

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marisa Raquel Marques Vieira

**Ecoliteracia: a influência das narrativas
no desenvolvimento da consciência
ecológica dos alunos**

Marisa Raquel Marques Vieira **Ecoliteracia: a influência das narrativas no desenvolvimento da consciência ecológica dos alunos**

UMinho | 2016

outubro de 2016



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marisa Raquel Marques Vieira

**Ecoliteracia: a influência das narrativas
no desenvolvimento da consciência
ecológica dos alunos**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º ciclo do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Rui Manuel Nascimento Lima Ramos

outubro de 2016

AGRADECIMENTOS

Considero essencial agradecer a todas as pessoas que me auxiliaram neste meu percurso, para que a concretização deste projeto fosse possível:

Ao meu supervisor, Professor Doutor Rui Ramos, pela motivação, pelo apoio, pelo questionamento, pela partilha de conhecimentos e experiências, por me conduzir na procura de alternativas, por me levar a refletir e a querer cada vez mais e melhor.

À Dra. Isabel Almendra, professora titular do 1º Ciclo do Ensino Básico em que fiz estágio, pela compreensão, pelas partilhas, pelos ensinamentos, pelo carinho, pela amizade.

Ao Dr. Carlos Fragoso pela troca de ideias, pelo auxílio dado ao longo do meu percurso, pela amizade.

Aos alunos das turmas 2ºC e 6ºF, que me permitiram concretizar o meu projeto, me levaram a refletir e a questionar, que me aceitaram e respeitaram, pelas vivências maravilhosas que me proporcionaram, por contribuírem na confirmação de que este é o meu caminho.

À minha colega de estágio e amiga Catarina Cardoso, que sempre me apoiou nos bons e menos bons momentos, pela sua compreensão, por me ouvir quando precisava de desabafar, por me fortalecer quando fraquejava, por me fazer acreditar quando duvidava, tornando possível realizar este meu projeto com sucesso.

À minha família pelo apoio incondicional, por me dar força mesmo sem compreenderem o que este projeto envolvia, por acreditarem.

Ao meu namorado, Assis, que sempre me motivou, me desafiou, me encorajou, me compreendeu, me fez acreditar que eu era capaz.

ECOLITERACIA: A INFLUÊNCIA DAS NARRATIVAS NO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA DOS ALUNOS

RESUMO

O presente relatório apresenta o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, cujo objetivo era promover o desenvolvimento da consciência ecológica dos alunos através das narrativas, procurando também desenvolver a escrita e a leitura.

O desenvolvimento do domínio da língua foi o ponto fulcral deste projeto, com a respetiva progressão na leitura e na escrita de textos, que permitiram aos alunos a conseqüente evolução dos seus conhecimentos, das suas aptidões e das suas atitudes perante o uso da língua portuguesa. Para esse efeito promovemos o contato dos alunos com diferentes tipologias textuais, através da sua leitura e escrita.

Neste quadro, e tendo em conta que o ambiente em que vivemos é cada vez mais uma preocupação da nossa sociedade, procurámos, através deste projeto, compreender qual a influência do Homem no meio ambiente, mais especificamente na extinção das espécies animais. Para que isso fosse possível, promoveram-se diversas leituras e escritas, com o intuito de contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, reflexivos e críticos acerca da influência que o Homem tem no nosso meio ambiente. Através de diversas atividades propostas a alunos de uma turma de 2º ano, constituída por vinte e cinco alunos, e de uma turma de 6º ano, constituída por dezassete alunos, procurámos alcançar os seguintes objetivos gerais: fomentar o gosto pela leitura, desenvolver a capacidade de pesquisa, seleção e registo de informação, promover o trabalho de grupo e a entreatajuda, desenvolver o pensamento crítico e reflexivo e promover a interdisciplinaridade. A metodologia selecionada para este projeto foi a construtivista e os dados foram obtidos através dos trabalhos realizados pelos alunos, das fotografias e das observações e reflexões das aulas.

Após a realização deste projeto considerámos que fomos capazes de atingir os objetivos propostos e contribuimos para que os alunos ficassem mais informados e desenvolvessem competências e ferramentas que lhes permitam ter uma opinião e intervir no meio ambiente que os rodeia.

Palavras-chave: ecoliteracia, construtivismo, leitura, escrita, interdisciplinaridade.

ECOLITERACY: THE INFLUENCE OF NARRATIVES IN THE DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS

ABSTRACT

The present report presents the work developed in Supervised Teaching Practise, which goal was to promote the development of ecological consciousness of students trough narratives, also looking to develop their reading and writing.

The development of language proficiency was the focal point of this project, with the respective progress in reading and writing texts, which allowed students the consequent evolution of their knowledge, their skills and their attitudes towards the use of the Portuguese language. To this end we promote the contact of students with different text types, through its reading and writing.

In this context, taking into account that the environment that we lived in is more and more a concern of our society, we look, through this project, to understand the influence of man on the environment, specifically in the extinction of animal species. To make this possible, different readings and readings were promoted, in order to contribute to the formation of more conscious citizens, reflective and critical about the influence that man has on our environment. Through various activities proposed to students in a class of 2nd year, constituted by twenty five students, and a 6th grade class, constituted by seventeen students, we looked to achieve the following general objectives: foment a love of reading, develop research capacity, selection and registration information, promote group work and mutual aid, develop critical and reflective thinking and promote interdisciplinarity. The methodology selected to this project was the constructivist and the data were obtained through the work done by students, the photographs and the observations and reflections of classes.

After the completion of this project we considered that we were able to achieve the proposed goals and we contribute to the students stay more informed and develop skills and tools that enable them to have an opinion and intervene in the environment around them.

Keywords: ecoliteracy, constructivism, reading, writing, interdisciplinarity.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Índice.....	vi
1. Contexto de intervenção e de investigação.....	1
1.1 Enquadramento contextual.....	1
1.1.1 O Agrupamento de Escolas de Real.....	1
1.2 As turmas.....	2
1.2.1 Caraterização da turma 2.º C.....	2
1.2.2 Caraterização da turma 6.º F.....	2
1.3 Justificação da seleção da temática a implementar em contexto.....	3
2. Enquadramento teórico.....	5
2.1 Importância do construtivismo no ensino-aprendizagem.....	5
2.2 Literatura infantil e juvenil, processo de escrita e tipologias textuais.....	7
2.3 Ecoliteracia.....	13
2.4 Importância da Educação Literária.....	15
3. Plano geral de intervenção.....	19
3.1 Objetivos.....	19
3.2 Procedimento metodológico e respetiva fundamentação.....	20
3.2.1 A metodologia investigativa e reflexiva na perspetiva construtivista.....	20
3.2.2 Trabalho de grupo.....	21
3.2.3 Instrumentos de recolha de informação.....	22
3.3 Planos gerais de intervenção e descrição das atividades desenvolvidas.....	23
3.4 Plano geral de intervenção na turma 2.º C da Escola do 1.º ciclo de Real.....	24
3.4.1 Descrição da primeira intervenção.....	24
3.4.2 Descrição da segunda intervenção.....	25
3.4.3 Descrição da terceira intervenção.....	26

3.4.4	Descrição da quarta intervenção	28
3.4.5	Descrição da quinta intervenção	29
3.4.6	Descrição da sexta intervenção	30
3.5	Plano geral de intervenção na turma 6.º F da Escola Básica 2,3 de Real	31
3.5.1	Descrição da primeira intervenção	31
3.5.2	Descrição da segunda intervenção	32
3.5.3	Descrição da terceira intervenção	33
4.	Análise das atividades e tratamento dos dados recolhidos	35
4.1	Tratamento dos dados recolhidos na turma 2.º C da escola do 1.º ciclo de Real	35
4.1.1	Primeira intervenção	35
4.1.2	Segunda intervenção	39
4.1.3	Terceira intervenção	39
4.1.4	Quarta intervenção	40
4.1.5	Quinta intervenção.....	41
4.1.6	Sexta intervenção	42
4.2	Tratamento dos dados recolhidos na turma 6.º F da Escola Básica 2,3 de Real.....	42
4.2.1	Primeira intervenção.....	42
4.2.2	Segunda intervenção	43
4.2.3	Terceira intervenção	45
5.	Conclusões, Limitações e Recomendações.....	47
5.1	Conclusões	47
5.2	Limitações	50
5.3	Recomendações.....	51
	Bibliografia	53
	Webgrafia	56
	Anexos	57
	Anexo A – Guião de questões para levantamento das conceções prévias	57
	Anexo B – Ficha diagnóstica	59
	Anexo C – Excerto de texto “O elefante cor-de-rosa”	62
	Anexo D – Ficha de interpretação.....	64

Anexo F – Ficha de comparação de características	66
Anexo G.3 – Excerto de texto “Planeta Azul?”	69
Anexo I.3 – Ficha de interpretação “Planeta Azul?”	72
Anexo K – Guião de leitura.....	73
Anexo L – Ficha de orientação da planificação e da textualização	76
Anexo M – Ficha de aplicação de conhecimentos	78
Anexo N – Tabela de comparação de características	79
Anexo O – Notícia desorganizada	81
Anexo P – Tabela de autoavaliação	82

1. CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO

1.1 Enquadramento contextual

No presente capítulo são fornecidas informações acerca do contexto onde foram realizadas as intervenções, com a respetiva caracterização das turmas 2.º C e 6.º F, pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Real. É, ainda, realizada a justificação da seleção da temática a implementar em contexto.

1.1.1 O Agrupamento de Escolas de Real

O Agrupamento de Escolas de Real é constituído por quatro escolas do 1.º ciclo, três jardins de infância e uma escola do 2.º e do 3.º ciclo do Ensino Básico, sendo esta última a sede. O projeto de intervenção pedagógica supervisionado foi realizado primeiramente na escola básica de 1.º ciclo de Real, numa turma de 2.º ano, e, posteriormente, na escola básica 2,3 de Real, numa turma de 6.º ano, pertencentes ao Agrupamento acima mencionado.

Relativamente à escola de 1.º ciclo de Real, a mesma tem seis salas de aula, um pavilhão gimnodesportivo e uma sala para a lecionação da música. O refeitório foi transformado em sala para apoio ao estudo e ensino do inglês e a cozinha é muitas vezes utilizada para apoio educativo, por ser um espaço reservado. No que se refere ao espaço exterior, a Escola possui pouco espaço para o número de alunos que a frequentam sendo, no entanto, seguro. Contudo, não possui espaço coberto, pelo que, quando chove, os alunos têm de ficar durante todo o intervalo no pavilhão gimnodesportivo.

Quanto à escola básica 2,3 de Real, sede do Agrupamento, funciona num edifício de construção recente, tendo iniciado o seu funcionamento em 1995. Possui instalações adequadas, embora insuficientes, se continuar o aumento da população escolar verificado nos últimos anos. Apresenta-se dividida da seguinte forma: duas alas e um espaço central. As alas correspondem a três zonas distintas, onde funcionam as salas de aula. No que se refere ao espaço exterior, existe uma área de dimensões razoáveis, onde se situa o campo de jogos, uma pista de atletismo e uma caixa de salto em comprimento. Há ainda o pavilhão gimnodesportivo para exercício de atividades de Educação Física, propriedade da autarquia, sendo utilizado pela população escolar somente durante o horário letivo. O espaço em terra circundante tem sido alvo de reestruturação, de forma a criar um ambiente agradável aos alunos e despertar o interesse dos mesmos por esse espaço. Algumas salas de aula foram

equipadas com quadros interativos e todas as salas receberam quadros brancos, computadores e projetores novos.

1.2 As turmas

1.2.1 Caraterização da turma 2.º C

No que se refere à caraterização da turma onde foi implementado o projeto a nível do 1.º ciclo, a mesma é constituída por 25 alunos, 13 são meninas e 12 são meninos. A turma está na sala 5 da referida Escola, é designada por 2.º C e a professora titular é a Dra. Isabel Almendra. No geral, a turma é participativa e comunicativa, mas são bem visíveis as discrepâncias entre os alunos ao nível do ritmo de aprendizagem. São alunos que partilham algo com facilidade (lanche, material ...) mas que, por vezes, não aceitam ou respeitam as ideias dos outros. É visível também a grande necessidade de atenção por parte de alguns elementos da turma e de validação por parte dos professores dos trabalhos que eles vão realizando (fichas, pinturas ...).

Em conversa com a professora cooperante, a mesma informou-nos que dois dos alunos ficaram retidos no 2.º ano, um menino com problemas de baixa visão, o que lhe provoca um pequeno atraso cognitivo e dificuldades em acompanhar o ritmo dos restantes elementos da turma, sendo que o mesmo frequenta a terapia da fala, e uma menina que foi transferida de uma escola em Lisboa, onde tinha sido sinalizada como sendo uma criança com possível PEA (Perturbações do Espectro do Autismo) mas que, de acordo com a equipa de psicólogos que a acompanharam nessa escola, não se encontra nessa situação. De facto, esta aluna tem bastantes dificuldades de aprendizagem e em concentrar-se, o que provoca um atraso em relação ao resto da turma.

1.2.2 Caraterização da turma 6.º F

No que se refere à caraterização da turma onde foi implementado o projeto a nível do 2.º ciclo, a mesma é constituída por 23 alunos. No entanto, apenas 17 alunos se encontravam presentes no decorrer das aulas, uma vez que uma das alunas foi transferida, dois alunos pertencem à unidade de multideficiência e não assistem às aulas e três alunos provenientes do Senegal também deixaram de frequentar as aulas. Dessa forma, dos 17 alunos presentes no momento da implementação do projeto, nove são raparigas e oito são rapazes. A turma é designada por 6.º F e o professor cooperante é o Dr. Carlos Fragoso. É uma turma constituída por alunos com uma grande diversidade de proveniência

social (dois alunos estão institucionalizados, um aluno é de raça cigana, famílias com problemas de alcoolismo, prostituição...). De acordo com as indicações do professor cooperante, é uma turma com poucas competências e com capacidades muito limitadas. No decorrer das observações, pude constatar que a turma se distrai com facilidade e demonstra pouco interesse por muitas das atividades realizadas, sobretudo quando recorrem ao manual escolar. No entanto, alguns alunos destacam-se em termos de concretizar com maior rapidez e sucesso as atividades propostas, sendo que outros demoram bastante tempo ou não as realizam de todo. Apesar de “brincadeiras acriançadas” entre alunos, eles demonstram, na maior parte das vezes, um bom relacionamento entre si.

1.3 Justificação da seleção da temática a implementar em contexto

A escolha deste tema surgiu do facto de vivermos numa sociedade em que cada vez mais existe a preocupação com o ambiente que nos rodeia. Perceber, através da leitura e da escrita, qual a influência do Homem no meio ambiente, nomeadamente na extinção das espécies animais, surge como um fator decisivo para a seleção desta temática. Considerámos ser essencial formar cidadãos reflexivos e críticos e que possuam a consciência de que o Homem influencia o meio em que vivemos. Procurámos, através de atividades de leitura, pesquisa e registo de informação relevante para a temática que os alunos fossem capazes de identificar causas, riscos e soluções para os perigos do desequilíbrio na relação entre o homem e o ambiente, criando, desta forma, um eixo de ligação entre o Estudo do Meio / as Ciências Naturais e a Língua Portuguesa. Sendo o domínio da “Educação Literária” referido no Programa como um tópico essencial na formação do aluno e atendendo às características das turmas, procurámos com este projeto ir ao encontro dos interesses das crianças, mas também às suas dificuldades. Este domínio permite ainda estabelecer uma relação entre a formação de leitores e a formação de cidadãos. É também nossa intenção dar a conhecer a outros elementos da comunidade educativa o trabalho desenvolvido ao longo do projeto através do registo e exposição do resultado final do mesmo.

Ainda num momento inicial e de acordo com conversas com a professora cooperante Isabel Almendra, professora titular da turma de 2.º ano, e também do que pudemos observar em contexto, é visível a dificuldade na leitura, sendo este também um dos fundamentos que nos levou a considerar a Educação Literária como ponto fulcral do projeto. Ao longo das semanas apenas testemunhámos uma atividade realizada em grupo, e nesta fase inicial apenas a nível do 2.º ano, portanto este foi um dos motivos para implementar esta estratégia quase sempre ao longo da intervenção. Pretendemos pois,

ao longo do projeto, levar os alunos a cooperar em grupo, promovendo a participação de todos na realização das atividades, mas também procurando que os mesmos assumissem um caráter reflexivo e crítico em relação ao meio que nos rodeia, e, ainda, um papel ativo no desenrolar do projeto. Desta forma, com a implementação do projeto pretendemos promover momentos de diálogo e realizar atividades em grupo com o intuito de desenvolver atitudes de respeito pela opinião dos colegas, bem como a capacidade de serem autónomos e chegarem a consenso na atribuição de tarefas a realizar. O Plano de Desenvolvimento Curricular de 2.º Ano, elaborado pelo Agrupamento de Escolas de Real, foi também tido em consideração na seleção da temática, uma vez que pretende “desenvolver um trabalho multidisciplinar no 2.º ano de escolaridade sobre o tema “Amigos do Ambiente” podendo assim contribuir positivamente para uma população escolar mais respeitadora, mais sensível aos problemas ambientais.” (p. 3) Desta forma, considerámos, mais uma vez, que esta temática permite a interdisciplinaridade entre as duas áreas (Estudo do Meio / Ciências Naturais e Língua Portuguesa).

Foi tido em conta o Plano de Trabalho de Turma, realizado pela professora cooperante Isabel Almendra, que menciona que “Em português apresenta maior grau de dificuldade a nível da produção de textos.” (p. 4) e, ainda, o projeto de turma, que “tem como tema “Crescer com a leitura”” (p. 7). O Plano de Desenvolvimento Curricular de 2.º Ano menciona ainda que “As principais dificuldades sentem-se sobretudo a português, no desconhecimento de regras básicas da construção frásica oral e acentuam-se na leitura e na expressão escrita, sobretudo no domínio da ortografia.” (p. 5). Estes documentos contribuíram também, assim desta forma, para o foco na leitura e escrita de textos.

Posteriormente, a nível do 2.º ciclo, aquando dos momentos de observação, também foram visíveis as dificuldades a nível da leitura (articulação, lentidão) bem como a inexistência de tarefas em grupo, o que permitiu uma maior articulação entre as atividades desenvolvidas a nível de 1.º e de 2.º ciclo, seguindo a mesma temática e atividades similares, estabelecendo, assim, um eixo de ligação do trabalho desenvolvido ao longo do projeto.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 Importância do construtivismo no ensino-aprendizagem

O presente projeto inscreve-se na linha do que é defendido pelo modelo construtivista de aprendizagem, em que o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem e assume um caráter ativo, significativo e interativo, e que constrói o conhecimento a partir da reestruturação dos conhecimentos prévios, transformando-os em novas aprendizagens. O projeto visou motivar os alunos e levá-los a desenvolver atitudes positivas em relação a si próprios (como a autoestima, a confiança, a responsabilidade e a autonomia) e em relação aos outros (como o respeito mútuo, a solidariedade, a confiança).

