

MESTRADO

ENSINO DE HISTÓRIA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Contar Histórias, Criar Memórias

Oficinas de Escrita Criativa em História

Maria Inês Ribeiro

M

2022



Maria Inês Ribeiro

Contar Histórias, Criar Memórias

Oficinas de Escrita Criativa em História

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2022

Maria Inês Ribeiro

Contar Histórias, Criar Memórias

Oficinas de Escrita Criativa em História

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da Faculdade) – Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da Faculdade) – Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da Faculdade) – Universidade (nome da universidade)

Ama como a estrada começa.

Mário Cesariny

SUMÁRIO

Declaração de honra	5
Agradecimentos	6
Resumo	7
Abstract	8
Lista de Figuras	9
Lista de Tabelas	11
Lista de Gráficos	12
ESTAMOS A DESCOLAR	13
I. CHECK IN: livros fechados não fazem letrados!	18
1. Literacia(s) no panorama contemporâneo	19
1.1. <i>Historical Thinking: produção de conhecimento, pensamento crítico e empatia</i>	19
1.2. <i>Literacia da escrita – Afinal, o que é saber escrever?</i>	24
1.2.1. Processos de aprendizagem	24
1.2.2. A leitura como suporte da escrita	28
1.3. <i>Escrever História</i>	32
2. As Oficinas de Escrita como estratégia pedagógica	34
2.1. <i>Dimensões didático-pedagógicas</i>	34
2.2. <i>Princípios de execução</i>	35
3. Escritiva – Quando a inteligência se diverte	39
3.1. <i>(In)definição de criatividade</i>	39
3.2. <i>A escrita criativa</i>	41
3.3. <i>Avaliar a criatividade</i>	43
4. Os professores de mãos dadas – cooperação interdisciplinar	45
4.1. <i>Interdisciplinaridade com as disciplinas de Português e Desenho A</i>	47

II. EMBARQUE: chegar, ver e... convencer	49
1. Agrupamento de Escolas – Amostra de intervenção	50
1.1. <i>A Escola Secundária</i>	50
1.2. <i>Os alunos</i>	52
1.2.1. <i>Cabine Crew A – Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades</i>	52
1.2.2. <i>Cabine Crew B – Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais</i>	53
2. <i>Escrita que nasce torta... com o tempo se endireita!</i>	54
2.1. <i>Planificação prévia das atividades das Oficinas de Escrita: calendários, critérios de avaliação e seleção literária</i>	57
2.2. <i>Apresentação dos objetivos aos alunos</i>	63
2.2.1. <i>O Evento: Contar Histórias, Criar Memórias</i>	66
2.3. <i>Orientação na escrita – avaliações formativas e intercalares dos Diários de Bordo</i>	67
2.4. <i>Outros instrumentos</i>	67
III. DESCOLAGEM: escrever uma vez por dia, nem sabes o bem que te fazia!	71
1. Análise de resultados – <i>Cabine Crew A</i>	75
1.1. <i>Oficina de Escrita 1: Grécia</i>	75
1.2. <i>Oficina de Escrita 2: Roma</i>	84
1.3. <i>Oficina de Escrita 3: A expansão comercial</i>	91
1.4. <i>Oficina de Escrita 4: Paris</i>	98
1.5. <i>Oficina de Escrita 5: Florença</i>	103
2. Análise de resultados – <i>Cabine Crew B</i>	107
2.1. <i>Oficina de Escrita 1: Grécia</i>	107
2.2. <i>Oficina de Escrita 2: Roma</i>	114
2.3. <i>Oficina de Escrita 3: O mosteiro</i>	119
2.4. <i>Oficina de Escrita 4: Paris</i>	124
2.5. <i>Oficina de Escrita 5: Florença</i>	127
3. Breves considerações sobre a investigação-ação	130

ESTAMOS A ATERRAR!	139
Fontes e Referências Bibliográficas	146
Anexos	149
<i>Anexo 1 – Tabela 1: Seleção literária cedida aos alunos.</i>	149
<i>Anexo 2 – Tabela 2: Rubrica de avaliação das Oficinas de Escrita.</i>	150
<i>Anexo 3 – Tabela 3: Critérios de avaliação da disciplina de Desenho A.</i>	152
<i>Anexo 4 – Controlo de atividades da Cabine Crew A.</i>	154
<i>Anexo 5 – Controlo de atividades da Cabine Crew B.</i>	155
<i>Anexo 6 – Quadros de análise da Cabine Crew A:</i>	156
Quadro I (QI): Análise por categorias da Oficina de Escrita 1	156
Quadro II (QII): Análise por categorias da Oficina de Escrita 2	161
Quadro III (QIII): Análise por categorias da Oficina de Escrita 3	165
Quadro IV (QIV): Análise por categorias da Oficina de Escrita 4	170
Quadro V (QV): Análise por categorias da Oficina de Escrita 5	173
<i>Anexo 7 – Quadros de análise da Cabine Crew B:</i>	176
Quadro VI (QVI): Análise por categorias da Oficina de Escrita 1	176
Quadro VII (QVII): Análise por categorias da Oficina de Escrita 2	181
Quadro VIII (QVIII): Análise por categorias da Oficina de Escrita 3	185
Quadro IX (QIX): Análise por categorias da Oficina de Escrita 4	189
Quadro X (QX): Análise por categorias da Oficina de Escrita 5	193
<i>Anexo 8 – Relação entre os textos e as Aprendizagens Essenciais da Cabine Crew A</i>	197
<i>Anexo 9 – Relação entre os textos e as Aprendizagens Essenciais da Cabine Crew B</i>	202
<i>Anexo 10 – Relatório final da Docente de Português.</i>	210
<i>Anexo 11 – Relatório final da Docente de Desenho A.</i>	212
<i>Anexo 12 – Tabela 8: Metodologia utilizada na conceção da exposição “Contar Histórias, Criar Memórias”.</i>	212

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, junho 2022

Maria Inês Ribeiro

Agradecimentos

À minha mãe. *Leio as tuas palavras numa cidade estranha e cheira-me subitamente a pão e a casa. Ter-te comigo é como poder andar descalça pelo mundo*¹.

Aos meus avós, ao António, à Eulália, à Camila e à Francisca. *No fundo de nós há uma infância, um Natal feliz, uma alegria analfabeta, uma força infinita na fragilidade, uma rotina de bondade*².

À Professora Doutora Cláudia Ribeiro. *Há mulheres que trazem o mar nos olhos. Pela grandeza da imensidão da alma. Pelo infinito modo como abarcam as coisas e os Homens*³.

À Professora Manuela Durão. *Porque os outros têm medo mas tu não. Porque os outros são os túmulos caiados onde germina calada a podridão. Porque os outros se calam mas tu não*⁴.

À Novais, à Bruna, à Alexandra, à Beatriz, à Filipa, à Rita, ao Marco e ao Seixo. *Os amigos são assim, fazem grandes viagens. Fazem músicas que já passam na rádio. Fazem filhos e sopas de pacote. Fazem filas nas repartições das finanças. Fazem pequenas hortas no terraço. Fazem trinta anos. Mas no fundo estão ainda de giz na mão, a separar as palavras graves das esdrúxulas. Estão ainda nalgum canto escuro do varandim, de caderno pousado no colo, a aprender a travar o primeiro cigarro*⁵.

Aos meus alunos. Saibam que por mais países que visitem... *Às vezes em sonho triste, nos meus desejos existe, longinquamente um país, onde ser feliz consiste, apenas em ser feliz*⁶.

Que a memória nunca nos falhe.

¹ PEDREIRA, Maria (2022). “Pés” in *O meu corpo humano*.

² MARTINS, Raquel (2021). “No fundo” in *Valsa a Vau*.

³ OLIVEIRA, Adelina (2009). *O mar dos meus olhos*.

⁴ ANDRESEN, Sophia (1958). “Porque” in *Mar Novo*.

⁵ ALMEIDA, Catarina (2014). “Cântico Vagabundo” in *Voo Rasante*.

⁶ PESSOA, Fernando (1909). “Às vezes em sonho triste” in *Obra Édita*.

Resumo

O presente relatório de estágio insere-se na unidade curricular Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, desenvolvido no ano letivo 2021/2022.

O tema deste trabalho de investigação-ação recaiu sobre a importância da escrita e do desenvolvimento da literacia a si associada. A forma como nos expressamos pode assumir contornos variados que cabem no amplo campo da comunicação. No panorama escolar e nos momentos de avaliação sumativa, a comunicação assume-se globalmente através da vertente escrita, cuja responsabilidade formal é frequentemente atribuída à disciplina de Português. Todavia, compreendendo a transversalidade da expressão escrita nas demais disciplinas, é fundamental que estas assumam um papel mais ativo.

Neste sentido, desenvolvemos uma investigação-ação com os alunos de duas turmas do Ensino Secundário. Os objetivos assentaram na evolução das normas textuais atribuídas à expressão escrita e no desenvolvimento de competências no que se refere à comunicação em História.

Procurando alcançar os objetivos propostos, recorremos às potencialidades das Oficinas de Escrita – enquanto recurso facilitador das aprendizagens – no processo de desenvolvimento de competências ao nível da comunicação em História. Através da metodologia extensiva das Oficinas de Escrita, referida por Cassany, Luna e Sanz (1998), os alunos desenvolveram ao longo do ano letivo cinco exercícios de expressão escrita, articulando a criatividade e as normas textuais na mobilização de conhecimentos históricos.

Este estudo permitiu desenvolver nos alunos um crescente espírito de criatividade e uma evolução positiva no que diz respeito às normas de construção textual, evidenciadas através da fluidez do discurso. No que às competências históricas diz respeito, os alunos demonstraram progressos graduais, nomeadamente no que se refere à localização temporal, à empatia e consciência históricas.

Assim, recorrendo a uma das possíveis estratégias de ação, este relatório de estágio abre portas para novos resultados que demonstram a importância da comunicação na construção do pensamento histórico.

Palavras-chave: oficinas de escrita; comunicação em História; escrita criativa; didática da História;

Abstract

The present internship report is included in the curricular unit Introduction to Professional Practice of the Teaching History in the 3rd cycle of Basic Education and in Secondary Education Masters degree, of Faculty of Arts and Humanities of University of Porto, written in the academic year 2021/2022.

The subject of this action research paper delved in the importance of writing and its associated literacy development. The way we express ourselves may undertake varied contours that fit into the broad field of communication. In the school panorama and in the moments of summative evaluation, communication is globally assumed through the written components, whose formal responsibility is frequently attributed to the subject of Portuguese. However, understanding the transversality of written expression in the additional subjects, it is fundamental that they take on a more active role.

On this basis, we developed as action research with student from two high school classes. The goals were set on the evolution of textual norms attributed to written expression and development of skills regarding communication in History.

To achieve the envisioned goals, we resorted to prospects of Writing Workshops – as an enabling resource of learning – in the process of developing skills at the level of History communication. Through the extensive methodology of the Writing Workshops, referred to by Cassany, Luna and Sans (1998), the students developed five exercises in written expression throughout the school year, articulating creativity, and textual norms in the mobilization of historical knowledge.

This study allowed the students to develop a growing spirit of creativity and a positive evolution concerning the norms of textual construction, demonstrated through the fluidity of speech. In respect of historical competences, students exhibited a gradual progress, particularly toward temporal location, historical empathy, and awareness.

Hence, by resorting to one of the possible action strategies, this internship report opens doors to new results that demonstrate the importance of communication in the construction of historical thought.

Keywords: writing workshops; History communication; creative writing; History didactics.

Lista de Figuras

Fig. 1 – Contextos da relação com a escrita.

Fig. 2 - 14 – Ilustrações da apresentação das Oficinas de Escrita aos alunos.

Fig. 15 – História final apresentada como planificação da narrativa.

Fig. 16 – Planificação da história elaborada apenas a partir de apontamentos das aulas.

Fig. 17 – Planificação apresentada aos alunos como exemplo do objetivo da primeira fase de escrita.

Fig. 18 – Descrição da evolução da história.

Fig. 19 – Nota registada no *Diário* de um aluno cuja tendência é a troca da acentuação da vogal “a” e do verbo “haver” conjugado na 3.ª pessoa do singular.

Fig. 20 – Colagem de elementos não textuais a ilustrar o texto.

Fig. 21 – Sintetização dos aspetos a melhorar no *Diário* da aluna.

Fig. 22 – Mapa ilustrativo de um texto.

Fig. 23 – Desenho ilustrativo de um texto.

Fig. 24 – Planificação ilustrada.

Fig. 25 – Ilustração dos lugares percorridos pela personagem.

Fig. 26 – Colagem de uma carta com o diagnóstico médico.

Fig. 27 – Carta lacrada trocada entre personagens.

Fig. 28 – Cartaz com o regulamento das feiras de Champagne.

Fig. 29 – Troca do termo “haver” por “que ver”.

Fig. 30 – Frase com erros de coesão: “Haviam regulamentos em que se as pessoas não cumprem terão consequências”.

Fig. 31 – Referência errada – “comboio”.

Fig. 32 – Referência errada – “Torre Eiffel”.

Fig. 33 – Comentários registados no *Diário* de um aluno que desenvolveu uma história sobre Roma na temática “Paris medieval”.

Fig. 34 – Justificação do aluno.

Fig. 35 – Desenho da aula acompanhado da legenda “As cores usadas neste desenho são as mesmas do PowerPoint usado em aula”.

Fig. 36 – Capa da narrativa “O romance parisiense – onde a raiva e o amor são maiores que as rosáceas”.

Fig. 37 – Capa da narrativa “O conto de um cavaleiro-vilão”.

Fig. 38 – Capa da narrativa “Viagem ao passado”.

Fig. 39 – Capa de abertura da atividade no *Diário de Viagem*.

Fig. 40 – Carta enviada por um mecenas a Miguel Ângelo.

Fig. 41 – Cartas trocadas entre um artista da Flandres e Miguel Ângelo.

Fig. 42 – Desenhos prévios das obras realizadas por Leonardo da Vinci.

Fig. 43 – Registo de uma “Nota da Autora”.

Fig. 44 – Planificação do primeiro texto.

Fig. 45 – Exemplo de *brainstormings*.

Fig. 46 – Ilustração do Partenon.

Fig. 47 – Ilustração do Discóbolo.

Fig. 48 – Ilustração de uma escultura grega.

Fig. 49 – Correções de um dos erros mais frequentes – abreviaturas.

Fig. 50 – Ilustração de uma competição romana no Coliseu de Roma.

Fig. 51 – Ilustração do Coliseu de Roma.

Fig. 52 – Ilustração de um mosteiro românico.

Fig. 53 – Ilustração de um monge.

Fig. 54 – Desenho de um vitral.

Fig. 55 – Desenho e recorte de um vitral.

Fig. 56 – Esboço de um vitral.

Fig. 57 – Esquema visual da diferença entre os contrafortes e os arcobotantes.

Fig. 58 – Desenho do “Homem Vitruviano”.

Fig. 59 – Desenho do “David”, Miguel Ângelo.

Fig. 60 – Desenho de Brunelleschi.

Fig. 61 – Desenho da catedral de Santa Maria del Fiore.

Fig. 62 – Desenho da “Pietà”, Miguel Ângelo.

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Componentes essenciais para a evolução do conhecimento histórico por competências.

Tabela 2 – relação cognitiva e afetiva resultante da empatia histórica.

Tabela 3 – Indicações escritas a utilizar nos escritos dos alunos por contraposição às desaconselhadas.

Tabela 4 – Questões e tipologias de respostas ao primeiro questionário aplicado aos alunos de ambas as turmas.

Tabela 5 – Questões e tipologias de respostas ao último questionário aplicado aos alunos de ambas as turmas.

Tabela 6 – Tratamento de dados de acordo com as questões levantadas e instrumentos de recolha de informação.

Tabela 7 – Relação de médias do *Diário de Viagem* da *Cabine Crew A* e teste de avaliação “O modelo ateniense”.

Tabela 8 – Relação de médias do *Diário de Viagem* da *Cabine Crew A* e teste de avaliação “O modelo ateniense”.

Tabela 9 – Relação de médias do *Diário de Viagem* da *Cabine Crew A* e questões sobre a temática “crescimento urbano” no teste de avaliação.

Tabela 10 – Relação de médias do *Diário de Viagem* da *Cabine Crew A* e questões sobre a temática “estilo gótico” no teste de avaliação.

Tabela 11 – Relação de médias do *Diário de Viagem* da *Cabine Crew B* e teste de avaliação “Cultura da Ágora”.

Tabela 12 – Relação de médias do *Diário de Viagem* da *Cabine Crew B* e questões sobre a temática “Cultura do Senado” no teste de avaliação.

Tabela 13 – Relação de médias do *Diário de Viagem* da *Cabine Crew B* e questões sobre a temática “Cultura do Mosteiro” no teste de avaliação.

Tabela 14 – Relação de médias do *Diário de Viagem* da *Cabine Crew B* e questões sobre a temática “Cultura da Catedral” no teste de avaliação.

Tabela 15 – Taxa de evolução por parâmetros nas duas turmas (em pontos).

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Percentagem de alunos que considera a leitura uma ferramenta útil para a evolução da escrita.

Gráfico 2 – Evolução da avaliação de um aluno da *Cabine Crew A*.

Gráfico 3 – Evolução da avaliação de um aluno da *Cabine Crew B*.

Gráfico 4 – Número de obras disponibilizadas lidas pelos alunos.

Gráfico 5 – Percentagem de alunos que considera que a criatividade foi tida em consideração na avaliação dos *Diários de Viagem*.

Gráfico 6 – Percentagem de alunos que não utilizou os materiais disponibilizados como forma de potenciar a criatividade.

ESTAMOS A DESCOLAR

INTRODUÇÃO

Linguagem, comunicação, escrita e literacia, para além de conceitos indissociáveis, são conceitos transversais a todas as áreas disciplinares, rompendo, ainda, as fronteiras da estrutura escolar, já que transportam implicações no desempenho do aluno-indivíduo-cidadão. É necessário discutir, à luz da contemporaneidade, a decadência na literacia da escrita e da leitura. Num universo repleto de informação originária de todos os cantos do mundo através de possibilidades de pesquisa infinitas, onde existem ferramentas de escrita automática e leitura mecânica, ter-se-ão tornado os nossos alunos reféns da *matrix*⁷?

Por outro lado, “se nos planos de transmissão e da aquisição do conhecimento em contexto escolar parece inquestionável a crescente importância da imagem em detrimento da palavra” (Carvalho, 2003: 20) – quer em manuais, quer em outros recursos utilizados pelos docentes – o mesmo não acontece quando os discentes são obrigados a mobilizar esse conhecimento em momentos formais de avaliação – do qual está dependente o (in)sucesso escolar dos alunos – e em que estão subordinados, consequentemente, à reprodução escrita.

Abordar e investigar a escrita sob o ponto de vista do processo de ensino e de aprendizagem, e os contornos que tem vindo a trilhar, obriga a uma análise sobre a relação que esta mantém com outros domínios da comunicação, como a oralidade, leitura/interpretação e como se articulam entre si. No que à Escola diz respeito, a tradição que se tem vindo a perpetuar é que essa articulação seja uma responsabilidade exclusiva da disciplina de Português pois, como refere Manke “ensinar, ler, interpretar, ampliar o vocabulário, produzir interpretações, sintetizar, parecem ser verbos que ainda estão restritos à disciplina de Língua Portuguesa” (2019: 294). Isto pode, facilmente, ser refutado pela inevitabilidade da utilização da escrita, da leitura e da oralidade nas demais disciplinas.

As expectativas de educação cívica e intelectual recaem, cada vez mais, sobre as instituições educativas e o desafio vai caminhando em crescendo, também ele a par das exigências do mundo profissional. A escrita assume-se em todos os seus domínios como uma atividade de dimensão social, tanto participativa como intervencionista – como veremos adiante.

⁷ Trilogia cinematográfica que trata um aprisionamento dos seres humanos numa rede cibernética onde os códigos e algoritmos ditam as regras e os comportamentos sociais e pessoais.

Assim, face à complexidade da aprendizagem e desenvolvimento da escrita, é essencial que seja um esforço conjunto de todas as disciplinas, uma vez que a escrita é uma ferramenta partilhada.

Neste sentido, foram desenvolvidos documentos orientadores, programas de cariz científico-pedagógico e materiais didáticos no que às competências da disciplina de Português se refere, visando o apoio à prática docente. Em 2006/2007, foi iniciado o Programa Nacional do Ensino de Português que “procurou responder ao desafio e à necessidade de melhorar o ensino da língua portuguesa”⁸. Embora o programa fosse direcionado para o 1.º ciclo, importa realçar que é nesse estágio de desenvolvimento que existe uma assimilação de informação e métodos construtivos primordiais que permitem uma evolução dos saberes ligados às várias expressões comunicativas. Segundo Rebelo, é na fase em que a criança começa a exprimir-se verbalmente que adquire fórmulas de expressão das representações do mundo, “nomeadamente da língua escrita” (2000: 135). Todavia, o Estudo Diagnóstico das Aprendizagens, de julho 2021, refere que foi observada uma clara dificuldade no que se refere à estruturação de um discurso textual, nomeadamente no domínio de vocábulos “ainda que aparentemente sejam de conhecimento comum”⁹ e à mobilização de conceitos já adquiridos.

Sobre este assunto, e sobre outros estudos relevantes, conversaremos adiante, embora seja oportuno mencionar que, não obstante as medidas e avaliações constantemente elaboradas, são evidentes as dificuldades e fragilidades no domínio textual.

Relacionando as reflexões anteriores com o desempenho dos alunos na disciplina de História, é essencial questionar: o insucesso dos nossos alunos prende-se ao facto de estes não deterem os conhecimentos essenciais e específicos da disciplina? Ou, por outro lado, ao facto de não possuírem competências de escrita que lhes permitam mobilizar e expressar crítica e reflexivamente esses conhecimentos?

Castillo refere que estes indicadores do pensamento histórico se englobam no universo das competências da disciplina, já que “aprender historia, por tanto, no es sólo recordar hechos y datos del pasado, algo además que hoy podemos consultar en segundos mediante nuestros dispositivos electrónicos, es también comprender los procedimientos que se requieren para

⁸ *Direção-geral da Educação* – “Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP)”, 2006/07. Disponível em: [Programa Nacional do Ensino do Português \[PNEP\] | Direção-Geral da Educação \(mec.pt\)](#) [Obtido em: 24/10/2021]. Destacam-se como materiais didáticos elaborados no âmbito do PNEP as brochuras: “O conhecimento da língua: percursos de desenvolvimento” de Fernanda Gonçalves, Paula Guerreiro e Maria João Freitas; “O ensino da escrita: a dimensão textual” de Luís Filipe Barbeiro e Maria Luísa Pereira e, ainda, “O ensino da leitura: a compreensão de textos” de Inês Sim-Sim. *Direção-geral da Educação* – “Materiais didáticos elaborados no âmbito do PNEP”, 2006/07. Disponível em: [Materiais didáticos elaborados no âmbito do PNEP | Direção-Geral da Educação \(mec.pt\)](#) [Obtido em: 24/10/2021].

⁹ Instituto de Avaliação Educativa, I.P. – Estudo Diagnóstico das Aprendizagens 2021, Volume III. Disponível em: [Estudo-Diagnostico-das-Aprendizagens_Volume-III_Final.pdf \(iave.pt\)](#) [Obtido em: 24-10-2021].

establecer esos hechos, interpretarlos en el contexto de su época y lugar, y entender los rasgos y límites de la explicación y de la narrativa histórica en que esos hechos se articulan” (2015: 45).

Considerando os aspetos focados, o presente Relatório de Estágio, integrado na Unidade Curricular de Iniciação à Prática Profissional, no âmbito do Mestrado e Ensino de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, apresenta um processo de investigação-ação relacionado com a importância da **competência da escrita na disciplina de História**, tendo em conta que “o pensamento dos alunos em História não deve ser pautado pela aquisição de grandes quantidades de informação factual, mas sim pela progressão efetiva do pensamento histórico” (Almeida, 2019: 11).

Procurando estruturar as competências históricas no discurso textual, foi essencial desenvolver uma atividade de intervenção que permitisse a observação permanente do progresso. Foi, assim, selecionada a estratégia pedagógico-didática da Oficina de Escrita extensiva.

Neste sentido, a primeira grande questão que orientará o nosso estudo é:

- Qual a importância das Oficinas de Escrita para o desenvolvimento da competência da comunicação em História?

Não obstante a importância do conteúdo científico presente nos textos solicitados aos alunos, foi essencial que estes se sentissem motivados para a realização da atividade. Assim, nada se mostrou mais importante do que conceder liberdade criativa aos discentes.

Desta forma, paralelamente à fundamentação histórica os discursos textuais pautaram-se por uma forte **vertente criativa**, submetida à temática “As Cidades na História” e explorada em *Diários de Viagem* ilustrados. Segundo vários autores, exigir criatividade aos discentes pressupõe que o professor evidencie a sua própria criatividade. Foi, neste sentido, que se mostrou fundamental disponibilizar e sugerir – quer em contexto de aula quer de forma autónoma – percursos alternativos, que rompessem a barreira do Manual e que potenciassem a originalidade e a criatividade patenteadas nos textos.

Assim, a segunda grande questão que orientará o nosso estudo é:

- De que modo a sugestão de percursos alternativos promove a criatividade dos alunos?

Numa tentativa de responder às questões de partida, foram, naturalmente, estabelecidos objetivos que conduzem à sua concretização:

- ✓ Conhecer a relação dos alunos com a escrita;
- ✓ Avaliar a progressão do pensamento histórico dos estudantes;
- ✓ Evidenciar o aperfeiçoamento da competência escrita dos alunos;
- ✓ Inferir os fatores que espoletaram essa evolução;
- ✓ Relacionar a criatividade comprovada pelos alunos.

De forma a concretizar os objetivos mencionados organizou-se a presente investigação-ação em dois momentos fundamentais:

- a) A seleção e posterior análise bibliográfica que sustentasse a intervenção;
- b) A elaboração de instrumentos de recolha de dados que permitissem o registo de informações cruciais.

A seleção bibliográfica foi ao encontro de quatro grandes dimensões. A primeira sobre o *Historical Thinking* (ou as competências históricas que devem ser desenvolvidas pelos discentes); a segunda sobre os processos de escrita; a terceira diz respeito às Oficinas de Escrita; e a quarta vincula-se à criatividade e às estratégias para a sua potencialização. Foram consultados, ainda, relatórios elaborados por organismos responsáveis no âmbito da literacia histórica e da comunicação, bem como os documentos orientadores em vigor emanados pelo Ministério da Educação.

Assim sendo, mostrou-se pertinente organizar o estudo em três grandes capítulos. Os títulos referem-se, simbolicamente, à viagem que tinha como destino prometido a profissão que sempre ambicionei, e às viagens realizadas pelos alunos ao longo do ano letivo por território europeu:

CAPÍTULOS	DESCRIÇÃO
I. CHECK IN: <i>livros fechados não fazem letrados</i> Contexto Teórico	Neste capítulo, o destaque recai sobre: a evolução do pensamento histórico e os seus estágios; a escrita , enquanto ação comunicativa e processo; a estratégia definida para a intervenção: as Oficinas de Escrita ; o conceito e/ou (in)definição de criatividade , bem como a sua avaliação; e, por fim, referimos a articulação disciplinar .
II. EMBARQUE: <i>chegar, ver e... convencer</i> Contexto Metodológico	Este segundo capítulo encontra-se dividido em duas partes: na primeira analisa-se o contexto de intervenção, isto é, o Agrupamento, a Escola e os alunos , sob o ponto de vista académico, socioeconómico e cultural; na segunda – e tendo em consideração o cruzamento de informação que foi recolhida no primeiro capítulo – estruturamos o plano de ação, através da explanação da metodologia aplicada.
III. DESCOLAGEM: <i>escrever uma vez por dia, nem sabes o bem que te fazia!</i> Contexto Prático	Por fim, neste terceiro capítulo são apresentados e discutidos os resultados . A sua recolha versou tanto o formato quantitativo como o qualitativo e são analisados, interpretados e discutidos de forma a ser possível responder às questões de partida.

Terminamos este estudo com uma conclusão que responde às questões orientadoras e tece umas breves reflexões acerca da investigação em linha.

Ambicionamos, assim, que o desenvolvimento deste projeto reflita, e faça refletir quem o ler, sobre outras formas possíveis de desenvolver competências históricas dos alunos, através de um ensino e de uma aprendizagem que vise a interdisciplinaridade e a criatividade.

I. CHECK IN: livros fechados não fazem letrados!

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Literacia(s) no panorama contemporâneo

1.1. *Historical Thinking*: produção de conhecimento, pensamento crítico e empatia

Considerando a prática da docência integrada no contexto atual, muitas das reflexões tecidas convergem numa interrogação: como conduzir os alunos ao sucesso¹⁰, neste caso, em história?

As investigações pedagógico-didáticas assumem como objetivo central da educação histórica ensinar os alunos a pensarem historicamente (*Historical Thinking*). Assim, a expressão *pensamento histórico* equivale, na conceção do PISA, à **competência científica**. Castillo destaca, neste sentido, dois indicadores basilares – as situações/contexto, e os conhecimentos (2015: 30).

As situações/contexto, inerentes ao sujeito, caracterizam-se pela possível adaptação dos acontecimentos do passado ao presente onde o aluno se insere. Assim, é essencial que o professor faça referência “a hechos del pasado que muestren conexión con la vida real, bien como experiencias trasladables al presente o como antecedentes” (2015: 35).

Já os conhecimentos dividem-se, no entendimento do autor, em conhecimento da história e conhecimento sobre a história. O primeiro consiste na assimilação de conteúdos que, embora fundamental, deve ser complementado com os conhecimentos *sobre* a história. São indissociáveis, “no pueden ir el uno sin el otro, pues se alimentan necesariamente: sin el segundo, el conocimiento de la historia es erudición vana, pero sin el primero, el conocimiento de la historia se queda reducido a mera palabrería o, en el mejor de los casos, metodología vacía” (Castillo, 2015: 37). Com isto, o professor pode adotar uma postura expositiva perante a turma, no sentido em que leciona o conhecimento da história, mas deve fornecer, paralelamente, ferramentas de análise aos alunos, através do incentivo à investigação e à recolha de provas, bem como a constante instigação da dúvida reflexiva.

Só após o contexto e os conhecimentos estabelecidos é que é possível começar a solidificar as competências previstas.

Estas relacionam-se com os outros dois componentes, isto é, presume-se que após sedimentados o contexto e os conhecimentos o aluno seja capaz, de forma autónoma, de explicar historicamente os acontecimentos do passado e do presente, utilizando evidências históricas e

¹⁰ Não utilizamos, propositadamente, o conceito “sucesso escolar” uma vez que o devemos distinguir, *a priori*, do sucesso educativo. Embora com significações muito próximas, as diferenças residem, genericamente, no sucesso da *nota* – como refere a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) – e no desenvolvimento de competências, específicas e transversais à disciplina.

apontando cronologias e espaços, demonstrando assim que compreende “la lógica del conocimiento histórico: explicación causal; explicación contextualizada o por empatía” (Castillo, 2015:36)¹¹.

Tabela 1 - Componentes essenciais para a evolução do conhecimento histórico por competências
(adaptado de Castillo, 2015: 36)

SITUAÇÃO/CONTEXTO		COMPETÊNCIAS		CONHECIMENTOS
Situações do passado que apresentem possibilidade de adaptação ao presente.		- Explicação histórica dos acontecimentos do passado e do presente; - Utilização de evidências históricas; - Localização cronológica e espacial;		O conhecimento da história: - Temporalidade (evolução cronológica) e espacialidade (local, regional e mundial); - Âmbitos (sociais, políticos, económicos, culturais e artísticos); O conhecimento sobre a história: - Investigar, provar, explicar e interpretar ao nível histórico; - Relacionar causas e efeitos, narrativas e interpretações históricas;

Podemos, assim, tecer algumas considerações sobre esta correlação aprofundada pelo autor, já que nos surge aqui uma das grandes temáticas discutidas na contemporaneidade: as implicações práticas dos conteúdos em estudo nas suas vidas enquanto membros de uma sociedade. Para além disso, é a fundamentação histórica que nos consciencializa para o tempo presente, isto é, a componente “conhecimento”. Só assim é possível que surja o que é apelidado pela comunidade científica por **produção do conhecimento**. Aprender história “no es sólo recordar hechos y datos del pasado, algo además que hoy podemos consultar en segundos mediante nuestros dispositivos electrónicos, es también comprender los procedimientos que se requieren para establecer esos hechos, interpretarlos en el contexto de su época y lugar, y entender los rasgos y límites de la explicación y de la narrativa histórica en que esos hechos se articulan” (Castillo, 2015: 45).

Assim, pensar história é compreender, antes de mais, como se constrói o conhecimento e que significado adquire. Contudo, esse tipo de compreensão da disciplina “sólo es posible y efetivo si se tema en consideración outro elemento en la construcción del conocimiento: la habilidad para aplicar lo que se há aprendido en otros contextos” (cit. em Castillo, 2015: 46), o que nos remete novamente para a aplicação do conhecimento histórico em contextos

¹¹Note-se a Tabela 1 a título de exemplificação gráfica do processo de construção de competências.

completamente novos. Contudo, “os estudos começaram a demonstrar que o pensamento dos alunos em História não deve ser pautado pela aquisição de grandes quantidades de informação factual, mas sim pela progressão efetiva do pensamento histórico” (Almeida, 2019: 11).

A consolidação da investigação didática da história é um campo de análise recente que está, naturalmente, ligado à inovação educativa. No Canadá, o projeto “Historical Thinking” tinha como objetivo promover a competência da crítica na história no século XXI. No entanto, Tim Kneyon afirma que o “ensino do **pensamento crítico** é uma espécie de enigma” (cit. em Lopes, 2019: ix). O ser humano está constantemente em processo crítico nas mais pequenas coisas, beneficiado por códigos mentais de decisão que se vão consolidando. Pensar de forma crítica envolve um processo cíclico que Gonçalo Cruz, Caroline Dominguez e Rita Payan-Carreira estruturam em três fases: questionar, responder de forma refletida e acreditar nos resultados desse raciocínio. A primeira etapa diz respeito à análise da situação sobre a qual pretendemos emitir um juízo de valor/crítica e a segunda versa sobre a construção da crítica após a reflexão de todas as versões e perspetivas que envolvem a situação. “No entanto, este processo não acaba obrigatoriamente aqui e sempre que não nos sentirmos confortáveis ou confiantes com o resultado que obtivemos, voltamos à primeira etapa, questionando-nos novamente sobre o raciocínio que realizamos” (Cruz, Dominguez e Carreira, 2019: 3), o que confere ao pensamento crítico um carácter contínuo e renovável.

No que à disciplina de História se refere, é essencial que o aluno consiga tomar as suas próprias decisões e desenhar as suas perspetivas. Para que isso aconteça é necessário que o indivíduo consiga elaborar um pensamento crítico sobre a situação que lhe é exposta na aula, isto é, posicionar-se historicamente aquando de um confronto de fontes ou no momento em que se problematizam os conteúdos. Desta forma, é essencial que o professor esteja apto para conduzir esse processo de questionamento e crítica, ciente do efeito de ancoragem¹² a que todos estamos sujeitos. De modo a integrar o pensamento crítico na sua atividade letiva, o docente pode fazê-lo através de várias abordagens:

- Abordagem geral: o pensamento crítico é trabalhado de forma separada dos conteúdos da disciplina;

¹² “Um viés cognitivo que ilustra bem a nossa tendência para nos basearmos numa característica ou em parte da informação recebida aquando do processo de tomada de decisão” (Cruz, Dominguez e Carreira, 2019: 2). Por outras palavras, designa a dificuldade que envolve afastarmo-nos de influências que nos possam deturpar o raciocínio crítico.

- Abordagem por infusão: o pensamento crítico é integrado nos conteúdos da disciplina, através de uma explicação dos objetivos perante determinada atividade;
- Abordagem por imersão: o pensamento crítico é integrado nos conteúdos letivos da disciplina sem uma explicação, isto é, o docente espera implicitamente que os discentes se envolvam criticamente na atividade proposta;
- Abordagem mista: Reunião das abordagens supramencionadas. O professor aglomera todas as possibilidades nas suas aulas.

Enquanto docentes, devemos desenvolver competências críticas junto dos alunos através do desempenho “de tarefas autênticas” (van Morrienboer, Schuurman, de Croock & Paass, cit. em Cruz, Dominguez e Carreira, 2019: 7), ambicionando que essa crítica se concretize não apenas nos conteúdos associados a cada disciplina, mas, também, nas “qualidades humanas, atitudes ou disposições” (Barnett, cit. em Cruz, Dominguez e Carreira, 2019: 7).

Apenas caminhando neste sentido será possível assistir à evolução dos alunos no que versa a consciência e a **empatia histórica**.

A conceção de empatia começou a ser utilizada no século XX por Collingwood, que defendia que as opiniões, objetivos e formas de estar dos agentes históricos do passado deveriam ser repensados na atualidade (Almeida, 2019: 13). *Empathy in History – From Definition to Assessment* (1986) foi um estudo levado a cabo por Booth que tinha como objetivo esclarecer o nível de empatia histórica nos alunos da disciplina. Foram categorizados três principais níveis:

- Empatia Quotidiana: os alunos não estão aptos no exercício de diferenciação entre os eventos históricos passados e as suas perspetivas atuais. Por exemplo, os alunos não conseguem compreender, historicamente, as motivações pessoais, políticas, económicas e sociais de Guilherme II, na Primeira Guerra Mundial. Não desenvolveram, desta forma, “a capacidade cognitiva e afetiva” de se colocarem no lugar do outro (Almeida, 2019: 15).
- Empatia Estereotipada: os alunos projetam as crenças e valores atuais nos eventos e agentes históricos. Por exemplo, são anuentes no facto de ser desumano a existência de uma sociedade escravagista, mas não conseguem compreendê-la à luz da época. Isto é, os alunos ainda não desenvolveram a

aptidão que lhes permite estruturar um pensamento que siga um referencial histórico. Contudo, denota-se já neste nível um pensamento crítico.

- Empatia Diferenciada: Os alunos conseguem “diferenciar as várias perspectivas do ator histórico e entendem a diferença entre o passado e a atualidade” (Almeida, 2019: 12). Por exemplo, através da consolidação de conhecimentos, conceitos e reflexões críticas, compreendem o porquê de a União Soviética não ter sido afetada pela Crise de 1929.

Assim, a empatia histórica desenvolve-se segundo um envolvimento afetivo e cognitivo entre as figuras do passado e os alunos que, conhecendo os ambientes socioculturais e político-económicos, conseguem contextualizar a envolvimento e evolução dos eventos em estudo. A empatia histórica “envolve perceber como as pessoas do passado pensavam, sentiam, tomavam decisões, agiam e enfrentavam as consequências num contexto histórico e social específico” (Endacot & Sturtz, cit. em Almeida, 2019: 14). Atente-se na Tabela 2, a fim de melhor se compreender a relação entre o envolvimento cognitivo e afetivo:

Tabela 2 – Relação cognitiva e afetiva resultante da empatia histórica (adaptado de Almeida, 2019: 14)

DIMENSÃO COGNITIVA (racional)	DIMENSÃO AFETIVA (sentimental)
- Conhecimento histórico	- Utilização da imaginação para, perante a articulação desta com o conhecimento científico, criar cenários possíveis do ponto de vista histórico que envolvam figuras do passado;
- Diferenciação entre o passado e o presente	- Exposição de pontos de vista diferentes através de uma manifesta sensibilidade e tolerância perante os eventos do passado;

Assim, as fontes são um fator de relevância no processo de evolução da empatia histórica, isto é, “quanto mais fontes e mais diversas, maior será o número de visões dos atores históricos e isso resulta automaticamente no entendimento dos alunos de que as perspectivas são variadas e apresentam lados diferentes de uma mesma situação” (Almeida, 2019: 16). Neste sentido, contribui também para o estabelecimento de possíveis valores, crenças e sentimentos inerentes aos agentes que compunham a sociedade.

A imaginação histórica está ligada à interpretação de fontes, e quando o objetivo é empatizar com algum agente histórico, é ir além da análise das ações, uma tentativa de perceber as mentes, sendo necessária intuição e imaginação (Rodrigues, 2017: 20).

Desta forma, quando os alunos chegam à sala de aula – tendo em consideração os outros meios de assimilação de informação como a indústria cinematográfica e musical, os *media*, os diálogos no seio familiar – é quase impossível que venham desprovidos de ideias tácitas sobre acontecimentos históricos. Cabe ao professor conceder auxílio na desmistificação de pré-conceitos e mediar a construção de um conhecimento onde esteja implícita a empatia histórica, que se consolida através do pensamento crítico e problematizado. Como refere Rodrigues, “a empatia na sala de aula de história é importante na medida em que a sala de aula [...] é um espaço produtor de novos conhecimentos, sendo desta forma o aluno o protagonista do seu próprio conhecimento” (2017: 23).

1.2. Literacia da escrita – Afinal, o que é saber escrever?

Quando os estudantes resistem à escrita, os professores resistem ao seu ensino¹³.

1.2.1. Processos de aprendizagem

Cumpre-nos aqui perceber como se estabelece a metamorfose da comunicação oral – apreendida numa das primeiras fases de vida – para a comunicação escrita. Embora cada um dos sistemas, oral e escrito, funcionem de forma autónoma na produção linguística, estão intimamente ligados. Como refere Vygotsky, na “linguagem escrita somos obrigados a criar a situação, mais precisamente a representá-la em pensamento. [...] O uso da escrita pressupõe uma relação com a situação que é totalmente diferente daquela que existe no oral” (1985: 162). Ora, no discurso oral, não obstante a possibilidade da criação de uma planificação prévia, a interação direta entre dois ou mais sujeitos não está subordinada às regras da escrita, isto é, “as entoações, diretamente motivadas pela interação, segmentam as unidades de formação, favorecendo a compreensão” (Alexandre, 2015: 16), o que não ocorre na escrita, que implica um código de representação.

Escrever é materializar um conjunto de ideias mais ou menos articuladas entre si. Todavia, ainda que dividida entre o caos e o cosmos, a escrita não é uma ação individual, não podendo ser desassociada do discurso oral, como se subentende através da sua definição no *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*: “2 representação da língua falada por meio de

¹³ CALKINS, Lucy McCormick (1989), *A arte de ensinar a escrever*. Artes Médicas, Porto Alegre, p. 16.

signos gráficos; [...] 5 código de representação gráfica da linguagem por meio de sinais materiais visíveis” (2015: 1658).

Ainda que a oralidade e a escrita não possam ser desvinculadas, cada uma delas contém características próprias, não podendo ser compreendidas como a mesma modalidade de instrumentalização da língua. Enquanto a primeira é o resultado da necessidade de expressão comunicativa – possível através da assimilação da própria língua – a segunda pressupõe competências de conhecimento, “do código escrito e domínio de estratégias de composição” (Barbeiro, 2003: 38) que englobam a planificação de objetivos e estruturação do texto. Segundo Rebelo (2000: 132) atuam no ato da escrita três níveis em paralelo: o nível das representações, o da codificação e do ajustamento grafomotor que representa o culminar da reprodução simbólica dos fonemas.

É importante que se compreenda que a aquisição de competências é processual e, por isso, está subordinada a vários aspetos, tais como o contexto em que são acionadas as várias etapas de aquisição de competências, “o tipo de linguagem oral que o sujeito domina; [...] e os modos de intervenção educativa” (Alexandre, 2015: 18). Desta forma, torna-se claro que o ato de escrever transcende os muros escolares. É uma ferramenta essencial de comunicação humana e social que, antes de ser exigida, tem de ser ensinada através de variadas estratégias ao alcance do professor.

Neste sentido, compreendemos que a composição textual é uma atividade orientada para um fim. Assim, a investigação que é efetuada no panorama científico demonstra a estruturação de dois modelos distintos no que diz respeito à sua finalidade: a escrita como produto e a escrita como processo.

- Modelo orientado para o produto: Defrontamo-nos aqui com um tipo de escrita orientada para o fim da ação, isto é, “centra-se no resultado final [...] do texto escrito” (Silva, 2015: 18). Este modelo é aplicado nomeadamente através de tarefas de cópia, privilegiando essencialmente a utilização correta da língua. Importa salientar que, de um ponto de vista formal, o aluno adquire vocabulário e, efetivamente, familiariza-se com sinais de pontuação e construção verbal, todavia num panorama descontextualizado, já que o estabelecimento de competências acontece sem que os alunos compreendam o propósito concreto da atividade, levando, irremediavelmente, à desmotivação e ao desconforto em relação à escrita.

- Modelo orientado para o processo: Por se compreender as limitações em relação ao primeiro modelo, o campo de investigação deu lugar a uma renovação que se orienta para o processo de escrita, isto é, há uma maior preocupação no que se refere às várias fases que

futuramente culminarão no produto. Aqui o sujeito escritor é chamado a intervir e a construir, o que se reflete numa aprendizagem efetiva. O professor adquire o papel de facilitador da aprendizagem, sendo chamado à orientação das etapas de construção – a pré-escrita, a escrita e a reescrita ou pós-escrita – presumindo-se que se o aluno “aplicar as instruções do professor os textos finais resultantes serão aceitáveis” (Alexandre, 2015: 26).

Para Barbeiro, as estratégias de composição orientadas para o processo podem processar-se em três fases: a **pré-escrita**, a **escrita** e a **pós-escrita**, onde cada uma mobiliza “competências específicas” (2003: 13). A primeira recorre à planificação, de onde parte e onde quer chegar quem escreve, delimitando para isso os objetivos do conteúdo do discurso textual; a segunda, a escrita, movimenta o rascunho, a reescrita, e a alteração de estratégias – ainda que dentro dos limites estipulados na fase da pré-escrita; por último, a fase da pós-escrita debruça-se sobre a intenção “de alcançar a versão final [...] através de uma melhor adequação [do texto] aos objetivos pretendidos” (Barbeiro, 2003: 13). Ainda que não sejam eventos forçosamente sequenciais, o escritor caminha – (in)conscientemente – por todos eles, já que “ocorrem minuto a minuto, segundo a segundo” (Calkins, 1989:32).

Lucy Calkins acredita que é nestes patamares que os alunos se transformam em professores, demonstrando-nos a forma como aprendem e, por isso, “podemos auxiliar melhor os nossos jovens escritores se observarmos o que funciona e o que não funciona para eles” (1989: 29).

Quando é solicitado um texto a um aluno – independentemente da temática e da tipologia textual – se o discente tiver dificuldades na articulação de palavras, na aplicação de vocabulário e na mobilização de pontuação, não podemos ambicionar que apenas com indicações genéricas o aluno surpreendentemente nos enderece a tempo e horas uma deleitável prosa inspiradora. As constantes dúvidas e vazios relativos à produção escrita levam “a uma sintaxe confusa e destrói a fluência [sendo por isso] uma estratégia que leva a prejuízos e impede a escrita eficiente” (Calkins, 1989: 29).

O que Luís Barbeiro refere ser a “pré-escrita”, Donald Murray apelida de “ensaio”, isto é, a constante procura por material bruto por parte do sujeito escritor de forma a construir o processo de escrita. Só assim haverá possibilidade de passar à “escrita” de Luís Barbeiro, ou ao “esboço” de Murray que, para o autor, rapidamente se torna a revisão. “[...] As palavras tornam-se lentas que nos ajudam a ver os temas que emergem e o desenvolvimento daquilo que queremos dizer” (Murray, cit. em Calkins, 1989: 31). Assim, é compreensível que a fase da “pós-

escrita” (Barbeiro, 2003: 21) esteja intimamente ligada à “edição” de Murray. É aqui que se caminha na direção da substituição, do aperfeiçoamento e da reescrita.

Luís Barbeiro afirma ainda que a escrita acontece de acordo com quatro contextos que se relacionam entre si: o contexto nuclear, contexto de interação, contexto de participação e contexto de intervenção (Fig. 1):

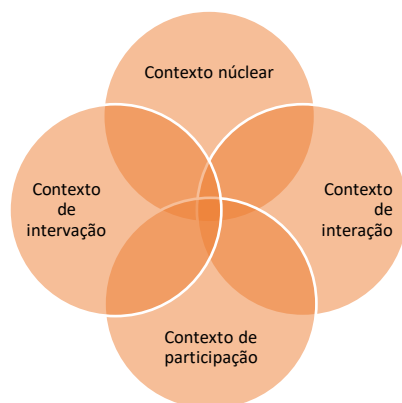


Fig. 1 – Contextos da relação com a escrita – adaptado (Barbeiro, 2003: 23).

- Contexto nuclear: o sujeito escritor debate-se com a língua que irá instrumentalizar, adaptando-a aos seus próprios contextos¹⁴, mobilizando conhecimentos aplicados aos seus objetivos.
- Contexto de interação: é o momento em que o sujeito transcende a relação unilateral com a escrita e abre a porta à audiência, discutindo ideias estruturadas no contexto nuclear, podendo estar patente a componente da revisão¹⁵. Lucy Calkins defende a ideia de que é precisamente a anulação desta fase por parte dos jovens escritores (alunos) que leva, frequentemente, ao erro, já que “somente através da reflexão, rascunho, revisão, comunicação com outras pessoas e mais reflexão ainda, que a maioria dos escritores consegue saber o que pretendem dizer” (1989: 29).
- Contexto de participação: é a transformação do sujeito em participante ativo na comunidade. O autor tem agora, através da dimensão participativa, a possibilidade de se afirmar através do seu próprio produto. Alcança, assim a “possibilidade de leitura” (Barbeiro, 2003: 31).

¹⁴ O espaço concreto onde o sujeito apreende valores e atitudes que transporta para o manuscrito, onde alcança “destinatários, recursos e critérios de adequação” (Barbeiro, 2003: 25).

¹⁵ Existindo já o produto textual, o objetivo do sujeito é minimizar falhas textuais. Este contexto pode ser concebido como uma dimensão de “informação ou certificação perante dúvidas ou incertezas” externa ao sujeito (Barbeiro, 2003: 29).

- Contexto de intervenção: consiste na atitude-reação que provém da leitura do texto. No âmbito escolar pressupõe, numa última instância, a avaliação. Também o professor adquire aqui um conhecimento, orquestrado para compreender “o grau de conhecimento que o aluno manifesta” (Barbeiro, 2003: 32). Num panorama mais geral, a dimensão interventiva refere-se às consequências que o texto produz ou à reflexão que provoca.

Embora pareça fundamental a elaboração de um conjunto de cânones que facilitem ao professor exortar a escrita junto dos alunos, devemos, antes, atentar em cada um dos discentes, de forma personalizada e individual. Como mencionado, Luís Barbeiro, Lucy Calkins e Donald Murray concordam no que se refere à variabilidade das fases da escrita, contudo, isto não significa que o percurso deva ser padronizado. “Todos trabalham em estágios diferentes [...]. Num dia, uma ou duas crianças podem editar e recopiar um texto, enquanto as outras começarão um outro. Outros alunos, ainda, estarão imersos no esboço” (1989: 33). Com isto, a autora exprime a impraticabilidade de métodos globais aplicados pelo professor, já que essa generalização linear não tem em consideração o indivíduo, mas um conjunto de indivíduos cuja única característica em comum é a frequência escolar.

Na obra *Teaching the Other Self: The Writer's First Reader* (Donald Murray, 1982), o professor deve orientar permanentemente os textos através da interação e questionando o texto uma vez que “a escrita separa as nossas ideias de nós mesmos, de um modo que torna mais fácil explorá-las, examiná-las e desenvolvê-las” (Smith, cit. em Calkins, 1989: 34).

A criação de momentos de discussão constitui o primeiro passo a dar no caminho da literacia da escrita. Assim, o professor pode, por um lado, criar confrontos entre os alunos e os próprios textos, para que estes os possam ver como objetos neutros de análise; e, por outro, proporcionar “conferências entre professor e estudantes já que os alunos aprendem a interagir com os seus próprios textos” (Calkins, 1989: 35).

1.2.2. A leitura como suporte da escrita

Não obstante a importância da escrita, esta apenas se desenvolve fluentemente, numa primeira instância, aquando da consolidação da capacidade de leitura, permitindo a mobilização e relação entre vocábulos e normas da linguagem.

O ato de ler está associado, por um lado, à técnica direta de leitura e, por outro, à literacia. Se a primeira se prende com a aptidão para “descodificar símbolos, transformá-los foneticamente, descodificar o vocabulário, a fluência, a compreensão e a interpretação” (Santos, 2020: 33), a segunda relaciona-se intimamente com a compreensão plena do que se lê para que,

assim, se possa ativar a reflexão crítica. É, por isso, um ato que proporciona, através da mobilização de saberes já estabelecidos, a assimilação de nova informação ou, ainda, a reconstrução dos conhecimentos tácitos.

Se, por um lado, é da responsabilidade da Escola o incentivo à leitura, não é incomum, por outro, que essa incumbência seja conferido também ao seio familiar. É certo que o contexto em que o aluno cresce pode determinar a sua relação com a leitura, contudo, e sendo a Escola o local de aglomeração de todos os alunos, esta deve ser a grande estrutura onde se desenvolve e promove uma possível comunidade leitora.

Para além de promotora desta relação íntima entre os sujeitos e a leitura, a Escola deve ser esclarecedora no que concerne à seleção de informação. Vivemos na era da globalização da informação, onde aquilo que mais ouvimos dos nossos alunos é «oh *stora*, eu vejo isso na *net*». Assim, dada a massificação das novas tecnologias da comunicação, compete também às instituições escolares garantir que essa globalização da informação se espelha, em grande escala, no conhecimento, já que “se não cultivarmos a flexibilidade cognitiva e o sentido crítico, não saberemos usar as estratégias relevantes e eficazes que nos permitem selecionar a informação útil” (Sim-Sim, 2006: 14).

São numerosos os autores que desenvolveram investigações sobre a necessidade da leitura e os seus benefícios. Barbosa, Lima e Silva (2013) referem que a construção de hábitos de leitura são fulcrais para os alunos de todos os ciclos, ativando sentimentos de base humanista como a compreensão, inclusão, coerência e flexibilidade relativamente a outras realidades socioculturais¹⁶. Estes valores vão ao encontro do parecer de Sobrino, que considera que é através da leitura que passa a existir uma “sensibilização para os valores da democracia, tolerância e respeito mútuo, enquanto base da convivência” (2000: 89). Também Mesquita explica que é apenas através da frequência aplicada à leitura que é possível expandir horizontes, criar, aliás, vários horizontes, que estão de mãos dadas com a criatividade e a imaginação. Caracteriza, assim, a leitura como uma “afeição que cultiva o mais específico do ser humano: o seu entendimento, a sua vontade [...], ideais e valores” (2011: 2).

Para além do despertar de valores individuais e coletivos, tanto a leitura como a escrita estão diretamente ligadas ao sucesso escolar. Tal como refere Carvalho (2003), a leitura e a escrita são mecanismos obrigatórios no processo de avaliação e de construção de competências,

¹⁶ Princípios das Áreas de Competências presentes no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, de 201. Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Disponível em: [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória \(mec.pt\)](https://www.mec.pt/perfil-dos-alunos-a-saida-da-escolaridade-obrigatoria) [Obtido em: 31-12-2021].

já que a escrita tem uma função crucial “nos processos de aquisição, estruturação, e, sobretudo, reprodução e explicitação de conhecimentos” (2004: 25).

Segundo o estudo apresentado pela *The Reading Agency* (2015), a regularidade da leitura promove três alterações nos indivíduos que se verificam ao nível individual, social e externo¹⁷. A primeira, *Personal Outcomes*, é, essencialmente, o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. A segunda alteração, *Social Outcomes*, diz respeito às alterações no modo como os indivíduos interagem socialmente, destacando “a empatia, a comunicação, o atraso nos sintomas de demência e o aumento do capital social e cultural” (Santos, 2020: 38). Por último, os *External Outcomes*, onde se demonstra uma maior assimilação de conhecimentos bem como a diversidade de técnicas de comunicação. Contudo, nos estudos que foram analisados, compreende-se que os resultados nacionais, no que versa à literacia da leitura, não são otimistas. Vejamos:

No estudo *Literacy in Portugal, Country Report: Children and Adolescents* (2016) as autoras Ana Arqueiro, Juliana Cunha e Maria de Lourdes Dionísio debruçaram-se sobre a realidade do panorama nacional no que à leitura se refere. Constataram que 10,7% dos encarregados de educação dos alunos inquiridos não gosta de ler, por contraposição a 34,9% cuja envolvimento em atividades de leitura se verifica. Neste estudo, são ainda referidos os resultados do PIRLS¹⁸ de 2011, que mostram que os alunos “can read simple texts, retrieve explicit information, or make straightforward inferences, but they are not able to deal with longer or more complex texts, and are unable to interpret beyond what is explicitly stated in the text” (Arqueiro, Cunha e Lourdes, 2016: 6). Salientam, ainda, que o gosto pela leitura tende a diminuir a partir do 4.º ano de escolaridade, tal como defende Morais que afirma que “muitas crianças já não gostam de ler depois dos nove ou dez anos, porque ler já não é uma aventura no imaginário, mas apenas um meio de satisfazer as exigências do sucesso” (1997: 272). Isto pode, eventualmente, ser justificado pela falta de acompanhamento no momento de transição entre o primeiro e o segundo ciclos, isto é, os alunos são expostos a uma tipologia literária com a qual ainda não se identificam porque não existiu a ponte entre a literatura infantil e a literatura infantojuvenil presente nos manuais do segundo ciclo. Esta é, precisamente, uma das críticas elaboradas pelas autoras no estudo em análise: a dependência que os professores nutrem pelos manuais da disciplina: “67% of teachers reported to use textbooks as a basis for instruction (Mulis

¹⁷ As três alterações apontadas no estudo não ocorrem de modo isolado, mas, antes, simultaneamente. (Santos, 2020: 38).

¹⁸ Progress in International Reading Literacy Study – Avaliação da literacia de leitura dos alunos do 4.º ano de escolaridade.

et al., 2012: 236). This dependency should be avoided because textbooks hardly include the range of adequate strategies needed for reading comprehension” (Arqueiro, Cunha e Lourdes, 2016: 11).

