conclusão também contribuiu para a elaboração de um texto mais fraco.

Durante a elaboração deste texto o leitor não foi tido em consideração, sendo que o aluno não se dirigiu ao mesmo de forma direta. Contudo nota-se no texto a tentativa do aluno em utilizar linguagem simplificada, contribuindo para uma melhor compreensão por parte do leitor.

O aluno recorre ainda à justificação de ideias para facilitar a compreensão previamente mencionada (“Não havia liberdade de opinião, para proteger a ditadura, os cortes eram justificados como meio de impedir de terem uma opinião má sobre o Estado Novo”).

Categorias		Texto 7 – Paulo				
		1	2	3	4	5
Seleção de tópicos	Identifica os tópicos de maior relevância para o tema					X
	Seleciona os conteúdos essenciais dentro de cada tópico		X			
	Expõe as ideias de forma clara					X
	Faz paráfrase corretamente					X
	Utiliza exemplos para fundamentar as ideias		X			
Coesão textual	Utiliza conetores adequados					X
	Justifica as ideias apresentadas		X			
	Utiliza terminologia específica			X		
Contemplanção do leitor	Utiliza linguagem adequada					X
	Explica mais do que uma vez		X			
	Dirige-se de forma amigável	X				
Sequência lógica	Organiza os conteúdos de forma coerente					X
	Contextualiza o tema				X	
	Integra conclusões				X	

TABELA 18 - CLASSIFICAÇÃO INDIVIDUAL: TEXTO 7

Analisando a tabela acima apresentada (tabela 18) podem-se retirar algumas conclusões sobre o sétimo texto. O aluno revelou alguma facilidade na elaboração da produção escrita, nomeadamente, nos seguintes aspetos: identificação dos tópicos de maior relevância, organização das ideias de forma clara, paráfrase e utilização de uma linguagem clara.

Apesar de ser notável a preocupação em contemplar o leitor ao longo do texto, o aluno nunca se dirigiu ao mesmo de forma direta. Uma maneira de facilitar as explicações era o fornecimento de mais exemplos, no entanto, o aluno recorreu apenas a esta estratégia em um dos tópicos.

Contudo, optou por utilizar justificações para fundamentar as ideias apresentadas (“A oposição não podia ir às eleições porque Salazar fazia batota e ganhava”).

Os conteúdos selecionados para cada tópico, apesar de não estarem totalmente completos, são suficientes para compreender o texto com bastante facilidade. A inclusão de uma introdução e conclusão foi também bastante vantajosa para a compreensão previamente mencionada.

Categorias		Texto 8 – Soraia				
		1	2	3	4	5
Seleção de tópicos	Identifica os tópicos de maior relevância para o tema					X
	Seleciona os conteúdos essenciais dentro de cada tópico	X				
	Expõe as ideias de forma clara				X	
	Faz paráfrase corretamente			X		
	Utiliza exemplos para fundamentar as ideias		X			
Coesão textual	Utiliza conectores adequados			X		
	Justifica as ideias apresentadas	X				
	Utiliza terminologia específica		X			
Contemplação do leitor	Utiliza linguagem adequada				X	
	Explica mais do que uma vez	X				
	Dirige-se de forma amigável		X			
Sequência lógica	Organiza os conteúdos de forma coerente					X
	Contextualiza o tema		X			
	Integra conclusões	X				

TABELA 19 - CLASSIFICAÇÃO INDIVIDUAL: TEXTO 8

No último texto analisado (tabela 19) verifica-se que, tal como na maioria das produções escritas, o aluno revelou bastante facilidade em identificar os cinco tópicos essenciais à temática, bem como a organizá-los de uma forma coerente, no entanto, não especificou todos os conteúdos essenciais em nenhum dos tópicos.

O aluno fez uma introdução, ainda que de forma muito breve, dirigindo-se diretamente ao leitor (“Olá, vou falar-vos sobre a repressão sobre os opositores”). Contudo, não foi elaborada uma conclusão.

Ao longo do texto foi utilizada linguagem adequada e simples, facilitando a compreensão por parte do leitor, contudo, o recurso a justificações poderia ter facilitado esta

compreensão, o que não aconteceu. A ligação entre as ideias é feita através da utilização de conectores, no entanto, em quantidade bastante reduzida.

3.2. Síntese das classificações dos alunos

Considere de grande importância, de modo a compreender quais foram as principais dificuldades e facilidades dos alunos, a elaboração de gráficos, sintetizando os melhores resultados (dois tópicos em que sete alunos atingiram nível 5) e os piores resultados (três tópicos em que seis alunos foram classificados com nível 1) obtidos pelos alunos nas diferentes subcategorias da produção escrita.

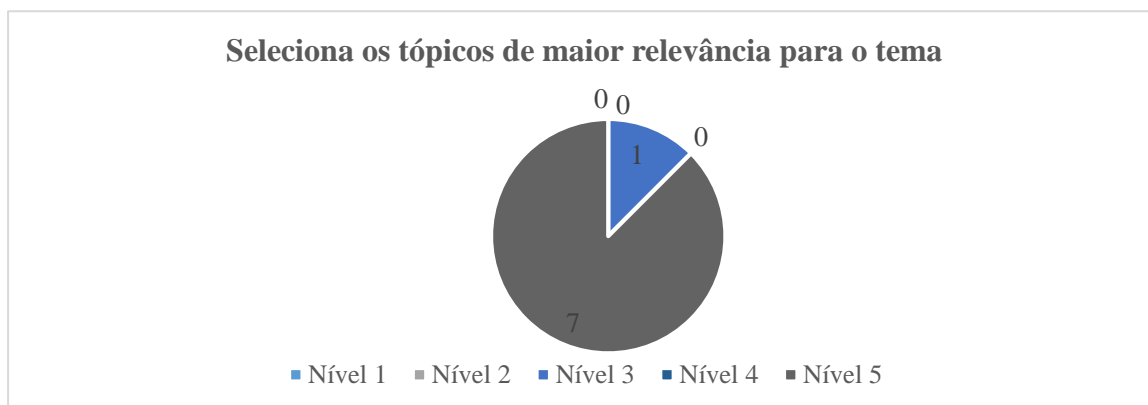


GRÁFICO 10 – SELECIONA OS TÓPICOS DE MAIOR RELEVÂNCIA PARA O TEMA

Através de uma análise do gráfico acima apresentado (gráfico 10) conclui-se que a seleção dos tópicos de maior relevância para o tema se revelou bastante fácil, tendo sete alunos atingido o nível 5 nesta subcategoria. Apenas um aluno obteve nível 3, tendo identificado apenas três dos cinco tópicos fundamentais ao tema. Pensamos que a facilidade evidenciada nesta subcategoria está relacionada com o facto de durante a atividade prévia estes cinco tópicos terem sido bastante discutidos.

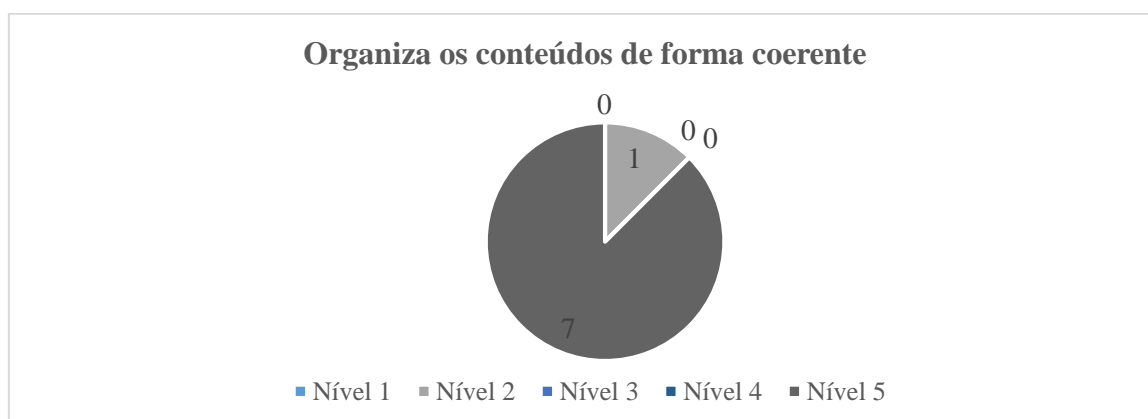


GRÁFICO 11 – ORGANIZA OS CONTEÚDOS DE FORMA COERENTE

A segunda subcategoria que obteve melhores resultados foi relativa à organização dos conteúdos de forma coerente (gráfico 11). Neste critério esperava-se que a maioria dos alunos fosse capaz de apresentar os diferentes tópicos pela ordem em que surgiram e organizando os conteúdos dentro de cada tópico. Tal como esperado, sete alunos foram capazes de atingir nível 5 relativamente a esta subcategoria. No entanto, um aluno obteve uma classificação de nível 2, abordando os tópicos de um modo aleatório.

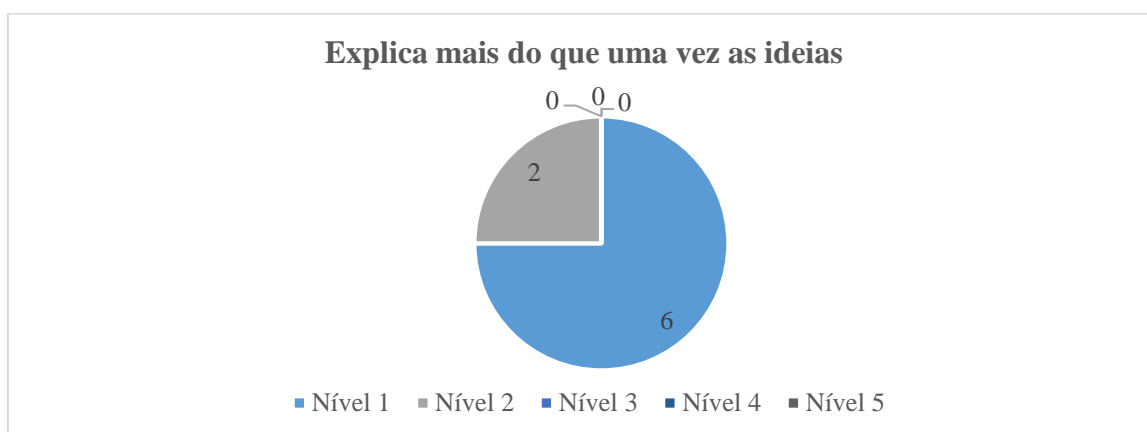


GRÁFICO 12 – EXPLICA MAIS DO QUE UMA VEZ AS IDEIAS

Uma das piores classificações obtidas em todas as produções escritas prende-se com a explicação de uma mesma ideia mais do que uma vez (gráfico 12), sendo que seis alunos não sentiram a necessidade de o fazer nenhuma vez ao longo dos seus textos. Apenas dois alunos recorreram à utilização de uma segunda explicação para uma mesma ideia, obtendo uma classificação de nível 2, ou seja, apenas utilizaram esta estratégia em um dos tópicos.