Com a realização das atividades, os alunos devem realizar uma aprendizagem mais significativa, relacionando o que já sabem com o conhecimento a adquirir e que o currículo escolar propõe como expectável, bem como serem capazes de pesquisar, refletir, criticar e intervir. Neste sentido, Alonso & Lourenço afirmam o seguinte:

“as atividades integradoras constituem espaços/termos pedagógicos privilegiados para organizar o conhecimento escolar de forma globalizadora e contextualizada na experiência da criança, desencadeando processos de investigação educativa que requerem dos alunos uma postura de pesquisa e de reflexão perante a cultura e o saber.” (Alonso & Lourenço, 1998, p. 1)

Segundo Alonso, existem duas dimensões essenciais na aprendizagem como construtora do conhecimento: “a assimilação e reconstrução de saberes culturais/conhecimentos/conteúdos” e “o desenvolvimento de processos/estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitem aprender a pensar e a agir e, conseqüentemente, aprender a aprender e aprender a ser.” (Alonso, 2005, p. 21)

Segundo a teoria construtivista, a aprendizagem é encarada “como um processo ativo de assimilação e reconstrução do conhecimento e da experiência, que explica o reconhecimento e modificação qualitativos das potencialidades do indivíduo para compreender e intervir sobre o meio para o melhorar.” (idem, ibidem, p. 20)

Nesta concepção, o aluno desempenha um papel central no processo de construção do seu conhecimento e a aprendizagem está intimamente relacionada com a sua significatividade, pois “aprender é dar sentido e significado à realidade, ou seja, compreender, relacionar e sentir para poder agir e reagir. Quanto maior for o grau de significatividade do que se aprende, maiores as possibilidades de se tornar funcional para a vida.” (idem, ibidem, p. 21)

De acordo com a autora, “a escola democrática e de qualidade que entre todos queremos construir”, tem como desafio “possibilitar ambientes de aprendizagem que favoreçam a integração de saberes, o desenvolvimento da compreensão e do espírito crítico, o aprender a ser, o aprender a colaborar, o aprender a resolver problemas e o exercício da cidadania” (idem, ibidem, p. 28)

Considerar o que o aluno já sabe revela-se essencial, uma vez que “somente partindo do conhecimento que o aluno já construiu (...) será possível fazê-lo avançar para um conhecimento mais científico e correto do mundo.” (Alonso, 1996, p. 37).

Coll *et al.* consideram que “partir do que o aluno já domina, potenciá-lo e conotá-lo positivamente, é sinal de respeito para com o seu contributo, o que sem dúvida vai favorecer a sua auto-estima.” (Coll *et al.*, 2001, p. 53)

O processo de ensino-aprendizagem no modelo construtivista “deve ser o resultado da integração (...) das intenções educativas do professor (...) com os interesses reflectidos e organizados dos alunos, expressos como problemas a investigar na aula” (Alonso, 1996, p. 41)

Deste modo, o professor deve ser “um professor investigador, reflexivo, colaborador, aberto à inovação e participante activo e crítico em diferentes contextos educativos: sala de aula, escola, comunidade envolvente e comunidade alargada.” (Alonso & Silva, 2005, p. 53)

O modelo de aula-oficina, baseado no construtivismo, considera que o aluno tem uma atitude mais ativa, mais participativa na construção do seu conhecimento e é o agente da sua formação com ideias prévias e experiências anteriores. Ainda neste modelo de aula, a avaliação baseia-se em testes, diálogos e materiais produzidos pelos alunos e é formativa e continuada. O professor assume um papel interventivo, mas com o objetivo de orientar e monitorizar o processo de aprendizagem.

De acordo com Fosnot, “o modo como um professor ouve e fala com as crianças ajuda-as a tornarem-se aprendizes que pensam crítica e aprofundadamente sobre aquilo que leram e escreveram.” (Fosnot, 1999, p. 139)

O autor defende ainda que “a cooperação do adulto produz uma libertação das possibilidades da criança para construir sua inteligência, a sua personalidade e os seus sentimentos e convicções morais e sociais.” (idem, ibidem, pp. 158-159)

No decorrer do projeto procurámos saber que concepções sobre a temática a abordar os alunos já possuíam, procurando criar uma situação de investigação, que os levasse a ter de pesquisar, seleccionar e aplicar informações relevantes para a mesma. Assim, deveriam adquirir novos conhecimentos e integrá-los no que já sabiam, de forma a poder e saber aplicá-los no futuro. Desta forma, os alunos deveriam assumir um carácter autónomo no decorrer das atividades, sempre com a nossa orientação e auxílio, desenvolvendo, simultaneamente, valores de cidadania.

2.2 Literatura infantil e juvenil, processo de escrita e tipologias textuais

Segundo Ramos, a literatura infantil caracteriza-se por “ser dirigida a um destinatário específico, definido por uma faixa etária e por uma competência leitora em processo de construção.” (Ramos, 2012, p. 16-17)

A autora defende que, “passível de leituras plurais, a literatura destinada à infância é capaz de propor reflexão e entretenimento artístico, ao mesmo tempo que estimula a sensibilidade.” (idem, ibidem, p. 18)

De acordo com a autora, a escrita literária para a infância concedeu “uma certa atenção a temas e/ou universos considerados relevantes, alguns profundamente atuais, da sociedade contemporânea”, tendo tornado possível, “a abertura e a permeabilidade a questões tão relevantes como os problemas ambientais e a ecologia”. (idem, ibidem, p. 34)

Segundo Silva, a literatura infantil “tem desempenhado uma função relevantíssima, atendendo aos seus destinatários, na modelização do mundo, na construção dos universos simbólicos, na convalidação de sistemas de crenças e valores.” (Silva, 1981, p. 14)

De acordo com Fraga,

“se a literatura de potencial recepção leitora infantil e juvenil é um objecto fundamental para o próprio conhecimento do homem, da sua cultura e sistemas ideológicos, bem como para a criação de hábitos de interacção cultural frutivos e passíveis de se desenvolverem ao longo da vida, ela não tem gozado, no âmbito das práticas simbólicas, o papel e a legitimidade que lhe são intrínsecas.” (Fraga, 2011, p. 11)

Segundo o autor,

“a literatura, modelizando o real, constitui um instrumento gerador de significativos efeitos perlocutivos. Os textos da literatura infantil (e juvenil), propondo determinados mundos e eventos, possibilitam afirmar indirectamente certos estados de coisas, contribuindo não só para a socialização dos seus leitores, como, muito frequentemente, também para a construção da sua identidade.” (idem, ibidem, p. 55)

O autor considera ainda que

“a ideologia é intrínseca ao exercício social da língua e que em qualquer ficção narrativa, para além da história narrada, há também uma componente semântico-pragmática que inscreve esse acto de linguagem num conjunto de práticas culturais e comunitárias organizadas segundo determinados sistemas de valores e sistemas ideológicos eventualmente competidores entre si.” (idem, ibidem, p. 95)

De acordo com Bastos, a importância da literatura destinada às crianças reside no facto de esta ser “o “meio” ideal para auxiliá-las não só a desenvolver as suas potencialidades naturais, como também no vencimento das várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta”. (Bastos, 1999, p. 62)

Segundo a autora, a leitura possui poder num plano social, pois “não só possibilita um grau de autonomia e de liberdade pessoal do individuo, como pode actuar ao nível de uma maior capacidade para exercer a cidadania e participar activamente na sociedade.”, onde o livro e a leitura surgem como instrumentos fundamentais. (idem, ibidem, p. 283)

Defende que alguns mediadores são essenciais no papel que desempenham no encontro da criança com a leitura: “pais, professores, educadores, bibliotecas e bibliotecários, livrarias, estabelecem, de forma diferenciada, uma ponte entre a criança e o livro.”. (idem, ibidem, p. 284)

Sendo de extrema importância as vertentes estética e lúdica nos textos literários para a infância, Ramos considera que “a sua componente pedagógica continua a ser alvo de um tratamento privilegiado por parte dos autores, concretizando-se em objectivos pragmáticos de informação, formação e educação para um conjunto diversificado de valores, entre os quais se encontra, em lugar de destaque, a defesa do ambiente” (Ramos, 2009, p. 408)

Para muitas crianças, a escola é o espaço privilegiado de descoberta da literatura infantil e os manuais escolares constituem uma forma privilegiada de contacto das crianças com a literatura que os

adota como leitores privilegiados. Configurando os textos literários e pseudoliterários com que as crianças se defrontam nos manuais escolares, o autor defende que os leitores dos textos dos manuais

“serão idealizados como passivos no processo de aquisição de novos conhecimentos e passivos quanto à aceitação dos valores veiculados, ou da ética ambiental que a escola transmite e à qual pretende fazer aderir”, uma vez que, “aparentemente, às crianças não é reconhecida a capacidade de questionar as afirmações feitas e não será considerado como muito relevante o seu universo de saberes” (idem, ibidem, p. 468)

Segundo o autor, “permanecem, assim, algumas dúvidas quanto às virtualidades pedagógicas de vários destes textos como instrumentos de promoção de ecoliteracia e quanto aos modelos de texto didático promotor da EA [educação ambiental] interiorizados pelos autores de manuais escolares.” (idem, ibidem)

Pereira, Pinilla, Costa & Oliveira, defendem que, “na sua prática docente, o professor deve desenvolver no aluno competências que o levem a reconhecer que a pluralidade de discursos contribui para o desenvolvimento da sua auto-estima, seu sentido de cidadania e seu papel social.” (Pereira, Pinilla, Costa & Oliveira, 2006, p. 29)

No que respeita às questões de domínio da escrita, e de acordo com Baptista, Viana & Barbeiro, “o registo escrito consolidou a sua função enquanto ferramenta alternativa à memória humana, alterou a capacidade do homem de armazenar e gerir a informação e desencadeou alterações na sua relação com as estruturas narrativas de tradição oral. A evolução da escrita foi significativamente condicionada pela evolução das tecnologias e estas evoluíram em função das diferentes épocas do desenvolvimento da espécie, mas também em função das necessidades impostas pelos contextos culturais de cada uma das civilizações.” (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011, p. 7)

Uma das exigências da nossa sociedade atual passa por sermos capazes de produzir textos escritos e Barbeiro & Pereira consideram que “a escola deve tornar os alunos capazes de criar documentos que lhes dêem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5)

Relativamente ao processo de escrita, o mesmo engloba três componentes: planificação, textualização e revisão. Barbeiro & Pereira consideram que “a componente de planificação do processo de escrita é mobilizada para estabelecer objectivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria

realização da tarefa”, que “a componente de textualização é dedicada à redacção propriamente dita, ou seja, ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar o texto” e ainda que “a componente de revisão processa-se através da leitura, avaliação e eventual correcção ou reformulação do que foi escrito. Esta componente pode actuar ao longo de todo o processo. (...) A revisão é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido.” (idem, ibidem, p. 18-19)

Os autores mencionam que,

“ao elaborarem em pequeno grupo um único texto, da responsabilidade de todos os participantes, os alunos têm de gerir a diversidade de propostas que vão sendo feitas, a articulação entre as diversas perspectivas, a escolha, negociação e conciliação entre os diferentes pontos de vista.” (idem, ibidem, p. 24)

Segundo os autores, o ensino da escrita deve “atender às diferentes funções da escrita implícitas no escrever para produzir diferentes textos (...), escrever para aprender (...), escrever para criar.” (idem, ibidem, p. 31)

O ciclo de escrita tem como finalidade geral atribuir aos alunos “autonomia na construção de um texto a partir de um tema” (idem, ibidem) e permite recorrer às componentes do processo de escrita que, segundo Barbeiro & Pereira,

“desenvolve-se ao longo de várias fases: mobilização do conhecimento prévio, recolha e selecção da informação, organização da informação em função da instrução de escrita, redacção do texto solicitado e correspondente revisão de acordo com as funções atribuídas ao texto produzido.” (idem, ibidem, p. 32)

A Leitura e Escrita surgem como um dos domínios da disciplina de Português considerados no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. De acordo com este documento, ao nível de 1.º ciclo,

“passada a fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, o ensino incide no desenvolvimento da fluência da leitura (nas suas vertentes da velocidade, da precisão e da prosódia), no alargamento do vocabulário, na compreensão da leitura, na progressiva organização e produção de texto”. (2015, p. 7-8)

Nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, surgem como descritores de desempenho ao nível do 2.º ano do 1.º ciclo e do domínio da Leitura e Escrita: “desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas”, “conhecer o alfabeto e os grafemas”, “ler em voz alta

palavras, pseudopalavras e textos”, “ler textos diversos”, “apropriar-se de novos vocábulos”, “organizar a informação de um texto lido”, “relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo”, “monitorizar a compreensão”, “elaborar e aprofundar conhecimentos”, “desenvolver o conhecimento da ortografia”, “mobilizar o conhecimento da pontuação”, “transcrever e escrever textos”, “planificar a escrita de textos” e “redigir corretamente”. (2015, p. 48-51)

De acordo com o documento Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, ao nível de 2.º ciclo, no domínio da Gramática,

“considera-se a pertinência de uma prática que confirme a automatização das habilidades de identificação das palavras escritas e do seu uso com correcção ortográfica, e da produção escrita de respostas e pequenos textos. Um dos objetivos é o da progressão do trabalho, pela leitura e pela escrita, de textos mais ricos e complexos.” (2015, p. 19)

Nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, surgem como descritores de desempenho ao nível do 6.º ano de 2.º ciclo e do domínio da Leitura e Escrita: “ler em voz alta palavras e textos”, “ler textos diversos”, “compreender o sentido dos textos”, “fazer inferências a partir da informação prévia ou contida no texto”, “organizar a informação contida no texto”, “avaliar criticamente textos”, “planificar a escrita de textos”, “redigir corretamente”, “escrever textos narrativos”, “escrever textos expositivos/informativos”, “escrever textos de opinião”, “escrever textos diversos” e “rever textos escritos”. (2015, p. 70-72)

A Gramática surge com um dos domínios da disciplina de Português considerados no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. De acordo com este documento, ao nível de 1.º ciclo,

“pretende-se que o aluno se aperceba das regularidades da língua e que, progressivamente, domine regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita. Espera-se ainda, neste Ciclo, que tenha início e se vá desenvolvendo a consciência metalinguística que permitirá obter um conhecimento reflexivo da língua materna.” (2015, p. 8)

Nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, surgem como descritores de desempenho ao nível do 2.º ano do 1.º ciclo e do domínio da Gramática: “explicitar regularidades no funcionamento da língua” e “compreender formas de organização do léxico”. (2015, p. 52)

De acordo com o documento Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, ao nível de 2.º ciclo, no domínio da gramática

“pretende-se que os alunos dominem o essencial dos termos gramaticais adequados a este nível de ensino, tenham já um conhecimento reflexivo e explícito das regras gerais da língua e das suas ocorrências mais frequentes, e apliquem esse conhecimento fazendo um bom uso do português nas diversas situações de oralidade, de leitura e de escrita, de forma contextualizada e crítica.” (2015, p. 20)

Nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico surgem como descritores de desempenho ao nível do 6.º ano de 2.º ciclo e do domínio da Gramática: “explicitar aspetos fundamentais da morfologia e da lexicologia”, “conhecer classes de palavras” e “analisar e estruturar unidades sintáticas”. (2015, p. 73)

Todas as questões de leitura e escrita passam pelo reconhecimento de que os textos se organizam de diferentes formas, em função dos objetivos comunicativos visados, das relações entre os interlocutores, etc. De acordo com Silva,

“a importância de uma reflexão sobre classificações textuais decorre (...) do facto de todos os dias nos confrontarmos com a necessidade de ordenar e inserir em classes os textos que ouvimos e lemos. Enquanto sujeitos falantes, podemos classificar intuitivamente os textos, uma vez que essa capacidade está inscrita na competência linguística e na competência comunicativa de cada um de nós. Conferir uma ordem aos textos que lemos e ouvimos permite-nos interpretá-los de forma adequada e, por isso mesmo, mais eficazmente. Duas formas de avaliar a importância de se conhecer diferentes classificações textuais decorrem da constatação de que a atividade de classificar textos é central no âmbito da comunicação verbal, quer a nível da produção textual, quer a nível da sua interpretação. Na perspetiva de quem produz textos, é relevante saber que propriedades caracterizam as principais classes, para que possa produzir um texto adequado à situação de comunicação em que se está... Na perspetiva do alocutário, é decisiva a aptidão para reconhecer a classe em que se insere o texto que está a ler ou a ouvir. Essa identificação facilita o processamento da informação que o texto veicula, constituindo uma espécie de guia de interpretação dos conteúdos, assim como da organização e da extensão do texto em causa. Em ambas as perspetivas (na do locutor e na do alocutário), conhecer diferentes classificações e os modos como se organizam é uma forma de tornar mais eficaz a comunicação verbal. O conhecimento de diversas classificações textuais e dos seus fundamentos teóricos é, por estes motivos, um precioso auxiliar na tarefa de interpretar os textos que constantemente ouvimos e lemos. E esse conhecimento é

atualmente reconhecido como sendo muito relevante, de tal modo que os programas de línguas no ensino básico e secundário lhe têm conferido um destaque crescente.” (Silva, 2012, p. 12-13)

Segundo o autor, as propriedades mais relevantes do conceito de texto são: “um texto é um produto verbal”, “cada texto constitui “um todo de sentido””, “um texto emerge numa situação de enunciação sempre única, com coordenadas pessoais, temporais e espaciais singulares; essa situação condiciona as propriedades que o texto evidencia”, “cada texto concretiza um ou mais atos de fala, com que o locutor pretende atingir uma determinada finalidade”, “os textos podem ser manifestados na oralidade ou na escrita”, “um texto possui extensão indeterminada” e “cada texto pode ter um único locutor ou mais do que um”. (idem, ibidem, p. 18-20)

2.3 Ecoliteracia

Segundo Ramos & Ramos,

“um indivíduo possuidor de ecoliteracia é capaz de se relacionar com o ecossistema de forma harmoniosa (...), procurando compreender (...) os elementos do mundo com os quais interage, assumindo plena responsabilidade de suas atitudes e ações.” (Ramos & Ramos, 2013, p. 17).

Segundo estes autores, a ecoliteracia pode ser definida como a capacidade de desenvolver o pensamento de que “o homem se encontra integrado num sistema biológico complexo, cujo equilíbrio deve constituir uma aspiração individual e coletiva.” (idem, ibidem).