No estudo *Literacia de leitura – Finalidades e processos de compreensão* (2016) que apresenta os resultados dos alunos portugueses no PIRLS de 2016, constata-se que em Portugal “as médias de ambas as finalidades de leitura diminuíram significativamente”¹⁹ entre 2011 e 2016.

Também nos dados obtidos no PISA (2018), referentes à Literacia de Leitura, “a percentagem de alunos portugueses que «só lê se for obrigado» ou que considera a leitura uma «perda de tempo» aumentou em 2018 nove e três pontos percentuais respetivamente, seguindo a mesma tendência da OCDE”²⁰.

Estes dados devem ser, naturalmente, objeto de reflexão pelos meios governamentais, já que se constata que “as crianças e os jovens não leem, não gostam de ler, a leitura não é uma atividade que lhes dê prazer, a leitura não é uma atividade preferencial entre as desenvolvidas nos seus tempos livres” (Balça, 2000: 298).

Intencionando uma educação voltada para a cultura literária e democrática, foi erguido o projeto intitulado “Plano Nacional de Leitura” (PNL)²¹. Neste âmbito, pressupõe-se um acesso “plural ao conhecimento e ao enriquecimento cultural – indispensáveis ao exercício de uma cidadania ativa e ao desenvolvimento económico e social do país”²². É evidente que a competência da leitura é uma condição essencial para a construção do sujeito individual e coletivo, que perspetiva uma coesão e integração sociais, transformando o acesso ao saber num cenário nacional, regional e local.

Os objetivos do PNL são claros e estão descritos em dez pontos, de onde se destacam os seguintes: a necessidade de aumentar os hábitos e os índices de leitura da população; a melhoria das competências no que à literacia portuguesa se refere; promover o interesse pela leitura combatendo, paralelamente, a desinformação “preconceito e a ignorância”²³ e, ainda, consciencializar a sociedade da mais valia que é o ato de leitura. O PNL é, no fundo, uma resposta

¹⁹ As duas finalidades apontadas no estudo referem-se à literária e informativa. Dados em: *Literacia de Leitura – Finalidades e Processos de Compreensão* (2016), p. 13.

²⁰ Portugal, Relatório Nacional PISA, (2018), p. xiv.

²¹ O PNL teve início em 2006 e abrange todos os alunos até ao último ano de escolaridade obrigatória.

²² Quadro Estratégico do Plano Nacional de Leitura. Disponível em: https://www.pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html?cat_quemsomos=quemsomos [Obtido em: 31-12-2021].

²³ Dez Objetivos Gerais do Plano Nacional de Leitura. Disponível em: https://www.pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html?cat_quemsomos=objtivos [Obtido em: 31-12-2021].

institucional à grande preocupação governamental no que diz respeito aos baixos níveis de literacia, significativamente inferiores à média europeia.

Na *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: Os primeiros 5 anos* (2011) são visíveis evoluções no que se refere a protocolos e parcerias com câmaras municipais e bibliotecas, envolvendo uma pluralidade de instituições públicas na promoção de hábitos de leitura. Contudo, quando nos debruçamos sobre as práticas de leitura não relacionadas com a escola, percebemos que a evolução foi quase nula, bem como o progresso nas competências de leitura/literacia. Contudo, importa ressaltar que:

É de esperar que os seus efeitos possam refletir-se, de forma ainda mais marcada, nos resultados dos próximos ciclos do programa PISA [...] já que a população portuguesa, está cada vez mais sensibilizada à importância da leitura e da literacia na sociedade atual. Nos jovens, em particular, é crescente a proporção daqueles para quem leitura é, hoje em dia, “muito importante” (quase todos os outros a consideram “importante”)²⁴.

1.3. Escrever História

As autoras Barbosa, Lima e Silva (2013) concluíram que as grandes dificuldades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, independentemente da disciplina, estão relacionadas com adversidades ao nível da composição escrita. “Os alunos [...] apresentam, muitas vezes, dificuldades não necessariamente nos conteúdos específicos das disciplinas, mas na exposição escrita de textos”. Todavia, são “muitos os fatores que influenciam no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de história, entre eles o domínio ou não da leitura e da escrita” (Santos, cit. em Barbosa, Lima, & Silva, 2013: 3).

Em História, a escrita é essencial em momentos de avaliação escritos, como os testes de avaliação ou fichas de trabalho, mas, por outro lado, a leitura e interpretação estão sempre presentes na sala de aula, no limite, através da análise de documentos, já que há uma maior preferência no corpo docente pela análise de textos do que, propriamente, pela produção dos alunos. Ainda que seja um caminho essencial na disciplina em questão, uma vez que “os conteúdos a lecionar e os conceitos a trabalhar em sala de aula, normalmente, são estudados em textos didáticos em que é indispensável a leitura” (Costa, 2017: 24), deve ampliar-se o espectro de possibilidades no exercício de ensino e aprendizagem, variando a tipologia de práticas e fazendo com que cada aula de história seja uma surpresa tendo sempre em vista a evolução dos

²⁴ Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros 5 anos (2011), pp. 103-104.

alunos nas mais variadas competências históricas. É importante romper com a ideia de que a disciplina de História é meramente um empreendimento da memória e, para isso, é fundamental focar “a aprendizagem em atividades que permitam o desenvolvimento da capacidade argumentativo-reflexiva” (Costa, 2017: 24).

Importa compreender que o uso da escrita facilita o processo de desenvolvimento da consciência histórica dos alunos. A prática constante da leitura em detrimento da escrita incorre no risco de tornar o ensino automatizado e os alunos não podem ficar presos à interiorização de conhecimento, mas devem, por outro lado, adquirir competências de comunicação e transmissão de saberes. No entanto, referem as autoras Barbosa, Lima, & Silva que as atividades de escrita não se podem limitar à reprodução e a exercícios de memória. É indispensável que os alunos fortaleçam aptidões argumentativas, reflexivas e críticas; dominando os conceitos históricos que devem ser capazes de mobilizar no seu discurso, transmitindo as suas ideias e concepções de forma clara e compreensível.

Um texto histórico, assim como qualquer outro, está sujeito à subjetividade do seu autor e representa uma visão do contexto em que este se insere, sendo, por isso, uma visão muito específica. No ramo da Teoria da História, no debate sobre a produção do discurso histórico, Keith Jenkins compreende a História como uma das inúmeras hipóteses de se ver o mundo, explicando que esta é uma ciência mutável e em constante renovação e atualização. Assim, tem de ser concebida e, conseqüentemente, interpretada de acordo com o contexto em que os seus atores estão inseridos. Maria Lima vê na leitura e na escrita um caminho para o desenvolvimento da consciência histórica, já que esta “é uma operação mental de constituição de sentido. A competência narrativa configura-se como a sua competência específica e essencial, a qual se manifesta pela função, pelo conteúdo e pela forma” (2007: 13).

Sabemos, porém, que a escrita é uma das tarefas mais árduas, por um lado, no que se refere à sua explicação por parte do professor – que pode incorrer no erro de não esclarecer objetivos, meios de avaliação, técnicas de formulação, supervisão, entre outros – e, por outro, no que se refere à sua realização pelos alunos, que muito para além de se sentirem perdidos no exercício de escrita, sentem-se confrontados com processos linguísticos complexos que não dominam e com dificuldades na compreensão do objetivo da realização da tarefa. Desta forma, os professores devem pensar os exercícios de escrita como um meio de estudo para o aluno, pois é precisamente através da leitura e escrita da história que este ficará apto para compreender a história inserindo-se na lógica de escrita da disciplina (Rocha, 2010: 129-130), para além de que “não é simplesmente uma possibilidade bem-sucedida de descrever eventos. Na sua estrutura, estão

inerentes os próprios eventos, pois a narração é constitutiva não só da ação e experiência, mas também do ser, o qual atua e experiencia” (Gago, 2018: 23).

2. As Oficinas de Escrita como estratégia pedagógica

2.1. Dimensões didático-pedagógicas

Como se compreende, e se constatou até aqui, recai sobre a Escola a grande responsabilidade de alfabetizar e *letrar* os seus alunos. Embora pareçam vocábulos com significados semelhantes, importa esclarecer que se a alfabetização se prende com a capacidade de ler e escrever – comum, aliás, à generalidade dos alunos do século XXI²⁵ – a *literacia* ou *letramento* caracteriza a competência de compreensão, comunicação e crítica resultantes dos atos de leitura e/ou escrita. Só através desta capacidade de raciocínio é que estes alunos se tornarão cidadãos competentes sob o ponto de vista coletivo, contribuindo para uma consciência social, humana, cívica e democrática no contexto em que se inserem.

Esta capacitação dos alunos parte de uma relação intermediada onde o professor assume uma função de destaque no que se refere ao estabelecimento de uma prática pedagógica – através de “um clima de segurança e de entejuda na aula, o que passa nomeadamente, por praticar ele próprio os escritos que propõe aos alunos; ter em conta as diferenças culturais entre os alunos; explicitar as suas normas e as suas exigências” (Silva: 2015: 25) – e de uma prática didática no que concerne à diversificação de conteúdos abordados nas tarefas e à avaliação contínua – focada no processo de construção dos escritos. Estas duas dimensões devem articular-se plenamente, de forma a potenciar o sucesso dos discentes.

É sobre esta harmonia pedagógico-didática que o professor tem de se debruçar aquando da seleção das atividades a executar. Este primeiro passo, embora possa ser moroso e exaustivo, é um dos gatilhos que ativa a motivação dos discentes já que se confrontam com novas atividades de aprendizagem. Quando pensamos em atividades de escrita, é natural que o foco se volte para a prática gramatical e vocabular num amplo panorama que é o da compreensão oral e escrita, já que este é um dos grandes focos das tarefas escritas em contexto escolar. O objetivo da presente investigação é precisamente o desbloqueamento dessa conceção, diretamente ligada à língua portuguesa, e corroborar o parecer de vários investigadores que afirmam que é no processo de

²⁵ Não nos referimos aqui à habilidade de leitura e escrita mais ou menos desenvolvida, referimo-nos à capacidade de reconhecimento dos vocábulos e consequente reprodução.

escrita criativa que os alunos iniciam um “percurso de descoberta das dimensões e potencialidades; os alunos encontrar-se-ão a construir a aprendizagem e a relação com a escrita” (Barbeiro, 20013: 15) ao invés de a repudiar. Sendo, todavia, desejável que o aluno aplique as regras da linguística. Porém, o cerne do trabalho do docente recairá sobre metodologias que ativem a criatividade, ainda que dentro do campo científico da disciplina.

Cassany, Luna e Sanz consideram que o professor pode realizar atividades de escrita intensivas e extensivas, sendo que a primeira se relaciona com uma tipologia de exercícios de curta duração – uma aula – de forma a conduzir os alunos a centrarem-se em particularidades específicas do texto, quer do ponto de vista formal – ortografia, vocabulário, pontuação, processo de composição, entre outros – quer do ponto de vista do conteúdo – repensar a introdução ou a conclusão da história, rever o percurso da personagem principal, abrir ou fechar cenários, etc.; já a segunda tipologia – extensiva – visa propostas de maior duração – semanas, meses ou mesmo um ano letivo – e são centradas no processo completo de produção textual. Embora a primeira tipologia sirva como exercício de consolidação de competências específicas da expressão escrita, a segunda torna-se mais efetiva logo à partida uma vez que favorece o hábito da escrita ao longo de várias sessões, estimulando uma atitude positiva em relação à cultura de escrita (1998: 276-277).

Assim, a oficina de escrita mostra-se como um espaço de criatividade e dinamismo, que permite diversidade nas tipologias de escrita abrindo aos alunos um conjunto de hipóteses que lhes permite encontrar um estilo próprio de escrever e de ser enquanto membros ativos de uma sociedade que se quer cada vez mais democrática.

2.2. Princípios de execução

O professor deve zelar pela qualidade e pelo enriquecimento dos recursos didático-pedagógicos utilizados, numa perspetiva de abertura à inovação²⁶.

Importa, antes de mais, ressaltar que o sucesso dos alunos está, em grande parte, dependente do docente e dos recursos pedagógico-didáticos aplicados em sala de aula. Quando nos referimos às atividades relacionadas com a escrita, há alguns princípios que o docente deve

²⁶ Alínea f), Secção II, Artigo 10.º, Deveres Gerais in *Estatuto da Carreira Docente* (2019)

cumprir para que estas possam ser bem-sucedidas. Destaca-se uma interação e supervisão constantes a uma capacidade de adaptação e flexibilidade relativamente às necessidades dos discentes, que se materializam em diálogos claros e direcionados, verticais e horizontais. Verticais na medida em que o professor deve explicar as regras da concretização da atividade, tanto no que se refere ao processo de estruturação como no que versa a etapa final – a avaliação (que deve ser essencialmente formativa, já que esta permite “ir ajustando o ensino ao processo de construção dos alunos” (Solé, cit. em Vilas-Boas, 2002: 28), bem como intervir segundo as necessidades dos mesmos. Horizontais na medida em que os alunos devem expor dificuldades e debater soluções com proveito comum e discutir as etapas do trabalho. Só assim é possível manter uma atitude motivadora e participante.

Barbeiro (2003) elenca alguns pontos-chave que podem e devem orientar o professor na sua tarefa inicial: a planificação. Estes pontos devem ser discutidos com os alunos para que possam, eles próprios, pensar o problema:

- Tipologia textual: o texto a estruturar é uma carta? É um relatório? É uma notícia? Uma crónica? A indicação do produto textual ativará de imediato conhecimentos pré-existentes da estrutura;
- Destinatário: inconscientemente o aluno é levado a ter em conta no processo de escrita os destinatários que vão ler a sua obra, tentando adotar um nível de explicitação adequado à informação. No contexto escolar, o professor constitui, naturalmente, o destinatário principal da atuação dos alunos e, normalmente, os alunos “querem mostrar-lhe que sabem as matérias, e, nomeadamente, [...] que são capazes de moldar a linguagem segundo uma forma de expressão valorizada pelo professor” (Barbeiro, 2003: 54);
- Tarefa: dependendo da área científica em que se insere o trabalho, o professor deverá orientar os seus alunos para os limites da tarefa pedida. No que concerne à história, destacam-se, por exemplo, o tempo e o espaço em que deve decorrer a ação;
- Gerar Conteúdo: depois de o aluno ter sido elucidado sobre as linhas orientadoras da tarefa e de ver esclarecidas todas as questões por ele levantadas – que se prendem normalmente com aspetos formais do texto “em grupo? [...] o título? [...] número de linhas?” (Barbeiro, 2003: 61) – o professor deve estruturar uma série de etapas pelas quais os alunos devem passar: a exploração de

palavras-chave, que “escondem uma importante carga significativa” (Cassany, cit. em barbeiro, 2003: 62); a colocação de perguntas, que deve começar, numa fase inicial, por ser clara: quem? o quê? onde? quando? porquê? como?; as formas discursivas que o aluno pretende utilizar (narração, descrição, diálogos ou, até, uma junção de todas elas); a aplicação do *brainstorming*, técnica que tem por objetivo a associação de ideias “visando esgotar todas as ocorrências mentais, sem eliminar nem reprimir nenhuma” (Diéz, 1996: 78) e, por fim, o plano geral, que procura ser uma orientação para o sujeito escritor, e pode ser constituído por diversos materiais como as notas dispersas pelo texto, os rascunhos, os esboços, esquemas, listas, entre outros.

Após esta clarificação transmitida aos alunos, o professor deve centrar-se no auxílio constante à atividade pedida. Se for uma atividade de longa duração, deve abrir espaço nas suas aulas, sempre que possível, para organizar “sessões de esclarecimento” individuais ou coletivas e ler, junto dos alunos, a evolução dos escritos. Por norma, as observações orais não são suficientes, ora porque os alunos não prestaram atenção, ora porque não perceberam, mas sentem-se constrangidos em pedir uma repetição do esclarecimento. Para colmatar esta falha – que pode culminar na falta de compreensão do que lhes foi pedido e, conseqüentemente, na desmotivação para a atividade – o professor deve recorrer às anotações escritas, claras e objetivas. Vilas-Boas (2002) refere que há indicações que devem ser escritas por contraposição a outras que, embora frequentes, são desaconselháveis, quer por serem muito latas e não apontarem o erro específico, quer por não elucidarem o aluno sobre o que fazer para corrigir o erro:

Tabela 3 – Indicações escritas a utilizar nos escritos dos alunos por contraposição às desaconselhadas
(adaptado de Silva, 2015: 29)

Indicações desafiadoras	Indicações desaconselháveis
Insera duas vírgulas nesta frase!	Atenção à pontuação!
Elimina um ponto final neste parágrafo!	
Utiliza um articulador para ligar estes dois parágrafos!	
Há uma palavra repetida. Encontra-a e substitui-a por outra.	Muitas repetições!
Procura no dicionário como se escrevem as palavras sublinhadas.	Cuidado com os erros!

Importa que, ao longo das orientações, o professor convença os alunos da importância do trabalho contínuo, já que é através dessas avaliações formativas que o professor consegue ter uma maior perceção das dificuldades dos alunos e, assim, conduzir os seus passos. É precisamente nessas orientações que o docente consegue identificar as deficiências da escrita evitando, desta forma, a necessidade da reescrita total do texto. É, também, nesta fase que o professor deve estabelecer metas de correção, ou seja, “não se devem dar logo indicações de reescrita para todos os aspetos, deve operar-se por etapas, nomeadamente com os alunos mais renitentes em escrever” (Silva, 2015: 29).

Também a planificação da própria tarefa assume um lugar de destaque no ato de autocorreção dos alunos. Aquando da decisão de se escrever o produto final, a planificação assume uma função de linha condutora, e é nesse “guião” que os alunos identificam possíveis erros ortográficos, de pontuação, de sintaxe, entre outros. Assim, é também a planificação que impede a transferência de erros elementares, identificados pelos próprios alunos, para a versão final. Assim, podemos caracterizar a planificação como instrumento inicial do escrito e, ciclicamente, como ferramenta de revisão final.

Importa, também, que seja promovida a leitura dos textos dos alunos em sala de aula, que encerra várias potencialidades: momentos de descontração entre conteúdos letivos; sentimentos de satisfação pelo reconhecimento seguido de uma salva de palmas pelo trabalho que parecia interminável; e, não esqueçamos, tudo isto contribui para a motivação para a realização de uma próxima atividade.

É através desta combinação de princípios que os alunos se vão tornando mais autónomos em relação ao seu trabalho através da superação de limitações e obstáculos, uma vez que nas Oficinas de Escrita não há lugar para uma aprendizagem passiva.

3. *Escritiva* – Quando a inteligência se diverte

3.1. (In)definição de criatividade

A conceção de criatividade no âmbito educacional acumula várias definições, não sendo possível, até ao momento, eleger o mais correto ou completo significado do conceito. Contudo, esta ambiguidade é cientificamente aceite dada a “complexidade intrínseca ao fenómeno em estudo e à consequente ausência de teorias estáveis e bem estruturadas sobre a matéria” (Caetano: 2010, 9). Assim, e de forma a encontrar-se um equilíbrio no esclarecimento do conceito, achou-se relevante dividir os significados por área de estudo – ainda que dentro do âmbito educacional: a psicologia cognitiva e a pedagogia.

No que às considerações perspectivadas pela psicologia cognitiva se refere, importa esclarecer que não serão tecidas reflexões do ponto de vista psicológico, nem é esse o objetivo do presente estudo, mas, por outro lado, compreender os mecanismos cognitivos e a sua evolução aquando da sua estimulação em sala de aula.

Do ponto de vista de J. Hayes, é no momento da procura pela resolução de problemas – ou nos momentos de ação criativa – que o indivíduo atravessa cinco processos cognitivos:

- A preparação: o momento inicial (que pode ser cronologicamente prolongado) em que o sujeito reflete e emprega esforço na busca de várias possibilidades de solução;
- A definição de objetivos: determinada pelo conhecimento e experiência do sujeito no campo do saber em que quer encontrar a solução;
- A representação mental: o autor compara o sujeito criativo a um arquiteto que “tem de decidir quanto à localização, à altura, ao número de andares, aos acessos” (Hayes, cit. em Silva, 2006: 11), isto é, quanto mais aprofundada for a representação mental do problema, mais hipóteses tem o sujeito de encontrar uma solução para o mesmo;

- A busca de soluções: é aqui que o pensamento diverge perante as várias possibilidades de solução, partindo-se do geral para o particular;
- A revisão: este processo passa pela apresentação de todas as soluções possíveis para o problema em confronto sem que exista o receio da mudança. Os sujeitos que “aspiram a ser criativos [...] têm mais sensibilidade para detetar falhas nas suas obras e são mais flexíveis face à ideia de mudança” (Silva, 2006: 11).

No que concerne ao campo científico da pedagogia, os investigadores abordam a criatividade através de um processo de construção pelo qual o sujeito é modelado. Isto significa que a criatividade não é um processo unilateral em que o sujeito estabelece um plano a ser aplicado fora dos muros do seu pensamento, mas é esse plano estruturado que, através de um efeito *boomerang*, regressa ao sujeito e remodela as suas ideias e concepções, ou seja, a criatividade é “la habilidad de producir formas nuevas y reestructurar situaciones estereotipadas” (Getzels e Jackson, cit. em Reis, 2017: 48).

Para que se atribua a característica “criativo” a algo, não é estritamente necessário que se crie algo nunca antes visto. Uma das definições da criatividade passa, precisamente, pela reinvenção do que já existe. Isto significa que o sujeito ativa o processo criativo a partir do instante em que tem conhecimentos prévios do mundo que o rodeia, utilizando habilidades e técnicas para reinventar o que já constatou.

No que diz respeito ao contexto escolar, o processo criativo dos alunos está, naturalmente, dependente de variados fatores. O primeiro relaciona-se com o “ambiente social, as pessoas que nele vivem, os valores dominantes na família e as características do contexto educacional, que concorrem em larga escala para o desenvolvimento do potencial criativo ou para o seu aniquilamento” (Martins, cit. em Pessoa, 2019: 31). Ainda que todos os contextos do aluno se alinhem para que seja espoletado esse processo, os discentes não o desenvolvem todos de igual modo, já que atribuem – ainda que inconscientemente – uma escala de prioridades diferentes à racionalidade, lógica e rigor (De la Torre, cit. em Pessoa, 2019: 32) em contraposição ao pensamento criativo. Desta forma, para desenvolver essa competência, o aluno tem de se encontrar motivado e predisposto para a criação que, segundo Katz (1985) “são hábitos da mente e da ação relativamente duráveis, ou tendências para reagir a certas categorias de experiências em determinados tipos de situações” (cit. em Pessoa, 2019: 32).

Se, por um lado, os alunos reagem de forma diferente aos mesmos estímulos, não podemos, enquanto docentes, cair na tentação de considerar que se os discentes não forem criativos e não

elaborarem com afinco a tarefa proposta, devemos justificar essa falha com a falta de predisposição dos alunos. Amabile (1983) constatou que as “soluções criativas para certos problemas ocorrem com mais frequência quando os indivíduos se envolvem numa tarefa pelo prazer de realizá-la” (cit. em Magalhães, 2001: 14), isto é, a motivação e a transferência do prazer para a tarefa tem de partir, numa primeira instância, do professor. Esse estímulo foi materializado por Johnson (2006) num conjunto de quatro pontos a abordar com os discentes:

- As competências: quanto mais diverso for o material cedido pelo docente, maior a possibilidade de os alunos conseguirem autonomamente formar novas concepções e formatos de ideias;
- O pensamento imaginativo: capacidade de transmitir aos alunos formas distintas de analisar o que seria, à partida, óbvio. Proporcionar, assim, “a capacidade de ver as coisas de distintas formas, de reconhecer modelos e de estabelecer conexões” (Magalhães, 2001: 15);
- A personalidade audaz: transmitir confiança aos alunos para que não tenham receio de arriscar e procurar por novas experiências.
- O ambiente criativo: o professor deve proporcionar aos alunos um ambiente que abra portas à reflexão, à problematização e ao questionamento, aperfeiçoando assim o pensamento inovador.

Assim, faz parte das competências dos docentes:

Proporcionar meios motivadores que contribuam para o desenvolvimento da capacidade expressiva e criativa da criança. Assim, através da expressão livre, a criança projeta-se no que faz, e se a expressão livre, desde a infância, revela o ser, com todas as suas potencialidades criativas, a sua prática continuada ajuda a estruturar e a desenvolver a personalidade humana. (Rodrigues, cit. em Silva, 2015: 33).

3.2. A escrita criativa

Importa saber o que é, afinal, a escrita criativa. Nuno Leitão refere que, “mais do que reproduzir o mundo, redescreve-o, criando com isso uma nova realidade ou, se quisermos, uma realidade alternativa” (cit. em Pessoa, 2019: 32).

A escrita criativa não é uma área de estudo nova, no entanto, no que se refere à sua implementação curricular, “numerosos céticos erguem uma sobrelha desconfiada em relação

à possibilidade de a ensinar” (Mancelos, 2010: 156). Isto porque lecionar escrita criativa sugere um grau de subjetividade maior do que o ensino de áreas cientificamente exatas.

João Mancelos explica que uma oficina voltada para a escrita criativa não tem por base a transmissão de receitas mágicas ou estabelecimento de regras, mas, por outro lado, o incentivo à experimentação e o desenvolvimento de técnicas que, na verdade, já foram praticadas por vários autores, em tertúlias, academias onde “sempre debateram técnicas e estilos, comentaram e sugeriram, partilharam leituras e reflexões acerca do ato da escrita” (Mancelos, 2010: 157). Esta é, verdadeiramente, a área de estudo da escrita criativa, isto é, o texto em construção e não o texto acabado como se estuda na Literatura.

Existe, na escrita criativa, um apelo à abordagem descritiva no sentido em que o futuro escritor “aprende a descrever pessoas e lugares; a pesquisar sobre o tempo da ação; a criar suspense; a estruturar um enredo; a elaborar diálogos naturais; a escolher e a aplicar a voz do narrador; a experimentar sem receio” (Silva, 2015: 35).

As autoras Santos e Serra (2011) referem que o desenvolvimento da escrita criativa representa, no fundo, um conjunto de exercícios que impulsionam o sujeito a escrever com mais liberdade e, desta forma, conseguir ultrapassar os obstáculos com que são deparados²⁷. Por esse motivo, as atividades desenvolvidas na área da escrita criativa “representam um imponente estímulo cognitivo para os alunos, uma vez que permitem o confronto com um problema, o qual os obriga a procurar novos caminhos, a associar ideias, a desenvolver a expressão escrita” (Pessoa, 2019: 32).

Face ao exposto, compreendemos que a escrita criativa, muito para além de ativar os mecanismos criativos, é mobilizadora de um processo cognitivo que Condemarín e Chadwick (1987) distinguem em duas dimensões: o **pensamento convergente** (que retém e preserva o que já é conhecido ao sujeito criador) e o **pensamento divergente** (que para além de rever o conhecido, explora-o e constrói uma nova perspetiva). Na atividade letiva relacionada com a escrita criativa, importa, mais do que nos debruçarmos e consolidarmos o que já existe, identificar a modalidade divergente através de atividades que promovam a expansão do conhecimento dos alunos pela crítica e pelo raciocínio. Como afirma Barbeiro “a criatividade não é perspetivada apenas como um dispositivo destinado a trazer um pouco de animação às classes desmotivadoras” (1999: 75), mas, por outro lado, serve como uma estratégia de desenvolvimento de faculdades ao sujeito ensinado. É, no fundo, um instrumento de descoberta.

²⁷ Se o sujeito se depara com um problema é obrigado a estruturar uma solução para o mesmo, ativando, desta forma, a criatividade, como foi supramencionado no ponto que refere a “(In)definição de criatividade”.

Assim, é fundamental que muito para além de um conjunto de exercícios pedidos aos alunos como ferramenta de avaliação, estes consigam ver mais além do que lhes é entregue. Ao serem confrontados com as personagens e cenários que eles próprios criam – através de um conhecimento histórico científico previamente explicado – prevê-se que com as metodologias desenvolvidas²⁸ estes sejam capazes de contornar bloqueios, de ativar meios e de darem impulso a um conhecimento que eles próprios estão a construir, sem barreiras. A criatividade não tem fronteiras. Quem a ensina também não as pode ter.

3.3. Avaliar a criatividade

Avaliar elementos subjetivos é, talvez, o trabalho mais difícil de um professor. Equivale quase ao ato de avaliar uma obra de arte e é comumente aceite que a avaliação de uma obra de arte não é objetiva. Assim, pretende-se, ao longo do desenvolvimento deste ponto, compreender algumas considerações elaboradas por investigadores, bem como as vastas possibilidades de avaliação da criatividade.

Na comunicação *American Psychological Association*, Guilford (1950) abriu as portas a uma nova perspetiva sobre a avaliação da criatividade. Se, até ao momento, era polémico o estudo de um fenómeno que não era previsível nem constante, a sua avaliação estaria longe de ser uma área de estudo. Ainda que a sua definição continue a ser ambígua, Guilford provou que a criatividade está presente em todos os indivíduos e é diretamente influenciada pelas características pessoais de cada um. Todavia, depois de mostrar que há mecanismos capazes de ativar o pensamento divergente (característico da criatividade) atestou, consequentemente, a possibilidade da sua avaliação.

O ponto chave prende-se, essencialmente, com a materialização dessa criatividade. Um aluno pode ser extremamente criativo mentalmente, mas ter dificuldades em colocar em prática esse pensamento. Problematiza o conhecimento, percorre as etapas necessárias apontadas por J. Hayes²⁹, mas quando chega o momento de transmitir a sua conceção – que efetivaria a sua criatividade – não consegue, por variadas razões, demonstrar a sua imaginação.

Assim, através da criação de testes que avaliam a criatividade, como o *Torrance Test of Creative Thinking* de Torrance (1976), ou o *Test for Creative Thinking – Drawing Production* de Urban e Jellen foi possível chegar à conclusão de que os critérios de avaliação da criatividade têm

²⁸ Explicadas de seguida, no ponto que se refere ao enquadramento metodológico.

²⁹ Mencionadas no ponto “(In)definição de criatividade”.

aspectos comuns: vontade de assumir riscos; afetividade; humor; quebra de regras e limites; aptidão em áreas específicas; concentração no desenvolvimento da tarefa; motivação e a tolerância ao que é ambíguo (1996: 48).

Desta forma, é possível compreender que a criatividade é uma competência que pode ser desenvolvida no meio escolar, pese embora esteja também dependente de características específicas do aluno. Perante os critérios indicados, torna-se claro que são mais os pontos em que a Escola pode ter influência do que aqueles que estão plenamente dependentes do aluno.

No que diz respeito ao critério sobre a aptidão numa área específica, que se relaciona com a quebra de regras e com a concentração e motivação no desenvolvimento de tarefas, se por um lado, todos nos sentimos mais predispostos a realizar uma tarefa que se enquadra num âmbito pelo qual sentimos algum tipo de afeto, quando nos confrontamos com uma atividade que não nos é familiar e extrapola os nossos conhecimentos, muito facilmente rompemos com as regras propostas. Ou porque tentamos, ainda que inconscientemente, redirecionar a tarefa para um meio que nos seja familiar, ou, em última instância, porque não nos sentimos preparados para correr riscos.

Assim, é fundamental que quando propomos aos alunos uma tarefa cuja criatividade vai ser avaliada, esta contenha vastas possibilidades de escolha para o aluno. Contudo, se o aluno não conseguir aplicar a sua criatividade no exercício da escrita, o professor deve abrir espaço para que o discente a consiga demonstrar através de uma tarefa complementar, como por exemplo a elaboração de ilustrações ou desenhos. O professor pode, em conjunto com o aluno, tentar encontrar uma atividade que lhe permita expressar a sua imaginação, criando assim uma avaliação diferenciada – por rubricas, por exemplo – para que o aluno não se sinta incapaz de realizar o que lhe foi pedido. Assim, o docente é a peça-chave para a continua evolução dos alunos nas demais áreas de estudo, sendo, para isso, essencial que a flexibilidade ganhe espaço nas salas de aula.

Segundo Runco e Johnson (2002), os professores afirmam promover a criatividade nas aulas porque reconhecem os benefícios que dessa exploração advêm, contudo, os autores discordam. Os docentes “resistem aos esforços criativos dos alunos” (cit. em Rebocho, 2020: 48) ainda que sem consciência disso. Westby e Dawson (1995) asseguram que os docentes reduzem o espaço criativo por “não terem conhecimento dos comportamentos associados à criatividade” (cit. em Rebocho, 2020: 48). Descrevem crianças criativas através de características como “obediente” e “cooperante”, sendo que nenhuma delas está relacionada com a criatividade. Corroborando estes resultados, Raina (1971) refere que os professores consideram “os

comportamentos e os traços de personalidade das crianças criativas como desfavoráveis” (cit. em Rebocho, 2020: 49), já que a eles estão associados a quebra de regras.

Assim, os professores devem promover o potencial criativo e a imaginação dos discentes, concedendo o indispensável valor às suas respostas originais e desafiantes. Claro está que, com isto, não apelamos à falta de educação e de respeito. Mas tentamos, por outro lado, invocar uma maior flexibilidade dos professores perante os alunos, sob o ponto de vista de uma Escola mais plural, diversificada e com maiores possibilidades de responder às potencialidades dos seus alunos, através de significativas para as suas vidas pessoais e coletivas. Ao despertar a habilidade criativa das crianças, os professores contribuem para resultados académicos, mas estão sobretudo a valorizar o caminho percorrido até a esses resultados.

4. Os professores de mãos dadas – cooperação interdisciplinar

A interdisciplinaridade define-se como o encontro e a cooperação entre duas ou mais disciplinas, cada uma das quais empregando ao nível da teoria ou da investigação empírica os seus próprios esquemas conceptuais, a forma de definir os problemas e os seus métodos de investigação, distinguindo-se da transdisciplinaridade, na qual o contacto e a cooperação entre as diversas disciplinas se faz pela adoção do mesmo conjunto de conceitos fundamentais ou método de pesquisa, ou seja, do mesmo paradigma científico. Da mesma forma, a interdisciplinaridade distingue-se da pluridisciplinaridade que se verifica quando o estudo do mesmo objeto de uma mesma e única disciplina é realizado por várias disciplinas ao mesmo tempo; e da pluridisciplinaridade que consiste numa justaposição de disciplinas sem relação aparente dos seus conteúdos (Quinta e Costa, 2015: 79).

Tendo em consideração a evolução das sociedades contemporâneas e da globalização do próprio conhecimento, assume-se fundamental que a Escola trabalhe todas as áreas do saber de forma interligada, “concebendo estratégias para uma educação que prepare os alunos para o seu futuro” (Oliveira, 2017: 3) individual, social e, por consequência, profissional.

A necessidade que as ciências demonstram em oferecer respostas objetivas e determinadas às questões levantadas leva, para além de uma estratificação de cada uma delas no amplo conceito que é o *Saber*, a um abismo entre o quotidiano das pessoas e a ciência, como se esta fosse algo intangível e isolada do mundo em constante mudança.

Como referiu John Dewey “é necessário ultrapassar a dispersão do conhecimento fragmentado cujos produtos são peças que não encaixam umas nas outras e, com base numa

discussão racional e argumentativa dos pressupostos de cada disciplina, tentar articulá-las, encontrar um espaço plural” (2006: 69). Também Piaget concorda com a teoria de que quando observamos alguma matéria na sua globalidade, rapidamente enveredaremos pelas ciências vizinhas. Ainda que o nosso objeto de estudo pertença a uma ciência específica, para o compreendermos integralmente precisamos de o conhecer no seu contexto e, da mesma forma que o ser humano não pode ser desligado do seu contexto pessoal, familiar, social, económico, político, nacional e universal, também as ciências estão demasiado relacionadas para que se lhes consiga definir uma fronteira.

Desta forma, a função da interdisciplinaridade é, antes de mais, “exprimir numa linguagem única os conceitos, preocupações e contributos de um maior ou menor número de disciplinas que, de outro modo, permaneceriam fechadas nas suas linguagens especializadas” (Delattre, 2006: 280).

É certo que a Escola criou mecanismos que permitem a aplicação da interdisciplinaridade. Porém, antes de abordarmos esses mecanismos, importa referir que a importância de caminharmos todos de mãos dadas começou a ser debatida pedagogicamente na década de 1970 após a publicação da obra *New Trends in Integrates Science Teaching*, pela UNESCO. Todavia, já no início do século XX, Gusdorf defendia a necessidade de mudanças estruturais no pensamento educacional, afirmando basilar a complementaridade das disciplinas a fim de manter o estudante desperto para o mundo que o rodeia num estado de “vigilância interdisciplinar” de espírito presente relativamente “ao meio epistemológico que o envolve” (cit. em Oliveira, 2017: 5). Esta não tem por objetivo anular a especificidade de uma disciplina. Visa, antes, fazer cair as barreiras que se foram erguendo entre as diversas disciplinas evidenciando, assim, a dimensão e profusão dos problemas a resolver pelas várias áreas do saber.

Torna-se fundamental que os professores das diversas áreas escolares trabalhem em conjunto e que envolvam, numa etapa posterior, os alunos, para que estes “se congreguem em torno de problemas comuns, decidindo tarefas, explorando modalidades de comunicação, exercitando processos metacomunicativos” (Pombo, 1993: 31).

Nas Escolas públicas nacionais foi implementado o projeto de *Domínios de Autonomia Curricular* (DAC) que, não funcionando como uma disciplina³⁰, é um programa desenvolvido com

³⁰ No caso da Escola Secundária onde se desenvolveu o estágio.

o objetivo de articulação curricular “que resulta do exercício de gestão de flexibilidade do currículo para o qual se convocam várias disciplinas”³¹.

Desta forma, assume-se como um espaço onde o planeamento, a aplicação e a avaliação das aprendizagens decorrem de forma conjunta, em que cada disciplina acrescenta informação científica da sua área do saber, a fim de que o resultado seja plural e comum a todas as áreas. Os DAC permitem ainda aos professores “atribuir classificações [...] autonomamente”³², isto é, o professor de história não está dependente das outras áreas do saber para avaliar o desempenho dos alunos no que à disciplina de História diz respeito.

4.1. Interdisciplinaridade com as disciplinas de Português e Desenho A

Procurando levar os alunos a compreender o ensino como um todo e não de forma espartilhada, o trabalho desenvolvido em contexto de Iniciação à Prática Profissional contempla a interdisciplinaridade materializada em dois DAC: um articulado entre História A e a disciplina de Português, e outro articulado entre a História e Cultura das Artes e Desenho A, considerando a escolha do percurso académico dos alunos atribuídos.

Tendo em conta o plano de intervenção na escola onde se realizou o estágio – a escrita criativa como meio de aprendizagem efetiva – considerou-se pertinente associar os exercícios planificados à disciplina de Português tendo em conta os seguintes aspetos:

- Concordância de ambas as disciplinas no que à importância da escrita se refere;
- Oportunidade de transmitir aos alunos o impacto que a literacia da escrita terá nos seus futuros profissionais, uma vez que não é uma competência exclusiva da disciplina de português;
- Necessidade da utilização de regras específicas da língua – que somente um professor da área consegue avaliar – para a elaboração das tarefas;
- Compreensão da evolução dos alunos no que diz respeito à escrita, através das atividades propostas – relatório final realizado pela professora de Português;

Se, por um lado, os alunos do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades desenvolvem uma tarefa em conjunto com uma área que lhes é afetiva – específica do curso e rege grande parte do currículo – o Português; por outro, os alunos do curso Científico-

³¹ Domínios de Autonomia Curricular (DAC), Autonomia e Flexibilidade Curricular – Direção-Geral da Educação. Disponível em: <https://afc.dge.mec.pt/pt/fag> [Consultado em: 04-01-2022].

³² *Idem*.

humanístico de Artes Visuais deveriam ter igual oportunidade e, por isso, foi escolhida a disciplina específica - Desenho A.

Tal como foi sublinhado no ponto que analisou os processos mentais da criatividade, bem como a sua avaliação, é essencial que os alunos se sintam confortáveis e motivados.

Os motivos que explicam a articulação da disciplina de Desenho A na atividade desenvolvida são:

- Avaliação das competências específicas da disciplina de Desenho A – pelo professor de Desenho – nas ilustrações elaboradas pelos alunos a fim de complementar o texto;
- Variar as possibilidades da avaliação da criatividade;
- Compreensão da evolução dos alunos, no que à originalidade, criatividade e imaginação diz respeito, com as atividades propostas;
- Assegurar os alunos do reconhecimento dos seus esforços e trabalho em disciplinas essenciais do seu percurso;

As metodologias aplicadas na planificação, desenvolvimento e avaliação das atividades são apresentadas de seguida, no capítulo que diz respeito ao enquadramento metodológico.

II. EMBARQUE: chegar, ver e... convencer

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Agrupamento de Escolas – Amostra de intervenção

Muitas são as mudanças que marcam a história da Escola Secundária onde foi desenvolvido o estágio. Ergue-se como estabelecimento educacional há precisamente quarenta anos. Já só teve espaço para acolher quatrocentos alunos, distribuídos por quinze turmas de oitavo ano. Rapidamente se desenvolveu e o espaço deixou de servir as necessidades de quem nele estudava e trabalhava. Foi precisamente o surgimento de mais escolas na periferia que possibilitou à Escola Secundária em apreço privilegiar o Ensino Secundário, com uma variada oferta curricular, transferindo, assim, os alunos do Ensino Básico para outras escolas. (Ramôa, 2010: 3).

Assim, foi possível completar um Agrupamento sólido e sedimentado em 2012, fruto da união do Agrupamento de Escolas com a Escola Secundária, que resultou em nove instituições escolares³³ por várias freguesias que contam, atualmente, com mais de três mil alunos.

1.1. A Escola Secundária

Falar sobre uma instituição de ensino preparada para receber uma população escolar num total de cerca de mil e oitocentos alunos³⁴ oriundos de várias freguesias, concelhos e até nacionalidades³⁵, é, naturalmente, embarcar em realidades socioeconómicas e culturais heterogéneas.

Esta Escola Secundária pretende favorecer e respeitar essas diferenças dentro de uma perspetiva que proporcione uma educação inclusiva. Enfrenta, no entanto, e tal como a maioria das Escolas públicas, obstáculos de variadas dimensões que ameaçam o sucesso dos seus objetivos. A falta de meios considerados adequados e eficazes para a integração escolar e social dos alunos, o baixo número de assistentes operacionais, a impossibilidade de um acompanhamento intenso na aprendizagem dos alunos pelas famílias, a baixa taxa de natalidade do concelho e o desinvestimento no orçamento, são, paralelamente, causas e consequências cíclicas que impedem, a longo prazo, o êxito de projetos de intervenção, ainda que alguns destes sejam desenvolvidos em união com órgãos de administração local³⁶. Destacam-se, nesta união,

³³ Quatro Jardins de Infância, duas Escolas Pré-Escolares e com 1.º Ciclo, uma Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclo e a Escola Secundária – Sede do Agrupamento.

³⁴ 2022. Abrangendo alunos desde o 3.º Ciclo (7.º ano) até ao Ensino Secundário (12.º ano).

³⁵ Cerca de cinquenta alunos provenientes de outros países.

³⁶ Câmara Municipal e as Juntas de Freguesia que acolhem as escolas do Agrupamento.

as grandes medidas escolares a cargo do Município, registadas no “Estudo Estratégico para Definição das Linhas Orientadoras”³⁷, a saber:

- Reforço das medidas financeiras de Ação Social Escolar, no que se refere às refeições, transportes, materiais didáticos e desenvolvimento integrado nas Tecnologias de Informação e Comunicação;
- Desenvolvimento de programas de valorização dos alunos e enriquecimento da comunidade escolar na sua integração no Município e no alargamento de novos horizontes com vista ao sucesso educativo;
- Integração do Município nos processos educativos de boas práticas – “Cidades Educadoras”.

A assegurar essas potencialidades e a educação (nas suas mais variáveis dimensões), a Escola Secundária conta com cerca de cento e noventa docentes (dos quais 92% lecionam há dez anos ou mais) e cerca de quarenta profissionais que compõem o corpo do pessoal não docente. Apenas o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar promove, efetivamente, o sucesso dos objetivos, bem como a aposta num variado leque de estratégias de participação e melhoria das aprendizagens, construindo uma rede de apoio voltada para as necessidades dos alunos através de projetos transversais ou interdisciplinares, atividades de enriquecimento curricular e apoios educativos especializados, de que são exemplos o Plano de Inovação³⁸ e a Carta de Ética.

Assim, a adoção de um calendário escolar semestral³⁹, a agregação de projetos que mobilizam literacias diversas⁴⁰ desenvolvendo de forma diagonal competências de comunicação (leitura, escrita e oralidade), raciocínio, resolução de problemas, pensamento crítico e criativo permite colocar, diariamente, a aprendizagem (pessoal e coletiva) no centro da atividade escolar⁴¹.

³⁷ “Educação e Aprendizagem” in *Estudo Estratégico para Definição das Linhas Orientadoras 2020*, Câmara Municipal de Gondomar, 2016, p. 40.

³⁸ O Plano de Inovação (2021) estabelece opções curriculares dinâmicas, através de estratégias como a contextualização dos conteúdos de forma a responder às características do contexto; a diferenciação de projetos curriculares entre turmas ou grupos objetivando a aquisição das aprendizagens essenciais; a personalização de metodologias de ensino e, ainda, a valorização na avaliação da participação ativa dos alunos na comunidade escolar e envolvente.

³⁹ Que permite, para além de outros, uma lógica de avaliação formativa.

⁴⁰ De que é exemplo a imprensa escolar, com edições anuais de revistas de História, Filosofia e Economia.

⁴¹ Destacam-se, nos projetos da Escola Secundária: os Clubes (Ciência Viva, Eco-Escolas, ERASMUS+, Justiça para Tod@s, DECOJovem, entre outros); parcerias com órgãos do Município (Era uma vez, Férias + Criativas, O Cinema vai à Escola, entre outros) e os concursos (Windows Of The Heart, Olimpíadas de História, Traduzir é Conhecer, entre outros).

No que à oferta curricular da Escola Secundária se refere, destacamos dois grandes núcleos: os Cursos Científico-Humanísticos e os Cursos Profissionais, ambos com vastas possibilidades formativas. No primeiro grande grupo, os alunos podem ingressar na formação de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Artes Visuais e, ainda, Línguas e Humanidades, tendo como tronco comum as disciplinas de Português, Língua Estrangeira, Filosofia e Educação Física; no segundo, existe preparação profissional nas áreas do Turismo, Automação e Computadores e Auxiliar de Saúde, sendo que todos os cursos têm como base comum as disciplinas de Português, Inglês, Área de Integração, Educação Física e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

A Escola Secundária foi, ainda, alvo de reestruturações arquitetónicas, através da sua integração na segunda fase do projeto “Parque Escolar” no ano de 2008, visando uma articulação benéfica entre a comunidade envolvente e a Escola, otimizando os novos recursos instalados e garantindo uma correta gestão e conservação dos edifícios construídos.

1.2. Os alunos

De acordo com a Ação Social Escolar, verifica-se que cerca de 40% dos alunos beneficiam de auxílios económicos. No que concerne à formação académica dos Encarregados de Educação, os dados indicam que apenas cerca de 15% têm formação superior e aproximadamente 30% possuem o Ensino Secundário. Naturalmente, a escola é o espelho do contexto familiar, social, económico e cultural dos alunos. Desta forma, é necessário que estes dados sejam levantados de forma quantitativa, mas, para além dessa averiguação, é fundamental que sejam analisados e alvo de intervenções constantes, visando uma distribuição de políticas escolares que primam não só pela igualdade, mas também pela equidade.

1.2.1. *Cabine Crew A* – Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades

A *Cabine Crew A* destacada para a descolagem do voo é composta por vinte e sete elementos, dezanove do sexo feminino e dezoito do sexo masculino. Dentro deste grupo heterogéneo, em que a média de idades está fixada nos quinze anos, sete beneficiam dos apoios da Ação Social Escolar; dois são repetentes; vinte já frequentavam as instalações da Escola Secundária, outros sete são novos na escola, mas consideram-se efetivamente integrados, o que demonstra, por um lado, o resultado dos projetos escolares desenvolvidos com esse objetivo e, por outro, o carácter solidário da restante *Cabine Crew TAP Airlines*. De mencionar, ainda, a

impossibilidade de frequência às aulas presenciais de um dos elementos, justificada através de problemas de saúde. Destaca-se, perante esta situação, uma atitude proeminentemente ativa por parte dos colegas que, apesar de não manterem um contacto diário, se mostram frequentemente preocupados, fazendo-lhe menção ao longo das aulas e registando, inclusive, o seu nome em atividades lúdicas que, posteriormente, são com ele partilhadas.

Esta *Crew* é heterogénea em diversas dimensões, desde a sua personalidade aos seus distintos níveis de desenvolvimento emocional, passando pela relação que estabelece com as aprendizagens. Genericamente, a *Crew A* é empenhada, bastante participativa, colaborativa e dinâmica, destacando-se, por um lado, alunos com resultados acima da média⁴² e, por outro, alunos com a importante pasta da participação oral que, aula após aula, desempenham uma relevante coadjuvação na construção de um diálogo produtivo e construtivo. Importa, no entanto, evidenciar algumas dificuldades nomeadamente no que se refere à expressão escrita e organização do discurso textual, denotando-se alguns erros ortográficos, gramaticais e de sintaxe preocupantes tendo em conta o nível de ensino que a turma frequenta. Em termos disciplinares e comportamentais, a turma não evidencia problemas significativos. Do total, vinte e quatro demonstram interesse em prosseguir os estudos a nível superior.

Antes de assumirem a responsabilidade pelo voo, a *Cabine Crew A* foi submetida a uma formação intensiva, baseada no Manual de voo de História A da Porto Editora “Entre Tempos 10” que, por sua vez, segue já os documentos oficiais em vigor⁴³. Divide-se em três grandes módulos⁴⁴, onde a *Cabine Crew*, para ser aprovada nas provas finais, teve de conhecer, como nunca outro viajante conheceu, as cidades de Atenas, Roma, Paris e Florença.

1.2.2. Cabine Crew B – Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais

Já a *Cabine Crew B* é composta por vinte e oito elementos, dezoito do sexo feminino e dez do sexo masculino. Dentro deste grupo heterogéneo, em que a média de idades está fixada nos quinze anos, doze beneficiam dos apoios da Ação Social Escolar; quatro são repetentes, doze já frequentavam as instalações, outros dezasseis são novos na escola, revelando, em determinados

⁴² A média da turma na disciplina de História está fixada entre o 13 e o 14, destacando-se 4 alunos com notas constantes entre o 18 e o 19.

⁴³ Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

⁴⁴ Raízes Mediterrânicas da Civilização Europeia – Cidade, Cidadania e Império na Antiguidade Clássica; Dinamismo Civilizacional da Europa Ocidental nos Séculos XIII a XIV – Espaços, Poderes e Vivências e, ainda, A Abertura ao Mundo – Mutações nos Conhecimentos, Sensibilidades e Valores nos Séculos XV e XVI.

momentos, alguns obstáculos no envolvimento com a turma, que foram alvo de intervenções pela Diretora de Turma ao longo do ano letivo.

Esta *Crew* é distinta a vários níveis, sendo de relevar, por um lado, elementos com um grande desenvolvimento psicossocial, com atitudes inclusivas e comportamentos democráticos perante o grupo-turma e, por outro, elementos com carências no desenvolvimento emocional e comportamental, que encontram justificação, possivelmente, no contexto socioeconómico e familiar.

No que se refere à relação com o processo de ensino-aprendizagem, a *Crew B* é empenhada e comunicativa, embora a taxa de sucesso escolar esteja aquém das capacidades genéricas da turma. Denota-se, neste grupo, um forte desequilíbrio no que concerne à participação oral *versus* momentos de avaliação escrita. É um grupo-turma com severas dificuldades na expressão escrita, incorrendo em erros ortográficos e gramaticais que não se coadunam com o grau de ensino que frequentam. Revelam adversidades na concentração e falta de métodos de estudo. Apenas treze alunos demonstram interesse em prosseguir os estudos a nível superior.

Embora seja uma *Crew* com profundas discrepâncias comportamentais, importa salientar características como a tolerância, flexibilidade, cooperação, humildade e educação que pautaram constantemente os diálogos estabelecidos, verticais e horizontais, não existindo problemas significativos no que se prende com a dimensão disciplinar.

Antes de assumirem a responsabilidade pelo voo, a *Cabine Crew B* foi submetida a uma formação intensiva, baseada no Manual de voo da Raiz “História da Cultura e das Artes 10” que segue os documentos oficiais em vigor⁴⁵. Divide-se em cinco módulos⁴⁶, onde a *Cabine Crew*, para ser aprovada nas provas finais, teve de conhecer como ninguém as cidades de Atenas, Roma, Paris e Florença.

2. Escrita que nasce torta... com o tempo se endireita!

Torna-se quase impraticável descrever com o rigor e a minúcia necessários todos os passos e etapas que estiveram por detrás de cada atividade elaborada no âmbito deste projeto, ao longo do ano letivo.

⁴⁵ Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

⁴⁶ “1 – A Cultura da Ágora”, “2 – A Cultura do Senado”, “3 – A Cultura do Mosteiro”, “4 – A Cultura da Catedral” e, por fim, “5 – A Cultura do Palácio”.

O interesse pelo desenvolvimento de um projeto que incidisse no domínio da expressão escrita, nasce, precisamente, da minha primeira experiência letiva, no ano letivo 2020/2021, em que constatei dificuldades de expressão e interpretação por parte dos alunos de vários níveis de ensino⁴⁷. Embora fosse claro o esforço dos discentes a nível científico, as adversidades constatadas na exposição do conhecimento superavam cabalmente o esforço e o estudo autónomo. Desmotivavam, inclusive, os alunos para os conteúdos da disciplina, que consideravam ser o problema. Assim, sem compreenderem que o cerne das suas dificuldades se fixava na transposição do conhecimento para um suporte escrito, continuaram a sua viagem académica a atribuir os motivos das baixas classificações aos conteúdos estudados na disciplina de História. O *Velho do Restelo* do currículo.

A planificação da intervenção teve como intuito a promoção do desenvolvimento das aptidões das disciplinas em questão, considerando que só assim os alunos se sentiriam motivados para embarcar na aventura das Oficinas de Escrita. Para isso, foram essenciais todas as aulas regidas pela Professora Cooperante – que me ensinou desde cedo a salpicar os conteúdos de curiosidades e mitos que são próximos aos alunos – e por mim, no âmbito das temáticas dos textos solicitados aos alunos, para tornar robusta esta investigação-ação.

Procurando incentivar a motivação pela disciplina e a criatividade aplicada às Oficinas de Escrita, facultou-se, sempre que possível, aos discentes percursos alternativos em contexto de sala de aula. Como já referido⁴⁸, Johnson (2006) acredita que os estímulos que os docentes exercem sobre os discentes são fundamentais para potenciar a criatividade, afirmando que quanto mais diverso for o material cedido pelo professor, maior é a possibilidade de os alunos formarem novas conceções. Refere, ainda, que o professor deve proporcionar um ambiente que desperte a reflexão, bem como transmitir confiança aos alunos para que, assim, os discentes se sintam encorajados ao pensamento inovador. Destacam-se, assim, nas aulas de História de ambas as *crews* os seguintes percursos:

- Dramatizações (Contrato de Vassalagem);
- Análise de miniaturas de edifícios em formato físico (Coliseu de Roma; Catedral de Leão; Cúpula da Catedral de Santa Maria del Fiore);
- Apresentação de um exemplar original da revista *Ilustração Portuguesa*;
- Análise de alguns artigos integrados na revista “História” da *National Geographic* em formato físico;

⁴⁷ Lecionei cinco níveis de ensino, dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

⁴⁸ No ponto que trata a “Escritiva”.

- Leitura de excertos de livros (*Por amor às Cidades* de Jacques Le Goff; *O Último Cabalista de Lisboa*, de Richard Zimler);
- Produção de apresentações *PowerPoint* interativas que estimulassem a participação direta dos alunos;
- Análise de réplicas de moedas medievais em formato físico;
- Criação de jogos didáticos (Quem Quer Ser Artista?);
- Reprodução da *Carta de Foral* do Município para análise com os alunos;
- Sugestão de filmes, séries, contas de *Instagram* e *Facebook* em cada módulo do programa curricular.

Neste sentido, consideramos que a escrita é a alavanca para o desenvolvimento de competências de aprendizagem e autonomia, como aliás já versamos anteriormente, e, para isso, compete aos professores a criação de estratégias pedagógicas e didáticas que auxiliem os discentes a manterem uma relação mais proveitosa com a expressão escrita.

A cidade não conta o seu passado, mas contém-no como as linhas da mão. Escrito nas esquinas das ruas, nas grades das janelas, nos corrimões, nos pináculos, nos postes das bandeiras, cada segmento marcado, por sua vez, de riscos cortes e entalhes. [...] Esfinges, grifos, as quimeras, os dragões, os hircocervos, as harpias e as hidras⁴⁹.

Ler Italo Calvino é, irremediavelmente, ser transportado para o espaço, para o tempo e para a relação que mantemos com a malha urbana que nos envolve. É ela que determina o dinamismo social de um determinado local? Ou, por outro lado, é a dinâmica social que estabelece a forma como a cidade se desenrola?

Se nos deixarmos transportar para a cidade de Atenas, compreendemos uma adaptação da comunidade ao espaço envolvente – os Teatros são construídos nas escarpas do terreno montanhoso que tão bem caracterizam a Grécia; por outro lado, se nos fixarmos na Palm Jumeirah no Dubai, compreendemos a completa adaptação do espaço à comunidade que lá habita.

É, naturalmente, anacrónico elaborarmos este tipo de comparações, principalmente quando o fazemos de forma tão simplista. Contudo, importa compreender que é, também, a relação do ser humano com o meio que o envolve que marca o desenrolar da História em todas as suas dimensões. A cidade é o espaço que assiste a revoluções, a apoteoses, a euforias e a reviravoltas. Foi sobre a cidade que caíram as armas dos vencedores exaustos de lutas, o sangue

⁴⁹ Calvino, Italo (1970). “As Cidades Invisíveis”, Leya: Lisboa, pp. 19-20.

dos vencidos que se renderam e os cravos plantados pelas mãos da liberdade. É a casa onde assenta a mudança social. É o palco da História e, por isso, é o lugar de cada um de nós.