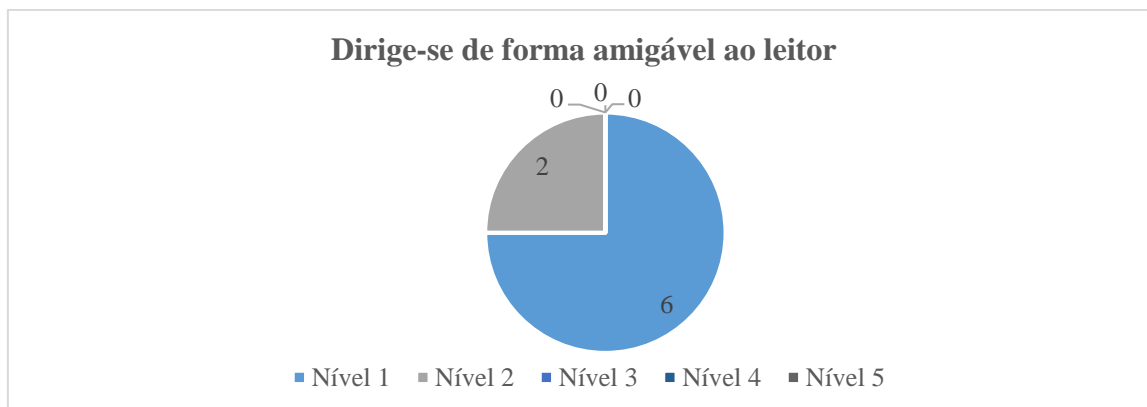


GRÁFICO 13 – DIRIGE-SE DE FORMA AMIGÁVEL AO LEITOR

Dos oito alunos que realizaram a atividade apenas dois optaram por se dirigir ao leitor de forma direta (gráfico 13), saudando-os durante a introdução e explicando qual seria o tema da produção escrita.

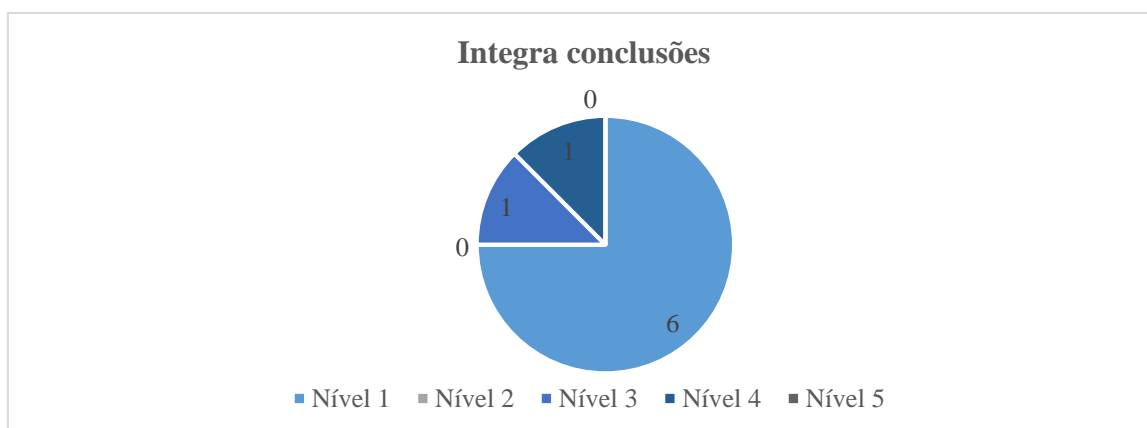


GRÁFICO 14 – INTEGRA CONCLUSÕES

Com base no gráfico apresentado (gráfico 14) conclui-se que apenas dois alunos tiveram a capacidade de elaborar uma conclusão para o texto, no entanto, com níveis de classificação diferentes (3 e 4). Deste modo seis alunos terminaram o texto com a enumeração dos tópicos essenciais, não elaborando qualquer tipo de conclusão ao tema.

Assim sendo, é possível concluir que os conteúdos foram bastante bem compreendidos pelos alunos, como foi demonstrado através da categoria: “seleção de tópicos”. As principais dificuldades, por sua vez, estando maioritariamente relacionadas com a

configuração do texto, prendem-se principalmente com os aspetos que não foram trabalhados ao longo da atividade.

3.3. Classificações Júri Externo

De modo a enriquecer a investigação optei por acrescentar à análise realizada aos textos dos alunos uma segunda análise realizada por um júri externo. Para a elaboração desta tarefa foi pedida a colaboração de duas professoras - a professora de História dos alunos que também é professora de Português e uma professora de Português e História que não possuiu qualquer tipo de relação com a escola ou com os alunos participantes na presente investigação.

O objetivo desta colaboração prendeu-se com a obtenção de uma “segunda” avaliação sobre os textos dos alunos por professoras experientes, funcionando como um processo para validar o instrumento utilizado.

Para a realização desta tarefa forneci às professoras os textos dos alunos, um exemplar dos conteúdos essenciais a cada tópico (tabela 10) e uma tabela de classificação (tabela 20) que irei apresentar em seguida.

Texto	Seleção de tópicos	Coesão Textual	Contemplanção do leitor	Sequência Lógica	Classificação Final
1 – Cátia					
2 – Eduardo					
3 – Gonçalo					
4 – Jaime					
5 – Jorge					
6 – Martim					
7 – Paulo					
8 – Soraia					

TABELA 20 - TABELA DE CLASSIFICAÇÃO JÚRI EXTERNO

Deste modo, foi pedido às professoras que classificassem os textos dos alunos de 1 a 5 segundo as quatro categorias gerais (seleção de tópicos, coesão textual, contemplanção do leitor e sequência lógica) e que, por último, lhes atribuissem uma classificação final. É de salientar que não foi fornecido, às professoras, qualquer tipo de detalhe sobre a análise realizada. Iremos então apresentar, seguidamente, as tabelas (tabelas 21 e 22) classificadas pelo júri externo.

Texto	Seleção de tópicos	Coesão Textual	Contemplanção do leitor	Sequência Lógica	Classificação Final
1 – Cátia	4	2	2	2	3
2 – Eduardo	3	1	2	2	2
3 – Gonçalo	4	3	3	4	4
4 – Jaime	3	3	2	3	3
5 – Jorge	4	4	4	4	4
6 – Martim	3	2	3	3	3
7 – Paulo	5	4	5	5	5
8 – Soraia	4	3	4	3	4

TABELA 21 - TABELA DE CLASSIFICAÇÃO JÚRI EXTERNO 1

A tabela acima apresentada (tabela 21) foi classificada pela Professora de História dos alunos. Através de uma análise geral, conclui-se que as classificações finais atribuídas pela professora incluíram um nível 2, três níveis 3, três níveis 4 e um nível 5. Já as classificações que eu atribuí (tabela 11) incluíram um nível 2, cinco níveis 3 e dois níveis 4.

As principais diferenças estão presentes nos textos 3, 7 e 8. Deste modo, fazendo primeiramente uma análise das avaliações realizadas ao texto 3 verifica-se através da tabela de classificação (tabela 21) que a professora atribuiu nível 4 à seleção de tópicos, 3 à coesão textual, 3 à contemplação do leitor e 4 à sequência lógica. Já as classificações por mim atribuídas corresponderam a 4 na seleção de tópicos, 3 na coesão textual, 2 na contemplação do leitor e novamente 4 na sequência lógica.

As classificações atribuídas pela professora ao texto 7 incluíram nível 5 para a seleção de tópicos, contemplação do leitor e sequência lógica e apenas nível 4 para a coesão textual. Para este texto, as classificações que eu atribuí diferiram em todos os tópicos, tendo classificado a seleção de tópicos com nível 4, a coesão textual com nível 3, a contemplação do leitor também com nível 3 e a sequência lógica com nível 4.

O último texto em que a classificação final diferiu foi no texto 8. A professora atribuiu nível 4 para a seleção de tópicos e contemplação do leitor e nível 3 para a coesão textual e sequência lógica. As minhas classificações corresponderam a nível 3 para a seleção de tópicos e sequência lógica e nível 2 para a coesão textual e contemplação do leitor.

Texto	Seleção de tópicos	Coesão Textual	Contemplação do leitor	Sequência Lógica	Classificação Final
1 – Cátia	4	3	2	2	3
2 – Eduardo	2	2	2	2	2
3 – Gonçalo	4	3	3	2	3
4 - Jaime	3	2	3	2	3
5 - Jorge	4	3	3	2	3
6 – Martim	3	3	3	2	3
7 – Paulo	4	4	3	3	4
8 – Soraia	3	2	2	2	2

TABELA 22 - TABELA DE CLASSIFICAÇÃO JÚRI EXTERNO 2

A segunda tabela de classificação (tabela 22) foi preenchida pela professora de Português e História que não tem qualquer tipo de relação com os alunos ou com a escola.

As principais diferenças entre as classificações atribuídas pela professora e as minhas classificações estão presentes nos textos 5 e 8.

Começando por analisar as classificações atribuídas ao texto 5 conclui-se que a professora atribuiu nível 4 à seleção de tópicos, nível 3 à coesão textual e à contemplação do leitor e

nível 2 à sequência lógica. As minhas classificações, por sua vez, corresponderam a nível 4 para a seleção de tópicos, coesão textual e sequência lógica e nível 3 para a contemplação do leitor.

