



**POLITÉCNICO  
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA**

**O TEXTO EXPOSITIVO E A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO:  
DA LEITURA À ESCRITA**

**Joana Humberto Pimentel de Sousa Branco**

Relatório Final realizado no âmbito da Prática Supervisionada II e  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de  
mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e  
História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

**2019**



**POLITÉCNICO  
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA**

**O TEXTO EXPOSITIVO E A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO:  
DA LEITURA À ESCRITA**

**Joana Humberto Pimentel de Sousa Branco**

Relatório Final realizado no âmbito da Prática Supervisionada II e apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Carolina Maria Dias Gonçalves

**2019**

## **Agradecimentos**

À Professora Doutora Carolina Gonçalves por ter aceite este desafio de trabalhar comigo. Pela incansável presença em todo este processo, pelas perguntas que me levaram a ir mais longe, pela sabedoria que me levou a bom porto e pela inteligência perspicaz de, um dia, me ter dito: “As dificuldades só se vencem quando são enfrentadas”.

Ao meu amigo e colega Carlos, que esteve presente desde o primeiro dia que nos conhecemos. Pela sua alegria, pela boa disposição, pela coragem e pelo ânimo em enfrentar as dificuldades da vida. Por me ajudar a ser melhor, em cada dia que passa. E, acima de tudo, por me ajudar a relativizar o que não tem importância.

Aos amigos, que a Escola Superior de Educação de Lisboa me presenteou, Mariana Monteiro, Matilde Lourenço, Inês Lourenço, Filipa Barroso, Diana Almeida, Inês Marques, Joana Lino, entre outros. Por este caminho feito em conjunto e pelas dificuldades que conseguimos ultrapassar, mesmo sabendo que isto é o início de uma nova etapa. Aos meus restantes amigos, que conhecem a minha história e que me incentivam a mais e melhor. A eles, o meu profundo agradecimento pelo caminho percorrido.

Aos Professores Maria João Hortas, Alfredo Dias, Nuno Ferreira Martins, Carla Rocha, Natália Vieira, Bianor Valente, entre outros. Pela amizade e pela confiança que sempre depositaram em mim. O meu percurso académico teria sido muito menos animado sem a vossa presença.

Aos meus pais e ao meu irmão porque, sem eles, não seria possível estar aqui a conquistar mais uma etapa. Pelo alicerce que são na minha vida, pelo porto seguro de todos os dias e pela verdade das vossas vidas.

Por fim, ao grande responsável da minha história: Deus. Obrigada por estares presente todos os dias e por caminhares ao meu lado. Pela Alegria, pela esperança do caminho que vai surgindo e pela certeza de que, cada momento, está repleto da Tua presença. Dedico-Te mais uma etapa.

## Resumo

O presente relatório pretende descrever criticamente o período de intervenção, ocorrida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), realizada com uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico e com duas turmas do 5.º ano do 2.º CEB. Apresenta-se, igualmente, a investigação realizada durante a intervenção no 4.º ano de escolaridade.

O estudo emergiu das potencialidades e das fragilidades dos alunos no que se refere à seleção de informação, à produção escrita e à construção de conhecimento, conduzindo à seguinte questão de investigação «*Qual o contributo da produção de textos expositivos na construção e consolidação de conhecimento, no 4.º ano de escolaridade?*» Por consequência, este trabalho pretende analisar o contributo da produção de textos expositivos na construção e consolidação de conhecimento textual e histórico e tem os seguintes objetivos específicos: (i) desenvolver as competências de seleção de informação; (ii) desenvolver as competências de produção escrita; (iii) conhecer a estrutura do texto expositivo; e (iv) construir conhecimento científico através da leitura e da escrita.

Face ao objeto de estudo, optou-se por uma investigação-ação, de natureza qualitativa, com recurso à observação direta, participante e não participante, e às produções escritas dos alunos, que permitiram a recolha de dados e a análise, no que diz respeito à construção e consolidação de conhecimento, associadas à produção de textos expositivos, com recurso à implementação de sequências didáticas.

Os resultados permitem confirmar uma evolução expressiva na produção de textos expositivos, sobretudo na organização do texto em parágrafos e na sequência lógica de ideias, confirmando-se o contributo deste género textual para a construção e consolidação de conhecimento textual e histórico.

**Palavras-chave:** ler e escrever para aprender; texto expositivo; sequências didáticas

## **Abstract**

This report intends to critically describe the intervention period, carried out within the scope of the Supervised Teaching Practice II (PES II), carried out with a group of the 4<sup>th</sup> year of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education (CBE) and two classes of the 5<sup>th</sup> year of the 2<sup>nd</sup> CBE. The research carried out during the intervention period is also presented.

The study emerged from the potentialities and weaknesses of students regarding information selection, written production and knowledge construction, leading to the following research question: "What is the contribution of the production of expository texts in the construction and consolidation of knowledge, in the 4<sup>th</sup> year of schooling?" Consequently, this paper intends to analyze the contribution of the production of expository texts in the construction and consolidation of textual and historical knowledge and has the following specific objectives: (i) to develop selection skills of information; (ii) to develop written production skills; (iii) to acknowledge the structure of the expository text; and (iv) to build scientific knowledge through reading and writing.

Considering the object of study, we chose an action research of qualitative nature, using direct observation, participant, and non-participant, and the written productions of the students, which allowed data collection and analysis, considering the construction and consolidation of knowledge, associated with the production of expository texts, through the implementation of didactic sequences.

The results confirm a significant evolution in the production of expository texts, especially in the organization of the text in paragraphs and in the logical sequence of ideas, confirming the contribution of this textual genre to the construction and consolidation of textual and historical knowledge.

**Keywords:** reading and writing to learn, expository text, didactic sequences

## ÍNDICE GERAL

Introdução .....	1
1. 1. <sup>a</sup> PARTE .....	3
1.1. Breve descrição da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1.º CEB.....	3
1.1.1. Contexto institucional .....	3
1.1.2. Caracterização do grupo-turma.....	4
1.1.3. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção	6
1.2. Breve descrição da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 2.º CEB.....	8
1.2.1. Contexto institucional .....	9
1.2.2. Caracterização dos grupos-turma.....	9
1.2.3. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção .....	11
1.3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos.....	13
2. 2. <sup>a</sup> PARTE: O texto expositivo e a construção de conhecimento .....	19
2.1. Apresentação do estudo .....	19
2.2. Fundamentação teórica.....	21
2.2.1. Leitura e escrita.....	21
2.2.2. Ler e escrever para aprender .....	23
2.2.3. Estrutura do texto expositivo .....	25
2.2.4. Sequências didáticas .....	26
2.3. Metodologia.....	28
2.3.1. Natureza do estudo.....	29
2.3.2. Participantes.....	29
2.3.3. Técnicas de recolha e de tratamento de dados .....	29
2.3.4. Princípios éticos do processo de investigação .....	31

2.4. Resultados.....	31
2.4.1. Apresentação dos resultados .....	31
2.4.2. Discussão dos dados .....	41
2.5. Conclusões.....	42
3. Reflexão final .....	47
Referências .....	51
Anexos.....	59
Anexo A. Entrevista com a professora cooperante do 1.º CEB .....	61
Anexo B. Grelhas de diagnóstico .....	65
Anexo C. Potencialidades e fragilidades da turma registadas durante a observação .....	69
Anexo D. Horário da turma .....	71
Anexo E. Planta da sala .....	73
Anexo F. Entrevista com as professoras cooperantes do 2.º CEB .....	75
Anexo G. Grelhas de diagnóstico .....	85
Anexo H. Potencialidades e fragilidades das turmas registadas durante a observação .....	89
Anexo I. Planificação da aula do texto expositivo no pré-teste .....	91
Anexo J. Recurso da ficha de apoio do texto expositivo no pré-teste .....	93
Anexo K. Produção do texto expositivo no pré-teste .....	97
Anexo L. Tabelas de recolha de dados do texto expositivo no pré-teste .....	103
Anexo M. Sistematização dos dados recolhidos do texto expositivo no pré-teste .....	107
Anexo N. Sequências didáticas .....	111
Anexo O. Sequência didática n.º 1 .....	121
Anexo P. Produto final da sequência didática .....	131
Anexo Q. Sequência didática n.º 2 .....	133

Anexo R. Produção do texto expositivo sobre a Costa Portuguesa.....	149
Anexo S. Tabelas de recolha de dados do texto expositivo sobre a Costa portuguesa .....	161
Anexo T. Sistematização dos dados recolhidos do texto expositivo sobre a Costa portuguesa.....	165
Anexo U. Sequência didática n.º 3 .....	169
Anexo V. Produto final da sequência didática .....	179
Anexo W. Sequência didática n.º 4 .....	181
Anexo X. Produção do texto expositivo sobre a União Europeia .....	187
Anexo Y. Recurso da ficha de apoio do texto expositivo no pós-teste .....	193
Anexo Z. Produção do texto expositivo no pós-teste .....	197
Anexo AA. Tabelas de recolha de dados do texto expositivo no pós-teste.....	204
Anexo AB. Sistematização dos dados recolhidos do texto expositivo no pós-teste	207
Anexo AC. Registo fotográfico da exposição .....	211

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema de sequência didática (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 38) .....	27
Figura 2. Resultados do indicador "Recolhe a informação dos dois textos-fonte", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade. ....	32
Figura 3. Resultados do indicador "Seleciona informação pertinente", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade. ....	33
Figura 4. Resultados do indicador "Planifica o texto expositivo", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade. ....	33
Figura 5. Resultados do indicador "Revê o texto expositivo", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade. ....	34
Figura 6. Resultados do indicador "Dá um título ao texto", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade. ....	35
Figura 7. Resultados do indicador "Identifica de forma geral o tema", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade. ....	35
Figura 8. Resultados do indicador "Mobiliza vocabulário adequado e específico do tema tratado", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade. ....	36
Figura 9. Resultados do indicador "Classifica/organiza conhecimentos sobre o tema", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade. ....	37
Figura 10. Resultados do indicador "Utiliza de forma adequada os organizadores textuais", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade. ....	37
Figura 11. Resultados do indicador "Sequencia logicamente as ideias", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade. ....	38
Figura 12. Resultados do indicador "Organiza o texto em parágrafos", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade. ....	39
Figura 13. Resultados do indicador "Redige as frases de forma estruturada", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade. ....	39
Figura 14. Resultados do indicador "Utiliza os sinais de pontuação", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade. ....	40
Figura 15. Resultados do indicador "Conclui o texto", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade. ....	41

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1 Sistematização dos objetivos gerais, específicos e estratégias globais do PI....7

Tabela 2 Sistematização dos objetivos gerais, específicos e estratégias globais do PI...12

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CEB	Ciclo do Ensino Básico
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
UC	Unidade Curricular

## INTRODUÇÃO

O presente relatório desenvolve-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, ministrado na Escola Superior de Educação de Lisboa (Eselx), do Instituto Politécnico de Lisboa. Este trabalho visa apresentar e caracterizar as aprendizagens vivenciadas no período de intervenção no 1.º e no 2.º CEB, possibilitando uma análise reflexiva e fundamentada, com recurso à revisão de literatura. Tal como refere Haro et al. (2016), “é, portanto, fundamental aprofundar a pesquisa bibliográfica de modo a fazer uma revisão de literatura completa, relevante e atualizada” (p. 47).