Possuir ecoliteracia exige “um sentido de responsabilidade individual por cada tomada de posição, o reconhecimento do papel de cada ser humano na interação com os outros, humanos ou não, com todos quantos partilham o ambiente próximo ou global.” (idem, ibidem, p.18)

De acordo com estes autores, literatura para a infância e cidadania relacionam-se pois “a literatura para a infância não é alheia, desde a sua génese, à necessidade de se vincular ideologicamente a princípios e valores tidos como relevantes e determinantes para a formação do indivíduo e para a sua relação com os outros e com o meio onde se insere” (idem, ibidem, p. 19)

Nos últimos anos têm surgido diversas obras que assumem, para além de uma vertente lúdica, uma vertente estética e didática e que “encerram o potencial de (ajudar a) criar indivíduos mais conscientes, informados e formados, portanto cidadãos mais plena e conscientemente integrados na praxis social, no seu meio imediato e na nossa casa comum.” (idem, ibidem, p. 24)

A ecoliteracia deve ser promovida desde tenra idade, permitindo a formação de um cidadão competente, pois,

“num mundo cada vez mais complexo e mais exigente das competências de cada um, a capacidade de lidar com a complexidade terá de ser desenvolvida e treinada desde o início da escolaridade, preparando os alunos para um tipo de raciocínio não monolítico nem amputado, mas “ecológico”, isto é, um raciocínio capaz de configurar as redes de relações em que cada acto se envolve.” (Ramos, 2006, p. 3)

Segundo Ramos, é essencial “o reconhecimento da vasta e complexa teia de relações que liga todos os membros de cada comunidade ecológica. Tal interdependência significa que o sucesso de cada membro da comunidade depende de / contribui para o sucesso do grupo como um todo.” (idem, ibidem, p.4)

Ainda de acordo com o autor, a reflexão acerca das potencialidades da língua e o consequente “aumento da consciência linguística podem colaborar na criação de leitores crescentemente eco-alfabetizados, capazes de um raciocínio não amputado, condição primordial para a construção de uma sociedade mais livre e consciente e, portanto, necessariamente mais sustentável.” (idem, ibidem, p. 8)

Num outro texto que versa sobre estas questões, Ramos & Ramos defendem que a ecoliteracia “involves a sense of responsibility for our individual acts and a recognition of the place and role of every human being, interacting with others, human and non-human, sharing time and space in both local and global environments.” (Ramos & Ramos, 2011, p. 327)

Os autores acrescentam que “being ecoliterate (...) demands a notion of accountability for our individual acts and ‘living with consequences’, embracing a specific ethical standpoint that joins knowledge and spirit thus demonstrating our understanding of the world through acts and attitudes.” (Ramos & Ramos, 2015, p. 97)

No estudo, os autores analisam exemplos de obras com o objetivo de chamar a atenção para a necessidade de “protect the natural equilibrium and encourage people to act”. (idem, ibidem, p. 105) Contudo, algumas das obras de literatura infantil sobre a temática ambiental, que os autores analisaram, “instead of making the world presented to the target reader more complex (...) these narratives simplify it in such a way that it appears to contradict the idea of promoting ecoliteracy.” (idem, ibidem, p. 105)

As crianças, muitas das vezes, não se relacionam com os agentes das histórias e assim, “the aggressors are always perceived to be ‘the others’ and that the possibility of fighting for equilibrium and

the sustainability of the relationship between Humankind and the environment is also exclusively in the hands of 'others'." (idem, ibidem, p. 105)

Uma vez que muitas das publicações que pretendem criar e desenvolver ecoliteracia não parecem cumprir esse objetivo, devemos procurar "encourage parents, educators, reading mediators and society in general to reflect upon whether they want to build an ecologically more responsible and ethical society, one in which all citizens are aware of the implications of living with consequences." (idem, ibidem, p. 106)

A temática da promoção da ecoliteracia em contexto escolar constitui um objeto de reflexão em variados países. A título de exemplo, e entre os estudos mais recentes, pode citar-se Uyar & Ensar (2016) que, analisando os programas escolares na Turquia, concluem que o desenvolvimento de uma literacia ambiental necessita de um esforço interdisciplinar e "especially language classes, with environment related texts" que "have potential to support environmental literacy." (Uyar & Ensar, 2016, p. 1)

Os mesmos autores defendem que a necessidade de alterar a educação e o currículo, em muitos países, se deve ao facto de que, nos inícios de 2000, ter havido um aumento da preocupação com "environmental problems and concerns about the future of the world, there has been an urgent need to raise environmentally-conscious individuals." (idem, ibidem)

Os autores definem a ecoliteracia como "a process which start with awareness and turns people's knowledge, emotions and skills into behavior." (idem, ibidem, p.2)

De acordo com Franz, a responsabilidade ambiental "can be encouraged through children's literature" e histórias com imagens têm o potencial de a promover, bem como as ilustrações, sobre as quais cada vez mais "attention is being paid (...)in environmental children's literature." (Franz, 2013, p. 39-40)

A autora sublinha; "Picture books can influence not only social values, but also cognitive development and environmental attitudes." (idem, ibidem, p. 41)

2.4 Importância da Educação Literária

De acordo com o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, "ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos

e é um estímulo à apreciação estética. O contacto com textos literários amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação.” (2015, p. 8)

Neste sentido, e de acordo com as dificuldades de leitura (leitura silábica, leitura não fluente, hesitação na leitura de palavras polissilábicas), surge como essencial a leitura de textos no decorrer do projeto. Através da leitura, sobretudo de temas do interesse dos alunos, é possível fomentar o gosto pela mesma, bem como tornar os alunos mais competentes linguística e socialmente e ainda ampliar a consciência ecológica dos alunos, tornando-os cidadãos mais conscienciosos, interventivos e reflexivos.

A Educação Literária surge com um dos domínios da disciplina de Português considerados no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. De acordo com este documento, ao nível de 1.º ciclo, “o domínio da Educação Literária (...) vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania.” (2015, p. 8)

Nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, surgem como descritores de desempenho ao nível do 2.º ano do 1.º ciclo e do domínio da Educação Literária: “ouvir ler e ler textos literários”, “compreender o essencial dos textos escutados e lidos”, “ler para apreciar textos literários”, “ler em termos pessoais” e “dizer e escrever, em termos pessoais e criativos”. (2015, p. 50-51)

De acordo com o documento Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, ao nível do 2.º ciclo, “prosegue o estudo de obras significativas, adequadas a esta faixa etária, no sentido, sobretudo, de que os alunos possam ir construindo e consolidando a sua capacidade leitora”. (2015, p. 19)

Nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico surgem como descritores de desempenho ao nível do 6.º ano do 2.º ciclo e do domínio da Educação Literária: “ler e interpretar textos literários”, “tomar consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados nos textos literários” e “ler e escrever para fruição estética”. (2015, p. 72)

De acordo com Silva & González, “a educação literária tem como objetivo central a formação de leitores capazes de interagir de forma eficaz e produtiva com o texto literário, ativando eficientemente as múltiplas possibilidades de leitura que o enformam.” (Silva & González, 2013, p. 53)

Os autores sustentam que o desenvolvimento da educação literária ocorre “a partir do contacto, precoce e assíduo, com obras e autores de referência.” (idem, ibidem, p. 54)

Assim, a educação literária basear-se-ia em convicções e valores:

“Entre eles, destaca-se, por exemplo, a ideia de que o convívio com a literatura, e as artes em geral, pode contribuir de modo relevante para a formação integral do indivíduo, um indivíduo que se pretende culto, sensível aos valores estéticos, dotado de espírito crítico, da capacidade de pensar um mundo caracterizado pela diversidade geográfica e social, cultural e étnica. A educação literária parte ainda do pressuposto de que a literatura, como forma de expressão artística, reúne atributos que lhe permitem, por efeito da leitura, proporcionar, além de um modo gratificante de ocupação dos tempos de ócio, momentos de prazer, de evasão e de realização pessoal que chegam, por vezes, a despertar apetência pela escrita ou que criam, pelo menos, condições favoráveis a um progresso na capacidade de estruturação do discurso escrito.” (idem, *ibidem*, p. 78)

3. PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, são apresentados os objetivos que pretendemos atingir com a intervenção implementada nos contextos, já referidos, e a metodologia adotada para dar resposta ao estudo que projetámos realizar, as técnicas/estratégias utilizadas para recolher a informação para a nossa reflexão, o plano geral inicial de intervenção e a descrição das atividades.

3.1 Objetivos

Relativamente ao presente projeto e como já referido, os alunos deverão assumir um caráter investigativo e deverão ser capazes de organizar e reproduzir a informação por eles recolhida. Como objetivos, os alunos deverão ser capazes, após a implementação do projeto, de redigir um texto e autorregular-se na construção desse texto, aplicando um correto uso da língua e suas regras, bem como auxiliar no desenvolvimento de uma leitura um pouco mais fluente.

É ainda essencial que o aluno consiga compreender de que forma o Homem influencia o meio que nos rodeia, as suas ações e respetivas consequências. Deverão ser capazes de relacionar conhecimentos e defender e justificar os seus pontos de vista. O desenvolvimento de uma consciência ecológica, nomeadamente no que concerne ao perigo da extinção de espécies animais, deverá surgir após o desenvolvimento deste projeto.

No Programa de Português são mencionados alguns objetivos a desenvolver na referida temática: 7 – Compreender a associação entre o código oral e o código escrito, apropriando-se das características deste último, de modo a redigir com correção linguística; 8 – Desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua; 9 – Produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos; 10 – Produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão; 12 – Consolidar os domínios da leitura e da escrita do português como principal veículo da construção crítica do conhecimento; 13 – Monitorizar, de formas variadas e regulares, a compreensão e a produção de textos orais e escritos; 19 – Mobilizar os conhecimentos gramaticais para aperfeiçoar as capacidades de interpretar e produzir enunciados orais e escritos; 21 – Compreender o português padrão e fazer uso adequado dele nas diversas situações de oralidade, de leitura e de escrita. A

aplicação efetiva destes objetivos surge na execução das atividades a serem implementadas, bem como nas metas curriculares.

Desta forma, os objetivos gerais previstos a alcançar com este projeto são:

- Desenvolver o domínio da língua portuguesa, na sua vertente oral e escrita
- Promover o domínio das técnicas de construção textual
- Fomentar o gosto pela leitura
- Desenvolver a capacidade de pesquisa, seleção e registo de informação
- Promover o trabalho em grupo e a entreaajuda
- Desenvolver o pensamento crítico e reflexivo
- Promover a interdisciplinaridade

3.2 Procedimento metodológico e respetiva fundamentação

3.2.1 A metodologia investigativa e reflexiva na perspetiva construtivista

No desenvolvimento e implementação deste projeto optámos por recorrer a uma metodologia investigativa e reflexiva na perspetiva construtivista. Como um dos princípios fundamentais desta teoria surge a construção de conhecimentos que “supõe uma interacção activa e produtiva entre os significados que o indivíduo já possui e as diversas informações que lhe chegam do exterior” (Alonso, 1996, p. 47)

De acordo com algumas das características da metodologia investigativa e reflexiva, enumeradas por Alonso (1996), procurámos:

- 1) Partir de uma questão relevante a nível individual e social;
- 2) Partir da realidade próxima dos alunos e das suas conceções prévias, “valorizando as suas ideias e a sua experiência como ponto de partida para ampliar a sua visão da realidade e da cultura” (p. 47);
- 3) Promover o trabalho em colaboração, com a conseqüente distribuição de tarefas e responsabilização;
- 4) Estimular a pesquisa;

Foi nosso intuito cumprir as fases de uma metodologia investigativa (Alonso,1996), nomeadamente:

- 1) Pré-desenho de uma unidade, de um objeto de estudo;

- 2) Permitir aos alunos expressarem-se sobre os aspetos que mais lhes interessam sobre a respetiva unidade a abordar, “através da criação de um clima favorável à expressão, discussão e contrastação de ideias, argumentos e pontos de vista diferentes sobre o projeto.” (p. 48)
- 3) Selecionar e caracterizar problemas sobre a unidade a trabalhar;
- 4) Levantamento das concepções prévias dos alunos, “diagnosticar as ideias e as concepções implícitas dos alunos em relação à problemática selecionada” (p. 48)
- 5) Modificar e/ou definir o projeto a desenvolver, tendo em conta os dados obtidos previamente;
- 6) Permitir a troca de opiniões sobre o problema;
- 7) Proporcionar momentos de planificação da investigação dos problemas selecionados;
- 8) Investigar os problemas, com recurso a fontes de informação, com o intuito de “fazer evoluir as ideias dos alunos ... para formulações mais complexas e adequadas, questionando-as e ampliando, assim, a sua visão dos problemas e da realidade.” (p. 49)
- 9) Consolidar as mudanças produzidas, ajudando a estabelecer relações significativas e promover intervenções a nível da comunidade educativa que mostrem a relevância do projeto.
- 10) Proporcionar atividades de avaliação do processo e dos resultados promovendo a reflexão sobre os mesmos.

O conceito de avaliação atual considera que se devem ter em conta “todos os fatores que possam afetar a qualidade dos processos e resultados educativos.” (Alonso, 1996, p. 50)

Entre esses fatores destacámos “as mudanças que se vão produzindo no aluno/a, a pertinência da metodologia e recursos utilizados, a capacidade pedagógica do professor” (idem, ibidem, p. 50)

Optámos por concretizar o modelo de aula-oficina (Barca, 2004) que se desenrola em três grandes momentos: 1º momento, que corresponde ao levantamento das concepções prévias, partindo do que os alunos já sabem; 2º momento, que corresponde ao desenvolvimento, com o cumprimento de várias tarefas por parte dos alunos, sob a orientação do professor; 3º momento, que corresponde à sintetização, ou seja, à avaliação, apurando o que os alunos sabiam inicialmente e o que sabem no fim.

3.2.2 Trabalho de grupo

Uma das principais metodologias adotadas na implementação do presente projeto foi a do trabalho de grupo. Considerando a mesma praticamente inexistente nos contextos de intervenção, e

tendo em consideração todas as potencialidades do recurso à mesma, considerámos essencial a sua aplicação.

De acordo com Niza, “a cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objectivo comum, [sic] tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências”. (Niza, 1998, p. 4).

Desta forma, considerámos que esta metodologia de aprendizagem cooperativa torna mais fácil o êxito dos alunos, pois “o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo”. (idem, ibidem.)

Outra das preocupações foi a de criar atividades em que todos pudessem participar e contribuir, procurando informações e obtendo conclusões em grupo, e não de forma individual. Logo, “fornece-se ao modelo de cooperação os meios de expressão da sua plena realização” (idem, ibidem, p.7)

3.2.3 Instrumentos de recolha de informação

Os instrumentos de recolha de informação foram essenciais no processo de observação, avaliação e adaptação das atividades desenvolvidas ao longo do projeto, permitindo a recolha de informação e do trabalho realizado no decorrer das aulas.

Foram vários os instrumentos de recolha de informação quer ao nível do 1.º ciclo, quer ao nível do 2.º ciclo. Relativamente ao 1.º ciclo, a recolha de informação baseou-se em instrumentos e atividades, entre as quais: um diálogo com os alunos através de questões colocadas acerca da temática, bem como uma analogia com uma teia de aranha e ainda um questionário inicial para levantamento das conceções prévias, resposta a questões de interpretação sobre o texto “O elefante cor-de-rosa” que levassem os alunos a não consultar apenas o texto em questão mas também a dar opinião pessoal e a refletir, o preenchimento de uma ficha de comparação das características de textos de tipo narrativo e de textos de tipo expositivo-informativo, preenchimento de uma ficha de interpretação de um excerto de texto atribuído ao grupo que serviu de base à construção de um texto de tipo expositivo-informativo, preenchimento de um guião de leitura como auxílio à planificação do texto a ser construído, preenchimento de uma ficha de planificação do texto, preenchimento de uma ficha orientadora de textualização do texto a construir; no momento da visita à quinta pedagógica foram colocadas questões como forma de consolidação dos conhecimentos previamente adquiridos e por fim a construção de cartazes aplicando o trabalho desenvolvido no decorrer das aulas anteriores. Relativamente ao 2.º ciclo, a recolha de informação baseou-se em instrumentos e atividades, entre as quais: levantamento de conceções prévias através de questões sobre as características do conto e da

notícia e consequente registo numa tabela no quadro e no caderno de forma individual, organização de uma notícia respeitando as características de uma notícia previamente discutidas, comparação e análise de notícias e resposta a questões colocadas sobre diversos aspetos de uma notícia, registo escrito das características essenciais de uma notícia após análise de exemplos de notícias, construção e registo escrito de uma notícia criada em pequeno grupo e posterior apresentação à turma e por fim autoavaliação oral. Como instrumentos de recolha de informação foram ainda utilizadas reflexões das aulas e fotografias.

3.3 Planos gerais de intervenção e descrição das atividades desenvolvidas

Neste capítulo são explicitadas as atividades desenvolvidas no decorrer das intervenções. No desenvolver do projeto existiu sempre a preocupação em permitir que os alunos assumissem um papel ativo, que os levasse a questionar, pesquisar, investigar mas sobretudo que conseguissem realizar trabalho em grupo e progredissem na sua capacidade de escrita e leitura. Para que isso fosse possível planificámos diversas intervenções a nível do 1.º e do 2.º ciclo. Foram seis as aulas desenvolvidas a nível do 1.º ciclo, cada uma com a duração de 90 minutos, à exceção da quinta intervenção, que teve a duração de 180 minutos. A nível do 2.º ciclo foram realizadas três intervenções, cada uma com duração de 90 minutos.

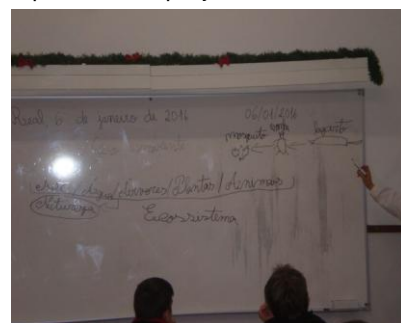
Relativamente às intervenções a realizar a nível do 1.º ciclo, as mesmas deveriam cumprir as seguintes datas: aula 1 a realizar a 6 de janeiro, aula 2 a realizar a 13 de janeiro, aula 3 a realizar a 20 de janeiro, aula 4 a realizar a 27 de janeiro, aula 5 a realizar a 29 de janeiro e aula 6 a realizar a 3 de fevereiro. Apenas as duas primeiras intervenções cumpriram o calendário estipulado. A terceira e a quarta intervenções, devido a diversas alterações a efetuar a nível da aula a lecionar, não cumpriram o calendário previsto. A quinta intervenção teve a sua data alterada pois a visita à quinta pedagógica sofreu um adiamento de data por parte da Escola, passando a mesma para o dia 3 de fevereiro. Como consequência, a sexta intervenção, uma vez que só podia ser lecionada após a realização da visita à quinta pedagógica, também sofreu uma alteração de data, tendo sido realizada no dia 4 de fevereiro. Relativamente ao 2.º ciclo, as intervenções cumpriram o estipulado previamente, tendo sido realizadas nas seguintes datas: primeira intervenção a 9 de maio, segunda intervenção a 11 de maio e terceira e última intervenção a 13 de maio. Foram realizadas um menor número de intervenções no 2.º ciclo, uma vez que os alunos realizaram exames nacionais, o que se refletiu numa menor disponibilidade de tempo de aulas que o professor cooperante poderia ceder.