Relativamente ao texto 8, as classificações da professora corresponderam a nível 3 para a seleção de tópicos e nível 2 para a coesão textual, contemplação do leitor e sequência lógica. As minhas classificações diferiram, afetando a classificação final do texto. Assim, atribui nível 3 à seleção de tópicos e sequência lógica e nível 2 à coesão textual e contemplação do leitor.

Através desta análise posso concluir que, apesar de algumas diferenças, as classificações das professoras estiveram dentro do que seria expectável, atendendo ao trabalho desenvolvido pelos alunos. As classificações atribuídas pelas professoras, principalmente à categoria “coesão textual”, permitem que se confirme a ideia já referida: as dificuldades dos alunos estiveram maioritariamente relacionadas com a configuração textual.

Conclusões

Irei agora debruçar-me sobre os resultados obtidos a partir da análise dos dados, ou seja, as produções escritas dos alunos. É de salientar, novamente, as estratégias e instrumentos utilizados ao longo da investigação. Deste modo, comecei por realizar com os alunos a atividade de escrita. Mais tarde, como forma de complementar a investigação realizada foi implementado um inquérito por questionário e um *focus group*. Posto isto, os últimos instrumentos metodológicos mencionados contribuíram também para as conclusões obtidas.

O foco desta investigação prendeu-se com a verificação da importância da elaboração de atividades prévias ao momento da escrita para a produção de textos com uma maior integração de saberes, nomeadamente, de textos expositivos. Assim, pediu-se a um grupo de alunos que, após a realização de uma síntese acompanhada de um resumo de cada um dos principais tópicos acerca da repressão sobre os opositores no período do Estado Novo, elaborasse um texto expositivo sobre o mesmo tema destinado a alunos do 4.º ano de escolaridade.

Importa mencionar que, apesar desta investigação ter sido motivada pela leitura do estudo realizado por Van Drie, J.; Van Boxtel, C. & Braaksma, M. (2014), diferiu em vários aspetos. Nomeadamente, não considerei pertinente a introdução ao resumo através de textos do tipo narrativo, sendo esta investigação desenvolvida na disciplina de História e Geografia de Portugal, na qual predominam os textos do tipo expositivo.

Num primeiro momento, irei rever os resultados obtidos a partir dos instrumentos de recolha de dados e estabelecer algumas conclusões ou até mesmo referir algumas relações entre os diferentes instrumentos. Em seguida, irei dar resposta à questão problema delineada para o estudo, bem como verificar de que modo é que os objetivos definidos para a investigação foram ou não cumpridos, salientando as suas principais limitações e pontos fortes.

Por último, irei propor um conjunto de atividades que poderiam ter sido realizadas caso o tempo o tivesse permitido. Estas atividades prendem-se com os objetivos e questão problema definidos para a presente investigação. Deste modo, se tivesse havido a possibilidade de as aplicar, poderiam ter contribuído para a obtenção de resultados mais notórios, facilitando o processo de estabelecimento de conclusões.

Com base nas produções escritas elaboradas pelos alunos pode-se dizer que os resultados obtidos foram bastante variados. As classificações estiveram entre os níveis 3 e 4,

destacando uma produção escrita com nível 2. Para além das classificações que eu efetuei, destaco o papel das professoras que colaboraram para que eu obtivesse uma outra visão avaliativa dos trabalhos dos alunos.

Contudo, apesar de diferentes classificações os resultados estiveram na sua maioria de acordo, destacando os campos da contemplação do leitor e da coesão textual como aqueles que os alunos revelaram mais dificuldades. Penso que as dificuldades evidenciadas neste tópico podem estar relacionadas como o facto de os alunos não estarem habituados a realizar este tipo de atividades fora da disciplina de Português. Este fator chegou a ser várias vezes evidenciado pelos alunos ao longo do *focus group*. Deste modo, apesar de os alunos estarem bastante familiarizados com o tema tiveram dificuldade em articular as ideias ou utilizar ferramentas que as sustentassem como exemplos ou justificações, no entanto, tanto no *focus group* como nas produções escritas é notável a preocupação dos alunos em adequar o seu texto ao tipo de leitor.

A seleção de tópicos penso ter-se revelado relativamente fácil para os alunos devido ao carácter da atividade prévia desenvolvida, ou seja, a elaboração da síntese acompanhada de um resumo dos principais tópicos fez com que os alunos soubessem de forma bastante clara os principais conteúdos a incluir nos seus textos. Este fator foi também demonstrado pelo facto de nenhum dos alunos ter recorrido à folha de rascunho para realizar um plano do texto, informação que os alunos confirmaram durante o *focus group*, afirmando que “já sabiam o que tinham de fazer”.

Assim sendo, pelo facto de não ter sido possível realizar a comparação entre várias produções escritas tal como estava previsto no início da investigação, saliento a dificuldade em responder à questão problema, “De que modo é que a elaboração de uma atividade prévia pode influenciar a qualidade dos textos produzidos pelos alunos, contribuindo para a construção de conhecimentos?”, com base nos resultados obtidos. Contudo, importa destacar a motivação, empenho e interesse que os alunos revelaram durante e após a realização da atividade. Penso que os participantes ficaram, sobretudo, alertados para as vantagens deste tipo de atividades, tendo sido várias as vezes que a destacaram, durante o *focus group*, como uma das estratégias que gostavam de utilizar mais vezes em sala de aula de forma a auxiliar o combate às dificuldades em História e Geografia de Portugal.

Com base nos instrumentos de recolha de dados utilizados conclui-se que as principais dificuldades dos alunos, ao longo da realização destas atividades, prenderam-se com a configuração do texto escrito, ou seja, os alunos compreenderam bem os conteúdos, no entanto, demonstraram dificuldade em objetivar os dados no texto.

Através da análise dos inquéritos por questionário, como já foi previamente destacado, pude concluir que são vários os elementos deste grupo que consideram a disciplina de História e Geografia de Portugal como uma das suas favoritas, o que contribuiu para o bom funcionamento desta atividade.

Como já tive a oportunidade de ir mencionando ao longo desta conclusão, dada a brevidade desta investigação não se pode considerar a maioria dos objetivos cumpridos na sua totalidade. Deste modo, irei analisar cada um dos objetivos previamente definidos e verificar quais os aspetos que funcionaram melhor e pior relativamente a cada um deles.

- **“Compreender o tipo de influência que as atividades prévias desempenham na elaboração de produções escritas”** – Penso que este será um dos objetivos cumprido na totalidade. A elaboração do enquadramento teórico já me tinha consciencializado para este aspeto, contudo, a implementação da atividade permitiu-me verificar que a elaboração da atividade prévia se revelou bastante facilitadora da escrita do texto, sendo que os alunos estavam mais familiarizados com o tema e com a atividade a desenvolver.
- **“Desenvolver nos alunos a capacidade de selecionar a informação mais relevante num determinado texto”** – Pelo facto de apenas ter sido realizada uma atividade não se pode considerar este objetivo totalmente cumprido. No entanto, foi possível comprovar nas suas produções escritas que a maioria conseguiu identificar as principais ideias a incluir. Este fator ficou evidente também durante a elaboração da atividade prévia. Apesar de os alunos consultarem o manual, conseguiram quase todos identificar os subtópicos essenciais ao tema.
- **“Compreender de que modo é que a boa integração de conhecimentos num texto pode influenciar a compreensão dos alunos acerca de um determinado tema”** – Considerei este objetivo como um dos mais difíceis de verificar a concretização dado o decorrer da atividade. Através das produções escritas conseguiu-se verificar de que forma é que os alunos integraram os conhecimentos mas torna-se impossível afirmar que compreendem o tema de um modo bastante mais claro. Contudo, saliento a relação entre a integração dos saberes numa produção escrita de uma forma mais bem conseguida com a construção de conhecimentos por parte dos alunos.
- **“Estimular nos alunos a vontade de desenvolver/utilizar estratégias que facilitem o trabalho de produção escrita”** – O último objetivo é mais um dos que considero totalmente atingidos. Principalmente através da realização do *focus*

group, foi possível verificar a forma como os alunos receberam esta atividade, destacando várias vezes a sua importância ao longo desta discussão. Para além de importante, a maioria dos alunos considerou esta atividade interessante, revelando vontade de a repetir ou até mesmo de a integrar como uma das atividades a realizar em sala de aula.

Ainda sobre o funcionamento desta atividade, considerei de extrema relevância enumerar os seus pontos fortes e fracos. Relativamente aos pontos fortes, importa mencionar a maneira como os participantes receberam a atividade, o que tornou toda esta experiência bastante mais enriquecedora tanto para os alunos, como para mim. Penso que através da atividade e dos complementos pudemos verificar que os alunos ficaram consciencializados para a importância da escrita como uma forma de construir conhecimentos, o que se revelou como mais um dos pontos fortes deste trabalho investigativo.

As principais limitações deste estudo estiveram relacionadas com as limitações temporais, ou seja, o pouco tempo disponibilizado para a realização da intervenção fez com que fosse necessário alterar o desenho da investigação. A obtenção de uma segunda turma para realizar a comparação dos resultados revelou-se também uma dificuldade para a investigação, sendo que a turma disponível se encontrava bastante mais adiantada nos conteúdos lecionados. Destaco também como uma limitação, já no período final da intervenção, o facto de a escola ter organizado uma atividade desportiva que fez com que a maioria dos alunos se ausentasse da sala no momento de realização da atividade. Contudo, este último aspeto acabou por se tornar positivo, pois o número reduzido de alunos permitiu que todos participassem de um modo bastante ativo. Por último, depois de verificadas quais as principais dificuldades com que os alunos se depararam durante a realização da atividade de escrita teria sido essencial realizar mais algumas tarefas e atividades com vista ao combate da dificuldade em configurar o texto escrito, contudo, o pouco tempo disponibilizado foi novamente um impedimento. Principalmente por este motivo, considero pertinente a inclusão da proposta de atividades previamente referida no presente trabalho.