Falar de cidades é falar de viagens, concretizadas ou por concretizar; e o que é a História se não um conjunto de viagens, feitas ou ainda por fazer, ao passado?

Discorrer sobre um espaço comum é sinónimo de interpretações e, por isso, caracterizações diferentes. A cidade em que vivemos não será a mesma cidade para quem não a habita e apenas a conhece durante uma visita esporádica. Da mesma forma, a criação mental que temos de outras cidades, resultante da literatura, ilustração ou cinema, também não corresponderá à realidade. As cidades de Isidora, Zaira ou Eufemia, de Italo Calvino, são, para mim, lugares concretos, com contornos bem definidos, independentemente de serem fictícias.

As cidades são, para além disso, objeto de estudo nos programas dos vários ciclos de ensino de História. Não obstante a profundidade aplicada ao desenvolvimento do conteúdo, todos os Professores de História abordam questões relacionadas com a fundação de cidades, as suas funções enquanto centros políticos e dinamizadores económicos, o alinhamento militar do urbanismo romano, ou, ainda, a desorganização urbana das cidades medievais, entre outros exemplos que poderiam ser aqui enumerados.

Mostrou-se pertinente, entre as ruas e ruelas da cidade de Zaira, a união da temática “A Cidade” associada ao estudo da História, concretizada através da expressão escrita, de tipologia descritiva e criativa, pautada pelo constante acompanhamento e supervisão dos alunos, priorizando a avaliação formativa e a constante revisão científica e formal do texto, como adiante esclareceremos.

Ficou, então, estabelecido o projeto a aplicar nas turmas atribuídas da Escola Secundária onde foi desenvolvido o Estágio que integra a Iniciação à Prática Profissional. A cada módulo está associada uma cidade principal à qual os alunos vão encarnar uma personagem a percorrer ruas e avenidas, teatros e circos, mesteres e palácios, com trajes clericais ou nobiliárquicos, com espadas ou enxadas na mão, mas com a esperança de que, assim, aperfeiçoem a escrita e passem a gostar um bocadinho mais do *Velho do Restelo*!

2.1. Planificação prévia das atividades das Oficinas de Escrita: calendários, critérios de avaliação e seleção literária

O projeto da Oficina de Escrita Criativa bem como os seus objetivos foram apresentados no início do ano letivo à Professora Cooperante. O otimismo com que recebeu a minha proposta,

bem como o seu pronto auxílio na organização prévia dos materiais e estratégias a adotar, foram fundamentais para a celeridade com que a atividade começou a ser posta em prática junto dos alunos.

A primeira etapa da planificação disse respeito à seleção dos alunos aos quais iria ser aplicada a atividade. Inicialmente ponderou-se a recolha de resultados na totalidade das turmas atribuídas à Professora Cooperante⁵⁰, contudo, tendo em conta a articulação dos programas curriculares com a temática “A Cidade”, mostrou-se mais produtivo destinar o projeto às duas turmas de 10.º ano, visto que no 11.º ano de História da Cultura e das Artes os conteúdos são, na sua generalidade, abordados sob um ponto de vista internacional. Contrariamente ao exposto, no 10.º ano da mesma disciplina ou na de História A, há um foco específico num núcleo urbano em todos os módulos.

Esta decisão foi essencial para a execução da próxima fase em que se procedeu à calendarização preliminar das atividades a desenvolver ao longo dos dois semestres do ano letivo, tendo-se em consideração, para cada uma das cinco Oficinas de Escrita, os seguintes momentos em sala de aula:

- Apresentação dos objetivos da Oficina de Escrita;
- Duas avaliações formativas/orientações até à data da entrega final;
- Leitura de alguns escritos selecionados;

De acordo com o constatado no ponto que tratou a leitura como base auxiliar da escrita, a otimização de ambas as formas de comunicação está diretamente ligada ao sucesso escolar. É através da ação frequente da leitura que os indivíduos diversificam vocabulário, consolidam regras de pontuação e sintaxe, variam nas estratégias de expressão e exploram, ainda, diversas literacias, o que contribui para uma formação pessoal que se espelha, naturalmente, numa ação social multisciente.

Neste contexto, mostrou-se fundamental o fornecimento de obras literárias e de outros materiais oportunos que contribuíssem para dois objetivos: potenciar a criatividade através da exploração de novos caminhos; e, também, incrementar as diversas literacias patentes na literatura selecionada: literacia da comunicação e literacia histórica.

A seleção literária foi o resultado do cumprimento de vários requisitos, a saber:

- Presença de conteúdo científico rigoroso;

⁵⁰ Uma turma de 10.º ano do Curso de Artes Visuais (História da Cultura e das Artes); uma turma de 10.º ano do curso Científico-Humanístico de Humanidades (História A); uma turma de 11.º ano do Curso de Artes Visuais (História da Cultura e das Artes).

- Desenvolvimento da temática em estudo;
- Descrições frequentes que sirvam de suporte exemplificativo aos alunos;
- Linguagem suave, clara e motivadora⁵¹;

Destaca-se, ainda, e antes da apresentação do projeto aos alunos, a importância da criação de critérios de avaliação que abarquem todos os objetivos da atividade. Estes deveriam englobar a implementação de estratégias facilitadoras da escrita⁵², a aplicação de conteúdos lecionados em sala de aula, a evolução da escrita do ponto de vista formal e de conteúdo, a articulação entre a criatividade e os conteúdos científicos, a garantia de originalidade, as ilustrações ou outros detalhes não escritos que valorizem os *Diários de Viagem*, entre outros. Neste sentido, optou-se pela elaboração de uma rubrica, criada ao abrigo do projeto MAIA⁵³.

Como refere Domingos Fernandes, “perante uma rubrica clara e bem construída, alunos e professores ficam cientes acerca das características e das qualidades que o trabalho deve ter para evidenciar as aprendizagens realizadas” (2021: 7). É desejável, também, que a mesma rubrica possa ser utilizada várias vezes ao longo do ano letivo, garantindo, assim, a consistência e o rigor na avaliação, já que permite que tanto os alunos como os professores possam trabalhar os mesmos referenciais num período de tempo suficientemente longo para que os objetivos fiquem consolidados. Por este motivo, a rubrica construída acompanhou a atividade durante todo o ano letivo, sendo sempre motivo de análise e discussão, num diálogo vertical e horizontal, aquando da entrega das tarefas corrigidas e avaliadas, de forma a reforçar os objetivos ambicionados.

Assim, a rubrica estabelece-se assente nos seguintes elementos:

- Critérios/Parâmetros sujeitos a avaliação;
- Cinco níveis de desempenho (sendo que dois são níveis intermédios) ordenados de forma decrescente;
- Descrição dos níveis de desempenho;
- Definição de uma escala numeral atribuída a cada nível de desempenho;
- Definição de uma ponderação atribuída a cada critério.

⁵¹ Seleção literária – consultar Anexo 1.

⁵² Referidas no ponto que aborda os processos de aprendizagem da escrita.

⁵³ Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica. Embora este projeto não esteja em vigor na Escola Secundária no presente ano letivo.

Considerando tanto a base científica de cada um dos cursos nas turmas em análise, bem como o facto de um dos critérios em avaliação serem as ilustrações ou adição de suplementos não escritos aos textos, a ponderação conferida a esse critério não pode ser, naturalmente, a mesma para a turma de Línguas e Humanidades como para a de Artes Visuais. Assim, o ajuste recaiu sobre a menor ponderação do critério mencionado na turma de Línguas e Humanidades, por contraposição ao critério da argumentação que ganhou destaque, invertendo-se a situação na turma de Artes Visuais. No tocante aos restantes critérios, a ponderação foi igual⁵⁴.

A primeira interação com os alunos relativamente ao projeto das Oficinas de Escrita, foi a aplicação de um inquérito anónimo através do *Google Forms*. Foi disponibilizado à turma o *link* de acesso e as suas respostas foram submetidas antes de qualquer tipo de contacto com a atividade a desenvolver, para que não existissem interferências ou influências externas nas suas respostas. O questionário teve como propósito o levantamento de informações relativas à relação que os alunos mantinham com a leitura e com a escrita, bem como a utilidade destas estratégias no seu estudo autónomo e em sala de aula.

O inquérito continha onze questões de resposta obrigatória. Sete de resposta fechada e direta, duas apresentavam-se sob a possibilidade de resposta numa escala linear do 1 ao 5 e, ainda, outras duas de resposta aberta. Do total, oito questões versam sobre a escrita e três os hábitos de leitura dos alunos.

Note-se a Tabela 4:

Tabela 4 – Questões e tipologias de resposta ao primeiro questionário aplicado aos alunos de ambas as turmas⁵⁵.

<i>Em terra de cego, quem sabe escrever é rei!</i>	
Questões	Tipo de resposta
Gostas de escrever?	Fechada: Sim ou não.
Em que contexto escreves mais?	Fechada: Escola; Casa; Atividades extracurriculares; Centros de Estudo/Explicações.
Tens o hábito de estudar através da escrita (apontamentos)?	Fechada: Sim ou não.

⁵⁴ Ver Anexo 2.

⁵⁵ A análise das respostas dos alunos consta no capítulo seguinte. Na descrição do inquérito lê-se: Este questionário, de resposta anónima, foi elaborado para que respondas, de forma verdadeira, a questões sobre os teus hábitos de escrita.

Consideras que escrever te facilita a compreensão dos conteúdos?	Fechada: Sim ou não.
Sobre que temáticas gostas de escrever fora do contexto escolar?	Fechada: Política; Quotidiano; Fantasia; Atualidade; Outros; Não escrevo.
Qual o suporte que utilizas para escrever fora do contexto escolar?	Fechada: Bloco/Caderno; Computador; Telemóvel;
O que entendes por “saber escrever”?	Aberta.
Numa escala de 1 a 5, que nível atribuis à tua escrita?	Escala linear: 1 a 5
Numa escala de 1 a 5, em que medida consideras a leitura importante para melhoraes a forma como escreves?	Escala linear: 1 a 5
Tens hábitos frequentes de leitura?	Fechada: Sim ou não.
Qual é o teu livro e/ou autor preferido(s)?	Aberta

Antes de procedermos à apresentação da atividade aos alunos, foi preponderante a apresentação dos objetivos aos professores de Português e de Desenho A, que se mostraram, inicialmente, disponíveis para acolher o DAC (Domínio de Autonomia Curricular) ao longo do ano letivo.

Contudo, um crescente número de fatores externos impossibilitou a professora de Português de participar no projeto de forma mais presente. Ainda assim, comprometeu-se, por um lado, a ter em consideração a evolução da escrita dos alunos, incluindo-a nas suas avaliações finais, e, por outro, a realizar um relatório analítico que explica em que elementos fundamentais da escrita se denota um maior e um menor progresso⁵⁶.

Por outro lado, em articulação com o professor de Desenho A, o DAC foi trabalhado na sua plenitude. Se, por um lado, o professor se disponibilizou prontamente a dar o seu parecer relativamente à avaliação das ilustrações que acompanham o texto, por outro, também permitiu que os alunos utilizassem parte das aulas de Desenho A para trabalharem nesse sentido. Elaborou, também, no final do ano letivo um relatório, onde se debruçou sobre a evolução da turma e contemplou, ainda, a avaliação dos *Diários de Bordo* nas avaliações finais da respetiva disciplina, no critério que se refere aos 30% das “Aprendizagens Transversais Essenciais”⁵⁷.

⁵⁶ Esse relatório será motivo de análise do próximo capítulo.

⁵⁷ Ver Anexo 3.

Ambicionando uma potencialização da criatividade, bem como da motivação para as Oficinas de Escrita, foi organizado um conjunto fotográfico para ser adicionado aos *Diários de Bordo* dos alunos aquando de cada atividade. O objetivo era que as fotografias fossem originais e da autoria de alguma das professoras de História da turma, o que se tornou impraticável na atividade número três do curso de Línguas e Humanidades, já que a temática era “O surgimento e dinamismo urbanos”. Assim, excecionalmente, foi adicionada a obra “Le chevalier errant” de Thomas III de Saluces. Ainda assim, o objetivo foi concluído nas restantes atividades.

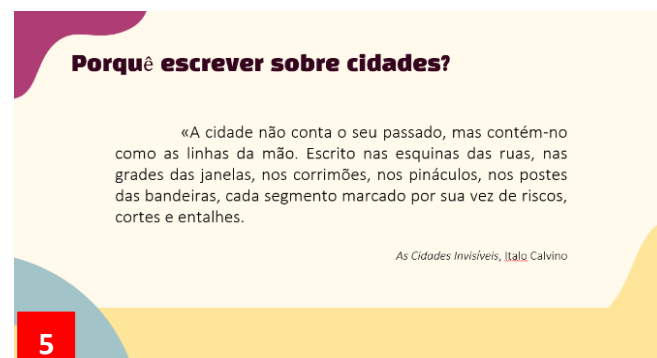
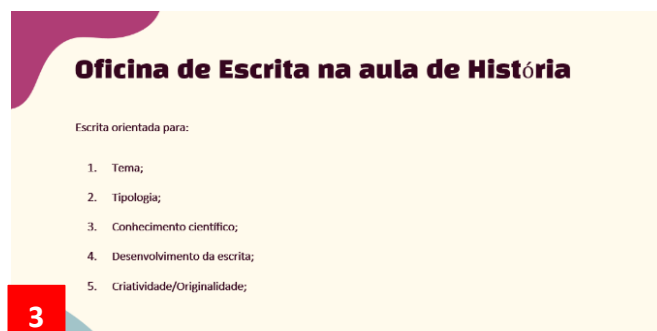
2.2. Apresentação dos objetivos aos alunos

A explicação das Oficinas de Escrita aos alunos foi feita na terceira semana de aulas do primeiro semestre, tendo em vista que, no momento da apresentação dos objetivos fossem tidos em conta todos os detalhes necessários à sua realização. Para além disso, era necessário que os discentes elaborassem a primeira atividade tendo em consideração os conteúdos da primeira parte do módulo 1: a cidade de Atenas. Assim, foi essencial que a apresentação do projeto fosse célere mas tivesse em conta todos os documentos elaborados, nomeadamente a rubrica de avaliação que permitiu que os alunos tivessem conhecimento, *a priori*, dos critérios em consideração.

A apresentação da atividade foi pensada de forma a motivar os alunos, através de uma estética colorida, entusiasmante e animada (Fig. 2 e 10), contendo, evidentemente, as informações necessárias à sua compreensão.

Na Fig. 3, os alunos tiveram acesso aos tópicos essenciais à realização da atividade, que foram desenvolvidos nos *slides* seguintes.

Na Fig. 4, foi apresentado o tema. Através de uma sintética apresentação das várias partes do programa curricular os alunos compreenderam que as atividades versariam sobre as aprendizagens realizadas, tendo em consideração a importância do espaço urbano nas ações e eventos históricos em estudo (Fig. 5).



De seguida, foi abordada a tipologia discursiva que deveria ser aplicada nos escritos (Fig. 6) – descrições (dos locais, da comunidade, das vestes das personagens, dos ofícios, entre outros); criações/invenções (de personagens, de ambientes, de relações, entre outros), sendo o texto acompanhado, ainda, por ilustrações/desenhos e/ou outros elementos não textuais que acrescentassem identidade e relevância ao *Diário de Viagem*. Tudo isto teria, naturalmente, de ser feito paralelamente ao conhecimento científico (Fig. 7) adquirido em sala de aula, tendo em conta a relação cronológica/espacial, os conceitos específicos da disciplina e as características sociais do contexto histórico em estudo.

Foram, seguidamente (Fig. 8), apresentadas as várias etapas que deveriam ser respeitadas na escrita, independentemente da ordem. Assim, os alunos deveriam começar a pensar de uma forma geral na temática, rascunhando, realizando *brainstormings*, esquemas, descrições que gostariam de incluir, notas, apontamentos, entre outros. Posteriormente, esses rascunhos dariam origem a um texto que já deveria estar parcialmente modelado aquando das orientações e avaliações intercalares.

Oficina de Escrita na aula de História

3. Conhecimento Científico

Base Histórica

- Utiliza como ponto de partida o local e a cronologia em estudo
- Utiliza vocabulário e conceitos específicos da disciplina
- Demonstra que conheces a sociedade em que se insere o teu conto

7

Oficina de Escrita na aula de História

4. Desenvolvimento da escrita

Desenvolvimento da Escrita

- Planeia
- Rascunha
- Está na hora... ⌚
- Lê e relê!

⚠ ATENÇÃO ⚠
Um texto é como uma obra de arte, nunca está finalizado!

8

Vou precisar de material para desenvolver a atividade?

- Um caderno A5
- Uma caneta azul/preta
- Material de desenho (Desenho A)
- Outros que achem pertinentes

Surpreendam-nos 😊

9

Conta para nota?

FOR SURE

DUDE.

10

Disciplinas:

- História A
- Português
- Desenho A

} Articulação disciplinar

11

Os alunos foram alertados para a importância de manterem esses rascunhos no *Diário*, já que todas as etapas são importantes no ato da escrita. Foi explicado, contudo, aos alunos, que um texto é passível de ser constantemente reescrito e é, por isso, mutável.

Foram apresentados, ainda, os materiais necessários à elaboração do projeto (Fig. 9), tendo sido explicado que todas as atividades deveriam ser construídas no mesmo caderno A5, para que, assim, o caderno se tornasse efetivamente um *Diário de Bordo*.

Posteriormente (Fig. 10 e 11), foi explicado aos alunos que a atividade seria considerada na sua avaliação final. Na turma de Artes Visuais, as disciplinas contempladas seriam História da Cultura e das Artes e Desenho A, e na turma de Línguas e Humanidades as disciplinas seriam Português e História A.

Foram ainda explicitados os critérios de avaliação (Fig. 12) de forma detalhada através da leitura dos descritores de desempenho.

As obras literárias em formato PDF foram disponibilizadas na plataforma online da turma: a primeira, que acompanhou os alunos ao longo de todo o ano letivo, de Italo Calvino “As Cidades Invisíveis”, e a segunda, a aplicar no texto sobre Atenas, de Philip Matyszak “Atenas Antiga por Cinco Dracmas Por Dia”, sobre o qual foi lido um



excerto (Fig. 13).

Foi disponibilizado, por fim, o calendário das entregas (Fig. 14) da primeira Oficina.

Foi aplicada a mesma metodologia na apresentação de cada uma das cinco temáticas.

2.2.1. O Evento: Contar Histórias, Criar Memórias

De acordo com Barbeiro⁵⁸, um dos fatores considerados como desmotivante para a escrita é o facto de os textos redigidos servirem apenas como elemento de avaliação e, por isso, apenas serem lidos pelos professores. Numa tentativa de atenuar esta lacuna, foi projetado com a Professora Cooperante, a realização de um evento na Escola Secundária que promovesse a exposição dos trabalhos realizados por ambas as turmas.

Foram mobilizados os esforços necessários para que o evento começasse a ganhar contornos sólidos com a maior brevidade possível para que, assim, pudesse ser apresentado aos alunos como estratégia motivadora nas Oficinas de Escrita.

O evento foi projetado para toda comunidade escolar bem como para os alunos e estudantes do segundo ano do Mestrado em Ensino de História.

Era sabido, desde o início, que o evento teria de incluir uma comunicação de um escritor, para que os alunos pudessem expor e discutir as suas maiores dificuldades no ato de escrita e compreenderem, através do discurso do autor, que os bloqueios, vazios, indecisões e frustrações são condições normais de quem se debruça sobre a escrita. Assim, a primeira etapa estruturou-se com o convite dirigido ao escritor de viagens António Pedro Moreira (Pedro On The Road)⁵⁹ que prontamente aceitou ao pedido e se mostrou entusiasmado com a proposta.

Neste sentido, se os alunos esclarecem dúvidas relativamente à escrita, mostrou-se essencial que tivessem a mesma oportunidade em relação às ilustrações. Desta forma, foi convidado o autor Onofre Varela que aceitou, de forma acolhedora, ao pedido.

Para além das comunicações, era essencial que os alunos sentissem os seus trabalhos e esforços valorizados. Assim, nada se mostrou mais adequado do que a exposição dos seus trabalhos a funcionar em paralelo com breves esclarecimentos, onde estes pudessem explicar as várias fases dos trabalhos, técnicas que ajudaram a ultrapassar as dificuldades, o que descobriram sobre o ato de escrever, o que mais gostaram, o que menos gostaram, entre outros que considerassem relevantes.

Seria, ainda, fundamental que os discentes colocassem em prática os conhecimentos adquiridos ao longo deste ano letivo e, por isso, projetou-se um *workshop* onde os alunos ensinassem, genericamente, aos convidados, metodologias que auxiliassem o desbloqueio da escrita em momentos cruciais como a introdução e a conclusão do escrito.

⁵⁸ Mencionado no ponto que trata o processo de escrita.

⁵⁹ Inicialmente enveredou pela área da psicologia, mas rapidamente percebeu que tinha de redirecionar a sua vida profissional. Dedicou-se, por isso, a viajar e a escrever sobre as suas aventuras. Tem neste momento cinco livros publicados, com dois em processo de escrita.

Por fim, e de forma a tornar o espaço da exposição e do *workshop* memorável, os alunos foram desafiados a produzir trajes e adereços das épocas grega, romana e medieval, bem como elementos para a decoração do espaço a fim de recriarem ambientes de caráter informativo histórico. Esta ação foi desenvolvida em conjunto com o professor da disciplina de Desenho A, ao longo do ano letivo.

2.3. Orientação na escrita – avaliações formativas e intercalares dos *Diários de Bordo*

Como já mencionado, as orientações formativas e intercalares dos textos foram momentos previstos na calendarização das Oficinas de Escrita.

Foram pensadas como espaço onde os alunos apresentavam as suas maiores dificuldades para que, de acordo com comentários escritos e orais, pudessem ser levados à exploração de novas soluções através da procura de materiais diferentes, como livros, imagens, músicas e filmes; funcionou, ainda, como momento de reorientação temática, correção formal, gramatical e científica com o propósito de nas avaliações finais os alunos apresentarem textos organizados, conexos e corretos, sob o ponto de vista histórico.

As orientações eram realizadas ao longo da aula. De acordo com a data previamente acordada, os alunos entregavam os *Diários de Viagem* no início da aula e recolhiam-nos no final. Sempre que eram detetados erros comuns a mais do que três alunos eram feitos pontos de situação com toda a turma, para que tanto o professor como os alunos percebessem, em conjunto, a origem dos equívocos.

Estes momentos foram cruciais e objetivaram a orientação dos textos tendo em conta os critérios de avaliação presentes na rubrica.

2.4. Outros instrumentos

Foram construídos ainda outros materiais que potenciaram uma recolha de dados mais aprofundada.

Incluem-se aqui uma tabela de controlo de atividades⁶⁰ que, além de registar a assiduidade dos alunos nas entregas, serviu para assinalar e analisar a evolução da taxa de entregas, o que pode revelar, entre outros aspetos, a motivação dos alunos na realização das atividades.

Acresce, ainda, uma ficha de autoavaliação elaborada com o objetivo de ser aplicada no final da última atividade, considerando o aproveitamento ao longo de todas as atividades do ano

⁶⁰ Ver Anexo 4 e 5.

letivo. O seu objetivo visa o desenvolvimento de uma autoavaliação concisa por parte dos alunos, estimulando-os, paralelamente, ao espírito crítico e reflexivo. Importa, contudo, referir que em todas as avaliações foram tecidos comentários orais relativamente ao desempenho da turma, abordando os aspetos positivos e negativos dos textos dos alunos, incentivando a turma a construir comentários construtivos, tanto sobre as metodologias aplicadas, como sobre os textos e ilustrações dos colegas, privilegiando o diálogo horizontal.

Por fim, foi desenvolvido um segundo questionário que, para além de permitir observar a evolução dos alunos no que ao gosto pela escrita diz respeito, possibilita uma análise mais aprofundada relativamente à pertinência das atividades de expressão escrita e plástica enquanto fatores de desenvolvimento da criatividade. Procurou-se que as questões fossem claras, de forma a não induzir em erro a compreensão dos alunos para que, assim, as respostas fossem, também elas, objetivas. Para isso foram evitadas negações, palavras abstratas e complexas e um dos focos de reflexão foi o encadeamento das perguntas, isto é, a conexão que teriam entre si ao longo do inquérito.

O inquérito apresentou dezoito questões de resposta obrigatória. Treze de resposta fechada e direta, uma apresenta-se através de uma escala linear do 0 ao 5 e quatro de resposta aberta. Note-se a Tabela 5:

Tabela 5 – Questões e tipologias de resposta ao último questionário aplicado aos alunos de ambas as turmas⁶¹.

<i>Em abril... escritos mil!</i>	
Questões	Tipo de resposta
Consideras que a disponibilização das obras literárias foram úteis para elaborares os textos?	Fechada: Sim ou não.
Tendo em consideração as cinco obras literárias disponibilizadas, antes da elaboração dos textos, indica quantas consultaste.	Escala linear: 0 a 5
Consideras que a elaboração dos textos foi útil para o estudo da matéria?	Fechada: Sim ou não.
Consideras que as Oficinas de Escrita elaboradas ao longo do ano letivo tiveram um impacto positivo na forma como escreves?	Fechada: Sim ou não.

⁶¹ A análise das respostas dos alunos inclui-se no capítulo seguinte. Na descrição do questionário lê-se: Chegaste à reta final do ano letivo, embarcaste em cinco aventuras alucinantes pela Europa e acredita que já conheces mais sobre esses locais do que muita gente que os pisou. A escrita tem destas coisas. Umas vezes é o feitiço, outras é o feiticeiro... e tu, foste sempre o ingrediente secreto da poção mágica. Responde, por favor, com sinceridade, a todas as questões deste inquérito. Obrigada!

Consideras que o acompanhamento das professoras nas Oficinas de Escrita foi essencial para o desenvolvimento da tua escrita?	Fechada: Sim ou não.
Consideras que te foi concedida liberdade para inovares e criares textos diferentes do habitual?	Fechada: Sim ou não.
Consideras que a tua criatividade foi tida em consideração na avaliação?	Fechada: Sim ou não.
Consideras que as professoras incentivaram e influenciaram a tua criatividade?	Fechada: Sim ou não.
Ao longo das aulas, foram-te sugeridos livros, músicas, filmes, séries, contas de Instagram e de Facebook, entre outros. Utilizaste algum como forma de inspiração para os teus textos? Se sim, seleciona “Outra opção” e indica qual/quais.	Aberta
Consideras que os comentários escritos feitos ao teu texto identificavam de forma clara e objetiva os teus erros?	Fechada: Sim ou não.
Consideras que os comentários escritos ao teu texto eram motivadores?	Fechada: Sim ou não.
Se existisse essa possibilidade, gostavas que esta atividade tivesse continuidade no próximo ano letivo?	Fechada: Sim ou não.
Consideras que esta atividade estimulou o teu gosto pela escrita?	Fechada: Sim ou não.
Consideras que esta atividade estimulou o teu gosto pela leitura?	Fechada: Sim ou não.
Consideras que esta atividade estimulou o teu gosto pela disciplina de História?	Fechada: Sim ou não.
Qual foi, das cinco Oficinas de Escrita, a tua preferida?	Aberta
Quando te sentias bloqueado na escrita, como resolvias esse problema?	Aberta
Que modificações à atividade gostarias que fossem tidas em conta numa próxima Oficina de Escrita?	Aberta

O inquérito afigura-se, por si só, um instrumento variável de recolha de dados, já que está dependente da sinceridade dos alunos e da construção clara e rigorosa de quem o constrói. Embora a quantidade de perguntas seja extensa, focam-se em aspetos relevantes para este relatório de estágio, cujas respostas serão motivo de análise e discussão no próximo capítulo.

Para que fossem obtidas respostas concisas às questões levantadas na introdução, foram utilizados todos os instrumentos de recolha de dados mencionados, que contaram com a participação da maioria dos alunos de cada uma das turmas.

Atente-se na Tabela 6:

Tabela 6 – Tratamento de dados de acordo com as questões levantadas e instrumentos de recolha de informação.

Questões levantadas	Instrumentos de recolha de dados	Tratamento de dados
Qual a importância das Oficinas de Escrita para o desenvolvimento da competência da comunicação em História?	• <i>Diários de Bordo</i>; • Ficha de autoavaliação; • Questionário II: <i>Em abril... escritos mil</i>; • Evento: Contar <i>Histórias</i>, Criar <i>Memórias</i>; • Testes de avaliação; • Trabalhos de pesquisa;	Análise qualitativa e quantitativa;
De que modo a sugestão de percursos alternativos promove a criatividade dos alunos?	• Aulas regidas; • Questionário II: <i>Em abril... escritos mil</i>; • <i>Diários de Bordo</i>; • Evento: Contar <i>Histórias</i>, Criar <i>Memórias</i>;	

O tratamento de dados e análise dos textos dos Diários de Viagem, foram executados mediante a elaboração de tabelas, sendo que cada tabela diz respeito a uma atividade por turma, procurando, por um lado, que os textos possam ser analisados sob o ponto de vista dos critérios de avaliação que lhes estão associados e, por outro, espelhar as diversas subtemáticas escolhidas pelos alunos. Contudo, esta metodologia será explicada com um maior detalhe aquando da análise de resultados, no capítulo seguinte.

III. DESCOLAGEM: escrever uma vez por dia, nem sabes o bem que te fazia!

ENQUADRAMENTO PRÁTICO

Antes de partirmos para a análise de resultados dos textos nos *Diários de Viagem*, é importante compreender a relação dos alunos com a escrita e a leitura. Para isso, foi elaborado um questionário⁶² a que os alunos responderam no início do ano letivo, ainda sem qualquer indicação do projeto em que teriam de trabalhar.

De 54 alunos⁶³ responderam ao inquérito 52 (96%). As questões prendiam-se essencialmente com os seus gostos relativamente à escrita, à leitura, aos autores, aos hábitos, aos contextos e à utilidade da escrita.

Do total, 71,2% dos alunos referiram gostar de escrever. No entanto, percebemos através das respostas que 75% apenas escrevem na escola. Fora do contexto escolar (casa ou centros de estudo), as temáticas selecionadas pelos alunos são variadas, versando a “atualidade” (11,5%), a “fantasia” (23,1%), o “quotidiano” (13,1%) e “outros” (26,9%). A opção “política” não foi selecionada por nenhum dos discentes. Quando questionados sobre o suporte utilizado para a escrita, 57,7% continuam a preferir a escrita à mão. Isto pode relacionar-se com a utilidade escolar que os alunos conferem à escrita, tendo em conta a questão “consideras que escrever te facilita a compreensão de conteúdos?”, todos os alunos referiram que sim.

Compreendem-se, assim, contraditórios os resultados da questão seguinte que diz respeito aos hábitos de estudo através da escrita. Embora todos os alunos admitam que a escrita é essencial para a compreensão dos conteúdos lecionados, 20% dos alunos não a utilizam como ferramenta de estudo.

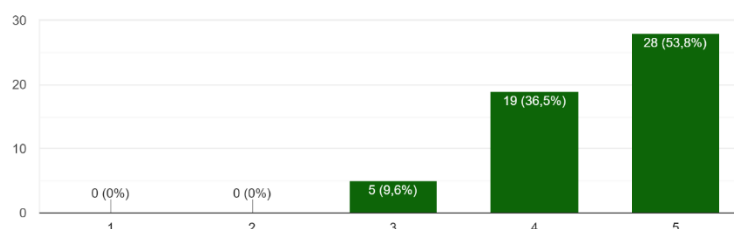
Denota-se o mesmo paradoxo quando analisamos os resultados relacionados com a leitura. Note-se o Gráfico 1:

⁶² “Em terra de cegos quem sabe escrever é rei!”, descrito no ponto que diz respeito à metodologia.

⁶³ 26 na turma de Humanidades (um dos alunos não frequenta as aulas por motivos de saúde e, por isso, não será contabilizado) e 28 na turma de Artes Visuais.

Gráfico 1 – Percentagem de alunos que considera a leitura uma ferramenta útil para a evolução da escrita

9. Numa escala de 0 a 5, em que medida consideras a leitura importante para melhorares a forma como escreves?
52 respostas



Embora 90,3% dos alunos tenham avaliado a leitura entre os níveis “importante” e “muito importante” no que se refere à sua relevância para a evolução da escrita, 46,2% dos discentes admitem não ter hábitos frequentes de leitura.

São vários os fatores que podem justificar estes contrassensos, no entanto, não nos parece oportuno aprofundá-los já que incorreríamos no risco evidente de apontar justificações inócuas como a falta de interesse, empenho ou maturidade.

Na pergunta final, os alunos foram convidados a registar os seus autores ou livros preferidos. Sobressai uma resposta: “não tenho” (11 alunos); 5 alunos referiram “Harry Potter” e apenas 1 aluno indicou uma obra que se relaciona com a disciplina, “O Diário de Anne Frank”. Os restantes apontaram outro género de literatura, como por exemplo “Até ao Mar Azul”, de Jorge Nuno Pinto da Costa.

Assim, embora os alunos tenham consciência das ferramentas que os podem auxiliar a desenvolver competências na literacia da escrita e da leitura, nem sempre usufruem da sua utilidade, inclusivamente no contexto escolar onde compreendem a necessidade de serem bem-sucedidos.

Após as considerações sobre o questionário inicial cumpre-nos analisar as cinco atividades solicitadas. O objetivo é responder às questões motivadoras deste estudo, onde se inclui a compreensão da importância das Oficinas de Escrita no desenvolvimento da competência da comunicação em História. Considerou-se pertinente começar por examinar os resultados das duas turmas de forma isolada para que, posteriormente, se tenham algumas apreciações comparativas baseadas também nos pareceres dos professores com os quais foram estabelecidos os DAC.

Como já mencionado, os textos foram elaborados ao longo do ano letivo de acordo com os conteúdos lecionados. Assim, os primeiros dizem respeito às Civilizações Clássicas: a cidade de Atenas e a de Roma. Uma vez que as Aprendizagens Essenciais da disciplina de História da Cultura e das Artes e de História A são divergentes no que se refere ao período entre os séculos X-XII, o texto seguinte, alusivo à Idade Média, foi diferente para cada uma das turmas e não se relacionou com uma cidade específica. Assim, a turma de Humanidades trabalhou o crescimento urbano e o aparecimento de novos ofícios, ao passo que a turma de Artes Visuais se focou no desenvolvimento da temática do mosteiro. Posteriormente, ainda na Idade Média, ambas as turmas trabalharam a cidade de Paris Medieval. O programa termina com o Renascimento e, por isso, a última atividade relacionou-se com a cidade de Florença.

De modo a que a análise fosse o mais metódica possível, optou-se pela categorização dos escritos tendo em conta os indicadores presentes na rubrica de avaliação dos trabalhos. Se, por um lado, é essencial uma análise reflexiva dos textos dos alunos tendo em consideração a interpretação e compreensão é, por outro, importante que os consigamos explicar com rigor. Assim, a nossa análise de resultados recaiu sobre um método quantitativo para facilitar o processo qualitativo, contudo, “é necessário não perder de vista, em cada uma das fases, as possibilidades e limitações da metodologia adotada nesse passo, nem as regras do rigor possível a que ela deve sujeitar-se” (Esteves, 2006: 106).

Neste sentido, foram analisados e classificados todos os textos dos alunos para que, posteriormente, integrassem o material ao serviço da análise. Foi adotado um procedimento aberto (ou exploratório) já que, embora existam categorias previamente elaboradas, os excertos selecionados, pela sua diversidade, podiam integrar mais do que uma categoria. É, por isso, “passível de remodelações mais ou menos profundas à medida que novos dados vão sendo considerados” (Esteves, 2006: 110).

Nesta conformidade, optamos por elaborar uma tabela dedicada a cada atividade desenvolvida e, por conseguinte, a cada turma. As tabelas são constituídas por:

- a) Categorias: que dizem respeito aos parâmetros de avaliação da rubrica;
- b) Indicadores: que para além de se referirem aos descritores da rubrica, estão divididos em duas células: “V” (verificável) e “NV” (não verificável);
- c) Unidades de registo: Onde se incluem os excertos exemplificativos das categorias em apreço;
- d) Unidades de contexto: Onde se identifica a proveniência do excerto discursivo.

Importa, ainda, referir que, tendo em consideração o procedimento aberto da análise, não se incluíram nas tabelas os indicadores – presentes na rubrica – aos quais só se conseguiria responder quantitativamente, uma vez que estes não representariam uma unidade de registo. A saber:

- Indicadores “Tipologia” e “Prazos”, da Categoria “Orientação”;
- Indicadores “Estrutura”, “Ortografia” e “Limites”, da Categoria “Coesão Estrutural”;
- Indicadores “Originalidade” e “*Arts and Crafts*”, da Categoria “Criatividade”.

No entanto, todos estes pontos são abordados ao longo da análise textual do presente capítulo.

Para além do mencionado, no que diz respeito à categoria “Coesão Estrutural”, os Indicadores “Articulação” e “Vocabulário” não englobam a opção “V” (verificável), já que importa, essencialmente, apontar os principais problemas de articulação vocabular dos alunos.

Iniciamos, assim, a análise de resultados da *Cabine Crew A*, cujos Quadros se encontram no Anexo 6, numerados de I a V.

1. Análise de resultados – *Cabine Crew A*

1.1. Oficina de Escrita 1: Grécia

Na turma de Humanidades, a atividade foi apresentada no dia 28 de setembro. A orientação decorreu ao longo de uma aula de 100 minutos no dia 12 de outubro, onde foram recolhidos todos os *Diários de Viagem* e registados comentários relativamente à temática, cronologia e outros aspetos essenciais em avaliação.

De um total de 26 alunos, 77% cumpriram a entrega intercalar – avaliação formativa.

No panorama geral, evidenciou-se, na grande parte das planificações dos alunos, uma divergência relativamente ao que tinha sido pedido: os alunos não construíram esquemas de histórias possíveis, não apontaram *brainstorming* sobre as várias ideias que gostavam de trabalhar, nem registaram as ideias-chave em avaliação. Começaram, por outro lado, a escrever as suas histórias finais em modo de rascunho, isto é, a lápis e de forma menos cuidada (Fig. 15). Para além disso, afastaram-se significativamente da vertente descritiva verificando-se uma tipologia de texto voltada para a síntese científica. Embora os alunos criassem personagens da

Horizonte é um viajante d
virado do quanto de soc. v. a. C.,
de passagem por Atena, na
Grécia antiga.

O viajante admirou os
cristais e as pedras que eles
tinham em suas casas. Placaram
muito de tudo, mas que parecia
a ele coisa da grande Anti-
tônia. Era uma cerimônia que
a civilização grega organizava
em homenagem à deusa
Atena, com o objetivo de a
divindade levar tudo a algum
destino. As coisas de cristal
eram muito raras e valiosas,
e coisas de pedras. As tribos
eram todas povos de
brancos, com alguns povos
em azul ou amarelo.

Agora, isto não é uma síntese
esquemática da tua história!
Presta atenção ao início da próxima
aula (!)

ATENAS

- Época Clássica: Grécia → Atenas
- Período V a.C.
- Grécia antiga: Atenas localizada na Península Balcânica / Localizada no Mediterrâneo
- Hado: é um localização na fronteira da economia mercantil e marítima
- Localização estratégica
- Grande frota naval
- Hado: dinastia
- Colonização
- Imigração para vários lugares do mediterrâneo
- Formação de pólis (cidade estado)
- Pólis: pequenas comunidades que possuíam um território próprio e governavam-se a si próprias

No sentido de reorientar o curso dos trabalhos, voltaram a ser focados os critérios da rubrica de avaliação juntamente com alguns exemplos do que era pretendido nesta primeira fase de escrita. Assim, foi selecionada a planificação de uma aluna que apresentou uma pesquisa prévia sobre a temática que queria trabalhar (conteúdo científico), apontou as características das personagens (criatividade) e dos locais que estas iriam percorrer (Fig. 17) e sintetizou, ainda, os contornos que tomaria a sua narrativa histórica (Fig. 18).

Moeda: Dracma

Obverso

- moeda de menor valor
- 1/6 de um dracma



Reverso

- Bouleuterion (moderno e antigo)
- Tholos
- Heráias epónimas (um por demoi)
- Helieion
- Fonte (Única de Atenas)
- Oficina de cunhar as moedas
- Pátio do Peristilo
- Calçada onde se reúnem os artefatos

Acrópole:

- Templo Atenas-Nike (Atena sem asas - estátua)
- Políepus
- Eleeteion (ceriásticas)
- Portenon (estátua Atenea Portenon)

Ágora:

- Templo de Hefesto
- Stoa de Teus
- Stoa Real
- Templo dos 12 Deuses

Porto:

Pireu: dividido em 3 portos

↓

Xantharos - principal

Pireu - Ágora → cerca de 40 Km.

→ Lago náutico - triremes

- Barreado pelo mar Egéu

PERSONAGENS:

2 famílias: F.A. e F.B. (P.P.)

Personagem principal: feminista, casada - F.A.

Marido: participante dos jogos dos penitentes - P.A.

Homem que a P.P. suspeita de ser irmão de sua mãe - T.B.

Paiz	Nome	Profissão	Outras características
Pais P.	Isidoro	Taxista	Tem pai de nome Isidoro
Pais de Ilíada	Teo	Membro do U (Piratas)	
Homen	Euclides	Também membro do U (Piratas)	

↳ Teo é o nome do de origem ateniense

76

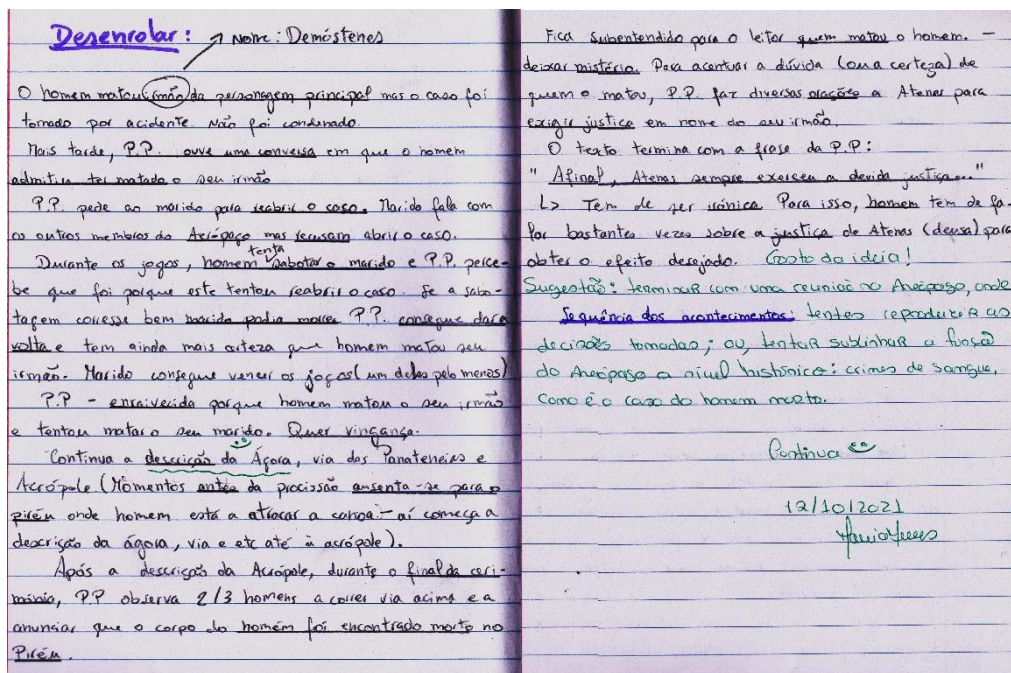


Fig. 18 – Descrição da evolução da história.

Os comentários registados no caderno dos alunos nesta primeira fase de avaliação formativa apontaram sugestões, correções cronológicas, espaciais e ortográficas com o objetivo de que o texto final fosse o mais coadunado com os nossos objetivos e visando o sucesso dos alunos.

A data de entrega final para avaliação sumativa foi o dia 23 de novembro, contabilizando uma taxa de 92% de entrega.

As subtemáticas mais trabalhadas pelos alunos subordinadas ao tema “Atenas no século V a. C.” relacionaram-se diretamente com os conteúdos mais focados em sala de aula e que, na sua maioria, estão assinalados como Aprendizagens Essenciais. Destaca-se a política ateniense, o estatuto das mulheres em Atenas, a filosofia ateniense e, ainda, a mitologia.

Evidenciou-se como dificuldade transversal a localização temporal. Os alunos deveriam situar-se no século V a. C. e, embora tenham compreendido a temática em desenvolvimento, registaram-se alguns discursos desarticulados no que se refere à perceção temporal, como por exemplo:

- O Partenon, na Acrópole ateniense, domina o horizonte de Atenas há mais de dois mil anos (Q1 – A12).

O aluno foi capaz de identificar um dos espaços mais importantes da Cidade-Estado de Atenas, bem como um dos seus principais edifícios, contudo, não foi capaz de mobilizar o seu

pensamento para a época em estudo, espelhando no texto a sua concepção histórica atual de Atenas.

- *Caros cidadãos, estamos em Atenas. Uma cidade do século V a. C. (QI – A20).*

Através da criação de uma personagem política (Péricles), demonstrou ter conhecimento do estatuto de cidadão – através de um discurso político direcionado aos cidadãos atenienses. Porém, refere-se à cidade em que vive como sendo do século V a. C. Ora, sendo uma figura da época, não se referiria à era anterior ao nascimento de Cristo. Este texto transparece, assim, a complexidade do exercício de mobilização temporal.

- *Podíamos ir visitar o Parlamento Helénico, fica muito perto daqui, no topo da Praça Sintagma – disse Eros (QI – A14).*

O aluno demonstra uma pesquisa prévia sobre a cidade de Atenas, identificando um dos principais edifícios políticos atuais, bem como a sua localização geográfica, contudo, não revelou consciencialização para o fator temporal.

- *Trabalhávamos nos campos, no sopé da Acrópole. Dava o que comer e talvez dinheiro para roupas, se algum burguês quisesse comprar das nossas colheitas (QI – A25).*

Revela conhecimentos sobre a localização dos espaços principais da cidade, contudo, refere a burguesia como um grupo existente no século em estudo. Embora se verifique um anacronismo, o mesmo pode estar ligado às ideias tácitas do aluno que associa a burguesia ao grupo social a quem se atribui o poder de compra.

Quando se referiram à política ateniense, os alunos conseguiram mobilizar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, articulando-os com as histórias das suas personagens. Verificou-se uma relativa facilidade na aplicação de conceitos essenciais dos conteúdos em estudo.

Note-se os seguintes exemplos:

- *Parei de respirar e abafei os soluços com uma mão. O meu irmão. O meu irmão não tinha caído num acidente... tinha sido assassinado!*
– *Quero que reabras o caso no Areópago. – Afirmei – Tens de reabrir.*
– *Sabes bem que não posso fazer isso! Lá apenas se julgam casos de homicídios, incêndios, envenenamentos, não acidentes. – Reclamou Theo.*
– *Ouve-me bem Theo, isto foi um sinal dos deuses! Ouvi Euclides confessar. Poseidon está furioso pelo sangue que foi derramado nas suas águas e Atena está com sede de justiça! (QI – A27).*

O discente revela conhecimentos científicos no que se refere à constituição dos espaços dedicados à Democracia ateniense, identificando o Areópago como espaço de julgamento de crimes maiores. Para além disso, demonstra capacidade na mobilização de saberes paralelos através da referência à mitologia, característica essencial na cultura clássica grega.

- – *O exército deveria ir! – gritou um dos cidadãos da Eclésia. – Nós somos capazes de derrotar os Persas! – continuou [...].*

Agora, ao invés de pessoas a argumentar, ouvia-se os baixos sons feitos com a boca da população, em concordância. Foi feita uma fila com todo o povo, à exceção das mulheres, crianças, metecos e escravos. Os homens, filhos de pais atenienses, com mais de dezoito anos e com serviço militar cumprido, começaram a votar (QI – A17).

- *Mas não penses que tudo eram maravilhas. Os cidadãos eram apenas aqueles que tinham mais de 18 anos, eram homens livres, filhos de pai e mãe ateniense e com o serviço militar cumprido (QI – A18).*

Os alunos A17 e A18, à semelhança do anterior, demonstram, em primeiro lugar, uma grande proximidade ao conceito de cidadão⁶⁴, trabalhando-o de forma articulada com a história. Paralelamente ao referido, o A17 adiciona dados históricos relevantes e encadeados com o desenvolvimento da subtemática como é o caso das Guerras Médicas, a referência à Eclésia ou, ainda, a referência a outros estatutos da organização social da Pólis grega. Mostra, assim, capacidades no que se refere à seleção e análise de factos relevantes para o assunto em estudo.

- *A cada vez que o homem proferia algum nome, Ícaro desejava ouvir o seu. No entanto, 9 dos 10 homens já haviam sido escolhidos e Ícaro já estava sem esperança. Aí, o homem falou:
– Por último temos o estratega Ícaro – apontando para si [...].
No dia seguinte vestiu a sua melhor roupa e foi ter com os outros estrategas e logo começaram a planear uma expedição militar (QI – A12).*
- *– Meu filho, não te lembras daquelas discussões em que o homem fazia questão de insultar a democracia ateniense? Foi condenado ao ostracismo, não deve regressar tão cedo! (QI – A22).*

Os alunos A12 e A22 utilizam outros conceitos essenciais quando o conteúdo se relaciona com a política ateniense, explicando de forma clara, e sem se afastarem do desenvolvimento da

⁶⁴ Conceito estruturante.

história, o significado dos vocábulos no contexto da democracia grega. Vejamos, o A12 refere a palavra “estratega” apenas uma vez, contudo, consegue levar o leitor a depreender que esse cargo é alcançado por sorteio e não por votação, indicando, ainda, o número de estrategas a serem sorteados. O A22 também foi capaz de informar o leitor dos contornos do conceito “ostracismo” quando refere o contexto em que isso poderia acontecer e as consequências dos seus atos.

Quando em linha esteve o estatuto das mulheres em Atenas, destacou-se o facto de curiosamente todos os textos terem sido elaborados por alunas. Genericamente, constata-se uma profunda empatia com o estatuto da mulher no contexto ateniense. Contudo, as alunas revelam dificuldade no distanciamento de concepções do mundo atual comparativamente ao período em estudo. Note-se os seguintes exemplos:

- *Nesta zona não se faz muito. Passo o dia a cultivar e a cozinhar para o meu marido. Não tenho direitos, afinal eu nem faço parte de um estrato social. Parece cruel mas já me habituei e nem penso isso (QI – A18).*
- *Consultavam um papel que indicava que hoje iria decorrer uma reunião da Eclésia na Pnix. [...] Isto é algo que me revolta tremendamente enquanto mulher, pois a nossa vida é limitada. A maioria das mulheres está destinada a passar as suas vidas dentro de casa, a fiar e a tecer ou a educar os seus filhos e sob a tutela de um homem. (QI – A13).*
- *Eu, Cora e Marcus saímos para uma visita a Atenas, estava tudo tão mudado, as casas, os mercados, mas uma coisa que não mudava mesmo era a discriminação que tinham com as mulheres (QI – A19).*

Revelam conhecimentos sólidos sobre o estatuto feminino, descrevendo, inclusive, as suas funções. Contudo, não foram ainda capazes de se transportar para a realidade ateniense, onde as mulheres não tinham consciência do conceito de “discriminação”. Existe, efetivamente, empatia e consciência históricas, embora esta acabe por ser camuflada, mais uma vez, pela complexidade da percepção temporal.

- *– Avô, mas que papel têm as mulheres em Atenas?*
O seu avô ficou paralisado, pois não sabia o que responder até porque na sociedade ateniense, apesar da Democracia, percebia-se que a participação das mulheres na vida política era nula (QI – A21).

As dificuldades na localização temporal evidenciadas nos textos anteriores não se verificam no discurso do aluno A21. Não utiliza expressões ou vocábulos tão enfáticos no que se

refere ao contexto feminino no século V a. C. Refere o conceito de democracia, descreve evidências relevantes como a exclusão da mulher da vida política e demonstra, ainda, empatia através da questão levantada. O aluno problematiza de forma clara os conhecimentos adquiridos no seu discurso textual.

No texto desenvolvido sobre a filosofia ateniense, o aluno A1 demonstra, em primeiro lugar, conhecimentos consolidados relativamente à mitologia e à filosofia; em segundo, é clara a capacidade de articular várias áreas do saber histórico; por último, problematiza conteúdos e estabelece relações intra e interdisciplinares⁶⁵. Note-se o exemplo:

Ainda assim, verifica-se a mobilização de vários saberes da disciplina. Vejamos:

- *Aristóteles morre de causas naturais. [...] Na sua chegada aos céus encontra Athena que questiona:*
– *Agora que sabeis que sou real, tenho uma questão Aristóteles. Porque não acreditais em nós que somos deuses?*
Ao que Aristóteles responde:
– *As respostas mais simples nem sempre são a solução e os deuses eram a resposta para tudo e por isso para mim não fazia sentido (QI – A1).*

Já nos textos que se referiram à mitologia grega, os alunos revelaram conhecimentos consistentes sobre os vários deuses do Olimpo, pese embora não tenha sido um conteúdo aprofundado em sala de aula. Note-se o exemplo seguinte:

- *Cada um nesta família tem os seus feitos e reconhecimentos, mas quando os gregos descobriram o teatro, o que falarei mais para a frente, Dionísio tornou-se insuportável, o rapaz passava mais tempo bêbado do que sóbrio e ainda vinha com a desculpa de que era preciso celebrar, sempre de copo na mão. (QI – A19).*
- *A perfeição deles [gregos] chegava a fazer da minha, deusa desta cidade, gato sapato. (QI – A27).*

O A19, embora tenha optado por escrever sobre uma subtemática que não integra as Aprendizagens Essenciais, estabelece uma relação importante: associa Dionísio aos seus elementos iconográficos – “copo de vinho” – e ao teatro. Revela, assim, conhecimentos consolidados relativamente às festividades da cidade de Atenas (Grandes Dionisiacas) e, por isso, à origem do teatro.

⁶⁵ Aristóteles é estudado na disciplina de Filosofia.

Tal como no texto anterior, o A27 identifica, para além de uma característica estruturante da civilização ateniense, “a perfeição”, conhecimentos no que se refere à deusa padroeira da cidade.

Genericamente, nesta primeira atividade os alunos conseguiram alcançar os objetivos da atividade. Do total de entregas, todos os alunos abordaram, dentro das subtemáticas desenvolvidas, a cidade. Verificaram-se em todos os *Diários de Viagem* descrições das várias partes da cidade, bem como associações à política, economia, religião e arte. Notem-se os seguintes exemplos:

- *Ajeitei o cesto que tinha na cabeça à medida que apreciava o barco que passava em frente a Kantharas, o principal porto de Pireu. Estava ornado pelo véu de Atenas, bordado pelas mais hábeis tecelãs da cidade. Aprecei o passo enquanto fitava o mar Egeu e, uma vez afastada do porto, a duas ruas do Templo de Hefesto, parei à sombra de uma casa para descansar o meu pescoço (QI – A12).*
- *Uma vez na via, olhei para trás e contemplei as enormes muralhas que rodeavam a cidade. Adjacentes a ela, a Porta de Dipylon, que levava à Academia, marcava também o começo da Via das Panateneias. À direita destes, o rio Erídano corria, solitário, alheio a toda a agitação (QI – A16).*

Há, contudo, variados aspetos a trabalhar de forma que seja alcançada a evolução, quer no que se refere à articulação de conteúdos científicos com a criação de uma história criativa, quer no que diz respeito aos erros ortográficos, de coesão e de sintaxe. Evidenciaram-se erros que não se coadunam com o nível de ensino dos discentes, destacando-se os mais comuns:

- ✓ Troca do pronome pessoal do complemento direito no verbo, como por exemplo “ele os conhece” ao invés de “ele conhece-os”;
- ✓ Não diferenciação entre o “há”, “á” e “à” (Fig. 19).

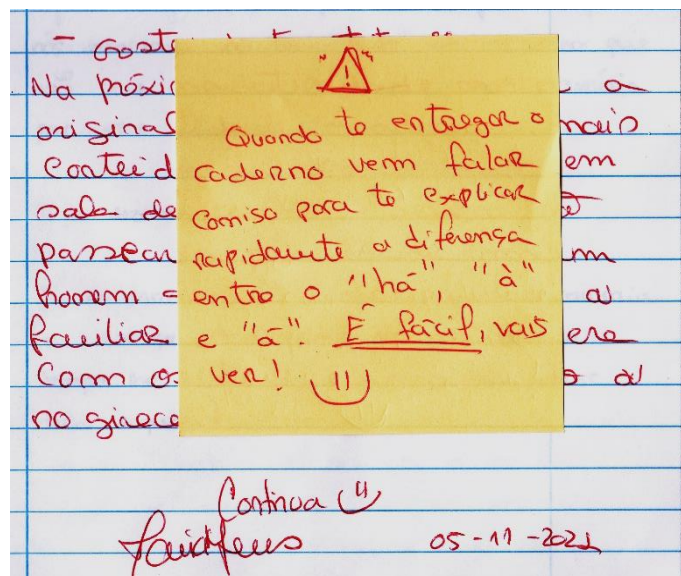


Fig. 19 – Nota registrada no Diário de um aluno cuja tendência é a troca de acentuação da vogal “a” e do verbo “haver” conjugado na 3.ª pessoa do singular.

Manifestou-se uma grande discrepância entre a criatividade patente nos discursos textuais e os elementos não textuais, que tiveram, nesta turma, um peso de 15 pontos⁶⁶. 95% dos alunos não elaboraram qualquer tipo de elemento não textual nos seus *Diários*, destacando-se apenas um aluno (Fig. 20). Isto foi, evidentemente, alvo de intervenção aquando da entrega das classificações aos alunos. Foram discutidos percursos alternativos no que se refere à ilustração dos textos que vieram, efetivamente, a ter impacto nas atividades seguintes.