Em virtude do exposto, o relatório apresenta um estudo investigativo desenvolvido no 1.º CEB, numa turma do 4.º ano, que se intitula *O texto expositivo e a construção de conhecimento: da leitura à escrita* e para o qual se definiram os seguintes objetivos específicos: (i) desenvolver as competências de seleção de informação; (ii) desenvolver as competências de produção escrita; (iii) conhecer a estrutura do texto expositivo; e (iv) construir conhecimento científico através da leitura e da escrita. De facto, delinearam-se estes objetivos, visto que se verificaram fragilidades ao nível da seleção de informação, da produção escrita e da construção de conhecimento científico. Considerou-se relevante aprofundar esta problemática, uma vez que a leitura e a escrita são duas competências que, por um lado, são um veículo de comunicação com o mundo que nos rodeia e, por outro lado, possibilitam o acesso a novos conhecimentos e a novos conceitos. Tal como referem Evagorou e Osborne (2010), “language is central in everyday life since it is one of the tool for understanding the world around us, communicating with peers, expressing our ideas and developing our knowledge” (p. 135). Assim, de forma a optar por estratégias que permitissem um melhoramento das fragilidades, a investigação apresenta procedimentos próximos àqueles que são contemplados na metodologia de investigação-ação (Haro et al., 2016; Lundin, 2016; Maxwell, 2009; Quivy et al., 1998).

Desta forma, o presente relatório, para além da introdução, encontra-se

dividido em três partes: (i) breve descrição da prática pedagógica no 1.º e no 2.º CEB; (ii) estudo investigativo; e (iii) reflexão final.

No que diz respeito à primeira parte, breve descrição da prática pedagógica, é feita uma descrição dos dois contextos educativos, quanto ao contexto institucional, à caracterização das turmas e à problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção. De acordo com Grave-Resendes e Soares (2002), “o levantamento dos estilos de aprendizagem dos alunos proporciona também, informação importante ao professor. Conhecê-los e saber os pontos fortes e fracos dos alunos ajuda a ultrapassar bloqueios e a escolher estratégias pedagógicas adequadas” (p. 17).

Relativamente à segunda parte, estudo investigativo, é apresentada a temática de investigação, na qual é apresentado o objeto de estudo, a problemática central e os seus objetivos. Expõem-se, igualmente, os métodos e técnicas de recolha de dados, bem como a análise e a discussão dos resultados obtidos na investigação (Bogdan & Biklen, 2013; Maxwell, 2009; Quivy, Campenhoudt, Marques, Mendes, & Carvalho, 1998).

No que diz respeito à terceira parte, reflexão final, esta expõe uma análise crítica dos contributos da prática e da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais, bem como a identificação dos aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional da prática docente. Segundo Borges (2014), “. . . aprender a ser professor não decorre de uma acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional” (p. 42).

## **1. 1.<sup>a</sup> PARTE**

### **1.1. Breve descrição da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1.º CEB**

A prática pedagógica e as decisões a serem tomadas devem ter como ponto de partida as características do contexto educativo e do grupo-turma, visto que a identificação destes intervenientes educativos favorecerá uma intervenção adequada e eficaz (Grave-Resendes & Soares, 2002; Heacox, 2006; Morgado & Gaitas, 2010).

Assim sendo, a recolha e análise de dados permitirá o registo das potencialidades e das fragilidades (Bogdan & Biklen, 2013; Maxwell, 2009), que são fundamentais para a planificação da intervenção, uma vez que as estratégias a serem adotadas e os recursos a serem construídos deverão responder às necessidades e, simultaneamente desafiar, tanto o contexto educativo, como o grupo-turma (Pourtois & Desmet, 1999b; Trindade, 2012).

#### **1.1.1. Contexto institucional**

A intervenção pedagógica, realizada no 1.º CEB, decorreu numa instituição pública de ensino, que pertence a um agrupamento de escolas inserido na rede TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), localizado num contexto socioeconómico, na área de Lisboa. Tal como é referido no Projeto Educativo A (2017)<sup>1</sup>, “a sua população discente, cuja idade se encontra adequada ao ano de escolaridade que frequenta, caracteriza-se, no entanto, por uma grande heterogeneidade de registos socioeconómicos e culturais” (p. 4).

Desta forma, o agrupamento abrange as valências de Pré-Escolar, 1.º CEB, 2.º CEB, 3.º CEB e Ensino Secundário, disponibilizando uma oferta educativa diversificada para a comunidade residente, de forma a favorecer a integração de crianças oriundas de contextos socioeconómicos e culturais distintos (Projeto Educativo A, 2017). Assim sendo, dada a diversidade da população residente, o agrupamento defende que a escola é

---

<sup>1</sup> Por questões de anonimato, não é disponibilizada mais informação sobre esta fonte na lista de referências apresentada no final do relatório.

um local de encontro, de relações e de afetos, exigindo-se, conseqüentemente, uma forte relação pedagógica professor-aluno, visto que os professores deverão ser “modelos de conhecimento e de comportamento” (Projeto Educativo A, 2017). Por outro lado, é de salientar que o agrupamento visa oferecer, através de um serviço educativo de qualidade, uma relação interativa e colaborativa entre todos os intervenientes educativos. Desta forma, o agrupamento acredita na formação integral da criança, apostando na cidadania, no respeito pela diferença, na autonomia e no empenho de cada aluno, na tolerância e na solidariedade. Por conseguinte, o agrupamento assume como missão os seguintes aspetos: (i) diversificar a oferta educativa, tendo em conta as características individuais de cada aluno; (ii) formar jovens responsáveis; (iii) valorizar a solidariedade; (iv) estimular a autonomia, a criatividade, a inovação, o gosto pelo conhecimento; e (v) fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional (Projeto Educativo A, 2017).

### **1.1.2. Caracterização do grupo-turma**

No que diz respeito à turma do 4.º ano de escolaridade, com a qual se implementou o plano de intervenção, esta é constituída por 25 alunos, sendo 13 do sexo feminino e 12 do masculino. Em termos etários, a turma é homogénea, com a maioria dos alunos entre os 9 e 10 anos de idade. O grupo de alunos é, na sua maioria, da região de Lisboa e vive com o agregado familiar original que é, na sua generalidade, nuclear (pais e eventuais irmãos), existindo uma aluna que vive com a avó. O contexto socioeconómico da maioria dos alunos é médio. Nesta turma, encontram-se três crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho): (i) uma criança com transtorno do Espetro do Autismo; (ii) uma com dislexia/disortografia; e (iii) uma com défice cognitivo.

Quanto aos níveis de desenvolvimento (cf. Anexo A), a turma revela, ao nível das competências sociais, desempenhos expectáveis para o ano de escolaridade, revelando autonomia, empenho e responsabilidade pelas tarefas que lhes são solicitadas, sentido de cooperação, motivação, envolvimento e interesse pelos conteúdos lecionados (cf. anexo B). Contudo, apresentam maiores fragilidades ao nível da pontualidade e da gestão pessoal e interpessoal de comportamentos/attitudes (cf. Anexo A e B). A maioria

dos alunos demonstra capacidade de ultrapassar autonomamente os conflitos que surgem e, fora do contexto de sala de aula, mantêm-se juntos na maior parte do tempo.

No que diz respeito às aprendizagens e dificuldades, identificadas no período de observação (cf. Anexo B e C), foi possível verificar que a turma revela, na área curricular de Português, domínio na capacidade de compreensão literal do texto, uma correta estrutura frásica (completa) e uma expressão oral com recurso à argumentação. Por sua vez, identificaram-se fragilidades relacionadas com: (i) a leitura, pouco fluente; (ii) a escrita, ao nível da ortografia e da pontuação; e (iii) na seleção e organização de informação. No que diz respeito à área curricular de Estudo do Meio, verificou-se que há um conhecimento prévio dos principais acontecimentos históricos, sendo que existem dificuldades na leitura de diferentes fontes e na seleção e organização de informação. Relativamente à área curricular de Matemática, a turma revela um domínio de contagens progressivas e regressivas, compreensão do sistema de numeração de posição e aptidão para a realização de cálculo mental. Quanto às fragilidades, destacam-se a divisão com numerais racionais e a classificação de figuras e sólidos geométricos. No que concerne à Educação Artística e à Educação Física, a turma demonstra empenho e envolvimento nestas áreas, sendo que se verificou pouca diversidade de técnicas aplicadas na área de Expressão Plástica (cf. Anexo B e C).

No que concerne à organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem, o horário da turma (cf. Anexo D) contempla as várias áreas curriculares, existindo uma flexibilidade na sua gestão, segundo as necessidades que a turma possa revelar no dia a dia. A sala de aula está organizada para que os alunos tenham acesso a todos os materiais (cf. Anexo E) – cadernos, manuais, jogos, livros, placards – e as mesas estão dispostas para quatro elementos, facilitadoras do trabalho de grupo, a pares e individual. As propostas de aprendizagem iniciam-se, geralmente, com um momento de leitura autónoma, seguido de uma discussão em grande grupo e, posteriormente, de trabalho individual ou em pequeno grupo. Durante a realização das atividades, a professora apoia os alunos sempre que estes solicitam.

Quanto aos processos de regulação e avaliação, estes são efetuados através da avaliação contínua, uma vez que, durante a realização das atividades, a professora circula pela sala, acompanhando o trabalho de cada aluno (cf. Anexo A). Para além deste processo,

os alunos realizam fichas de avaliação sumativa na área curricular de Português, Matemática e Estudo do Meio.

### **1.1.3. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção**

Após o período de observação, e a conseqüente análise da diagnose realizada, emergiram algumas questões orientadoras, que conduziram à problematização do contexto e da posterior intervenção. Desta forma, tendo em conta as potencialidades e as fragilidades identificadas, formularam-se as seguintes questões:

- (i) Que tipo de atividades promover no sentido de reforçar a autonomia e a cooperação entre pares/grupo?
- (ii) Como realizar uma abordagem globalizante e integrada do currículo?
- (iii) Que tipo de atividades promover e que materiais utilizar no melhoramento da seleção de informação?
- (iv) Como melhorar a compreensão dos principais factos históricos?
- (v) Como promover a utilização e interpretação de diferentes fontes históricas?
- (vi) Que tipo de atividades promover e que materiais utilizar para o desenvolvimento do conhecimento histórico-geográfico?

Assim sendo, definiu-se a problemática central da intervenção: *«De que modo a participação dos alunos na gestão e regulação dos processos de aprendizagem contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas e histórico-geográficas?»*. De facto, considerou-se pertinente e relevante, por um lado, optar por uma lógica de continuidade com a dinâmica da turma e, por outro lado, pela implementação de novas dinâmicas. Para a implementação do projeto, definiram-se os objetivos gerais, bem como as estratégias globais de intervenção e as atividades a serem realizadas, tal como se observa na tabela 1.