Proposta de Atividades

Tendo em consideração os objetivos anteriormente referidos e as principais limitações que impediram a sua concretização na totalidade, irei agora propor algumas atividades (tabela 23) que poderiam ter sido realizadas, mantendo o foco da investigação previamente definido: o papel das atividades prévias para a elaboração de produções escritas que contribuam para a construção de conhecimentos em História e Geografia de Portugal.

Verificando que uma das principais dificuldades sentidas pelos alunos se relacionou com a construção do texto, as atividades propostas foram pensadas, tendo em vista um trabalho didático a nível da dimensão textual, promovendo o papel ativo dos alunos e pretendendo funcionar como um complemento à investigação descrita no presente relatório. Segundo Beacco et al. (2015), as aprendizagens têm vindo a ser alvo de evolução nos últimos 50 anos, considerando-se atualmente a existência de uma abordagem que reconhece a necessidade de os estudantes serem participantes ativos no processo de construção do seu próprio conhecimento. Além do mais, reconhece-se também que o papel do professor deve, em qualquer disciplina, incluir um trabalho relativo à língua, auxiliando os alunos, por exemplo, na escolha de vocabulário e tempos verbais, promovendo uma maior clarificação do pensamento (Beacco et al., 2015).

Apresento em seguida uma tabela (tabela 23) que sintetiza as sessões planeadas, destacando a atividade, os objetivos, o material e o tempo previsto.

Sessão	Atividade	Objetivos	Material	Tempo Previsto
1	Análise de um texto mentor (Pereira, 2014; Pereira & Cardoso, 2013)	Analisar um texto mentor, destacando os seus aspetos principais	- Texto Mentor - Material de Escrita - Projetor - Quadro	2h
2	Continuação da análise do texto mentor	Analisar um texto mentor, atendendo especialmente aos seus aspetos organizacionais	- Texto Mentor - Tabela para análise do Texto Mentor - Material de Escrita - Projetor - Quadro	2h
3	Elaboração de um texto em conjunto	Compreender um texto expositivo	- Quadro - Tabela com exemplos de mecanismos linguísticos para conexão das ideias - Folha de Registo - Material de Escrita	2h
4	Análise crítica do texto elaborado	Desenvolver capacidades de análise crítica em textos do tipo expositivo	- Tabela para análise crítica do texto elaborado na sessão anterior	2h

5	Elaboração de um texto do mesmo género a pares	Construir um texto a pares, permitindo um diálogo que contribua para a elaboração de produções escritas mais bem conseguidas	- Quadro - Tabela para reescrita da informação - Plano do Texto - Folha de Registo - Material de Escrita	2h
6	Elaboração de um texto individual	Construir um texto de forma individual, atendendo a todas as estratégias já trabalhadas	- Plano do Texto - Folha de Registo - Material de Escrita - Tabela de avaliação dos textos a pares	2h

TABELA 23 – PROPOSTA DE ATIVIDADES

A sequência de atividades acima apresentada (tabela 23) seria aplicada, dando continuidade às atividades realizadas na presente investigação, ou seja, começaria por explorar os conteúdos através da elaboração da síntese acompanhada de um resumo dos principais tópicos acerca da repressão sobre os opositores no período do Estado Novo. Em seguida, para que os alunos elaborassem produções escritas mais bem conseguidas, seriam realizadas as atividades mencionadas na tabela (tabela 23).

• Sessão 1

Tal como se pode ver na tabela relativa à proposta de atividades (tabela 23), a realização da mesma inicia-se com a análise de um texto mentor (Pereira, 2008), ou seja, aquele que seria considerado orientador do processo da escrita, tendo em consideração o objetivo da atividade. Para tal, seria utilizado um texto elaborado pela própria investigadora (anexo 6).

Para facilitar o processo de compreensão do texto, começaria por sublinhar as palavras mais relevantes em cada parágrafo, ao mesmo tempo seria esclarecido qualquer significado considerado desconhecido por parte dos alunos.

Em seguida, dialogava-se sobre as ideias transmitidas pelo texto e elaborava-se um *brainstorming* sobre os tópicos e subtópicos fundamentais do período de repressão do Estado Novo, ao mesmo tempo, os alunos tiravam notas acerca das informações discutidas.

De forma a sintetizar estas mesmas informações, organizar-se-iam os conteúdos de forma esquemática, estabelecendo relações entre os vários conceitos e selecionando os tópicos de maior relevância para o tema (Pinto, 2014).

• Sessão 2

A sessão número dois teria como principal objetivo trabalhar os aspetos organizacionais do texto através de uma análise do texto mentor. Esta atividade seria realizada em sala de aula, tendo uma duração de cerca de duas horas.

Os alunos completavam a seguinte tabela (tabela 24), destacando os principais aspetos organizacionais do texto. Ao longo desta análise é essencial que os alunos sejam guiados para que compreendam como se organiza um texto do tipo expositivo e sejam capazes de, mais tarde, elaborar o seu próprio texto de forma organizada. Esta orientação deve ser feita, alertando os alunos para a importância de ter em consideração a função e o destinatário do texto a elaborar durante o momento de escrita.

Para que todos os alunos tivessem acesso à mesma informação, seria projetado no quadro o texto modelo (anexo 6) e fornecido um exemplar da tabela (tabela 24) por preencher a cada aluno. A tabela deve ser preenchida em conjunto, estimulando a participação de todos os alunos, ao mesmo tempo serão registadas no quadro as respostas corretas.

Depois de a tabela estar completa obter-se-ia algo assim:

Função	Explicar a repressão que se vivia sobre os opositores durante o período do Estado Novo
Destinatário	Alunos do 4.º ano de escolaridade
Conteúdos/ tópicos essenciais	<ul style="list-style-type: none"> - Partido Único - Censura Prévia - Proibição de liberdades - PIDE - Legião Portuguesa
Organização	<p>1.º Introdução</p> <p>Apresentação do tema e dos objetivos: referir o clima de opressão vivido durante o período do Estado Novo</p> <p>2.º Desenvolvimento</p> <p>Desenvolvimento dos tópicos e subtópicos: apresentar as várias características que tornavam o Estado Novo um regime opressor</p> <p>3.º Conclusão</p> <p>Recapitulação dos tópicos principais e do objetivo do texto</p>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> - Exemplos - Justificação das ideias - Explicação de uma mesma ideia por outras palavras

	- Mecanismos de conexão (conectores)
--	--------------------------------------

TABELA 24 – ANÁLISE DO TEXTO MENTOR

- **Sessão 3**

Na terceira sessão seria elaborado um texto em conjunto para que os alunos compreendessem quais os principais aspetos a ter em consideração durante este momento de produção escrita.

Para tal, iria continuar com a desconstrução do texto lido anteriormente, começando por resumir cada parágrafo do texto modelo (anexo 6) em uma ou duas frases.

Em seguida, seria pedido aos alunos que tentassem ligar as frases resumidas de uma forma coesa e coerente, sendo necessária a introdução de novas palavras. Como forma de facilitar o mecanismo de conexão das ideias seria fornecido aos alunos uma lista de expressões (tabela 25).

Por último, seria finalizado, também em conjunto pela turma e pelo professor, o texto, discutindo as mais variadas possibilidades, ao mesmo tempo que se relaciona o conteúdo e a linguagem.

Para apresentar o assunto	O meu objetivo é explicar... Neste texto ... Hoje em dia, fala-se muito de ... Sabiam que ...
Para organizar as diferentes ideias	Antes de mais Em primeiro lugar Seguidamente Em segundo lugar Por fim Não menos importante
Para introduzir pormenores ou exemplos	Por exemplo Isto é Ou seja Importa dizer que Assim
Para reforçar uma ideia	Além disso Por esta razão Como já foi afirmado De acordo com Por outras palavras

Para indicar a causa	Porque Por esta razão Visto que Por causa de Uma vez que
Para indicar a consequência	Por isso Em consequência Assim
Para distinguir pontos de vista	Pelo contrário Por outro lado Contudo Ainda assim Mas
Para concluir	Em conclusão Em síntese Para finalizar Neste contexto

TABELA 25 - MECANISMOS DE CONEXÃO DAS IDEIAS (BASEADA EM NIZA, SEGURA & MOTA (2015) ESCRITA: GUIÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO, P.75)

Para esta sessão está prevista a duração de 2 horas, em sala de aula. Mais uma vez, todas as informações a registar pelos alunos devem ser anotadas pelo professor no quadro, certificando-se que todos acompanham a realização da atividade.

- **Sessão 4**

Durante a sessão número quatro, com uma duração de duas horas, seria pedido aos alunos que analisassem de uma forma crítica o texto elaborado previamente em conjunto. Para tal, seria utilizada uma tabela (tabela 26) baseada no trabalho elaborado por Pereira & Cardoso (2013).

Aspetos a verificar	Sim	Não	Para melhorar/ Tenho dúvida
Escolhi um título para o texto?			
O texto está distribuído em parágrafos?			
O primeiro parágrafo é a introdução?			
Escrevi todas as informações relevantes sobre o período de repressão ao Estado Novo?			
Segui uma ordem para organizar as informações?			

O texto tem repetições desnecessárias?			
Elaborei uma boa conclusão para o tema?			

TABELA 26 – TABELA PARA ANÁLISE CRÍTICA DO TEXTO ELABORADO EM CONJUNTO (BASEADA EM PEREIRA, L- Â. & CARDOSO (2013): ACTIVIDADES PARA O ENSINO DA LÍNGUA: PRODUÇÃO ESCRITA, P.26)

Os alunos deveriam preencher a tabela a pares, auxiliando-se mutuamente no processo de análise crítica do texto, tendo em conta os aspetos trabalhados nas sessões anteriores. Por último, com a ajuda do docente, os alunos debatiam acerca das sugestões ou propostas que idealizaram para o texto, verificando se se consideram oportunas ou não.

• Sessão 5

A sessão número cinco teria como principal objetivo possibilitar aos alunos a oportunidade de elaborar uma produção escrita a pares, permitindo que seja feita uma troca de ideias com base em todos os aspetos trabalhados anteriormente.