3.4 Plano geral de intervenção na turma 2.º C da Escola do 1.º ciclo de Real

Para alcançar os objetivos já mencionados, surgiram como principais atividades ao nível do 1.º ciclo: levantamento de conceções prévias através de questões e do diálogo, realização de uma ficha diagnóstica, identificação de características de textos de tipo narrativo e de textos de tipo expositivo-informativo, leitura de um excerto de um texto e respetivo preenchimento de uma ficha de interpretação, preenchimento de um guião de leitura que servirá de base à construção de um texto do tipo expositivo-informativo, planificação, textualização desse mesmo texto, visita à quinta pedagógica, revisão e reescrita do texto criado previamente, construção e apresentação dos cartazes construídos à turma e posterior exposição em espaço escolar.

3.4.1 Descrição da primeira intervenção

No dia 6 de janeiro de 2016 realizámos a nossa primeira intervenção específica do projeto. A aula iniciou-se com um levantamento de conceções prévias dos alunos (**Anexo A**), através de questões colocadas ao grupo turma, sobre a temática “Influência do Homem no meio ambiente”, mais concretamente na extinção das espécies animais, registando as ideias-chave no quadro (brainstorming) e mantendo-as no mesmo no decorrer da aula, cruzando informações e fazendo referência às mesmas sempre que necessário no momento da leitura do texto, assumindo um caráter de atividade de pré-leitura.



Fotografia 1 - Levantamento de conceções prévias

De seguida, os alunos realizaram o preenchimento de uma ficha diagnóstica (**Anexo B**) acerca da temática com o intuito de perceber quais as conceções, conhecimentos que os alunos possuem ou não acerca da temática, e que, numa fase posterior, serviu como instrumento de avaliação das aprendizagens adquiridas. Por fim, os alunos realizaram a leitura individual, primeiro em voz baixa, do texto completo, e depois em voz alta de parte do texto “O elefante cor-de-rosa” (**Anexo C**), já abordado nas aulas no decorrer do ano letivo, e respetiva interpretação, recorrendo ao registo escrito numa ficha de leitura (**Anexo D**). O texto “O elefante cor-de-rosa” continha bastantes palavras que os alunos desconheciam, pelo que tivemos de explicar o vocabulário e deveríamos ter numerado as linhas do

excerto, para dar indicações nas respostas às questões ou para indicar a todos qual a palavra que desconheciam e que tinha de ser explicada.

O excesso de atividades e o prolongamento do tempo da primeira atividade da aula levaram a que não se respondessem às últimas três questões da ficha de interpretação, bem como não se realizasse a última atividade planificada (planificação de um texto narrativo). A restante resolução da ficha de interpretação ficou para trabalho de casa.

3.4.2 Descrição da segunda intervenção

No dia 13 de janeiro de 2016 realizámos a nossa segunda intervenção específica do projeto. A aula iniciou-se com a divisão da turma em pequenos grupos pré-definidos, sendo que foram distribuídos pelo espaço da sala de aula antes de a aula se ter iniciado para evitar confusão. Os alunos aguardavam à entrada da sala e dirigiam-se aos seus lugares consoante as indicações dadas. Esta começou com um relembrar do diálogo acerca do meio ambiente realizado na aula anterior, que serviu de introdução ao trabalho a desenvolver nesta aula. De seguida, procedemos à identificação de características de textos de tipo narrativo e de textos de tipo expositivo-informativo através dos conhecimentos já adquiridos e da consulta de exemplos dos mesmos. Os alunos procederam, de seguida, ao preenchimento de uma ficha de comparação/registo das características, bem como registo dos elementos em comum presentes em cartazes expositivos-informativos presentes na sala de aula (**Anexo F**). A resolução do Anexo F demorou muito mais tempo do que aquele que inicialmente tínhamos previsto. O preenchimento da tabela revelou-se um pouco confuso pois, apesar de a mesma ter sido colocada no quadro consoante ia sendo preenchida, apenas registámos no quadro as questões, pelo que os alunos “perdiam-se” ao não saber, por vezes, qual a alínea correspondente à resposta. Considerámos que numa próxima atividade deste género é essencial proceder ao registo completo da tabela mas, como aspeto positivo, destacámos o facto de terem sido os alunos a indicar as respostas.

De seguida, realizou-se a leitura de um excerto de texto por grupo (textos diferentes), primeiro de forma individual e, depois, percorremos os grupos, indicando partes do texto para que cada aluno lesse e nós ouvíssemos, tentando desenvolver a leitura mas também verificando mais uma vez os seus avanços ou as suas dificuldades, com o objetivo de auxiliar os alunos no desenvolvimento da fluência de leitura. Este excerto de texto serviria, numa atividade posterior, como base para a seleção de informação relevante acerca da temática para a construção de um texto do tipo expositivo-informativo.

Simultaneamente, enquanto outros alunos iam lendo em voz alta, os alunos que já tinham realizado essa atividade procederam à cópia de parte do texto, tendo apenas sete alunos iniciado esta atividade.

Nem todos os alunos tiveram oportunidade de serem escutados na leitura e a última atividade planificada (preenchimento da ficha de interpretação) também não foi realizada por falta de tempo. Para isso contribuiu, em muito, o facto de termos demorado demasiado tempo na resolução da ficha **(Anexo F)**.

Pensámos ter assumido o receio de que os alunos não percebessem as diferenças entre os tipos de texto, “exagerando” nas explicações dadas. No entanto, tivemos também como principal preocupação esclarecer todas as dúvidas dos alunos, não deixando nenhuma pergunta sem resposta. De forma geral, pensámos que poderíamos ter realizado uma melhor gestão do tempo e simplificado algumas das atividades. Contudo, considerámos que esta aula era fundamental, pois serviria de base a todo o desenvolvimento do projeto a realizar.

3.4.3 Descrição da terceira intervenção

No dia 28 de janeiro de 2016 realizámos a nossa terceira intervenção específica do projeto. Esta aula exigiu uma reformulação na planificação previamente criada antes da sua implementação.

A atividade de preenchimento da ficha de interpretação que não tinha sido realizada na aula anterior, como previsto, teve de ser incluída na presente aula. Desta forma, após a divisão da turma nos grupos já definidos, os alunos leram o excerto do texto atribuído na aula anterior ao grupo, procedendo a uma posterior resolução da ficha de interpretação **(Exemplo de uma das fichas de interpretação: Anexo I.3)**, complementada com a consulta de um glossário. A seguinte atividade realizou-se em pequeno grupo e, após leitura e compreensão do texto, os alunos tiveram de discutir, seleccionar e refletir sobre a informação essencial que o texto expositivo-informativo a ser construído deveria conter, seguindo um guião de leitura **(Anexo K)**. O texto deveria incidir sobre a temática do meio ambiente, mais especificamente, sobre a extinção das espécies animais. De acordo com o solicitado no guião, os alunos deveriam proceder a uma pesquisa em casa de forma a obter mais informações sobre a temática.

No momento em que planeámos a escrita, tivemos como preocupação seguir as duas linhas de ação acima mencionadas e defendidas por Barbeiro & Pereira (2007). Considerámos, ainda, ter sido essencial seguir todos os processos (planificação, textualização e revisão), nos momentos de construção de textos por parte dos alunos, de forma a que os mesmos não obtivessem apenas o

produto final, mas tomassem consciência, acompanhassem e compreendessem todo o procedimento necessário à escrita de textos.

A escrita colaborativa que promovemos no decorrer das atividades deve ocorrer durante o processo de escrita “transformando a colaboração num instrumento de aprendizagem” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10)

Barbeiro & Pereira defendem que “o desenvolvimento da escrita deve combinar a aquisição de competências específicas, a aplicar pelo aluno no momento da produção textual, com o acesso às funções desempenhadas pela diversidade de textos, no seio de uma comunidade.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 7)

Desta forma, mencionam duas linhas de ação a serem seguidas pelo professor e pela escola, no que concerne ao desenvolvimento da escrita de textos, a “acção sobre o processo de escrita – para proporcionar o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos implicados na escrita” e a “acção sobre o contexto dos escritos – para facultar o contacto com textos social e culturalmente relevantes e o acesso às suas múltiplas funções.” (idem, ibidem)

De acordo com os mesmos autores, “a aprendizagem da escrita implica o conhecimento de um reportório alargado de acções associadas às suas componentes de planificação, de textualização e de revisão.” (idem, ibidem, p. 8)

No decorrer do processo de escrita, o aluno deve “tomar decisões sobre o conteúdo que deverá incluir no seu texto e sobre a linguagem que deverá utilizar para o expressar.” (idem, ibidem, p. 10)

Os autores enumeram alguns princípios orientadores da ação do professor e da escola, com o intuito de promover o domínio da escrita por parte dos alunos, dos quais destacamos:

- “Ensino do processo (planificar, pôr em texto, rever) A aprendizagem da escrita implica o conhecimento de um reportório alargado de ações associadas às suas componentes de planificação, de textualização e de revisão.” (idem, ibidem, p. 8)
- “Ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes A aprendizagem da escrita deve enquadrar o contacto com a diversidade de géneros textuais relevantes, de modo a que os alunos possam aprender a sua especificidade em termos de forma e conteúdo e para que possam aceder à realização de funções por meio dos produtos escritos.” (idem, ibidem)
- “Ensino sequencial das actividades de escrita A aprendizagem da escrita ganha consistência quando os alunos têm oportunidade de se envolver em actividades sequenciais que lhes permitam ganhar progressiva autonomia na produção textual”. (idem, ibidem)

Segundo os autores, no decorrer do processo de escrita o aluno deve “tomar decisões sobre o conteúdo que deverá incluir no seu texto e sobre a linguagem que deverá utilizar para o expressar” e o professor deve “desencadear e apoiar a realização das tarefas ligadas às componentes de planificação, textualização e revisão.” (idem, ibidem, p. 10)

A colaboração na escrita é essencial e, de acordo com os autores, “a interacção que ocorre na escrita colaborativa permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto.” e defendem, simultaneamente, que “a colaboração reflecte-se, (...) na vertente emocional – igualmente importante no estabelecimentos da relação com a escrita – e no reforço do sentimento de participação.” (idem, ibidem)

Ainda de acordo com os autores,

“a escrita apresenta potencialidades específicas, derivadas de dois factores: 1 o processo da sua produção decorre antes de o texto cumprir as suas funções junto do leitor, o que dá tempo ao aluno para pensar, para reflectir, para procurar novos elementos, para experimentar, para colher opiniões, para alterar; 2 (...) a escrita dá origem a um produto autónomo (texto) que, registando o conhecimento, permanece para além da situação em que foi escrito, podendo ser consultado e alvo de novas etapas de reescrita” (idem, ibidem, p. 11)

Deste modo, “devido às características do processo e devido à permanência do produto criado, a escrita constitui um instrumento de construção do conhecimento.” (idem, ibidem)

Os autores constataam que

“a integração de saberes dá-se, desde logo, entre a escrita e o conhecimento que é expresso. Como o texto a produzir exige a mobilização de conhecimentos prévios e a sua selecção, vai ser necessário tomar decisões, quer quanto ao conteúdo, quer quanto às palavras e à sua organização.” (idem, ibidem)

Defendem ainda que “aprender a escrever é também aprender a usar a escrita para a realização de funções.” e estas podem “ligar-se à própria aprendizagem, como acontece com as funções de registar, de expressar ou organizar o conhecimento segundo intenções específicas.” (idem, ibidem, p. 12)

3.4.4 Descrição da quarta intervenção

No dia 2 de fevereiro de 2016 realizámos a nossa quarta intervenção específica do projeto. A aula iniciou-se em pequeno grupo, e os alunos preencheram a ficha orientadora da planificação do

texto de tipo expositivo-informativo (**Anexo L**), utilizando como recurso as informações previamente recolhidas como trabalho para casa, previamente corrigidas. A respetiva ficha de orientação contempla as características do texto de tipo expositivo-informativo, tendo havido uma breve discussão sobre as mesmas. Através do diálogo, foi discutida a estrutura que o tipo de texto expositivo-informativo deve assumir. Após o preenchimento da parte da ficha correspondente à planificação, os alunos preencheram a ficha na parte da textualização (**Anexo L**), procedendo à escrita de um texto. Na escrita do mesmo, deveriam ter em conta as características e a estrutura estabelecidas no momento prévio de planificação, e usar as ideias-chave registadas no mesmo. Os alunos deveriam, ainda, seguir as pistas presentes na ficha, de forma a serem orientados na construção do texto e, também, monitorizar a sua escrita, e verificar se não estavam em contradição com a planificação realizada previamente. A escrita do texto de tipo expositivo-informativo foi realizada de forma individual, sendo que os elementos de um mesmo grupo procederam à escrita de um texto idêntico e apenas diferentes de grupo para grupo. Esta aula decorreu de melhor forma do que o antecipado. Os alunos conseguiram realizar as tarefas propostas com sucesso e mais rapidamente do que o previsto. O facto de terem terminado as atividades mais cedo permitiu-nos avançar para uma outra atividade, que estava planeada como fase inicial da intervenção seguinte, o momento de revisão e correção de texto. Para esse efeito, procedemos à recolha da folha de textualização do texto e trocámo-la entre grupos para que pudessem corrigir os textos uns dos outros. Os alunos demonstraram interesse no momento da correção e foram-nos dando o feedback do que achavam e do número de erros existentes. Após a nossa correção e a dos alunos, indicamos que, como trabalho para casa, deveriam reescrever o texto no computador.

3.4.5 Descrição da quinta intervenção

No dia 3 de fevereiro de 2016 dia realizámos a nossa quinta intervenção específica do projeto com a visita à Quinta Pedagógica previamente planeada pela Escola, seguindo também com a turma, a colega de estágio e a Dra. Isabel Almendra. Em grupo turma, dirigimo-nos a pé até às referidas instalações e, uma vez lá, realizámos o trajeto previamente definido pela Quinta, acompanhados por um dos funcionários. Após o percurso, os alunos realizaram uma atividade no atelier de barro. Construíram um animal à sua escolha em barro e responderam a questões colocadas sobre os temas já abordados nas atividades anteriores. As questões colocadas dependeram do animal escolhido, mas passaram por: O que sabes sobre o animal? Qual o seu habitat? O que o coloca em perigo de extinção? O que podemos



Fotografia 2 – Construção de um animal em barro

fazer para o proteger? ... No final, colocámos os animais em caixas para os trazermos para as instalações escolares. Esta aula revelou-se muito interessante e despertou a curiosidade e o interesse dos alunos no desenrolar da mesma.

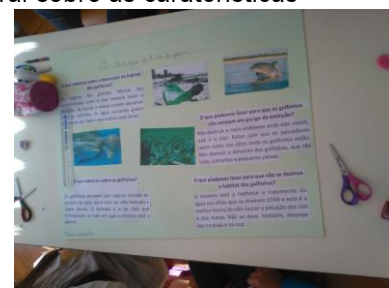
3.4.6 Descrição da sexta intervenção

No dia 4 de fevereiro de 2016 realizámos a nossa sexta intervenção específica do projeto. Antes de iniciar a aula estivemos a verificar os materiais que cada grupo possuía. Todos os grupos tinham os textos preparados, mas dois deles não traziam imagens, situação já prevista por nós, sendo que só foi necessário imprimir. Na hora de almoço estivemos a passar os textos criados por eles novamente no computador para os formatar com um tamanho de letra maior, para que pudessem ser visíveis mais facilmente, quando expostos nos cartazes. Antes de passarmos à construção dos cartazes, procedemos a uma breve explicação da atividade, bem como a uma revisão oral sobre as características dos cartazes de tipo expositivo-informativo.

Posteriormente, os alunos criaram o cartaz, sendo que primeiramente colocaram o título, e prosseguiram colocando as frases e as imagens, demonstrando grande entusiasmo por estarem a ver o resultado. Os cartazes deveriam conter o texto informativo construído pelo grupo nas atividades anteriores, bem como ostentar as características deste tipo de cartazes. No fim da atividade, os alunos apresentaram, em grupo, o trabalho desenvolvido à turma e responderam às questões/dúvidas colocadas pelos colegas, por nós e pela professora titular.

Como atividade final, os alunos, em pequeno grupo, preencheram uma ficha de aplicação de conhecimentos (**Anexo M**), devendo reorganizar todos os passos desenvolvidos ao longo da construção do texto de tipo expositivo-informativo. Após a conclusão da aula afixámos os cartazes no corredor à porta da sala, sendo que alunos de outras turmas se mostraram de imediato curiosos em saber o que era.

Esta intervenção foi a que mais nos entusiasmou e orgulhou, na medida em que foi o culminar de todo o trabalho desenvolvido previamente. Enquanto futura docente, foi para nós um orgulho ver o resultado final que alcançámos e ver que crianças tão pequenas são capazes de concretizar algo que não lhes é habitual.



Fotografia 3 – Construção dos cartazes de tipo expositivo-informativo



Fotografia 4 – Exposição dos trabalhos produzidos

3.5 Plano geral de intervenção na turma 6.º F da Escola Básica 2,3 de Real

Para alcançar os objetivos já mencionados surgiram como principais atividades ao nível do 2.º ciclo: leitura de um conto e de uma notícia, levantamento de conceções prévias através de questões e do diálogo, organização e comparação de notícias, diálogo e registo sobre as características essenciais de uma notícia, construção de uma notícia e respetiva apresentação à turma.

3.5.1 Descrição da primeira intervenção

No dia 9 de maio de 2016 realizámos a nossa primeira intervenção específica do projeto. A aula iniciou-se, em grupo turma, com a leitura individual do conto maravilhoso “As três fiandeiras” (páginas 72 a 74 do manual escolar), já estudado pela turma, e posterior leitura de uma notícia à escolha do aluno de um jornal previamente entregue. De modo a relembrar conteúdos já abordados no decorrer do ano letivo, realizámos uma breve referência oral sobre as características do texto literário e do texto não literário, que correspondem, respetivamente, neste caso, ao conto e à notícia.

De seguida, procedemos a um levantamento de conceções prévias dos alunos, através de questões colocadas ao grupo turma, sobre as características do conto e da notícia, registando-as no quadro numa tabela (**Anexo N**), mantida no quadro no decorrer da aula. Após a construção da mesma, cada aluno procedeu ao seu registo escrito no caderno.

Depois da construção da tabela, e consultando a mesma sempre que necessário, foi entregue aos alunos uma notícia desorganizada (**Anexo O**), tendo estes procedido à organização da mesma, de forma a que fizesse sentido e respeitasse as características de uma notícia. Terminada a tarefa, procedemos à sua correção em grupo turma.

A atividade final desta aula consistiu em comparar uma mesma notícia (que deveria ser projetada e consultada, mas que acabou apenas por ser consultada uma vez que o retroprojetor se encontrava avariado), relacionada com o meio ambiente, em jornais distintos, com o intuito de compreenderem as diferenças no tratamento da notícia (título, imagem, extensão), quer em termos de destaque, quer em termos da sua existência / não existência. Posteriormente, através de questões colocadas, foi nosso intuito que os alunos compreendessem que um mesmo tema pode ser noticiado de forma diferente por entidades diferentes. A conclusão a que os alunos chegaram foi, então, mencionada oralmente em grupo turma, mas por ter terminado o tempo de aula já não foi possível registarem a mesma no quadro e no caderno, como era pretendido inicialmente.