Tabela 1

Sistematização dos objetivos gerais, específicos e estratégias globais do PI

<b>Objetivos gerais</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Áreas</b>
<b>1. Adquirir competências de autorregulação e gestão de aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Construir, semanalmente, o PIT de acordo com as suas fragilidades.</li> <li>▪ Planificar o TEA no PIT.</li> <li>▪ Autoavaliar o desempenho no TEA.</li> <li>▪ Realizar as tarefas a que se propõe nos tempos definidos.</li> <li>▪ Realizar as tarefas do TEA de forma autónoma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Português</li> <li>▪ Matemática</li> <li>▪ Estudo do Meio</li> <li>▪ Educação Artística e Motora</li> </ul>
<p><b>Estratégias globais de intervenção:</b></p> <p>(i) Implementação da rotina de planificação e avaliação do Plano Individual de Trabalho (PIT);</p> <p>(ii) Criação de um espaço, na sala de aula, e construção de materiais para o Tempo de Estudo Autónomo (TEA).</p> <p><b>Atividades:</b></p> <p>(i) Dinamização de momentos de TEA.</p>		
<b>Objetivos gerais</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Áreas</b>
<b>2. Desenvolver competências de seleção de informação e de produção escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilizar diferentes estratégias de seleção de informação.</li> <li>▪ Selecionar a informação mais importante.</li> <li>▪ Organizar a informação mais importante.</li> <li>▪ Planificar textos expositivos e textos dramáticos.</li> <li>▪ Redigir corretamente.</li> <li>▪ Respeitar as regras de pontuação e de ortografia.</li> <li>▪ Mobilizar vocabulário específico do tema do texto.</li> <li>▪ Rever/melhorar texto produzido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Português</li> <li>▪ Estudo do Meio</li> <li>▪ Matemática</li> <li>▪ Educação Artística e Motora</li> </ul>
<p><b>Estratégias globais de intervenção:</b></p> <p>(i) Implementação de estratégias de seleção de informação;</p> <p>(ii) Implementação de estratégias para a realização de produções escritas.</p> <p><b>Atividades:</b></p> <p>(i) Planificação, textualização e revisão de produções escritas – texto narrativo, expositivo e dramático (individual, pares e pequeno grupo);</p> <p>(ii) Comunicações orais informais das diversas estratégias utilizadas na seleção de informação;</p>		

(iii) Realização e discussão de fichas de apoio, com esquemas hierarquizantes da informação;		
(iv) Construção e resolução de problemas.		
<b>Objetivos gerais</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Áreas</b>
<b>3. Utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento em História e Geografia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens.</li> <li>▪ Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa.</li> <li>▪ Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.</li> <li>▪ Desenvolver uma atitude crítica perante as diversas fontes utilizadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Português</li> <li>▪ Estudo do Meio</li> <li>▪ Educação Artística e Motora</li> </ul>
<p><b>Estratégias globais de intervenção:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(i) Implementação de estratégias de recolha de informação em diferentes formatos;</li> <li>(ii) Implementação de estratégias para a realização de análises críticas de diferentes documentos.</li> </ul> <p><b>Atividades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(i) Visualização e discussão oral e escrita de filmes;</li> <li>(ii) Estruturação e construção de bandas desenhadas, a partir de informação recolhida;</li> <li>(iii) Análise de documentos cartográficos;</li> <li>(iv) Construção de argumento, set, organização de figurinos e realização de um filme;</li> <li>(v) Realização de folhetos, panfletos, harmónios, a partir de informação recolhida e hierarquizada.</li> </ul>		

A operacionalização do plano de intervenção exigiu, conseqüentemente, uma contínua avaliação, realizada através da observação direta participante e da análise das produções dos alunos, de forma a recolher os dados necessários para a avaliação do projeto e das aprendizagens dos alunos.

## **1.2. Breve descrição da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 2.º CEB**

A prática do docente e as posteriores estratégias devem ser delineadas segundo as potencialidades e as fragilidades da turma, visto que, a recolha e análise de dados, permitirá

a planificação dos vários momentos de intervenção, a adequação dos recursos e das estratégias a adotar (Estrela & Estrela, 2001; Madureira & Leite, 2007; Morgado, 2004). Assim sendo, apresenta-se, a caracterização: (i) do contexto institucional; (ii) do grupo-turma; e (iii) da problematização do contexto.

### **1.2.1. Contexto institucional**

A intervenção pedagógica, realizada no 2.º CEB, decorreu numa instituição pública de ensino, que faz parte de um agrupamento de escolas inserido na rede TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), localizado numa zona central de Lisboa, servindo alunos de diferentes proveniências e contextos socioeconómicos diversos, “onde as situações de degradação habitacional, realojamento, problemas económicos, sociais e de exclusão social são comuns” (Projeto Educativo B<sup>2</sup>, 2017, p. 5). O agrupamento abrange as valências de Pré-Escolar, 1.º CEB, 2.º CEB e 3.º CEB, em edifícios distintos.

A principal missão do agrupamento é a de disponibilizar, a cada aluno, a igualdade de oportunidades de acesso de ensino e de aprendizagens, de forma a desenvolver competências ao crescimento intelectual e pessoal, independentemente da sua condição socioeconómica ou cultural. Por outro lado, o agrupamento tem como principais objetivos a melhoria do ensino e da aprendizagem e a prevenção do abandono, absentismo e indisciplina. Tal como é referido no Projeto Educativo B (2017), “o nosso grande objetivo é que a escola se constitua como um polo de desenvolvimento e de referência para toda a comunidade educativa, melhorando a qualidade das aprendizagens, promovendo a excelência, adequando a oferta educativa, os serviços prestados e as práticas pedagógicas aos alunos” (p. 5).

### **1.2.2. Caracterização dos grupos-turma**

Relativamente à caracterização das turmas, ambas pertencem ao 5.º ano de escolaridade e serão nomeadas como turma A e B.

No que concerne à turma A, esta é constituída por 22 alunos, sendo 13 do sexo feminino e 9 do masculino (cf. Anexo F). Nesta turma, encontram-se cinco crianças com

---

<sup>2</sup> Por questões de anonimato, não é disponibilizada mais informação sobre esta fonte na lista de referências apresentada no final do relatório.

medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho): (i) uma criança de 14 anos institucionalizada, com problemas emocionais; (ii) uma com dislexia; (iii) duas com problemas de escrita e linguagem; e (iv) uma com hiperatividade diagnosticada. Quanto aos níveis de desenvolvimento, o aproveitamento no 1.º período foi considerado como «não satisfatório» (cf. Anexo F e G), apresentando resultados negativos na disciplina de Português e de História e Geografia de Portugal. Importa referir que, no que diz respeito à diagnose das aprendizagens dos alunos, foi possível identificar potencialidades e fragilidades nas competências sociais, como em Português e em História e Geografia de Portugal (cf. Anexo G e H). A nível de comportamento e empenho, a maioria dos alunos demonstra dificuldades de concentração e comunicação, embora sejam muitos participativos na aula. Estes alunos, na sua generalidade, apresentam ainda falta de métodos de estudo e de assiduidade e um ritmo de trabalho lento (cf. Anexo G).

No que diz respeito à turma B, esta é composta por 25 alunos, sendo 11 pertencentes ao sexo feminino e 14 ao masculino. É de referir que, nesta turma, estão integradas três crianças com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão: (i) duas evidenciam problemas de escrita e linguagem; e (ii) uma apresenta dificuldades de raciocínio lógico-dedutivo e é acompanhada por um psicólogo. Quanto aos níveis de desenvolvimento, o aproveitamento no 1.º período da turma A foi considerado como «não satisfatório», enquanto a turma B foi classificada como «satisfatória» (cf. Anexo F e G), apresentando resultados negativos na disciplina de Português e de História e Geografia de Portugal, sendo que possível, a partir de grelhas de diagnóstico (cf. Anexo G), identificar potencialidades e fragilidades nas duas disciplinas (cf. Anexo H).

No que respeita à organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem, o horário da turma contempla todas as disciplinas estabelecidas no currículo. As salas de aulas estão organizadas em mesas de dois elementos, facilitadoras do trabalho individual e a pares, podendo ser modificadas em função das atividades desenvolvidas, como alguns trabalhos de grupo (cf. Anexo F). Relativamente aos recursos didáticos utilizados, evidenciam-se o uso do manual e de recursos audiovisuais. As propostas de aprendizagem iniciam-se, geralmente, com uma introdução da atividade, em que os conteúdos são referidos, seguida da exploração de textos e outros recursos (imagens, vídeos, áudio) em grande grupo. Sucede-se um primeiro momento de partilha de dúvidas e questões, em

grande grupo, e posteriormente, a resolução de exercícios de aplicação/revisão, da elaboração de resumos/esquemas, surgindo, por fim, atividades de consolidação.

Relativamente aos processos de regulação e avaliação, estes são implementados através da avaliação contínua, uma vez que, durante a realização das atividades, as professoras circulam pela sala, promovendo um acompanhamento mais individualizado. Para além deste processo, os alunos realizam, por período, duas fichas de avaliação sumativa, de forma a avaliar os conteúdos que foram abordados (cf. Anexo F).

### **1.2.3. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção**

Decorrido o período de observação, e fruto da reflexão e da análise do supramencionado, surgiram algumas questões orientadoras, de forma a colmatar as fragilidades identificadas:

(i) Que tipo de atividades promover e que materiais utilizar no sentido de desenvolver competências de produção textual?

(ii) Que fontes devem ser exploradas de forma a permitir o desenvolvimento de algumas competências histórico-geográficas?

(iii) Como estimular um discurso oral coerente e adequado a diversas situações?

É, assim, definida como problemática central do contexto, seguindo uma lógica de continuidade com a dinâmica de trabalho das referidas turmas: «*De que modo a implementação das estratégias de aprendizagem, centradas no aluno, contribui para o desenvolvimento das competências comunicativas e histórico-geográficas?*». Por conseguinte, considerou-se fundamental, por um lado, optar por uma lógica de continuidade com a dinâmica da turma e, por outro lado, pela implementação de novas dinâmicas. Para a implementação do projeto, definiram-se os objetivos gerais, bem como as estratégias globais de intervenção e as atividades a serem realizadas, tal como se observa na tabela 2.