Deste modo, os alunos deveriam começar por preencher uma tabela (tabela 27) relativa aos tópicos que pretendem desenvolver no texto, distinguindo entre a informação transcrita do texto modelo e essa mesma informação reescrita por palavras suas.

A atividade continuaria com a elaboração de um plano do texto (tabela 28). Com esta tabela pretende-se que os alunos organizem as ideias a incluir no texto de uma forma coerente (introdução, desenvolvimento e conclusão) e completa, destacando os subtópicos a incluir nos principais tópicos (partido único, censura prévia, proibição de liberdades, PIDE, legião portuguesa).

Por último, será elaborado o texto a pares, tendo em consideração o texto mentor analisado na sessão anterior e a síntese dos conteúdos realizada na atividade prévia.

Tópicos a desenvolver	Transcrição da informação mais relevante	Reescrita por palavras próprias
Partido Único		
Censura Prévia		
Proibição de Liberdades		
PIDE		
Legião Portuguesa		

TABELA 27 - TABELA PARA REESCRITA DA INFORMAÇÃO (BASEADA EM NIZA, SEGURA & MOTA (2015) ESCRITA: GUIÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO)

Introdução	
Desenvolvimento	1.º Partido Único

	-	_____
	-	_____
	-	_____
	-	_____
	2.º Censura Prévia	
	-	_____
	-	_____
	-	_____
	-	_____
	3.º Proibição de liberdades	
	-	_____
	-	_____
	-	_____
	-	_____
	4.º PIDE	
	-	_____
	-	_____
	-	_____
	-	_____
	5.º Legião Portuguesa	
-	_____	
-	_____	
-	_____	
-	_____	
Conclusão		

TABELA 28 - PLANO PARA A ELABORAÇÃO DO TEXTO A PARES

• Sessão 6

A última sessão tem como objetivo final a escrita pelos alunos de um texto de modo individual e terá uma duração de duas horas. Os alunos devem começar por elaborar um plano do texto preenchendo a tabela 29 e em seguida, elaborar o texto. No momento de elaboração da produção escrita, os alunos podem e devem consultar os instrumentos utilizados nas sessões anteriores.

Apresenta o assunto. Diz por que razão o assunto é interessante.	_____ _____ _____
Apresenta as várias informações que conheces.	_____ _____ _____

Autores	
Aspetos positivos	
Aspetos a melhorar	

TABELA 30 - TABELA PARA AVALIAR OS TEXTOS ELABORADOS INDIVIDUALMENTE

Seguidamente, tendo em consideração os comentários fornecidos pelos colegas, os alunos devem reescrever o texto individualmente. Caso seja necessário, podem elaborar novamente um plano do texto semelhante ao plano realizado anteriormente (tabela 29).

Deste modo, e reforçando o que já foi dito, caso a investigação descrita no presente relatório pudesse ter sido complementada com as atividades propostas neste momento de conclusão, os resultados obtidos pelos alunos nas produções escritas poderiam também ter mais qualidade.

A resolução da atividade prévia ajudou na compreensão dos conteúdos, mas não possibilitou que se trabalhasse, de modo aprofundado, a dimensão organizacional do texto. Assim, facilmente se pode afirmar que a aprendizagem dos alunos correspondeu, em geral, ao que foi ensinado. Por conseguinte, as atividades propostas seriam uma forma de combater as dificuldades que os alunos evidenciaram, contribuindo para a realização de uma implementação mais bem-sucedida.

Como nota final, gostaria de deixar aqui o meu testemunho sobre o contributo que a realização deste trabalho teve para mim enquanto docente e futura docente. Começarei por salientar a importância da implementação de atividades de escrita em sala de aula, principalmente, em outras disciplinas que não a língua, devido aos efeitos benéficos que produzem na construção de conhecimentos, consolidando de vez a ideia de que a escrita de diferentes géneros ligados à área disciplinar é um meio eficaz e poderoso para a aprendizagem de diversificados conteúdos.

Esta investigação revelou-se também como um desafio devido, sobretudo, aos obstáculos relacionados com a calendarização das atividades de intervenção, o que acabou por limitar os objetivos deste estudo. No entanto, a realização do *focus group* e a aplicação do inquérito por questionário revelaram-se como técnicas de investigação bastante úteis para complementar as limitações anteriormente referidas.

Em termos profissionais, esta experiência, em contexto de Prática Pedagógica Supervisionada, permitiu que fossem aplicados alguns dos conhecimentos teóricos que foram desenvolvidos ao longo do meu percurso académico, ampliando o meu crescimento profissional.

Pessoalmente, destaca-se o meu próprio desenvolvimento proporcionado através do contacto com docentes e investigadores experientes, o que contribuiu para o fortalecimento de uma vontade de realizar futuras investigações no campo da educação.

Deste modo, posso afirmar que esta intervenção pedagógica se revelou uma das melhores experiências de formação que me foram proporcionadas ao longo do percurso académico, permitindo uma transição do mundo académico para o mundo do trabalho.

Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Beacco, J. C. (2010). *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/ teaching history*. Genebra: Council of Europe.
- Beacco, J. C. et al. (2015). *The Language Dimension in all subjects: A Handbook for Curriculum development and teacher training*. Genebra: Council of Europe.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, M. I. A. (2009). *A relação com a escrita. Um estudo no Ensino Básico*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa).
Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/1476>
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta (2.^a ed).
- Carvalho, J. A. B., Silva, A. C. da, & Pimenta, J. M. R. (2006). *Uso da Escrita em diferentes disciplinas escolares: Construção ou reprodução de conhecimento?* In III Encontro de Reflexão sobre o ensino da escrita – “Atividades de escrita (nas diferentes disciplinas) e aprendizagem: actas” (pp. 21-31). Leiria.
Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/9755>
- Coutinho, C. P (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C.P. et al. (2009). *Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*. 13 (2), pp. 455-479.
- Gelati, C., Galvan, N., & Boscolo, P. (2014). *Summary Writing as a Tool for Improving the Comprehension of Expository Texts: An Intervention Study in a Primary School*. In P. D Klein; P. Boscolo; L. Kirkpatrick; C. Gelati. *Writing as a learning activity*. (Coleção Studies in Writing, pp. 191-216). Leiden/ Boston: Brill.

- Graça, M. do C. R. de B. (2012). *Escrever para aprender História – um estudo no 7.º ano de escolaridade*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação).
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29 (3), 369-388. Sage Publications.
- Hyland, K. (2016). Methods and methodologies in second language writing research. *Elsevier*. 59, pp. 116-125.
- IAVE (2017). *Prova de Aferição de História e Geografia de Portugal 5.º ano: Critérios de Classificação*. República Portuguesa/ Educação.
- Klein, P. D., Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*. 7, 311-350.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: a practical guide for applied research*. California: Sage Publications (5.ª ed).
- Lee, C. D., & Spratley, A. (2010). *Reading in the disciplines: the challenges of adolescent literacy*. Nova Iorque: Carnegie Corporation of New York. Disponível em: https://www.carnegie.org/media/filer_public/88/05/880559fd-afb1-49ad-af0e-e10c8a94d366/ccny_report_2010_tta_lee.pdf
- Ministério da Educação. (s.d.). *Organização Curricular e Programas de Estudo do Meio do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf
- Ministério da Educação (s.d.). *Organização Curricular e Programas de História e Geografia de Portugal do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hgp_programa_2c1.pdf
- Ministério da Educação (s.d.). *Metas Curriculares de Português. Caderno de Apoio: Aprendizagem da leitura e da escrita (LE)*.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moe, E., Härmälä, M., Kristmanson, P. L., Pascoal, J., & Ramoniené, M. (2015). *Language skills for successful subject learning. CEFR-linked descriptors for mathematics and history/civics*. Strasbourg: Council of Europe.

- Niza, Segura & Mota (2011). *Escrita: Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, Í. (2010). Um desenho global para o ensino da língua no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In Pereira, Í., *Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português* (pp. 51-141). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho – Serviço de Publicações.
- Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L.A. (2014). *A Produção de Textos na Escola – um Percurso para uma Didática (da Literacia) da Escrita*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, L. Á. & Cardoso, I. (Coord.) (2013). *Actividades para o ensino da língua: produção escrita*. Cadernos PNEP 3/Protexos. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pinto, M. O. (2014). *Escrever para aprender: estratégias, textos e práticas*. (Tese de Doutoramento), Universidade de Aveiro, Departamento de Educação). Disponível em <http://hdl.handle.net/10773/13143>
- Pinto, M. O., & Pereira, L. A. (2016). Escrever para aprender no ensino básico: Das concepções dos professores... às práticas dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*. 29 (2), pp. 109-139.
- Ribeiro, A. (2012). *Ler e Escrever para aprender História e Geografia de Portugal*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação).
- Ribeiro, A. I. et al. (2013). *Metas Curriculares de História e Geografia: 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hgp_metas_curriculares_2_ciclo.pdf
- Rose, D. (2015). Genre , knowledge and pedagogy in the “ Sydney School .” In N. Artemeva & A. Freedman (Eds.), *Trends and traditions in genre studies* (pp. 1–26). Alberta: Inkshed.
- Tuckman, B. W. (2006). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- van Drie, J.; van Boxtel, C.; Braaksma, M. (2014). Writing and reasoning in history. In P. D Klein; P. Boscolo; L. Kirkpatrick; C. Gelati. *Writing as a learning activity* (Coleção Studies in Writing, pp 96-148). Leiden/ Boston: Brill.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e Linguagem*. Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas.

Anexos

Anexo I - Questionário

Ficha de Caracterização do Aluno

O presente questionário destina-se à recolha de dados individuais dos alunos, visando exclusivamente a caracterização da turma, e faz parte do relatório de estágio da aluna Mafalda Libório da Universidade de Aveiro.

Os dados deste inquérito são confidenciais, tendo apenas acesso aos mesmos as professoras estagiárias, a Professora de História e Geografia de Portugal da turma e, quando necessário, a Professora Orientadora da Universidade.