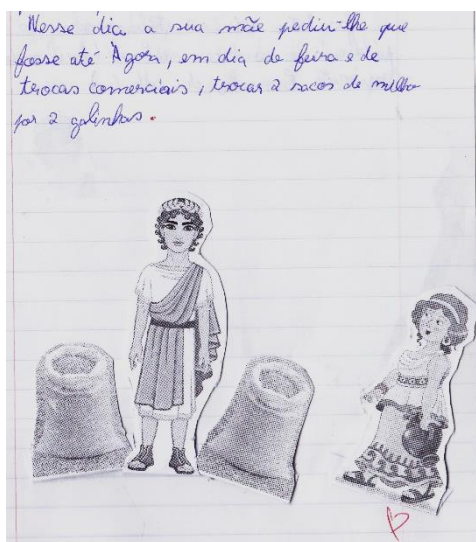


Fig. 20 – Colagem de elementos não textuais a ilustrar o texto.

⁶⁶ “Arts and Crafts” no Anexo 3 – Tabela 3: Rubrica de avaliação das Oficinas de Escrita.

Esta primeira atividade foi finalizada antes do teste de avaliação e, por isso, é importante compreender se pode ter constituído um elemento de estudo, onde os alunos recordaram, pela via descritiva, conteúdos importantes em avaliação no teste.

Tabela 7 – Relação de médias dos *Diários de Viagem* da *Cabine Crew A* e teste de avaliação “O modelo ateniense”.

Média da turma (<i>Diários de Viagem</i>)	Média da turma (O modelo ateniense)
153 pontos	121 pontos

Embora a discrepância entre ambas as médias seja visível, importa referir que:

- ✓ Três alunos que não entregaram a atividade tiveram notas inferiores a 50 pontos no teste de avaliação;
- ✓ As notas mais baixas correspondem a alunos com dificuldades na localização temporal;
- ✓ Os alunos que desenvolveram a subtemática “política” tiveram cotações parcialmente completas na questão de desenvolvimento, que abordava a democracia ateniense;
- ✓ Os alunos que desenvolveram os seus textos sobre mitologia grega tiveram a cotação completa na questão que se referia às festividades atenienses, jogos olímpicos e teatro.

1.2. Oficina de Escrita 2: Roma

A atividade foi apresentada no dia 9 de novembro. A orientação decorreu ao longo de uma aula de 100 minutos no dia 18 do mesmo mês, onde foram recolhidos todos os *Diários de Viagem* e registados comentários relativamente à temática, cronologia e outros aspetos essenciais em avaliação, tal como na atividade anterior.

De um total de 26 alunos, 71% cumpriram a entrega intercalar – avaliação formativa. Evidenciou-se, na atividade anterior, uma desarticulação relativamente à primeira fase de escrita. Para além de terem sido poucos os alunos a produzir a planificação da história, a generalidade da turma não compreendeu o intuito da sua elaboração. Como já referido, foi alvo de uma intervenção na aula seguinte. Torna-se importante relembrar este facto já que na atividade em análise, 61% dos discentes cumpriram de forma adequada a primeira etapa da escrita criativa.

Para além disto, é importante darmos relevo ao esforço dos alunos no que se refere à tentativa de uma maior adequação dos seus textos aos objetivos solicitados, note-se a Fig. 21, onde a aluna sintetiza os comentários redigidos na atividade anterior para que os possa ter em consideração na estruturação do novo texto.

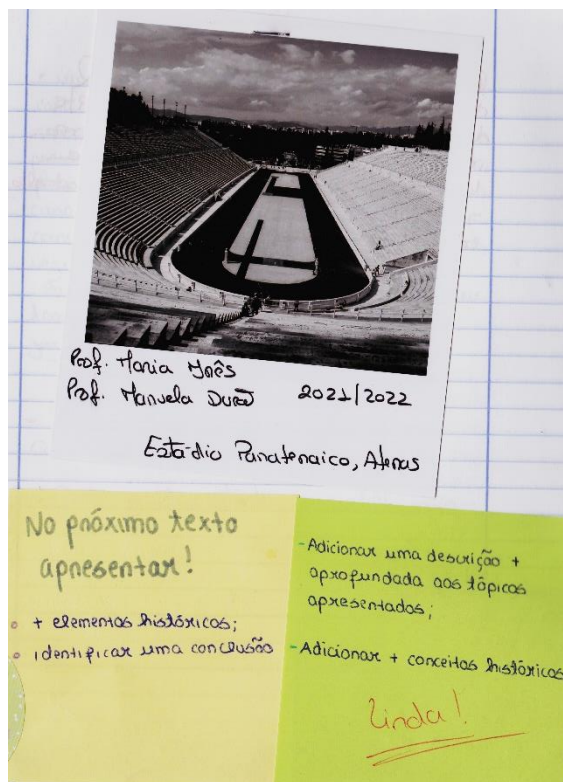


Fig. 21 – Síntese dos aspetos a melhorar no Diário de uma aluna.

72% dos discentes cumpriram a entrega final – avaliação sumativa, no dia 30 de novembro de 2021.

Evidenciaram-se, embora com uma frequência mais reduzida, dificuldades transversais na localização temporal. Importa referir que os erros científicos dos alunos ao longo das atividades não se relacionam com a aplicação de conceitos e vocabulário específico da disciplina. Aliás, existe um claro esforço por parte dos discentes em aplicarem conteúdos lecionados em sala de aula nos textos. Contudo, regista-se uma profunda dificuldade na articulação desses conhecimentos com a cronologia em questão. Isto pode ser justificado pelo constante privilégio concedido à memorização e não à assimilação de competências históricas.

Assim, notem-se os seguintes exemplos:

- *O pai começou por explicar o que tinha sido o fórum. O centro político, social e religioso durante um milénio. Por fim foram ver o local preferido dele: as ruínas das termas de Caracala que foi o local de convívio, desporto e comércio (QII – A15).*
- *Por falar em fé, talvez devesse falar de como a religião católica veio a ser a mais seguida e aquela que teve o poder no mundo mais à frente e durante séculos (QII – A7).*
- *Era noite de inverno e Zoe fazia sempre o mesmo na sua insula. Preparava duas canecas de leite quente com chocolate e umas bolachas de canela (QII – A18).*

O erro é comum. Descrevem a história como se se localizassem temporalmente no século I d. C., contudo não se conseguem afastar da cronologia em que se situam, como é perceptível na frase “o que tinha sido o fórum”, ou na referência às “ruínas” de um edifício que no século I d. C. ainda não estava construído⁶⁷; ou, ainda, a indicação de que a “religião católica veio a ser a mais seguida”. Já nos casos dos seguintes alunos, regista-se um esforço criativo, contudo não cumprem as orientações veiculadas a nível científico:

- *Estava uma bela manhã de sol com um pouco de vento quando entramos no autocarro para dar início à visita de estudo “Roma Experience” que consistia em colocarmos uns óculos de realidade virtual e controlar pessoas na Roma Antiga (QII – A13).*
- — *Meninas sejam bem-vindas a Roma, espero que se saibam comportar, sendo que vamos conhecer Júlio César, Octávio César Augusto e Viriato! – Exclamou a professora Inês, enquanto a professora Manuela nos começou a distribuir umas roupas diferentes (QII – A21).*

Estes textos foram, naturalmente, alvo de uma intervenção oral e escrita aquando da entrega dos *Diários de Viagem*, com o objetivo de que os alunos compreendessem o desequilíbrio entre ambos os parâmetros de avaliação. Denota-se, no entanto, um esforço dos alunos no sentido de mostrarem os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas.

Se na primeira atividade os alunos deram aso à imaginação, afastando-se relativamente da articulação com os conteúdos, nesta existiu uma inversão do padrão, tornando-se mais visível a exposição da matéria do que da criatividade. Ainda não foi possível nesta Oficina de Escrita registar um equilíbrio entre ambos os parâmetros solicitados.

Note-se os seguintes exemplos:

⁶⁷ Respeita o século III d. C.

- *Alimentavam-se nas tabernas disponíveis. A sua alimentação era à base de pão, azeitonas, fruta, queijo e sopa. Os espetáculos gratuitos nos anfiteatros e no circo eram, também muito apreciados. Deitava-se bastante cedo para mais uma rotina de trabalho na cidade no dia seguinte (QII – A5).*
- *Os romanos eram um povo muito pragmático e por isso criavam novos elementos arquitetónicos como pontes, aquedutos, estradas e esgotos. Também se inspiraram nos gregos daí terem criado três novos elementos, mas com inspirações gregas. E estas foram: as abóbadas de arestas, colunas toscanas e as colunas compósitas (QII – A18)*

Na temática que diz respeito à cidade de Roma, as subtemáticas mais trabalhadas pelos discentes revelaram a influência dos assuntos mais debatidos em sala de aula, como as conquistas territoriais, os líderes romanos e a política.

As conquistas territoriais romanas constituíram uma das subtemáticas mais registadas, o que demonstra a compreensão, por parte dos alunos, da forte vertente militar romana bem como da sua importância na expansão do Império. Apontam-se os seguintes exemplos:

- *De repente, o meu sorriso desapareceu ao ouvir os gritos da população. Via um incêndio a ser ateado [...] eram os romanos. Enquanto uns destruíam tudo, outros transportaram as minhas filhas até ao centro de um amontoado de soldados que começaram a tocá-las. (QII – A28).*
- *A Península Ibérica era muito distinta. Tinham povos que aceitavam tão bem a nossa presença que até se esqueciam da sua antiga língua e outros, os Lusitanos, decididos a não deixar entrar ninguém no seu território. Perdido nos meus pensamentos, sou acordado por uma ordenação militar:
— Agora! (QII – A5).*
- *— Falas como um romano e agora ages como um? Como podes trair a tua família assim? Ergui o olhar para a batalha, perdida em sons animais de homens a lutar (QII – A21).*

Os alunos demonstram conhecer a barbárie perpetrada pela civilização romana aquando da expansão do Império (A28), registando-se a competência empática aquando da descrição de uma violação (mais uma vez narrada por uma aluna); identificam a importância do povo lusitano no combate às forças militares romanas (A5), bem como um dos elementos essenciais do legado da Romanização: “até se esqueciam da sua língua”. Demonstram, assim, ter compreendido a importância da língua romana enquanto processo de integração. Regista-se, ainda, o confronto de valores entre os que se submetiam à força romana e os que lutavam contra ela (A21).

Alguns alunos debruçaram-se sobre os líderes como Júlio César e Octávio César Augusto. Notem-se os seguintes exemplos:

- *Depois de fechar e abrir novamente os olhos, levantou-se da cama e percorreu o espaçoso quarto para ver se o seu filho, Fídio, já se encontrava pronto para deixarem a sua domus e irem como planeado ter com César Augusto. Fídio já se encontrava no implúvio à espera do pai. Seguiram rumo às termas (QII – A23).*
- *Recebeu uma carta com a caligrafia ágil, típica de um imperador, que lhe pedia que se encontrasse com ele ao anoitecer, na Ponte Emília localizada na Via Aurélia. Sabia que tinha de comparecer. Era uma ordem do Imperador, disfarçada de pedido (QII – A12).*
- *[Lívia] Nesse mesmo dia encontrei-me com o Octávio como sempre faço, mas desta vez foi diferente. Senti um sentimento estranho, como se fossem borboletas a vaguear pelo meu corpo (QII – A7).*

Através do desenvolvimento de uma história que gira em torno de líderes, os alunos conseguem demonstrar vários conhecimentos paralelos, como por exemplo os momentos de lazer da civilização romana (cultura do ócio) – termas – e o local habitado pelos estratos sociais mais altos – *domus* – descrevendo, ainda, alguns dos locais interiores da habitação – *implúvio* – (A23). Registou-se uma pesquisa prévia em alguns dos textos, por um lado, dos vários locais da cidade de Roma à época (A12) e, por outro, relativamente à história da vida privada do imperador, através da referência à sua conjugue, Lívia Drusa (A7).

A política continuou a ser um assunto descrito pelos alunos, contudo, agora com menor frequência. Vejam-se os seguintes exemplos:

- *Certo dia, Cesarino, que era magistrado, encontrou o seu amigo Lacínio que pertencia aos comícios e ficaram a conversar sobre cada uma das suas instituições (QII – A13).*
- *Nunca quis envolver-me na política da cidade, apesar dos meus pais sempre me incentivarem a tal. Afinal, que homem não quereria participar na vida política? Ainda por cima querem que seja um Pretor. A minha mãe quer que aplique a justiça, mas o meu pai quer que chefie o exército (QII – A14).*

Os alunos fazem referência aos vários patamares políticos no que à política romana se refere. Para além disso, de forma articulada com a história demonstram conhecimentos científicos estruturais, como a compreensão e significado dos títulos atribuídos, como é o caso da referência ao Pretor (A14), cujo discente descreve como elemento de atuação em duas funções diferentes.

Foi importante perceber a referência generalizada dos alunos aos escravos, contudo o exemplo seguinte remete-nos para um texto que diz respeito apenas ao dia-a-dia de um escravo:

- *Enquanto isto só ficava a pensar no quão bom seria ser imperador. Podia sair daqui, visitar outros lugares, ter uma casa igual à dos imperadores, não me submeter às ordens de todos (QII – A9).*
- *Hoje o meu dono pediu-me para esculpir um retrato da sua cara como acontecia na Grécia. Sinceramente a Grécia tem que meter copyright na sua arte (QII – A24).*

Através de uma história dividida por dias, o aluno descreveu o quotidiano de um escravo, embora com algumas imprecisões temporais e linguísticas, como se observa nos vocábulos “dono” e “copyright”. cremos, contudo, que o primeiro termo tenha sido propositado, dotado de alguma ironia por parte do aluno cujos textos seguem, constantemente, uma via satírica. Para além disso, no termo “dono” está implícita a ideia de que os escravos não eram tratados como pessoas mas como máquinas de trabalho e servidão, principalmente quando relacionado com o primeiro exemplo, onde o aluno refere “não me submeter às ordens de todos”. Regista-se, assim, o conhecimento, por parte do aluno, das realidades distintas vividas pela sociedade romana.

É de assinalar o investimento dos alunos no que se refere à junção de elementos não escritos ao *Diário de Viagem*, que tinha sido alvo de intervenção na atividade anterior. Contudo, verificou-se um menor investimento relativamente aos textos. Ao passo que nos escritos os discentes demonstraram pesquisas prévias, quer em relação aos espaços urbanos, quer no que se refere à vida privada de figuras históricas, nos desenhos e colagens denotou-se um menor esforço de pesquisa. Notem-se os seguintes exemplos:

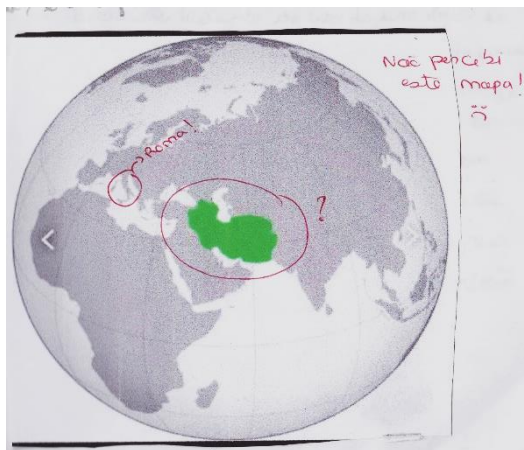


Fig. 22 – Mapa ilustrativo de um texto.

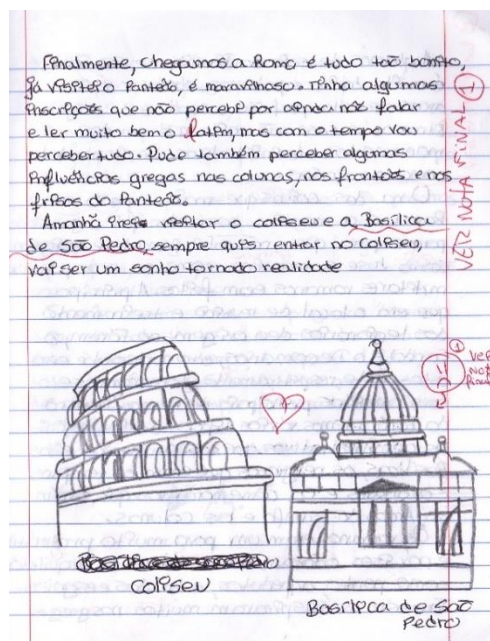


Fig. 23 – Desenhos ilustrativos de um texto.

Na Fig. 22 o aluno não identificou a razão pela qual utilizou um mapa com o território assinalado e na Fig. 23 o discente acrescentou o desenho da Basílica de São Pedro que efetivamente se localiza em Roma, contudo não é da época em estudo. Assim, destaca-se um esforço no parâmetro da criatividade que, contudo, não alcançou os resultados esperados, tendo voltado a ser alvo de intervenção na aula em que foram entregues os *Diários* com as respetivas notas.

No que à coesão frásica e erros ortográficos diz respeito, não há registo de melhorias significativas, destacando-se genericamente os erros apontados na atividade anterior.

Mais uma vez, esta atividade foi finalizada antes do teste de avaliação e importa registar, por um lado, a comparação entre o primeiro teste de avaliação e o segundo e, por outro, a relação entre o teste de avaliação e os resultados dos *Diários de Viagem*. Note-se, assim, a Tabela 8:

Tabela 8 – Relação de médias dos Diários de Viagem da Cabine Crew A e teste de avaliação “O modelo romano”.

Média da turma (<i>Diários de Viagem</i>)	Média da turma (O modelo romano)
143 pontos	127 pontos

As notas de avaliação sumativa no que ao teste de avaliação se refere subiram. Contudo, a mesma evolução não se pode registar nas notas do *Diário de Viagem*. A turma desceu, em média, 10 pontos. Se traçarmos uma triangulação personalizada entre os resultados dos dois elementos de avaliação de cada aluno, compreendemos que:

- ✓ Dois alunos⁶⁸ que não entregaram a atividade tiveram notas inferiores a 50 pontos no teste de avaliação;
- ✓ 15% dos alunos obtiveram um melhor resultado no teste de avaliação do que no texto do *Diário de Viagem*, o que se pode relacionar, por um lado, com a capacidade de memorização e, por outro, com a competência não adquirida de mobilização e articulação de conhecimentos;
- ✓ 42% dos alunos obtiveram um melhor resultado no *Diário de Viagem* do que no teste de avaliação, o que se pode relacionar, por um lado, com uma correção mais flexível nos *Diários* e, por outro, com o facto de os alunos no texto terem orientações constantes, terem a possibilidade de escrever a partir de consultas literárias e selecionarem, autonomamente e de acordo com as suas preferências, a subtemática;
- ✓ 31% dos alunos obtiveram notas semelhantes tanto no teste de avaliação como no *Diário*. Encontram-se nesta percentagem os alunos com os melhores resultados em ambos os elementos de avaliação;
- ✓ Cinco alunos obtiveram notas situadas nos 120 pontos nos *Diários*, mas registaram notas entre os 70 e os 80 pontos no teste de avaliação. Curiosamente, esses cinco alunos não se focaram numa subtemática específica, mas, por outro lado, utilizaram o *Diário de Viagem* como um instrumento de síntese dos conteúdos lecionados em sala de aula.

1.3. Oficina de Escrita 3: A expansão comercial

Cumpre-nos, antes de iniciarmos a análise dos textos, referir que a temática desta atividade não constitui uma *Aprendizagem Essencial*. No domínio em estudo, o grande tema de destaque é o território português. Contudo, considerou-se oportuno o desenvolvimento de textos que se referissem ao crescimento urbano por várias razões, nomeadamente:

- As aulas sobre o crescimento urbano medieval foram lecionadas por mim;

⁶⁸ Os mesmos discentes que já não haviam entregue a atividade sobre Atenas.

- o Das aulas relativas ao tema “o espaço português” apenas foram lecionadas por mim as últimas aulas (referentes ao Portugal Senhorial e Concelhio). Desta forma, se a opção fosse desenvolver um texto sobre Portugal medieval, as datas do presente texto e do seguinte (o gótico na Paris medieval) seriam demasiado próximas. Isto teria repercussões ao nível das planificações e das orientações, já que estaríamos a trabalhar para a data de entrega e não para uma evolução paulatina e consolidada.

Neste sentido, a atividade foi apresentada no dia 13 de dezembro. A orientação decorreu ao longo de uma aula de 100 minutos no dia 20 do mesmo mês, onde foram recolhidos todos os *Diários de Viagem* e registados comentários relativamente à temática, cronologia e outros aspetos essenciais em avaliação, tal como na atividade anterior.

De um total de 26 alunos, 83% cumpriram a entrega intercalar – avaliação formativa. Apesar da atividade ter sido, inicialmente, apresentada sob a temática do “Crescimento urbano medieval”, evidenciaram-se algumas planificações que abrangiam já a Trilogia Negra que, embora não se situasse no centro da temática proposta, foi um conteúdo apreciado pelos alunos. Para além disso, pode ter existido uma falha de comunicação da nossa parte aquando da transmissão do tema a trabalhar. Embora tenhamos referido o crescimento urbano e os ofícios medievais, foi mencionada como cronologia limite para o texto o século XIV. Por estes motivos, foi permitido aos alunos o desenvolvimento dessa subtemática.

40% dos discentes cumpriram de forma adequada a primeira etapa da escrita criativa (planificação), o que faz registar um decréscimo relativamente à atividade anterior.

69% dos discentes cumpriram a entrega final – avaliação sumativa, no dia 11 de janeiro de 2022 o que, relativamente às entregas intercalares e cumprimento da primeira fase de escrita, regista um decréscimo. Isto pode ter sido motivado pela instabilidade do calendário escolar⁶⁹ que motivou uma fraca orientação e esclarecimento de possíveis dúvidas aos alunos. Para além disso, com a mobilização do início das aulas foram alteradas datas de avaliações a outras disciplinas que passaram a coincidir com a semana da entrega do *Diário de Viagem*.

Evidenciaram-se, pontualmente, dificuldades na localização temporal. Notem-se os seguintes exemplos:

- [...] encontrou um objeto estranho que perspicazmente conseguiu montar. A menina apenas não esperava que aquilo comesse a dar som e que uma voz

⁶⁹ O início do segundo semestre de aulas estava previsto para o dia 3 de janeiro e passou, por ordens superiores, para o dia 10.

feminina surgisse e começasse a ocupar todo o espaço da divisão. Era um fonógrafo (QIII – A6).

- *Ele pega no seu leitor de cassetes e começa a ouvir uma voz que rapidamente reconhece* (QIII – A13).

Denota-se nos três alunos um afastamento claro do período em estudo. É de sublinhar, nos dois primeiros exemplos, a referência a objetos que não são contemporâneos aos alunos numa tentativa de demonstrar que a história desenvolvida é, de facto, passada numa outra época. Denotam-se, no entanto, dificuldades visíveis inerentes ao exercício de localização temporal como, aliás, temos vindo a constatar em todas as atividades.

Paralelamente aos alunos que não entregaram a atividade, denotou-se alguma debilidade no desenvolvimento de histórias não verificada até ao momento. O exemplo de texto do aluno citado de seguida alertou-nos para a possibilidade de a atividade – por ter sempre o mesmo objetivo e ser desenvolvida segundo os mesmos trâmites – estar a desmotivar os alunos. A consequência desta desmotivação seria, inevitavelmente, uma diminuição tanto da criatividade nos próximos textos como da taxa de entregas. Note-se, assim, o seguinte exemplo:

- *Olá. Chamo-me João e a minha profissão é ser barbeiro-cirurgião.* [Breve explicação científica da sua função]. *Sinto-me realmente orgulhoso de mim mesmo* (QIII – A21).

A aluna não apresentou planificação; não introduziu a história de forma adequada: “olá” – quando já haviam sido discutidas, em orientações, a abertura da história; não apresentou elementos não textuais e não demonstrou o mínimo empenho na articulação do conteúdo científico com a história da personagem, cujo nome é contemporâneo. Tudo isto foram motivos de alerta para a possível remissão da evolução que se vinha a registar.

No entanto, após uma conversa privada com o aluno compreendeu-se que isto se deveu ao facto do discente, por um lado, não se identificar com a matéria em estudo e, por outro, não ter tido motivação para ir pesquisar elementos de sustentação da história. Assim, utilizou apenas os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Independentemente de se verificar uma maior apatia em alguns alunos, estes constituem a minoria, sendo que esta foi a atividade, de todas as anteriores, onde se registou uma maior evolução, o que resultou num aumento das classificações, como veremos adiante, e de maior equilíbrio entre a criatividade e os conteúdos científicos.

Nesta atividade, as subtemáticas desenvolvidas pelos alunos situaram-se em três grandes assuntos: os ofícios medievais, a peste negra e as feiras medievais.

Os ofícios medievais foram o grande grupo de destaque nesta temática. Os alunos desenvolveram textos cujos cenários das histórias foram, na maioria, as grandes cidades portuárias que recebiam as rotas comerciais do século XIII. Como personagens mais recorrentes registam-se mercadores-banqueiros, tecelões e alfaiates, barbeiros-cirurgiões, padeiros e pedreiros. Notem-se os seguintes exemplos:

- *Por todos os sítios que passava viam-se os pedreiros, abriam as ruas novas ou construíam edifícios. Quanto mais nos afastamos da rua principal, a que chamam Rua Direita, passamos pelas ruas estreitas, sujas e sombrias, mas o comércio mantém-se à nossa volta. As bancas ocupam grande parte do espaço e logo percebi que cada rua é dedicada a um ofício específico (QIII – A6).*
- *— Esperem. Antes de partirem seja para a Flandres, Génova, Veneza ou até na Hansa, cuidado com os mercadores-banqueiros. Oferecem seguros, mas saem sempre a ganhar. Como costume dizer, com o lucro na mão (QIII – A16).*
- *— Venha aqui freguês! Esta banca tem pães de melhor qualidade. Sou ignorado por todos menos pelas autoridades municipais que me obrigam a pagar, uma multa de 4 dinheiros (QIII – A25).*
- *— Conseguieste os tecidos? – questionou o rico burguês de Lunden.
— Consegui sim. – Afirmei, apontando para o cesto. – Menos o púrpura das Índias. O vento não tem soprado a favor. Só devem chegar para a semana (QIII – A27).*

Os discentes demonstram conhecimentos abrangentes dentro da temática. Todos apontam características específicas dos mercados e dos ofícios da época, referindo, por exemplo o objetivo lucrativo da burguesia, nomeadamente do mercador-banqueiro; o urbanismo típico das cidades medievais, com referências à Rua Direita; o ofício com mais mão-de-obra, o pedreiro, devido às construções necessárias com o surto urbano; o controlo exercido nos mercados pelas autoridades municipais, utilizando especificamente a nomenclatura correta da moeda e, por último, mas não menos importante, o aluno A27 que para além de discorrer sobre o ofício de tecelã, utilizou a terminologia correta para a cidade de Londres na época medieval, o que prova uma pesquisa externa à sala de aula.

Os textos sobre a Peste Negra, para além da criatividade patente na adição de elementos não escritos, revelaram um grande entusiasmo perante a subtemática. Vejam-se os exemplos selecionados:

- *É uma visão do inferno. Deve ser um castigo de Deus por todos os pecados que temos vindo a cometer (QIII – A19).*
- *A porta dos fundos, mal acabada, tinha deixado passar os ratos. Tento rapidamente empurrá-los para fora de casa mas não consigo (QIII – A10).*
- *Foram as manchas escuras que o levaram. Isto são os pecados cometidos no passado a crescer pelo corpo fora (QIII – A12).*

Os textos desta subtemática foram maioritariamente descrições do dia-a-dia de médicos e/ou pessoas infetadas com a Peste Negra, bem como da interpretação social da peste (A19 e A12). Veremos, mais à frente, os elementos não textuais que os alunos adicionaram aos seus textos, que foram motivo de valorização da história.

Também as feiras medievais foram motivo de criação textual, embora já tenhamos vindo a observar algumas referências à região da Hansa, a cidades italianas e até às rotas comerciais marítimas. Aqui os alunos centram a sua história nas feiras anuais de Champagne. Atente-se nos seguintes exemplos:

- *Atravessou o Canal da Mancha e ficou extasiado com o que viu. Havia muita agitação na feira de Lagny, mas Tom rapidamente descobriu um local para vender os seus produtos (QIII – A27).*
- *À entrada da feira de verão de Champagne, Eliseu encontrou um antigo mercador conhecido. Era agora um dos responsáveis pela segurança dos mercadores, a mando do Conde de Champagne (QIII – A18).*

Através dos textos, os alunos demonstraram compreender a importância das feiras de Champagne para a expansão do comércio medieval. Denotam-se também conhecimentos relativos ao calendário anual das feiras (A27) e à rotatividade das feiras pelas várias cidades do território (A18). Para além disso, foi registada a proteção aos mercadores, concedida pelo Conde (salvo-condutos) a fim de dinamizar o seu condado.

Esta foi a atividade onde se registou uma maior dedicação, por parte dos alunos, à adição de elementos que não apenas o texto. Notem-se as Figs. 24-28:

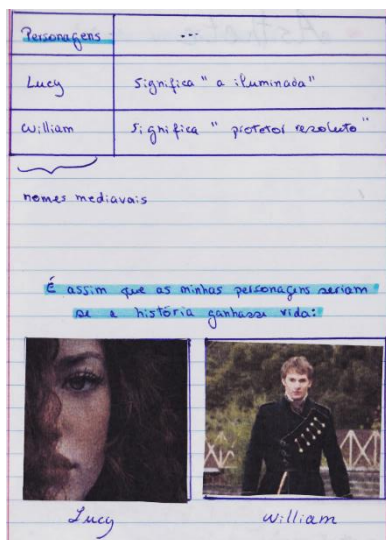


Fig. 24 – Planificação ilustrada.

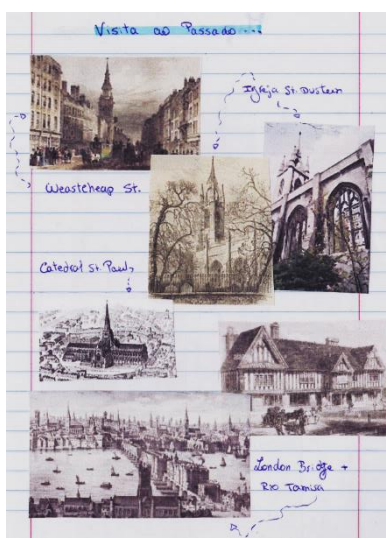


Fig. 25 – Ilustração dos lugares percorridos pela personagem.

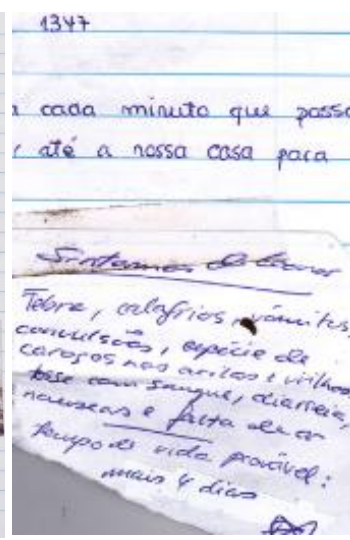


Fig. 26 – Colagem de uma carta com o diagnóstico do médico.

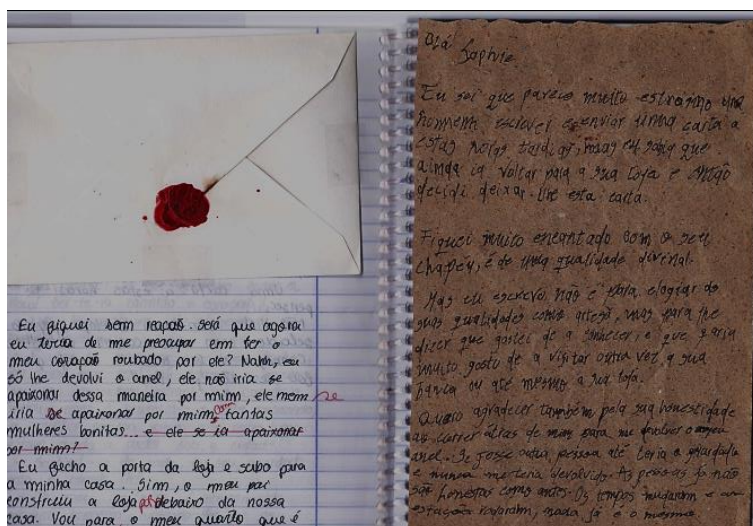


Fig. 27 – Carta lacrada trocada entre as personagens.

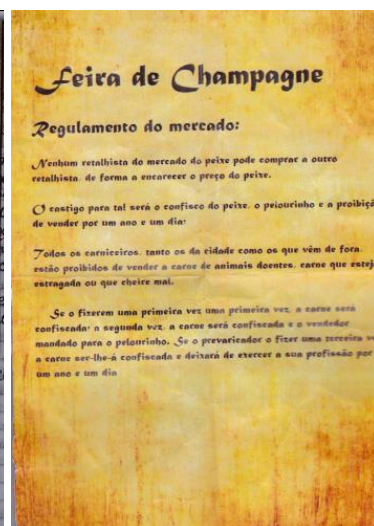


Fig. 28 – Cartaz com o regulamento das feiras de Champagne.

No que à evolução da coesão textual se refere, denotou-se um ligeiro progresso no que diz respeito quer à delimitação de uma introdução, desenvolvimento e conclusão da história – um dos pontos a que se deu mais atenção nas orientações – quer na diminuição de erros ortográficos. No entanto, o desenvolvimento não foi significativo. Notem-se as Figs. 29 e 30:

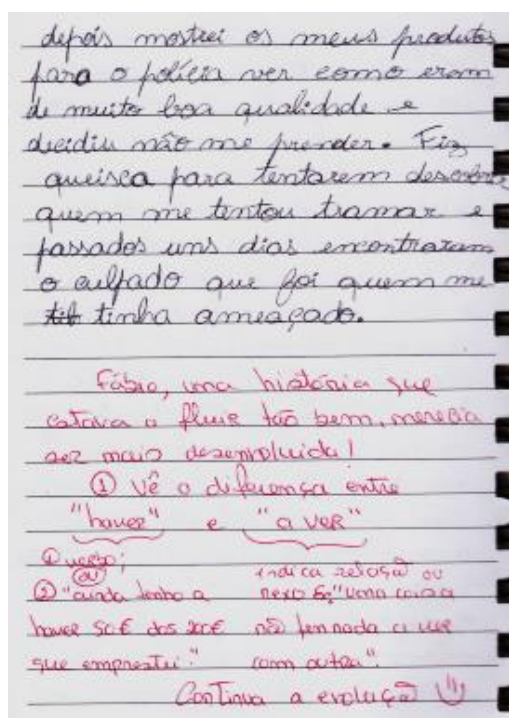


Fig. 29 – Troca do termo “haver” por “que ver”.

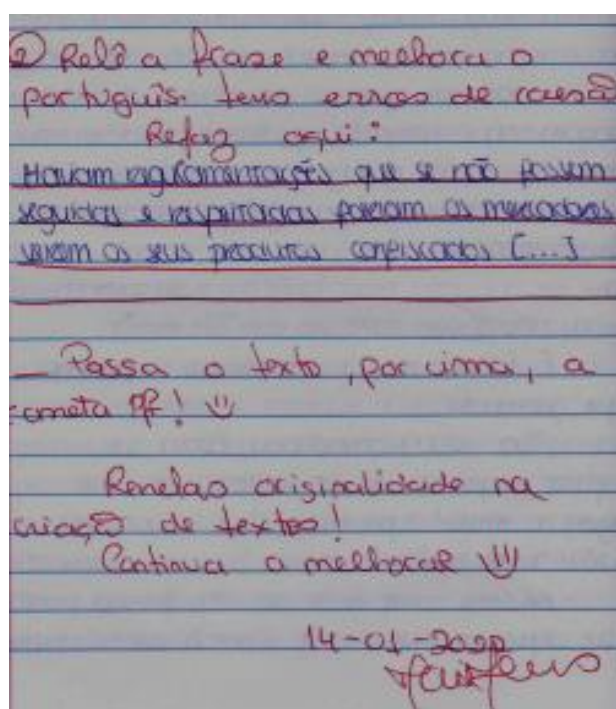


Fig. 30 – Frase com erros de coesão: “Haviam regulamentações em que se as pessoas não cumprem terão consequências”

No teste de avaliação relativo a este domínio, grande parte das questões foi sobre a Reconquista e o Portugal Senhorial e Concelhio. Contudo, para que esta comparação fosse possível, foram seleccionadas as duas questões que se referiram ao surto urbano e à expansão comercial e, assim, foi elaborada uma comparação entre os textos e essas questões. No entanto, importa referir que não teremos uma análise tão detalhada como até aqui, já que não serão apresentados os resultados totais.

Tabela 9 – Relação de médias dos Diários de Viagem da Cabine Crew A e questões sobre a temática “crescimento urbano” no teste de avaliação.

Média da turma (Diários de Viagem)	Questões do teste de avaliação (Crescimento urbano)	Pontos	Média da turma
	Partindo da análise do mapa, explique a importância da zona da Champagne nas rotas do comércio internacional do século XIII.	10	6
	Refira o grupo social dinamizador da atividade comercial.	10	7

160 pontos	Relacione os dados fornecidos pelos documentos 13 e 14 ⁷⁰ com a conjuntura europeia do séc. XIV.	15	9
------------	---	----	---

É importante não nos focarmos apenas na média da turma já que esta nos pode induzir em erro. Então, vejamos:

- ✓ A questão relacionada com as rotas comerciais foi a que melhor resultados obteve em termos globais, ficando a média da turma próxima do total de pontos;
- ✓ A segunda questão (de resposta direta) foi a que mais se destacou, com pontuações mais próximas da cotação total. Contudo, importa referir que independentemente de esta ser a que mais se destaca pelos bons resultados, 31% da turma não conseguiram indicar o grupo social “burguesia” na resposta. Mais importante ainda para esta análise, é o facto de quase todos os textos dos alunos conterem referências à burguesia.
- ✓ A última questão, pontuada para 15 pontos, foi a que mais longe ficou da cotação máxima. Contudo, 19% dos discentes obtiveram a pontuação total. O que significa que esta foi, no fundo, a questão com os melhores resultados.

Denota-se, ainda assim, uma grande evolução de resultados, quer no que se refere às questões assinaladas do teste de avaliação, quer do *Diário de Viagem*.

1.4. Oficina de Escrita 4: Paris

Cumpre-nos, antes de iniciarmos a análise dos textos, referir que a temática desta atividade não constitui uma Aprendizagem Essencial. Contudo, e sendo que este projeto foi pensado como atividade comparativa entre duas turmas, o gótico e a cidade de Paris medieval são assuntos comuns a ambas as *Cabine Crews*. Desta forma, considerou-se oportuno voltar a aproximar ambas as turmas com esta temática.

A atividade foi apresentada no dia 17 de fevereiro, contando com a orientação numa aula de 100 minutos, no dia 28 do mesmo mês. De um total de 26 alunos, 78% cumpriram a entrega intercalar – avaliação formativa. Mantiveram-se, relativamente à atividade anterior, 40% dos discentes a cumprirem de forma adequada a primeira etapa da escrita criativa (planificação). 84% dos discentes cumpriram a entrega final – avaliação sumativa, no dia 10 de março de 2022 o que,

⁷⁰ Documento 13 – Esperança média de vida (final séc. XIII e séc. XIV). Documento 14 – *O triunfo da morte*, Giacomo Buschis, Itália.

paralelamente às entregas intercalares, regista um aumento substancial. Continuam, no entanto, a evidenciar-se dificuldades na localização temporal (Fig. 31 e 32).

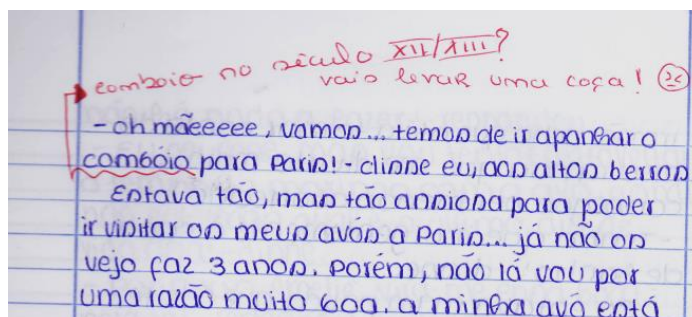


Fig. 31 – Referência errada – “comboio”.

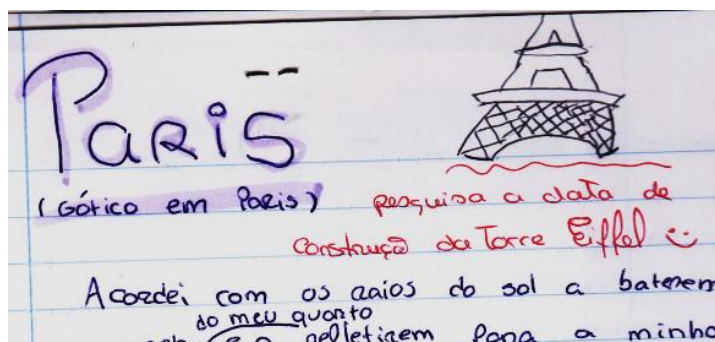


Fig. 32 – Referência errada – “Torre Eiffel”.

- [...] e tirei uma fotografia à fachada da catedral (QIV – A3).
- De seguida acordei feliz por saber como é Paris no século XIV (QIV – A13).

Paralelamente a estas referências anacrónicas, persistem histórias que fogem substancialmente à temática pedida. Neste caso, o aluno tinha como objetivo criar uma história fantástica articulada com a matéria. Contudo, investiu profundamente na criatividade deixando de parte o parâmetro dos conteúdos científicos. De todo o texto, este foi o único exemplo em que se pode verificar conteúdo histórico:

- *Ele era o contrário, apesar de tão quebrado emitia luz, mas este, ao contrário dos vitrais da catedral, limitava-se a viver no escuro* (QIV – A19).

Destacou-se, ainda, um aluno cujo texto se afastou totalmente da temática solicitada. Desenvolveu uma história onde a personagem principal era um gladiador que percorria a cidade e encontrava termas, anfiteatros e o fórum. O aluno foi abordado na aula seguinte, tendo-lhe sido pedido para explicar no *Diário de Viagem* a razão pela qual desenvolveu uma subtemática que não se enquadrava na época. Notem-se as Fig. 33 e 34:

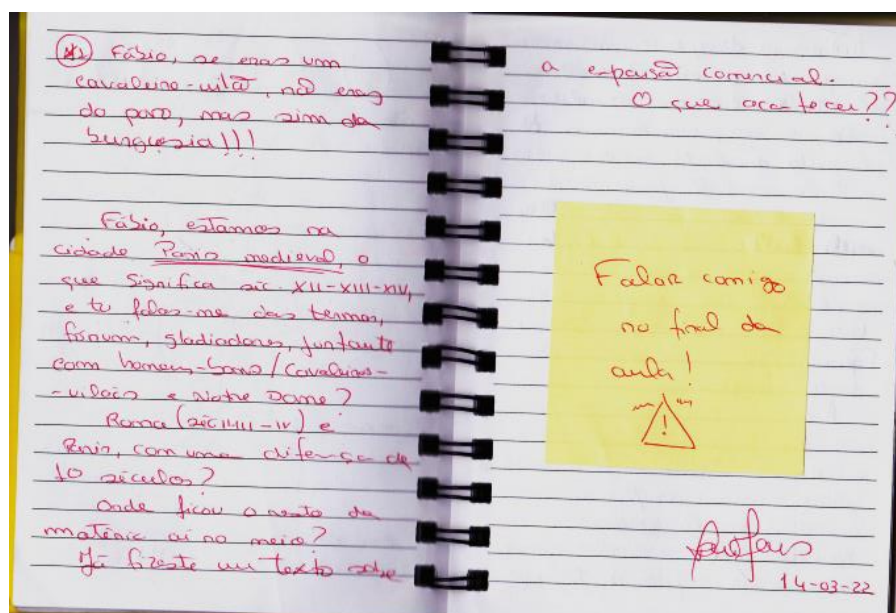


Fig. 33 – Comentários registados no Diário do aluno que desenvolveu uma história sobre Roma na temática “Paris medieval”.

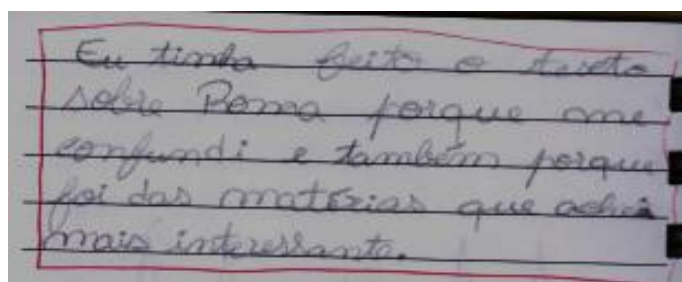


Fig. 34 – Justificação do aluno.

Para além disto, o aluno teve a oportunidade de fazer um novo texto tendo em consideração, agora, a temática proposta.

Nesta temática, destacam-se como grandes subtemáticas desenvolvidas pelos alunos questões sociais, como o estatuto da burguesia, bem como a arte desenvolvida à época – o gótico e a sua arquitetura.

Relativamente às questões de conjuntura social, notem-se os seguintes exemplos:

- [...] o meu avô contou-me que há uns tempos atrás a melhoria do clima fez com que as grandes fomes regredissem e por isso é que o comércio despontou (QIV – A6).
- Depois de longas horas de viagem, cansado, com sede e fome, vejo, finalmente, ao chegar ao topo de uma colina, os pináculos de uma catedral, que me indicam que estou perto da cidade (QIV – A18).

Denota-se uma compreensão dos motivos que levaram ao dinamismo comercial sentido à época (A6) bem como da grande marca artística, nas cidades dominadas pela burguesia, desse dinamismo – a catedral. O aluno A18 evidencia o símbolo da cidade e a altura a que se elevava apenas através de uma breve descrição.

No que respeita ao desenvolvimento de textos que se referiram à compreensão social da sociedade parisiense na época em questão, os alunos facilmente mobilizaram conhecimentos adquiridos em sala de aula, como é o caso dos seguintes exemplos:

- [...] *um dos mais reconhecidos cavaleiros-vilãos de Paris* (QIV - A16).
- [...] *era um homem com posses, cavalos e com instrução militar* (QIV–A20).
- *O meu pai é um mestre pedreiro e tem a obrigação de trabalhar todos os dias na igreja, porque não temos posses para pagar* (QIV – A9).

Os discentes compreendem a posição social dos cavaleiros-vilãos (A16 e A20). Ainda que não refiram o conceito, como é o caso do segundo exemplo, descrevem as características necessárias que um homem tinha de ter para ascender a esse cargo “com posses, cavalos e instrução militar”. Para além disso, o aluno A9 demonstrou compreender a dinâmica social no que respeita à contribuição para a construção da marca da cidade, os homens que não tinham posses para contribuir economicamente, deviam ceder, de forma comunitária, a sua mão de obra, ao contrário dos burgueses que realizavam uma contribuição financeira.

Demonstram, também, através dos seguintes exemplos, compreender as características do estilo artístico em apreço:

- *A catedral era o refúgio da população, era lá que se sentiam nos braços de Deus* (QIV – A15).
- *Atravesso a nave central e encaro com o altar. Estou precisamente no encontro entre a nave central e o transepto* (QIV – A28).
- [Catedral de Notre Dame] *A sua entrada fortemente ornamentada, com a presença de arcos ogivais, uma enorme rosácea com diversos vidros coloridos, sendo uma das maiores fontes de luz da catedral* (QIV – A16).
- [...] *o que mais a impressionou foi a quantidade de linhas verticais, pareciam tocar no céu* (QIV – A15).

Indicam as características essenciais, tais como a planta cruciforme (A28), os arcos ogivais e a rosácea, indicada no texto do aluno como uma das principais fontes de luz natural – que se relaciona com a presença divina – bem como a verticalidade que lhes está associada (A15).

No que se refere às normas textuais, erros ortográficos e de pontuação, articulação e vocabulário denotou-se uma evolução evidente.

A articulação dos elementos textuais com elementos não textuais na presente atividade, demonstrou a continuidade da evolução e da dedicação dos alunos nesse sentido. Notem-se as seguintes Figs. 35-38, onde se destaca a Fig. 35, onde a aluna utiliza os materiais demonstrados na aula para ornamentar o caderno:

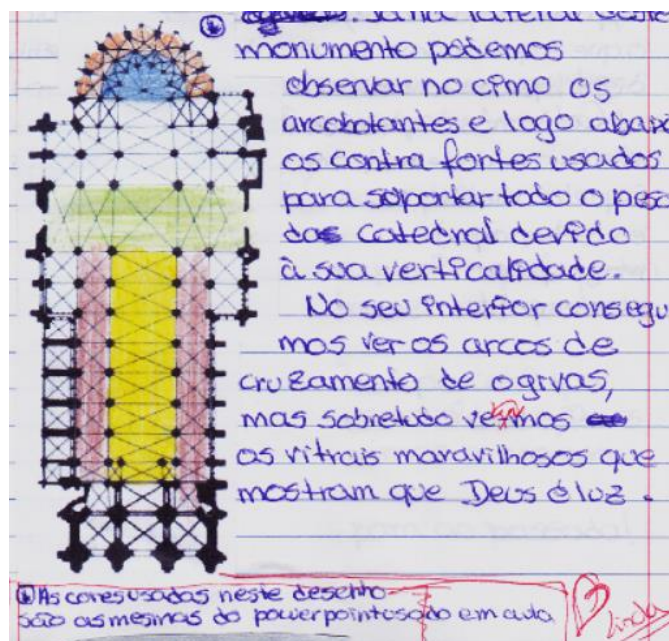


Fig. 35 – Desenho da aluna acompanhado da legenda “As cores usadas neste desenho são as mesmas do PowerPoint usado em aula”.

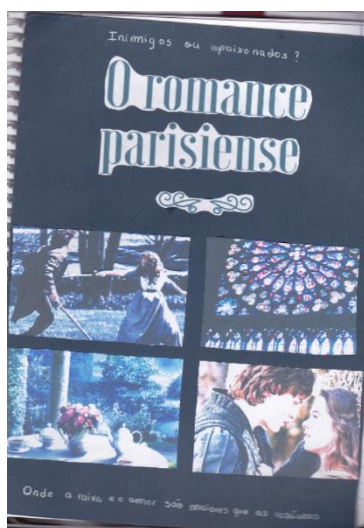


Fig. 36 – Capa da narrativa “O romance parisiense – Onde a raiva e o amor são maiores que as rosáceas”.



Fig. 37 – Capa da narrativa “O conto de um cavaleiro-vilão”.

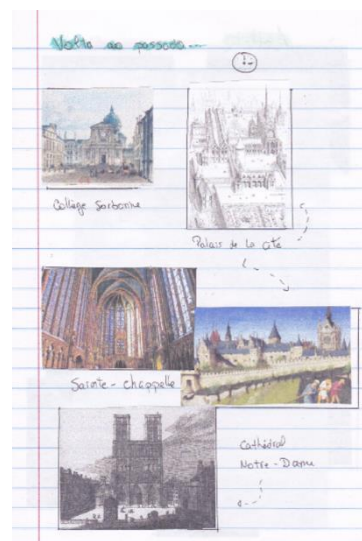


Fig. 38 – Capa da narrativa “Viagem ao passado”.

No teste de avaliação que disse respeito a este domínio, grande parte das questões disse respeito quer às comunidades concelhias, bem como ao estabelecimento do poder régio no final dos séculos XIII e XIV. Contudo, para que esta triangulação fosse possível, foi selecionada a questão que se referiu ao estilo gótico e, assim, foi elaborada uma comparação entre os textos e essa questão. No entanto, importa referir que não teremos uma análise tão detalhada como até aqui, já que não serão apresentados os resultados totais.

Tabela 10 – Relação de médias dos *Diários de Viagem* da *Cabine Crew A* e questões sobre a temática “O Gótico” no teste de avaliação.

Média da turma (<i>Diários de Viagem</i>)	Questões do teste de avaliação (o Gótico).	Pontos	Média da turma
162 pontos	Associe os estilos arquitetónicos presentes na Coluna A (Românico e Gótico) às características correspondentes, que constam na coluna B.	20	16

Ainda que apenas uma questão relacionada com a temática possa enviesar os resultados, importa tecer algumas considerações:

- ✓ 25% da turma conseguiu obter a totalidade da pontuação;
- ✓ Todos os alunos associaram o estilo gótico à estabilidade política e segurança e à procura de Deus na luz, o que demonstra, para além do conhecimento artístico do estilo em apreço, a compreensão do pensamento da sociedade da época (consciência histórica);
- ✓ Apenas 8% da turma obteve uma classificação inferior a metade da cotação total da questão.

1.5. Oficina de Escrita 5: Florença

A atividade foi apresentada no dia 26 de abril. Importa referir que esta atividade foi a única cuja orientação em sala de aula não foi possível, tendo em consideração alguns imprevistos de ordem variada. Contudo, foi criado um espaço virtual para que os alunos pudessem tirar eventuais dúvidas que fossem surgindo à medida que iam escrevendo.

Há várias reflexões que têm de ser feitas neste sentido. Apenas 30% dos alunos realizaram a planificação do texto nos seus *Diários de Viagem*, o que demonstra a importância

das orientações intercalares, já que esta foi a percentagem mais baixa desde o início das atividades. Para além disso, apenas 53% dos alunos efetuaram a entrega final, no dia 3 de maio.

Embora nos textos dos alunos se tenha evidenciado a continuidade da evolução a todos os níveis, trata-se de uma amostra reduzida o que pode colocar em causa os resultados e as conclusões da presente atividade.

Um dos aspetos que merece destaque é a subtemática associada a esta temática renascentista. Todos os alunos desenvolveram textos ou como se fossem artistas da época, ou como se fossem amigos desses artistas. Salienta-se Miguel Ângelo, Leonardo da Vinci, Fillippo Brunelleschi, Sandro Botticelli ou Rafael Sanzio, o que demonstra a compreensão, por parte dos alunos, da crescente individualidade do artista no contexto cultural da época.

Notem-se os seguintes exemplos:

- *Os artistas agora destacam uma visão diferente do que os rodeia. Agora o Homem está sempre presente (QV – A3).*
- *[...] a riqueza da minha família permitiu-me que me tornasse também um mecenas (QV – A18).*
- *Todos sabemos da rivalidade que se vive nos últimos tempos entre todas as cidades italianas (QV – A14).*

Os alunos demonstraram, nesta atividade, uma maior noção de localização temporal, mobilizando conhecimentos científicos adquiridos ao longo das aulas. O aluno A3, por exemplo, consegue demonstrar ao leitor o significado de antropocentrismo sem mencionar o conceito. Nos textos dos alunos seguintes está presente a conjuntura social vivida em Florença do final do século XIV e início do século XV, o mecenato (A18) e a conjuntura geográfica (A14) que nos remete para a Itália enquanto território dividido por cidades-estado.

Relativamente à arte, que foi a subtemática mais desenvolvida pelos alunos, destaca-se a evidente compreensão das características do renascimento não só italiano mas também na Flandres. Leiam-se os seguintes exemplos, onde os alunos, para além de articularem os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas, demonstram uma pesquisa autónoma fora do contexto de sala de aula:

- *[...] toda a gente sabia da relação tumultuosa que Leonardo da Vinci mantinha com o Miguel. São dois génios em choque (QV – A9).*
- *A harmonia e a proporção eram características que antes não se tinham visto, e as que ele [Leonardo] dava mais importância (QV – A15).*

- *O Leonardo agora anda ocupado, não vai aceitar. Está de volta da obra que o Giocondo lhe encomendou, da sua mulher, a Lisa (QV – A5).*
- *Sabes qual é o segredo de Brunelleschi? Foi fazer duas cúpulas, ele chamava-lhe dois cascos. Eu trabalhei com ele e só de pensar no trabalho que isso me deu (QV – A5).*
- *Ouvi dizer que o mármore que ele [Miguel Ângelo] vai usar na próxima obra é raro, um mármore tão branco que parece macio só pelo olhar (QV – A12).*
- *Mas se nem a Virgem com o filho morto no colo [Pietà] esboçou qualquer sentimento, quem sou eu para os demonstrar? Ela aceitou a verdade dolorosa, também eu [Miguel Ângelo] tenho de a aceitar (QV – A4);*

É notória a mobilização temporal dos alunos, parâmetro que registou progressos mais evidentes principalmente nos alunos A4 e A5. No primeiro exemplo, o aluno refere-se a factos históricos de uma forma indireta, isto é, consegue colocar-se no contexto em que foi criada a obra. Já no segundo exemplo, o aluno encarna a personagem do artista, revelando uma conexão com a própria obra através da comparação dos sentimentos que ele próprio gravou na escultura *Pietà*.

Os alunos referem, para além disso, conceitos históricos e artísticos adquiridos em sala de aula como não tinha verificado até aqui. Se, na primeira atividade, aplicavam conceitos históricos de forma anacrónica, denota-se uma evolução nesse sentido, já que se referem aos seus significados sem lhes atribuírem o conceito que aprendem na cronologia contemporânea.

Do ponto de vista da criatividade visual, os alunos mantiveram a evolução que já se vinha a registar, através da adição de elementos que valorizam as suas histórias como, por exemplo, registos na primeira pessoa com base em fontes históricas (estudadas em sala de aula), bem como trocas de cartas entre artistas e mecenas. Notem-se as Figs. 39-42:



Fig. 39 – Capa de abertura da atividade no *Diário de Viagem*.

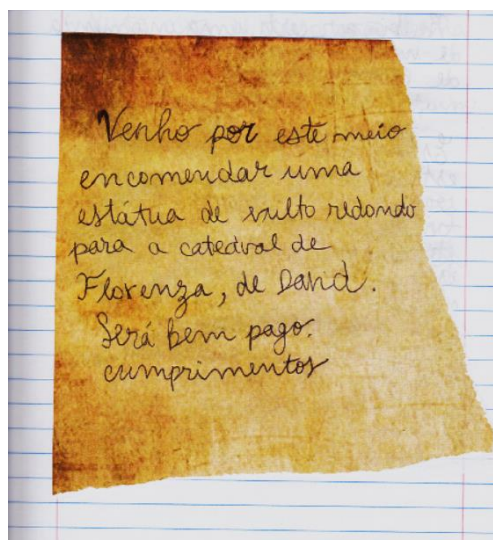


Fig. 40 – Carta enviada por um mecenas a Miguel Ângelo.