3.5.2 Descrição da segunda intervenção

No dia 11 de maio de 2016 realizámos a nossa segunda intervenção específica do projeto. Antes da entrada na sala de aula os alunos foram distribuídos pelos lugares e grupos onde deveriam permanecer no decorrer das aulas. A aula iniciou-se com a entrega de jornais a pequenos grupos formados, e com a projeção (o retroprojetor já estava a funcionar corretamente) de algumas imagens de jornais do século XIX (questionando-os de que ano a que ano esse século abrangia). Os alunos deveriam referir diferenças entre os mesmos, através da sua visualização, e, através de questões colocadas (O que chama mais a atenção do leitor? O que desperta mais interesse? Porquê? O que mudavam?), compreenderem e apontarem quais as notícias mais atrativas e porquê. Posteriormente, observando uma notícia, à escolha do grupo, os alunos indicaram o que mais chama a atenção do leitor (título, imagem, vocabulário...) e justificaram porque leriam mais facilmente essa notícia e não outra, passando a uma posterior análise da mesma e indicando se consideravam que a mesma corresponde ou não ao que esperavam, de acordo com o título e a imagem. Esta opinião/constatação do grupo foi partilhada com a turma. Na seguinte atividade, os grupos selecionaram mais uma notícia, a partir apenas do título, e tiveram de lhe atribuir um outro título (mais atrativo), após a leitura da notícia, que captasse, na opinião deles, mais a atenção do leitor e justificaram a sua escolha, oralmente e perante a turma. A escolha das notícias por parte dos grupos pareceu-nos, inicialmente, uma ótima ideia, pois poderiam selecionar algo que lhes interessasse. No entanto, e no momento da realização da atividade, constatámos que deveríamos ter levado notícias já selecionadas, uma vez que a escolha no grupo gerou alguma discussão e desacordo quanto à notícia a escolher e, como consequência, demorou mais tempo do que o necessário, “roubando” tempo ao aprofundamento das atividades.

Recorrendo ao quadro, na seguinte atividade, os alunos apontaram as características essenciais de uma notícia (temas relevantes, linguagem simples, quem escreve conhecer ou parecer que conhece o assunto e atrair/interessar o leitor), após a comparação de exemplos por nós fornecidos. Concluída a atividade, os alunos procederam ao seu registo escrito no caderno. Como fase final da aula, os alunos realizaram uma breve discussão e organizaram/distribuíram tarefas sobre uma notícia a ser construída pelos grupos, acerca da temática do ambiente, sendo o trabalho para casa a recolha de imagens/fotografias e/ou informação a utilizar na posterior construção da mesma.

3.5.3 Descrição da terceira intervenção

No dia 13 de maio realizámos a nossa terceira intervenção específica do projeto. Já com os grupos formados, a aula inicia-se com a visualização do último quadro construído (caraterísticas essenciais da notícia, lembrando-as). A partir das imagens/fotografias que o grupo possui, os alunos procederam à construção de uma notícia, respeitando as caraterísticas da mesma e atribuindo-lhe um título. Cada aluno procedeu, de forma individual, ao registo escrito da notícia. Após a finalização da atividade, os alunos realizaram a leitura da mesma e reduziram a sua extensão, evitando repetições e/ou informações desnecessárias e, posteriormente, verificaram se cumpriram todos os requisitos, numa tabela de autoavaliação do grupo (**Anexo P**), efetuando, se necessário, as respetivas alterações. Na última atividade, cada grupo procedeu à apresentação da notícia construída perante a turma e debateram em grupo qual a notícia que consideravam ter maior possibilidade de ser publicada, justificando a sua escolha. Esta aula revelou-se mal sucedida e até frustrante como colmatar das intervenções anteriores pelos seguintes motivos: a notícia deveria ter sido escrita num computador e não em folhas soltas e deveríamos ter previsto o desenvolvimento de mais uma aula que se abordasse o tipo de texto expositivo-informativo e a notícia, pois tendo sido ambos conteúdos já abordados anteriormente assumimos que saberiam distingui-los, o que não se verificou.

4. ANÁLISE DAS ATIVIDADES E TRATAMENTO DOS DADOS RECOLHIDOS

No presente capítulo, são analisadas as atividades realizadas no decorrer do projeto, com a respectiva exposição dos objetivos a atingir e estratégias adotadas. É ainda divulgado o tratamento dos dados recolhidos com base nas atividades concretizadas pelas turmas no decorrer das intervenções. O seu tratamento permite realizar conclusões e inferir alguns resultados acerca do trabalho desenvolvido.

4.1 Tratamento dos dados recolhidos na turma 2.º C da escola do 1.º ciclo de Real

4.1.1 Primeira intervenção

O levantamento das concepções prévias, através de um momento de diálogo/reflexão, revelou-se eficaz, pois demos aos alunos tempo para refletirem nas suas respostas e conduzimo-los com sucesso onde pretendíamos (o Homem é o principal responsável pela destruição/alteração do meio ambiente), tendo deste forma sido cumpridos logo no início da aula alguns dos objetivos. Para que este levantamento de concepções prévias se revelasse eficaz, recorreremos a um guião que serviu como auxílio nas questões a colocar, devendo as mesmas ser adaptadas ou até mesmo reformuladas, de acordo com as respostas dadas pelos alunos (**Anexo A**). Tentámos inovar um pouco nos recursos utilizados e, para esse efeito, foi criada uma teia de aranha que permitisse estabelecer uma analogia com o meio ambiente, equilíbrio/desequilíbrio: tal como a teia (habitat da aranha) fica desequilibrada se romper algum fio, também o meio ambiente pode ser desequilibrado com as consequências das ações do Homem. Recorreremos ao desenho para criar uma cadeia alimentar para que eles percebessem que o ecossistema é um meio que tudo está interligado e que precisamos de todos os elementos que dele fazem parte para que permaneça em harmonia. Esta atividade permitiu-nos alcançar os seguintes objetivos propostos para esta aula: identificar várias causas para a destruição do meio ambiente, mais concretamente das espécies animais, ser capaz de compreender que o Homem influencia diretamente o meio em que vivemos, respeitar regras da interação discursiva.

O preenchimento da ficha diagnóstica (**Anexo B**) foi realizado pelos alunos de forma a percebermos quais as concepções que os mesmos possuem acerca do tema. Desta forma, obtivemos os seguintes dados:

Questão 1: “O meio ambiente é tudo o que me rodeia?” Relativamente a esta questão, 24 alunos responderam sim e 1 aluno respondeu não.

Questão 2: “Eu faço parte do meio ambiente?” Relativamente a esta questão, 24 alunos responderam sim e 1 aluno respondeu não.

Questão 3: “Rodeia os elementos que pensas que fazem parte do meio ambiente (gato, água, gaivota, rocha, árvore, tubarão, eletricidade, vulcão, oceano) ”. Relativamente a esta questão, apenas um selecionou todos os elementos, quatro todos os elementos exceto o vulcão, dois todos exceto a eletricidade, três todos exceto a eletricidade e o vulcão, dez todos exceto a rocha e o vulcão e cinco todos exceto a rocha, a eletricidade e o vulcão.

Questão 4: “O Homem é o principal responsável pelo que acontece no meio ambiente?” Todos os vinte e cinco alunos responderam sim.

Questão 5: “Os animais estão em perigo de extinção devido, principalmente, às ações do Homem no meio ambiente?” Nesta questão os vinte e cinco alunos responderam sim.

Questão 6: “Ler ajuda-me a compreender o que acontece no meio ambiente?” Vinte e um alunos consideraram que sim e 4 consideraram que não.

Questão 7: “Os livros contam muitas vezes histórias que não são reais. Achas que mesmo assim podes aprender e compreender o meio ambiente com essas histórias?” Nesta questão dezassete alunos responderam sim e oito não.

Questão 8: “Mesmo quando as histórias são inventadas, os textos de tipo narrativo (textos que contam histórias) têm de ter sempre quando e onde se passa a história?” Relativamente a esta questão vinte e três alunos responderam sim e dois não.

Questão 9: “Para além dos textos de tipo narrativo, existirão outros tipos de texto que nos ensinam ou dão informações?” Todos os alunos responderam sim a esta questão.

Questão 10: “Se na pergunta anterior respondeste sim, assinala quais são os outros tipos de texto que nos ensinam ou dão informações; se respondeste não, avança para a próxima pergunta.” Na presente questão três alunos selecionaram todos os tipos de texto (texto literário (poesia), texto descritivo, texto informativo e texto instrucional), três selecionaram texto descritivo, texto informativo e texto instrucional, três escolheram texto literário (poesia), texto informativo e texto instrucional, quatro alunos indicaram texto literário (poesia) e texto informativo; cinco alunos selecionaram texto informativo e texto

instrucional; três indicaram apenas texto informativo; um aluno só texto literário (poesia) e um aluno indicou apenas texto instrucional.

Questão 11: “O texto do tipo informativo permite-me aprender ou só dá informações sobre um tema?” Nesta questão um aluno respondeu “permite-me aprender”, três “dá informações” e vinte e um “permite-me aprender e dá informações”.

Como conclusões do preenchimento desta ficha podemos afirmar que muitos dos alunos têm já um conhecimento sobre o meio ambiente, mas ainda demonstram não saber que tudo é meio ambiente, verificado através da questão 3, em que apenas um aluno selecionou todos os elementos como fazendo parte do meio ambiente. Podemos, ainda, inferir que os elementos maioritariamente não selecionados (eletricidade, vulcão) são os que estão menos próximos ou são menos palpáveis na realidade dos alunos. Por exemplo, o tubarão foi selecionado bastantes vezes e, apesar de não estar próximo da sua realidade, o mesmo é constantemente exibido na televisão, em livros ... e é um animal, logo, os alunos assumem que é um ser vivo e que, por isso, faz parte do meio ambiente. Outra das inferências que realizámos passa pelo facto de os alunos apenas terem considerado como elementos do meio ambiente os elementos vivos, animais e plantas, e não os elementos inanimados, como é o caso do vulcão, da rocha ou da eletricidade. Este facto foi constatado na realização de um questionário realizado pela colega de estágio Catarina Cardoso, em que a mesma solicitou aos alunos que respondessem à questão “O que é um ser vivo?”. Todos os alunos indicaram nas suas respostas alguns ou todos estes elementos “animais, pessoas e plantas”. Uma vez que consideram que apenas os seres vivos fazem parte do meio ambiente, conseqüentemente não indicaram os elementos inanimados como fazendo parte do mesmo.

No referente às questões relacionadas com os tipos de texto, verificámos que ainda existem dificuldades quanto ao reconhecimento das finalidades dos mesmos, sendo que apenas três alunos consideram que todos os tipos de texto ensinam e dão informações. Relativamente a esta questão, inferimos que os alunos ou não têm reconhecimento sobre as finalidades dos tipos de texto, ou desconhecem as várias tipologias de texto colocadas na questão. Desta forma, podemos concluir que os alunos podem já conhecer as diferentes tipologias textuais, mas não saberem quais as intencionalidades comunicativas das mesmas; os alunos podem conhecer apenas algumas das tipologias textuais presentes na questão e não todas. Considerámos, por estes motivos, que seria recompensador desenvolver um futuro projeto onde se pretendesse que os alunos compreendessem, conhecessem e contatassem com diferentes tipologias textuais e suas finalidades.

Optámos por retirar um excerto do livro “O elefante cor-de-rosa” por este fazer parte da listagem de Educação Literária e por se relacionar com a temática a abordar. Apesar de no manual escolar surgir um excerto deste texto, optámos por seleccionar um diferente que melhor se enquadrasse na temática a abordar (**Anexo C**). Com a realização da sua leitura, alcançámos os seguintes objetivos: ouvir ler e ler textos literários, ler para apreciar textos literários e compreender interpretar e o essencial dos textos escutados e lidos. A ficha de interpretação (**Anexo D**) foi realizada a partir desse mesmo excerto e as questões colocadas pretendiam induzir ao pensamento, suscitar a opinião pessoal dos alunos e realizar a interpretação do texto, tendo este objetivo sido cumprido. Dos vinte e cinco alunos, vinte e quatro responderam a todas as questões e uma aluna não respondeu às últimas três questões, que tinham ficado como trabalho para casa. Assim, considerámos positivo ter pedido para acabarem o preenchimento da ficha em casa, uma vez que na aula não tiveram tempo para a finalizar. As questões “Porque é que um dia o elefantezinho sentiu uma estranha sensação?”, “O que fizeram os elefantes para tentar manter a flor viva?”, “Que outros elementos da natureza mudaram?” e “Quem ajudou o elefantezinho e para onde o levou?” exigiam dos alunos a interpretação do texto e a recolha da informação necessária, tendo todos os alunos respondido corretamente às questões. Relativamente às questões “Achas que valeu a pena os elefantes tentarem salvar a flor se ela acabou por morrer? Explica porquê.”, “Com o passar do tempo o elefantezinho ficou sozinho. O que achas que aconteceu?”, “O que achas que pode levar um elefante a gostar da Terra?” e “Achas que se podia evitar a destruição do planeta do elefantezinho? Dá um exemplo”, as mesmas pretendiam levar os alunos a refletir e a exprimir opiniões pessoais, mobilizando também os conhecimentos prévios. A maior parte dos alunos deu como resposta à questão “Achas que valeu a pena os elefantes tentarem salvar a flor se ela acabou por morrer? Explica porquê.”, “Sim, porque eles eram amigos.”, mas um aluno respondeu “Sim, porque o ambiente precisa de nós” e um aluno respondeu “Sim, porque temos de lutar pelo ambiente.”, demonstrando já relacionar o tema com o que previamente havíamos discutido. Como respostas à questão “O que achas que pode levar um elefante a gostar da Terra?”, os alunos apontaram diversos elementos, tais como companheiros, natureza, animais, humanos, comida, água, árvores. A questão “Achas que se podia evitar a destruição do planeta do elefantezinho? Dá um exemplo” gerou opiniões divergentes; alguns alunos indicaram como resposta “não”, justificando com “a água estava suja”, “tudo estava a morrer e ele sozinho não se conseguiria salvar”, “o planeta estava a morrer”. Outros alunos indicaram como resposta “sim” e justificaram com “para não se poluir o planeta temos de cuidar, não poluir e cuidar da água”, “podia pôr erva, árvores, animais e comida”, “se respeitassem a natureza”, “não poluindo o planeta”, “não poluindo o ar, os rios, a floresta com

lixo” e “cuidar melhor do planeta, preservando a natureza”. Apesar das diferenças nas suas respostas, todos os alunos demonstram mobilizar conhecimentos e exprimir a sua opinião pessoal.

4.1.2 Segunda intervenção

Nesta segunda intervenção, para que os alunos pudessem alcançar o objetivo “ser capaz de identificar e reconhecer as características do texto de tipo narrativo e de tipo expositivo-informativo”, procedeu-se ao preenchimento de uma ficha (**Anexo F**). Na resposta à questão três do referido anexo, foram afixados no quadro alguns exemplos de cartazes de carácter expositivo-informativo que se encontravam expostos na sala de aula (já conhecidos e próximos dos alunos), devendo os mesmos ser comparados, de forma a permitir que os alunos encontrassem características comuns entre os mesmos (tem título, dá informações, tem frases curtas e tem imagens). Na resolução da ficha, os alunos, através do diálogo, da discussão e da observação em grupo turma, conseguiram indicar todas as respostas corretamente, pelo que considerámos que conseguiram compreender as características e as diferenças entre textos do tipo narrativo e textos do tipo expositivo-informativo.

De seguida, realizou-se a leitura de um excerto de texto por grupo (**Exemplo de texto: Anexo G.3**), primeiro de forma individual e, depois, percorremos os grupos, indicando partes do texto para que cada aluno lesse, tentando desenvolver a leitura mas também verificando mais uma vez os seus avanços ou as suas dificuldades, com o objetivo de auxiliar os alunos no desenvolvimento da fluência de leitura. Os excertos lidos pelos alunos correspondiam a obras diferentes, na medida em que pretendíamos trabalhar, numa fase posterior, aspetos diferentes sobre a mesma temática, permitindo dessa forma uma maior variedade nos produtos finais. Para despertar ainda mais o seu interesse para a leitura, optámos por ilustrar os excertos com imagens, seleccionadas por nós, que se relacionassem com os respetivos excertos. Optámos também por colocar ilustrações pelo facto de os alunos do 1.º ciclo serem muito “visuais” e, dessa forma, pretendemos despertar o interesse para a leitura do respetivo texto e para que numa fase posterior os alunos as pudessem pintar.

4.1.3 Terceira intervenção

Após a divisão da turma nos grupos já definidos, os alunos leram o excerto do texto atribuído na aula anterior ao grupo.

Procedendo à resolução da ficha de interpretação (**Exemplo de ficha: Anexo I.3**) relativa ao excerto do texto previamente entregue, os alunos mostraram-se autónomos, pois foram capazes de

trabalhar em grupo, respondendo à ficha, e realizaram com sucesso a consulta do glossário, de acordo com o texto do grupo. Todos os grupos responderam a todas as questões da ficha de interpretação referente ao seu excerto de texto. Como exemplo de análise, selecionámos o anexo I.3, correspondente ao exemplo de excerto em anexo G.3, onde verificámos que as três primeiras questões incidiram sobre a interpretação do texto, do qual deveriam retirar a informação necessária para a resposta. A última questão exigia a opinião dos alunos, devendo a mesma ser dada em grupo, após um momento de reflexão e diálogo, para que todos estivessem em consenso. Na questão “Na tua opinião o principal responsável pela destruição do meio ambiente é o Homem? Porquê?”, o grupo deu como resposta no anexo exemplificativo “Sim, porque nós poluímos o meio ambiente, a deitar lixo para os rios, a deitar lixo para o chão.”. Esta resposta permitiu verificar que os alunos assumem que “nós” corresponde ao Homem e que este é o principal responsável pela destruição do meio ambiente.

O preenchimento do guião de leitura (**Anexo K**) revelou-se fácil por parte dos alunos, uma vez que foram capazes de o preencher facilmente e relacionar o mesmo com o excerto do texto do grupo. Nesta atividade mostraram-se capazes de cooperar em grupo, chegando facilmente a um consenso na distribuição de tarefas e, pelo que observámos, esse consenso foi alcançado através da discussão, da indicação de preferências do que queriam fazer ou até mesmo dos recursos que tinham ou não disponíveis para o efeito. As duas primeiras questões, sendo de interpretação do texto, obtiveram respostas corretas de todos os grupos. A terceira questão solicitou, por parte dos alunos, o alcance de um consenso do tema específico a desenvolver, tendo em conta as suas preferências pessoais e os seus interesses. A atribuição da pesquisa de informações como trabalho para casa conduziu os alunos à discussão, de forma a realizarem a distribuição de tarefas. Esta estratégia revelou-se simples, uma vez que chegaram facilmente a quem ficava responsável por cada tarefa. As frases colocadas no final desta ficha (“Conto convosco! O grupo conta com todos”) foram colocadas propositadamente, de forma a que os alunos se sentissem responsáveis por realizar a sua parte pois todos estaríamos à espera que a tivessem feito.