1. Dados pessoais

Nome: _____ Idade: _____
Ano: _____ Turma: _____ Número: _____
Nacionalidade: _____

1. Dados familiares

Com quem vives? (**Assinalar com uma cruz**)

Mãe	<input type="checkbox"/>	Pai	<input type="checkbox"/>	Irmãos	<input type="checkbox"/>	Avós	<input type="checkbox"/>	Outros	<input type="checkbox"/>
------------	--------------------------	------------	--------------------------	---------------	--------------------------	-------------	--------------------------	---------------	--------------------------

Se assinalaste a opção outros, a quem te referes? _____

Número de irmãos: _____

Encarregado de Educação: _____ Idade: _____

Grau de Parentesco: _____ Nacionalidade: _____

Profissão: _____ Local de Trabalho: _____

Habilitações: _____

Nome do Pai: _____ Idade: _____

Nacionalidade: _____ Habilitações: _____

Profissão: _____ Local de Trabalho: _____

Nome da Mãe: _____ Idade: _____

Nacionalidade: _____ Habilitações: _____

Profissão: _____ Local de Trabalho: _____

2. Vida Escolar

Frequentas alguma destas atividades extracurriculares: **(Assinalar com uma cruz)**

ATL		Explicações		Centros de Estudo	
------------	--	--------------------	--	------------------------------	--

Os teus pais ajudam-te na realização dos trabalhos de casa? **(Assinalar com uma cruz)**

Muitas Vezes		Algumas Vezes		Poucas Vezes		Nunca	
---------------------	--	----------------------	--	---------------------	--	--------------	--

Discutes ou tiras dúvidas acerca de conteúdos escolares com os teus pais? **(Assinalar com uma cruz)**

Muitas Vezes		Algumas Vezes		Poucas Vezes		Nunca	
---------------------	--	----------------------	--	---------------------	--	--------------	--

Para além das atividades pedidas pelos professores, realizas outras tarefas de estudo com a ajuda dos teus pais? **(Assinalar com uma cruz)**

Muitas Vezes		Algumas Vezes		Poucas Vezes		Nunca	
---------------------	--	----------------------	--	---------------------	--	--------------	--

Classifica as seguintes disciplinas de acordo com a tua preferência, sendo **(1)** a que mais te agrada e **(9)** a que menos te agrada:

Português		Educação Física	
Inglês		Educação Visual	
História e Geografia de Portugal		Educação Tecnológica	
Matemática		Educação Musical	
Ciências Naturais			

Das atividades que tens vindo a realizar nas aulas de História e Geografia de Portugal, descreve uma das atividades que mais gostaste de realizar e uma das atividades que menos gostaste de realizar.

Obrigada pela colaboração,

Mafalda Libório

Anexo II – Guião para a elaboração do focus group

GUIÃO PARA O *FOCUS GROUP*

➤ **Orientações para o investigador:**

- Duração: 20 min;
- Pedir a colaboração dos oito alunos na sala de aula;
- Explicar aos alunos que esta conversa irá servir para lembrarmos a atividade de escrita que realizámos, bem como outros aspetos da sua vida escolar;
- Valorizar a colaboração dos alunos e pedir autorização para fazer a gravação em áudio, garantindo a confidencialidade da informação e o anonimato dos participantes.

➤ **Questões orientadoras:**

- Como apresentavam a atividade que realizámos a um amigo que não estivesse na aula? Completa a seguinte frase, descrevendo o que fizemos: “Na aula com a Professora Mafalda estivemos a...”
- O que acham que lhes fazia falta na aula de História para serem melhores alunos?
- O que poderia a professora fazer para vocês aprenderem mais e terem melhores notas?
- Quais são as atividades que realizam com maior frequência na aula de História?
- Quais as atividades que realizam com menor frequência na aula de História e gostariam de realizar mais?
- Que estratégias utilizam habitualmente para facilitar o vosso estudo?
- Que estratégias utilizam habitualmente para facilitar a escrita de um texto?
- Consideram a realização da atividade importante para a aula de História ou seria mais apropriada à aula de Português?
- Quais foram as principais dificuldades que sentiram durante a realização da atividade?
- De que forma é que a atividade poderia tornar-se mais facilitadora?
- De que forma é que a elaboração da síntese facilitou ou complicou a elaboração do texto?
- O que consideraram mais ou menos interessante em relação à atividade?

Anexo III – Enunciado para a produção escrita

Escreve um texto em que expliques aos teus colegas, alunos do 4.º ano do Agrupamento de Escolas de Aveiro, a repressão que se vivia sobre os opositores ao regime no período do Estado Novo.

- O teu texto deve ocupar no máximo uma página e não te esqueças de utilizar o esquema já construído.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Anexo IV – Síntese Modelo

A repressão sobre os opositores

1) Um partido único

- 1931: criação da União Nacional;
- Era o partido do Regime criado por Salazar;
- Era o único partido existente para quem quisesse fazer parte da vida política.
- Embora não fosse proibida por lei a existência de outros partidos, todos aqueles que não pertencessem ao partido do regime eram vigiados e perseguidos.
- Segundo Salazar, a União Nacional não deveria ser considerada um partido, pois os partidos políticos dividiam as pessoas e o seu objetivo era unir a sociedade portuguesa.
- Quando a oposição pode concorrer às eleições a campanha eleitoral foi tão desigual que foi impossível a existência de eleições livres.

2) A censura prévia

- Já existente durante o período da Ditadura Militar;
- Ganha vida juntamente com a Constituição de 1933;
- Não havia liberdade de expressão nem de opinião;
- Criação de uma comissão que tinha como função examinar todos os jornais, revistas, filmes, teatros e "cortar" previamente tudo aquilo que pudesse prejudicar o regime;
- Era mais fácil fazer chegar à população a informação que mais lhes convinha;
- Lápis Azul: os censores do Estado Novo utilizavam um lápis azul para cortar qualquer texto, imagem ou desenho a publicar na imprensa;
- Para proteger a ditadura, os cortes eram justificados como meio de impedir as tentativas de difamação.

3) Proibição da liberdade de reunião e de associação

- Proibição do direito à greve;
- Proibição dos trabalhadores se associarem a sindicatos e federações;

4) A polícia política

- Criada em 1936;
- Perseguiu todos aqueles que manifestassem ideias contra o Governo ou fossem considerados opositores ao Estado Novo;
- Tinham informadores secretos;
- Inicialmente chamava-se PVDE (Polícia de Vigilância da Defesa do Estado);
- Em 1945 passa a chamar-se PIDE (Polícia Internacional e de Defesa do Estado);
- A PIDE, além de perseguir aqueles que se opunham ao regime Salazarista, vigiava, prendia e torturava;
- O destino dos opositores eram as prisões do regime espalhadas pelo país e pelas colónias;
- As cadeias mais violentas eram: Caxias, Peniche e Tarrafal (Cabo Verde).

5) A Legião Portuguesa

- Criada em 1936;
- Organização armada que defendia o Estado Novo;
- Composta pelos adeptos mais fanáticos do Salazarismo;
- A Legião dispunha de vários serviços, como o Serviço de Informações, a Brigada Naval e a Força Automóvel de Choque;
- Continha uma densa rede de informadores;
- Atuava como polícia de choque na repressão de manifestantes considerados opositores ao regime.

Anexo V – Autorização de participação

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Exmo(a). Sr(a). Encarregado(a) de Educação

No âmbito da elaboração da tese de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, que se encontra em realização pela aluna Mafalda Muge Almeida Libório, sob orientação da Professora Doutora Luísa Álvares Pereira venho, por este meio, solicitar a colaboração de V/Exa.

Este trabalho tem como principal objetivo compreender de que forma é que a elaboração de atividades prévias ao momento da escrita pode contribuir para a produção de textos de maior qualidade, traduzindo-se numa maior construção de conhecimento por parte dos alunos.

A aplicação destas mesmas atividades irá decorrer em contexto escolar, na aula de História e Geografia de Portugal, obedecendo ao horário da turma. Estas serão desenvolvidas pela aluna Mafalda Libório, professora estagiária dos vossos educandos, com a supervisão da Professora Alexandra Borges Medina.

Para autorizar a participação do seu educando preencha, por favor, o destacável que se segue.

Agradeço a atenção de V/Exa. e colaboração neste projeto.

Aveiro, 20 de março de 2017

Eu, _____, Encarregado/a de Educação do/a aluno/a _____, a frequentar o ____ ano, na turma _____, com o n.º _____, venho por este meio autorizar o meu educando a participar no estudo realizado no âmbito da elaboração da tese de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, pela aluna Mafalda Libório, da Universidade de Aveiro.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do Encarregado de Educação: _____

Anexo VI – Texto Mentor “A repressão sobre os opositores”

A repressão sobre os opositores

Olá! Com este texto pretendo ajudar-te a compreender a repressão que se vivia sobre os opositores no período do Estado Novo. Em Portugal, durante este regime, havia um grande controlo sobre as pessoas que tentavam opor-se à forma de governação do Salazar, ou seja, todos aqueles que não concordavam com as suas ideias podiam sofrer consequências.

Esta forma de repressão iniciou-se em 1931 com a criação de um Partido Único chamado União Nacional. Este partido foi criado por Salazar e era o único existente para quem quisesse fazer parte da vida política. Apesar de, por lei, não ser proibida a existência de outros partidos não eram aceites outras candidaturas, ou seja, quem não pertencesse à União Nacional era vigiado e perseguido. Isto acontecia, pois Salazar não queria que alguém colocasse em risco a sua posição no Governo.

Pela mesma razão havia a censura prévia. Esta medida já era utilizada durante a Ditadura Militar mas ganha mais força com a Constituição de 1933. Para levar a cabo esta forma de repressão criou-se uma comissão que tinha como principal função examinar todos os meios de comunicação e retirar previamente tudo o que pudesse prejudicar o regime. Por exemplo, se escrevesse uma notícia, antes de esta ser publicada num jornal seria analisada pela comissão da censura prévia. Os censores do Estado Novo utilizavam um lápis azul para cortar textos ou imagens antes de serem publicadas na imprensa, por esse motivo ficaram conhecidos como “Lápis Azul”. A censura prévia existia, pois tornava mais fácil fazer chegar à população a informação que mais lhes convinha.