Tabela 2

Sistematização dos objetivos gerais, específicos e estratégias globais do PI

<b>Objetivos gerais</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Áreas</b>
<b>1. Desenvolver as competências de produção escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planificar a escrita de textos, com registo, hierarquização e articulação de ideias relacionadas com o tema.</li> <li>▪ Redigir textos, integrando e encadeando elementos de diferentes macroestruturas textuais.</li> <li>▪ Rever, corrigir e alterar textos escritos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Português</li> <li>▪ História e Geografia de Portugal</li> </ul>
<p><b>Atividades:</b></p> <p>(i) Planificação, textualização e revisão de produções escritas – texto narrativo e expositivo (individual);</p> <p>(ii) Realização e discussão de fichas de apoio, com esquemas hierarquizantes da informação.</p>		
<b>Objetivos gerais</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Áreas</b>
<b>2. Adquirir competências de comunicação oral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreender a associação entre o código oral e o código escrito, apropriando-se das características deste último, de modo a redigir com correção linguística.</li> <li>▪ Produzir discursos orais coerentes, com complexidade e vocabulário adequados a diferentes situações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Português</li> <li>▪ História e Geografia de Portugal</li> </ul>
<p><b>Atividades:</b></p> <p>(i) Realização e discussão de fichas de apoio, com esquemas hierarquizantes da informação.</p> <p>(ii) Discussões, em grande grupo, sobre os conteúdos abordados.</p>		
<b>Objetivos gerais</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Áreas</b>
<b>3. Utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento em História e Geografia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens.</li> <li>▪ Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa.</li> <li>▪ Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Português</li> <li>▪ História e Geografia de Portugal</li> </ul>

**Atividades:**

- (i) Visualização e discussão oral e escrita de vídeos;
- (ii) Análise de documentos cartográficos.

**Estratégias globais de intervenção:**

- (i) Implementação de práticas ativas, que permitam um maior envolvimento do aluno;
- (ii) Diversificação de tipologias de atividades com fins comuns.

Desta forma, os conteúdos abordados, durante a intervenção, seguiram a planificação geral do agrupamento e das professoras cooperantes para este ano de escolaridade.

No que concerne à área do Português, considerou-se de capital importância a leitura de obras literárias para crianças, quer individual ou coletivamente, tais como: *O menino no sapatinho*, de Mia Couto; *Meninos de todas as cores*, de Luísa Ducla Soares (integrada no Plano Anual de Atividades); *A História de Inês de Castro*, de Ângelo da Silva (inserida no Plano Nacional de Leitura); *A História Alegre de Portugal*, de Manuel Pinheiro Chagas e Artur Correia. De acordo com a exploração das obras, estão atividades de produção escrita (nas suas três fases), de comunicação oral e de ensino explícito e contextualizado da gramática.

Respeitante à História e Geografia de Portugal, os conteúdos abordados abarcaram a unidade Portugal nos séculos XIII e XIV, desde as atividades económicas até à crise sucessória de 1383-1385. Considerou-se pertinente realizar pontes entre as aulas de História e Geografia de Portugal e as de Português, promovendo e relacionando conhecimentos para o desenvolvimento das competências histórico-geográficas.

Os processos de avaliação e de regulação da implementação das referidas estratégias e atividades foram realizados através da observação direta participante e da análise das produções dos alunos, de forma a recolher os dados necessários para a avaliação do projeto e das aprendizagens dos alunos.

### **1.3. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos**

Não basta, de facto, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É,

antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de actualizar [*sic*], aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. (Unesco, 1996, p. 77)

Os desafios atuais da prática de um docente residem, essencialmente, na capacidade de se deixar transformar e questionar quanto às opções pedagógicas e curriculares. Segundo Roldão (2009), “não se trata assim . . . de se perguntar: «Como é que vou organizar a apresentação deste conteúdo de modo a ser claro e perceptível [*sic*]»? – mas sim «Como é que vou conceber e realizar uma linha de actuação [*sic*]” (p. 59). De facto, este distanciamento permitirá uma análise crítica e objetiva, assente na vontade de perspetivar mudanças, melhorias, mas, também, de fundamentar as decisões tomadas. Tal como refere Santana (2000), “o grande desafio que se nos coloca actualmente [*sic*] é o de deixarmos de estar tão preocupados em ensinar e o de criarmos, pelo contrário, condições efectivas [*sic*] para que os alunos aprendam” (p. 30).

Desta forma, considera-se pertinente e relevante fazer uma leitura crítica sobre a intervenção, ocorrida no 1.º e no 2.º CEB, de forma a refletir sobre o percurso realizado e sobre as aprendizagens dos alunos. Assim sendo, importa analisar: (i) processos de ensino e de aprendizagem; (ii) formas de organização e de gestão do currículo; (iii) formas de relação pedagógica; (iv) implicação dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem; e (v) processos de regulação e de avaliação.

No que diz respeito ao primeiro aspeto reflexivo, processos de ensino e de aprendizagem, considerou-se fundamental, nos dois ciclos, colocar o aluno no centro do próprio processo de ensino e de aprendizagem, visto que este permitirá um maior envolvimento e uma maior motivação, facilitando o desenvolvimento de aprendizagens que, conseqüentemente, adquirem significado, uma vez que o aluno assume um papel ativo na gestão do seu próprio currículo. Tal como refere Morgado (2004), “tão importante como ensinar os alunos, será que estes aprendam a aprender, melhorando as suas competências de estudo, organização, gestão e regulação das tarefas de aprendizagens” (p. 31). Desta forma, importa destacar que os processos de ensino e de aprendizagem promoveram sempre a integração e a participação de todos os alunos,

independentemente das suas potencialidades, dos seus interesses, dos seus ritmos de aprendizagem e das suas fragilidades. Segundo Grave-Resendes e Soares (2002), “os alunos aprendem melhor quando têm conhecimento do seu próprio estilo de aprender, evitando assim bloqueios na aprendizagem dado que podem otimizar [*sic*] as suas capacidades” (p. 18). De facto, as atividades propostas, nos dois ciclos, favoreceram a participação dos alunos, uma vez que as tarefas permitiam a exploração, a investigação e a progressiva aquisição de conhecimento. Mendéz (2002) sublinha que “o ensino não consiste tanto na transmissão de informação mas mais no incentivar a curiosidade pela exploração de conteúdos de conhecimentos valiosos” (p. 36). Por outro lado, os momentos de sistematização, no quadro, promovidos com o intuito de cada aluno partilhar um aspeto que considerava relevante, enriqueceram a aprendizagem, individual e coletiva. Importa ainda destacar que a diversidade de tipologias de trabalho (individual, a pares e em grupo) possibilitou dinâmicas ao processo de ensino e de aprendizagem, favorecendo a construção e consolidação do conhecimento, estruturado pelo próprio aluno.

A escola dos nossos dias confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. Esta realidade implica uma outra concepção [*sic*] de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença considerando, assim, a diversidade como um aspecto [*sic*] enriquecedor da própria comunidade. (Cadima, Gregório, Pires, Ortega, & Horta, 1997, p. 13)

É ainda de salientar que os processos de ensino e de aprendizagem contemplaram momentos de relação entre o passado e o presente, entre o distante e o próximo, favorecendo-se a compreensão do tema ou do conteúdo abordado, visto que “a memória torna o passado significativo, o mantém vivo e o torna uma parte essencial da orientação cultural da vida presente” (Rusen, 2009, p. 164).

Relativamente ao segundo aspeto reflexivo, formas de organização e de gestão do currículo, importa destacar a abordagem interdisciplinar e a integração curricular, implementadas nos dois ciclos, visto que se considera fundamental uma interligação, tanto vertical como horizontal, entre todas as aprendizagens e capacidades

desenvolvidas, promovendo-se o contributo das diferentes áreas do conhecimento para um mesmo conteúdo (Alonso, Ferreira, Santos, Rodrigues, & Mendes, 1994; Beane, 2003; Booth & Ainscow, 2002; Marchão, 2010; Mathison & Freeman, 1997). Por outro lado, a abordagem dos conteúdos numa visível complementaridade, em que as diferentes áreas do conhecimento trabalham em conjunto, favorecem leituras enriquecedoras das problemáticas a serem trabalhadas. De acordo com Piaget (1972), “une conséquence évidente de l'évolution que nous venons de rappeler trop sommairement est qu'aucune science ne saurait s'étaler sur un seul plan, et que chacune comporte des niveaux variés de conceptualisation ou de structuration” (p. 157). De facto, o diálogo entre diferentes saberes foi visível em atividades que colocavam as áreas de Português e Estudo do Meio, no 1.º CEB, e História e Geografia, no 2.º CEB, em diálogo e que possibilitavam uma leitura mais completa sobre a temática abordada. Importa ainda destacar que a organização e a gestão do currículo tiveram sempre como ponto de partida as potencialidades, os interesses e as experiências dos alunos, de forma a que estas favorecessem o melhoramento das fragilidades identificadas nos dois ciclos, tais como: (i) a seleção e a organização de informação; (ii) a compreensão e interpretação de texto; (iii) a interpretação de diferentes fontes; (iv) a falta de hábito de leitura; (v) a produção escrita; (vi) as regras de ortografia e pontuação; e (vii) a compreensão equívoca de acontecimentos históricos (cf. Anexo B, C, G e H). É ainda de salientar que o currículo em espiral permitiu que a aquisição progressiva de conceitos e de conteúdos fosse abordado e retomado sempre que necessário, segundo as capacidades, interesses e ritmos de cada aluno. Desta forma, a abordagem dos conteúdos assume uma maior flexibilidade curricular e uma gestão mais integrada e integradora, sem que estejam compartimentados por áreas curriculares ou por anos. Tal como refere Trindade (2012), “o acto [*sic*] de aprender não pode ficar circunscrito apenas a um acto [*sic*] de apropriação de conhecimentos; é algo mais complexo que terá de ser compreendido em função da relação de interdependência que se estabelece entre os saberes” (p. 50).

Quanto ao terceiro aspeto reflexivo, formas de relação pedagógica, considera-se da maior pertinência que o professor seja capaz de conhecer os seus alunos e, principalmente, assuma a sua função como a de um pedagogo que, optando por estratégias adequadas às características dos seus alunos, consiga estabelecer uma

relação próxima com o aluno, baseada na confiança e no respeito (Estrela, 1992). De facto, a relação professor-aluno foi a base para a construção de um currículo dinâmico e motivador, favorecendo o envolvimento e a motivação de cada um dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem (Heacox, 2006; Pourtois & Desmet, 1999a; Reboul, 1971; Santana, 2000). Assim sendo, importa referir que as formas de relação pedagógica foram fundamentais no período de intervenção dos dois ciclos, visto que a interação sistemática entre professor e aluno, o feedback e o reforço positivo e a desmistificação do erro, como processo de aprendizagem, permitiram resultados positivos, quer na construção do conhecimento, quer na participação ativa das referidas turmas. Por conseguinte, o professor deve promover “contextos em que o processo de aprendizagem que decorre com tranquilidade e o erro é entendido como natural em todas as situações de aprendizagem” (Morgado, 2004, p. 32).