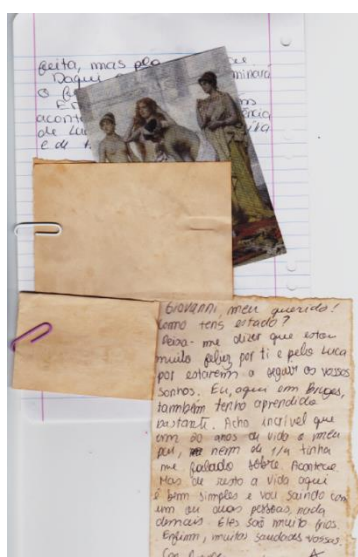


Fig. 41 – Cartas trocadas entre um artista da Flandres e Miguel Ângelo.



Fig. 42 – Desenhos prévios das obras realizadas por Leonardo da Vinci.

A comparação de resultados dos *Diários de Viagem* com o teste de avaliação não foi possível nesta última atividade. Embora ao longo das Oficinas de Escritas anteriores seja possível constatar que não há uma ligação direta entre a evolução dos resultados da atividade e dos testes de avaliação, seria importante elaborar uma análise contínua entre ambos os resultados para que as considerações tivessem um suporte sólido.

Destaca-se, ainda, a evolução na educação literária dos alunos, resultado também do contacto direto com obras de cariz histórico, disponibilizadas no início de cada atividade. Note-

se a assimilação de pequenos detalhes, presentes nas obras consultadas pelos alunos e registados nos *Diários de Viagem*, note-se a Fig. 43:

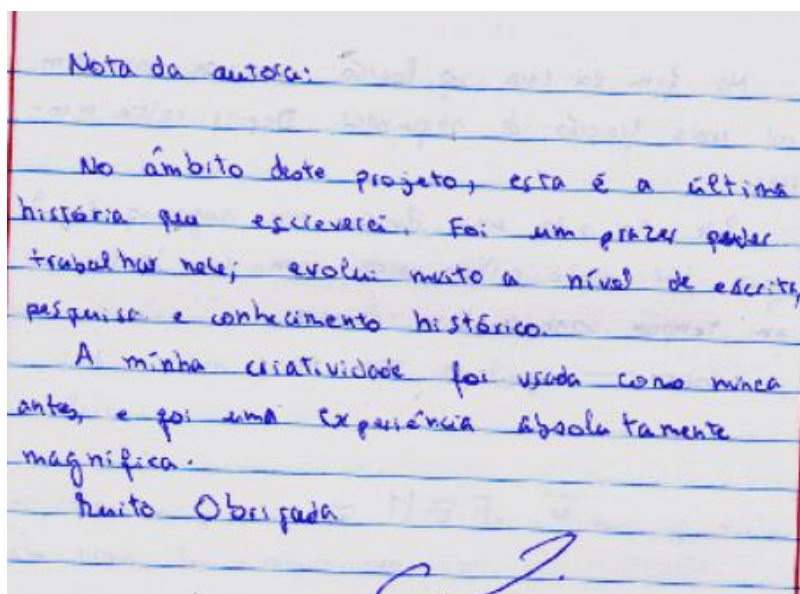


Fig. 43 – Registo de uma “Nota de autora”.

2. Análise de resultados – *Cabine Crew B*

2.1. Oficina de Escrita 1: Grécia

Os quadros de análise das atividades encontram-se no Anexo 7, numerados de VI a X.

Na turma de Artes Visuais, a atividade foi apresentada no dia 4 de outubro. A orientação decorreu ao longo de uma aula de 100 minutos no dia 13 de outubro, onde foram recolhidos todos os *Diários de Viagem* e registados comentários relativamente à temática, cronologia e outros aspetos essenciais em avaliação.

De um total de 28 alunos, 46% cumpriram a entrega intercalar – avaliação formativa.

Embora não se tenha evidenciado uma divergência relativamente ao que foi pedido na planificação, tal como se sucedeu na *Cabine Crew A*, contaram-se vários erros de compreensão histórica, como se verifica nos seguintes exemplos:

- Mulher de 15 anos
Pode ir ao teatro
Não pode frequentar os Jogos Olímpicos

Não pode votar

Falar da discriminação que sofre (QVI – B7).

- Uma jovem chega em Atenas em viagem e sozinha
Vem de outro lado grego
Quer conhecer pessoas e fazer novos amigos (QVI – B9).

Tal como aconteceu com a *Cabine Crew A*, com os conceitos “burguesia” e “misoginia”, o mesmo se constata nesta turma com o conceito “discriminação”, o que indica a dificuldade que os alunos demonstram em separarem-se dos vocábulos contemporâneos. No caso do aluno B9, por outro lado, constataram-se erros científicos, como a ideia de que seria comum uma mulher viajar sozinha apenas por lazer e, ainda, uma linguagem pouco coadunada com a época em questão.

Destacam-se, no entanto, alunos que demonstraram compreender o que lhes foi pedido, como se constata através das Fig. 44 e 45. Contudo, e como a maioria da turma não desenvolveu uma planificação, a importância deste primeiro passo foi alvo de intervenções contínuas orais e escritas.



Fig. 44 – Planificação do primeiro

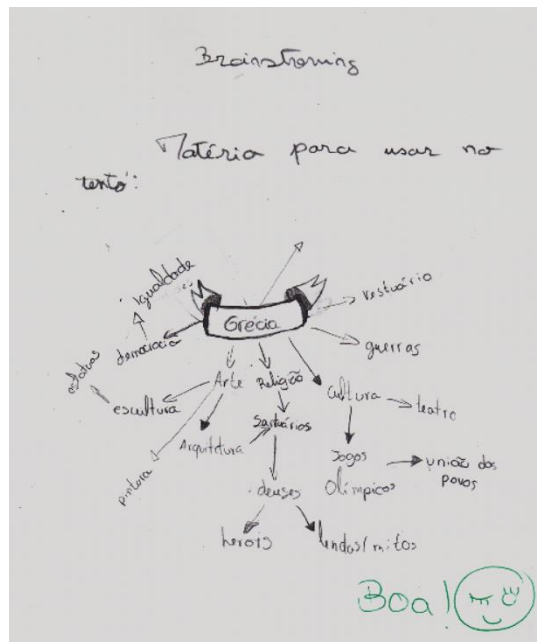


Fig. 45 – Exemplo de brainstorming.

A data de entrega final para avaliação sumativa foi o dia 27 de outubro, contabilizando uma taxa de 93% de entregas.

É curioso perceber que as subtemáticas mais trabalhadas pelos alunos, subordinadas ao tema “Atenas no século V a. C.”, não se relacionaram, na sua maioria, com os conteúdos mais focados em sala de aula, como é o caso da arte.

Existiram alunos que revelaram algumas dificuldades na tipologia de texto pedida. Pelos textos constituírem um aglomerado de informações científicas, não se conseguiram incluir em nenhuma subtemática. Notem-se os seguintes exemplos:

- *Estamos em pleno século V a. C. e Atenas é uma Cidade-Estado na Grécia. Eu entrei em Atenas e agora temos a ágora. Esta é a parte mais baixa da cidade (QVI – B26).*
- *Hoje acordei com uma ótima notícia, a minha chegada a Atenas. Agora vou para a Acrópole visitar os grandes templos da famosa cidade de Atenas e voltar para a minha cidade (QVI – B11).*
- *Cheguei a Atenas e faço de tudo um pouco [...]. Aqui as casas são bem decoradas, com um capitel bem decorado. As crianças ficaram felizes por ver os cavalos a andar até à Acrópole (QVI – B24).*
- *Eu sou o Vilberto e vivo em Atenas, na capital da Grécia. Escrevo este texto para vos mostrar a minha cidade. Na Acrópole situam-se os templos. Nós construímos templos e estádios tais como o Partenon, Erectéion e o Templo de Zeus (QVI – B23).*

Embora os alunos tenham inserido nos seus textos conteúdos científicos não foram capazes de o articular com a história da personagem. Note-se, por exemplo, a falta de identificação do motivo da chegada das personagens a Atenas; o Aluno B11, por outro lado, situa a sua personagem, contudo, identifica apenas os edifícios trabalhados em sala de aula, sem que exista uma descrição detalhada dos mesmos. Há dois aspetos que merecem destaque nesta primeira análise: o primeiro, relaciona-se com a importância das orientações, já que todos os textos incluídos nesta subtemática dizem respeito a alunos que não elaboraram a planificação e, por isso, não foram orientados; o segundo, prende-se com a reorientação que foi feita aquando da entrega dos cadernos. Procurando que a turma compreendesse o objetivo desta atividade, voltaram a ser explicados os objetivos dos textos, utilizando, para isso, alguns exemplos de *Diários de Viagem* da turma.

Muitos dos alunos descreveram a chegada de pessoas de outras cidades-estado a Atenas, como comerciantes, que se demonstram perplexos com o que veem. Note-se os seguintes exemplos:

- *Segui viagem até à praça da cidade. Enquanto andava, reparei que os atenienses se vestiam de forma diferente, embora simples. Usavam um enorme pedaço de pano que rodeava os seus corpos. Era simples, mas belo (QVI – B27).*
- *Assim que o barco atracou e pousei os pés no porto senti-me mais vivo que nunca, parecia que todo o cansaço tinha desaparecido. Caí de joelhos, como se tivesse sido empurrado por Atena. Agradei ter chegado a casa (QVI – B28).*
- *Quando cheguei a Atenas percebi que o movimento toma conta da cidade. Senti a terra batida a entrar entre os buracos das minhas sandálias e foi como se tivesse entrado num mundo à parte (QVI – B2).*
- *No momento em que Xavier entrou na Pólis, a primeira coisa que lhe saltou à vista foi uma grande elevação de terreno, o ponto mais alto da cidade. Chamam-lhe Acrópole (QVI – B24).*

Embora com discursos textuais e enredos diferentes, os exemplos mencionados demonstram, por um lado, a capacidade de articulação entre os conteúdos científicos e a história da personagem – através de uma transição quase impercetível entre a história da personagem e a matéria assimilada – e, por outro, a consistência dos conhecimentos dos alunos. O aluno B7 revela compreender a importância do belo na sociedade ateniense; no excerto do Aluno 8 está patente o conhecimento relativamente às crenças religiosas da sociedade ateniense, como a influência da deusa Atena sobre os comuns mortais; já os alunos B2 e B24 demonstram um claro conhecimento relativamente à geografia em estudo.

As subtemáticas relacionadas com o teatro e com os Jogos Olímpicos, embora não tenham o mesmo número de textos associados, serão analisadas de forma comparativa, já que estão ambas associadas a um culto mitológico e de formação cívica da sociedade ateniense.

É de destacar que os alunos que se dedicaram à subtemática dos Jogos Olímpicos descreveram todos o dia-a-dia de atletas participantes nos jogos olímpicos, no entanto, de forma contrastante, os alunos que se dedicaram à subtemática do teatro, nunca fizeram descrições sob o ponto de vista de um ator, mas sempre da perspectiva de quem vai ao teatro. Notem-se os seguintes exemplos:

- *Não consegui compreender a história. Este teatro é dos piores que já fui. Onde está a tragédia e a comédia? (QVI – B15)*
- *A peça que vi chamava-se “Prometeu Acorrentado” de Ésquilo (QVI – B13).*
- *Estava a preparar-me para a primeira prova, o lançamento do disco, quando vejo o estádio cheio. A felicidade e a ansiedade corriam-me nas veias (QVI – B10).*

- *Hoje é um dia fabuloso. É o dia da minha prova. Gostava de ganhar uma coroa de folhas de oliveira e ser reconhecido como herói (QVI – B4).*

O aluno B15 reconhece os dois géneros do teatro grego através da crítica à encenação que visualizou, já que esta não se enquadrava em nenhum dos mencionados. Também o aluno B13 reconhece a importância de Ésquilo no panorama artístico grego, mencionando, inclusive, uma das suas obras. Já através dos excertos seguintes é possível confirmar que os alunos B10 e B4 demonstram consolidados aspetos como o local de realização das provas olímpicas bem como uma dessas provas; o prémio atribuído aos vencedores e, ainda, como são vistos socialmente os vencedores dos jogos olímpicos gregos.

Assim, constatamos a realização das Aprendizagens Essenciais mencionadas nos documentos oficiais para esta subtemática.

Embora fosse de esperar que esta turma dedicasse, na sua maioria, os seus escritos a subtemáticas que fossem, por um lado, paralelas ao seu percurso académico (Artes Visuais) e, por outro, aos conteúdos mais versados ao longo das aulas, isso não se constatou. A subtemática “Arte” contou apenas com dois textos e, ainda assim, desenvolvidos de forma superficial, notem-se os seguintes exemplos:

- *Vim para a cidade porque soube que estavam a precisar de artistas. Sou um desenhador, e já desenhei várias vezes o templo da minha cidade. Eu já me acostumei com os traços, acho que só vou ter de fazer uns ajustes, mas de resto é a mesma coisa (QVI – B16).*
- *John era um escritor que se queria dedicar ao relato da arquitetura da cidade de Atenas. Escrevia todos os dias sobre as medidas, e as proporções dos templos (QVI – B2).*

Não obstante a indicação de conceitos importantes à arte grega, de que são exemplos “medidas”, “proporções” e “templos”, os escritos desta subtemática ficaram aquém, por vários motivos, do que poderia ter sido elaborado. Um dos mais evidentes é o facto de os alunos estarem ligados à arte e esta ser o maior motivo de discussão em sala de aula.

Importa realçar que, embora os alunos nesta subtemática não tenham conseguido alcançar os resultados pretendidos, após vários diálogos sobre o assunto, a apresentação de alguns exemplos e a evolução criativa que este projeto potencia, alguns dos discentes questionaram a possibilidade de refazerem os seus textos por terem surgido ideias novas, como por exemplo, descreverem o dia-a-dia de figuras de alto relevo como Fídias, Calícrates ou Policleto. Ainda que nenhum dos alunos tenha entregue a atividade refeita, é de destacar o paulatino progresso do pensamento criativo.

Embora a mitologia seja transversal a quase todos os textos, os excertos mencionados de seguida referem-se apenas à história de um dos deuses do Olimpo:

- *Héracles é o meu nome. Sou filho do pai dos céus, Zeus* (QVI – B28).
- *Hoje acordei sem me conseguir mexer. Olhei à minha volta e apercebi-me de que estava dentro da estátua da deusa Atena. Agora tinha 10 metros de altura, estava coberta de ouro e marfim e a verdade é que tinha uma vista espetacular sobre a cidade [...]. De repente comecei a ouvir alguém a choramingar. Olhei para baixo e deparei-me com uma mulher que me rogava as suas preces* (QVI – B5).

O aluno B28 desenvolveu uma história ligada a Héracles, enquanto o aluno B5 se centra na história da escultura monumental da deusa Atena, como se esta tivesse ganhado vida e conseguisse agora, através dos sentidos, compreender a vida da deusa padroeira da cidade de Atenas.

No que a política se refere, os alunos debruçaram-se essencialmente sobre a relação dos cidadãos e não cidadãos, deixando de parte a alusão à democracia, o que reitera o que já foi mencionado anteriormente – na sua maioria, os alunos não desenvolveram as temáticas mais abordadas em sala de aula. Notem-se os seguintes exemplos:

- *Aqui não podemos votar. Somos considerados metecos* (QVI – B17).
- *Mais à frente, estava a haver um debate e parecia que as pessoas estavam a votar* (QVI – B23).

Embora o aluno B23 mencione o voto, não desenvolve o assunto, o que nos leva a questionar a consistência dos seus conhecimentos relativamente à subtemática sobre a qual escreveu, já que o restante texto é formado a partir de ideias soltas e superficiais.

Os alunos que desenvolveram histórias relativas ao estatuto da mulher são, curiosamente, do sexo feminino, tal como já havia acontecido na *Cabine Crew A*, vejamos:

- *A maioria dos meus dias são passados em casa, com os meus pais e o meu irmão. Mas pelo menos eu tinha alguém com quem passar o meu tempo, ao contrário da minha amiga que mal saía do quarto* (QVI – B22).
- *Só a conheci porque as nossas mães conheceram-se no gineceu, caso contrário nunca teria amigos* (QVI – B10).

É evidente a empatia revelada pelos alunos, que demonstram ter conhecimentos sólidos relativamente ao contexto feminino da época, mencionando, inclusive, o local reservado à mulher.

Do ponto de vista linguístico, esta *Crew* revelou várias dificuldades, nomeadamente no que se refere a erros ortográficos, de pontuação e à falta de concordância entre verbos e sujeitos. As dificuldades foram transmitidas à professora de Português, que também já tinha constatado os problemas mencionados. Paralelamente, aquando da entrega dos *Diários de Viagem*, os erros mais verificados foram brevemente debatidos em sala de aula.

No que se refere à adição de elementos não textuais, a *Cabine Crew B* demonstrou facilidade na sua realização. Ainda assim, dado o percurso académico da turma, era esperada uma maior afluência ao parâmetro mencionado. Apenas 35% dos alunos cumpriram a ilustração dos textos, embora com grande qualidade estética, notem-se as Figs. 46-48:

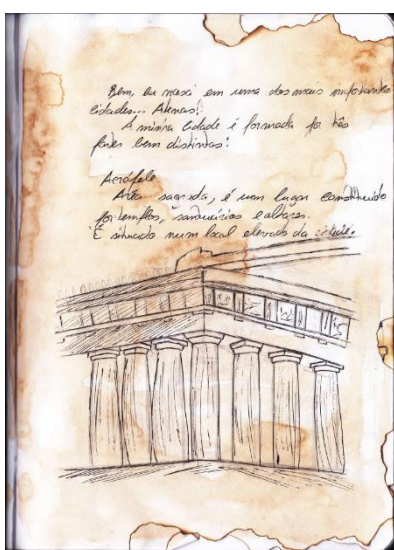


Fig. 46 – Ilustração do Partenon Fig. 47 – Ilustração do Discóbolo. Fig. 48 – Ilustração de uma escultura

No que ao primeiro teste de avaliação se refere, importa registar, por um lado, a média dos resultados do teste em comparação com a média dos resultados da atividade em análise. Note-se, assim, a Tabela 11:

Tabela 11 – Relação de médias de médias do *Diário de Viagem* da *Cabine Crew B* e teste de avaliação “Cultura da Ágora”

Média da turma (<i>Diários de Viagem</i>)	Média da turma (Cultura da Ágora)
136 pontos	114 pontos

Ambas as médias da turma ficaram aquém do esperado, o que nos surpreendeu, já que a turma tem uma postura bastante ativa e participativa no decorrer das aulas. Assim, a partir desta primeira atividade, podemos questionar: os alunos consolidaram as Aprendizagens Essenciais e têm dificuldades em transmitir os conhecimentos? Ou, por outro lado, adquirem as Aprendizagens Essenciais na sala de aula mas não as consolidam através de um estudo autónomo?

Para compreendermos este contraste, foi consultada a professora de Português que referiu que a média da turma no primeiro teste foi semelhante à da disciplina de História da Cultura e das Artes. Já o professor da disciplina de Desenho A, revelou que as avaliações da turma foram superiores aos dados mencionados. Assim, embora possamos recolher alguns dados destas avaliações, vamos fazer uma análise mais profunda nas próximas atividades, já que teremos dados mais concretos para respondermos, eventualmente, às questões em cima levantadas.

Note-se ainda:

- ✓ A turma contou com uma taxa de negativas situada nos 22%;
- ✓ Dois dos alunos que não entregaram o *Diário de Viagem* tiveram classificações inferiores a 100 pontos no teste de avaliação;
- ✓ 5 dos 8 alunos, cujos textos foram um resumo científico da matéria, tiveram negativa.

2.2. Oficina de Escrita 2: Roma

A atividade foi apresentada no dia 22 de novembro. A orientação decorreu ao longo de uma aula de 100 minutos no dia 29 de novembro, onde foram recolhidos todos os *Diários de Viagem* e registados comentários relativamente à temática, cronologia e outros aspetos essenciais em avaliação.

Se tinha sido preocupante a falta de planificações da primeira atividade (46%) que foi, inclusivamente, alvo de discussão em contexto de aula, nesta atividade apenas 25% dos alunos procederam à entrega intercalar – avaliação formativa. Os alunos voltaram a ser recordados de que esse era um parâmetro sujeito a avaliação, e voltaram a ser discutidas as vantagens dessa primeira etapa. Contudo, a ação sensibilizadora maior chegaria apenas aquando da entrega final, como veremos adiante. Nos alunos que procederam à planificação não se destaca nenhuma anomalia relativamente ao que foi pedido.

A data de entrega final para avaliação sumativa foi o dia 6 de dezembro, contabilizando uma taxa de entregas de 82%.

Na atividade em análise, denota-se uma evolução relativamente ao conteúdo dos textos desenvolvidos que se centraram, agora e na sua maioria, nos assuntos mais discutidos em sala de aula. Tal como na *Crew A*, uma das subtemáticas mais evidenciadas foi a expansão territorial. Registam-se, ainda, os combates de gladiadores e a arte. Importa ainda registar que paralelamente à primeira atividade, os alunos conseguiram aqui articular de forma mais fluída a história criada com o conteúdo científico.

No que diz respeito aos textos que se referem à expansão territorial, destaca-se, antes de mais, a perceção, por parte dos alunos, da compreensão do carácter militar do Império Romano. Observem-se os seguintes exemplos:

- *A Pax Romana foi estabelecida pelo nosso imperador Otávio César Augusto. Os militares chagaram e impuseram a paz. Ninguém os desrespeitava porque lhe conheciam o destino. Foi a melhor coisa que nos aconteceu, acabaram as guerras (QVII – B3).*
- *Ele era o braço direito do imperador, e foi ele que foi enviado para as terras à volta do Mar Mediterrâneo com o objetivo de conquistar quanto mais territórios melhor (QVII– B27).*
- *Estamos numa desvantagem terrível, eles são imensos e já nos incendiaram o primeiro castrum. Mas como somos um povo prático, rapidamente nos conseguiremos reerguer e conquistá-los (QVII – B9).*

O aluno B3 demonstrou empatia histórica através da compreensão dos objetivos da *Pax Romana* à época; quando questionado relativamente ao excerto, explicou: *stora, eu sei que foi uma coisa má, e que os romanos conseguiram a paz porque lutavam com as pessoas e as obrigavam a fazer coisas, mas naquele tempo eles não viam as coisas assim, não é?* Este foi, provavelmente, o melhor exemplo de empatia histórica encontrado nos textos ao longo de todo o ano letivo. Curiosamente, este foi um dos alunos que na atividade anterior integrava os textos cuja articulação entre o conteúdo científico e a criatividade não foi bem-sucedida. Paralelamente a isto, o aluno B9 conseguiu articular de forma coesa os conteúdos científicos com a história que criou, aplicando os conhecimentos trabalhados em aula como foi o caso dos *castrums* e do pragmatismo romanos. O aluno B27 demonstra conhecimentos sólidos no que se refere à geografia e ao belicismo do povo romano.

Os alunos debruçaram-se também sobre as lutas de gladiadores no Coliseu, versando tanto sobre a composição do espaço arquitetónico, bem como sobre a ação desenrolada na arena. Vejamos os seguintes exemplos:

- *Finalmente Tito abriu o Coliseu. Diz-se que vão ser cem dias seguidos de espetáculos e hoje é o primeiro. Subo para os bancos mais distantes da arena e vejo o leão na jaula (QVII – B24).*
- *Selena, sabias que o espetáculo de hoje é o Damnatio ad Bestias? Isto promete. Quando entrei dirigi-me ao meu lugar, que infelizmente era um dos mais altos (QVII – B19).*
- *No momento em que a primeira pessoa morreu só se ouviam os gritos da arena. Com medo abandonei a bancada e corri pelos corredores sem destino. Não sei quem queria ver uma coisa daquelas (QVII – B20).*

É importante, perante estes excertos, realçar o contraste entre os alunos B19 e B20. Embora ambos demonstrem ter compreendido os conhecimentos essenciais e lecionados em sala de aula relativamente à subtemática apresentada, as interpretações são contrastantes. Ao passo que o aluno B19 demonstra ter captado o espírito da época, onde os espetáculos mais sangrentos eram os mais desejados, o aluno B20, através das conceções atuais repudia aquele tipo de espetáculos. Isto leva-nos aos três estágios da empatia referidos por Almeida (2019). Se o aluno se encontra no último estágio “Empatia Diferenciada”, em que através da consolidação de conhecimentos, conceitos e reflexões críticas compreende que, à época, esses espetáculos eram encarados com normalidade e até algum entusiasmo, o aluno B20 encontra-se no estágio da “Empatia Estereotipada”, onde projeta as crenças e valores atuais nos eventos e agentes históricos, isto é, compreende que esses espetáculos eram realizados, mas não consegue separar-se da desumanização que isso representa na contemporaneidade. Já o aluno B24, sem caminhar por esses trilhos, demonstra que adquiriu os conhecimentos essenciais sobre a temática, referindo, apenas num pequeno excerto, informações tão importantes como o imperador que inaugurou o Anfiteatro Flaviano, o impacto que a sua abertura teve na sociedade e, ainda, a estratificação das bancadas que coadunava com o estatuto social de quem frequentava o espaço.

No que à arte diz respeito, denota-se um aumento dos textos a ela dedicada. Ainda assim, continua a ser a subtemática que regista a menor articulação entre os conhecimentos científicos e a criatividade. Sublinha-se, novamente, a contradição que isso representa numa turma de Artes Visuais. Notem-se os seguintes exemplos:

- *Tudo aquilo era magnífico aos olhos de Claudios. Os arcos de triunfo, os aquedutos, as pontes e as basílicas. O detalhe, a perfeição e beleza combinadas com a funcionalidade e durabilidade, tornava o império mais rico e belo e fazia o patrício sentir-se orgulhoso da sua nacionalidade (QVII – B16).*

- [Sobre o Panteão romano] *O espaço era muito amplo, mas o que mais gostei foi da cúpula semiesférica, que vai reduzindo a sua dimensão à medida que sobre e, o que gostei ainda mais, foi a abertura no cimo da cúpula, que serve para entrar luz (QVII – B9).*
- *Enquanto passeava pela rua sem rumo avistei a Coluna de Trajano e decidi aproximar-me. Visto de fora fiquei deslumbrado pela história que tinha em seu redor. Entrei e fiquei impressionado com a largura que tinha lá dentro, pois visto de fora parece muito mais pequeno (QVII – B13).*

Embora o aluno B16 tenha aplicado a Tríade Vitruviana⁷¹ foi o único momento em que referiu conceitos aplicados em sala de aula. O texto desenrola-se com uma enumeração de arquiteturas efetivamente estudadas, mas sobre os quais não existe uma descrição.

Ainda que seja perceptível uma evolução na forma como reconduziu o escrito, continua a incorrer no erro da enumeração ao invés da descrição solicitada. Os alunos B9 e B13 centram as suas histórias em locais específicos sobre os quais fazem uma descrição correta sob o ponto de vista científico, ainda que parca e de forma pouco articulada com a história da personagem.

Aquando da entrega dos *Diários de Viagem* já corrigidos e avaliados, foram selecionados dois alunos, cujos textos estavam confusos e desorganizados, para lerem em voz alta algumas partes por mim identificadas. Os alunos compreenderam que a planificação auxilia no processo de organização de ideias para que, posteriormente, o texto flua de forma ordenada.

Do ponto de vista linguístico, esta *Crew continua a* revelar as dificuldades mencionadas na atividade anterior, denotando-se ainda com mais profundidade a falta de pontuação, a troca do complemento direto no verbo (ter-me VS me ter) e o excesso de abreviaturas, como é possível constatar pelo comentário realizado num dos *Diários de Viagem* (Fig. 49).

⁷¹ *Firmitas, Utilitas e Venustas.*

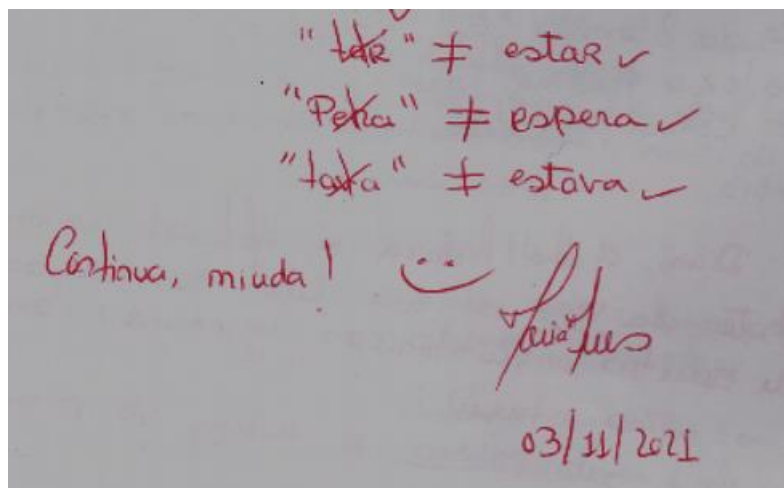


Fig. 49 – Correções de um dos erros mais frequentes – abreviaturas.

Na atividade anterior o cumprimento dos alunos no parâmetro que se refere à ilustração dos textos foi de 35%. Contudo, ainda que novamente alertados para o peso na avaliação, apenas 40% dos alunos o cumpriu. Mantém-se a qualidade estética de quem os realizou, notem-se as Figs. 50-51:



Fig. 50 – Ilustração de uma competição romana no Coliseu de Roma.



Fig. 51 – Ilustração do Coliseu de Roma.

No que ao segundo teste de avaliação se refere, importa referir que este foi constituído por questões que já remetiam para conteúdos posteriores (Cultura do Mosteiro). Assim, foram seleccionadas as questões relativas a Roma (Tabela 12):

Tabela 12 – Relação de médias do Diário de Viagem da *Cabine Crew B* e questões sobre a temática “Cultura do Senado” no teste de avaliação.

Média da turma (<i>Diários de Viagem</i>)	Questões do teste de avaliação (Cultura do Senado)	Pontos	Média da turma
130 pontos	Compare os dois tipos de habitação existentes nas cidades romanas (Fig. 1 e 2 ⁷²), apresentando três diferenças formais e/ou sociais entre elas.	15	12
	Partindo da Fig. 3 ⁷³ , do texto A ⁷⁴ e dos conteúdos abordados nas aulas, descreva três características do retrato romano.	15	11
	Explique de que forma é que a estátua de Marco Aurélio (Fig. 4) exprime “o espírito prático dos romanos” referido no texto A.	15	6
	Descreva três das características do urbanismo romano, a partir da observação do conjunto documental anterior ⁷⁵ .	15	9
	Explique três das características da arquitetura romana, recorrendo à observação das Fig. 9, 10 e 11 ⁷⁶ .	15	13

Tendo em conta os resultados da Tabela X, notem-se as seguintes reflexões:

- ✓ As questões com os resultados mais próximos do total prenderam-se com a temática arquitetónica e urbanística;
- ✓ Se traçarmos uma relação com os textos que se inserem na subtemática “Arte”, compreendemos que todos os textos se relacionam com a arquitetura;
 - ✓ 89% dos alunos que se incluem nesta subtemática, obtiveram a cotação máxima nas questões.

2.3. Oficina de Escrita 3: O mosteiro

Tal como foi explicado na terceira atividade da *Cabine Crew A*, é neste conteúdo curricular que os programas se afastam, quer em termos de Aprendizagens Essenciais quer no que se refere

⁷² Domus e Insula.

⁷³ Retrato do Imperador Caracala.

⁷⁴ O Espírito Prático dos Romanos, Everard M. Upjohn, História Mundial da Arte, vol. 2.

⁷⁵ Planta e vista aérea da cidade romana de Timgad.

⁷⁶ Coliseu de Roma; Aqueduto de Segóvia; Coluna de Trajano.

à localização espacial dos acontecimentos históricos em estudo. Se, no curso de Línguas e Humanidades, se dá um grande relevo à Reconquista e à duplicidade que existe em território nacional (Portugal Senhorial e Concelhio), no curso de Artes Visuais o grande foco de estudo é o monaquismo, os movimentos de peregrinação e o primeiro estilo internacional: o Românico. Desta forma, considerou-se oportuno que os alunos da *Cabine Crew B* desenvolvessem um texto em que a temática fosse precisamente o mosteiro. Foi-lhes concedida liberdade no que se refere à criação de personagens tal como veremos adiante.

A atividade foi apresentada no dia 6 de dezembro. A orientação decorreu ao longo de uma aula de 100 minutos no dia 15 de dezembro, onde foram recolhidos todos os *Diários de Viagem* e registados comentários relativamente à temática, cronologia e outros aspetos essenciais em avaliação.

Embora tenha sido feita a intervenção, na atividade anterior, relativamente à planificação do texto, volta a repetir-se a não elaboração desta primeira fase na maioria da turma. Apenas 48% dos alunos registaram ideias prévias ligadas à história a desenvolver, isto é, a entrega intercalar – avaliação formativa. Isto significa que, pese embora tenha existido um aumento de 23%, os alunos continuam sem compreender a importância da organização de ideias soltas.

Foi precisamente aquando da entrega final dos *Diários de Viagem* da atividade em análise que os alunos tomaram conhecimento do evento que se iria realizar em torno deste projeto de escrita. Foram informados de que os seus *Diários* iriam ser expostos e que teriam de explicar todos os passos que realizaram aos convidados. O entusiasmo foi instantâneo, contudo muitos dos alunos aperceberam-se naquele momento de que a não a planificação do texto iria impedir uma explicação detalhada do percurso textual que realizaram e das decisões tomadas ao longo das atividades.

Nos alunos que procederam à planificação destacam-se algumas correções científicas que foram realizadas, como, por exemplo, a troca da palavra “turista” por “peregrino”, ou de “igreja” por “mosteiro”.

A data de entrega final para avaliação sumativa foi o dia 11 de janeiro, contabilizando uma taxa de 75% de entregas e os textos desenvolveram-se essencialmente em três grandes núcleos de conteúdo: o quotidiano monástico, as peregrinações e a arte.

A evolução na tipologia da escrita foi integral e os alunos conseguiram, nesta atividade, articular os dois aspetos principais: o conteúdo histórico e uma história por eles criada, tendo em consideração a cronologia e o espaço.

No que ao quotidiano monástico se refere, os alunos centraram-se na descrição das rotinas dos monges, tanto no que se refere aos trabalhos de que estavam encarregues como dos vários espaços por eles utilizados, fazendo sempre menção ao rigor a que estavam sujeitos. Notem-se os seguintes exemplos:

- *Ao minguado conforto do meu colchão de palha e ásperos cobertores, desperto por volta das 2 horas da madrugada. Momentos depois dirijo-me, apressadamente, ao longo dos frios corredores de pedra, para o primeiros dos seis serviços diários (QVIII– B2).*
- *A nossa rotina diária integra 4 horas de serviços religiosos, 4 horas de meditação individual e 6 horas de trabalhos nos campos, nas oficinas, na cozinha, no refetório, na enfermaria e no scriptorium (QVIII – B1).*
- *Trabalhava arduamente no arroteamento de um monte quando deixo cair um machado no pé. Fui logo socorrido por outros monges que me levaram à enfermaria (QVIII – B7).*
- *Entrar na biblioteca é como fugir de todos os problemas e entrar num mundo à parte. É a zona mais silenciosa de todo o mosteiro, é onde todos os segredos ficam guardados (QVIII – B25).*
- *Espero que alguém encontre este fólio e o que leia atentamente. Tudo o que é necessário à vida de um monge encontra-se aqui (QVIII – B19).*
- *Nós somos os que contemos um poder que mais ninguém possui. Somos os únicos que sabemos ler e escrever e, por isso, somos conhecidos como os “guardiões do saber” (QVIII – B5).*
- *O meu pai é um traidor. Mas pelo menos tenho Deus comigo. Deus que é largura, comprimento, altura e profundidade. Deus é tudo e não estou só (QVIII – B21).*

Os alunos B2 e B7 demonstram conhecimentos consolidados no que se refere às rotinas vividas pelos monges em mosteiros, evidenciando uma articulação equilibrada entre os conceitos e conteúdos em estudo como, por exemplo, a constituição dos espaços do mosteiro e os deveres dos monges. Os alunos B25, B21 e B5 conseguem mostrar, através de breves “desabafos” das personagens, a importância que tinha, por um lado, a biblioteca – espaço sagrado, de conhecimento e o poder que esta conferia aos monges que a ela tinham acesso – e, por outro, a Regra, neste caso através da referência a São Bento de Claraval (Regra de Cluny).

Relacionado com as funções associadas ao mosteiro, encontramos textos cuja subtemática se relaciona com as peregrinações, abordadas também em contexto de sala de aula. Notem-se os seguintes exemplos:

- *Era verão. Fazíamos o nosso percurso habitual pelos caminhos sagrados. Longos quilómetros percorridos, dia e noite. Acabados de chegar ao Mosteiro de Cluny, em França, fomos rapidamente recebidos pelo abade (QVIII – B6).*
- *Fui acolhido mal cheguei. Orientaram-me para a enfermaria já que tinham sido vários dias a caminhar (QVIII – B20).*
- *Percebi que aquele mosteiro parecia outro império, mas melhor. Tinha tudo o que era necessário à vida, sem guerras, sem batalhas, sem sangue. Só com fé (QVIII – B27).*
- *Quase a fechar os olhos de cansaço, avisto ao fim de dias a caminhar, no cimo da colina, o mosteiro onde estava destinado a chegar (QVIII – B13).*

É de salientar os excertos dos alunos B27 e B13. Se o primeiro evidencia facilidade na mobilização de saberes relacionados com conteúdos anteriores – queda do Império Romano – e elabora uma relação cronologicamente correta com os conteúdos em estudo. O segundo aluno demonstra compreender a específica localização geográfica dos mosteiros.

Na sua globalidade, os textos fazem menções artísticas, relacionadas com os espaços do mosteiro, nomeadamente a igreja. Notem-se os seguintes exemplos:

- *Depois de cinco monges, o sexto foi encontrado morto. Um no nártex, um na abside, um na nave central e dois nas naves laterais. Agora, para terminar a cruz latina, Demous encontrava-se no centro do transepto (QVIII – B15).*
- *Percorro o deambulatório, subo a escadaria e chego ao meu local de trabalho: o scriptorium (QVIII – B14).*
- *Percorro os frios corredores de pedra em direção à igreja do mosteiro, sem ornamentação, mas com jogos de luz e sombra devido à luz das velas (QVIII – B2).*

No excerto do aluno B2 compreende-se a falta de ornamentação dos edifícios românicos, principalmente dos mosteiros. Já nos excertos dos alunos B15 e B14 compreende-se a planta cruciforme e os vários espaços a ela associada.

Nesta atividade começou a denotar-se um progresso notório no equilíbrio entre os conhecimentos científicos e a sua articulação com a escrita histórica, o que demonstra a evolução no que respeita à localização temporal.

No que diz respeito à adição de elementos não textuais ao *Diário de Viagem*, mantém-se a baixa taxa de alunos a cumprirem esse critério. Apenas 48% dos alunos utilizaram formas de comunicação não escritas, contudo note-se no rigor dos desenhos (Figs. 52-53):

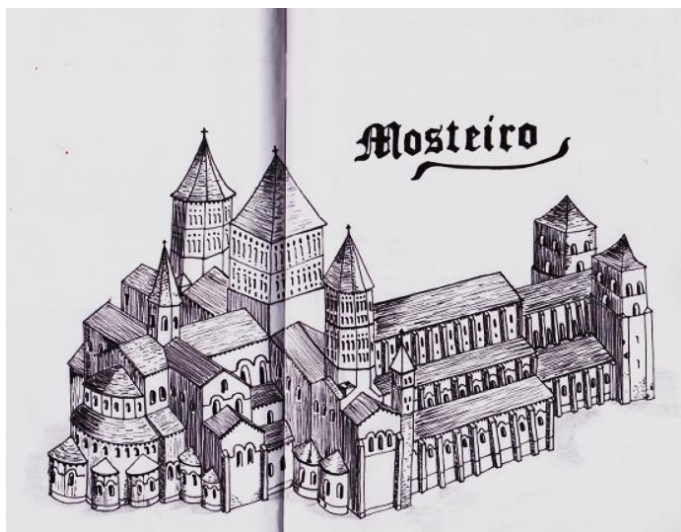


Fig. 52 – Ilustração de um mosteiro românico.



Fig. 53 – Ilustração de um monge.

No que ao terceiro teste de avaliação se refere, importa referir que este foi constituído por questões que ainda remetiam aos conteúdos anteriores (Cultura do Senado). Assim, foram seleccionadas as questões relativas ao Românico (Tabela 13):

Tabela 13 – Relação de médias do *Diário de Viagem* da *Cabine Crew B* e questões sobre a temática “Cultura do Mosteiro” no teste de avaliação.

Média da turma (<i>Diários de Viagem</i>)	Questões do teste de avaliação (Cultura do Mosteiro)	Pontos	Média da turma
149 pontos	Partindo da Fig. 8, do Texto C ⁷⁷ e dos conteúdos abordados nas aulas, descreva seis aspetos que caracterizam o monaquismo e a vida dos monges medievais.	30	20

Tendo em conta os resultados da Tabela X, notem-se as seguintes reflexões:

- ✓ 21% da turma obteve a pontuação máxima na questão de desenvolvimento e essas pontuações dizem respeito aos alunos com classificações mais altas nos textos;
- ✓ A grande maioria da turma obteve pontuações entre os 15 e 20 pontos;
- ✓ Os dois alunos que obtiveram uma classificação inferior a 10 pontos na questão de desenvolvimento não entregaram a atividade de Oficina de Escrita.

⁷⁷ A Fig. 8 diz respeito a uma ilustração do Mosteiro de Saint-Gall e o Texto C é um excerto da Regra de São Bento (séc. VI).

2.4. Oficina de Escrita 4: Paris

A atividade foi apresentada no dia 23 de fevereiro, contando com a orientação numa aula de 100 minutos, no dia 3 do mês de março. De um total de 26 alunos, 63% cumpriram a entrega intercalar – avaliação formativa, cumprindo de forma adequada a primeira etapa da escrita criativa (planificação).

82% dos discentes cumpriram a entrega final – avaliação sumativa, no dia 14 de março de 2022 o que, paralelamente às entregas intercalares, regista um aumento substancial.

Curiosamente, à semelhança da *Cabine Crew A*, os alunos desenvolveram textos que se relacionam diretamente com o contexto social da época, referindo em maior quantidade aspetos políticos e sociais do que artísticos. É certo que para se compreender a arte de um determinado momento histórico é fundamental conhecer todo o contexto socioeconómico e político da época em apreço. Contudo, e já que estamos a analisar textos de uma turma de Artes Visuais, seria expectável que desenvolvessem em maior profundidade conceitos e conceções relacionados com a arte. Notem-se os seguintes exemplos:

- *Filho, todos temos de ajudar na marca da nossa cidade. E se não temos possibilidades para pagar a sua construção, devemos dedicar o nosso tempo à sua construção (QIX – B1).*
- *Quero que saibas que participei na sua construção e que ela deve ser um motivo de orgulho da tua cidade (QIX – B17).*
- *O meu pai costumava dizer que depois de se passar os portões da cidade se viam vastos campos. Hoje em dia, o comércio expandiu-se e tudo se transformou em cidade (QIX – B3).*
- *Quem governa a cidade são os homens do dinheiro, mas quem os governa a eles é Deus (QIX – B6).*
- *Existia estabilidade política, as feiras cresceram com os novos produtos vindos das Rotas Marítimas e isto tudo, aliado à construção da Catedral da nossa cidade (QIX – B26).*
- *Acredito que um dia ainda venhas a ser um cavaleiro-vilão, com posses para sustentares os teus próprios cavalos (QIX – B10).*
- *Apesar de tudo, terei de partir pois como burguês mercante preciso de estar em constante movimento, à procura dos melhores negócios (QIX – B14).*

Os excertos selecionados, para além de demonstrarem os conhecimentos consolidados no que se refere à conjuntura histórica do movimento artístico em estudo, demonstra, mais uma vez, a evolução dos alunos no que se refere à contextualização da história que criaram, isto é, não se limitaram a descrever os elementos característicos do gótico ou da cidade medieval, mas mobilizaram os vários saberes do período cronológico em estudo. Os alunos B3, B10, B26 e B14 evidenciam conhecer um dos motivos que esteve por detrás da criação de um novo estilo artístico bem como os integrantes da sociedade da época; no aluno B6 são notórios os conhecimentos relativos ao impacto da religião; e nos alunos B1 e B17 denotam-se conhecimentos acerca do pensamento da época.

No que se refere à arte os alunos também foram capazes de aplicar os conceitos específicos da disciplina, bem como os termos associados à arte da época, articulando de forma positiva todos os parâmetros solicitados na rubrica de avaliação. Leiam-se os seguintes excertos:

- [...] *entrada monumental da catedral, o portal triplo com as representações do Juízo Final, a Pesagem das Almas e ainda o da Virgem* (QIX – B26).
- [...] *da abóbada de cruzaria de ogivas, os arcobotantes e os contrafortes para que a igreja quase tocasse os céus!* (QIX – B1).
- [...] *percorri o deambulatório e dei de caras com a cabeceira e as suas sete capelas radiantes. Há por aqui quem lhes chame também de absidiolos* (QIX – B7).
- [...] *uma rosácea linda e gigante, com vidro colorido e com tantas histórias representadas, que deixava entrar tanta luz naquele interior que era escuro até aqui* (QIX – B9).
- [...] *vários vitrais que faziam com que a luz passa-se numa mistura de cores e parecia que Deus se fazia presente* (QIX – B19).

Os alunos descrevem com precisão os elementos constituintes do estilo gótico, aplicando conceitos específicos e estruturantes, compreendendo a evolução que constituiu a passagem do românico para o gótico (B9) e reconhecendo a catedral como o expoente da arquitetura gótica, onde o vitral constitui um dos elementos principais.

No que se relaciona com os elementos não textuais, manteve-se uma baixa taxa de registo (43%). Notem-se as Figs. 54-57:



Fig. 54 – Desenho de um vitral.



Fig. 55 – Desenho e recorte de um vitral.



Fig. 56 – Esboço de um vitral.

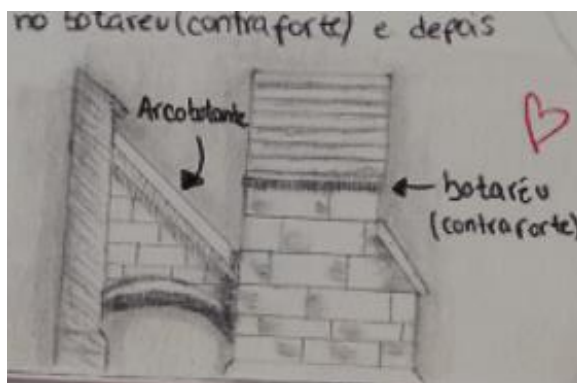


Fig. 57 – Esquema visual da diferença entre os contrafortes e os arcobotantes.

No que diz respeito aos resultados da avaliação do teste de avaliação, à semelhança da metodologia até aqui utilizada, selecionamos as questões que respeitam o módulo da “Cultura da Catedral” (Tabela 14).

Tabela 14 – Relação de médias do *Diário de Viagem* da *Cabine Crew B* e questões sobre a temática “Cultura da Catedral” no teste de avaliação.

Média da turma (<i>Diários de Viagem</i>)	Questões do teste de avaliação (Cultura da Catedral)	Pontos	Média da turma
158 pontos	Compare os dois edifícios representados nas Fig. 7, 8, 9 e 10 no que respeita às respetivas fachadas e plantas. Na sua resposta, apresente, de forma fundamentada, seis diferenças evidenciadas nas figuras.	30	23

Tendo em conta os resultados da Tabela 14, notem-se as seguintes reflexões:

- ✓ 19% da turma obteve a pontuação máxima na questão de desenvolvimento e essas pontuações dizem respeito aos alunos com classificações mais altas nos textos;
- ✓ A grande maioria da turma obteve pontuações entre os 20 e os 25 pontos, o que registra uma evolução relativamente à pergunta de desenvolvimento no módulo “Cultura do Mosteiro”;
- ✓ Apenas um aluno registou uma pontuação inferior a 10 pontos nesta questão.

2.5. Oficina de Escrita 5: Florença

A atividade foi apresentada no dia 28 de abril. À semelhança do que aconteceu na *Cabine Crew A*, esta foi a única atividade que careceu de uma orientação presencial, tendo em conta vários fatores externos. Na entrega final, contabilizam-se apenas 29% de alunos que realizaram as planificações anteriores ao texto final. Mais uma vez, reitera-se a importância das orientações.

Esta foi, ainda, a atividade que registou menos entregas por parte dos alunos. Apenas 55% dos discentes cumpriram a entrega final – avaliação sumativa, no dia 9 de maio de 202.

Paralelamente ao referido, esta foi também a única atividade cuja triangulação de resultados não foi possível de realizar. Como referido na *Cabine Crew A*, esta falta de cruzamento de dados pode enviesar as reflexões.

Ao contrário das restantes atividades, foi no texto sobre o Renascimento que os alunos mais se debruçaram sobre as questões artísticas. Todos os escritos relatam, à semelhança da *Cabine Crew A*, uma ligação direta a algum dos artistas renascentistas mais abordados em sala de aula, destacando-se Leonardo da Vinci, Miguel Ângelo e Brunelleschi. Contrariamente ao grupo-turma analisado anteriormente, os alunos da *Cabine Crew B* desenvolveram as suas histórias tendo em conta apenas estes três artistas, o que constitui um número substancialmente baixo para a quantidade de autores que foram abordados em aula. Notem-se os seguintes excertos:

- *Francesco del Giocondo encomendou-me o autorretrato da sua mulher, Lisa (QX – B26).*
- *Vi-o a esculpir a Pietà, acompanhei-o na noite em que decidiu ir assinar a sua obra, assisti ao processo doloroso da criação de David (QX – B6).*

- *Tentei transmitir, nas linhas curvas, tanto a serenidade como a raiva. As veias, os tendões e os músculos comprimidos (QX – B16).*
- *Ensinou-me a utilizar a técnica subtrativa, e esta foi a marca da sua grande genialidade (QX – B3).*
- *[...] com a paisagem pintada através da perspetiva atmosférica, o Leonardo chamava-lhe *sfumato* (QX – B23).*

Nenhum aluno focou questões essenciais ao Renascimento como, por exemplo, o mecenato e o surgimento da imprensa. Não mencionaram a situação geográfica e política italiana da época, isto é, as condições favoráveis ao desenvolvimento do movimento artístico. Referiram, contudo, as principais características técnicas, estéticas e formais da arte renascentista, como o *sfumato*, a técnica subtrativa e nomearam alguns dos principais artistas.

Para além do menor número de escritos, a sua variedade temática também decresceu.

No que se refere à aplicação de normas textuais, os alunos demonstraram uma evolução notória, melhorando a coesão frásica e registando menos erros ortográficos e de pontuação. A localização espacial e temporal demonstrou-se ser, inicialmente, a principal dificuldade dos alunos, evidenciando, contudo, uma melhoria substancial.

Relativamente aos elementos não textuais, a baixa taxa de entregas compromete, também, a diversidade de desenhos e ilustrações, contudo, atente-se nas Figs. 58-62 – onde se destaca o pormenor da assinatura de Miguel Ângelo na *Pietà* (Fig. 62):

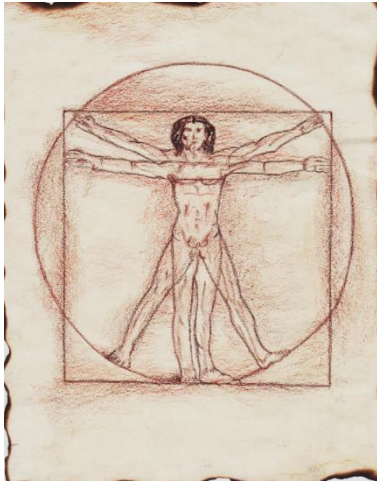


Fig. 58 – Desenho do “Homem Vitruviano”.

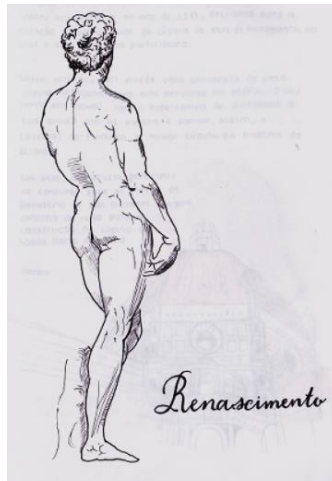


Fig. 59 – Desenho do “David”, Miguel Ângelo.



Fig. 60 – Desenho de Brunelleschi.



Fig. 61 – Desenho da catedral Santa Maria del Fiore.



Fig. 62 – Desenho da Pietà, Miguel Ângelo.

3. Breves considerações sobre a investigação-ação

Importa, antes de traçarmos uma tendência quantitativa de evolução e que, aliás, já foi sendo mencionada ao longo da análise das atividades, tecer algumas considerações relativas às atividades. Embora estas fossem avaliadas segundo uma grelha cujos parâmetros e descritores eram claros, compreende-se a ambiguidade da atribuição de uma avaliação qualitativa a objetos de avaliação tão subjetivos. Assim, quando a primeira Oficina de Escrita terminou, compreendeu-se a necessidade de privilegiar as avaliações formativas e as orientações. Foi crescendo a importância que se deu à construção e ao processo de criação por contraposição às avaliações finais.

Neste sentido, selecionamos dois alunos (Gráfico 2 e 3), um de cada turma, cujas planificações foram constantemente cumpridas – e corrigidas aquando das orientações e avaliações formativas – e cujos comentários redigidos e mencionados oralmente ao longo do processo de construção do texto foram tidos em consideração:

Gráfico 2 – Evolução da avaliação de um aluno da *Cabine Crew A*.

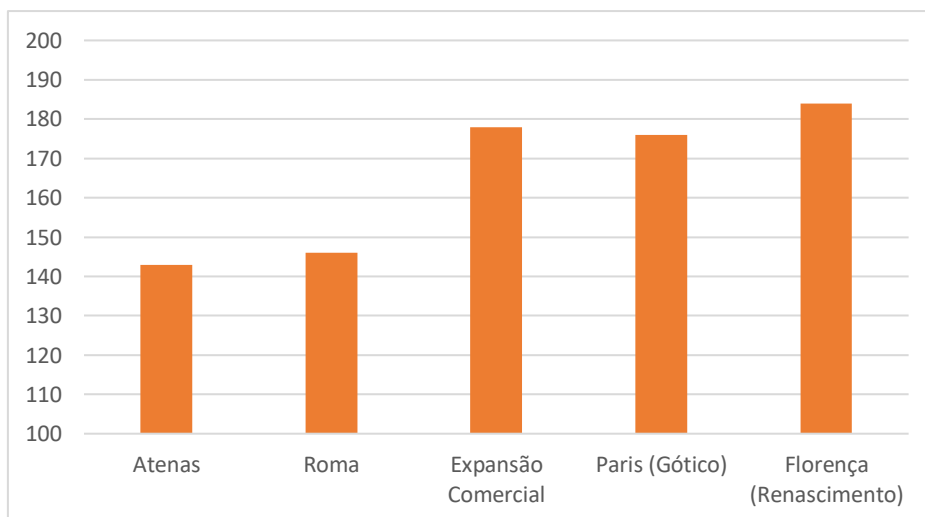
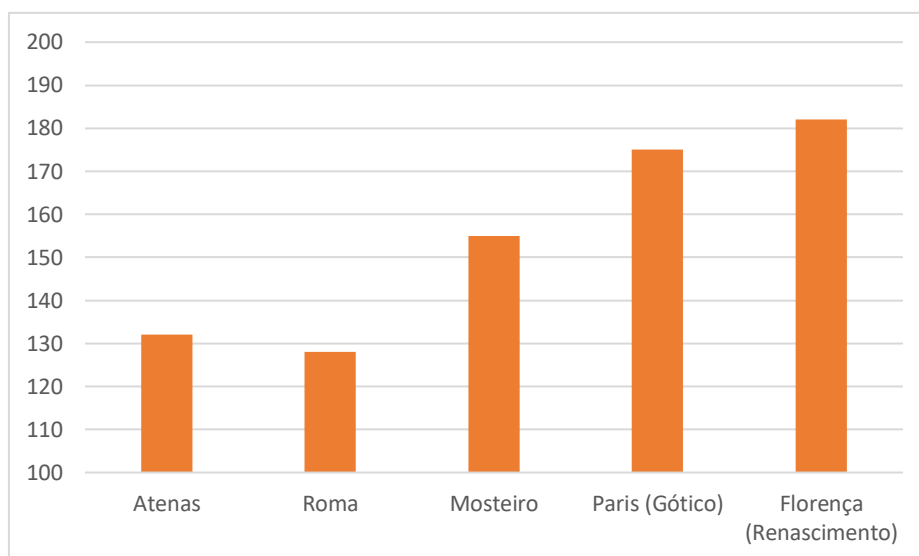


Gráfico 3 – Evolução da avaliação de um aluno da *Cabine Crew B*.



A evolução é notória, principalmente no aluno da *Cabine Crew B* que iniciou as atividades com uma nota satisfatória e terminou, ao fim de cinco Oficinas de Escrita, com uma classificação fixada no Muito Bom.

O facto de esta evolução quantitativa não ser visível nos testes de avaliação, talvez seja um alerta para a necessidade de, enquanto professores, diversificarmos a tipologia dos instrumentos de avaliação já que, como foi sendo notório até aqui, para além das *Aprendizagens Essenciais*⁷⁸ terem sido consolidadas, as competências históricas, com tudo o que elas englobam em si, foram sendo motivo de progresso, a saber:

- ✓ Compreensão histórica (temporalidade e espacialidade);
- ✓ Mobilização de conhecimentos;
- ✓ Relação entre vários saberes;
- ✓ Conhecimento sobre a História (interpretar e relacionar);
- ✓ Pensamento crítico;
- ✓ Empatia (dimensão cognitiva e afetiva);
- ✓ Produção de conhecimento.

De um ponto de vista geral, verificou-se em ambas as turmas uma evolução, ainda que pouco expressiva. Note-se a seguinte Tabela:

⁷⁸ Ver Anexos 8 e 9.

Tabela 15 – Taxa de evolução por parâmetros nas duas turmas (em pontos).