4.1.4 Quarta intervenção

Nesta quarta intervenção, os alunos preencheram a ficha orientadora da planificação do texto de tipo expositivo-informativo (**Anexo L**), baseando-se nas informações recolhidas como trabalho para casa. Através do diálogo, foi discutida a estrutura que o tipo de texto expositivo-informativo deve assumir.

De seguida, preencheram a ficha no que se refere à textualização do texto, devendo para esse efeito seguir as pistas nela presentes. Esta estratégia foi selecionada como forma de auxílio aos alunos, na medida em que, para a construção da notícia, teriam de seguir todos os passos inerentes à construção de um texto, e esta não era uma prática comum. Vários objetivos propostos para esta aula foram alcançados com esta atividade: planificar a escrita de textos e monitorizá-la, ser capaz de selecionar e registar informação pertinente à construção de um de tipo expositivo-informativo, ser capaz de perceber e aplicar corretamente as características do texto do tipo expositivo-informativo para a criação de um texto do mesmo género, respeitar as regras da língua portuguesa na construção do texto, escrever textos, desenvolver o conhecimento da ortografia e mobilizar o conhecimento da pontuação. Todos os alunos foram capazes de preencher a ficha orientadora de planificação e textualização, mostraram-se autónomos no registo das ideias chave e foram capazes de redigir um texto, apesar dos erros ortográficos e de pontuação.

No momento de revisão e correção de texto, procedemos à recolha da folha de textualização do texto e trocámo-la entre grupos para que pudessem corrigir os textos uns dos outros. Os alunos demonstraram interesse no momento da correção e foram-nos dando o *feedback* do que achavam e do número de erros existentes. Após a correção (nossa e dos alunos), solicitámos que, como trabalho para casa, reescrevessem o texto no computador. No decorrer da aula fomos acompanhando a realização das atividades propostas e através da observação verificámos momentos de diálogo, de escolha e de discussão entre os grupos.

4.1.5 Quinta intervenção

Nesta atividade realizámos a visita à quinta pedagógica, que já estava previamente preparada pela Escola. Contudo, optámos por planificar uma aula, de forma a promover a interdisciplinaridade (estudo do meio, expressão plástica), relacionando os conteúdos e conceitos trabalhados nas aulas anteriores através da observação e da resposta a questões colocadas no decorrer da visita. Esta aula permitiu mobilizar conhecimentos já adquiridos por parte dos alunos mas também obter novas informações, devido à presença de um guia no decorrer da visita. A visita de estudo foi a estratégia adotada para consolidar conhecimentos mas também como forma de promoção da cidadania, como, por exemplo, no respeito pelo património. Considerámos que no decorrer desta aula cumprimos os objetivos propostos: promover a reflexão e a mobilização de conhecimentos, consolidar conhecimentos, responder às questões colocadas, justificar a sua escolha, respeitar regras da interação discursiva,

aplicar conhecimentos na construção do animal em barro, desenvolver o espírito criativo e explorar o material (barro) através da textura, do movimento e da forma.

4.1.6 Sexta intervenção

Como forma de consolidar conhecimentos, antes de passarmos à construção dos cartazes, procedemos à revisão oral sobre as características dos cartazes de tipo expositivo-informativo, observando novamente os cartazes expostos na sala de aula.

Na construção do cartaz todos os alunos se mostraram entusiasmados, querendo realizar pelo menos uma “colagem” cada um, cumprindo-se o objetivo “participar na criação do cartaz informativo”. Após todos terminarem, apresentaram o trabalho desenvolvido à turma e responderam às questões/dúvidas colocadas, cumprindo os objetivos: ser capaz de apresentar o trabalho desenvolvido pelo grupo ao grupo turma, defender e justificar, caso seja necessário, opiniões ou escolhas, respeitar regras da interação discursiva, produzir um discurso oral com correção e escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.

Na atividade final, os alunos, em pequeno grupo, preencheram uma ficha de aplicação de conhecimentos (**Anexo M**), devendo reorganizar todos os passos desenvolvidos ao longo da construção do texto de tipo expositivo-informativo. Após a realização desta atividade verificámos que nenhum dos grupos enumerou corretamente todas as alíneas. Os grupos enumeraram corretamente algumas alíneas mas outras ficaram incorretamente numeradas por um, dois, ou até três números trocados. Justificámos esta incorreção com o facto de serem muitas alíneas para enumerar, bem como ter sido um processo longo e o facto de terem de relembrar tudo no momento da enumeração pode ter prejudicado a sua capacidade de relembrarem o trabalho desenvolvido no decorrer das atividades, uma vez que a mesma foi concretizada com sucesso.

4.2 Tratamento dos dados recolhidos na turma 6.º F da Escola Básica 2,3 de Real

4.2.1 Primeira intervenção

Nesta primeira intervenção, a atividade de leitura de um conto e de uma notícia permitiu aos alunos relembrar e comparar as características entre ambos, permitindo o posterior registo escrito numa tabela (**Anexo N**) no quadro e, posteriormente, no caderno. Dois dos objetivos fundamentais

desta aula eram ser capaz de identificar e reconhecer as características do conto e ser capaz de identificar e reconhecer as características da notícia. A partir desta fase inicial de levantamento de conceções prévias, desenrolar-se-ia todo o processo de intervenção, pelo que julgámos que os mesmos foram alcançados, uma vez que os alunos foram capazes de preencher corretamente a tabela.

A atividade de organização de uma notícia desorganizada (**Anexo 0**) foi introduzida com uma breve explicação do que iria ser feito, bem como com a visualização de imagens de lince ibéricos. Através de questões e informações dadas sobre este animal, pretendeu-se despertar o interesse dos alunos para a realização da atividade. Esta atividade permitiu não só promover, mais uma vez, um momento de leitura, mas também surgiu como forma de aplicar os conhecimentos dos alunos, pois esta atividade exigia que eles soubessem de que forma se estrutura uma notícia. A realização desta atividade permitiu alcançar mais um dos objetivos da aula: organizar a informação contida no texto. Os alunos mostraram-se bastante interessados nesta atividade, sobretudo pela vontade de saber se tinham acertado ou não na organização da notícia num posterior momento de correção realizado pela turma. Dos dezasseis alunos que realizaram a atividade (um aluno faltou à aula), doze alunos realizaram-na corretamente, tendo mesmo uma aluna legendado o trabalho com as partes constituintes de uma notícia. Os restantes quatro alunos tiveram de realizar alterações no momento da correção.

Na realização da atividade de comparação de notícias surgiu um entrave, o retroprojektor não funcionava, pelo que tivemos de as mostrar diretamente do jornal e circular pela sala para que os alunos conseguissem ver. No entanto, os alunos foram capazes de responder às questões colocadas com sucesso, permitindo alcançar o objetivo indicar/compreender diferenças no tratamento de notícias. O posterior registo escrito já não foi realizado, uma vez que terminou o tempo de aula.

A leitura e análise contínua de textos permitiram cumprir diversos objetivos propostos: ler textos narrativos da comunicação social (notícia), compreender o sentido dos textos, avaliar criticamente textos, desenvolver e consolidar a capacidade de leitura de textos escritos, ler texto literário e ler para fruição estética.

4.2.2 Segunda intervenção

Nesta segunda intervenção a estratégia de organizar os grupos antes da entrada na sala de aula revelou-se eficaz, pois permitiu evitar confusão dentro da mesma e os alunos foram, desde logo, encaminhados para os lugares corretos. A entrega de jornais atuais aos grupos e posterior observação e comparação, através da projeção de imagens de jornais do século XIX, tornou muito mais fácil, para

os alunos, a distinção entre os jornais e a comparação de características distintivas entre uns e outros. A questão “Que notícias acham que liam mais facilmente e porquê?” permitiu que eles dessem respostas como “As atuais, porque o texto está mais separado”, “As atuais, porque está menos confuso”, “As atuais, porque as antigas estão muito confusas e não têm imagens”...

Relativamente à segunda atividade, a de análise de uma notícia, esta revelou-se um pouco infrutífera, pois, apesar de os alunos serem capazes de mencionar quais os elementos que se destacavam para eles na notícia, a justificação por eles mencionada relativamente ao facto de título e a imagem corresponderem ou não ao conteúdo da notícia revelou-se muito básica. Poderíamos ter explorado mais as suas respostas mas, de forma a gerir o tempo disponível, decidimos avançar para a próxima atividade. No entanto, esta atividade permitiu cumprir os seguintes objetivos propostos para esta aula: fazer inferências a partir da informação prévia ou contida no texto, justificar opiniões, avaliar criticamente textos e analisar criticamente diferentes notícias.

Nesta terceira atividade, a de eleger um outro título para uma notícia, o fator tempo revelou-se também decisivo. Após a realização da atividade, os alunos apresentaram o trabalho desenvolvido perante a turma; no entanto, mais uma vez, as suas respostas foram muito restritas, o que poderia ter sido mais aprofundado, explorado e discutido através de questões que os levassem a melhor justificar as suas escolhas e decisões. Esta atividade permitiu atingir os seguintes objetivos: atribuir títulos diferentes e compreender e apresentar argumentos.

Na atividade seguinte, registo das características essenciais de uma notícia, optámos por usar exemplos criados e pensados por nós e não exemplos que já existissem. Desta forma, procurámos adequar o discurso utilizado ao grupo de alunos, bem como aproximá-lo das repostas que pretendíamos obter posteriormente. Os exemplos utilizados foram: 1 - “sindicatos da função pública mantêm greve” e “urso hiberna durante o inverno”; 2 - “o medicamento Paracetamol é composto por paracetamol, amido pré-gelatinizado, povidona e ácido esteárico.” e “A greve dos serviços de transportes provocou longas filas de espera nas paragens de autocarro.”; 3 - “Os lince soltos no vale do Guadiana já se reproduziram. É a primeira vez que isso acontece em ambiente natural desde há décadas...” e “Os lince soltos no Vale do Guadiana já se devem ter reproduzido. Deve ser a primeira vez que isso acontece em ambiente natural desde há décadas...”; 4 - “Cão salva gatinho das chamas e tornam-se melhores amigos.” e “Praias encheram devido ao calor”. Estes exemplos foram a estratégia por nós usada para que os alunos indicassem as quatro características essenciais de uma notícia: restrição de visibilidade, “com implicações nas seleções temáticas da imprensa e exigindo a escolha de temas com reconhecimento e repercussão social”, restrição de legibilidade, “que impõe

simplicidade no discurso e apoio iconográfico eficaz”, restrição de seriedade, “relativa à credibilidade prévia ou construída pelo enunciador no seu discurso” e restrição de emocionalidade “manifestada nos recursos capazes de emocionar, chocar, surpreender ou, de alguma forma, envolver afetivamente o leitor” respetivamente, que correspondem às quatro restrições que o enunciador deve considerar no que concerne ao funcionamento do contrato de comunicação mediático, de acordo com Charaudeau (*apud* Ramos, R., 2014, p. 175). Os alunos foram capazes de indicar com sucesso estas características. O registo escrito surgiu como forma de consolidar o trabalho desenvolvido mas também como forma de introdução à próxima aula.

Para finalizar a aula, seguindo as nossas instruções, os alunos decidiram, discutiram e distribuíram tarefas entre os elementos do grupo, atribuindo-lhes desta forma responsabilidade perante os colegas, o que permitiu alcançar o objetivo: tomar decisões e chegar a um consenso em pequeno grupo sobre o trabalho a desenvolver.

Considerámos que, em geral, os alunos cooperaram na aula, respondendo às questões colocadas, bem como defendendo o trabalho realizado em grupo, ainda que nem todos tenham participado de igual modo no desenvolvimento do mesmo. No desenvolver destas atividades alcançámos os seguintes objetivos: participar em pequeno grupo, desenvolver e consolidar a capacidade de leitura de textos escritos e ler textos diversos.

4.2.3 Terceira intervenção

Como forma de consolidar o conhecimento sobre as características de uma notícia, optámos por visualizar o quadro construído na aula anterior relembrando as mesmas.

De seguida, procedemos à construção da notícia em pequeno grupo. Para esse efeito os alunos auxiliaram-se dos elementos previamente por eles recolhidos (imagens, informações...).

No decorrer da construção da notícia, muitas foram as vezes em que explicámos, em grupo turma e em pequeno grupo, o que era pretendido que fizessem. Consoante íamos circulando pelos mesmos fomos verificando e chamando a atenção a um dos pequenos grupos pelo facto de estarem a construir um texto expositivo-informativo e não uma notícia. Posteriormente, verificando que outro grupo estava também a cometer o mesmo erro, dirigimo-nos ao grupo turma e explicámos, mais uma vez, o que era que pretendíamos e qual a diferença entre texto expositivo-informativo e notícia. Após finalizarem a atividade, cada grupo deveria preencher uma tabela de autoavaliação (**Anexo P**), realizando se necessário alterações. O que esperávamos era que todos os pontos tivessem como resposta sim, sendo que apenas um dos grupos indicou um não como resposta e procedeu à alteração

da notícia para que este ponto passasse a ter como resposta sim. Com a realização desta atividade foram alcançados estes objetivos: selecionar informação pertinente à construção de uma notícia, respeitar e cumprir os tópicos solicitados na tabela de autoavaliação e rever textos escritos.

Na atividade posterior, os alunos apresentaram a notícia construída à turma e pudemos verificar que vários erros foram cometidos: dois dos grupos construíram um texto expositivo-informativo e não uma notícia, o registo escrito não teve o seguimento necessário, usando várias folhas em separado para a apresentação da notícia e não organizaram a notícia de forma que a mesma fizesse sentido. Desta forma, considerámos que esta aula se revelou insatisfatória no que concerne aos produtos finais esperados. No entanto, após apresentação à turma do trabalho realizado, os alunos foram capazes de escolher e justificar qual o grupo que teria mais probabilidades de ver a sua notícia publicada, alcançando os objetivos: ser capaz de apresentar o trabalho desenvolvido pelo grupo ao grupo turma, defender/argumentar e justificar, caso seja necessário, escolhas e opiniões e avaliar criticamente textos.

Desta forma, com o desenvolver das atividades considerámos que os alunos alcançaram os seguintes objetivos propostos para a aula: participar em pequeno grupo, dar opinião, justificar escolhas e respeitar a opinião dos outros, escrever textos, monitorizar a escrita de textos, participar na construção da notícia e utilizar procedimentos para registar e reter a informação. Contudo, dois dos objetivos não foram alcançados: organizar a informação contida no texto e, um dos objetivos primordiais, ser capaz de aplicar corretamente as características da notícia para a criação de um texto do mesmo género.

5. CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Ao longo do presente projeto foi nossa preocupação que o aluno compreendesse a influência que o Homem tem no meio que o rodeia. Para esse efeito foi essencial recorrer à leitura, à planificação, à textualização e à revisão de textos relacionados com a temática de modo a conduzir os alunos a alcançar esse conhecimento. Sendo a questão ambiental, cada vez mais, uma preocupação constante da sociedade atual, foi, também, essencial promover a cidadania e a consciência ecológica no decorrer do projeto. Como objetivo primordial os alunos deveriam ser, no final do projeto, capazes de compreender essa influência do Homem no meio ambiente, bem como defender pontos de vista e opinar sobre a temática, isto é, deveriam ter desenvolvido competências e adquirido ferramentas que lhes dessem uma autonomia e capacidade de responder/resolver questões relacionadas com a temática.

Para esse efeito recorremos a textos do tipo expositivo-informativo e a textos não literários, nomeadamente à notícia, por considerarmos serem os que podem realmente contribuir para o desenvolvimento da consciência ecológica dos alunos e que lhes permite construir textos, investigar, refletir, selecionar informação pertinente, justificar escolhas, defender opiniões, partilhar conhecimentos e adquirir ferramentas essenciais à promoção da cidadania e à construção de um cidadão mais crítico e, sobretudo, consciente da realidade que o rodeia. A ecoliteracia, sendo uma temática ainda recente, tem ganho uma importância crescente ao longo dos últimos anos, e são já várias as obras que permitem abordar esta temática em contexto escolar desde tenra idade. Para esse efeito, deve-se ter em conta o público-alvo, nomeadamente, o que já sabem sobre o tema, quais as suas dificuldades e o que são capazes de alcançar, procurando adaptar os recursos e as estratégias ao contexto de intervenção.

5.1 Conclusões

Como principais finalidades, o projeto de intervenção pedagógica visava que os alunos desenvolvessem a consciência ecológica através da ecoliteracia, isto é, através da leitura e produção de textos relacionados com a temática do meio ambiente. Tinha também como finalidade desenvolver a leitura e a escrita nos dois níveis de ensino da intervenção, uma vez que era nestas áreas de português que estes apresentavam maiores dificuldades. Para esse efeito, os recursos e as estratégias utilizados revelaram-se essenciais para o sucesso do presente projeto, pois foram adaptados aos contextos de intervenção. Os instrumentos de recolha de informação foram também essenciais, na

medida em que permitiram regular e acompanhar o sucesso ou o não sucesso do trabalho que estava a ser desenvolvido, bem como analisar a prática pedagógica. A perspetiva construtivista adotada no decorrer das intervenções revelou-se gratificante pois comprovou que os alunos são indivíduos capazes de construir o seu próprio conhecimento, apesar da mediação realizada pela professora. Numa fase inicial projetámos algumas atividades e, a partir dessas, desenrolaram-se as restantes, isto é, não foi um plano traçado de imediato mas sim construído ao longo do seu desenvolvimento, procurando as melhores estratégias e os melhores recursos que permitissem aos alunos alcançar o conhecimento pretendido. Foi a partir do levantamento das conceções prévias que se desenrolaram as restantes atividades, pois tivemos em consideração o que os alunos já sabiam e quais as suas dúvidas relativamente à temática.

Após a implementação do projeto, concluímos que os alunos foram capazes de construir textos relacionados com a temática, bem como justificar escolhas e defender opiniões, no momento da apresentação dos trabalhos desenvolvidos, demonstrando, desta forma, terem adquirido competências e conhecimentos sobre a questão em estudo. O desenvolvimento do domínio da língua portuguesa e seu uso, objetivo principal do projeto, foi alcançado com sucesso devido ao constante contacto com os textos e respetiva produção textual. O aprofundamento do conhecimento de tipologias textuais e a produção dos textos, seguindo as componentes a esta inerente, permitiram também desenvolver o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. A leitura de textos e a planificação, textualização e revisão de textos contribuíram assim para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos. No entanto, consideramos que este deve ser um processo contínuo e sistemático, não ler por ler, não escrever por escrever, mas sim que os alunos sigam e executem todo o processo a eles inerente, regulando e avaliando simultaneamente o trabalho desenvolvido. As produções finais revelaram-se essenciais na compreensão do sucesso e das alterações que seriam necessárias efetuar na implementação de um projeto da mesma amplitude. Se a nível do 1.º ciclo o resultado final ultrapassou as expectativas, o mesmo não se verificou a nível do 2.º ciclo, onde considerámos que seria necessário mais tempo para desenvolver um produto final desejável. No entanto, consideramos que em ambos os contextos de intervenção conseguimos concretizar algumas mudanças e promover conhecimentos, e, por esse motivo, defendemos que esta temática deve continuar a ser implementada em contexto escolar. Consideramos que, para além da evolução na aprendizagem da língua portuguesa e seu respetivo domínio, proporcionámos aos alunos a possibilidade de adquirirem, conseqüentemente, competências sociais, desenvolverem ecoliteracia e uma mais aprofundada perceção do mundo, tornando-os cidadãos mais reflexivos e conscientes perante o mundo que nos rodeia.