No que concerne ao quarto aspeto reflexivo, implicação dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem, considerou-se preponderante que os alunos assumissem um papel ativo e central, uma vez que o envolvimento e a motivação são fundamentais para que o aluno adquira novos conhecimentos e, conseqüentemente, consiga ultrapassar as suas dificuldades. Assim sendo, foram delineadas linhas orientadoras para a intervenção: (i) a diferenciação pedagógica; (ii) a pedagogia ativa; (iii) a participação democrática; e (iv) a aprendizagem exploratória. Tal como refere Cadima et al. (1997), “a aceitação da diversidade e pluralismo exige, naturalmente, o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo . . . através das capacidades que cada membro desse grupo tem” (p. 14). Desta forma, as referidas linhas orientadoras permitiram que o aluno estivesse completamente envolvido, quer em atividades realizadas, quer na gestão e regulação das aprendizagens, uma vez que a implementação do Plano Individual de Trabalho (PIT) e o Tempo de Estudo Autónomo (TEA) permitiram que o aluno identificasse as suas fragilidades (Grave-Resendes & Soares, 2002; Niza, 1998; Santana, 1999) e, consciente das capacidades que possui, fosse capaz de colmatar e ultrapassar as dificuldades supramencionadas. Segundo Estrela (1992), “o papel do professor deixa de ser essencialmente o de transmissor para se tornar o organizador da aprendizagem e o estimulador do desenvolvimento cognitivo e socioafectivo [*sic*] do aluno” (p. 39).

No que diz respeito ao quinto aspeto reflexivo, processos de regulação e de avaliação, importa destacar que a implementação do projeto pressupôs um dinamismo de reajustes fundamentais, uma vez que as opções tomadas devem ser adequadas às características e aos interesses dos alunos. De acordo com Heacox (2006), “uma boa diferenciação significa que o professor deve examinar até que ponto está a fornecer aos seus alunos uma variedade e um nível de estímulo adequado de experiências de aprendizagem” (p. 12). Assim sendo, a regulação e a avaliação da intervenção foram feitas através da observação direta participante e da avaliação contínua, exigindo-se, assim, uma análise dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como das produções realizadas pelos alunos. Para além dos instrumentos mencionados, foram utilizadas, igualmente, grelhas de observação e listas de verificação para a recolha de informação, de forma a reajustar a prática, bem como a adequabilidade e eficácia dos recursos implementados (Santos, 2001). Desta forma, é de salientar que a análise objetiva das opções tomadas e dos recursos implementados imprimiu um maior dinamismo à implementação do projeto, favorecendo, conseqüentemente, a sua eficácia (Estrela & Estrela, 2001; Hadji, 1994; Mendéz, 2002; Tomlinson, 2008).

Em suma, considerou-se pertinente implementar um conjunto de estratégias e de recursos que respondessem às potencialidades, aos interesses e às experiências dos alunos, de forma a envolvê-los, ativamente, no processo de ensino e de aprendizagem, permitindo-lhes um papel ativo e central para que se consciencializassem das dificuldades e das fragilidades que deveriam trabalhar.

Desta forma, a intervenção nos dois ciclos proporcionou um conhecimento mais profundo dos contextos educativos e dos desafios inerentes às opções pedagógicas a serem tomadas. Assim, a presente secção possibilitou o aprofundamento e a análise da prática pedagógica, permitindo a problematização do objeto de estudo a ser apresentado e os objetivos delineados para a concretização da investigação.

## **2. 2.<sup>a</sup> PARTE: O TEXTO EXPOSITIVO E A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO**

O docente, sempre desafiado a identificar as potencialidades e os interesses dos seus alunos, bem como das suas fragilidades (cf. Anexo B, C, F e G), deve analisar a sua prática, de forma a que as suas opções, delineadas à luz de revisão de literatura e de reflexão crítica (Bell, 2010; Coutinho, 2018; D’Oliveira, 2007), respondam à realidade da sala de aula, tão enriquecida pela diversidade dos alunos (Grave-Resendes & Soares, 2002; Heacox, 2006; Madureira & Leite, 2007; Roldão, 2009). De facto, a investigação desta natureza só faz sentido quando emerge de uma problemática observada e, conseqüentemente, se procura uma resposta que, por um lado, apresenta uma linha de continuidade, mas, por outro lado, provoca uma rutura, que se espera integradora e eficaz. Reis (2018) afirma que “qualquer investigação parte de uma situação problemática e tem o propósito de ser uma resposta original e fundamentada sobre determinado assunto que está por resolver” (p. 66).

Por consequência, importa ainda referir que, para além das motivações de natureza intrínseca e extrínseca, se considera relevante que o estudo contribua para a reflexão sobre as práticas (Maxwell, 2009; Pocinho, 2012; Quivy et al., 1998; Reis, 2018), possibilitando um aprofundamento de questões já apontadas e de novos caminhos, que devem ser perspetivados, de forma a concretizar melhorias nas práticas (Beane, 2003; Estrela, 1992; Pourtois & Desmet, 1999a; Roldão, 2009), em que todos os alunos se sintam motivados e envolvidos. De acordo com Coutinho (2018), “um dos primeiros propósitos de uma investigação é gerar informação que possa contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno social em estudo, o que implica, necessariamente, identificar toda a investigação anterior relevante com a qual esse fenómeno se relaciona” (p. 59).

### **2.1. Apresentação do estudo**

O presente estudo, intitulado “*O texto expositivo e a construção de conhecimento: da leitura à escrita*”, desenvolveu-se no âmbito da PES II, no 1.º CEB, numa turma do 4.º ano, tendo como ponto de partida as potencialidades e os interesses

dos seus alunos, procurando-se colmatar as fragilidades associadas às competências de seleção de informação, de produção escrita e à construção de conhecimento (Evagorou & Osborne, 2010; Hong & Diamond, 2012; Tierney & Dorroh, 2004). Desta forma, pretende-se analisar o contributo da produção de textos expositivos na construção e consolidação de conhecimento textual e histórico (Angulo, 1996; Bazerman, 2009; Olinghouse & Wilson, 2012; Prat, Gómez, & Jorba, 2000). Assim sendo, considerou-se pertinente analisar e refletir sobre as fragilidades identificadas, emergindo as seguintes questões orientadoras:

- (i) Que tipo de atividades promover para o melhoramento das competências de seleção de informação?
- (ii) Como desenvolver as competências de produção escrita?
- (iii) Que género textual poderá facilitar a construção de novos conhecimentos?
- (iv) Qual a abordagem que permite a construção e consolidação de conhecimento?

Assim, definiu-se a questão de investigação do presente estudo, de forma a orientar o processo investigativo e as opções a serem tomadas no período de intervenção: «*Qual o contributo da produção de textos expositivos na construção e consolidação de conhecimento, no 4.º ano de escolaridade?*». Consequentemente, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- (i) Desenvolver as competências de seleção de informação;
- (ii) Desenvolver as competências de produção escrita;
- (iii) Conhecer a estrutura do texto expositivo;
- (iv) Construir conhecimento científico através da leitura e da escrita.

Desta forma, considera-se pertinente e relevante aprofundar conceitos associados à problemática, tais como: (1) leitura e escrita; (2) ler e escrever para aprender; (3) estrutura do texto expositivo; e (4) sequências didáticas, apresentados na secção seguinte. Coutinho (2018) afirma que “a revisão de literatura consiste na identificação, localização e análise de documentos que contêm informação relacionada com o tema de uma investigação específica” (p. 59).

## **2.2. Fundamentação teórica**

No processo investigativo, a revisão de literatura e a consequente fundamentação teórica são fundamentais, uma vez que permitem o aprofundamento dos conceitos relacionados com a problemática e a análise das opções implementadas. Tal como refere Feijó (2017), “no itinerário da investigação, a teoria constitui o pano de fundo, ou seja, o molde do processo, desde a formulação do problema até a identificação de respostas sobre o problema em causa” (p. 53).

### **2.2.1. Leitura e escrita**

Em educação, a linguagem é central: é pela linguagem que organizamos a experiência; é pela linguagem que partilhamos com outros o que pensamos; é pela linguagem que acedemos ao saber construído durante séculos; é através da língua que ensinamos e aprendemos. (Sousa, 2015, p. 40)

A leitura e a escrita são duas competências que, diariamente, são um veículo de comunicação com o mundo que nos rodeia (Camps, 2005; Camps & Ribas, 1993; Dolz & Schneuwly, 2010; Martins, 1993), possibilitando, por um lado, o acesso à mais diversa informação e, por outro lado, a expressão individual do que sabemos, do que queremos saber e do que pensamos. Bernasconi et al. (2013) destacam que “la lectura como actividad es básica y transversal a todas las actividades de enseñanza y por medio de ella se evalúan todos los aprendizajes, por lo tanto es crucial para . . . desenvolverse con plenitude en la actividad ciudadana (p. 107). Desta forma, as duas competências linguísticas possibilitam a integração do leitor, no seu tempo e no seu espaço, favorecendo o seu desenvolvimento social, cognitivo e linguístico (Barbeiro, 2003; Bazerman, 2009; Evagorou & Osborne, 2010; Smolka, 1989; Sousa, 2015).

A leitura pressupõe processos de aprendizagem de um determinado código, que permitirá a decifração do texto (Cartier & Théorêt, 2004; Sousa, 2015; Viana et al., 2010) e, conseqüentemente, o desenvolvimento da compreensão leitora. Por outro lado, importa referir que o ato de ler, para além da apropriação de um determinado código é, antes de mais, um processo cognitivo (Bazerman, 2009; Martins, 1993; Neves & Martins, 1994; Sousa, 2015; Viana et al., 2010), através do qual o leitor constrói uma

“representação global quanto aos objetivos e [à] natureza da leitura” (Martins, 1991, p.20). Desta forma, torna-se preponderante e fundamental que o leitor compreenda o objetivo principal da leitura e, conseqüentemente, a sua funcionalidade (Giasson & Vandecasteele, 2012; Louseiro, 2015; Martins, 1993; Sousa, 2015). Por outro lado, é de salientar que o leitor, ao questionar-se sobre o texto escrito, estrutura concepções sobre a linguagem escrita, desenvolvendo-se, conseqüentemente, a aprendizagem da escrita e da leitura (Alves & Moreira, 2008; Bazerman, 2009; Camps, 2005; Evagorou & Osborne, 2010; Neves & Martins, 1994).

Por sua vez, a escrita, para além do domínio do código, implica o domínio de técnicas de escrita e a produção de textos (Barbeiro, 2003; Nascimento & Pinto, 2006; Pereira & Azevedo, 2005; Rosa & Niza, 1998). Desta forma, a produção escrita deve ser encarada como um ato comunicativo e, conseqüentemente, como um processo (Bazerman, 2009; Graham, Gillespie, & McKeown, 2012; Nascimento & Pinto, 2006; Neves & Martins, 1994; Pereira & Azevedo, 2005), que permitirá ao leitor o desenvolvimento de múltiplas competências inerentes à mesma, bem como a descoberta da funcionalidade da própria escrita. Tal como refere Santana (2007), é de salientar “o papel da escrita enquanto mobilizadora da leitura, pela necessidade que cria de procura de informação para enriquecer a própria composição. Desta forma, desenvolve-se, então, uma interacção [*sic*] escrita-leitura, que . . . contribui, funcionalmente para o desenvolvimento de competências de leitura” (p. 63). A produção escrita implica, igualmente, os subprocessos de planificação, de textualização e de revisão (Barbeiro, 2003; Flower & Hayes, 1989; Pereira & Azevedo, 2005; Sousa, 2015) como forma de apropriação do ato comunicativo e da própria funcionalidade, que deverá ter em conta o tema da escrita, a finalidade e o seu destinatário. De acordo com Moedas (2000), o professor deverá “. . . proporcionar aos alunos o uso da escrita como forma de comunicação ao mesmo tempo que aprendem o domínio de uma técnica” (p. 9).