Crew	Parâmetros	Oficina de Escrita e avaliação (em pontos)					Taxa de evolução (em pontos)
		1	2	3	4	5	
A	Conteúdo Científico (80 pontos)	51	49	56	60	63	12 pontos
	Coesão Textual (50 pontos)	41	42	46	46	48	7 pontos
	Arts and Crafts (50 pontos)	39	33	36	39	43	4 pontos
B	Conteúdo Científico (80 pontos)	53	44	49	58	61	8 pontos
	Coesão Textual (50 pontos)	37	37	39	43	45	8 pontos
	Arts and Crafts (50 pontos)	34	32	37	38	40	6 pontos

Como se verifica através da análise da tabela, a maior evolução em ambas as turmas registou-se no conteúdo científico, que se relaciona com a aplicação de conceitos adquiridos em sala de aula bem como com a localização temporal.

Cumpre-nos, ainda, referir que embora a *Cabine Crew A* (Humanidades) registre uma pontuação maior em todos os parâmetros, a taxa de evolução é maior na *Cabine Crew B* (Artes Visuais). Se a turma tinha iniciado as Oficinas de Escrita com dificuldades na articulação de todos os parâmetros, bem como na adição de elementos não textuais – o que foi curioso tendo em conta o percurso de formação – terminou, ainda que com resultados não muito expressivos, com uma evolução mais profunda.

Esta evolução foi atestada pelos professores de Português e Desenho A, com quem foi desenvolvido o DAC, que no relatório final referiram o progresso. Notem-se os pontos de vista dos docentes de Português e de Desenho A, respetivamente:

- *Os resultados dos primeiros momentos de avaliação foram pouco satisfatórios, isto ficou a dever-se às dificuldades evidenciadas pelos alunos ao nível da expressão escrita, pela falta de hábitos de leitura [...]. Neste sentido, a atividade*

*das Oficinas de Escrita levada a cabo pela estagiária de História [...] foi importante e teve impacto positivo na evolução das aprendizagens dos alunos e na organização do seu raciocínio [...], evolução no discurso e menos erros ortográficos [...]*⁷⁹.

- *Registou-se uma evolução considerável [...] tendo sido importante em todo este processo a atividade desenvolvida à volta dos Diários de Viagem que ajudou a potenciar a criatividade e a fixar novas ideias e processos por parte dos alunos. Atividades deste género são importantes para ajudar os alunos a pensar “fora da caixa” ao serem confrontados com novos desafios para os quais têm de procurar soluções inovadoras*⁸⁰.

Foi, ainda, importante consultar os alunos relativamente às atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo. Assim, foi elaborado um último questionário, onde os alunos puderam expor as suas opiniões relativamente às Oficinas de Escrita desenvolvidas.

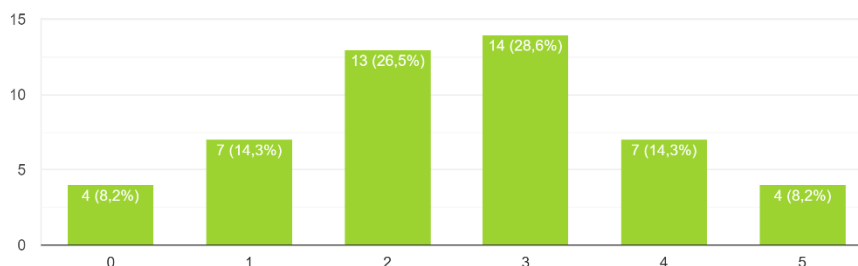
De um total de 54 alunos, foram obtidas 49 respostas.

Quando questionados relativamente à utilidade das obras literárias que foram disponibilizadas, 92% dos alunos confirmaram a sua importância no processo de escrita. Contudo, temos de ter em consideração a resposta à questão seguinte:

Gráfico 4 – Número de obras disponibilizadas lidas pelos alunos.

2. Tendo em consideração as cinco obras literárias disponibilizadas, antes da elaboração dos textos, indica quantas consultaste.

49 respostas



⁷⁹ Relatório final da docente de Português. Ver Anexo 8.

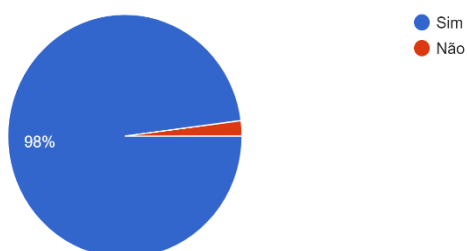
⁸⁰ Relatório final da docente de Desenho A. Ver Anexo 9.

Embora a percentagem anterior seja expressiva, apenas 4 alunos consultaram a totalidade de obras disponibilizadas.

Relativamente ao impacto direto desta atividade nos resultados da disciplina de História, 98% dos alunos referiram que a elaboração de textos foi útil ao estudo; 94% referiram que as Oficinas de Escrita tiveram um impacto positivo na forma como escrevem e 96% consideraram que lhes foi concedida liberdade para criarem textos inovadores e que essa criatividade foi tida em consideração na avaliação (96%).

Gráfico 5 – Percentagem de alunos que considera que a criatividade foi tida em consideração na avaliação dos Diários de Viagem.

7. Consideras que a tua criatividade foi tida em consideração na avaliação?
49 respostas

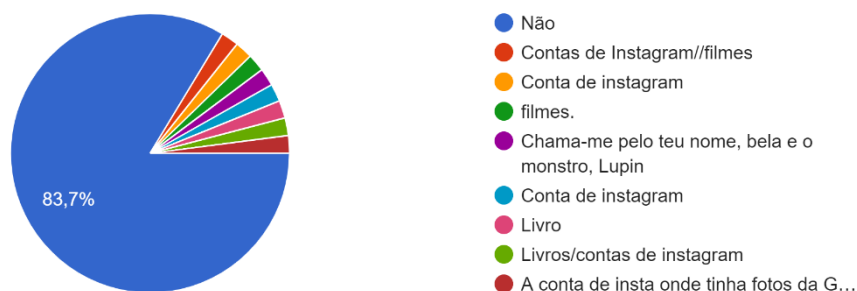


Mais importante ainda foi a percentagem de alunos que considerou essencial o incentivo à criatividade por parte das Professoras de História (96%), contudo 83% admitiram que os recursos disponibilizados pela professora estagiária, ao longo das aulas, não foram utilizadas como fonte expressiva para a potencialização da criatividade:

Gráfico 6 – Percentagem de alunos que não utilizou os materiais disponibilizados como forma de potenciar a criatividade.

9. Ao longo das aulas, foram-te sugeridos livros, músicas, filmes, séries, contas de instagram e de facebook, entre outros. Utilizaste algum como form... sim, seleciona "Outra opção" e indica qual/quais.

49 respostas



Relativamente aos comentários redigidos nos *Diários de Viagem*, todos os alunos consideraram que os comentários da professora estagiária eram claros e identificavam de forma objetiva os erros, e 98% dos alunos considerou motivadora a forma como eram redigidos os comentários.

Contudo, apenas 72% dos alunos responderam positivamente à possibilidade de a atividade ter continuidade no próximo ano letivo.

Quando confrontados com a pergunta aberta “Que modificações gostarias que fossem tidas em conta numa próxima Oficina de Escrita?”, a globalidade dos alunos registou “nada”, “nenhuma, gostei como foi feita a atividade” ou, ainda, “a atividade foi perfeita”. Todavia, os comentários que se seguem devem ser motivo de análise:

- “O tempo de entrega é muito curto”;
- “O tempo para a produção do texto, às vezes, não é o suficiente, principalmente no último texto. Se houvesse mais um pouco de tempo, podia pensar mais em uma história completa.”;
- “Gostaria que tivesse um tempo mais largo para fazer os textos, pois embora termos todo algum tempo há outras coisas para fazer e isso impede o desenvolvimento dos textos”.

Efetivamente, são expressivas as opiniões relativamente ao tempo de produção das atividades. Todavia, importa referir que a última atividade – Florença renascentista – foi a única cujo tempo de entrega diminuiu em cerca de uma semana. O tempo concedido às restantes atividades foi, em média, de três semanas.

Importa, para finalizar, referir que a exposição dos *Diários de Viagem*, levada a cabo pelos alunos, foi um dos grandes motores da criatividade e da motivação que se sentiu nas Oficinas de Escrita.

Para David Dean, uma exposição é um grupo de componentes que, com as devidas orientações, se apresenta de forma completa ao seu público. Paralelamente, para Han Meeter a exposição é “um meio de comunicação dirigido a um público [...] que tem como fim transmitir informação, ideias e emoções” (cit. em Vieira, 2009: 6). Não obstante, crescem aqui duas questões encadeadas: que público? E porquê?

Se pensarmos nas grandes exposições nacionais e internacionais, como por exemplo a 1.ª Grande Exposição de Londres, têm como objetivo informar e, até, modificar pensamentos, atitudes e práticas; se, por outro lado, pensarmos nas grandes exposições comerciais, como feiras ou mostras internacionais, de que são exemplo as Feiras de Valência, compreendemos que o objetivo, para além de informar, é a venda de produtos e/ou serviços; já as “exposições museológicas têm como missão providenciar espaços de educação e reflexão” (Vieira, 2009: 6).

Neste sentido, a realização da exposição em ambiente escolar, foi voltada para o panorama educacional e reflexivo. No entanto, tendo em consideração a variedade de exposições apontadas em cima, bem como os seus objetivos, podemos considerar que esta foi pensada tendo em conta vários aspetos:

- ✓ Informar o público acerca do processo de criação artística – literária e ilustrativa (com a presença de dois oradores); sobre os aspetos históricos trabalhados pelos alunos;
- ✓ Modificação de pensamentos, atitudes e práticas, não obstante todas as limitações e falhas que a exposição possa ter revelado, o que é a escola se não um local de partilha? Desta forma, os objetos-coleção da exposição representaram também um dos muitos percursos que um professor pode percorrer com destino à avaliação, sumativa, mas essencialmente à formativa.
- ✓ Educação e reflexão, já que os alunos ao longo de todo o percurso de elaboração tanto dos objetos-coleção como de montagem da exposição, foram levados à reflexão dos mais variados aspetos (históricos, artísticos, estéticos, entre outros) que se colocaram em torno da atividade.

É corrente a prática de elaboração de exposições nos estabelecimentos de ensino, independentemente do nível de ensino. Surgem, normalmente, associadas a um evento

social/político/artístico/científico, a uma celebração nacional e, ainda, a um determinado conteúdo programático, quando se refere a uma disciplina específica.

A exposição assume, assim, um carácter didático, com uma carga lúdica, informativa e de transmissão de conhecimento adquirido em contexto escolar. No entanto, “temos que reconhecer que a típica exposição escolar foi perdendo a sua aptidão atrativa de cativar as novas gerações que não a reconhecem como fonte de conhecimento mas apenas como elemento decorativo presente nas paredes do edifício escolar” (Mousinho, 2016: 101). A exposição perde, assim, o seu objetivo final: a partilha de conhecimento.

Torna-se especialmente difícil reativar este grande objetivo quando as temáticas são, essencialmente, teóricas e quando a disciplina não é de carácter prático, como são exemplo as disciplinas de Educação Visual, Educação Tecnológica, Multimédia, Desenho, Geometria, entre outras. Quando em linha de discussão para exposição surge um conteúdo histórico, a cara de desânimo dos alunos que têm de a realizar começa a ser clara: *oh stôra mais um cartaz?* ou, *oh stôra imprime-se um texto e cola-se numa cartolina*. Também esses pensamentos passam pela cabeça de quem percorre os corredores da escola e tão pouco presta atenção ao que foi afixado.

Procurando combater esta abordagem expográfica, promoveu-se uma nova abordagem, tendo em consideração não apenas os conteúdos a expor, mas, também, os intervenientes da exposição. Pretendeu-se, sobretudo, tornar a exposição escolar num elemento interativo “que desperte a curiosidade do aluno, que lhe permita aprender algo de novo” (Mousinho, 2016: 102). Assim, os alunos foram desafiados a criar um espaço de exposição tal como o conhecem⁸¹:

- Receção da exposição que explica os momentos da mesma, através de um documento-guia oferecido ao visitante;
- Painel introdutório da exposição (informativo, cronológico, espacial);
- Painel explicativo da exposição (apresentação dos elementos necessários à construção da exposição);
- Painel demonstrativo (objetos-coleção);
- Painel interativo (momento em que o convidado/interveniente interage ativamente, através dos conhecimentos adquiridos, num processo de criação diretamente ligado à temática da exposição).

⁸¹ Ver metodologia de conceção da exposição no Anexo 10 – Tabela 8.

Desta forma, foram motivados também a criar o próprio “objeto museológico” que estaria disponível para consulta da restante comunidade escolar, com a qual interagiram ao longo de todo o processo.

Considera-se, assim, que mais do que uma Oficina de Escrita em História, esta investigação-ação desenvolveu nos alunos competências que, embora se relacionem profundamente com a disciplina, são transversais a outras áreas do saber, como é o caso da criatividade e das normas textuais, que foram o resultado de um projeto anual que procurou sair do contexto da aula de História, articular-se com a comunidade escolar e abrir a porta a novas possibilidades.

Tudo isto foi sempre pautado pela liberdade concedida à exploração e ao pensamento crítico que acreditamos ser um dos caminhos mais verdadeiro que se pode trilhar com os alunos.

ESTAMOS A ATERRAR!

CONCLUSÃO

Procurámos, com esta investigação-ação, demonstrar as vantagens das Oficinas de Escrita no que à estruturação do pensamento histórico se refere. Se, por um lado, a constante evolução tecnológica obriga a que estejamos atualizados no que se refere a recursos e estratégias didáticas que mantenham os nossos alunos motivados, por outro, ainda esquecemos as diversas formas que podem ser aplicadas à avaliação e, por consequência, ao sucesso dos alunos. A comunicação é, evidentemente, o caminho para que esse sucesso se verifique. Manifesta-se através de diversas formas de expressão e, neste sentido, é fundamental que o professor se assuma, em primeiro lugar, como um agente promotor da perceção das várias modalidades de comunicação e, em segundo lugar, como um agente facilitador do desenvolvimento das competências necessárias a esse exercício.

No que diz respeito à disciplina de História, as competências de leitura/interpretação e escrita são essenciais para que os alunos consigam relacionar acontecimentos históricos inseridos em contextos e âmbitos temporais e espaciais e estejam aptos, assim, para a produção do conhecimento. Todavia, esta tarefa é muitas vezes limitada pelas dificuldades dos alunos na expressão escrita, colocando em causa a aprendizagem científica nas demais disciplinas. Assim, e tendo em consideração que a expressão escrita é comum a todas as áreas do saber, é fundamental, em primeiro lugar, assumir essa transversalidade e, em segundo lugar, desenvolver coletivamente estratégias capazes de oferecer aos alunos os instrumentos para a expressão escrita.

Procurando concretizar estes objetivos a partir do campo de ação da disciplina de História, exploramos as potencialidades das Oficinas de Escrita e desenvolvemos uma estratégia de produção textual que visava a articulação dos conteúdos históricos, das normas textuais e da criatividade. Esta estratégia partiu da disciplina de História, mas não se restringiu à mesma, já que se ergueu como objeto de avaliação também nas disciplinas de Português e Desenho A.

Lucy Calkins referiu que é a partir da passagem por três patamares (pré-escrita, escrita e pós-escrita) que os alunos consolidam a capacidade de expressão escrita. Contudo, o professor deve assumir uma posição de orientação em todos os momentos, já que as constantes dúvidas e vazios perante o ato de escrita levam “a uma sintaxe confusa e destrói a fluência [sendo por isso] uma estratégia que leva a prejuízos e impede a escrita eficiente” (Calkins, 1989: 29).

Numa tentativa de potenciar a escrita eficiente, foram criados em aula espaços dedicados à orientação dos alunos, focados em diferentes âmbitos: oral e escrita, individual e coletiva, privilegiando diálogos verticais e horizontais, bem como o intercâmbio de diferentes perspectivas e resultados no grupo-turma. Esta partilha de conhecimentos, recursos, sugestões e abordagens foi realizada entre professores e alunos, pautada por uma visão crítica construtiva, numa perspectiva de privilegiar a aprendizagem. Neste sentido, dedicamos um maior foco ao processo de construção textual, tendo em consideração as supervisões e a avaliação formativa. Não significa isto que esta avaliação se restringiu ao processo construtivo descurando o produto final, mas sim que nessa avaliação foi tida em maior consideração a capacidade de se moldarem às necessidades do texto, bem como de caminharem, entre avanços e recuos, pelas três fases da produção textual.

Importa, todavia, referir que a presente investigação-ação enfrentou algumas limitações que impediram uma maior evolução dos discentes. Inicialmente, esta Oficina de Escrita foi estruturada tendo em consideração a participação direta da docente de Português na correção formal (ortográfica, de pontuação, de coesão lexical e gramatical) dos escritos. Todavia, devido a fatores externos, essa responsabilidade recaiu também sobre as professoras de História. A par desta limitação, deverá ser tido em conta que ao longo do ano letivo se compreendeu a necessidade de uma maior frequência dos momentos dedicados à orientação/supervisão dos textos para um maior acompanhamento das fases de produção. Isto porque se denotou que esse acompanhamento permitiria o efetivo cumprimento dos patamares apontados por Lucy Calkins, garantindo que os alunos não se restringiam à apresentação final do texto, mas que eram orientados num sentido evolutivo. Sublinha-se, ainda, a substancial taxa de alunos, na *Cabine Crew B*, que não cumpriu com as planificações solicitadas, colocando em causa o produto final, onde se denotavam erros científicos facilmente solucionados em sessões de orientação. Paralelamente, demonstrou a nossa relativa incapacidade em esclarecer a importância efetiva do patamar da pré-escrita, ainda que em todos os momentos de acompanhamento fossem realizados exercícios de comparação entre textos que cumpriam as planificações e outros que delas se afastaram. Desta forma, reitera-se a necessidade de um acompanhamento mais sistemático e consistente, através do desenvolvimento de microestratégias dedicadas aos momentos de pré-escrita, escrita e pós-escrita, dentro da macroestratégia que é a Oficina de Escrita.

Os momentos de avaliação dos escritos deram azo a diversas considerações. De uma forma geral, notamos, à partida, dificuldades substanciais ao nível do domínio da língua

portuguesa e da expressão do espírito criativo. Tais dificuldades decorrem de um conjunto diversificado de fatores, de entre os quais destacamos um insuficiente estímulo da criatividade nos alunos – que, como mencionado no subcapítulo dedicado ao tema, está intimamente relacionado com características de indisciplina –, bem como uma notória falta de desenvolvimento de capacidades de escrita que se evidenciaram através de frequentes erros ortográficos, de pontuação, de construção frásica e de coerência gramatical e lexical.

Relativamente à evolução da criatividade, a *Cabine Crew A* começou com níveis de criatividade superiores à B, o que não deixa de ser curioso tendo em consideração a formação escolar da *Cabine Crew B* – Artes Visuais. Contudo, a taxa em pontos de evolução da primeira atividade para a última foi muito superior na turma B. Ainda assim, a turma A também registou desenvolvimentos positivos, o que foi importante para compreender o contributo e a eficácia dos estímulos associados à criatividade, já que a turma A não tem desenvolvidas as mesmas capacidades práticas, técnicas e artísticas que o grupo-turma de Artes Visuais. Importa, ainda, referir que se denotou uma diferença basilar na tipologia dos elementos não textuais adicionados aos *Diários de Viagem*: a *Cabine Crew A* recorreu mais frequentemente a elementos que não o desenho/ilustração – destacando-se as colagens, a elaboração de materiais anexos ao texto (cartas, cartazes, bilhetes, entre outros) – ao contrário da *Cabine Crew B* que, por ter uma técnica gráfica maior, se dedicou aos desenhos e ilustrações. É importante referir que a criatividade está a ser descrita maioritariamente no campo artístico; contudo, esta constituiu um campo de avaliação na forma como se desenvolve quer o elemento textual como o não textual. Relacionado ainda com a temática, de acordo com os resultados relativos à indisciplina associada à criatividade do *Test for Creative Thinking – Drawing Production* de Urban e Jellen (1996), importa referir que foi atestada a evolução criativa, e não se denotaram, em qualquer momento, características relacionadas com a indisciplina.

No que se refere à língua portuguesa e às normas textuais, tendo em consideração a falta de preparação para a avaliação científica, conseguiu atestar-se uma evolução positiva. Embora a *Cabine Crew B* tenha evidenciado maiores dificuldades, a taxa de evolução foi também maior nesta turma o que se pode relacionar com o facto de o grupo-turma ter dificuldades estruturais – como erros de troca de acentuação, colocação errada dos verbos no gerúndio, desorganização da linha de pensamento – fáceis de solucionar.

No que diz respeito ao rigor científico e à utilização de conteúdo histórico, a principal dificuldade, e que é comum às duas turmas, prende-se com a localização temporal, isto é, a

globalidade dos alunos identificou a cidade em estudo (espaço), mas no que se refere à temporalidade faziam menção a vários elementos que são fruto de outras épocas históricas, como, por exemplo, a menção ao Parlamento Helénico na Oficina de Atenas (séc. V); à Basílica de São Pedro na Oficina dedicada à Roma Clássica e, ainda, a menção a comboios, fonógrafos e à Torre Eiffel na Oficina de Escrita sobre Paris medieval.

A nível de conceitos, ainda no que se refere à temporalidade, os alunos utilizaram vocábulos que não se coadunavam com a época, como por exemplo a misoginia e a discriminação feminina, que foram transversais às atividades; a referência à aceitação da homossexualidade; a menção a classes sociais na Grécia Antiga e ao conceito de burguesia na Civilização Clássica. Esta apropriação errada de conceitos pode relacionar-se com dois fatores. O primeiro, pela existência de pré-conceitos ou ideias tácitas que os alunos têm sobre os assuntos históricos e que deve ser um dos campos de ação dos professores – através da desconstrução dessas ideias prévias e abrindo espaço a diálogos assentes na visão crítica. Já o segundo, pode estar relacionado com a empatia histórica. Os alunos não haviam desenvolvido a capacidade de se colocarem efetivamente na sociedade da época já que evidenciam uma empatia quotidiana relativamente aos fatores que levavam, por exemplo, a que a mulher tivesse uma condição diferente da atual. Quando referem, por exemplo, a misoginia ou a discriminação têm noção da carga negativa que esses termos comportam, mas projetam-no, sob um ponto de vista contemporâneo, numa época completamente diferente. O que nos leva a inferir que ainda não desenvolveram a aptidão que lhes permite estruturar um pensamento que siga um referencial histórico, imprimindo nos agentes históricos as crenças e os valores atuais. Este nível empático verifica-se de forma mais profunda nas primeiras três Oficinas de Escrita e, por isso, sob um ponto de vista geral identificamos nos alunos uma competência empática estereotipada. Constata-se, contudo, uma breve evolução nas duas atividades finais onde os alunos conseguiram mobilizar os conhecimentos adquiridos, articulando-os com a história criada, evitaram a utilização direta de conceitos aprendidos ao longo das aulas – já que compreenderam a sua conceção atual – contornando a situação através da definição e expressão do seu significado, como se estivessem, efetivamente, na época. Assim, conseguimos apontar através de determinados escritos, e numa fase mais tardia das atividades, um desenvolvimento maior das aptidões empáticas, definida como empatia diferenciada, e onde os alunos conseguem “diferenciar as várias perspetivas do ator histórico e entendem a diferença entre o passado e a atualidade” (Almeida, 2019:12).

Registou-se um bom domínio dos conteúdos lecionados, mas há alguns aspetos a que se deve dar relevo. A globalidade dos textos na *Cabine Crew A* focaram as *Aprendizagens Essenciais*,

ou seja, denotou-se a sua consolidação através da atividade das Oficinas de Escrita, o que prova a eficácia da estratégia. Contudo, na *Cabine Crew B*, as *Aprendizagens Essenciais* recaíram mais sobre o domínio artístico e a maioria dos alunos não falava especificamente sobre arte, referindo com mais detalhe questões relacionadas com a sociedade, a economia e a política. Ainda que demonstrem conhecimentos sobre os contextos históricos em que surgem determinadas correntes artísticas – essencial para a compreensão da arte – não conseguimos confirmar com tanta convicção a consolidação das *Aprendizagens Essenciais* na globalidade da turma. Contrariamente, os alunos da *Cabine Crew A* mencionam sempre algum aspeto relacionado com a arte. Destaca-se, assim, uma maior evolução na *Cabine Crew A* no que diz respeito ao rigor científico.

Foi elaborada, na maioria das atividades, uma comparação de resultados com os testes de avaliação. Embora não consideremos que os resultados tivessem tido uma expressão significativa para o estudo e, por isso, não possamos tecer sobre eles grandes considerações – incorrendo no erro de deduzir conclusões erradas – há reflexões que devem ser apontadas. Nas *Cabine Crew A* e *B*, os alunos que desenvolviam os seus textos de forma mais completa realizavam as questões do teste de avaliação – relacionadas com a temática desenvolvida – com uma maior facilidade, atingindo resultados bastante satisfatórios. Os alunos que não realizaram as atividades não conseguiram, em nenhum dos testes, atingir a nota positiva. Destaca-se, na *Cabine Crew A*, na Oficina de Escrita 3 (Expansão Comercial) uma das maiores contradições destes resultados. A globalidade dos escritos fazem menção à burguesia, contudo, no teste de avaliação 31% dos alunos não conseguiram dar a resposta certa à questão fechada que pedia o grupo social dinamizador da atividade comercial. Embora tenhamos desenvolvido o assunto com os alunos aquando da entrega dos *Diários de Viagem*, não conseguimos chegar a uma conclusão lógica para esse “percalço”. Importa, ainda, referir que a turma selecionou a Oficina de Escrita 4 (Paris – Gótico) como a que mais gostaram de desenvolver e, efetivamente, os resultados do teste de avaliação foram os mais animadores. Na *Cabine Crew B*, os resultados são, na sua generalidade, mais baixos do que na turma mencionada anteriormente. Foram transversais a ambas as turmas os resultados pouco satisfatórios das Oficinas de Escrita e dos testes de avaliação nos alunos que no *Diário de Viagem* apenas realizavam uma síntese científica dos conteúdos abordados em sala de aula, sem qualquer tipo de criação narrativa.

Cumpre-nos, assim, dar uma resposta às questões orientadoras levantadas quando nos propusemos a desenvolver esta investigação-ação. Compreendeu-se ao longo da análise de resultados que, efetivamente, o dinamismo que as Oficinas de Escrita permitem em sala de aula,

através dos acompanhamentos individuais e coletivos, troca de informações e ideias entre pares e professores, permitiu, por um lado, o esclarecimento de dúvidas estruturais, às quais não se dão tanta atenção num momento formal de ensino-aprendizagem – ora por falta de tempo, ora por falta de exposição das dúvidas; e potenciou, por outro, o estímulo criativo nos alunos. Se, numa perspetiva global, olharmos para a primeira atividade e para a última sob o ponto de vista comparativo, compreendemos a evolução dos alunos, ainda que não tenha sido evidenciada com a mesma notoriedade nos resultados dos testes de avaliação. Os objetivos a que nos propusemos, como a criação de um espaço dinamizador capaz de desenvolver nos alunos competências de expressão relacionadas com a comunicação em História, ainda que com as limitações já mencionadas, foi, pelos resultados apresentados, bem-sucedida. Paralelamente ao referido, a sugestão de percursos alternativos com o objetivo de promover a criatividade dos alunos mostrou-se um dos meios privilegiados para que as Oficinas de Escrita fossem uma estratégia motivadora. No entanto, há algumas reflexões que devem ser tidas em consideração. Em primeiro lugar, mencionar que tínhamos depositado todas as nossas expectativas em recursos próximos dos alunos, como as redes sociais, músicas, filmes e outras plataformas tecnológicas. No entanto, 84% dos alunos responderam não ter utilizado nenhum desses meios como potencializador da criatividade. Em segundo lugar, foram detetadas, nos escritos, referências substanciais a diálogos que foram mantidos em contexto de sala de aula, como curiosidades sobre figuras, lugares e eventos históricos, de que é exemplo a relação conflituosa entre Miguel Ângelo e Leonardo da Vinci que foi mencionada em alguns textos. Em terceiro lugar, consideramos que a exposição “Contar histórias, criar memórias” foi um dos grandes promotores da motivação e empenho, contribuindo para sublinhar a referência que Barbeiro (2003) faz à necessidade de abrir a porta da sala de aula à restante comunidade escolar, já que um dos fatores considerados como desmotivante para a escrita é o facto de os textos redigidos servirem apenas como elemento de avaliação e, por isso, apenas serem lidos pelos professores.

Consideramos, neste sentido, que não foram os recursos selecionados que, de forma isolada e unilateral, estimularam a criatividade dos alunos, mas, por outro lado, a utilização que deles se fez em contexto de aula, através de um diálogo orientado, bem como as várias atividades que foram sendo desenvolvidas ao longo do ano letivo nos mais diversos âmbitos: a exposição, a elaboração de dramatizações relacionados com a matéria, a observação de fontes primárias em papel, a observação e análise de maquetes de edifícios em estudo, entre outros.

Cremos que esta investigação-ação demonstrou a importância de envolver os alunos no processo de construção das aprendizagens, mostrando-se como um dos rumos possíveis para a

estruturação de um pensamento histórico, assente, sempre, na exploração de valores como a liberdade, a democracia, a crítica construtiva, a entreajuda e a cooperação. Procuramos, mais do que ensinar um programa curricular, tornar a sala de aula um espaço de reflexões e diálogos, verticais e horizontais, porque acreditamos que é através desta via que contribuiremos, na medida do possível, para a educação de alunos-cidadãos conscientes para a sociedade em que se integram.

Fontes e Referências Bibliográficas

Documentos Normativos

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017). Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf [Obtido em: 31-12-2021].

Plano Nacional de Leitura (2007). Disponível em: https://www.pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html?cat_quemsomos=quemsomos [Obtido em: 31-12-2021].

Domínios de Autonomia Curricular (DAC), Autonomia e Flexibilidade Curricular (2018) – Direção-Geral da Educação. Disponível em: <https://afc.dge.mec.pt/pt/faq> [Consultado em: 04-01-2022].

Aprendizagens Essenciais de História A – 10.º Ano (2018). Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_historia_a.pdf [Obtido em: 17-09-2021].

Programa de História A – 10.º Ano (2021). Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Linguas_e_Humanidades/historia_a_10_11_12.pdf [Obtido em: 06-10-2021].

Aprendizagens Essenciais de História da Cultura e das Artes – 10.º Ano (2018). Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_hca.pdf [Obtido em: 10-09-2021].

Programa de História da Cultura e das Artes – 10.º Ano (2021). Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_de_Artes_Visuais/historia_cult_artes_10_11_12_0.pdf [Obtido em: 06-10-2021].

Bibliografia

Almeida, C. S. (2019). *O Desenvolvimento da Empatia Histórica em Alunos do 7.º ano do 3.º ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Barbeiro, L. (2003). *Construir a Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.

Barbeiro, L. (1999) *Jogos de Escrita*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Calkins, L. (1989). *A Arte de Ensinar a Escrever – O Desenvolvimento do Discurso Escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Canôa, M. L. (2018). *Desenvolvimento da Escrita no Ensino Secundário*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Carvalho, A. J. (2003). *Escrita: Percursos de Investigação*. Braga: Universidade do Minho.
- Cassany, D. (1989). *Describir el Escribir: Cómo se Aprende a Escribir*. Barcelona: Paidós.
- Castillo, J. D. (2015). *Pensamiento Histórico y Evaluación de Competencias*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Costa, J. M. (2017). *A Escrita e o Ensino de História: O Caso do Manual*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Eira, C. S. (2019). *A Oficina de Escrita como Estratégia para a Promoção da Autonomia dos Alunos na Escrita*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Esteves, M. (2006). "Análise de conteúdo". In Lima, J. & Pacheco, J. (coord.) – *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Gago, M. (2018). *Consciência Histórica e Narrativa na Aula de História – Conceções de Professores*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Lima, L., SILVA, E. & BARBOSA, L. (2013). "A Leitura e a Escrita: Importantes Ferramentas no Ensino da História". XXVII Simpósio Nacional de História – *Conhecimento Histórico e Diálogo Social*. ANPUH, Brasil.
- Magalhães, J. P. (2011). *O Uso de Recursos Audiovisuais como Potenciadores da Criatividade na Escrita*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Mancelos, J. D. (2010). *O Ensino da Escrita Criativa em Portugal: Preconceitos, Verdades e Desafios*. Coimbra: Escola Superior de Educação.
- Moura, A. C. (2021). *A Literatura na Aula de História – Um Estudo com os Alunos do 12.º Ano*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Neves, J. P. & ROSA, C. M. (2009). "O que é Escrita? Professores em Início de Formação e seus Conceitos." XVIII CIC, XI ENPOS, I Mostra Científica, Departamento de Ensino - Faculdade de Educação.
- Oliveira, G. D. (2017). *Melhoria da Produção Escrita de Alunos do Ensino Básico e Secundário: Uma Estratégia de Ensino Baseada em Suporte Inicial*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Oliveira, J. M. (2017). *Interdisciplinaridade como Estratégia de Ensino-Aprendizagem*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

- Pessoa, F. M. (2019). *O Desenvolvimento da Escrita Criativa: o Blogue como Fonte de Motivação para a Expressão Escrita*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade de Porto.
- Quintanilha, Alexandre (2003). *Aprender para lá do que nos ensinaram*. In “Conferencia Internacional, Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rebocho, C. S. (2020). *A Criatividade em Contexto Escolar – Avaliação da Criatividade*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Reis, D. F. (2017). *A Escrita Criativa como Técnica Potenciadora da Expressividade nas Aulas de Inglês e Espanhol no Ensino Secundário*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Relvas, A. M. (2008). *O Desenvolvimento da Competência da Escrita no Ensino Secundário: Estratégias de Planificação, Textualização e Revisão*. Universidade da Beira Interior: Departamento de Letras.
- Ribeiro, R. (2019). “Fazer História: A Importância de Ler, Interpretar e Escrever em Sala de Aula”. *Eccos*, janeiro/março, n.º 48, pp. 453-457. Brasil: São Paulo.
- Rocha, H. (2010). "A Escrita como Condição para o Ensino e a Aprendizagem de História". *Revista Brasileira de História*, v. 30, n.º 60, pp. 121-142. Brasil.
- Santos, A. (2020). *O Uso do Texto Literário na Disciplina de História*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Santos, A. P. (2013). *A Leitura e a Escrita no Processo de Ensino-Aprendizagem da História e da Geografia*. Porto: Universidade do Porto.
- Silva, C. (2006). *A Criatividade na Escrita dos Alunos de Língua Materna: Uma Proposta de Teorização e de Abordagem Pedagógica*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- SILVA, C. A. (2006). *A Criatividade na Escrita dos Alunos de Língua Materna: Uma Proposta de Teorização e de Abordagem Pedagógica*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- SILVA, M. M. (2015). *Oficina de Escrita Criativa: Como se Conta uma História?* Braga: Universidade do Minho.
- SOLÉ, M. G. (2017). *As Competências Específicas no Ensino da História: A Dimensão da Temporalidade para a Compreensão Histórica*. Braga: Universidade do Minho.
- VERÍSSIMO, M. H. (2012). *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: Um Estudo com os Alunos do Ensino Secundário*. Braga: Universidade do Minho.
- VIEIRA, Helena Isabel (2009). *Exposições – Formas de Comunicar e Educar em Museus*. Porto: Universidade do Porto.
- VILAS-BOAS, A. J. (2003). *Oficinas de Escrita. Modos de Usar ou: Como Nem É Difícil Sentá-los, Mantê-los Interessados e Participativos*. Porto: Edições ASA.

Anexos

Anexo 1 – Tabela 1: Seleção literária cedida aos alunos.

Oficina de Escrita	Obra	Autor	Exemplo de escrita
1 – Atenas	“Atenas antiga por cinco dracmas por dia”	Philip Matyszak	“Os atenienses não dão nomes às ruas e, por isso, os endereços são mais ou menos completados com a descrição de como lá chegar. Como Atenas está cheia de santuários, estes são pontos de referência bastante úteis [...]” “Muitos templos ficam ao lado de residências e, portanto é bastante comum ter como vizinho um deus”.
2 – Roma	“Sangue Romano – Um mistério na Roma antiga”	Steven Saylor	“À volta do Circo Flamínico há uma rede labiríntica de ruas. [...] As ruas são muito parecidas umas com as outras”. “Há outra escadaria na sala onde o senhor recebe os seus convidados, muito sumptuosa, de mármore fino, com uma estátua de Vénus no centro. Mas esta é a escada que os escravos utilizam”
3 – A expansão comercial na Europa	“Por amor às cidades”	Jacques Le Goff	“Ainda assim a muralha isola a cidade com as suas portas que podem fechar-se de novo para o subúrbio. Observe, essas portas dão o ritmo à nova muralha”. “As funções essenciais de uma cidade são a troca, a informação, a vida cultural e o poder. As funções de produção – o setor secundário – constituem apenas um momento na história das cidades”.
4 – Paris	“Nossa Senhora de Paris”	Vítor Hugo	“Finalmente, nos intervalos desses telhados, dessas flechas, entrevia-se, de espaço a espaço, um largo pano de muralha coberta de musgo, uma espessa torre redonda, uma porta de cidade ameaçada, figurando a fortaleza; eram os muros de Filipe Augusto.”
5 – Florença	“Florença renascentista por cinco florins ao dia”	Philip Matyszak	“No centro da cidade, onde a maioria dos palácios tem lojas no rés-do-chão, empregados afadigam-se a abrir as portadas e a descer as prateleiras suspensas em que expõe as suas mercadorias” “Ao lado da catedral encontra-se o batistério. Se perguntar a algum florentino a história do edifício, ele dir-lhe-á orgulhosamente que se trata de um antigo templo romano a deus Marte [...] mas o que ele mais irá apreciar é a oportunidade de evocar a disputa entre Ghiberti e Brunelleschi”

Anexo 2 – Tabela 2: Rubrica de avaliação das Oficinas de Escrita.

			NÍVEIS E DESCRITORES DE DESEMPENHO				
PARÂMETROS E COTAÇÕES				N Í V E L		N Í V E L	
Temas e prazos (20 pontos)	Temática (10 pontos)	O aluno apresenta um discurso textual rigoroso e desenvolvido segundo a temática proposta;			O aluno demonstra um discurso textual desenvolvido segundo a temática proposta;		O aluno demonstra um discurso textual fora do âmbito da temática proposta;
	Tipologia (5 pontos)	O aluno aplica rigorosamente as orientações sugeridas relativamente à produção de um texto criativo (esquemas, rascunhos, <i>brainstormings</i> , etc.;			O aluno aplica de forma satisfatória as orientações sugeridas relativamente à produção de um texto criativo (esquemas, rascunhos, <i>brainstormings</i> , etc.;		O aluno não aplica as orientações sugeridas relativamente à produção de um texto criativo (esquemas, rascunhos, <i>brainstormings</i> , etc.;
	Entregas (5 pontos)	O aluno respeita rigorosamente o prazo estipulado da entrega do <i>Diário de Bordo</i> ;			O aluno entrega o do <i>Diário de Bordo</i> com uma aula de atraso;		O aluno entrega o do <i>Diário de Bordo</i> com mais de duas aulas de atraso;
Conhecimento Científico (80 pontos)	Contextualização (40 pontos)	O aluno aplica rigorosamente os conhecimentos adquiridos em sala de aula (AE);		É D I	O aluno aplica satisfatoriamente os conhecimentos adquiridos em sala de aula (AE);		O aluno não aplica os conhecimentos adquiridos em sala de aula (AE);
	Vocabulário específico da disciplina (20 pontos)	O aluno aplica frequente e corretamente o vocabulário específico da disciplina;		O N	O aluno aplica satisfatoriamente o vocabulário específico da disciplina;		O aluno não aplica o vocabulário específico da disciplina;
	Temporalidade/Espacialidade (20 pontos)	O aluno relaciona com rigor a temporalidade e espacialidade ao longo do discurso;		Í V	O aluno relaciona com pouco rigor a temporalidade e espacialidade ao longo do discurso;		O aluno não relaciona a temporalidade e espacialidade ao longo do discurso;

Coesão Estrutural (50 pontos)	Estrutura (15 pontos)	O aluno delimita rigorosamente a estrutura de um discurso textual (introdução, desenvolvimento e conclusão);	E L I	O aluno delimita de forma satisfatória a estrutura de um discurso textual (introdução, desenvolvimento e conclusão);	E L I	O aluno delimita de forma desconexa a estrutura de um discurso textual (introdução, desenvolvimento e conclusão);
	Articulação (15 pontos)	O aluno utiliza com rigor métodos de coesão e articulação textual (parágrafos, conetores variados, advérbios diversos, pontuação e outros instrumentos textuais);	N T E R M	O aluno utiliza satisfatoriamente métodos de coesão e articulação textual (parágrafos, conetores, advérbios, pontuação e outros instrumentos textuais);	N T E R M	O aluno não aplica métodos de coesão e articulação textual (parágrafos, conetores, advérbios, pontuação e outros instrumentos textuais);
	Vocabulário (10 pontos)	O aluno demonstra um vasto reportório vocabular;	É D I	O aluno demonstra um reportório vocabular satisfatório;	É D I	O aluno demonstra um reportório vocabular pobre;
	Ortografia (5 pontos)	O aluno apresenta um trabalho irrepreensivelmente cuidado e organizado, com uma caligrafia legível;	O	O aluno apresenta um trabalho satisfatoriamente cuidado e organizado, com uma caligrafia legível;	O	O aluno apresenta um trabalho descuidado e desorganizado, com uma caligrafia ilegível;
	Limites (5 pontos)	O aluno respeita rigorosamente o limite mínimo de palavras indicado;	N Í V	O aluno não respeita o limite mínimo de palavras indicado numa margem de 20 vocábulos;	N Í V	O aluno não respeita o limite mínimo de palavras indicado numa margem superior a 30 vocábulos;
Criatividade (50 pontos) (Artes Visuais)	Originalidade (15 pontos)	O aluno desenvolve na íntegra o seu texto;	E L	O aluno desenvolve o seu texto baseado num recurso (literário, cinematográfico, etc.);	E L	O aluno limita-se a reproduzir na íntegra ideias presentes noutros recursos;
	Argumentação (10 pontos)	O aluno fundamenta e argumenta as suas afirmações;		O aluno sustenta brevemente as suas afirmações;		O aluno não sustenta as suas afirmações;
	Arts and Crafts (25 pontos)	O aluno ilustra o <i>Diário de Bordo</i> com outro tipo de elementos comunicativos (desenhos, colagens, esboços, etc.);	I N T	O aluno introduz breves elementos comunicativos no <i>Diário de Bordo</i> (desenhos, colagens, esboços, etc.);	I N T	O aluno comunica apenas de forma escrita sem acrescentar elementos visuais;

Criatividade (50 pontos) (Humanidades)	Originalidade (15 pontos)	O aluno desenvolve na íntegra o seu texto;	E R M É D I O	O aluno desenvolve o seu texto baseado num recurso (literário, cinematográfico, etc.);	E R M É D I O	O aluno limita-se a reproduzir na íntegra ideias presentes noutros recursos;
	Argumentação (20 pontos)	O aluno fundamenta e argumenta as suas afirmações;		O aluno sustenta brevemente as suas afirmações;		O aluno não sustenta as suas afirmações;
	Arts and Crafts (15 pontos)	O aluno ilustra o <i>Diário de Bordo</i> com outro tipo de elementos comunicativos (desenhos, colagens, esboços, etc.);		O aluno introduz breves elementos comunicativos no <i>Diário de Bordo</i> (desenhos, colagens, esboços, etc.);		O aluno comunica apenas de forma escrita sem acrescentar elementos visuais;

Anexo 3 – Tabela 3: Critérios de avaliação da disciplina de Desenho A.

DOMÍNIOS	Apropriação e Reflexão	Interpretação e Comunicação	Experimentação e Criação	Compromisso *
PONDERAÇÃO	30%	30%	30%	10%
Domínios de avaliação	Desenho A	Perfil de Aprendizagens Específicas Descritores de Desempenho	Instrumentos de recolha de informação	
Saberes e competências	30 %	Domina a linguagem plástica, no âmbito das artes visuais e da comunicação. Conhece materiais, suportes e instrumentos para produção de obras artísticas. Conhece técnicas de expressão e representação. Domina vocábulos específicos da área do desenho. (A, B, C, D, H, I)	Avaliação pedagógica Auto e heteroavaliação Observação (grelhas e registos) Exercícios de identificação/caracterização. Desenhos/Registos gráficos Exercícios de carácter prático	
Conteúdos aplicados e práticas	30%	Elabora e cria um projeto artístico. Adequa o processo tecnológico aos objetivos de expressão/concretização. Avalia de forma crítica e autocrítica. Explora diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos. Experimenta e manipula (método investigativo).	Trabalhos de pesquisa/síntese Textos (comentários, relatórios e memória descritiva) Trabalhos Práticos/Projetos Trabalho individual ou de grupo	

		Utiliza o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento. Revela eficácia técnica no uso dos recursos gráficos e construtivos. Utiliza novas tecnologias e aplica-as às tarefas e processos do desenho (A, B, C, D, E, F, H, I)	Diário gráfico Observação da participação nas atividades e projetos gráficos Exposições Participação oral e diálogo Portefólio
Aprendizagens transversais essenciais	30%	É criativo Revela sentido estético e desenvolve ideias e soluções de forma imaginativa e criadora. É crítico/ analítico Pensa de modo abrangente e analisa informação, experiências ou ideias argumentando com vista à tomada de posição fundamentada. É responsável / autónomo Organiza o seu estudo e encontra os meios para superar as suas dificuldades. Faz autoanálise do seu desempenho para identificar progressos, lacunas e dificuldades na aprendizagem. Planeia, organiza e apresenta atividades, partilhando tarefas e responsabilidades. Respeita a diferença do outro, adota comportamentos adequados em contextos de cooperação, partilha e colaboração Utiliza literacia tecnológica para aceder ao saber em contexto. (A, B, C, D, E, F, H, I)	

Anexo 4 – Controlo de atividades da *Cabine Crew A*.

[illegible]

Legenda: Verde – Entregue; Amarelo – Entregue com atraso; Vermelho – Não entregue; Azul – aluno que não frequenta as aulas; Castanho – Aluno com matrícula anulada.

Anexo 5 – Controlo de atividades da *Cabine Crew* B.

[illegible]

Legenda: Verde – Entregue; Amarelo – Entregue com atraso; Vermelho – Não entregue.

Anexo 6 – Quadros de análise da *Cabine Crew A*:

Quadro I (QI): Análise por categorias da Oficina de Escrita 1

Atenas – <i>Cabine Crew A</i>				
CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO		UNIDADES DE CONTEXTO
Orientação	Temática: Discurso textual rigoroso e desenvolvido segundo a temática proposta.	V	[...] <i>parte para a cidade de Atenas.</i> [...] <i>tinha chegado a Atenas.</i> [...] <i>na cidade-estado de Atenas.</i> [...] <i>a menina vivia em Atenas.</i> [...] <i>vivia com os pais em Atenas.</i> <i>Mais um dia se iniciou em Atenas.</i> [...] <i>Atenas, a minha cidade.</i> <i>Atenas, a mais bela cidade das cidade-estado.</i> <i>Num belo dia na cidade-estado de Atenas [...].</i> [...] <i>a minha primeira vez em Atenas.</i> [...] <i>que estava em Atenas.</i> [...] <i>ao chegar a Atenas.</i> [...] <i>vivo em Atenas.</i> [...] <i>a sua passagem por Atenas.</i>	A16; A13; A20; A9; A15; A23; A17; A28; A22; A14; A11; A5; A25; A18;
		NV	[...] <i>que viviam em Rio Tinto.</i>	A24;
	Contextualização: Aplicação rigorosa dos conhecimentos	V	<i>Olha, olha. Tu não és o Clístenes, um dos pais da Democracia?</i> <i>Uma vez na via, olhei para trás e contemplei as enormes muralhas que rodeavam a cidade. Adjacentes a ela, a Porta de Dipylon, que levava à Academia, marcava também o começo da Via das Panateneias. À direita destes, o rio Erídano corria, solitário, alheio a toda a agitação.</i> [...] <i>estava a realizar-se uma reunião da Bulé, repleta de homens, sem mulheres e sem escravos.</i> <i>Orfeu, sempre viveu na zona rural da cidade mas a mãe pediu-lhe para ir ao mercado. Orfeu dirigiu-se então à ágora.</i> <i>A pólis estava diferente. Existia mais gente, mais habitações. Mas havia coisas que nunca mudavam, as ruas confusas e desorganizadas ao contrário de Mileto.</i>	A24; A16; A13; A20; A9; A15; A23; A17; A28; A22; A14; A11; A5; A25; A18; A21; A6; A1; A19; A27; A12;

Conhecimento científico	adquiridos em sala de aula.		• [...] encontramos-nos naquela tarde para discutir assuntos da pólis junto do fórum. • [...] mas para Ícaro era, sem dúvida, o dia mais importante da sua vida, era o dia da eleição para os estrategas. • – O exército deveria ir! – gritou um dos cidadãos da Eclésia. – Nós somos capazes de derrotar os Persas! – continuou [...]. Agora, ao invés de pessoas a argumentar, ouvia-se os baixos sons feitos com a boca da população, em concordância. Foi feita uma fila com todo o povo, à exceção das mulheres, crianças, metecos e escravos. Os homens, filhos de pais atenienses, com mais de dezoito anos e com serviço militar cumprido, começaram a votar. [...] explicou-lhe que a vida é regulada pela natureza e pelas leis decididas pelos homens cidadãos. • O meu avô falava-me muito de Clístenes, na divisão que ele fez nas tribos e na escolha que tinham de fazer, por sorteio, de 500 cidadãos para a Bulé. • [...] após a guerra do Peloponeso e a derrota de Esparta, Atenas começou a entrar em declínio. • [...] têm todos uma planta retangular, feitos em mármore. Nota-se que foram feitos para que fossem apreciados no seu exterior. • Por fim chegamos ao centro político, onde vários homens de túnicas brancas se encontravam a falar. Calaram-se quando me viram aproximar, afinal era uma mulher que não devia estar por ali. • Atravessou a grande e larga rua que dava acesso ao centro da cidade, cheia de movimento. • Nesta zona não se faz muito. Passo o dia a cultivar e a cozinhar para o meu marido. Não tenho direitos, afinal eu nem faço parte de um estrato social. Parece cruel mas já me habituei e nem penso isso. • – Avô, mas que papel têm as mulheres em Atenas? • O seu avô ficou paralisado, pois não sabia o que responder até porque na sociedade ateniense, apesar da Democracia, percebia-se que a participação das mulheres na vida política era nula. • Aristóteles morre de causas naturais. [...] Na sua chegada aos céus encontra Athena que questiona: – Agora que sabeis que sou real, tenho uma questão Aristóteles. Porque não acreditais em nós que somos deuses? Ao que Aristóteles responde: – As respostas mais simples nem sempre são a solução e os deuses eram a resposta para tudo e por isso para mim não fazia sentido. • Cada um nesta família tem os seus feitos e reconhecimentos, mas quando os gregos descobriram o teatro, o que falarei mais para a frente, Dionísio tornou-se insuportável, o rapaz passava mais tempo bêbado do que sóbrio e ainda	
--------------------------------	------------------------------------	--	---	--

			vinha com a desculpa de que era preciso celebrar, sempre de copo na mão. • A perfeição deles [gregos] chegava a fazer da minha, deusa desta cidade, gato sapato. • Ajeitei o cesto que tinha na cabeça à medida que apreciava o barco que passava em frente a Kantharas, o principal porto de Pireu. Estava ornado pelo véu de Atenas, bordado pelas mais hábeis tecelãs da cidade. Aprecei o passo enquanto fitava o mar Egeu e, uma vez afastada do porto, a duas ruas do Templo de Hefesto, parei à sombra de uma casa para descansar o meu pescoço.	
		NV		
	Conceitos: Aplicação frequente e correta de conceitos da disciplina.	V	• Mas então como se chama a igualdade perante a lei? Por um milagre, Zé Tó lembrou-se da única coisa que tinha aprendido nas aulas de história. <u>Isonomia</u>, disse ele. • [...] a imponência da cidade, rodeada por enormes muralhas. Adentrou na <u>ágora</u>, a zona mais baixa da cidade. • [...] subiu até ao ponto mais alto da <u>pólis</u>. • Seguiram rumo à <u>acrópole</u>, em peregrinação. • [...] enquanto o escravo ia colocando os produtos na banca, na <u>ágora</u>. • Como em todas as manhãs, seguia rumo à <u>Ágora</u>, ao coração da cidade. • O avô explicou-lhe que a <u>ágora</u> é o coração da cidade, o foco de toda a atividade política, administrativa e social. • – Meu filho, não te lembras daquelas discussões em que o homem fazia questão de insultar a democracia ateniense? Foi condenado ao <u>ostracismo</u>, não deve regressar tão cedo! • [...] na <u>acrópole</u>, o Pártenon. • [...] a <u>ordem</u> associada às deusas, a <u>jónica</u>. • Chegou à <u>Ágora</u>, o centro de toda a vida social, económica e também política. • Parei de respirar e abafei os soluços com uma mão. O meu irmão. O meu irmão não tinha caído num acidente... tinha sido assassinado! – Quero que reabras o caso no <u>Areópago</u>. – Afirmei – Tens de reabrir. – Sabes bem que não posso fazer isso! Lá apenas se julgam casos de homicídios, incêndios, envenenamentos, não acidentes. – Reclamou Theo. – Ouve-me bem Theo, isto foi um sinal dos deuses! Ouvi Euclides confessar. Poseidon está furioso pelo sangue que foi derramado nas suas águas e Atena está com sede de justiça! • Mas não penses que tudo eram maravilhas. Os <u>cidadãos</u> eram apenas aqueles que tinham mais de	A24; A16; A20; A15; A23; A17; A28; A22; A14; A11; A5; A18; A27; A12;

			18 anos, eram homens livres, filhos de pai e mãe ateniense e com o serviço militar cumprido. - A cada vez que o homem proferia algum nome, Ícaro desejava ouvir o seu. No entanto, 9 dos 10 homens já haviam sido escolhidos e Ícaro já estava sem esperança. Aí, o homem falou: - Por último temos o <u>estratega</u> Ícaro – apontando para si.	
		NV	- Trabalhávamos nos campos, no sopé da Acrópole. Dava o que comer e talvez dinheiro para roupas, se algum <u>burquês</u> quisesse comprar das nossas colheitas. - Eu, Cora e Marcus saímos para uma visita a Atenas, estava tudo tão mudado, as casas, os mercados, mas uma coisa que não mudava mesmo era a <u>discriminação</u> que tinham com as mulheres.	A25; A19;
	Temporalidade e Espacialidade: Relação rigorosa entre a temporalidade e espacialidade ao longo do discurso.	V	- Com as dracmas que havia trazido. - Era ali onde se reuniam os homens para decidir as leis e o futuro político da cidade. [...] mas o que a maioria decidir é o que se vai fazer! Isto é uma democracia. [...] protege-nos Deus Hefesto, poderoso do metal, do fogo e de todos nós que criamos as armas para as guerras que Atenas enfrenta. - Sim, por exemplo, aquele senhor pôs em causa a nossa democracia e foi condenado ao ostracismo. - O meu pai foi sorteado, hoje ia ser o seu primeiro dia no helieu. - Consultavam um papel que indicava que hoje iria decorrer uma reunião da Eclésia na Pnix. [...] Isto é algo que me revolta tremendamente enquanto mulher, pois a nossa vida é limitada. A maioria das mulheres está destinada a passar as suas vidas dentro de casa, a fiar e a tecer ou a educar os seus filhos e sob a tutela de um homem.	A16; A23; A28; A22; A5; A25; A13;
		NV	- Parabéns. Chegaram ao fim da prova. Podem pedir um desej... Zé Tó nem o deixou terminar e disse: “Queremos ser famosos como os gunas de Rio Tinto!” [...] li a mensagem que dizia que eu ia ser teletransportado. [...] a discriminação que as mulheres sofriam. [...] era preciso comermos de forma mais saudável. [...] no Museu Benaki. [...] queria ficar o mais tempo possível na capital grega. - O Partenon, na Acrópole ateniense, domina o horizonte há mais de dois mil anos. - Caros cidadãos, estamos em Atenas. Uma cidade do século V a. C. - Podíamos ir visitar o Parlamento Helénico, fica muito perto daqui, no topo da Praça Sintagma – disse Eros.	A24; A13; A9; A15; A11; A18; A12; A20; A14;

Coesão Estrutural	Articulação: Utilização rigorosa de métodos de coesão e articulação textual.	NV		
	Vocabulário: Demonstração de um vasto e correto reportório vocabular.	NV	• [...] <i>não queria que ninguém passa-se pelo que ele passou.</i> • [...] <i>uma rua estreita;</i> • <i>Percebiasse que ia ser [...];</i> • [...] <i>comessaram a andar.</i>	A15; A23; A22; A11;
Criatividade	Argumentação: Fundamentação e argumentação das suas afirmações.	V	• <i>Então escolheram ser cidadãos, foram transformados em homens com mais de 20 anos e filhos de pai e mãe atenienses.</i> • [...] <i>também possuía um friso composto por tríglifos e métopas, que contavam pequenas histórias.</i> • [A acrópole] <i>já que é o sítio mais alto e muralhado, que servia também como proteção contra os invasores.</i> • [...] <i>estava maravilhado por ter visto o principal edifício da Acrópole, o Partenon que era o maior símbolo de perfeição e beleza da arquitetura.</i> • [...] <i>Na acrópole, que rapidamente se tornou o local de culto de toda a pólis.</i> • <i>Foi feita uma fila com todo o povo à exceção das mulheres, metecos e escravos. Os homens, filhos de pai e mãe atenienses, com mais de dezoito anos começaram a votar.</i> • <i>Caminharam em direção à Stoa de Attalos, um edifício enorme onde se reuniam os atenienses para realizarem negócios.</i> • [...] <i>vou ver uma comédia ao teatro em honra do Deus Dionísio, porque nós atenienses somos grandes apreciadores de teatro.</i> • [...] <i>na stoa, que é utilizada por toda a gente, afinal o calor aqui é insuportável mas precisamos de vender de qualquer das formas.</i>	A24; A16; A13; A20; A15; A28; A22; A14; A5;
		NV	• [...] <i>passou pela ágora e subiu para a acrópole e lá ficou.</i> • <i>Para além da política, preocupava-se com os jogos e as cerimónias religiosas.</i>	A17; A12;