Como já referido no presente projeto, a interdisciplinaridade foi uma constante preocupação e pensamos ter conseguido estabelecer uma estreita ligação entre duas áreas curriculares: Estudo do Meio / Ciências Naturais e Língua Portuguesa, não esquecendo as outras áreas do saber que foram sempre incluídas. Uma vez a interdisciplinaridade era promovida em atividades concretas e, noutras vezes, em questões colocadas aos alunos. Desta forma, e de acordo com Bastos, cumprimos “a necessidade de na escola se estabelecer uma coerência entre as várias actividades, e em particular de uma articulação da leitura com outras áreas.” (Bastos, 1999, p. 287)

Existiu sempre a necessidade e a preocupação em definir os melhores recursos a utilizar e que atividades realizar, tendo por vezes existido a necessidade de realizarmos alterações ao trabalho planeado, mas que se revelou possível, precisamente, por anteciparmos problemas que pudessem surgir ou dificuldades na concretização das atividades. Damos como exemplo a criação dos grupos de trabalho, que foi bastante planeada antecipadamente, através das observações realizadas e conversas com os professores cooperantes. Foram evitados grupos formados por “amigos” e por “faladores” e por alunos que apresentassem as mesmas dificuldades, procurando promover a heterogeneidade, para que os alunos que apresentavam poucas dificuldades auxiliassem os alunos com maiores dificuldades. Por exemplo, a nível de 2.º ciclo, e após uma listagem previamente formada e apresentada ao professor cooperante, aquando de uma outra intervenção não pertencente ao projeto, “testámos” a formação dos grupos, quer a nível de comportamento, quer a nível do trabalho desenvolvido. Ainda, neste ponto, consideramos ter sido essencial a circulação pelos grupos, não só como forma de auxílio no desenvolver das atividades mas também como forma de controlo do comportamento dos alunos.

Além disso, houve uma constante preocupação em criar/construir fichas de “raiz” e retirar excertos de texto das obras estudadas, adaptando-os aos objetivos pretendidos, pois só assim se consegue, do nosso ponto de vista, adaptar o discurso e os recursos utilizados totalmente ao contexto em que se leciona.

Para finalizar, consideramos que o acompanhamento e auxílio dado pelos professores cooperantes, mas, principalmente, pelo supervisor, foram essenciais no desenvolvimento deste projeto, na medida em que, tal como nós devemos conduzir os alunos ao sucesso, eles também contribuíram para o nosso. Provocando o questionamento e a procura de respostas, soluções e estratégias adequadas aos contextos, contribuíram para o nosso desenvolvimento enquanto futura e melhor profissional. Cabe-nos a nós marcarmos a diferença e adaptarmo-nos às diferentes realidades.

5.2 Limitações

Relativamente às limitações sentidas no decorrer do projeto, temos de mencionar o tempo reduzido para a concretização do mesmo. Ao nível do 1.º ciclo, consideramos que o tempo disponibilizado foi suficiente para a implementação do projeto; contudo, poderíamos ter explorado mais questões, tópicos, discutido e refletido mais acerca do trabalho desenvolvido se este fosse maior. No que se refere ao 2.º ciclo, e após a concretização do projeto, notámos que o tempo disponibilizado se revelou insuficiente, na medida em que não permitiu explorar todos os aspetos necessários à construção da notícia. Seria necessária a realização de, pelo menos, mais uma intervenção para que se tornasse mais explícito o trabalho que se pretendia que os alunos desenvolvessem, a produção de uma notícia e não a produção de um texto expositivo-informativo. A existência de exames nacionais não permitiu a disponibilização de mais tempo para a implementação do projeto.

O calendário previsto também se revelou algo difícil de cumprir no 1.º ciclo, uma vez que tivemos de realizar algumas alterações no que tínhamos planeado, e até porque a própria Escola adiou a visita à quinta pedagógica.

Outra das limitações sentidas foram as mesas disponibilizadas no espaço da sala de aula. No 1.º ciclo as mesas possuem um suporte para os materiais dos alunos, pelo que no momento da realização dos trabalhos de grupo, um dos alunos ficava “prejudicado” na sua postura, pois apenas quatro alunos se conseguiam posicionar com a cadeira corretamente e um quinto aluno tinha de ficar mais “apertado” devido à existência desse suporte. No 2.º ciclo, a existência de poucas mesas não permitiu dar o espaçamento adequado entre os grupos, tendo os mesmos de ficar em x para que não ficassem encostados. Esta limitação não se demonstrou grave nem prejudicial no desenvolvimento do projeto; no entanto, consideramos que o espaço da sala de aula não está projetado para a promoção de trabalhos em grupo.

Relativamente ao projeto e atividades desenvolvidas, consideramos que, apesar de existirem muitos textos destinados ao público infanto-juvenil, no que concerne à questão do meio ambiente nem todos os livros que se encontram no mercado apresentam potencialidades adequadas de promoção da ecoliteracia. Em muitas obras, esta questão surge como secundária, não se revelando óbvia numa primeira leitura. Este fator condiciona, desta forma, o trabalho que se possa vir a desenvolver nesta área, uma vez que os textos de literatura para a infância e juventude teriam, assim, de serem adaptados aos contextos.

5.3 Recomendações

Após a realização do presente projeto, recomendamos e aconselhamos a abordagem desta temática em contexto escolar. A mesma permite não só promover o conhecimento em contexto escolar, contribuir para a formação de cidadãos, mas sobretudo promover o desenvolvimento da língua portuguesa. Muitas são as atividades que se podem realizar acerca da temática da ecoliteracia: abordar outras tipologias textuais, promover a escrita de outras tipologias textuais, produzir um livro sobre o tema, criar um jornal ou um *website*, realizar atividades exteriores ... ou seja, uma infinidade de atividades seriam possíveis de concretizar de forma a dar continuidade ao projeto. Como objetivo central deve existir a evolução no estudo da língua portuguesa, mas simultaneamente a preocupação em desenvolver valores, aptidões e atitudes de cidadania, bem como a interdisciplinaridade que se afigura possível na abordagem da temática da ecoliteracia. A leitura e escrita de textos também devem ser constantemente promovidas permitindo ao aluno adquirir e aplicar conhecimentos sobre a língua portuguesa.

Consideramos ainda ser essencial divulgar os trabalhos realizados à restante comunidade. No 1.º ciclo, a exposição dos trabalhos no espaço fora da sala permitiu que outros membros da comunidade pudessem observar e obter informações acerca da temática. Foi muito gratificante para nós vermos o entusiasmo com que outros alunos que passavam pelo corredor paravam, liam e comentavam o projeto realizado pela turma. No 2.º ciclo, a exposição do trabalho desenvolvido foi apenas em contexto de turma. No entanto, consideramos que, numa futura intervenção, esta exposição poderia passar por criar um jornal de turma e realizar a sua distribuição em contexto escolar e fora deste. Desta forma, poder-se-iam convidar outras turmas a realizar um trabalho similar, sobre uma outra temática do seu interesse.

Recomendamos que as visitas de estudo de carácter pedagógico devem ser proporcionadas aos alunos mais vezes, pois permitem desenvolver competências sociais ao mesmo tempo que aprendem e que podem motivar mais os alunos para a aprendizagem.

Aconselhamos, também, a utilização do reforço positivo nos alunos, uma vez que este é quase inexistente, e revelou-se eficaz, na medida em que os alunos demonstravam sentirem-se valorizados e motivados a dar continuidade às atividades desenvolvidas.

Por fim, é nosso conselho que se recorra ao manual escolar e respetivo caderno de atividades como forma de apoio ao estudo, mas que se tente sempre inovar, procurando atividades diferenciadoras, objetos, recursos e estratégias alternativas, pois consideramos que desta forma é promovido um conhecimento mais eficaz, que são desenvolvidas mais competências nos alunos, que

estes adquirem mais ferramentas para lidar com situações e problemas, e que, sobretudo, se sentem e demonstram ter maior motivação para aprender.

BIBLIOGRAFIA

Agrupamento de Escolas de Real (2015). *Plano de Desenvolvimento Curricular de Ano*. Braga: Agrupamento de Escolas de Real.

Almendra, I. (2015). *Plano de Trabalho de Turma 2.º Ano Turma C*. Braga: Agrupamento de Escolas de Real.

Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino (Manual de apoio ao desenvolvimento de Projetos Curriculares Integrados)*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança - Projeto PROCUR.

Alonso, L. (2005). Reorganização Curricular do Ensino Básico: Potencialidades e Implicações de uma Abordagem por Competências. In *Primeiro Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores, pp. 15-29.

Alonso, L. & Lourenço, G. M. (1998). *Metodologia de Investigação de Problemas*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança / Projeto PROCUR.

Alonso, L. & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.) *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Livraria Almedina / Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, pp. 43-63.

Azevedo, F. (2011). *Poder, Desejo, Utopia: Estudos em Literatura Infantil e Juvenil*. CIFPEC – Centro de Investigação em Formação de Profissionais de Educação da Criança / Instituto de Educação / Universidade do Minho.

Baptista, A.; Viana, F. L. & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

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

Buescu, H. C.; Morais, J.; Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Coll, C. et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições Asa.

Fosnot, C. T. (1999). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Franz, R. J. (2013). "Cultivating Little Consumers: How picture books influence materialism in children", Environmental Studies Electronic Thesis Collection. Paper 25. Disponível em <http://scholarworks.uvm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1027&context=envstheses> (consultado em outubro de 2016)

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, Vol. 11, nº1.

Pereira, C. C.; Pinilla, M. A. M.; Costa, M. C. R. & Oliveira, M. T. I. (2006). Géneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In Pauliukonis, M. A. L. & Santos, L. W. (Org.). *Estratégias de Leitura: Texto e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 27-58.

Ramos, A. M. (2012). *Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude*. Porto: Tropelias & Companhia.

Ramos, A. & Ramos, R. (2011). Ecoliteracy through imagery: A close reading of two wordless picture books. *Children's Literature in Education*, 42(4), 325-339.

Ramos, A. M. & Ramos, R. (2013). Ecoliteracia e literatura para a infância: quando a relação com o ambiente toma conta dos livros. *Solta Palavra*, 19, pp. 17-24. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23877> (consultado em julho de 2016)

Ramos, R. (2006). Promoção da ecoliteracia: virtualidades e limitações em textos para a infância. In Azevedo, F. et al. (Coord.). *Actas do 2º Congresso Internacional “Criança, Língua, Imaginário e Texto Literário – Centro e Margens na Literatura para Crianças e Jovens”*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança (cd-rom). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4806> (consultado em julho de 2016).

Ramos, R. (2009). *O discurso do ambiente na imprensa e na escola: uma abordagem linguística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Ramos, R. (2014). Construção dos objetos de discurso em artigos mediáticos de divulgação científica para crianças. *Redis: revista de estudos do discurso*, n.º 3, pp. 156-183.

Ramos, R. & Ramos, A. M. (2015). Children’s literature and the promotion of environmental ethics in Portugal. *Portuguese Studies*, 31:1, pp. 94-106.

Silva, M. M. M. C. T. da & González, I. M. (2013). *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária*. Porto: Deriva Editores.

Silva, P. N. da (2012). *Tipologias Textuais: Como classificar textos e sequências*. Coimbra: Edições Almedina/CELGA.

Silva, V. M. A. (1981). Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil. In Sá, D. G. *A Literatura Infantil em Portugal*. Braga: Editorial Franciscana, pp. 11-15.

Uyar, Y. & Ensar, F. (2016). Does Mother Tongue Education Support Development of Environmental Literacy in Turkey? An Analysis of Turkish Course Books. *International Journal of Environmental and Science Education*, v. 11, n.º 1, pp. 1-8. Disponível em <http://eric.ed.gov/?id=EJ1082871> (consultado em outubro de 2016)

WEBGRAFIA

Agrupamento de Escolas de Real (2016) Consultado em junho 6, 2016. Disponível em:
http://www.aereal.edu.pt/_home

Casa da Leitura (2007) Consultado em maio 20, 2016. Disponível em: <http://www.casadaleitura.org/>

Direção-Geral da Educação (n. d.) Consultado em 6 de junho, 2016. Disponível em:
<http://www.dge.mec.pt/portugues>

ANEXOS

Anexo A – Guião de questões para levantamento das conceções prévias

Guião de questões para levantamento das conceções prévias:

- 1 – O que é o meio ambiente? (os alunos devem fornecer uma definição mais ou menos correta)
- 2 – Dá exemplos de elementos que façam parte do meio ambiente.
- 3 – O que achas que é o ecossistema?
- 4 – Observa a imagem. Pensa que o nosso ecossistema é uma teia de aranha. Se a teia está completa podemos dizer que está estável, que possui equilíbrio. Como se podia modificar o equilíbrio da teia de aranha?
- 5 – Agora que vimos o que acontece à teia, achas que continua estável e com equilíbrio? Porquê?
- 6 – Se compararmos o ecossistema com a teia de aranha a que conclusões chegas?
- 7 – Do que vês, ouves ou sabes (como por exemplo, na escola, na televisão ...) consideras que o ecossistema está em constante mudança ou não?
- 8 – Apesar das mudanças achas que o ecossistema está em constante equilíbrio (como a teia completa) ou que está desequilibrado (como a teia cortada)? Porquê?
- 9 – Mas se destruíssemos o equilíbrio da teia de aranha ela poderia deixar de existir. O que achas que aconteceria se destruíssemos o equilíbrio do ecossistema? (Era possível viver?)
- 9 – Quem consideras ser o principal responsável por essas alterações/modificações?
- 10 – Quais as causas/perigos para a destruição do meio ambiente?
- 11 – Achas que fazes algo no teu dia-a-dia que possa prejudicar o meio ambiente? O quê?
- 12 – O que podes fazer para preservar o meio ambiente?

Notas:

Devem surgir ideias que se enquadrem na temática sobretudo a nível dos perigos da destruição do meio ambiente.

As questões serão adaptadas de acordo com as respostas dadas pelos alunos sendo, se necessário, reformuladas.

As respostas dadas serão registadas no quadro e referidas ao longo da aula sempre que seja oportuno. Os alunos devem compreender que o Homem é o principal responsável pelas alterações do meio ambiente.

Anexo B – Ficha diagnóstica

Nome: _____

Data: _____

O meio ambiente é tudo o que me rodeia?

Sim

Não

Eu faço parte do meio ambiente?

Sim

Não

Rodeia os elementos que pensas que fazem parte do meio ambiente:



Gato



Água



Gaivota



Rocha



Árvore



Tubarão



Eletricidade



Vulcão



Oceano

O Homem é o principal responsável pelo que acontece no meio ambiente?

Sim

Não

Os animais estão em perigo de extinção devido, principalmente, às ações do Homem no meio ambiente?

Sim

Não

Ler ajuda-me a compreender o que acontece no meio ambiente?

Sim

Não

Os livros contam muitas vezes histórias que não são reais. Achas que mesmo assim podes aprender e compreender o meio ambiente com essas histórias?

Sim

Não

Mesmo quando as histórias são inventadas, os textos de tipo narrativo (textos que contam histórias) têm de ter sempre quando e onde se passa a história?

Sim

Não

Para além dos textos de tipo narrativo, existirão outros tipos de texto que nos ensinam ou dão informações?

Sim

Não

Se na pergunta anterior respondeste sim, assinala quais são os outros tipos de texto que nos ensinam ou dão informações; se respondeste, não avança para a próxima pergunta.

Texto literário (poesia) Texto informativo

Texto descritivo Texto instrucional

O texto do tipo informativo permite-me aprender ou só dá informações sobre um tema?

Permite-me aprender

Dá informações

Permite-me aprender e dá informações

Anexo C – Excerto de texto “O elefante cor-de-rosa”

O elefante cor-de-rosa

(...)

Um dia, porém, o elefantezinho cor-de-rosa, o nosso elefantezinho, sentiu uma esquisita sensação, quando viu que uma flor branca murchava. A flor ia morrer!

Aflito, chamou os companheiros que vieram, fizeram uma roda e, de rabinhos pendentes, começaram a soprar pelas trombas um ventinho de amizade e de carinho que sustivesse a flor.

Mas a flor morreu.

A manhã também não era um cristal claro, estava como que empanada por ameaçadores farrapos de algodão, que o elefantezinho, que nunca vira nuvens, desconhecia.

Chamou os companheiros. Sentiam-se ameaçados.

À tarde não beberam o arco-íris, nem as estrelas.

A água estava também suja ...

Ao outro dia, a manhã não nasceu laranja e ouro.

Que estava a acontecer?

Os elefantezinhos não sabiam dizê-lo.

Na floresta verde, que eles podavam para se alimentar, havia galhos mortos, sem folhas e no chão, frouxas e sem vida, as asas azuis de um pássaro.

Os elefantezinhos não sabiam chorar, sentiam, porém, uma dor muda e terrível.

Precisavam fugir daquela ameaça que sobre eles se suspendia.

Mas para onde?

Pareceu ao elefantezinho que os seus companheiros eram menos, que faltavam.

Entretanto, por toda a parte a sombra da desolação estendia-se, enorme: nem asas azuis, nem flores brancas, nem folhas verdes, nem águas claras.

Em breve, o elefantezinho não teve dúvidas.

Estava sozinho.

E uma vez que assim estava, só no sozinho, sentiu, através das pálpebras cerradas, que uma torrente de fogo aquecia os ares.

Curioso, abriu os olhos tristes e cansados.

Era uma cavalgada de cometas, que emigravam para outra galáxia.

O elefantezinho pediu:

- Levem-me! Levem-me convoso!

- Dá-me a tromba! E agarra-te à minha cauda ...

Estava salvo!

Qual é a tua rota? – perguntou.

- Tocarei a Terra.

- O que é isso?

- É um planeta da galáxia da Via-Láctea, pequenino e pobre, que só tem uma lua, mas que é habitado.

Se queres posso lá deixar-te ...

- Que bom!

Assim terei companheiros.

A solidão é difícil de suportar.

Tenho a certeza que gostarei da Terra – afirmou o elefantezinho.

Dacosta, L. (2005). O Elefante Cor-de-Rosa. Alfragide: Edições Asa.

(texto com supressões)

Anexo D – Ficha de interpretação

Nome: _____

Data: _____

1 – Porque é que um dia o elefantezinho sentiu uma estranha sensação?

2 – O que fizeram os elefantes para tentarem manter a flor viva?

3 – Achas que valeu a pena os elefantes tentarem salvar a flor se ela acabou por morrer? Explica porquê.

4 – Que outros elementos da natureza mudaram?

5 – Com o passar do tempo o elefantezinho ficou sozinho. O que achas que aconteceu?