Assim sendo, a leitura e a escrita são indissociáveis (Barbeiro, 2003; Louseiro, 2015; Neves & Martins, 1994; Sousa & Cardoso, 2008), visto que o desenvolvimento e o aprofundamento de uma delas favorecerá sempre a evolução da outra competência, possibilitando uma abordagem simbiótica e complementar. Santana (2007) aprofunda esta estreita relação, afirmando que “a escrita potencia a leitura e promove o seu

desenvolvimento” (p. 65).

### **2.2.2. Ler e escrever para aprender**

Desenvolver competências de leitura e de escrita é uma das tarefas centrais da escola. Se a leitura dá acesso a ideias e conceitos, a escrita permite coletar, manipular e organizar ideias e saberes. Por isso, a aprendizagem da leitura e da escrita é a porta de entrada no mundo dos textos, da informação e do conhecimento. (Costa-Pereira & Sousa, 2017, p. 3)

A leitura e a escrita permitem que se estabeleça uma comunicação com o mundo que nos rodeia, através da qual temos acesso a um conjunto de saberes (Carvalho & Barbeiro, 2013; Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2011) que nos permite aceder a novos conhecimentos ou consolidar conceitos ou ideias já adquiridos (Clark et al., 2008; Contente, 1995; Costa-Pereira & Sousa, 2017; Macceca & Brummer, 2009). De facto, a leitura e a escrita deverão conduzir o leitor a um conhecimento diversificado (Adams, 2011; Evagorou & Osborne, 2010; Giot & Quittre, 2011; Prat et al., 2000; Vaz, Almeida, & Gonçalves, 2016), que, dada a sua complexidade, se processa gradualmente, quer em momentos de leitura, quer em momentos de escrita. Segundo Bazerman (2009), “development is not influenced by learning, but learning is not possible without development. From this perspective you might say writing to learn is precisely just writing to learn: an opportunity to identify, rehearse, organize and reinforce memory of new material” (p. 284).

Ler e escrever para aprender, para além da mobilização das competências que lhe estão associadas, permite ainda que o leitor/aluno estabeleça a estreita relação entre leitura e escrita (Bravslavsky & Lentini, 1993; Cartier & Théorêt, 2004; Contente, 1995; Santana, 2003; Sousa, Silva, & Ferreira, 2011) através do acesso a novas ideias e conhecimentos, em ambos os momentos do processo (Clark et al., 2008; Costa-Pereira & Sousa, 2017; Giasson & Vandecasteele, 2012; Macceca & Brummer, 2009). Estas aprendizagens implicam a compreensão do texto lido e a seleção de informação que, posteriormente, se refletirá em produção escrita de conhecimento. De acordo com Santana (2007), “a produção de textos impõe-se como essencial para que os alunos

tenham a possibilidade de manipular as múltiplas componentes da textualidade” (p. 69). Importa ainda destacar que ler e escrever para aprender implica a ativação de competências cognitivolinguísticas específicas, uma vez que a estruturação escrita para a produção de conhecimento difere entre os géneros textuais (Angulo, 1996; Costa-Pereira & Sousa, 2017). De acordo com Bazerman (2009), “students learn how to produce the kinds of thoughts appropriate to the assigned genres, using the concepts and discursive tools expected in the genres, and they learn how to locate their findings, analysis, and thought within the communal project” (p. 291).

O processo de construção e de consolidação de conhecimento deverá ter como ponto de partida os conhecimentos prévios do aluno (Contente, 1995; Costa-Pereira & Sousa, 2017; Olinghouse & Wilson, 2012), de forma a ativá-los e a perspetivar o percurso de aprendizagem. Segundo Niza e Soares (1998), “o professor pode mobilizar os conhecimentos que as crianças possuem para as fazer adquirir outros” (p. 34). Desta forma, a autorregulação permitirá a apropriação progressiva do conhecimento, do mais simples ao mais complexo, contemplando, ainda, diferentes níveis de complexidade. Prat, Gómez, e Jorba (2000) destacam que “lo importante es que haya posibilidad de relacionar situaciones experienciales con la adquisición del vocabulário específico, estableciendo semejanzas y diferencias entre las palabras que los alumnos puedan utilizar de manera cotidiana y aquellas más científicas que representan un conocimiento” (p. 137).

Assim sendo, a leitura e a escrita, associadas à construção e à consolidação de conhecimento, permitem que o aluno adquira e mobilize um vocabulário específico do tema (Clark et al., 2008; Costa-Pereira & Sousa, 2017; Macceca & Brummer, 2009; Olinghouse & Wilson, 2012; Prat et al., 2000), possibilitando o desenvolvimento das competências linguísticas.

De forma a permitir a construção e consolidação do conhecimento, através da leitura e da escrita, considerou-se pertinente optar pelo texto expositivo, visto que, dadas as suas características macroestruturais, possibilita a aquisição de novos conceitos e conteúdos (Bazerman, 2009; Evagorou & Osborne, 2010; Macceca & Brummer, 2009).

### 2.2.3. Estrutura do texto expositivo

Ensinar a língua escrita e a elaboração de textos sempre foi uma das tarefas da escola nas sociedades modernas, assim como a leitura sempre foi tanto atividade quanto objetivo do ensino. (Angulo, 1996, p. 11)

A escrita tem um poder comunicativo, social e cognitivo, o que permite o desenvolvimento de competências linguísticas, a apropriação e a comunicação de conhecimento, visto que “quem expõe quer ser compreendido. Para alcançar este objectivo [*sic*], tem de usar os meios que, na circunstância concreta, melhor tornem a mensagem eficazmente inteligível e aceitável” (Nascimento & Pinto, 2006, p. 136).

De facto, a apropriação do conhecimento implica a ativação de processos metacognitivos que são preponderantes para a estruturação da informação que se deseja comunicar. Desta forma, torna-se fundamental optar por um género textual que permita a hierarquização dos conceitos (Clark et al., 2008; Contente, 1995; Costa-Pereira & Sousa, 2017; Macceca & Brummer, 2009; Olinghouse & Wilson, 2012), que reflita a apropriação e a consolidação dos novos conhecimentos e que explicita, objetivamente, o tema e o vocabulário específico (Carvalho & Barbeiro, 2013; Olinghouse & Wilson, 2012; Prat et al., 2000). Por conseguinte, considera-se relevante que os objetivos e as funções sociocomunicativas pretendidas com a produção escrita definam o género textual a adotar para a construção do conhecimento. De acordo com Sebastião (2013), “quando nos propomos descrever, é importante referir sobre a realidade que temos em mente. É preciso saber analisá-la, observá-la, pois só assim conseguiremos conhecê-la apre(e)ndê-la e, conseqüentemente, (d)escrevê-la” (p. 206).

Desta forma, o texto expositivo apresenta-se como um género textual que, pela sua macroestrutura, permite a mobilização de conceitos e conteúdos, a apropriação de novos conhecimentos e a sua comunicação. Tal como refere Angulo (1996), este género textual caracteriza-se “. . . por una voluntad de hacer comprender – y no solamente decir – determinados fenómenos; em otras palabras: buscan modificar um estado de conocimiento” (p. 36). De facto, este género textual possibilita a comunicação de informação de forma organizada e hierarquizada, evidenciando a compreensão progressiva do tema abordado. Macceca e Brummer (2009) salientam que “pour

faciliter la compréhension, l'information nouvelle doit être présentée suivant les liens logiques qui existent entre les idées” (p. 256). Assim sendo, o texto expositivo deverá apresentar os seguintes tópicos: (i) introdução, na qual é apresentado o tema do texto; (ii) desenvolvimento, na qual são destacados, com pormenor, os conceitos e as ideias relacionadas com o tema; e (iii) conclusão, na qual deve ser retomado o tema e o objetivo do texto (Pinto, 2014). Neste sentido, verifica-se que o texto expositivo, dadas as suas características macroestruturais, implica a ativação de três competências cognitivolinguísticas: (i) descrever; (ii) definir; e (iii) explicar (Prat et al., 2000).

No que diz respeito à primeira competência, descrever, esta possibilita a clarificação de um determinado conceito ou ideia e, conseqüentemente, permite o acesso à construção de significados. Segundo Prat et al. (2000), “la habilidade de describir también tiene utilidade em el proceso de regulación del aprendizaje” (p. 173).

Quanto à segunda competência, definir, poder-se-ia confundir com a descrição, mas, de facto, o ato de definir pressupõe uma limitação semântica de um conceito, o que torna mais rigorosa e específica a linguagem escrita (Prat et al., 2000).

No que concerne à terceira competência, explicar, esta permite que o aluno possa consolidar a informação que recolheu, mobilizando os conhecimentos adquiridos. Segundo Prat et al. (2000), “es una manera de poner de manifiesto las dificultades para adquirir, sistematizar, transferir los aprendizajes a situaciones nuevas, para aprender, em definitiva” (p. 176).

#### **2.2.4. Sequências didáticas**

O ensino da escrita deve contemplar uma dimensão integradora que reúne a acção [*sic*] sobre o processo de escrita e a acção [*sic*] sobre o contexto dos escritos. (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 31)

A leitura e a escrita, tal como já foi referido anteriormente, são duas competências que implicam a ativação de um conjunto de processos complexos e, conseqüentemente, requerem um desenvolvimento contínuo e integrado. De facto, ter acesso ao conhecimento requer estratégias cognitivas e metacognitivas que facilitem a compreensão do texto e, posteriormente, se reflita na produção escrita (Barbeiro &

Pereira, 2007; Costa-Pereira & Sousa, 2017; Viana et al., 2010).

Desta forma, as sequências didáticas apresentam-se como estratégias que possibilitam um trabalho contínuo (Barbeiro & Pereira, 2007; Silva, 2010), visto que as atividades propostas se relacionam, entre elas, e permitem uma evolução progressiva, quanto ao objetivo que se deseja alcançar. Tal como refere Silva (2010), “. . . a sequência didáctica [*sic*] define-se como um conjunto organizado de actividades [*sic*] de ensino, aprendizagem e avaliação, centradas em torno de uma tarefa precisa de produção oral ou escrita, que permite trabalhar a escrita” (p. 35). De facto, as sequências didáticas apresentam uma estrutura organizadora, com diferentes finalidades de aprendizagem, que possibilitam o trabalho das dificuldades identificadas, uma vez que esta estratégia deve estar organizada “. . . de forma sistemática com o objectivo [*sic*] de ajudar o aluno a dominar um género de texto para que possa escrever de modo mais adequado” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 38).