Quadro II (QII): Análise por categorias da Oficina de Escrita 2

Roma – Cabine Crew A				
CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO		UNIDADES DE CONTEXTO
Orientação	Temática: Discurso textual rigoroso e desenvolvido segundo a temática proposta.	V	[...] aqui estamos, na Roma Antiga. [...] um jovem romano de gema. [...] era um pretor, em Roma. [...] encontramos-nos no fórum, ao lado da Cúria. [...] percorrer a grande cidade de Roma. [...] em Roma, a cidade que o viu crescer. [...] aqui, em Roma. [...] em Roma enfrentamos um novo adversário. [...] saíram de Roma. - Estava um dia chuvoso na cidade de Roma. [...] de viagem para Roma. [...] os soldados que saíam de Roma. [...] mas a cidade de Roma precisa de ti! - Sou romano e tenho muito orgulho nisso. [...] com os seus avós em Roma.	A24; A16; A20; A9; A15; A23; A17; A3; A28; A22; A14; A11; A5; A25; A18;
		NV	[...] visita de estudo ao Roma Experiencie, em Aveiro.	A13;
Conhecimento científico	Contextualização: Aplicação rigorosa dos conhecimentos	V	- Hoje o meu dono pediu-me para esculpir um retrato da sua cara como acontecia na Grécia. Sinceramente a Grécia tem que meter copyright na sua arte. [...] partiu com o objetivo de conquistar novos territórios para serem anexados ao Império, ao comando do nosso Otávio César. [...] vi um templo que era uma construção feita com colunas de pedra, com um pequeno altar e abrigava a principal imagem de culto à divindade. [...] dirigiu-se à assembleia principal para resolver o assunto judicialmente. [...] porque o edifício tem de ser construído para ser útil, e forte. Para além disso, tem de ser bonito. - Enquanto relaxavam no caldarium, Lucínio discutia a necessidade de expansão do Império, embora	A24; A16; A13; A20; A15; A23; A17; A3; A28; A22; A14; A11; A5; A25; A18; A19; A12; A7;

	adquiridos em sala de aula.		<i>admitisse a dificuldade na governação daquela extensão de território.</i> <i>• Luaus era um jovem plebeu, constituía um numeroso grupo social. Era comerciante e trabalhava arduamente no Forum, o centro da vida pública da cidade romana.</i> <i>• O seu grande objetivo é conquistar os territórios À volta do Mar Mediterrâneo.</i> <i>• De repente, o meu sorriso desapareceu ao ouvir os gritos dos diversos adultos e crianças do povo, ao olhar para a tribo vi um fogo a ser ateado [...]. Eram os romanos.</i> <i>• [...] foi convidada para ir assistir ao combate que se realizaria hoje no final do dia no Anfiteatro Flaviano.</i> <i>• O panteão tinha algumas inscrições que não consegui compreender por ainda não falar muito bem o latim.</i> <i>• [...] Augusto foi em direção a ele e disse-lhe que não deveria ter medo de morrer porque afinal estava a lutar pelo seu Império e povo.</i> <i>• [...] mas eu não quero ser um magistrado! Não me quero envolver na política da cidade, apesar dos meus pais quase me obrigarem a tal.</i> <i>• Nascer numa família prestigiada de patrícios obrigava-me a seguir uma vida ligada à política de expansão do Império.</i> <i>• [...] o meu avô deixou registado a incursão que fez junto dos exércitos do Imperador a vários territórios à volta do Mediterrâneo.</i> <i>• Alimentavam-se nas tabernas disponíveis. A sua alimentação era à base de pão, azeitonas, fruta, queijo e sopa. Os espetáculos gratuitos nos anfiteatros e no circo eram, também muito apreciados. Deitava-se bastante cedo para mais uma rotina de trabalho na cidade no dia seguinte.</i> <i>• Recebeu uma carta com a caligrafia ágil, típica de um imperador, que lhe pedia que se encontrasse com ele ao anoitecer, na Ponte Emília localizada na Via Aurélia. Sabia que tinha de comparecer. Era uma ordem do Imperador, disfarçada de pedido.</i> <i>• [Lívia] Nesse mesmo dia encontrei-me com o Octávio como sempre faço, mas desta vez foi diferente. Senti um sentimento estranho, como se fossem borboletas a vaguear pelo meu corpo.</i>	
		NV		
			<i>• [...] mandou-me com outros tantos escravos manusear a <u>cávea</u> do anfiteatro flaviano para o proteger do sol!</i> <i>• [...] entre o barulho das espadas percebeu que metade dos seus <u>legionários</u> estavam cobertos de sangue.</i>	A24; A16; A13; A20; A15; A23; A17; A14;

	Conceitos: Aplicação frequente e correta de conceitos da disciplina.	V	• Certo dia, Cesarino, que era <u>maistrado</u>, encontrou o seu amigo Lacínio que pertencia aos <u>comícios</u> e ficaram a conversar sobre cada uma das suas instituições • [...] encontrou o <u>questor</u>, que estava a contar as moedas. • [...] no local preferido de Lumos, o <u>anfiteatro</u>. • Depois de fechar e abrir novamente os olhos, levantou-se da cama e percorreu o espaçoso quarto para ver se o seu filho, Fídio, já se encontrava pronto para deixarem a sua <u>domus</u> e irem como planeado ter com César Augusto. Fídio já se encontrava no <u>implúvio</u> à espera do pai. Seguiram rumo às <u>termas</u>. • Vivia numa <u>insula</u>, no quarto andar com a madeira apodrecida. • [...] as <u>colunas</u>, os frisos e os frontões em triangulo fazem-me lembrar da Grécia. • Nunca quis envolver-me na política da cidade, apesar dos meus pais sempre me incentivarem a tal. Afinal, que homem não quereria participar na vida política? Ainda por cima querem que seja um <u>Pretor</u>. A minha mãe quer que aplique a justiça, mas o meu pai quer que chefie o exército. • A Península Ibérica era muito distinta. Tinham povos que aceitavam tão bem a nossa presença que até se esqueciam da sua antiga língua e outros, <u>os Lusitanos</u>, decididos a não deixar entrar ninguém no seu território. • [...] quando chegou a <u>Pax Romana</u>. • Os romanos eram um povo muito <u>pragmático</u> e por isso criavam novos elementos arquitetónicos como <u>pontes, aquedutos, estradas e esgotos</u>. Também se inspiraram nos gregos daí terem criado três novos elementos, mas com inspirações gregas. E estas foram: as <u>abóbadas de arestas, colunas toscanas e as colunas compósitas</u>. • <u>Falas como um romano</u> e agora ages como um? Como podes trair a tua família assim? • Ergui o olhar para a batalha, perdida em sons animalescos de homens a lutar.	A5; A25; A18; A21; A27;
		NV		
	Temporalidade e Espacialidade: Relação rigorosa	V	• Só consigo pensar em como é que nós, gregos, nos deixamos conquistar. Agora estou aqui preso e acorrentado a este trabalho de escravo. • [...] um apelo: Marte, poderoso deus da guerra, destrói os meus inimigos que não sabem que estamos aqui pelo bem e pela união do Império. • [...] encontraram-se no lado Sul do Fórum, junto do templo de saturno. • Fídio foi ensinado a enaltecer o seu Império [...];	A24; A16; A20; A23; A17; A28; A22; A25; A9;

	entre a temporalidade e espacialidade ao longo do discurso.		• <i>Nos seus poucos tempos livres, juntava-se, tal como os outros, aos espetáculos no anfiteatro.</i> • <i>Os romanos agarraram nela bruscamente, levam-na para um amontoado de seres nojentos e começam a tocá-la, enquanto outros desfaziam tudo à minha volta.</i> • <i>Subiram as escadas de entrada do anfiteatro e sentaram-se nos seus respetivos lugares. Já sabia que do seu, mais acima de todos, mal conseguiria ver a batalha.</i> • <i>Percorreu o caminho de terra, com as mãos cheias de sangue enquanto as famílias lusitanas o observavam com o meio a sair dos poros.</i> • <i>Enquanto isto só ficava a pensar no quão bom seria ser imperador. Podia sair daqui, visitar outros lugares, ter uma casa igual à dos imperadores, não me submeter às ordens de todos.</i>	
		NV	• <i>Estava uma bela manhã de sol com um pouco de vento quando entramos no autocarro para dar início à visita de estudo “Roma Experience” que consistia em colocarmos uns óculos de realidade virtual e controlar pessoas na Roma Antiga.</i> • <i>O pai começou por explicar o que tinha sido o fórum. O centro político, social e religioso durante um milénio. Por fim foram ver o local preferido dele: as ruínas das termas de Caracala que foi o local de convívio, desporto e comércio.</i> • <i>Amanhã irei visitar a Basílica de São Pedro.</i> • <i>Era noite de inverno e Zoe fazia sempre o mesmo na sua insula. Preparava duas canecas de leite quente com chocolate e umas bolachas de canela.</i> • <i>Por falar em fé, talvez devesse falar de como a religião católica veio a ser a mais seguida e aquela que teve o poder no mundo mais à frente e durante séculos.</i> • <i>— Meninas sejam bem-vindas a Roma, espero que se saibam comportar, sendo que vamos conhecer Júlio César, Octávio César Augusto e Viriato! – Exclamou a professora Inês, enquanto a professora Manuela nos começou a distribuir umas roupas diferentes.</i>	A13; A15; A14; A18; A7; A21;
	Articulação: Utilização rigorosa de métodos de coesão e articulação textual.	NV	• <i>Em uma manhã nublada [...].</i> • <i>[...] consigo ver ele de longe.</i>	A9; A5;

Coesão Estrutural	Vocabulário: Demonstração de um vasto e correto reportório vocabular.	NV	[...] <i>se assim fosse estava lixado!</i>	A24;
Criatividade	Argumentação: Fundamentação e argumentação das suas afirmações.	V	<i>A villa do meu senhor é bem grande, luxuosa, numa região sofisticada, sem mais nada à volta, deve ser confortável, com termas privadas e esculturas por todo o lado.</i> <i>Nero utilizou uma das muitas estradas do Império que saíam de Roma, assim como as suas pontes e chegou à cidade pretendida.</i> <i>[...] viu o Coliseu, onde se realizavam os espetáculos públicos e as lutas de gladiadores.</i> <i>[Sobre as termas] aqui para além do banho e do ócio, convivemos e discutimos assuntos importantes.</i> <i>O sangue escorre pelas minhas costas enquanto ouço os homens do exército romano a rirem-se e a pedir por mais. Agora sou uma escrava, a minha terra foi tomada por eles.</i> <i>[...] uma cidade muito organizada, que me faz lembrar os acampamentos militares romanos, com a principa no centro que na cidade é equivalente ao fórum.</i>	A24; A16; A20; A15; A28; A14;
		NV	<i>Visitei também um aqueduto.</i>	A13;

Quadro III (QIII): Análise por categorias da Oficina de Escrita 3

Expansão comercial – <i>Cabine Crew A</i>				
CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO		UNIDADES DE CONTEXTO
			[...] <i>na época da peste negra;</i> [...] <i>vender à região de Champagne.</i> [...] <i>sou um pobre mercador.</i>	A24; A16; A13; A9; A15; A23;

Orientação	Temática: Discurso textual rigoroso e desenvolvido segundo a temática proposta.	V	• [...] vivo nos arrabaldes de Lisboa, junto do seu termo. • [...] à saída para o mercado, reparou nas manchas estranhas na pele de Luzia. • [...] em França. • [...] a minha família sempre cultivou numa pequena aldeia em França. • [...] numa aldeia italiana. • [...] numa cidade medieval da Inglaterra. • [...] numa aldeia de mercadores. • [...] numa feira para vender os meus produtos. • [...] vendedora de chapéus nas feiras de Champagne. • Dirijo-me automaticamente para o mercado da aldeia. • [...] um mercador viajante sem morada certa. • [...] aqui, em Londres.	A3; A28; A22; A14; A11; A5; A25; A18; A27;
		NV		
Conhecimento científico	Contextualização: Aplicação rigorosa dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.	V	• [...] percebeu que ia ser contemplado pela peste e foi à igreja. Mal entrou, ajoelhou-se perante o altar e ouviu: Que estás aí a fazer? Acreditas mesmo que um boçal como tu que nem sabe orar nem se pôr de joelhos vai salvar-se com orações fingidas? • [...] quando cheguei à minha banca vi a polícia municipal a multar outro mercador por andar a comprar produtos noutra banca e a revender na sua a preços mais baixos. • Os tempos não são bons. Fala-se de uma peste e de uma guerra que vai trazer a fome. • [...] com sintomas estranhos, pele roxa, vômitos e parecia que ia cair sempre que se levantava, parecia dançar ao som de uma música que não existia. • [...] trancado em casa a ouvir os gritos desesperantes na rua, os pobres e os ricos correm para dentro das suas casas, como se alguém fosse escapar deste mal. • O desespero instalava-se e propagava-se de forma instantânea pela Europa. Semeava o terror e em poucos dias fazia desaparecer comunidades inteiras. • Vesti o meu manto negro e comprido, vesti as luvas e coloquei a máscara que se assimilava a pássaro por conta do enorme bico onde armazeno as ervas para me proteger. • [...] pertenciam a uma família de mercadores que estavam grande parte do ano fora, nas feiras de Champagne. • Sempre estive por dentro do mundo do comércio pois os meus pais eram merceeiros.	A16; A13; A9; A15; A23; A17; A28; A22; A14; A5; A25; A18; A27; A19; A6;

			• [...] o comércio está em grande. As pessoas dirigem-se a nós para adquirir todo o tipo de produtos, as feiras vieram ajudar os comerciantes. • Avisto ao longe o meu amigo, barbeiro-cirurgião que se dirige a mim à pressa. • À entrada da feira de verão de Champagne, Eliseu encontrou um antigo mercador conhecido. Era agora um dos responsáveis pela segurança dos mercadores, a mando do Conde de Champagne. • Atravessou o Canal da Mancha e ficou extasiado com o que viu. Havia muita agitação na feira de Lagny, mas Tom rapidamente descobriu um local para vender os seus produtos. • Entrei numa viela carregada de tecidos da Weast-Cheap, bem dobrados no cesto de palha que apertava os meus braços. • Por todos os sítios que passava viam-se os pedreiros, abriam as ruas novas ou construíam edifícios. Quanto mais nos afastamos da rua principal, a que chamam Rua Direita, passamos pelas ruas estreitas, sujas e sombrias, mas o comércio mantém-se à nossa volta. As bancas ocupam grande parte do espaço e logo percebi que cada rua é dedicada a um ofício específico.	
		NV		
	Conceitos: Aplicação frequente e correta de conceitos da disciplina.	V	• [...] o pão acabado de sair dos fornos reluzia como moedas de ouro e isso fascinou Piérre, até porque tudo o que se assemelhasse a moedas de ouro agradava aquele <u>banqueiro</u>. • [...] fazer o seguro ao <u>mercador-banqueiro</u>. • As <u>grandes aves</u> eram facilmente identificáveis, aquela máscara com um longo bico que os médicos usavam. • [...] numa família de pobres <u>camponeses</u>, com os seus celeiros infestados de ratos. • [...] recebeu diretamente o seu <u>salvo-condutos</u> para que outros senhores não pudessem roubar a sua mercadoria. • Os meus pais todos os anos dirigem-se a Champagne para fazerem as suas vendas maiores e agora levam sempre o <u>salvo-condutos</u>. • [...] chegaram as <u>autoridades municipais</u>. • Encontramos em todas as entradas o <u>Regulamento das Feiras</u>, nele estão expostos todas as regras que os comerciantes têm de cumprir. • Vou recebendo centavos, <u>1 dinheiro e até 2 dinheiros</u> para os mais endinheirados. • [...] segurança dos mercadores com o <u>salvo condutus</u>. • Olá. Chamo-me João e a minha profissão é ser <u>barbeiro-cirurgião</u>. [Breve explicação científica da	A16; A15; A17; A28; A22; A14; A11; A5; A25; A18; A21;

			sua função]. <i>Sinto-me realmente orgulhoso de mim mesmo.</i>	
		NV		
	Temporalidade e Espacialidade: Relação rigorosa entre a temporalidade e espacialidade ao longo do discurso.	V	• [...] explicou-me que era melhor não tomar banho para que a doença não entrasse pela pele. • [...] Luzia vamos ter de ir ao barbeiro para ele te fazer a sangria, é a única maneira de curares essa peste. • Estou quente, cheia de manchas vermelhas pelo corpo todo. • Além do estado de fome e das inúmeras guerras que ocorriam, a sua mãe acabara de morrer vítima da peste que nos assola. • [...] o conde de Champagne tomou as nossas mercadorias sob a sua proteção, porque só assim consegue fazer com que esta zona esteja sempre cheia de mercadores. • Observou a quantidade de produtos que vinham de vários territórios, como os tecidos e as especiarias nunca antes vistas. • – Conseguiste os tecidos? – questionou o rico burguês de Lunden. – Consegui sim. – Afirmei, apontando para o cesto. – Menos o púrpura das Índias. O vento não tem soprado a favor. Só devem chegar para a semana. • — Esperem. Antes de partirem seja para a Flandres, Génova, Veneza ou até na Hansa, cuidado com os mercadores-banqueiros. Oferecem seguros, mas saem sempre a ganhar. Como costume dizer, com o lucro na mão. • — Venha aqui freguês! Esta banca tem pães de melhor qualidade. Sou ignorado por todos menos pelas autoridades municipais que me obrigam a pagar, uma multa de 4 dinheiros. • É uma visão do inferno. Deve ser um castigo de Deus por todos os pecados que temos vindo a cometer. • A porta dos fundos, mal acabada, tinha deixado passar os ratos. Tento rapidamente empurrá-los para fora de casa mas não consigo. • Foram as manchas escuras que o levaram. Isto são os pecados cometidos no passado a crescer pelo corpo fora.	A9; A15; A23; A17; A28; A5; A18; A27; A16; A25; A19; A10; A12;
		NV	• [...] encontrou um objeto estranho que perspicazmente conseguiu montar. A menina apenas não esperava que aquilo começasse a dar som e que uma voz feminina surgisse e começasse a ocupar todo o espaço da divisão. Era um fonógrafo. • Ele pega no seu leitor de cassetes e começa a ouvir uma voz que rapidamente reconhece.	B24; B13; B17;

			[...] <i>cerca de um terço da população não resistiu.</i>	
Coesão Estrutural	Articulação: Utilização rigorosa de métodos de coesão e articulação textual.	NV		
	Vocabulário: Demonstração de um vasto e correto repertório vocabular.	NV	[...] <i>uma história que tem a haver com o meu trabalho.</i>	A13;
Criatividade	Argumentação: Fundamentação e argumentação das suas afirmações.	V	<i>Pierre veio exercer o seu ofício de mercador-banqueiro, sendo as Feiras de Champagne o local indicado para isso.</i> <i>Os produtos da minha banca estavam sempre bem conservados, já que a polícia municipal não perdoa.</i> <i>A Europa vive um futuro negro, com tantos corpos como ratos espalhados pelas ruas.</i> <i>Deparo-me com um cenário desolador e sinistro. Há sujidade por todo o lado, peixe podre espalhado pela estrada, corpos amontoados que apodrecem como o peixe. O cheio é nauseabundo.</i> [...] <i>para a rua dos talhantes, desço na Rua dos Pescadores, mas engano-me sempre e desço a Rua dos Tecelões. As ruas são muito confusas, o segredo é seguirmos pela rua Direita que é a mais larga.</i>	A16; A13; A23; A28; A5;
		NV	[...] <i>a peste provocou-lhe muitos sintomas.</i> <i>A morte chegou e não deixou ninguém para trás.</i>	A9; A17;

Quadro IV (QIV): Análise por categorias da Oficina de Escrita 4

Gótico (Paris) – Cabine Crew A				
CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO		UNIDADES DE CONTEXTO
Orientação	Temática: Discurso textual rigoroso e desenvolvido segundo a temática proposta.	V	[...] os mercadores e artesãos enchiam de barulho a cidade de Paris do nascer do sol ao cair da noite. [...] e nasci aqui, em Paris. [...] membro de uma nobre família parisiense. [...] chegou à zona da Champagne para a feira anual. [...] construir a catedral para Paris. [...] vivia com o pai em Paris. [...] era em Paris. [...] o nosso amor reacendeu nas ruas de Paris. [...] entrei em Paris. [...] na cidade de Paris. [...] a decorrer a feira na cidade de Paris. [...] a caminhar em direção à catedral de Notre Dame de Paris. [...] andando por Paris. - Em Paris, a raiva e o amor são maiores que as rosáceas das catedrais. - Estava a passar ao lado da Notre-Dame. [...] finalmente chega a Paris. [...] chão marcado pelos passos de inúmeros parisienses.	A24; A6; A16; A20; A9; A15; A23; A17; A3; A28; A22; A14; A11; A5; A25; A18; A27;
		NV	[...] fui à arena ver uma luta de gladiadores.	A13;
Conhecimento científico	Contextualização: Aplicação rigorosa dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.	V	[...] o meu avô contou-me que há uns tempos atrás a melhoria do clima fez com que as grandes fomes regredissem e por isso é que o comércio despontou. [Catedral de Notre-Dame] A sua entrada fortemente ornamentada, com a presença de arcos ogivais, uma enorme rosácea com diversos vidros coloridos, sendo uma das maiores fontes de luz da catedral. [...] era um homem com posses, com cavalos e com instrução militar. [...] porque nós temos contas a prestar. Os carnicheiros estão proibidos de vender carne de animais doentes, somos confiscados muitas vezes. - O meu pai é um mestre pedreiro e tem a obrigação de trabalhar todos os dias na igreja, porque não temos posses para pagar. [...] o que mais a impressionou foi a quantidade de linhas verticais, pareciam tocar no céu.	A6; A16; A13; A20; A9; A15; A23; A17; A28; A22; A14; A5; A25; A18; A27; A19;

			- Quando chegaram ao centro de Paris, toda a família ficou boquiaberta com tudo o que via, principalmente com a enorme catedral. Mas quem não ficaria. - As imagens que tem memorizadas debaixo daquelas torres altas e exuberantes da catedral, a visão privilegiada para o céu infinito e os vitrais vermelhos. - Atravesso a nave central e encaro com o altar. Estou precisamente no encontro entre a nave central e o transepto. - Eram ourives e vendiam peças de ourivesaria. [...] era muito alta, parecia que os seus pináculos tocavam no céu e estavam ao lado de Deus. - Começo a atravessar a nave central em direção ao altar. - As suas torres são identificáveis a qualquer distância, todos o que chegam a Paris sabem que estão a chegar desde que começam a avistar ao longe a torre. - Depois de longas horas de viagem, cansado, com sede e fome, vejo finalmente, ao chegar ao topo de uma colina, os pináculos de uma catedral, que me indicam que estou perto da cidade. - Deixo para trás as ruas da cidade enquanto atravesso a Porte Barbette, encostada à muralha. - Ele era o contrário, apesar de tão quebrado emitia luz, mas este, ao contrário dos vitrais da catedral, limitava-se a viver no escuro.	
		NV	[...] janelas mais amplas para filtrar a luz.	A11;
	Conceitos: Aplicação frequente e correta de conceitos da disciplina.	V	[...] um dos mais reconhecidos <u>cavaleiros-vilões</u> de Paris. [...] vivemos no <u>burgo</u>. [...] os vitrais coloridos chamaram-lhe à atenção, assim como os <u>arcos trilobados</u>. [...] composta pelas <u>arquivoltas do portal, pináculos e arcobotantes</u>. [...] termina o <u>artesonado</u>, repousando o seu corpo. [...] e os <u>absidiolos</u> que se assemelham a pétalas de flores. - Começaram a trabalhar no <u>relicário</u> para a catedral que se acabava de contruir na cidade. [...] as <u>torres sineiras e a rosácea, os arcobotantes segurados pelos contrafortes</u>. - Os <u>vitrais</u>, tão bem confeccionados pelos meus colegas artesãos do vidro. - Dominada por <u>contrafortes</u> no seu exterior, a sua extremidade oeste possuía duas torres. A sua fachada estava adornada com imensas esculturas e pareceu-me conseguir ler através delas uma história bíblica.	A16; A20; A15; A23; A17; A28; A22; A14; A25; A18;
		NV	[...] o peso dos telhados da catedral.	A11;

	Temporalidade e Espacialidade: Relação rigorosa entre a temporalidade e a espacialidade ao longo do discurso.	V	[...] gosto muito de rezar, às vezes esqueço-me do pai nosso e rezo à minha maneira: Em nome do Pai, do filho e do vinho que Deus me haverá de dar para eu me esquecer. [...] espantado com a força e técnica dos amoladores.	A16; A20;
		NV	[...] foi resgatada de um campo de refugiados. - De seguida acordei feliz por saber como é Paris no século XIV. [...] teletransportou-se até lá. [...] até que a carruagem do comboio começou a abrandar. [...] e tirei uma foto da fachada da catedral. - A minha mãe é professora de história e levou-me na máquina do tempo que construiu até Paris.	A6; A13; A9; A23; A3; A14;
Coesão Estrutural	Articulação: Utilização rigorosa de métodos de coesão e articulação textual.	NV	[...] e o ataque vai-se realizar.	A28;
	Vocabulário: Demonstração de um vasto e correto reportório vocabular.	NV	[...] mas á provas disso! [...] pinacolos. [...] Vimo-a.	A9; A23; A28;
Criatividade	Argumentação: Fundamentação e argumentação das suas afirmações.	V	- O seu maior desejo era ser um cavaleiro tão bom como o seu pai, para poder defender o seu território e o seu rei. [...] usavam vitrais para criar um ambiente de misticismo no seu interior. [...] a catedral era o refúgio da população, era lá que se sentiam nos braços de Deus. - A luz refletia devido à grande rosácea que dava vida à catedral, bem como as pinturas e as representações de origem religiosa. - Nenhum retalhista do mercado do peixe pode fugir às regras, se não pagamos multas, ou ficamos proibidos de vender por um ano e por um dia.	A16; A13; A15; A17; A20;

		NV	- Com janelas coloridas. - O trabalho dos vitrais é fenomenal.	A20; A23; A14;
--	--	----	---	-------------------

Quadro V (QV): Análise por categorias da Oficina de Escrita 5

Florença (Renascimento) – Cabine Crew A				
CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO		UNIDADES DE CONTEXTO
Orientação	Temática: Discurso textual rigorosamente desenvolvido segundo a temática proposta.	V	[...] na cidade de Florença, em Itália. [...] voltou à cidade de Florença com um gigante pedaço de mármore; [...] filho de uma rica família de Florença. [...] a atravessar rapidamente a ponte Vecchio. [...] moro em Florença. - Rafael vivia em Florença. [...] nesta cidade de humanistas. [...] decidi regressar a Florença. [...] numa cidade como Florença. - Passeava pelas ruas de Florença. [...] pelas ruas de Florença. [...] nomeadamente aqui, em Florença. [...] aqui em Florença era diferente. - Estamos em Florença. [...] encomendar uma estátua para a praça de Florença. [...] na minha cidade de Florença. [...] podemos começar pela catedral de Florença. [...] ele estava aqui. Ele estava em Florença. - Florença. Que deleitoso infortúnio.	A24; A4; A16; A20; A9; A15; A23; A17; A3; A28; A22; A14; A11; A5; A25; A18; A1; A27; A12;
		NV	[...] fui a um museu ver as obras do renascimento.	A13;
	Contextualização: Aplicação rigorosa dos conhecimentos		- Mas se nem a Virgem com o filho morto no colo esboçou qualquer sentimento, quem sou eu para os demonstrar? Ela aceitou a verdade dolorosa. [...] um dos edifícios mais bonitos da cidade, a Santa Maria del Fiore. Toda a grandiosidade e imponência do edifício já se adivinhavam pela construção quase finalizada da cúpula majestosa. [...] nesta cidade que se desenvolveu economicamente também devido ao comércio.	A4; A16; A13; A20; A9; A15; A23; A12; A17; A3; A28; A14; A11; A5;

Conhecimento científico	adquiridos em sala de aula.	V	• <i>Francesco era um apaixonado pela arte florentina e pela reviravolta que a Itália estava a sofrer. Claro que isto só foi possível pelo grande crescimento urbano e pelo investimento das famílias burguesas.</i> • <i>[...] toda a gente sabia da relação tumultuosa que Leonardo da Vinci mantia com o Miguel. São dois génios em choque.</i> • <i>A harmonia e a proporção eram características que antes não se tinham visto, e as que ele dava mais importância.</i> • <i>[...] pensava em todos os detalhes para que a pintura ficasse perfeita aos olhos de qualquer um, proporcional, harmónica e rigorosa.</i> • <i>Comecei a trabalhar como aprendiz na oficina do Ghirlandaio, o melhor artista de florença, coloquei em prática algumas técnicas de pintura e tentei desenvolver formas novas de representar.</i> • <i>[...] os artistas agora destacam uma visão diferente do que os rodeia. Agora o Homem está sempre presente.</i> • <i>Florença é uma cidade compostas por ruas convenientemente bem divididas e organizadas, onde altos burgueses, como nós, vivem separadamente do povo.</i> • <i>Todos sabemos da rivalidade que se vive nos últimos tempos entre todas as cidades italianas.</i> • <i>[...] porque os artistas agora tinham ideias nunca antes exploradas.</i> • <i>O Leonardo agora anda ocupado, não vai aceitar. Está de volta da obra que o Giocondo lhe encomendou, da sua mulher, a Lisa.</i> • <i>[...] porque o que importa é o rigor anatómico mas ao mesmo tempo aquilo que é natural ao corpo humano.</i> • <i>[...] a riqueza da minha família permitiu-me que me tornasse também um mecenas.</i> • <i>Caminhamos pela Via di Calzaivoli, sede de inúmeras lojas de vestuário e calçado, e antiga sede das oficinas de Donatello e Michelozzo. Chegamos assim à praça della Signoria.</i>	A25; A18; A27;
		NV		
	Conceitos: Aplicação frequente e correta de		• <i>Ouvi dizer que o <u>mármore</u> que ele vai usar na próxima obra é raro, um mármore tão branco que parece macio só pelo olhar.</i> • <i>[...] ele é o meu <u>mecenas</u>, não posso avançar com essa ideia. A arte precisa do seu investimento, se não vamos ser apenas uns mestres-pedreiros.</i> • <i>[...] dos <u>mercadores</u> italianos que começaram a investir na criação, ficaram conhecidos pelos mecenas.</i> • <i>[...] começou por explicar o <u>sfumato</u>.</i> • <i>O <u>esquema piramidal</u>, que é o que me permite dar o equilíbrio às Santas Mães.</i>	A4; A16; A20; A15; A23; A17; A3; A28; A11; A5; A25; A1; A27;

	conceitos da disciplina.	V	• A alguns passos do seu <u>palácio</u>, Lorenzo Médici reuniu [...]. • [...] uma escultura de <u>vulto-redondo</u>. • [...] a extravagante <u>cúpula de duplo casco</u> imaginado pelo meu amigo Brunelleschi. • O Homem é a mais bela criação divina. O Homem está no centro de tudo e a isso vamos dar o nome de <u>Antropocentrismo</u>. • Sabes qual é o segredo do Brunelleschi? Foi fazer duas cúpulas, ele chamava-lhe <u>dois cascos</u>. Eu trabalhei com ele e só de pensar no trabalho que isso me deu. • [...] mas a estátua tem de ser de <u>vulto redondo</u>. Não quero que ela esteja dependente da arquitetura. • [...] a isto chama-se <u>perspetiva atmosférica</u> ou, se preferires, <u>sfumato</u>. • A arte nasce da <u>harmonia</u>, isso nem se põe em causa!	
		NV	• Por último, o quadro do Miguel Ângelo, o Juízo Final.	A18;
	Temporalidade e Espacialidade: Relação rigorosa entre a temporalidade e espacialidade ao longo do discurso.	V	• O Miguel disse-me ontem, revoltado, que não cria. Ele apenas ajuda a pedra a libertar-se. • [...] ele sabia que ela era um dos Médici. • [...] entrou na oficina do seu mestre e viu um grande bloco de mármore. • E assim, dou-lhe o nome de A Virgem, o Menino e a Santa Ana. • [...] estou a trabalhar sob a proteção do Lorenzo, O Magnífico. • Ontem, pela minha chegada, fui recebida por Giuliano Medicci. • Vi Leonardo a passar com uns sacos estranhos [...] eram corpos que ele roubava do cemitério e estava a dissecá-los. • Sabes perfeitamente que a arte de mulheres nem se pode chamar arte. • Vai-me desculpar meu caro. Mas a pintura flamenga pretende apenas agradar aos devotos. Não é uma arte harmónica nem rigorosa.	A4; A20; A15; A23; A17; A28; A14; A27; A12;
		NV	• Todo o seu legado percorreu os séculos seguintes. • [...] e nesse tempo existiu a arte renascentista.	A16; A13;
	Articulação: Utilização rigorosa de métodos de coesão e articulação textual.	NV		

Coesão Estrutural	Vocabulário: Demonstração de um vasto e correto reportório vocabular.	NV	[...] <i>esta obra ezala a verdade dolorosa.</i> [...] <i>conheceu à muito tempo.</i> [...] <i>no exterior da igreja.</i> [...] <i>fasso com que ela cresca.</i>	A4; A20; A15; A23;
Criatividade	Argumentação: Fundamentação e argumentação das suas afirmações.	V	[...] <i>decidiu deambular pela cidade, passou por ruas largas, repletas de casas que se amontoavam sobre e ponte Vecchio, oficinas, mercadores que bradavam aos sete bentos que vendiam a carne mais fresca de toda a Florença.</i> <i>Tens de fazer tudo o que está mais longe mais azul e menos nítido. Essa é a principal regra do sfumato.</i> [...] <i>trabalhos importantes como esculturas representativas, quadros e frescos em palácios.</i> [...] <i>o que mais me chamou à atenção foi o rigor nos músculos, veias e tendões.</i> [...] <i>ser a inspiração para várias obras desde Ghirlandaio a Botticelli, fui retratada como Vénus na mais recente obra dele.</i> <i>Ele faz uma velatura no rosto, o que significa que ele conhece tão bem a sua técnica e as tintas a óleo que consegue tornar a tinta tão transparente para pintar tecidos transparentes.</i>	A16; A23; A17; A3; A28; A5;
		NV	<i>A forma como está esculpido o David é perfeita.</i> [...] <i>ergueu a cúpula da catedral.</i> [...] <i>e ficou diante da mais maravilhosa obra: o David.</i> [...] <i>e assim consegui ver a obra do Leonardo, a Gioconda.</i>	A4; A13; A20; A9;

Anexo 7 – Quadros de análise da *Cabine Crew B*:

Quadro VI (QVI): Análise por categorias da Oficina de Escrita 1

Atenas – <i>Cabine Crew B</i>			
CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO

Orientação	Temática: Discurso textual rigoroso e desenvolvido segundo a temática proposta.	V	• [...] sou um humilde artesão grego. • [...] contar como foi a minha chegada a Atenas. • A nossa Cidade-Estado, Atenas [...]. • O meu pai estava na Eclésia. • No sítio onde me encontrava era capaz de ver a gloriosa Acrópole. • O porto de Pireu sempre com o movimento dos barcos da pesca. • Pelo Mar Mediterrâneo até Atenas. • Quando cheguei a Atenas. • [...] uma melhor visão do Partenon. • Nada como vir ao berço da Hellas. • [...] sobre a beleza da cidade de Atenas. • [...] passar tempo com a sua família na Ágora. • [...] a grande elevação de terreno, o ponto mais alto da cidade. • Sempre quis chegar à cidade mais rica da Grécia. • [...] disse para atracar em Atenas e cá estou. • [...] tinha chegado num barco a Atenas. • A caminho de casa consegui ver o famoso templo de Atena. • [...] na Cidade-Estado de Atenas.	B14; B1; B23; B17; B19; B22; B7; B2; B5; B28; B16; B6; B24; B15; B10; B27; B20; B9;
		NV		
Conhecimento científico	Contextualização: Aplicação rigorosa dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.	V	• [...] manto que vão oferecer à deusa Atena; • [...] o terreno é montanhoso e árido e a costa recortada; • Mais à frente, estava a haver um debate e parecia que as pessoas estavam a votar. • Aqui não podemos votar. Somos considerados metecos. • Por ter muita população, a cidade não era muito organizada. • Fui à Ágora, pois sentia necessidade de ver a cidade acordada. • [...] claro que não. O voto não nos é permitido, somos de fora. • O movimento toma conta da cidade; • Hoje acordei sem me conseguir mexer. Olhei à minha volta e apercebi-me de que estava dentro da estátua da deusa Atena. Agora tinha 10 metros de altura, estava coberta de ouro e marfim e a verdade é que tinha uma vista espetacular sobre a cidade [...]. De repente comecei a ouvir alguém a choramingar. Olhei para baixo e deparei-me com uma mulher que me rogava as suas preces. • Héracles é o meu nome. Sou filho do pai dos céus, Zeus. • John era um escritor que se queria dedicar ao relato da arquitetura da cidade de Atenas. Escrevia todos os dias sobre as medidas, e as proporções dos templos.	B14; B1; B23; B17; B19; B22; B7; B2; B5; B28; B16; B6; B15; B10; B27; B20; B24; B15; B13; B4; B10;

			• Este ano é ano de Jogos Olímpicos, por isso todas as famílias querem comprar mantimentos para a viagem; • Era uma luta de deuses. Ele tirou o tridente e ela a lança; • Só a conheci porque as nossas mães conheceram-se no gineceu, caso contrário nunca teria amigos • A maioria dos meus dias são passados em casa, com os meus pais e o meu irmão. Mas pelo menos eu tinha alguém com quem passar o meu tempo, ao contrário da minha amiga que mal saía do quarto. • A peça chama-se “Prometeu Acorrentado”; • Eu só a conheço porque as nossas mães convivem no gineceu, caso contrário nunca teria amigas. • Segui viagem até à praça da cidade. Enquanto andava, reparei que os atenienses se vestiam de forma diferente, embora simples. Usavam um enorme pedaço de pano que rodeava os seus corpos. Era simples, mas belo. • Assim que o barco atracou e pousei os pés no porto senti-me mais vivo que nunca, parecia que todo o cansaço tinha desaparecido. Caí de joelhos, como se tivesse sido empurrado por Atena. Agradei ter chegado a casa. • No momento em que Xavier entrou na Pólis, a primeira coisa que lhe saltou à vista foi uma grande elevação de terreno, o ponto mais alto da cidade. Chamam-lhe Acrópole. • Não consegui compreender a história. Este teatro é dos piores que já fui. Onde está a tragédia e a comédia? • A peça que vi chamava-se “Prometeu Acorrentado” de Ésquilo. • Hoje é um dia fabuloso. É o dia da minha prova. Gostava de ganhar uma coroa de folhas de oliveira e ser reconhecido como herói. • Vim para a cidade porque soube que estavam a precisar de artistas. Sou um desenhador, e já desenhei várias vezes o templo da minha cidade. Eu já me acostumei com os traços, acho que só vou ter de fazer uns ajustes, mas de resto é a mesma coisa.	
		NV	• [...] nas eleições várias pessoas candidatam-se e tiram um nome à sorte e o nome que calhar é o líder. • Pensou em trabalhar como escravo. • Procuo artistas para pintar paisagens. • As portas abriram e os senhores da bilheteria [...]. • Casas elegantes com os telhados vermelhos.	B7; B16; B10; B27; B9;
			• A procissão segue da Ágora até à Acrópole. • [...] até o útil devia ser <u>belo</u>. • Na <u>Acrópole</u> é onde estão os templos e na <u>ágora</u> é onde temos as reuniões políticas. • Procurava, com o olhar, o meu pai nas bancadas de pedra <u>adoçadas</u>.	B14; B1; B23; B17; B22; B7;

	Conceitos: Aplicação frequente e correta de conceitos da disciplina.	V	- No dia a seguir fui ao <u>Partenon</u> agradecer à deusa Atena. [...] na <u>Ágora</u>, junto dos edifícios públicos. - Fui ao templo de Zeus, senti a sua força e <u>grandiosidade</u>, estava pronto. [...] em minha homenagem, chamadas <u>Panateneias</u>. - Passou pelo majestoso <u>Propileus</u>. [...] ele tem a arquitetura <u>dórica</u>.	B2; B5; B6; B10;
		NV	- Hoje acontece uma festa à deusa Atena; [...] era uma boa decoração; [...] e o teatro era num buraco; - Falar da discriminação que sofre. - Viaja para fazer novos amigos.	B19; B24; B15; B7; B9;
	Temporalidade e Espacialidade: Relação rigorosa entre a temporalidade e espacialidade ao longo do discurso.	V	[...] eram oferecidos bois para o sacrifício. [...] grandes colunas, pintadas com cores vivas. [...] Zeus queria que sim! - Senti a terra batida entre os buracos das minhas sandálias. - Aqui os direitos estão reservados aos homens de família. [...] ter traído Hellas subjugando-se aos persas. [...] são os monumentos que Péricles mandara construir. - Antes de mais vocês precisam de saber que sou uma mulher! - Quando cheguei a Atenas percebi que o movimento toma conta da cidade. Senti a terra batida a entrar entre os buracos das minhas sandálias e foi como se tivesse entrado num mundo à parte.	B14; B1; B17; B1; B5; B6; B20; A2;
		NV	- Os gregos faziam estátuas [...]. - Mas este culto pan-helénico [...]. [...] vivo em Atenas, na capital da Grécia. - Agora posso acompanhar o crescimento dos meus filhos. - No teatro já era possível a presença das mulheres gregas. [...] gatou as suas últimas poupanças a tirar cópias do seu livro. - Há muitos muitos anos atrás [...]. [...] desse teatro sobram ruínas. - Procuro um artista para desenhar e pintar a minha filha. - Há muitos e muitos anos na Grécia Antiga. - Estamos em pleno século V a. C.. - Estamos em pleno século V a. C. e Atenas é uma Cidade-Estado na Grécia. Eu entrei em Atenas e agora temos a ágora. Esta é a parte mais baixa da cidade. - Hoje acordei com uma ótima notícia, a minha chegada a Atenas. Agora vou para a Acrópole visitar os grandes templos da famosa cidade de Atenas e voltar para a minha cidade.	B1; B23; B17; B22; B5; B16; B6; B15; B10; B27; B9; B26; B11;

Coesão Estrutural	Articulação: Utilização rigorosa de métodos de coesão e articulação textual.	NV	• De quatro em quatro anos todos isto se repetia e todas as vezes [...]. • Ficar temporariamente a negócios em Atenas. • Adoramos os deuses. De tal forma os adoramos que até atribuímos aos deuses [...]. • Não seria má ideia me mudar para cá! • Era nesta praça pública era onde acontecia [...]. • [...] não vou-te magoar. • Porque razão iram dois deuses ir a um teatro? • O teatro estava pronto e o homem quando soube que o teatro estava pronto [...].	B14; B1; B23; B19; B7; B28; B155;
	Vocabulário: Demonstração de um vasto e correto reportório vocabular.	NV	• “Serie de Serimonias”. • [...] se ele passa-se veria a vitória. • [...] estava assim, á dias. • Algumas mesas onde provavelmente era onde ficavam [...]. • Depois de le ter tirado as dúvidas [...]. • Quando regressei na minha cidade [...]. • Não á nada que se possa fazer. • Atenience. • [...] e etc.. • [...] tava à espera por ele.	B14; B1; B17; B19; B7; B2; B5; B6; B2; B16; B10;
Criatividade	Argumentação: Fundamentação e argumentação das suas afirmações.	V	• Estamos num ano caótico, pois acabamos de ganhar uma grande guerra. • É difícil contactar outros comerciantes porque o relevo é montanhoso e dificulta a comunicação. • A cidade estava bastante agitada, tendo em conta a realização das Olimpíadas que se aproximavam. • [...] a peça é uma tragédia, repara nas máscaras de madeira! • Salvem-me, por favor! Atena??? Quando abri os olhos vi uma luz. Obrigada, Atena. • Demoro umas três semanas a acabar o Partenon, é um templo muito complexo de representar devido aos seus pormenores e geometria. • [...] disse-me que era uma espécie de crítica à sociedade em geral. Comecei a entender o teatro de outra forma. • A Ágora é o local mais baixo da cidade e reúne as lojas, os vendedores, sempre que passo ouço as suas vozes a anunciarem os alimentos.	B14; B1; B7; B2; B28; B10; B20; B9;
		NV	• Eu sou o Vilberto e vivo em Atenas, na capital da Grécia. Escrevo este texto para vos mostrar a minha cidade. Na Acrópole situam-se os templos. Nós construímos templos e estádios tais como o Partenon, Erectéion e o Templo de Zeus. • Ainda tive tempo de ver o Pártenon, tão diferenciado e grande.	B23; B19; B22; B7; B6; B24; B26;

			• <i>Sentia falta do Teatro.</i> • <i>Havia templos e estátuas.</i> • <i>Era quase como uma cidade perfeita e maravilhosa;</i> • <i>Depois de uma vista espetacular voltou ao que estava a fazer;</i> • <i>Cheguei a Atenas e faço de tudo um pouco [...]. Aqui as casas são bem decoradas, com um capitel bem decorado. As crianças ficaram felizes por ver os cavalos a andar até à Acrópole.</i>	
--	--	--	---	--

Quadro VII (QVII): Análise por categorias da Oficina de Escrita 2

Roma – Cabine Crew B				
CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO		UNIDADES DE CONTEXTO
Orientação	Temática: Discurso textual rigoroso e desenvolvido segundo a temática proposta.	V	• [...] <i>Haveria chegado a Roma.</i> • [...] <i>um dos mais importantes senadores de Roma.</i> • [...] <i>a minha nova casa, Roma.</i> • [...] <i>vivia numa domus com os seus pais.</i> • [...] <i>Hoje vou ao Coliseu.</i> • <i>O Coliseu tinha sido inaugurado há poucos dias.</i> • [...] <i>de visita ao Panteão de Roma.</i> • <i>Como vim parar ao Coliseu?</i> • [...] <i>esta cidade que é Roma.</i> • <i>Era um dia ensolarado em Roma.</i> • [...] <i>a mais bela cidade, Roma.</i> • [...] <i>e viajei até Roma.</i> • [...] <i>com Roma a arder e em guerra.</i> • <i>Hoje partimos do centro de Roma com a intensão de expandir o território.</i> • [...] <i>aqui, em Roma.</i> • [...] <i>vivemos a alguns quilómetros da cidade de Roma.</i> • [...] <i>em Roma vivia um rapaz.</i> • <i>Roma. A antiga aldeia.</i>	B24; B6; B22; B7; B20; B14; B16; B28; B23; B19; B1; B3; B17; B5; B2; B8; B27; B9;
		NV		
			• [...] <i>adoravam bons momentos de festa e ócio.</i> • <i>Fui contratado por um patrício para fazer esculturas para a sua villa.</i> • [...] <i>na arena, as pessoas fugiam de medo do leão que as perseguia.</i>	B6; B22; B20; B14; B16; B28;

Conhecimento científico	Contextualização: Aplicação rigorosa dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.	V	• A cidade foi-se desenvolvendo bastante ao longo dos anos, ficou conhecida pela lenda dos irmãos Rômulo e Remo. As casas são grande parte de madeira e muito frágeis [...]. Agora vou escrever sobre alguns monumentos mais belos e mais importantes de Roma. • [...] arquitetura funcional, de espaço amplo com uma cúpula semiesférica. • Para escapares dessas acusações de seres cristão, os deuses terão de estar do teu lado. Vais lutar na arena contra a besta. • Nero pegou fogo à nossa cidade. • Selenia, sabias que o espetáculo de hoje é o <i>Damnatio ad Bestias</i>? Isto promete. Quando entrei dirigi-me ao meu lugar, que infelizmente era um dos mais altos. • A cidade mais bela, com influências etruscas e gregas, dona de grandes monumentos, belos mas acima de tudo funcionais. • A Pax Romana foi estabelecida pelo nosso imperador Otávio César Augusto. Os militares chagaram e impuseram a paz. Ninguém os desrespeitava porque lhe conheciam o destino. Foi a melhor coisa que nos aconteceu, acabaram as guerras. • Sem aviso o <i>cardo</i> e o <i>decumanos</i> começaram a arder. • Pelas ruas de Roma a caminho do nosso acampamento consegui perceber as condições em que vive maior parte da população. • Lá [termas] onde enquanto relaxo, fico informado sobre a política do império. • Hoje foi dia de colheita para amanhã irmos vender os mantimentos para o Fórum. • Ele era o braço direito do imperador, e foi ele que foi enviado para as terras à volta do Mar Mediterrâneo com o objetivo de conquistar quanto mais territórios melhor. • Estamos numa desvantagem terrível, eles são imensos e já nos incendiaram o primeiro <i>castrum</i>. Mas como somos um povo prático, rapidamente nos conseguiremos reerguer e conquistá-los. • Nós romanos priorizamos sempre a utilidade [...]. Os nossos acampamentos militares eram situados em territórios recém-conquistados, eram divididos em 4 partes [...]. Os edifícios que envolviam o fórum eram aquedutos, pontes, estradas, a <i>cúria</i>, a <i>basílica</i> entre outros [...]. Vou ficar por aqui. Deixo-te a curiosidade de pesquisar mais sobre isto. • Olá, eu sou o Joaquim e venho falar da minha cidade [...]. A nossa cidade é muito organizada, e até temos duas ruas principais, o <i>Cardo</i> e o <i>Decumanos</i> [...]. Nós construímos um coliseu, os aquedutos e arcos do triunfo [...]. • Finalmente Tito abriu o Coliseu. Diz-se que vão ser cem dias seguidos de espetáculos e hoje é o primeiro.	B23; B19; B1; B3; B17; B5; B2; B8; B27; B9; B4; B15; B24;
---------------------------------------	---	----------	--	--

			<i>Subo para os bancos mais distantes da arena e vejo o leão na jaula.</i>	
		NV	• [O Coliseu] <i>teria sido inspirado no Colosso de Nero.</i> • [...] <i>a Coluna de Trajano começou a desmoronar até ficar em pó.</i>	B24; B7;
	Conceitos: Aplicação frequente e correta de conceitos da disciplina.	V	• [...] <i>em redor de uma <u>arena elíptica</u> e entre os <u>corredores abobadados</u> do Coliseu.</i> • Na <u>villa</u> <i>viam-se [...] piscinas, termas, jardins decorados com esculturas e até um pequeno anfiteatro.</i> • [...] <i>vaguear na cidade, entre ruas e <u>insulas</u>.</i> • [...] <i>avistou a Coluna de Trajano e ficou deslumbrado com os seus <u>altos relevos</u>.</i> • Quando chegamos ao Coliseu, <i>reparei que à medida que o meu olhar subia o <u>capitel</u> das colunas mudava.</i> • [...] <i>sustentavam-no as <u>ordens dórica, jónica, coríntia e compósita</u>.</i> • Tudo aquilo era magnífico aos olhos de Claudios. Os arcos de triunfo, os aquedutos, as pontes e as basílicas. O detalhe, a perfeição e <u>beleza</u> combinadas com a <u>funcionalidade</u> e <u>durabilidade</u>, tornava o império mais rico e belo e fazia o patrício sentir-se orgulhoso da sua nacionalidade. • [...] <i>como a pedra era trabalhada e esculpida, era tudo <u>ornamentado</u>.</i> • [...] <i>numa <u>insula</u>, ao frio e sempre sujeito a pegar fogo sem poder fugir.</i> • Comecei a caminhar em direção ao <u>Fórum</u>. • [...] <i>ser oficial da <u>guarda pretoriana</u>.</i> • Partimos do <u>Fórum</u>, onde se podem encontrar edifícios como a <u>Cúria</u> e a <u>Basílica</u>. • [...] <i>construíram as suas domus.</i> • [...] <i>entrar no <u>Coliseu</u>, porque haveria um combate entre os gladiadores da cidade.</i> • O <u>Anfiteatro Flaviano</u> <i>é a construção que melhor define a nossa cidade.</i> • [Sobre o Panteão romano] <i>O espaço era muito amplo, mas o que mais gostei foi da <u>cúpula semiesférica</u>, que vai reduzindo a sua dimensão à medida que sobre e, o que gostei ainda mais, foi a <u>abertura no cimo da cúpula</u>, que serve para entrar luz.</i> • Enquanto passeava pela rua sem rumo avistei a <u>Coluna de Trajano</u> e decidi aproximar-me. Visto de fora fiquei deslumbrado pela história que tinha em seu redor. Entrei e fiquei <u>impressionado com a largura</u> que tinha lá dentro, pois visto de fora parece muito mais pequeno.	B24; B6; B22; B7; B20; B14; B16; B23; B19; B1; B3; B17; B5; B2; B8; B9; B13;
		NV	• [...] <i>a abertura no cimo da cúpula que era aberta e a água da chuva que entrava caía num tanque.</i>	B16;

	Temporalidade e Espacialidade: Relação rigorosa entre a temporalidade e a espacialidade ao longo do discurso.	V	• <i>Chegado ao seu destino, Claudius reconheceu que onde vivia existia algum luxo mas nunca chegaria ao nível daquela villa.</i> • <i>Os romanos são frios. Invadiram a minha terra sem compaixão por qualquer tipo de pessoa, ser ou objeto. Para eles desde que tenha uso está ótimo.</i> • <i>No momento em que a primeira pessoa morreu só se ouviam os gritos da arena. Com medo abandonei a bancada e corri pelos corredores sem destino. Não sei quem queria ver uma coisa daquelas.</i> • <i>Iluminado pela luz natural e pelas tochas, dirijo-me ao meu lugar.</i> • <i>[...] fui em direção ao meu lugar na bancada, para onde ainda tinha de caminhar e subir bastantes escadas.</i> • <i>Recebeu-me no atrium e percorremos o triclinium.</i> • <i>A minha cidade foi atacada e comecei a sentir raiva sobre o Império. Nunca havia sossego, só guerras, fome e um constante medo de sermos atacados, conquistados e mortos pelos nossos vizinhos.</i> • <i>Começamos a recrutar jovens militares.</i> • <i>Durante o percurso observei as obras mandadas erguer pelo nosso imperador.</i>	B6; B22; B20; B14; B19; B1; B3; B17; B5;
		NV	• <i>[...] e como o gásóleo anda caro, só deu uma volta ao Coliseu.</i> • <i>Quando chegaram lá houve uma desilusão, com o passar dos séculos a coluna ficou sem cor e velha.</i> • <i>[...] fazer a visita guiada e explicar tudo.</i> • <i>[...] estes malditos preconceituosos.</i> • <i>A cidade dos romanos antigos era muito organizada.</i> • <i>Os palácios e templos embelezavam a cidade.</i> • <i>[...] deparo-me com um rato. Esta cidade é nojenta.</i> • <i>Há muito tempo atrás os romanos [...].</i> • <i>No dia 18 de julho de 64 a. C. ocorreu o grande incêndio.</i>	B24; B7; B16; B28; B23; B2; B8; B27; B9;
Coesão Estrutural	Articulação: Utilização rigorosa de métodos de coesão e articulação textual.	NV	• <i>[...] aponta para a jaula do leão que ele ia batalhar.</i> • <i>[...] era melhor eu me dedicar-me ao trabalho.</i> • <i>Após ter-me ausentado.</i> • <i>A mulher ocupava-se por confeccionar as roupas.</i> • <i>Quando eu chego na feira.</i> • <i>A nossa cidade, a Roma.</i>	B14; B19; B5; B3; B8; B9;
	Vocabulário: Demonstração de um vasto e		• <i>[...] aproximei-me cheio de curiosidade.</i> • <i>[...] já tinha cido á alguns dias.</i> • <i>[...] Oh que cançaso!</i>	B22; B14; B28;

	correto reportório vocabular.	NV		
Criatividade	Argumentação: Fundamentação e argumentação das suas afirmações.	V	• [...] os assentos eram divididos em três partes. Correspondiam às diferentes classes sociais. • [...] tudo o que era magnífico, o detalhe, a perfeição, a beleza combinadas com a funcionalidade que tornava o império ainda mais rico. • [Domus] Não consegui ver muito pois o seu exterior era fechado, sem qualquer tipo de aberturas para o exterior. • A coluna era imponente. O espaço interior deu para construir uma escadaria que levava ao seu ponto mais alto. • [...] matando-o na hora. O público ficou ao rubro, aplaudindo-o com euforia. Fez-se silêncio e o Imperador aprovou a vitória. • [...] deixar entrar através daquela abertura a luz divina, que reflete a presença celestial. • [...] numa bela domus, cujo exterior era voltado para o interior, mantendo o melhor para mim, para a minha família e convidados. • Estamos numa desvantagem terrível, eles são imensos e atacam de forma certa. • [...] possuem janelas muito pequenas e consequentemente a luz solar entra para as divisões pelo compluvium.	B24; B6; B22; B7; B14; B16; B3; B17; B5;
		NV	• Quanto mais subia mais recente era o seu estilo; • Construimos um coliseu, os aquedutos e os arcos de triunfo. • Corridas de cavalos, batalhas e muito mais. • [...] a cúria, a basílica, os templos e altares e ainda os arcos de triunfo e colunas. • O anfiteatro recebeu muitas pessoas. • E depois há também o Fórum.	B20; B23; B19; B1; B8; B9;