Para além da proibição da liberdade de expressão e de opinião, com a censura prévia foi também proibida a liberdade de reunião e de associação. Isto quer dizer que os trabalhadores não tinham o direito à greve, nem de se associarem a sindicatos, o que impedia que lutassem pelos seus direitos.

Em 1936 é criada a PIDE⁴. A PIDE era uma organização da polícia e todos aqueles que manifestassem ideias contra o Governo eram considerados opositores e sofriam graves consequências, tais como: perseguição, tortura ou prisão. Os opositores eram levados para prisões do regime espalhadas pelo país e pelas colónias. O seu trabalho era facilitado com a colaboração de informadores secretos.

No mesmo ano surge a Legião Portuguesa, uma organização armada que defendia o Estado Novo. Esta organização era composta pelos adeptos mais fanáticos do regime salazarista e para auxiliar o seu trabalho tinham uma vasta rede de informadores.

Como podes verificar, através de todos os aspetos que foram mencionados, durante o período do Estado Novo, vivia-se sem liberdades e Salazar tinha um grande controlo sobre a população. O

⁴ PIDE: Polícia Internacional e de Defesa do Estado

partido único, a censura prévia, a proibição de liberdades, a PIDE e a Legião Portuguesa foram os principais processos de repressão sobre os opositores desenvolvidos durante o regime salazarista.

Anexo VII – Textos dos alunos analisados

Texto 1 – Cátia

(1) (x) No período do Estado Novo, vivia-se com muita desordem, (*) tribulação, labota (*) ✓ e em 1931 a criação da União Nacional () foi o partido do regime criado por Salazar.

Era o único partido existente para quem quisesse fazer parte da vida política.

(2) A censura prévia () () já existente durante o período da Ditadura Militar ganhou vida com a Constituição de 1933 pois não havia liberdade de expressão e de opinião e era mais fácil fazer chegar à população a informação que mais lhes convinha.

(3) Relativamente à proibição de reunião e de associação () havia a proibição do direito à greve e dos trabalhadores se associarem a sindicatos.

(4) A polícia política () () foi criada em 1936 tinham informadores secretos. PVDE (*) era o nome da polícia cujo tinha significado (*) (polícia de vigilância da defesa do Estado) que em 1945 passou-se a chamar PIDE (polícia internacional e de defesa do estado).

(5) Já a Legião Portuguesa foi criada em 1936. A organização armada e quem defendia o Estado Novo, composta pelos adeptos mais fanáticos do Salazar e tinham uma densa rede de informadores. x

Identifica os cinco tópicos dentro do tema (Partido único, Censura Prévia, Proibição de Liberdades, PIDE e Legião Portuguesa)

Inclui os conteúdos essenciais em dois dos tópicos (Proibição de Liberdades e Legião Portuguesa)

Faz confusão relativamente às ideias de dois tópicos (Censura Prévia e PIDE)

Demonstra dificuldades a reescrever dois dos tópicos (Censura Prévia e PIDE)

Não utiliza exemplos ao longo do texto

Aaaaaa Utiliza poucos conectores adequados ao longo do texto

Aaaaaa Justifica as ideias em apenas um dos tópicos

Aaaaaa Utiliza algumas vezes terminologia específica do tema

(*) ... (*) Utiliza algumas explicações inapropriadas para o tipo de leitor

(+) ... (+) Nunca explica mais do que uma vez uma ideia

(x) Nunca se dirige ao leitor de forma direta

(1), (2), (3), (4), (5) Apresenta todos os tópicos pela ordem cronológica, organizando os conteúdos em cada tópico

✓ Faz uma introdução muito curta e não fica esclarecido o tema do texto

x Não faz conclusão

Texto 2 – Eduardo

(1) (x) ✓ No início do século depois da Ditadura Militar, iniciou-se uma (*) Constituição (*) chamada “**União Nacional**”. A União Nacional foi formada no ano de 1931, também o partido foi formado por Salazar que nessa altura era (*) Presidente (*). No governo era o único partido existente para quem quisesse fazer parte da vida política. Por lei era permitido a existência de outros partidos políticos, mas todos aqueles que não pertencessem ao partido do regime eram vigiados e perseguidos. (2) Nesse tempo passou a existir a censura prévia que apesar de já existir na época da Ditadura Militar consistia que eles tinham um lápis de cor azul e riscava tudo o que falasse mal de Salazar ou do regime político. (*) E por isso ninguém se atrevia a difamar de Salazar e do regime político porque depois eles iam à procura do funcionário ou funcionária para vigiar, perseguir e torturar as pessoas (*). (3) A greve foi proibida (). (5) E a legião portuguesa x

Identifica três dos tópicos dentro do tema (Partido único, Censura Prévia e Proibição de Liberdades)

Inclui os conteúdos essenciais em um dos tópicos (Partido Único)

Não se compreendem as ideias do texto

Reescreve o texto por palavras suas com muita dificuldade

Não utiliza exemplos ao longo do texto

Aaaaaa Utiliza poucos conectores adequados ao longo do texto

Aaaaaa Não utiliza justificações ao longo do texto

Aaaaaa Utiliza poucas vezes terminologia específica do tema

(*) ... (*) Utiliza várias explicações inapropriadas para o tipo de leitor

(+) ... (+) Nunca explica mais do que uma vez uma ideia

(x) Nunca se dirige ao leitor de forma direta

(1), (2), (3), (5) Não obedece a uma ordem para cada tópico mas respeita a inclusão dos conteúdos nos respetivos tópicos

✓ Não faz introdução

x Não faz conclusão

Texto 3 – Gonçalo

A repressão sobre os opositores

(x) Na época do regime salazarista os opositores, controlados por Salazar, (*) eram reprimidos por tópicos como um partido único, a censura prévia, a proibição de liberdades, a polícia política e a legião portuguesa (*). ✓

(1) A União Nacional (partido único) criada em 1931 era (*) o partido do regime e era o único partido existente na época (*). Para Salazar a União Nacional não era um partido, pois ele queria unir a população e não separá-la.

(2) A Censura Prévia já existia desde a Ditadura Militar e ganhou vida em 1933. Eles (*) tinham como função “cortar” tudo o que falava mal do regime (*).

(3) Salazar (*) também proibiu algumas liberdades como (*) a liberdade de greve e de se associarem a sindicatos (*).

(4) Havia uma polícia política que foi criada em 1936 e perseguia e vigiava as pessoas que falavam mal do regime salazarista (*). Era chamada de PVDE e em 1945 chamou-se PIDE.

(5) A Legião Portuguesa criada em 1936 defendia o Estado Novo e era formada por fanáticos do salazarismo armados que tinham uma densa rede de informadores. x

Identifica os cinco tópicos dentro do tema (Partido único, Censura Prévia, Proibição de Liberdades, PIDE e Legião Portuguesa)

Inclui os conteúdos essenciais em 1 tópico (Legião Portuguesa)

O texto compreende-se totalmente

Reescreve o texto por palavras suas

Utiliza exemplos em apenas um dos tópicos (Proibição de Liberdades)

Aaaaaa Utiliza poucos conectores adequados ao longo do texto

Aaaaaa Justifica as ideias em apenas um dos tópicos

Aaaaaa Utiliza algumas vezes terminologia específica do tema

(*) ... (*) Utiliza uma linguagem cuidada e facilitadora da compreensão do leitor ao longo de todo o texto

(+) ... (+) Nunca explica mais do que uma vez uma ideia

(x) Nunca se dirige ao leitor de forma direta

(1), (2), (3), (4), (5) Apresenta todos os tópicos pela ordem cronológica, organizando os conteúdos em cada tópico

✓ Faz uma introdução completa, explorando o tema e o objetivo do texto

x Não faz conclusão

Texto 4 – Jaime

A repressão sobre os opositores

(x) Eu vou-vos falar sobre a repressão nos opositores como já mencionei no título (x).

✓

(1) Só existia um partido único que se chamava União Nacional. O partido era o partido do regime de Salazar. (*) Também era o único partido existente para quem quisesse fazer parte da União Nacional (*). Podiam existir outros partidos, mas Salazar castigava as pessoas que tentassem fazer outro partido. Para Salazar a União Nacional não era um partido porque os partidos dividiam as pessoas e o seu objetivo era unir as pessoas.

(2) (*) No governo de Salazar quase ninguém gostava dele então tentavam falar as coisas más sobre ele (*) a população mas não conseguiam porque (*) havia umas pessoas que viam tudo e riscavam tudo o que fosse contra o regime de Salazar (*) () (). (3) No governo também proibia o direito de os trabalhadores se associarem a um sindicato e a liberdade de expressão ().

(4) Também existia uma polícia política que perseguiu, vigiava, prendia e torturava todos aqueles que manifestassem ideias contra o governo ou opositores ao Estado. Tinham informadores secretos. O destino dos opositores era a prisão ().

(5) Também existia armadas que defendiam o Estado Novo () compostas pelos adeptos mais fanáticos de Salazar. Tinham uma rede de espiões () ().

Pois assim Salazar tinham o controlo de tudo e todos. x

Identifica os cinco tópicos dentro do tema (Partido único, Censura Prévia, Proibição de Liberdades, PIDE e Legião Portuguesa)

Não especifica os conteúdos relativos aos tópicos

Faz confusão relativamente às ideias de dois dos tópicos (Legião Portuguesa e Censura Prévia)

Demonstra dificuldades a reescrever quatro dos tópicos (Censura Prévia, Proibição de Liberdades, PIDE e Legião Portuguesa)

Não utiliza exemplos ao longo do texto

Aaaaaa Utiliza poucos conectores adequados ao longo do texto

Aaaaaa Não utiliza justificações ao longo do texto

Aaaaaa Utiliza poucas vezes terminologia específica do tema

(*) ... (*) Utiliza algumas explicações inapropriadas para o tipo de leitor

(+) ... (+) Nunca explica mais do que uma vez uma ideia

(x) Apenas se dirige ao leitor na introdução

(1), (2), (3), (4), (5) Apresenta todos os tópicos pela ordem cronológica, organizando os conteúdos em cada tópico

✓ Faz uma introdução muito curta e não fica esclarecido o tema do texto

x Faz uma conclusão muito sucinta mas não retoma o essencial do conteúdo do texto

Texto 5 – Jorge

(x) Em Portugal, no período do Estado Novo, existia um grande controlo sobre as pessoas que se opunham a este governo. (*) (+) Por outras palavras (+) podemos dizer que existia uma grande repressão sobre os opositores. (*). ✓

(1) Existia apenas um partido, designado pelo nome de “União Nacional”. Foi criado em 1931 e foi um partido criado por Salazar, para além de ser o único. (*) Era possível que qualquer pessoa criasse um partido de acordo com a lei, mas Salazar mandava um grupo de homens perseguir e vigiar esse indivíduo. (*). De acordo com António de Oliveira Salazar a União Nacional não devia ser considerada um partido pois os partidos dividiam as pessoas e o seu objetivo era unir a sociedade. (*) A partir de esta altura foi permitida, na prática a criação de outros partidos, mas a campanha era tão injusta que foi impossível a existência de eleições livres. (*).