Assim, considerou-se pertinente ter como ponto de partida a produção de um texto expositivo pré-teste (cf. Anexo I, J e K) para identificar as fragilidades da turma (cf. Anexo K, L e M), de forma a estruturar as quatro sequências didáticas, que exploram os conteúdos do Estudo do Meio (cf. Anexo N): (i) 25 de Abril (cf. Anexo O); (ii) Costa Portuguesa (cf. Anexo P); (iii) Sistema Solar (cf. Anexo T); e (iv) União Europeia (cf. Anexo W). Desta forma, o texto expositivo pré-teste é identificado como o ponto do problema, sendo que, cada sequência didática contemplou as fases, representadas na figura 1: (i) produção inicial; (ii) módulos; e (iii) produção final.

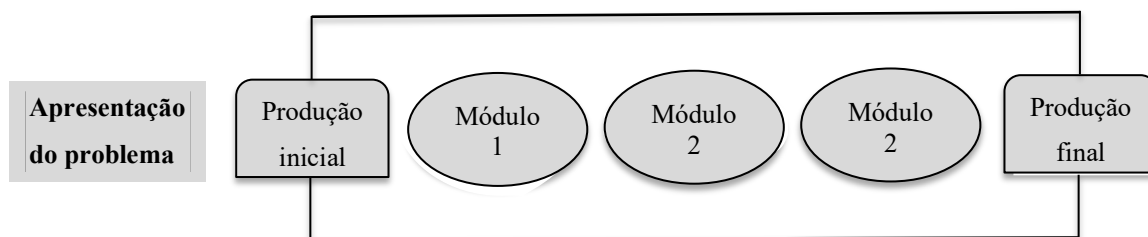


Figura 1. Esquema de sequência didática (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 38)

No que diz respeito à primeira fase da sequência didática, a produção inicial, não foi contemplada nas diferentes sequências trabalhadas, uma vez que, identificado o problema inicial, considerou-se dispensável a produção inicial em cada sequência

didática.

Relativamente à segunda fase da sequência didática, módulos, estes foram estruturados para as competências de seleção de informação, de produção escrita, tendo sempre um texto-fonte como ponto de partida (cf. Anexo N).

Quanto à terceira fase da sequência didática, produção final, esta teve como objetivo principal avaliar o processo e os conhecimentos adquiridos, no que diz respeito à produção escrita, segundo a estrutura do texto expositivo (cf. Anexo Y), e à mobilização de vocabulário específico, trabalhado em alguns dos módulos. É ainda de salientar que, para cada sequência didática, foram solicitadas diferentes apresentações escritas, tais como o panfleto (25 de Abril); o harmónio (Costa Portuguesa); desdobrável (Sistema Solar); e folheto (União Europeia). Refira-se, ainda, que no término desta intervenção, ocorreu uma exposição dos produtos finais, realizados pelos alunos (cf. anexo AC).

Assim sendo, a sequência didática foi estruturada com dupla intencionalidade. Por um lado, optou-se como estratégia no desenvolvimento das competências de seleção de informação e de produção escrita e, por outro lado, permitiu a integração dos conteúdos curriculares, contemplados no Programa do 1.º CEB. Tal como refere Silva (2010), “a sequência didáctica [*sic*] é um dispositivo que permite estruturar o ensino de forma sistemática e, ao mesmo tempo, flexível, favorecendo a construção e saber e saber fazer por parte dos alunos” (p. 35).

Em suma, a estruturação das sequências didáticas teve como principal objetivo o desenvolvimento de competências associadas à construção e consolidação de conhecimento, possibilitando a utilização de diferentes estratégias para a seleção e organização de informação para a posterior produção de textos expositivos.

### **2.3. Metodologia**

De forma a recolher os dados para a presente investigação, importa destacar os procedimentos metodológicos e as respetivas técnicas de recolha e de tratamento de dados. Assim, salientam-se os seguintes aspetos: (i) natureza do estudo; (ii) participantes; (iii) técnicas de recolha e de tratamento de dados; e (iv) princípios éticos do processo de investigação.

### **2.3.1. Natureza do estudo**

A investigação realizada, de acordo com o objeto de estudo e as suas finalidades, é de natureza qualitativa interpretativa, seguindo procedimentos próximos aos que são preconizados na metodologia de investigação-ação, uma vez que implicou a identificação das potencialidades e fragilidades das referidas turmas (cf. Anexo B, C, F e G) para que se perspetivasse ação (mudança) nas práticas educativas (Haro et al., 2016; Lundin, 2016; Maxwell, 2009; Quivy et al., 1998).

O estudo qualitativo requer um processo dinâmico, uma vez que o desenvolvimento e a implementação das atividades delineadas têm como ponto de partida os dados analisados inicialmente (cf. Anexo B, C, F e H). É de salientar que a investigação qualitativa contempla a descrição dos dados, de forma objetiva e rigorosa (Haro et al., 2016; Maxwell, 2009; Pocinho, 2012; Quivy et al., 1998), recolhidos através da observação e da produção escrita dos alunos.

Desta forma, a investigação-ação é uma investigação contínua, participativa e colaborativa, uma vez que, por um lado, pressupõe a aplicação de procedimentos metodológicos adequados e, por outro lado, implica o envolvimento do investigador e a colaboração dos participantes (Feijó, 2017; Haro et al., 2016; Lundin, 2016).

A abordagem qualitativa contempla a análise do pré e do pós-teste, que consiste na produção escrita de um texto expositivo. Tal como refere Haro et al. (2016), “numa investigação, um dos mais importantes desafios é saber como obter e recolher a informação empírica fidedigna e pertinente para o avanço da pesquisa” (p. 71).

### **2.3.2. Participantes**

Tal como já foi referido anteriormente, o presente estudo desenvolveu-se no âmbito da PES II, no 1.º CEB, no qual participaram 24 alunos pertencentes ao 4.º ano de escolaridade, sendo constituída por 25 alunos, sendo 13 do sexo feminino e 12 do masculino, com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos de idade.

### **2.3.3. Técnicas de recolha e de tratamento de dados**

Em conformidade com o desenvolvimento do estudo, utilizaram-se como

técnicas de recolha de dados: (i) a observação direta; e (ii) as produções escritas dos alunos.

No que diz respeito à primeira técnica de recolha de dados, a observação direta, esta permitiu um contacto direto com o contexto (Bogdan & Biklen, 2013; Haro et al., 2016; Quivy et al. 1998; Reis, 1999), possibilitando a identificação das características das referidas turmas, bem como a recolha dos dados para o estudo (Bogdan & Biklen, 2013; Maxwell, 2009; Quivy et al., 1998). Assim sendo, optou-se por dois tipos de observação, participante e não participante. A observação participante ocorre quando o investigador interage com o grupo de participantes, uma vez que, segundo Reis (2018), a observação participante “fornece oportunidade para a recolha de dados num estudo de caso. O investigador, ao mesmo tempo que observa, interage com aqueles que estão a ser observados” (p. 89). Quanto à observação não participante, esta ocorre quando o investigador observa os participantes sem interação com os mesmos (Bogdan & Biklen, 2013; Haro et al., 2016), de forma a não influenciar o grupo-alvo.

Relativamente à segunda técnica de recolha de dados, as produções escritas dos alunos, esta considera-se relevante, visto que a investigação se centra nas aprendizagens dos alunos (Haro et al., 2016; Reis, 2018) e, conseqüentemente, possibilita a recolha de dados para a posterior análise da evolução ocorrida, tendo em conta o objeto de estudo e as suas finalidades. Desta forma, para a análise das produções escritas, ao nível do controle do processo de escrita e da competência compositiva, optou-se por uma escala ordinal qualitativa, de 1 a 4, sendo que: (i) 1 é “fraco”; (ii) 2 é “não satisfaz”; (iii) 3 é “satisfaz”; e 4 é “satisfaz bastante”. Esta escala foi utilizada na diagnose e, conseqüentemente, considerou-se pertinente mantê-la na investigação.

Os dados resultantes da observação direta participante e não participante foram organizados em grelhas de avaliação para que fosse feita uma análise interpretativa, quanto aos processos de seleção de informação. As produções escritas dos alunos também foram organizadas em grelhas, segundo indicadores específicos. Todos os dados foram analisados com recurso ao programa *Excel*, organizados em tabelas e em gráficos. Tal como refere Quivy et al. (1998) “apresentar os mesmos dados sob diversas formas favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações” (p. 223).

### **2.3.4. Princípios éticos do processo de investigação**

É de salientar que, no presente estudo, foram contemplados os princípios éticos do processo de investigação, sendo que a identidade, quer dos contextos educativos, quer dos alunos participantes no estudo, não constam no estudo, de forma a garantir a confidencialidade dos dados e a proteger a sua confidencialidade. De acordo com Código de Conduta Ética na Investigação (2016), “toda a informação prestada pelos/as participantes no contexto de investigação deve ser tratada confidencialmente e, quando publicada, não deve ser identificável” (p. 5). Desta forma, assegurou-se o direito à privacidade, atribuindo um número a cada aluno, da turma correspondente.

## **2.4. Resultados**

Após a recolha de dados no 4.º ano de escolaridade, passa-se a apresentá-los e a discuti-los, nas secções seguintes: (i) apresentação dos resultados; e (ii) discussão dos dados.

### **2.4.1. Apresentação dos resultados**

De forma a apresentar os resultados, segundo os parâmetros com que foi avaliado o texto expositivo no pré e no pós-teste, a presente secção encontra-se subdividida por categorias: (i) controle do processo de escrita; e (ii) competência compositiva.

#### **2.4.1.1. Controle do processo de escrita**

No que diz respeito ao **controle do processo de escrita**, com base na análise dos resultados, observados na figura 2, é possível verificar que, no pré-teste, 34,78% dos alunos não recolhem a informação dos dois textos-fonte; 21,74% dos alunos têm um desempenho “fraco” e, apenas, 4,35% dos alunos apresentam um nível “satisfaz bastante” (cf. Anexo L e M).

No que concerne ao pós-teste, verifica-se que 65,22% dos alunos têm um desempenho “satisfaz bastante” na recolha de informação dos dois textos-fonte; 30,43% dos alunos apresentam um desempenho “satisfaz”, e, apenas, 4,35% não recolhem a

informação dos dois textos-fonte (cf. Anexo AA e AB).

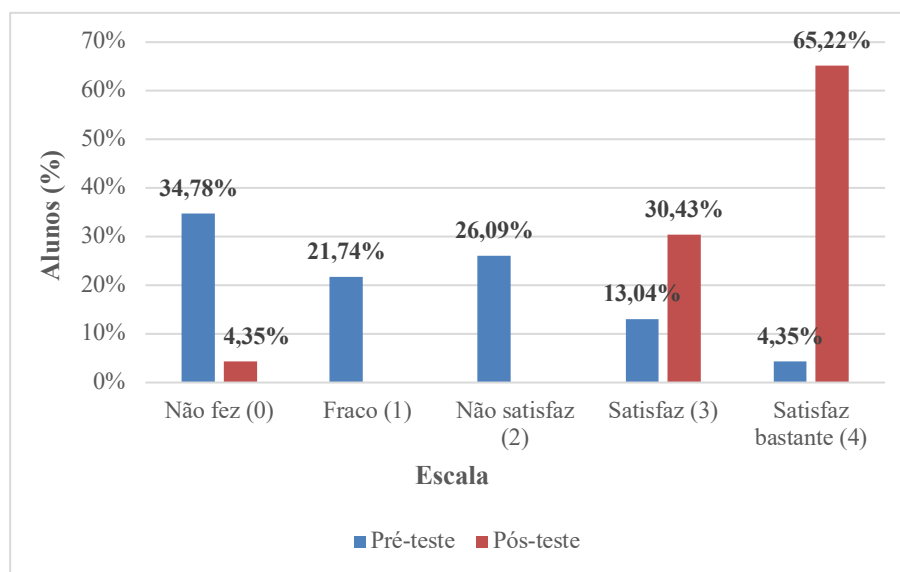


Figura 2. Resultados do indicador "Recolhe a informação dos dois textos-fonte", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade.