Quadro VIII (QVIII): Análise por categorias da Oficina de Escrita 3

Românico (o mosteiro) – Cabine Crew B				
CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO		UNIDADES DE CONTEXTO
Orientação	Temática: Discurso textual rigoroso e desenvolvido segundo a temática proposta.	V	[...] encontramos um mosteiro. [...] os mosteiros, que ficam longe do nosso Império; [...] sou um monge copista num mosteiro. [...] vivo no mosteiro de Saint Martin des Champs. [...] tenho andado ocupado a copiar livros por aqui. [...] a minha vida de monge no mosteiro. [...] no mosteiro daquela alta serra. [...] as duas semanas que estive no mosteiro. - A minha vida começa todos os dias às seis da manhã. [...] no mosteiro Souvigny; [...] os peregrinos dirigiam-se ao mosteiro. [...] e sou um monge. [...] o meu dia a dia aqui no mosteiro. - Era mais um dia calmo no mosteiro. [...] a minha entrada no mosteiro. [...] as minhas responsabilidades neste mosteiro. [...] para poder entrar no mosteiro.	B26; B27; B16; B28; B18; B1; B7; B20; B14; B3; B6; B23; B5; B19; B25; B2; B21;
		NV		
Conhecimento científico	Contextualização: Aplicação rigorosa dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.	V	[...] o monge pediu-me para respeitar a rotina rígida que eles tinham. [...] porque os monges precisam de um lugar mais calmo para prestar culto a Deus. - Somos reconhecidos como os portadores do saber, porque para além de outras coisas, sabemos ler e temos acesso a muita informação. [...] deixe-me, por favor, mostrar-lhe o mosteiro. Passamos pelo sítio das colheitas, a sala onde comiam e trabalhavam e acabamos a passar pelo cemitério. [...] são todos muito responsáveis, seguem a regra e é muito rígida, o silêncio é uma virtude. [...] quis abdicar de toda a minha riqueza para viver uma vida simples e de dedicação ao Criador. [...] não te esqueças, deves servir a Deus, deves procurar o trabalho, pois é ele que te libertará meu filho. - Fui acolhido mal cheguei. Orientaram-me para a enfermaria já que tinham sido vários dias a caminhar. - Hoje recebemos a informação que vamos receber o rei e a sua corte, que estão em viagem. Preparamos os seus quartos e o abade preparou uma liturgia especial. - Fui criado pelos monges que desde cedo me cultivaram o gosto pela leitura, escrita e sobretudo por Deus, a quem devia servir todos os dias da minha vida.	B26; B27; B16; B28; B18; B1; B7; B20; B14; B3; B6; B23; B5; B19; B25; B2; B21; B13;

			• <i>Era verão. Fazíamos o nosso percurso habitual pelos caminhos sagrados. Longos quilómetros percorridos, dia e noite. Acabados de chegar ao Mosteiro de Cluny, em França, fomos rapidamente recebidos pelo abade.</i> • <i>Alguns de nós ocupam-se da biblioteca, outros no campo a plantar os nossos alimentos.</i> • <i>Nós somos os que contemos um poder que mais ninguém possui. Somos os únicos que sabemos ler e escrever e, por isso, somos conhecidos pelos guardiões do saber.</i> • <i>Cada monge tinha tarefas diferentes, mas todos tinham de ser rigorosos, alguns dedicados às tarefas terrenas mas todos dedicados às divinas.</i> • <i>O mosteiro onde estou localiza-se no meio das montanhas o que torna o seu acesso muito difícil, mas mesmo assim consegue ser autossuficiente.</i> • <i>Ao minguado conforto do meu colchão de palha e ásperos cobertores, desperto por volta das 2 horas da madrugada, para a primeira oração.</i> • <i>O meu pai é um traidor. Mas pelo menos tenho Deus comigo. Deus que é largura, comprimento, altura e profundidade. Deus é tudo e não estou só.</i> • <i>Quase a fechar os olhos de cansaço, avisto ao fim de dias a caminhar, no cimo da colina, o mosteiro onde estava destinado a chegar.</i>	
		NV		
	Conceitos: Aplicação frequente e correta de conceitos da disciplina.	V	• [...] trabalho no <u>scriptorium</u>. • A nossa rotina diária integra quatro horas de serviços religiosos, mais quatro de meditação individual e as outras seis horas são ocupadas nos trabalhos rurais, oficinas, enfermaria e <u>scriptorium</u>. • [...] mas nunca me deixaram entrar na biblioteca nem no <u>scriptorium</u>, disseram que era uma parte do mosteiro inacessível a todos os peregrinos e, inclusive, a alguns monges. • Percorro o <u>deambulatório</u>, subo a escadaria e chego ao meu local de trabalho: o <u>scriptorium</u>. • O mosteiro onde cresci ficava numa área florestal, retirada de tudo e as paredes exteriores assemelhavam-se a <u>muralhas</u>. Era uma cidade dentro de uma cidade. • [...] a ordem de <u>Cluny</u>, que era religiosa e cujas vidas dentro das abadias eram exclusivamente dedicadas ao ofício religioso. • Para garantirmos a <u>autossuficiência</u> cada um de nós tem tarefas a cumprir, no <u>scriptorium</u>, na biblioteca, na cozinha e até no exterior. • [...] um conjunto de normas a que temos de obedecer, chamam a isso de <u>Regra</u>. • Percorro os <u>frios corredores de pedra</u> em direção à igreja do mosteiro, sem <u>ornamento</u>, mas com jogos de luz e sombra devido à luz das velas. • Depois de cinco monges, o sexto foi encontrado morto. Um no <u>nártex</u>, um na <u>abside</u>, um na <u>nave central</u>	B16; B1; B20; B14; B3; B6; B23; B25; B2; B15;

			<i>e dois nas <u>naves laterais</u>. Agora, para terminar a cruz latina, Demous encontrava-se no centro do <u>transepto</u>.</i>	
		NV	• [...] no dia seguinte apareceu lá com umas vestimentas iguais às dos padres. • Fui enviado para a sala dos livros.	B27; B18;
	Temporalidade e Espacialidade: Relação rigorosa entre a temporalidade e espacialidade ao longo do discurso.	V	• [...] o espaço do mosteiro parecia outro império mas melhor, sem guerras e lutas. • [...] a biblioteca, finalmente! É um sítio magnífico, dá até um ar de superioridade. • Passamos pelo nártex e aguardamos que a celebração iniciasse. • Sou novo aqui mas já percebi que isto é um local de acolhimento, de peregrinos e de toda a gente que precise de cuidados de saúde. • Dirigimo-nos todos os dias à sala do capítulo onde recordamos passagens da Regra, assim nunca nos esquecemos da servidão que devemos prestar a Deus. • Espero que alguém encontre este fólio e o que leia atentamente. Tudo o que é necessário à vida de um monge encontra-se aqui. • [...] para amanhã ir tratar do couro, para que os outros monges possam fazer os livros. • Entrar na biblioteca é como fugir de todos os problemas e entrar num mundo à parte. É a zona mais silenciosa de todo o mosteiro, é onde todos os segredos ficam guardados.	B27; B28; B6; B23; B5; B19; B2; B25;
		NV	• [...] o reino da Grécia; • Como as pessoas não sabem ler, uma das coisas que mais gosto de fazer é ler os livros que copio para elas; • Não gosto de não me poder expressar, de não poder ter as minhas próprias regras e horários. Isto é uma prisão. • Espero que tenham ficado a entender melhor como é a nossa vida por aqui. • O monge assim fez, e meteu-lhe gesso no pé. • Ao almoço comemos sempre um belo frango assado, com batata à murro e legumes. • Precisamos de materiais como a pedra pomes para polir o pergaminho e das penas para embeber em tinta.	B26; B16; B9; B1; B7; B14; B3;
	Articulação: Utilização rigorosa de métodos de coesão e articulação textual.	NV	• [...] Diz lá homem. Desembuche. • [...] e o abade vai recebê-lo e lhe oferece um belo cesto com frutas.	B27; B14;

Coesão Estrutural	Vocabulário: Demonstração de um vasto e correto repertório vocabular.	NV	[...] <i>neste momento tou em viagem.</i> [...] <i>já não oro à mais de 4 horas.</i> [...] <i>ou seije, da outra forma.</i> [...] <i>procura-mos por ti.</i> [...] <i>irmos resar.</i> <i>Nos mosteiros existe os dormitórios, o hospital [...].</i>	B26; B16; B28; B9; B14; B23;
Criatividade	Argumentação: Fundamentação e argumentação das suas afirmações.	V	<i>Aqui no mosteiro são todos iguais, ao contrário do castelo de onde venho, onde apenas os criados arrumam.</i> <i>Trabalhava arduamente no arroteamento de um monte quando deixo cair um machado no pé. Fui logo socorrido por outros monges que me levaram à enfermaria.</i> <i>Aos seus mais diversos trabalhos, como o cultivo, a criação de gado, as oficinas, a assistência a quem necessitasse.</i> [...] <i>copio livros para que nada nem nenhuma informação se perca na história.</i> [...] <i>graças a isso sempre que acolhemos peregrinos que precisem de cuidados médicos, conseguimos ajudar através dos conhecimentos que adquirimos ao ler livros de anatomia.</i> <i>Percebi que aquele mosteiro parecia outro império, mas melhor. Tinha tudo o que era necessário à vida, sem guerras, sem batalhas, sem sangue. Só com fé.</i>	B26; B1; B7; B14; B5; B27;
		NV	<i>O local que o homem mais gostou foi a biblioteca.</i> <i>Estamos sempre a rezar.</i> <i>E para finalizar, vi a igreja.</i> <i>O scriptorium era outra sala;</i> <i>A hospedagem foi a melhor que puderam experienciar.</i>	B27; B16; B28; B3; B6;

Quadro IX (QIX): Análise por categorias da Oficina de Escrita 4

Gótico (Paris) – Cabine Crew B			
CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO

Orientação	Temática: Discurso textual rigoroso e desenvolvido segundo a temática proposta.	V	• <i>Paris, uma das grandes cidades da Europa.</i> • <i>[...] isto aconteceu em Paris.</i> • <i>[...] aqui perto de Paris.</i> • <i>[...] aqui na catedral de Notre-Dame de Paris.</i> • <i>[...] aqui ao lado da Notre-Dame.</i> • <i>[...] foi aqui em Paris que vi as igrejas mais bonitas.</i> • <i>[...] a nossa grande catedral da cidade de Paris.</i> • <i>[...] daqui és capaz de ver a Catedral de Notre-Dame.</i> • <i>[...] sou um burguês mercante na cidade de Paris.</i> • <i>[...] nesta bela cidade parisiense!</i> • <i>[...] a população parisiense estava contente.</i> • <i>[...] na nossa cidade de Paris.</i> • <i>[...] pertenço a uma família pobre aqui de Paris.</i> • <i>[...] da Catedral de Paris.</i> • <i>[...] a construção da catedral na nossa cidade, Paris.</i>	B26; B27; B16; B9; B28; B9; B1; B20; B14; B3; B6; B23; B19; B2; B21;
		NV	• <i>[...] falar da que mais gosto, a Catedral de Colónia, na Alemanha.</i> • <i>[...] e venho falar sobre como é viver na catedral.</i>	B7; B23;
Conhecimento científico	Contextualização: Aplicação rigorosa dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.	V	• <i>[...] estar a trabalhar na construção da catedral da cidade.</i> • <i>[...] e disseram que as pessoas deveriam ajudar na construção dessa catedral, que era a nossa obrigação.</i> • <i>[...] elegante e vertical, que na minha cabeça transmitia a ideia de que Deus era luz.</i> • <i>Realmente maravilhosa, com um exterior tão cheio de pormenores que parecia que as esculturas me iam comer, somente me olhando como se vissem a minha alma.</i> • <i>[...] são todas muito altas, cheias de histórias desenhadas.</i> • <i>Filho, todos temos de ajudar na marca da nossa cidade. E se não temos possibilidades para pagar a sua construção, devemos dedicar o nosso tempo à sua construção.</i> • <i>[...] a planta em cruz latina, como seria habitual, constituída pelas suas várias partes, todas dedicadas À presença divina.</i> • <i>Quero que saibas que participei na sua construção e que ela deve ser um motivo de orgulho da tua cidade.</i> • <i>O meu pai costumava dizer que depois de se passar os portões da cidade se viam vastos campos. Hoje em dia, o comércio expandiu-se e tudo se transformou em cidade.</i> • <i>Quem governa a cidade são os homens do dinheiro, mas quem os governa a eles é Deus.</i> • <i>Existia estabilidade política, as feiras cresceram com os novos produtos vindos das Rotas Marítimas e isto tudo, aliado à construção da Catedral da nossa cidade.</i> • <i>[...] foi construída tendo em conta a nova característica do transepto, menos saliente.</i>	B26; B16; B9; B28; B9; B1; B7; B14; B3; B6; B23; B5; B10; B19; B2; B21;

			• A nossa catedral é um grane orgulho para nós e por isso temos de a cuidar para a enaltecer ainda mais. • Fui chamado para a construção da catedral da cidade [...] mas fiquei feliz por ter feito parte de algo tão importante. • [...] o edifício se torna mais leve. Também desaparecerem aqueles arcos a que estávamos habituados, agora são apontados para o céu. • A luz colorida dos vitrais incidia-me reluzentemente nos olhos, e nesse momento pude sentir uma leveza no corpo, como se me conectasse com Deus.	
		NV	• [...] o rei ficou encantado com o desenho e decidiu chamar-lhe catedral;	B27;
	Conceitos: Aplicação frequente e correta de conceitos da disciplina.	V	• [...] entrada monumental da catedral, o <u>portal triplo</u> com as representações do Juízo Final, a <u>Pesagem das Almas</u> e ainda o da Virgem. • Usamos os <u>arcobotantes</u> por uma questão de distribuição de forças. • A sua entrada tripla, cheia de pormenores, os arcos-quebrados e os <u>contrafortes</u> que contribuíam para a sua ascensão aos céus. • [...] da <u>abóbada de cruzaria de ogivas</u>, os arcobotantes e os contrafortes para que a igreja quase tocasse os céus! • [...] percorri o <u>deambulatório</u> e dei de caras com a cabeceira e as suas sete <u>capelas radiantes</u>. Há por aqui quem lhes chame também de absidíolos. • [...] daquele grande vitral de Maria com as duas crianças e os <u>tímpanos</u>, mas nada supera a imponência das gárgulas. • [...] os <u>pórticos esculpidos</u>, com Cristo na <u>mandorla</u>. • Acredito que um dia ainda venhas a ser um <u>cavaleiro-vilão</u>, com posses para sustentares os teus próprios cavalos. • Agora no exterior havia muitas mais aberturas, as paredes deixaram de ser densas, era mais leves, rasgadas pelos <u>vitrais coloridos</u>. • [...] da utilização das <u>abóbadas de cruzaria, a de leque, a estrelada e a reticulada</u>. • [...] com um portal triplo, era extremamente alto e conseguíamos ver os grandes <u>botaréus e arcobotantes</u> que suportavam o peso das paredes. • O <u>transepto</u> é menos saliente para a cabeceira da igreja poder crescer e os arcobotantes ganharam vida.	B26; B16; B9; B1; B7; B20; B14; B3; B6; B23; B19; B2;
		NV	• [...] o melhor arquiteto de França. • [...] a boa luminosidade que atravessava as vidraças. • [...] são todas decoradas com muitas janelas coloridas.	B27; B28; B9;
			• A nossa felicidade era visível, afinal estávamos a construir a marca da nossa cidade, o seu crescimento e o nosso orgulho. • Deus é a nossa luz e está presente em tudo.	B26; B16; B1; B20;

	Temporalidade e Espacialidade: Relação rigorosa entre a temporalidade e espacialidade ao longo do discurso.	V	- Foram aqueles homens dos cavalos, que controlam a riqueza da cidade. - No momento em que senti uma dor aguda soube que ia morrer. É muito difícil resistirmos ao parto. - Apesar de tudo, terei de partir pois como burguês mercante preciso de estar em constante movimento, à procura dos melhores negócios. - A tua filha está quase a nascer e ainda vai ter a sorte de ver a nossa catedral a erguer-se. - Tenho a certeza que a nossa catedral vai ser um utilizada como exemplo para as restantes catedrais;	B14; B3; B6;
		NV	[...] em meados do século XII. - Era por volta do século XIX quando vi aquele monumento. - A mais famosa do mundo, a catedral de Notre Dame. - Sei disto tudo porque sempre estudei História das Artes e todas as civilizações até ao século XIX. - É assim que vivo na catedral. - Vou realizar o evento em frente à catedral, começando com uma visita guiada. - A este novo estilo deram o nome de gótico.	B27; B9; B28; B7; B23; B5; B2;
Coesão Estrutural	Articulação: Utilização rigorosa de métodos de coesão e articulação textual.	NV	[...] mas até chegar [...] mas ele não se preocupou [...] mas sim preocupado. - Tu te recusas-te a continuar.	B9; B27;
	Vocabulário: Demonstração de um vasto e correto repertório vocabular.	NV	[...] amostrou-lhe o que tinha. [...] cerá que mudou muito?	B12; B27;
Criatividade	Argumentação: Fundamentação e argumentação	V	[...] também a rosácea. Era ela que trazia a luz divina à catedral, era colorida, decorada com cenas bíblicas e grandiosa. [...] uma rosácea linda e gigante, com vidro colorido e com tantas histórias representadas, que deixava entrar tanta luz naquele interior que era escuro até aqui. [...] foi construída por todos. O dinheiro da burguesia e as mãos do povo para mostrar a todos aqui próximos que esta cidade é impressionante.	B26; B9; B28; B1; B7; B6; B23; B19;

	das suas afirmações.		• <i>O transepto é mais largo mas menos salientes que as nossas igrejas antigas.</i> • <i>A minha parte favorita são os vitrais, são coloridos e tornam o ambiente quase místico. Parece que Deus surge em todos os cantos do interior, com a sua força e divindade. Deus é Luz e é derramado por cada um de nós.</i> • <i>Nas paredes foram acrescentadas ornamentações, uma espécie de molduras mas sem janelas no meio. Pensei até que se tivessem enganado na construção daqueles arcos, mas depois percebi.</i> • <i>Os vitrais são vidros que são pintados e unidos de forma a formarem uma imagem, normalmente bíblica.</i> • <i>[...] vários vitrais que faziam com que a luz passa-se numa mistura de cores e parecia que Deus se fazia presente.</i>	
		NV	• <i>Eu próprio ajudei a construir um vitral.</i> • <i>[...] às vezes olho só para os vitrais e para o que eles representam.</i> • <i>Entrar na catedral é uma sensação completamente diferente.</i>	B16; B9; B20;

Quadro X (QX): Análise por categorias da Oficina de Escrita 5

Renascimento – Cabine Crew B				
CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO		UNIDADES DE CONTEXTO
Orientação	Temática: Discurso textual rigorosamente desenvolvido segundo a	V	• <i>[...] nasci numa pequena aldeia, de Vinci, perto de Florença.</i> • <i>[...] na cidade de Florença.</i> • <i>[...] encontrado aqui em Florença.</i> • <i>[...] finalmente estou em Florença!</i> • <i>[...] Florença era sempre uma cidade animada!</i> • <i>A nossa cidade de Florença, rica em muitos aspetos.</i> • <i>[...] até Florença, sentir o poder da catedral;</i> • <i>[...] morava perto de Santa Maria del Fiore;</i> • <i>[...] o meu mestre Leonardo da Vinci era meu vizinho.</i> • <i>[...] na minha cidade, Florença!</i> • <i>[...] em Florença, há dois anos atrás.</i>	B26; B27; B6; B28; B9; B1; B7; B20; B14; B3; B6; B23; B5; B19;

	temática proposta.		• [...] os homens de Florença. • [...] trabalho na oficina do Leonardo. • [...] na sua oficina em Florença.	
		NV	• [...] Dei por mim a planear uma viagem ao Louvre, a Paris para ver a Monalisa. • [...] escrevo-lhe esta carta diretamente de Roma.	B9; B5;
Conhecimento científico	Contextualização: Aplicação rigorosa dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.	V	• [...] e fui aprendiz no atelier do meu mestre, Andrea del Verrocchio. • As outras esculturas representavam David após a batalha com Golias. Eu quis dar importância ao momento anterior, à raiva, à força, à coisa mental. • [...] uma pintura a óleo sobre madeira de 1503, cuja identidade da mulher é desconhecida. • O que mais me importa é esta verdadeira arte do passado a ser revivida! • Tenho uma paixão secreta pelo Leonardo, pela forma como trabalha as cores vibrantes dos seus quadros, pela forma como trabalha o espaço e a perspetiva. • [...] o mestre Brunelleschi que ergueu a nossa marca, a cúpula que abriga com a sua sombra toda a cidade, o nosso motivo de orgulho. • [...] a planta daquela catedral, basilical e com três naves, uma central e duas laterais, cheia de vitrais coloridos, mas o que mais me impressionou foi a cúpula que era quase do tamanho da cidade. • A cúpula da catedral foi construída por um génio. Criou até sistemas de construção que nunca antes tinham sido vistos. Nós, os florentinos somos realmente uns génios. • O meu mestre mostrou-nos eu o Homem é o ser perfeito, a obra prima da criação e que devemos ser a medida de todas as coisas. • Vi um homem de barbas a acariciar uma pedra. Aproximei-me dele e ele explicou-me que tentava perceber se aquela era o melhor material para a sua escultura, chamava-se Miguel Ângelo. • Como é que o Filippo conseguiu erguer a cúpula sem vergas de madeira? Cá para mim é invenção! • [...] grande parte dos desenhos dos novos humanistas são retratos, e contêm sempre como medida total o Homem. • O meu mestre é um grande humanista, tem tido reconhecimento por aqui, até o Papa lhe faz encomendas devido à sua genialidade a pintar e a pensar em tudo. • Iam encontrar-se na sua oficina alguns humanistas para discutirem algumas ideias, estariam presentes o Miguel Ângelo, melhor amigo do meu marido. • [...] tenho visto tantas coisas deslumbrantes e aprendido muito sobre este novo estilo de arte, chama-se Renascimento e por aquilo que tenho percebido agora o homem é a medida de todas as coisas.	B26; B16; B9; B28; B9; B1; B7; B20; B14; B3; B6; B23; B6; B19; B25;

		NV	[...] <i>passado algumas semanas a Monalisa estava pronta e foi assim que o quadro ficou o mais conhecido do mundo.</i>	B27;
	Conceitos: Aplicação frequente e correta de conceitos da disciplina.	V	[...] <i>através do <u>sfumato</u>.</i> [...] <i>com a nova técnica que o próprio pintor inventou, o <u>sfumato</u> que consiste em gradar luzes e sombras.</i> <i>Estou a produzir novos <u>pigmentos</u> para os misturar com o óleo.</i> [...] <i>ao lado do <u>batistério e do campanário!</u></i> <i>Ensinou-me a utilizar a <u>técnica subtrativa</u>, e esta foi a marca da sua grande genialidade.</i> <i>O Brunelleschi estava bastante entusiasmado com o seu novo projeto e queria que tudo corresse na perfeição. Desenhou as <u>oito nervuras</u> na folha e tudo!</i> [...] <i>com a paisagem pintada através da <u>perspetiva atmosférica</u>, o Leonardo chamava-lhe sfumato.</i> [...] <i>que me explicou o <u>sfumato</u>, mas no momento em que me ia contar o seu segredo para conseguir pintar as velaturas desapareceu.</i> [...] <i>é uma estátua com um <u>realismo</u> de outro mundo, é inacreditável a forma como o Miguel conseguiu esculpir num bloco de mármore as veias, os tendões e os músculos.</i>	B26; B18; B9; B1; B3; B6; B23; B5; B25;
		NV	<i>Começou por fazer um triângulo e lá dentro ficava a mulher e fora a paisagem.</i> <i>O meu pai foi o mestre-pedreiro.</i>	B27; B20;
	Temporalidade e Espacialidade: Relação rigorosa entre a temporalidade e espacialidade ao longo do discurso.	V	[...] <i>porque achei que estava a aprender a viver, mas estou apenas a aprender a morrer.</i> <i>Francesco del Giocondo encomendou-me o autorretrato da sua mulher, Lisa.</i> <i>Assim como o outro, o Leonardo da Vinci. Esse que gosta de copiar as minhas obras.</i> <i>Não se vê mestres mulheres. Por isso, tenho de guardar esta minha paixão pela produção de arte. Tenho medo do que aconteceria.</i> <i>Não te esqueças que a necessidade aguça o engenho.</i> <i>O meu mestre teve uma rixa com o Miguel Ângelo em plena praça!</i> <i>Vi-o a esculpir a Pietà, acompanhei-o na noite em que decidi ir assinar a sua obra, assisti ao processo doloroso da criação de David.</i> <i>Agora estamos em 1436 e a cúpula está na reta final da sua construção!</i> <i>Todos os dias depois de Leonardo sair da oficina, eu como seu ajudante tinha de ficar para organizar, de forma a que ele chegasse no dia seguinte e pudesse continuar o seu trabalho.</i>	B26; B27; B16; B9; B14; B3; B6; B5;
			[...] <i>até nos lembrarmos que existia um museu, o Louvre, que tinha pinturas maravilhosas.</i>	B9; B1; B7; B20; B19;

		NV	[...] as suas três portas originais podem ser vistas no Museu Opera del Duomo. [...] pois não sabia que Leonardo da Vinci era gay, mas infelizmente foi preso. Achei isso muito injusto pois apoio e apoiarei os homossexuais. - Aquela cobertura iria ser a maior de toda a História do Ocidente. [...] mas acho que esta obra não vai ter tanto sucesso como a Mona Lisa.	
Coesão Estrutural	Articulação: Utilização rigorosa de métodos de coesão e articulação textual.	NV	[...] de me ter focado à arte não deixem de dedicar-me a outras áreas.	B26;
	Vocabulário: Demonstração de um vasto e correto repertório vocabular.	NV	[...] fui amostrá-lo a toda a população. [...] à imenso tempo. - Dissidio que iria pintar [...].	B27; B9; B14;
Criatividade	Argumentação: Fundamentação e argumentação das suas afirmações.	V	- Sou um artista com algumas obras já realizadas. Vários desses trabalhos são encomendados para a ornamentação de alguns edifícios como a que estou a realizar para a Santa Maria delle Grazie, encomendada pelo duque, a Última Ceia. - Tentei transmitir, nas linhas curvas, tanto a serenidade como a raiva. As veias, os tendões e os músculos comprimidos. [...] mas explicou-me que aquela mão exageradamente grande foi propositada, para mostrar também a sua perfeição e para quem visse a escultura de baixo percebesse todos os seus pormenores. - Estes sistemas de construção eram puxados por animais e tinham sistemas de travagem para evitar a queda de blocos de arenito. [...] pois o sfumato consiste em criar gradações de luz e sombra que diluem as linhas dos contornos do horizonte, tornando-os também mais azuis.	B26; B16; B4; B6; B5;

		NV	• <i>Passamos pelas várias ruas, até vimos a estátua de David.</i> • <i>Não é preciso representar tanta religião!</i> • <i>Esta cúpula só foi possível por causa do Fillipo que é o meu vizinho.</i> • <i>Estamos a entrar numa nova era.</i> • <i>[...] para o ajudar a pintar a Última Ceia.</i>	B28; B9; B20; B14; B23;
--	--	----	--	-------------------------------

Anexo 8 – Relação entre os textos e as Aprendizagens Essenciais da *Cabine Crew A*

OPERACIONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS – HISTÓRIA A (10.º ano)			
ORGANIZADOR	AE's	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
Raízes Mediterrânicas da Civilização Europeia – Cidade, Cidadania e Império na Antiguidade Clássica.	O MODELO ATENIENSE		
	Demonstrar que a polis ateniense se constituiu como um centro politicamente autónomo onde se desenvolveram formas restritas de participação democrática.	• <i>Olha, olha. Tu não és o Clístenes, um dos pais da Democracia?</i> • <i>[...] estava a realizar-se uma reunião da Bulé, repleta de homens, sem mulheres e sem escravos.</i> • <i>[...] mas para Ícaro era, sem dúvida, o dia mais importante da sua vida, era o dia da eleição para os estrategas.</i> • <i>– O exército deveria ir! – gritou um dos cidadãos da Eclésia. – Nós somos capazes de derrotar os Persas! – continuou [...].</i> <i>Agora, ao invés de pessoas a argumentar, ouvia-se os baixos sons feitos com a boca da população, em concordância. Foi feita uma fila com todo o povo, à exceção das mulheres, crianças, metecos e escravos. Os homens, filhos de pais atenienses, com mais de dezoito anos e com serviço militar cumprido, começaram a votar. [...] explicou-lhe que a vida é</i>	A24; A13; A23; A17; A28; A25; A24; A22; A28;

		<i>regulada pela natureza e pelas leis decididas pelos homens cidadãos.</i> • <i>O meu avô falava-me muito de Clístenes, na divisão que ele fez nas tribos e na escolha que tinham de fazer, por sorteio, de 500 cidadãos para a Bulé.</i> • – <i>Avô, mas que papel têm as mulheres em Atenas?</i> <i>O seu avô ficou paralisado, pois não sabia o que responder até porque na sociedade ateniense, apesar da Democracia, percebia-se que a participação das mulheres na vida política era nula.</i> • <i>Mas então como se chama a igualdade perante a lei? Por um milagre, Zé Tó lembrou-se da única coisa que tinha aprendido nas aulas de história. Isonomia, disse ele.</i> • – <i>Meu filho, não te lembras daquelas discussões em que o homem fazia questão de insultar a democracia ateniense? Foi condenado ao ostracismo, não deve regressar tão cedo!</i> • [...] <i>mas o que a maioria decidir é o que se vai fazer! Isto é uma democracia.</i>	
O MODELO ROMANO			
	Justificar a extensão do direito de cidadania romana enquanto processo de integração.	• <i>A Península Ibérica era muito distinta. Tinham povos que aceitavam tão bem a nossa presença que até se esqueciam da sua antiga língua e outros, os Lusitanos, decididos a não deixar entrar ninguém no seu território.</i> • <i>Falas como um romano e agora ages como um? Como podes trair a tua família assim?</i>	A25; A21;
	Distinguir formas de organização do espaço nas cidades do Império	• <i>Luaus era um jovem plebeu, constituía um numeroso grupo social. Era comerciante e trabalhava arduamente no Forum, o centro da vida pública da cidade romana.</i> • <i>Nero utilizou uma das muitas estradas do Império que saíam de Roma, assim como as suas pontes e chegou à cidade pretendida.</i>	A17; A16; A20; A15; A14;

	tendo em conta as suas funções cívicas, políticas e culturais.	• [...] viu o Coliseu, onde se realizavam os espetáculos públicos e as lutas de gladiadores. • [Sobre as termas] aqui para além do banho e do ócio, convivemos e discutimos assuntos importantes. • [...] uma cidade muito organizada, que me faz lembrar os acampamentos militares romanos, com a principa no centro que na cidade é equivalente ao fórum.	
	Analisar a relevância do legado político e cultural clássico para a civilização ocidental, nomeadamente ao nível da administração, da língua, do direito, do urbanismo, da arte e da literatura.	Não aplicável.	
	Distinguir os instrumentos de aculturação usados no processo de romanização da Península Ibérica.	Não aplicável.	
	Identificar/aplicar os conceitos de: urbe; império; cidadão; Direito; urbanismo; romanização; civilização; época clássica.	• [...] partiu com o objetivo de conquistar novos territórios para serem anexados ao Império, ao comando do nosso Otávio César. • Enquanto relaxavam no caldarium, Lucinio discutia a necessidade de expansão do Império, embora admitisse a dificuldade na governação daquela extensão de território.	A16; A23;
	O ESPAÇO PORTUGUÊS		
	Reconhecer o cristianismo como matriz identitária europeia.	• É uma visão do inferno. Deve ser um castigo de Deus por todos os pecados que temos vindo a cometer. • Foram as manchas escuras que o levaram. Isto são os pecados cometidos no passado a crescer pelo corpo fora.	A19; A12;

Dinamismo Civilizacional da Europa Ocidental nos Séculos XIII a XIV – Espaços, Poderes e Vivências.	Analisar a extensão da rutura verificada na passagem da realidade imperial romana para a fragmentada realidade medieval, mais circunscrita ao local e ao regional.	• À entrada da feira de verão de Champagne, Eliseu encontrou um antigo mercador conhecido. Era agora um dos responsáveis pela segurança dos mercadores, a mando do Conde de Champagne. • Por todos os sítios que passava viam-se os pedreiros, abriam as ruas novas ou construíam edifícios. Quanto mais nos afastamos da rua principal, a que chamam Rua Direita, passamos pelas ruas estreitas, sujas e sombrias, mas o comércio mantém-se à nossa volta. As bancas ocupam grande parte do espaço e logo percebi que cada rua é dedicada a um ofício específico.	A27; A6;
	Compreender que o senhorio constituía a realidade organizadora da vida económica e social do mundo rural, caracterizando as formas de dominação que espoletava.	Não aplicável.	
	Contextualizar a autonomização e independência de Portugal no movimento de expansão demográfica, económica, social e religiosa europeia.	Não aplicável.	
	Demonstrar a especificidade da sociedade portuguesa concelhia, distinguindo a diversidade de estatutos sociais e as modalidades de relacionamento com o poder régio e os poderes senhoriais.	Não aplicável.	
	Enquadrar os privilégios e as imunidades no exercício do poder senhorial.	Não aplicável.	
	Interpretar a afirmação do poder régio em Portugal como elemento estruturante da coesão interna e de independência do país.	Não aplicável.	

	Identificar/aplicar os conceitos: concelho; senhorio; vassalidade; imunidade; monarquia feudal; cortes/parlamento; época medieval.	Não aplicável.
Abertura europeia ao mundo – Mutações nos conhecimentos, sensibilidades e valores nos séculos XV e XVI	O ALARGAMENTO DO CONHECIMENTO DO MUNDO	
	Não aplicável.	
	A REINVENÇÃO DAS FORMAS ARTÍSTICAS	
	Identificar na produção cultural renascentista europeia e portuguesa as heranças da Antiguidade Clássica assim como as continuidades e ruturas com o período medieval.	• <i>Comecei a trabalhar como aprendiz na oficina do Ghirlandaio, o melhor artista de florença, coloquei em prática algumas técnicas de pintura e tentei desenvolver formas novas de representar.</i> • <i>[...] porque os artistas agora tinham ideias nunca antes exploradas.</i> • <i>Vai-me desculpar meu caro. Mas a pintura flamenga pretende apenas agradar aos devotos. Não é uma arte harmónica nem rigorosa.</i> A12; A14; A12;
	Reconhecer a retoma renascentista da conceção antropocêntrica e da perspetiva matemática no urbanismo na arquitetura e na pintura.	• <i>Francesco era um apaixonado pela arte florentina e pela reviravolta que a Itália estava a sofrer. Claro que isto só foi possível pelo grande crescimento urbano e pelo investimento das famílias burguesas.</i> • <i>[...] pensava em todos os detalhes para que a pintura ficasse perfeita aos olhos de qualquer um, proporcional, harmónica e rigorosa.</i> • <i>[...] os artistas agora destacam uma visão diferente do que os rodeia. Agora o Homem está sempre presente.</i> A20; A23; A17;
	Analisar a expressão naturalista na pintura e na escultura.	• <i>[...] porque o que importa é o rigor anatómico mas ao mesmo tempo aquilo que é natural ao corpo humano.</i> • <i>[...] o que mais me chamou à atenção foi o rigor nos músculos, veias e tendões.</i> A25; A3;

	Problematizar a produção artística em Portugal: do gótico-manuelino à afirmação das novas tendências renascentistas.	Não aplicável.	
	Desenvolver a sensibilidade estética, através da identificação e da apreciação de manifestações artísticas e/ou literárias do período renascentista.	<i>Mas se nem a Virgem com o filho morto no colo esboçou qualquer sentimento, quem sou eu para os demonstrar? Ela aceitou a verdade dolorosa.</i> <i>[...] um dos edifícios mais bonitos da cidade, a Santa Maria del Fiore. Toda a grandiosidade e imponência do edifício já se adivinhavam pela construção quase finalizada da cúpula majestosa.</i>	A4; A16;
	Identificar/aplicar os conceitos: Renascimento; humanista; antropocentrismo; classicismo; naturalismo; perspetiva; Manuelino.	<i>O Homem é a mais bela criação divina. O Homem está no centro de tudo e a isso vamos dar o nome de Antropocentrismo.</i>	A11;
A RENOVAÇÃO ESPIRITUAL E RELIGIOSA			
		Não aplicável.	

Anexo 9 – Relação entre os textos e as Aprendizagens Essenciais da *Cabine Crew B*

OPERACIONALIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS – HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES (10.º ano)			
ORGANIZADOR	AE's	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEXTO
	Avaliar o contributo de Péricles para a consolidação da democracia no século V a. C.	<i>[...] são os monumentos que Péricles mandara construir.</i>	B6;

A Cultura da Ágora – O homem da democracia de Atenas	Identificar a Grécia como berço do urbanismo ocidental relacionando diversos espaços públicos de Atenas, nomeadamente a Ágora e a Acrópole com a vida da pólis, o diálogo, o comércio a política e a razão.	• A Ágora é o local mais baixo da cidade e reúne as lojas, os vendedores, sempre que passo ouço as suas vozes a anunciarem os alimentos. • A procissão segue da Ágora até à Acrópole. • Na Acrópole é onde estão os templos e na ágora é onde temos as reuniões políticas.	B9; B14; B23;
	Compreender a construção identitária da sociedade grega clássica – os deuses do Olimpo, os heróis, enquanto homens com poderes de deuses; a importância dos mitos, dos sentimentos, da virtude e da razão.	• [...] Zeus queria que sim! • Hoje acordei sem me conseguir mexer. Olhei à minha volta e apercebi-me de que estava dentro da estátua da deusa Atena. Agora tinha 10 metros de altura, estava coberta de ouro e marfim e a verdade é que tinha uma vista espetacular sobre a cidade [...]. De repente comecei a ouvir alguém a choramingar. Olhei para baixo e deparei-me com uma mulher que me rogava as suas preces. • Héracles é o meu nome. Sou filho do pai dos céus, Zeus.	B17; B5; B28;
	Compreender, a partir do Pártenon, síntese da arquitetura grega e do templo de Athena Niké, as ordens arquitetónicas enquanto sistema racional de construção.	• No dia a seguir fui ao Partenon agradecer à deusa Atena. • [...] ele tem a arquitetura dórica.	B17; B10;
	Demonstrar o carácter cívico, sagrado e de formação moral do teatro grego.	• Não consegui compreender a história. Este teatro é dos piores que já fui. Onde está a tragédia e a comédia? • A peça que vi chamava-se “Prometeu Acorrentado” de Ésquilo.	B15; B13;
	Interpretar a evolução dos principais aspetos técnicos, formais e estéticos dos diversos períodos da escultura, da cerâmica e da pintura gregas.	Não aplicável.	

A Cultura do Senado – a lei e a ordem no Império	Interpretar as principais realizações de Otávio.	• <i>A Pax Romana foi estabelecida pelo nosso imperador Otávio César Augusto. Os militares chagaram e impuseram a paz. Ninguém os desrespeitava porque lhe conheciam o destino. Foi a melhor coisa que nos aconteceu, acabaram as guerras.</i>	B3;
	Explicar a relevância do Direito Romano e do Latim na construção e manutenção do Império Romano.	Não aplicável.	
	Explicar a importância do modelo urbano nas cidades do Império: ruas, praças, templos, casas, banhos, o Coliseu.	• [...] <i>possuem janelas muito pequenas e consequentemente a luz solar entra para as divisões pelo compluvium.</i> • <i>Quando chegamos ao Coliseu, reparei que à medida que o meu olhar subia o capitel das colunas mudava.</i> • [...] <i>sustentavam-no as ordens dórica, jónica, coríntia e compósita.</i>	B5; B20; B4;
	Relacionar a monumentalidade da arquitetura e do urbanismo romanos com a expansão imperial, identificando tipologias dos edifícios públicos.	• <i>Comecei a caminhar em direção ao Fórum.</i> • <i>Partimos do Fórum, onde se podem encontrar edifícios como a Cúria e a Basílica.</i>	B1; B17;
	Compreender as características essenciais da arquitetura romana: utilidade, grandiosidade e avanços tecnológicos, percebendo de que modo o urbanismo era uma materialização do <i>Imperium</i> .	• [...] <i>arquitetura funcional, de espaço amplo com uma cúpula semiesférica.</i> • <i>A cidade mais bela, com influências etruscas e gregas, dona de grandes monumentos, belos mas acima de tudo funcionais.</i> • <i>Tudo aquilo era magnífico aos olhos de Claudios. Os arcos de triunfo, os aquedutos, as pontes e as basílicas. O detalhe, a perfeição e beleza combinadas com a funcionalidade e durabilidade, tornava o império mais rico e belo e fazia o patrício sentir-se orgulhoso da sua nacionalidade.</i>	B16; B1; B16;
	Compreender, a partir de edifícios públicos e privados, que tipo de cultura do ócio foi desenvolvida pelos romanos.	• [...] <i>adoravam bons momentos de festa e ócio.</i> • <i>Lá [termas] onde enquanto relaxo, fico informado sobre a política do império.</i>	B6; B2;
	Analisar as características formas e estéticas da escultura romana e as suas dimensões de	• [...] <i>como a pedra era trabalhada e esculpida, era tudo ornamentado</i>	B23;

	individualismo, realismo e idealização.		
	Compreender as características essenciais da pintura romana a partir da análise de frescos de Pompeia.	Não aplicável.	
	Referir as características da arte do mosaico.	Não aplicável.	
A Cultura do Mosteiro – Os espaços do Cristianismo	Compreender a relevância das fronteiras dos reinos cristãos e da geografia monástica da Europa.	Não aplicável.	
	Conhecer aspetos da vida e feitos de Carlos Magno, enquanto modelo de imperador cristão.	Não aplicável.	
	Reconhecer o mosteiro românico expoente da arquitetura monástica, como espaço de autossuficiência e como centro de conhecimento e de cultura.	• [...] <i>deixe-me, por favor, mostrar-lhe o mosteiro. Passamos pelo sítio das colheitas, a sala onde comiam e trabalhavam e acabamos a passar pelo cemitério.</i> • [...] <i>não te esqueças, deves servir a Deus, deves procurar o trabalho, pois é ele que te libertará meu filho.</i> • <i>Fui acolhido mal cheguei. Orientaram-me para a enfermaria já que tinham sido vários dias a caminhar.</i> • <i>Hoje recebemos a informação que vamos receber o rei e a sua corte, que estão em viagem. Preparamos os seus quartos e o abade preparou uma liturgia especial.</i> • <i>O mosteiro onde estou localiza-se no meio das montanhas o que torna o seu acesso muito difícil, mas mesmo assim consegue ser autossuficiente.</i>	B28; B7; B20; B14; B25;
	Reconhecer a iluminura como uma nova expressão de arte e outra forma de escrita.	• [...] <i>copio livros para que nada nem nenhuma informação se perca na história.</i>	B14;
	Comparar formas de vida: no castelo e no mosteiro.	• <i>Aqui no mosteiro são todos iguais, ao contrário do castelo de onde venho, onde apenas os criados arrumam.</i>	B26;

	Reconhecer no Canto Gregoriano uma manifestação artística da devoção religiosa.	Não aplicável.	
	Compreender a evolução da arquitetura cristã.	<i>Percebi que aquele mosteiro parecia outro império, mas melhor. Tinha tudo o que era necessário à vida, sem guerras, sem batalhas, sem sangue. Só com fé.</i>	B27;
	Compreender a unidade e a diversidade do românico através das características arquitetónicas principais e localizando os seus principais centros difusores.	<i>Percorro o deambulatório, subo a escadaria e chego ao meu local de trabalho: o scriptorium.</i> <i>O mosteiro onde cresci ficava numa área florestal, retirada de tudo e as paredes exteriores assemelhavam-se a muralhas. Era uma cidade dentro de uma cidade.</i> <i>igreja do mosteiro, sem ornamentação, mas com jogos de luz e sombra devido à luz das velas.</i> <i>Depois de cinco monges, o sexto foi encontrado morto. Um no nártex, um na abside, um na nave central e dois nas naves laterais. Agora, para terminar a cruz latina, Demous encontrava-se no centro do transepto.</i>	B14; B3; B2; B15;
	Especificar algumas características do românico em Portugal.	Não aplicável.	
	Identificar aspetos temáticos e formais da escultura românica reconhecendo a sua dependência da arquitetura.	Não aplicável.	
	Identificar manifestações da arte nos reinos muçulmanos na Península Ibérica, como expoente da civilização islâmica.	Não aplicável.	
	Indicar elementos característicos constituintes do edifício religioso muçulmano em território peninsular.	Não aplicável.	
	Referir características gerais da arte moçárabe.	Não aplicável.	

A Cultura da Catedral – As cidades e Deus	Identificar as grandes cidades da Europa.	Não aplicável.	
	Analisar a organização da cidade medieval.	Não aplicável.	
	Distinguir o papel dos letrados na cidade, a partir da biografia de Dante.	Não aplicável.	
	Compreender a evolução ocorrida na arte de construir na passagem do românico para o gótico.	• <i>O transepto é mais largo mas menos salientes que as nossas igrejas antigas.</i> • <i>Nas paredes foram acrescentadas ornamentações, uma espécie de molduras mas sem janelas no meio. Pensei até que se tivessem enganado na construção daqueles arcos, mas depois percebi.</i> • <i>O transepto é menos saliente para a cabeceira da igreja poder crescer e os arcobotantes ganharam vida.</i>	B1; B6; B2;
	Reconhecer a catedral como expoente da arquitetura gótica, símbolo da afirmação dos espaços urbanos e espaços catequético, onde o vitral tem um papel relevante.	• <i>A luz colorida dos vitrais incidia-me reluzentemente nos olhos, e nesse momento pude sentir uma leveza no corpo, como se me conectasse com Deus.</i> • <i>A nossa catedral é um grane orgulho para nós e por isso temos de a cuidar para a enaltecer ainda mais.</i> • <i>Fui chamado para a construção da catedral da cidade [...] mas fiquei feliz por ter feito parte de algo tão importante.</i>	B21; B10; B19;
	Referir características principais da arquitetura gótica.	• <i>[...] foi construída tendo em conta a nova característica do transepto, menos saliente.</i> • <i>[...] o edifício se torna mais leve. Também desaparecerem aqueles arcos a que estávamos habituados, agora são apontados para o céu.</i> • <i>[...] da abóbada de cruzaria de ogivas, os arcobotantes e os contrafortes para que a igreja quase tocasse os céus!</i> • <i>[...] percorri o deambulatório e dei de caras com a cabeceira e as suas sete capelas radiantes. Há por aqui quem lhes chame também de absidiolos.</i>	B5; B2; B1; B7;

	Analisar a evolução do gótico em Portugal identificando monumentos góticos portugueses.	Não aplicável.	
	Justificar a crescente autonomia da escultura em relação à arquitetura.	• <i>Realmente maravilhosa, com um exterior tão cheio de pormenores que parecia que as esculturas me iam comer, somente me olhando como se vissem a minha alma.</i> • [...] <i>são todas muito altas, cheias de histórias desenhadas.</i>	B28; B9;
	Explicar como o medo da Peste Negra foi utilizado do ponto de vista social, político e religioso.	Não aplicável.	
	Contextualizar o manuelino, um estilo entre a Idade Média e o tempo novo.	Não aplicável.	
	Referir as características principais da arquitetura manuelina.	Não aplicável.	
	Relacionar a evolução pictórica flamenga com as novas técnicas e o particularismo nórdico.	Não aplicável.	
	Explicar a relevância das rotas comerciais para uma nova percepção do mundo e do Homem.	Não aplicável.	
	Indicar condições favoráveis ao desenvolvimento do humanismo e ao desenvolvimento artístico italiano no século XV.	• <i>O meu mestre mostrou-nos eu o Homem é o ser perfeito, a obra prima da criação e que devemos ser a medida de todas as coisas.</i> • [...] <i>grande parte dos desenhos dos novos humanistas são retratos, e contêm sempre como medida total o Homem.</i> • <i>O meu mestre é um grande humanista, tem tido reconhecimento por aqui, até o Papa lhe faz encomendas devido à sua genialidade a pintar e a pensar em tudo.</i> • <i>Iam encontrar-se na sua oficina alguns humanistas para discutirem algumas ideias, estariam presentes o</i>	B14; B23; B6; B19; B25;

A Cultura do Palácio – Homens novos, espaços novos, uma memória clássica		<i>Miguel Ângelo, melhor amigo do meu marido.</i> <i>[...] tenho visto tantas coisas deslumbrantes e aprendido muito sobre este novo estilo de arte, chama-se Renascimento e por aquilo que tenho percebido agora o homem é a medida de todas as coisas.</i>	
	Relacionar heliocentrismo com valores e conceitos subjacentes ao movimento renascentista.	Não aplicável.	
	Avaliar a importância da imprensa para o desenvolvimento das ideias humanistas.	Não aplicável.	
	Reconhecer as cortes principescas como centros de irradiação cultural e artística, a partir da biografia de Lourenço de Médici e do seu exercício de mecenato.	Não aplicável.	
	Identificar as principais características técnicas, estéticas e formais da pintura renascentista e a definição de novos temas: o retrato; o nu; a paisagem.	<i>O que mais me importa é esta verdadeira arte do passado a ser revivida!</i> <i>Tenho uma paixão secreta pelo Leonardo, pela forma como trabalha as cores vibrantes dos seus quadros, pela forma como trabalha o espaço e a perspetiva.</i> <i>[...] com a paisagem pintada através da perspetiva atmosférica, o Leonardo chamava-lhe sfumato.</i>	B29; B8; B23;
	Avaliar o impacto da redescoberta dos referenciais artísticos clássicos: o relevo, o retrato, a estátua equestre e a completa autonomização da escultura.	<i>[...] é uma estátua com um <u>realismo</u> de outro mundo, é inacreditável a forma como o Miguel conseguiu esculpir num bloco de mármore as veias, os tendões e os músculos.</i> <i>Ensinou-me a utilizar a técnica subtrativa, e esta foi a marca da sua grande genialidade.</i> <i>Vi um homem de barbas a acariciar uma pedra. Aproximei-me dele e ele explicou-me que tentava perceber se aquela era o melhor material para a sua escultura, chamava-se Miguel Ângelo.</i> <i>As outras esculturas representavam David após a batalha com Golias. Eu quis dar</i>	B25; B3; B14; B16;

		<i>importância ao momento anterior, à raiva, à força, à coisa mental.</i>	
	Enunciar aspetos fundamentais da obra de Brunelleschi, Donatello, Masaccio, Piero della Francesca, Rafael, Leonardo da Vinci, Miguel Ângelo, identificando algumas obras destes artistas.	• [...] o mestre Brunelleschi que ergueu a nossa marca, a cúpula que abriga com a sua sombra toda a cidade, o nosso motivo de orgulho. • A cúpula da catedral foi construída por um génio. Criou até sistemas de construção que nunca antes tinham sido vistos. Nós, os florentinos somos realmente uns génios. • Vi-o a esculpir a Pietà, acompanhei-o na noite em que decidiu ir assinar a sua obra, assisti ao processo doloroso da criação de David. • Sou um artista com algumas obras já realizadas. Vários desses trabalhos são encomendados para a ornamentação de alguns edifícios como a que estou a realizar para a Santa Maria delle Grazie, encomendada pelo duque, a Última Ceia.	B20; B3; B26; B1;
	Compreender o século XVI como uma época de crise de valores e de afirmação do indivíduo.	Não aplicável.	
	Analisar reflexos do Renascimento e do Maneirismo em Portugal.	Não aplicável.	

Anexo 10 – Relatório final da Docente de Português.

Os alunos revelaram desde o início obstáculos impeditivos ao seu sucesso na disciplina a vários níveis.

Os resultados dos primeiros momentos de avaliação foram pouco satisfatórios, isto ficou a dever-se às dificuldades evidenciadas pelos alunos ao nível da expressão oral e

escrita, pela falta de hábitos de leitura, de estudo e métodos de trabalho e pelas falhas ao nível da aquisição e aplicação de conhecimentos prévios em novas situações. É de salientar que muitas das dificuldades apresentadas pelos discentes advêm da não aquisição do conhecimento adequado das competências básicas e também pela míngua de referências culturais.

Além disso, estes alunos, que passaram por dois anos de pandemia com todos os seus constrangimentos, também revelavam distração; pouca maturidade e pouco empenho e rigor nas atividades propostas. Neste sentido, a atividade - *Diários de Viagem* - levada a cabo pela estagiária de História, Maria Inês Ribeiro, foi importante e teve impacto positivo na evolução das aprendizagens dos alunos e na organização do seu raciocínio, uma vez que ajudou a colmatar algumas falhas evidenciadas por aqueles.

A língua portuguesa é transversal a todas as disciplinas, assim na expressão escrita é de extrema importância assinalar sempre os erros ortográficos, morfológicos, sintáticos e de impropriedade lexical para que os alunos tomem consciência das suas fragilidades e as possam corrigir. Na disciplina de português notou-se essa correção/evolução no discurso dos discentes. Estes passaram a utilizar em menor quantidade estruturas do português do Brasil, a saber: o uso diferente do gerúndio, a colocação pronominal antes do verbo e o uso diferente de preposições e artigos. Também melhoraram os erros ortográficos e ligeiramente a ligação de ideias intra e interfrásica com a utilização de conectores/articuladores.

Acresce que atividades como esta dinamizada por Maria Inês Ribeiro são pertinentes para auxiliar a consolidar os seguintes objetivos na disciplina de português: realizar leitura crítica e autónoma; analisar a organização interna e externa do texto; interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas; planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente; redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual; editar os textos escritos, em diferentes suportes, após revisão, individual ou em grupo, tendo em conta a adequação, a propriedade vocabular e a correção linguística.

Resumindo, numa sociedade em permanente mudança, é urgente elevar a literacia (leitura e escrita) dos alunos, por isso atividades como esta dinamizada por Maria Inês Ribeiro são importantes e ajudam no sucesso e evolução dos nossos alunos.

A Docente de Português

Anexo 11 – Relatório final da Docente de Desenho A.

As principais dificuldades experimentadas pelos alunos na fase inicial do projeto foi essencialmente a falta de maturidade e persistência no trabalho. Isto é resultado da falta de ritmo resultante da passagem de ciclo do ensino básico para o ensino secundário que obriga a um trabalho mais autónomo e um nível mais elevado de empenhamento.

No entanto registou-se uma evolução considerável com o decorrer do ano letivo resultante da aquisição de conhecimentos essenciais de Desenho A e História da Cultura e das Artes, passando os alunos a dar uma resposta mais consistente às tarefas propostas, verificando-se um incremento do empenho nas tarefas e consequentemente um aumento da qualidade dos projetos.

Em todo este processo foi importante a atividade desenvolvida à volta dos *Diários de Viagem* que ajudou a potenciar a criatividade e a fixar novas ideias e processos por parte dos alunos.

Atividades deste género são importantes para ajudar os alunos a pensar "fora da caixa" ao serem confrontados com novos desafios para os quais têm de procurar soluções inovadoras.

O Docente de Desenho A

Anexo 12 – Tabela 8: Metodologia utilizada na conceção da exposição “Contar Histórias, Criar Memórias”.

FASE	ETAPA	DESCRIÇÃO	METODOLOGIAS	RESULTADO FINAL
Concetual	Recolha de ideias	Momento em que, através de investigações, se elenca um conjunto de ideias prévias sobre a temática e tipologia da exposição.	Após a elaboração da maioria dos textos, os alunos foram informados da exposição. Foi-lhes questionado o que consideravam pertinente ser elaborado e apresentado aos convidados, para além dos textos.	- Músicas; - Filmes; - Fotografias; - Desenhos ilustrativos; - Site de apresentação;

Desenvolvimento	Planeamento	Estabelecida a ideia que se destacou, planeiam-se agora os momentos da exposição bem como os objetos-coleção.	Após um diálogo vertical e horizontal, ficou decidido que os vários postos da exposição seriam as várias etapas trilhadas pelos alunos até ao produto final: texto e ilustração.	- Apresentação da atividade; - Leitura de livros; - Outros percursos alternativos; - <i>Brainstormings</i> e planeamento do texto; - Textos finais; - Ilustrações; - Criação de memórias históricas; - Elementos de decoração do espaço da exposição; - Trajes da época; - <i>Workshop</i> de escrita e ilustração;
	Produção	Após a consolidação temática e tipológica, o sujeito deve, agora, produzir os elementos necessários à execução da exposição.	Consolidado o planeamento, os alunos começaram a produzir os materiais necessários à decoração do espaço, bem como aos trajes de época.	- Elaboração de um mapa decorado (Rotas Comerciais; fotografias utilizadas nos <i>Diários de Viagem</i>); - Elaboração materiais de decoração do espaço (letreiros informativos, desenhos alusivos aos períodos históricos trabalhados pelos alunos, quadro de memes relativos às matérias estudadas); - Elaboração das fases do <i>workshop</i> tendo em consideração, mais uma vez, o processo de elaboração dos textos. Fase 1 - Contar Histórias (momento em que os alunos adquirem o conhecimento histórico, nas aulas e nos percursos alternativos sugeridos); Fase 2 – Criar Memórias (momento em que os alunos já têm conhecimento científico suficiente para produzirem um texto da época em estudo criando, assim, memórias relativas ao período em estudo). - Elaboração do documento-guia que serve de material de trabalho dos convidados no <i>workshop</i>; - Elaboração de um <i>flyer</i> de orientação dos painéis da exposição, para entregar aos convidados - “Roteiro da Exposição”;
Funcional		Após a produção, o sujeito deve compreender a	Os alunos trouxeram para as aulas os materiais	

	Operacional	operacionalização dos objetos nos seus painéis/loais devidos e definidos na fase do planeamento.	produzidos, que foram sujeitos a orientações e transformações.	-----
	Instalação	Se tudo for bem-sucedido, o sujeito deve iniciar a instalação e abrir as portas ao público.	A instalação da exposição decorreu ao longo de uma semana. Os alunos foram mobilizados nas aulas de História A (Línguas e Humanidades) e de História da Cultura das Artes (Artes Visuais) para a montagem do espaço.	-----
Avaliação	Avaliação	Logo após a primeira abertura de portas à exposição, o sujeito deve recolher, junto dos convidados, uma breve avaliação do trabalho final. É o resultado desta avaliação que vai conferir exatidão à execução do trabalho na fase concetual, de desenvolvimento e funcional.	Foi elaborado um inquérito online, acessível através de um QR-Code, presente no documento do workshop, cujas perguntas serviram para avaliação e recolha de sugestões dos convidados.	-----
	Recolha de ideias	Paralelamente à avaliação, o sujeito pode recolher ideias e sugestões dos seus convidados para que possa, futuramente, aplicá-las ou adaptá-las.		