(2) A censura prévia (*) era o modo de proteger a ditadura, pois “cortava” em todos os jornais, teatros e revistas os textos, as imagens ou os desenhos que apresentassem características que falassem mal do Estado Novo (*). Geralmente neste ato de riscar a informação era utilizado um lápis azul. Esta censura ganhou vida com um novo conjunto de leis criado em 1933.

(3) Foi proibido o direito à greve e a proibição de os trabalhadores se associarem a grupos (sindicatos).

(4) A polícia política criada em 1936, (*) vigiava, prendia e torturava todos aqueles que manifestassem ideias contra o governo (*) (). Tinham o nome de PVDE, embora em 1945 passasse a chamar-se PIDE.

(5) A Legião Portuguesa foi criada em 1936 e era uma (*) organização armada que defendia o Estado Novo () (*) e era composta por fanáticos do Estado Novo. x

Identifica os cinco tópicos dentro do tema (Partido único, Censura Prévia, Proibição de Liberdades, PIDE e Legião Portuguesa)

Inclui os conteúdos essenciais em dois dos tópicos (Partido Único e Censura Prévia)

O texto compreende-se totalmente

Reescreve o texto por palavras suas

Utiliza exemplos em apenas um dos tópicos

Aaaaaa Utiliza conetores adequados ao longo de todo o texto

Aaaaaa Justifica as ideias em dois dos tópicos (Partido Único e Censura Prévia)

Aaaaaa Utiliza várias vezes terminologia específica do tema

(*) ... (*) Utiliza uma linguagem cuidada e facilitadora da compreensão do leitor ao longo de todo o texto

(+) ... (+) Explica corretamente mais do que uma vez um dos tópicos

(x) Nunca se dirige ao leitor de forma direta

(1), (2), (3), (4), (5) Apresenta todos os tópicos pela ordem cronológica, organizando os conteúdos em cada tópico

✓ Faz uma introdução completa, explorando o tema e o objetivo do texto

× Não faz conclusão

Texto 6 – Martim

A expressão sobre os opositores

✓ (x) No período do Estado Novo só existia um partido, a União Nacional, que foi criada por Salazar.

(1) A União Nacional era o único partido existente para quem quisesse fazer parte da vida política, (*) os outros partidos tinham medo da União Nacional pois as pessoas desses outros partidos eram perseguidas, presas e mortas (). (*)

Nas eleições, (*) Salazar mudava os votos para que a União Nacional vencesse sempre, sendo impossível os outros partidos ganharem (*).

(2) A censura prévia, já existente na Ditadura Militar, tinha como função examinar todos os jornais, revistas, filmes, teatros e “cortar” previamente tudo o que pudesse prejudicar o regime.

Não havia liberdade de opinião, para proteger a ditadura, os cortes eram justificados como meio de impedir de terem uma opinião má sobre o Estado Novo.

(3) Proibiram o direito à greve e também proibiram que as pessoas se associassem a sindicatos.

(4) A polícia política, criada em 1936, perseguia, vigiava, prendia e torturava todos aqueles que manifestassem ideias contra o governo ou fossem considerados opositores ao Estado Novo.

O destino dos opositores eram as (*) prisões do regime espalhadas pelos países e pelas terras portuguesas (). (*)

(5) A Legião Portuguesa, criada em 1936, organizava a armada que defendia o Estado Novo () (). x

Identifica os cinco tópicos dentro do tema (Partido único, Censura Prévia, Proibição de Liberdades, PIDE e Legião Portuguesa)

Não especifica os conteúdos relativos aos tópicos

Faz confusão em três dos tópicos (Partido Único, PIDE e Legião Portuguesa)

Demonstra dificuldades a reescrever três dos tópicos

Utiliza exemplos em apenas um dos tópicos

Aaaaaa Utiliza poucos conectores adequados ao longo do texto

Aaaaaa Justifica as ideias em dois dos tópicos (Partido Único e Proibição de Liberdades)

Aaaaaa Utiliza poucas vezes terminologia específica do tema

(*) ... (*) Utiliza poucas explicações inapropriadas para o tipo de leitor

(+) ... (+) Nunca explica mais do que uma vez uma ideia

(x) Nunca se dirige ao leitor de forma direta

(1), (2), (3), (4), (5) Apresenta todos os tópicos pela ordem cronológica, organizando os conteúdos em cada tópico

✓ Não faz introdução

× Não faz conclusão

Texto 7 – Paulo

(x) Em Portugal, no período do Estado Novo havia um **controle sobre as pessoas** que se opunham ao Estado Novo e a Salazar (). ✓.

(1) Primeiro, em 1931, foi **criado por Salazar** o partido do regime, que era a **União Nacional**. Também era o **único partido** existente para quem quisesse participar na política (*) mas **não era proibida a existência de outros partidos por lei** (*) mas (+) **aqueles que não pertencessem à União Nacional eram vigiados e perseguidos** (+). (*) **A oposição não podia ir às eleições porque Salazar fazia batota e ganhava** (). (*)

(2) Depois houve a **censura prévia** que **“cortava” tudo dos meios de comunicação** que dissesse mal de Salazar e do seu regime. Tudo era “cortado” com um **lápiz de cor azul** e as **desculpas que arranjavam para “cortar” os meios eram todos mentira** ().

(3) **Proibiram a greve** () e as reuniões ().

(4) Criaram também, em 1936, a **polícia política** que **prendia e torturava os opositores ao Estado Novo** () e a Salazar. Primeiro PVDE e depois PIDE, a **polícia tinha prisões pelos países e pelas colónias** ().

(5) Também se criou a **Legião Portuguesa**, em 1936, (*) com o objetivo de defender o Estado Novo (*) () (). Era **composta pelos adeptos mais fanáticos do Salazarismo**.

Ou seja, o período de Salazar **foi bom para ele e para os membros da PIDE e da Legião e mau para nós** porque **não tínhamos liberdade** x.

Identifica os cinco tópicos dentro do tema (Partido único, Censura Prévia, Proibição de Liberdades, PIDE e Legião Portuguesa)

Inclui os conteúdos essenciais em um dos tópicos (Partido Único)

O texto compreende-se totalmente

Reescreve o texto por palavras suas

Utiliza exemplos em apenas um dos tópicos

Aaaaaa Utiliza poucos conectores adequados ao longo do texto

Aaaaaa Justifica as ideias em apenas um dos tópicos

Aaaaaa Utiliza algumas vezes terminologia específica do tema

(*) ... (*) Utiliza uma linguagem cuidada e facilitadora da compreensão do leitor ao longo de todo o texto

(+) ... (+) Explica corretamente mais do que uma vez um dos tópicos

(x) Nunca se dirige ao leitor de forma direta

(1), (2), (3), (4), (5) Apresenta todos os tópicos pela ordem cronológica, organizando os conteúdos em cada tópico

✓ Faz uma introdução incompleta, explorando o tema e o objetivo do texto de forma sucinta

x Conclui o tema, retomando o essencial de como se vivia durante o Estado Novo

Texto 8 – Soraia

(x) Olá, vou falar-vos sobre a repressão sobre os opositores. (x) ✓

(1) Deu-se no governo de António de Oliveira Salazar e tinha um único partido. Criada em 1931, a União Nacional era o nome de um regime criado por Salazar.

Para ele, a União Nacional não deveria ser considerada um partido, pois os partidos dividiam as pessoas, mas aquele “partido” queria unir a sociedade.

(2) A censura prévia já existia no período da Ditadura Militar, e não permitia a ninguém que em jornais, revistas, filmes e teatros falassem mal de Salazar ou do Estado Novo.

Se o fizessem, seria “cortado” com um lápis azul tudo o que fosse contra Salazar.

(3) Nesse tempo era (*) proibido fazer greve (____) (____). (*)

(4) Havia uma polícia política, chamada PIDE, que perseguia, vigiava, prendia e torturava todos aqueles que manifestassem desagrado a Salazar e o Estado Novo.

Eram presos e torturados em prisões como: Caxias, Peniche e Tarrafal.

(5) A Legião Portuguesa era composta pelos adeptos mais fanáticos do Salazarismo. (*) Foi criada em 1936 e defendia o Estado Novo e o próprio Salazar (____) (____). (*) x

Identifica os cinco tópicos dentro do tema (Partido único, Censura Prévia, Proibição de Liberdades, PIDE e Legião Portuguesa)

Não especifica os conteúdos relativos aos tópicos

Faz confusão num dos tópicos (Legião Portuguesa)

Demonstra dificuldades a reescrever dois dos tópicos (Proibição de Liberdades e Legião Portuguesa)

Utiliza exemplos em apenas um dos tópicos

Aaaaaa Utiliza poucos conectores adequados ao longo do texto

Aaaaaa Não utiliza justificações ao longo do texto

Aaaaaa Utiliza poucas vezes terminologia específica do tema

(*) ... (*) Utiliza poucas vezes explicações inapropriadas para o tipo de leitor

(+) ... (+) Nunca explica mais do que uma vez uma ideia

(x) Apenas se dirige ao leitor na introdução

(1), (2), (3), (4), (5) Apresenta todos os tópicos pela ordem cronológica, organizando os conteúdos em cada tópico

✓ Faz uma introdução muito curta e não fica esclarecido o tema do texto

x Não faz conclusão