6 – Quem ajudou o elefantezinho e para onde o levou?

7 – O que achas que pode levar um elefante a gostar da Terra?

8 – Achas que se podia evitar a destruição do planeta do elefantezinho? Dá um exemplo.

Anexo F – Ficha de comparação de características

Vamos descobrir qual é o tipo de texto?

Nome: _____
Data: _____

Observa os seguintes exemplos de textos:

Texto 1:

A fome do ratinho Golias

Era uma vez um ratinho chamado Golias que vivia numa pequena toca no interior de um grande castelo. Um dia, ele sentiu muita, muita, mas mesmo muita fome e decidiu sair da toca para procurar comida. Procurou, procurou mas nada encontrou. Estava já cansado de tanto procurar sem nada encontrar, quando viu a sua amiga, a ratinha Partilhar, que estava a comer uma grande, grande, mas mesmo muito grande fatia de queijo.

- Tenho tanta fome, ratinha Partilhar! Já procurei comida em todo o lado mas não encontrei nada. – disse o ratinho Golias.

- Eu posso partilhar a minha fatia de queijo contigo, Golias. – respondeu a ratinha Partilhar – É tão grande que não cabe toda na minha barriga.

E foi assim que o ratinho Golias ficou sem fome.

Texto 2:

O asseio dos animais

Tal como nós, os animais também se lavam. É uma questão de higiene.

Os patos banham-se várias vezes ao dia no tanque onde habitam. Depois passam o bico pelas penas para se secarem.

Para se lavarem, os mamíferos têm o hábito de esfregar o corpo num objeto duro.

Os veados utilizam as árvores para cuidar da sua pelagem. Esfregam-se energicamente na casca, perdendo desse modo os pelos mortos.

Quando fores passear pela floresta observa bem as árvores e talvez descubras pelos de veado.

Vocabulário novo:

Asseio – higiene

Banhar – lavar

Pereira, C. & Borges, I. (2014). Pasta Mágica Português 2º ano. Porto: Areal Editores.

(texto com supressões)

O texto número 1 é um texto do tipo narrativo e o texto 2 é um texto do tipo expositivo-informativo.

Regista as diferenças de acordo com a tabela.

	Texto do tipo narrativo	Texto do tipo expositivo-informativo
Tem ação?		
Tem espaço (diz-nos onde acontece)?		
Tem tempo (diz-nos quando acontece)?		
Tem narrador?		
Tem personagens?		
Existe solução para algum problema?		
Os verbos estão no passado, presente ou futuro?		
Serve para contar uma história ou para informar?		
Achas que quem escreveu este texto dá a sua opinião ou não?		

Agora é a tua vez

Texto 3:

As florestas

Nas florestas há mais plantas e animais do que em qualquer outro habitat do mundo. As florestas são áreas densamente arborizadas e podem dividir-se em três grandes tipos: as florestas tropicais, húmidas e quentes e com uma grande variedade de animais, as florestas temperadas, mais frescas e com árvores de folhas caduca, e as florestas de coníferas, mais frias e com poucos animais.

Vocabulário novo:

Habitat – espaço onde seres vivos vivem e se desenvolvem

Floresta tropical – floresta de árvores compridas, tempo quente ou ameno e de muita chuva

Floresta temperada – floresta com clima ameno, tem as quatro estações bem definidas e as suas folhas caem no inverno

Mills, A. (2005). Animais como nós. Porto: Civilização editores.

Texto 4:

A visita

Era uma vez um pássaro chamado Igor que tinha umas lindas asas verdes e amarelas e um bico azul brilhante como o mar. Numa manhã de verão, decidiu ir visitar o seu amigo gafanhoto chamado João, pois já não o via há algum tempo. Quando chegou à casa do João, tocou à campainha, mas ele não estava. Decidiu então deixar um bilhete:

“Querido João, vim fazer-te uma visita, mas não estavas em casa. Quando estiveres de regresso, telefona-me.”

O Igor regressou a casa e, pouco tempo depois, o seu telefone tocou. Era o João que estava a ligar para agradecer a sua visita e combinar um lanche para o dia seguinte.

O texto 3 é do tipo narrativo ou do tipo expositivo-informativo?

Tipo narrativo

Tipo expositivo-informativo

Justifica a tua resposta.

O texto 4 é do tipo narrativo ou do tipo expositivo-informativo?

Tipo narrativo

Tipo expositivo-informativo

Justifica a tua resposta.

Observa os seguintes exemplos de cartazes expositivos-informativos mostrados na aula.

Indica os elementos que estão em todos os cartazes.

Bom trabalho! 😊

Anexo G.3 – Excerto de texto “Planeta Azul?”

Planeta Azul?

O Planeta Azul acordou.

Mira-se, todos os dias, nos espelhos das águas dos grandes oceanos... Desta vez, ficou deveras assustado com a imagem que o espelho lhe deu: já não estava todo azul... Estavam a aparecer-lhe manchas vermelhas.

Intrigado, pensou:

- Eu, de cor vermelha, como pode lá isso ser? É preciso, e com urgência, arranjar uma solução.

Resolveu, então, fazer uma cimeira.

Dirigiu-se ao Sol:

- Apercebo-me ... de que estás a ficar muito poderoso ...

O Sol ... respondeu-lhe:

- Pudera! Abriam-me o caminho na camada de ozono, e agora com os meus raios, sem qualquer obstáculo, vão ao teu encontro com uma grande intensidade.

Então, o Planeta Azul perguntou-lhe:

- Saberás tu ... quais são as razões que me levam a ficar de cor vermelha?

- Se queres mesmo saber, tens de procurar a resposta naqueles que destruíram a camada de ozono, porque esses são os responsáveis pela tua mudança de cor – respondeu-lhe o Sol.

O Planeta quis ouvir a opinião do Vento.

- Ó Vento, porque ficas assim de repente, tão zangado, quando eu até sei que sabes soprar de mansinho? Poderás tu dizer-me porque estou eu a ficar todo vermelho?

O Vento ... respondeu ...:

- Como não queres que me zangue? Baralharam-se-me de tal maneira as ideias, nesta confusão do degelo e do aquecimento da Terra! ... se conseguires tirar conclusões, tenho a certeza de que descobres as razões por que estás a mudar de cor.

O Planeta Azul viu que o Sol e o Vento eram da mesma opinião: a culpa não era da Natureza, mas sim de alguém que a estragava ...

Foi ter com os mares e interrogou-os:

- Podem, por favor, dizer-me ... quem fez o Vento tão rabugento, o Sol tão violento e porque estou eu a ficar cada vez mais vermelho?



Os mares responderam:

- Pergunta, talvez, aos peixes...

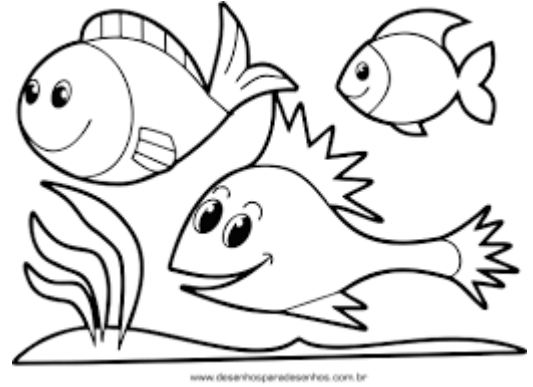
O Planeta Azul assim fez ... eles disseram-lhe assim:

- Disso nada sabemos ... O que sabemos é que os nossos filhos estão a morrer aos cardumes...

Perguntou, depois, às aves ... às abelhas ... à vaca ... à linda ovelhinha ...

Finalmente, já um tanto desanimado, aproximou-se de um cão velho e triste.

- Dizem que os cães são os melhores amigos do homem...Mas...saberás tu dizer-me quem fez o Vento tão rabugento, o Sol tão violento e porque estou eu a ficar cada vez mais vermelho?



O cão ... deu ao Planeta Azul uma resposta muito diferente:

- Quanto a sermos os melhores amigos do homem, é bem verdade. O homem é que nem sempre é o nosso melhor amigo ... se procuras respostas ... o melhor é procurares o bicho Homem.

Foi em busca do bicho Homem ... e perguntou a um bombeiro:

- Sabe dizer-me, por favor, quem fez o Vento tão rabugento, o Sol tão violento e porque estou eu a ficar cada vez mais vermelho?

O bombeiro pensou e disse:

- Acho que a culpa deve ser dos incendiários que ateam fogos ... queimam o ar e as nossas florestas.



O Planetazinho continuou à procura da verdade.

... um homem que recolhia o lixo durante a noite ... disse o que achava:

- A culpa é dos esgotos, e de quem não trata dos lixos, e suja os rios e os mares ...

- Basta, basta! – disse o Planeta Azul. – Já sei o suficiente!... Como pode o bicho Homem ... destruir-se a si próprio? Mas que disparate!... Agora, já não me surpreendo por ver o Vento tão rabugento, o Sol tão violento e por estar eu a ficar cada vez mais vermelho!...

... o Planeta Azul resolveu alertar os Homens ... perguntou-lhes:

- Já descobriram ... porque estou eu a ficar cada vez mais vermelho?

Todos ... gritaram:

- A culpa é da poluição!

- Mas, afinal, quem provoca a poluição?

Os Homens ... perceberam que tinham de trabalhar em conjunto ... senão, o bicho Homem deixaria de ter um Planeta Azul para ficar com uma Terra queimada ... onde nem os animais nem as plantas poderiam crescer e ser felizes.

Magalhães, I. (2007). Planeta Azul?. Vila Nova de Gaia: Calendário de Letras.

(texto com supressões)

Anexo I.3 – Ficha de interpretação “Planeta Azul?”

Pensando nas respostas

Nome: _____

Data: _____

1 – Porque é que o Planeta Azul ficou assustado quando viu o seu reflexo nas águas dos oceanos?

2 – Quem são as duas personagens a quem o Planeta Azul perguntou primeiro se sabiam porque estava ele a ficar de cor vermelha?

3 – Por fim quem é que o Planeta Azul descobriu que era o culpado pela destruição do meio ambiente?

4 – Na tua opinião o principal responsável pela destruição do meio ambiente é o Homem? Porquê?

Anexo K – Guião de leitura

Vamos preparar-nos para planificar um texto expositivo-informativo ...

Nome: _____

Data: _____



Devem completar estas pistas que servem para vos ajudar ao longo da atividade.

1 - No excerto do texto do grupo existe a alteração ou a destruição do meio ambiente. Registem aqui quais as causas que levaram a essa destruição, como por exemplo, poluição do mar, incêndio ...

2 – Consultando o texto, que espécies animais pensam que foram prejudicadas com a destruição do meio ambiente e, que por isso, podem estar em perigo de extinção?

3 – Agora escolham uma das causas da vossa resposta à questão número um e uma das espécies animais da vossa resposta à questão número dois. Será sobre elas que terão de pesquisar mais informação para depois construírem o vosso texto informativo.



elas

Causa:

Espécie

animal:

-

Ainda estamos no começo, por isso, como trabalho para casa devem procurar mais informações, pesquisando em livros, jornais, internet ...



Como estão a realizar uma atividade em grupo, cada elemento do grupo deve colocar o seu nome e ficar responsável por procurar informação sobre um destes pontos:

- a) Eu, _____, fico responsável por procurar informações sobre a causa da destruição do meio ambiente escolhida pelo grupo.
- b) Eu, _____, fico responsável por procurar informações sobre o animal escolhido pelo grupo.
- c) Eu, _____, fico responsável por procurar informações sobre como se poderia evitar ou o que fazer para que não aconteça a causa da destruição do meio ambiente.
- d) Eu, _____, fico responsável por procurar informações sobre como se poderia evitar ou o que fazer para que a espécie animal escolhida pelo grupo não esteja em perigo de extinção.
- e) Eu, _____, fico responsável por procurar imagens que ache serem importantes e que se relacionem com a causa e com o animal escolhidos pelo grupo.

Deves registar aqui o que descobrires:

Não se esqueçam ... É muito importante que façam a vossa parte porque na próxima aula vai ser essencial termos toda a informação de que



precisamos para construirmos o

nosso texto expositivo-informativo.

Conto convosco! O grupo conta com todos!

Bom trabalho!

Anexo L – Ficha de orientação da planificação e da textualização

Vamos planificar um texto do tipo expositivo-informativo ...

1 – Sublinhem as afirmações que correspondem às características do texto do tipo expositivo-informativo.

- a) Tem espaço (diz-nos onde acontece).
- b) Tem personagens.
- c) Serve para dar a conhecer uma ideia e informar.
- d) Tem narrador.
- e) Existe solução para algum problema.
- f) Tem tempo (diz-nos quando acontece).
- g) Os verbos estão no presente.
- h) Quem escreveu o texto dá a sua opinião.
- i) As frases são curtas.

2 – Agora que já escolheram as afirmações corretas, vamos registar as ideias chave, isto é, as palavras que acham que o vosso texto expositivo-informativo deve ter:

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Vamos redigir um texto do tipo expositivo-informativo ...

3 – Vamos organizar as nossas ideias e as informações que recolhemos e construir frases. Não se esqueçam de colocar apenas as ideias principais e de pensar num título.

Sigam as pistas:

O que sabemos sobre o animal?

O que sabemos sobre a causa da destruição do meio ambiente?

O que podemos fazer para que isso não aconteça?

O que podemos fazer para que o animal não esteja em perigo de extinção?

Anexo M – Ficha de aplicação de conhecimentos

Vamos ver se já sabes construir um texto do tipo expositivo-informativo

Nome: _____
Data: _____

1 – Enumera as seguintes afirmações de acordo com o que deves fazer quando constróis um texto do tipo expositivo-informativo:

- _____ Escrever novamente o texto
- _____ Escolher as ideias-chave
- _____ Escrever o texto e escolher um título
- _____ Escolher um tema
- _____ Procurar informações sobre o tema escolhido
- _____ Conhecer as características e a estrutura do tipo de texto expositivo-informativo
- _____ Organizar as ideias e registá-las num texto de rascunho a ser corrigido depois
- _____ Reler e corrigir o texto

Bom trabalho! Sempre que precisares de escrever um texto do tipo expositivo-informativo deves-te lembrar do que aprendeste. 😊

Anexo N – Tabela de comparação de características

Caraterísticas	Conto	Notícia
Texto literário ou texto não literário	Texto literário	Texto não literário
Objetivo/Para que é escrito	Contar histórias	Relatar acontecimentos ou factos
Tem título e subtítulo	Tem título	Tem título e pode ter subtítulo
Extensão	Pouco extenso	Geralmente, menos extenso do que o conto
Pode ter várias interpretações	Sim	Não
Quando e quem escreveu	Relativamente ao conto de tradição oral não se sabe (Alguém realizou o registo escrito mas não se sabe ao certo quem criou ou quando o conto original, podendo o mesmo sofrer alterações ao longo do tempo). No entanto, existem contos de autor, cuja origem está identificada.	Escrita recentemente, faz referência à data e autor, podendo este último estar identificado apenas por iniciais, sobretudo, se a notícia não for muito importante (uso de palavras que localizam a ação no tempo (ontem, a semana passada...) e no lugar (aqui, ali, neste lugar...)). Por vezes, indica também a fonte (agência de notícias, por exemplo Lusa, que vende informações para os jornais).
Origem	Tradição/via oral	Jornal, tv, rádio ...
Estrutura/Partes	Situação inicial, problema, desfecho e moral, implícita ou explícita	Título, lead (primeiro parágrafo onde se apresenta a informação principal) e corpo ou desenvolvimento da notícia (onde se pormenoriza a informação inicial)
Personagens	Tem (com um número limitado)	Não tem (baseado em pessoas reais)
Verbos	Sobretudo no passado	Passado e presente
Ordem de leitura	Deve ser lido por ordem, isto é, do	No suporte jornal, pode-se ler só o

	princípio ao fim	que interessa, não ler, saltar páginas... mas, uma notícia deve ser lida do princípio ao fim
Ficção/Realidade	Ficção (magia, maravilhoso)	Realidade
Ilustrações/Imagens	Existem sem elas mas servem para embelezar	Tem como complemento à notícia e à informação dada, podendo ser ou não essenciais à mesma
Atualidade (efeito do tempo)	Independentemente de quando foi escrito pode ser atual ou não	Faz sentido na atualidade mas com o passar do tempo deixa de o ter

Anexo 0 – Notícia desorganizada

Em comunicado, o Instituto de Conservação da Natureza revela imagens de uma cria que confirmam “a existência da primeira ninhada de lince-ibérico no Parque Natural do Vale do Guadiana”. A cria tem cerca de mês e meio e estava acompanhada da mãe, Jacarandá, a primeira fêmea a ser solta em Portugal, a 16 de dezembro de 2014. “Cria e mãe foram identificadas através dos procedimentos de monitorização instalados na Herdade das Romeiras pela equipa de seguimento”, explica o Instituto de Conservação da Natureza. A fêmea tinha sido solta no âmbito do programa LIFE + Iberlince, em conjunto com o macho Katmandu. Nasceu em 2012 no Centro Nacional de Reprodução do Lince Ibérico, em Silves.

“É a primeira reprodução em ambiente natural com êxito comprovado em território nacional desde há décadas”, anuncia Instituto de Conservação da Natureza

Os linces soltos no Vale do Guadiana já se reproduziram. É a primeira vez que isso acontece em ambiente natural desde há décadas, anunciou esta quinta-feira o Instituto de Conservação da Natureza e das Florestas.

Esta espécie tem sido introduzida em Portugal com sucesso, ainda que seja uma experiência recente, através do projeto LIFE + Iberlince, que prevê libertar este ano algumas dezenas de linces ibéricos em várias zonas da Península Ibérica, alguns dos quais em Portugal, para incrementar e consolidar as populações existentes.

Primeira ninhada de linces nasce no Vale do Guadiana

Para o instituto, o nascimento constitui “um marco na conservação do lince-ibérico, uma vez que é a primeira reprodução em ambiente natural com êxito comprovado em território nacional desde há décadas”. Em Espanha também já nasceram linces ibéricos em ambiente natural, nomeadamente na região de Montes de Toledo, Castela-La-Mancha.

Fonte: <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/primeira-ninhada-de-linces-nasce-no-vale-do-guadiana-1731122>, consultado em 05/05/2016 (adaptado)

Anexo P – Tabela de autoavaliação

Tabela de autoavaliação

Vamos verificar se o nosso grupo cumpriu todas as características essenciais à construção da nossa notícia:



Caraterísticas	Sim	Não
Respondemos as questões quem, o quê, quando, onde, como e porquê?		
Escolhemos um tema importante		
Usamos linguagem simples		
Temos conhecimento sobre o assunto que estamos a noticiar		
Achamos que o tema escolhido pelo grupo desperta interesse e vontade de ler		
Fomos objetivos no tratamento dos factos, isto é, fomos diretos ao assunto e centramo-nos no que queríamos noticiar		

Se o vosso grupo não cumpriu alguma destas caraterísticas, efetuem as alterações necessárias para que cumpra todos estas caraterísticas essenciais a uma notícia.