Quanto à seleção de informação pertinente, tal como se observa na figura 3, é possível verificar que, no pré-teste, 39,13% não selecionam a informação relevante; 26,09% têm um desempenho “fraco”; 17,39% apresentam um nível “não satisfaz” e, apenas, 4,35% têm uma performance “satisfaz bastante” (cf. Anexo L e M).

Relativamente aos dados no pós-teste, observa-se que 65,22% têm um desempenho “satisfaz bastante” na seleção da informação pertinente; 30,43% apresentam um nível “satisfaz” e, apenas, 4,35% não selecionam a informação (cf. Anexo AA e AB).

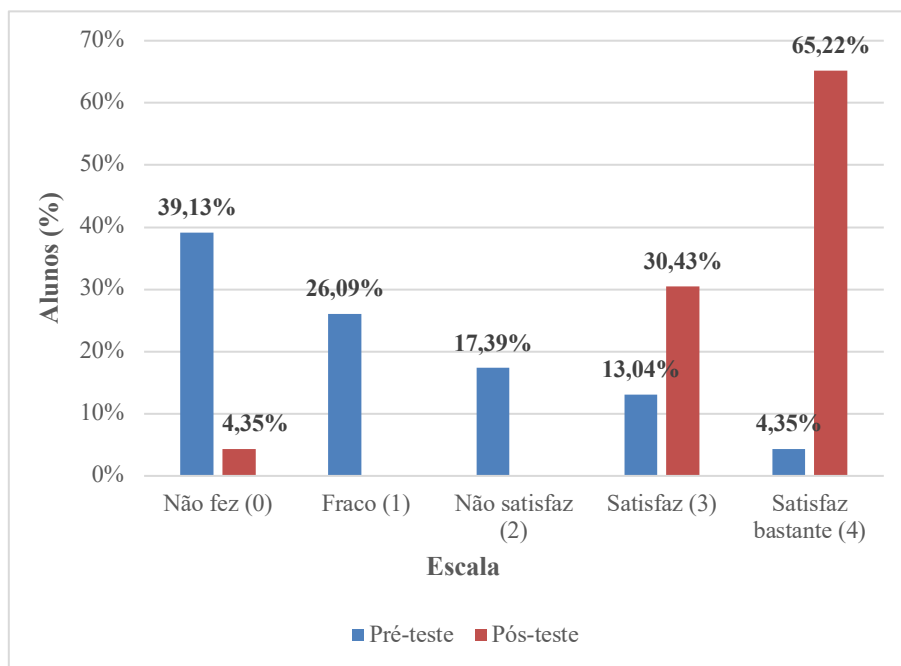


Figura 3. Resultados do indicador "Seleciona informação pertinente", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade.

No que diz respeito à planificação do texto expositivo no pré-teste, tal como se observa na figura 4, verifica-se que 30,43% não planificam o texto; 21,74% apresentam um desempenho “fraco” e, apenas, 30,43% planificam de forma “satisfaz” (cf. Anexo L e M).

No que concerne à da planificação do texto expositivo no pós-teste, observa-se que 78,26% dos alunos planificam o texto expositivo a um nível “satisfaz bastante” e 17,39% têm um desempenho “satisfaz”, sendo que 4,35% não planificam o texto (cf. Anexo AA e AB).

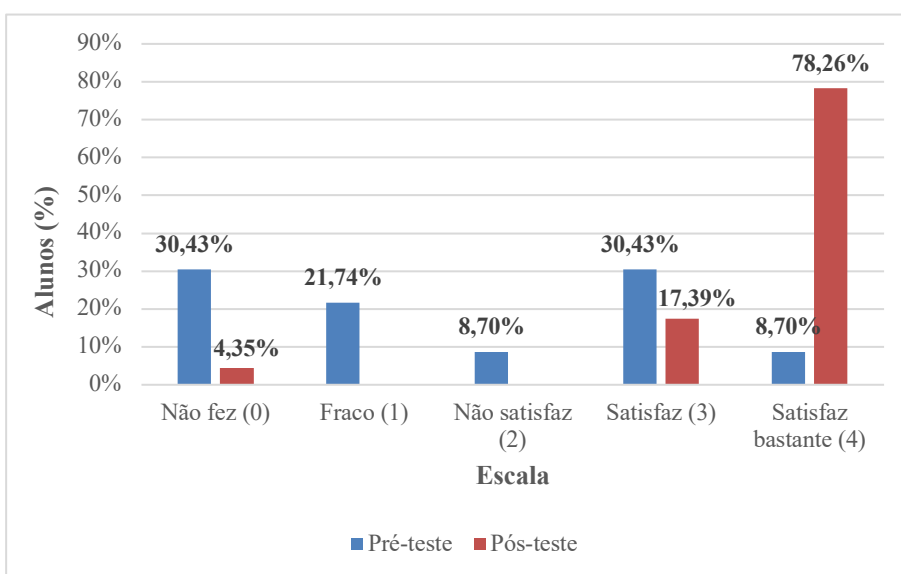


Figura 4. Resultados do indicador "Planifica o texto expositivo", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade.

Relativamente à revisão do texto expositivo no pré-teste, analisando os dados da figura 5, é possível observar que 47,83% dos alunos não fazem a revisão do texto, sendo que, aqueles que a realizam, 26,09% têm um desempenho “não satisfaz” e 21,74% têm “satisfaz” (cf. Anexo L e M).

No que concerne à revisão do texto expositivo no pós-teste, analisando os dados, é possível observar que 60,87% dos alunos fazem a revisão de forma “satisfaz”; 26,09% apresentam um desempenho “satisfaz bastante”, sendo que 8,70% apresentam um nível “não satisfaz” na revisão do texto (cf. AA e AB).

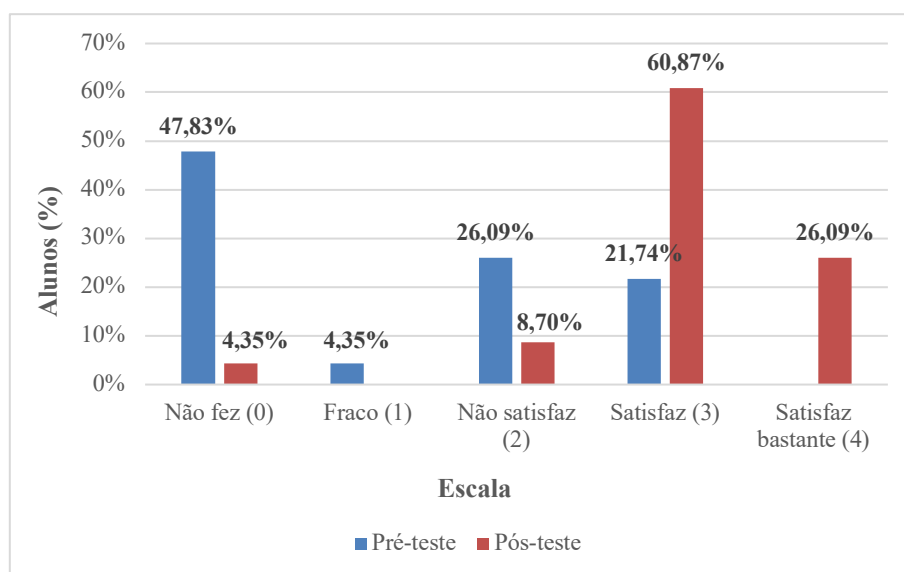


Figura 5. Resultados do indicador "Revê o texto expositivo", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade.

#### 2.4.1.2. Competência compositiva

No que diz respeito à **competência compositiva**, com base na análise dos resultados, quanto ao indicador “dá um título ao texto”, no pré-teste, tal como se observa na figura 6, verifica-se que 30,43% não dão um título ao texto e 65,22% fazem-no de forma “satisfaz” (cf. anexo L e M).

Relativamente aos dados recolhidos no pós-teste, observa-se que 91,30% têm um desempenho “satisfaz bastante” no título dado ao texto, sendo que 8,70% não atribuem um título ao texto (cf. anexo AA e AB).

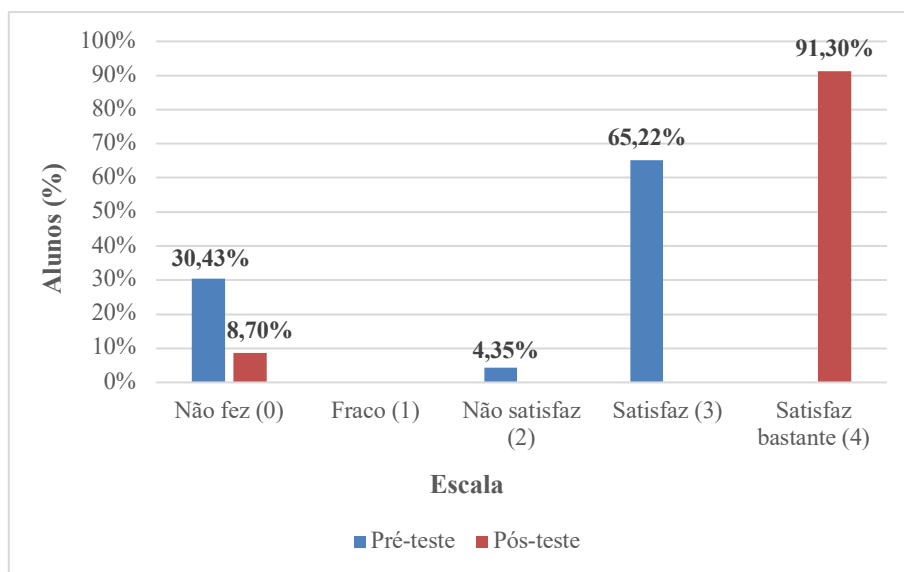


Figura 6. Resultados do indicador "Dá um título ao texto", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade.

Com base na análise do indicador “identifica de forma geral o tema”, tal como se observa na figura 7, no pré-teste é possível verificar que 34,78% não identificam o tema do texto; 30,43% têm um desempenho “não satisfaz” e, apenas, 4,35% identificam o tema de forma “satisfaz bastante” (cf. anexo L e M).

Relativamente aos dados do pós-teste, observa-se que 52,17% identificam o tema de forma “satisfaz bastante” e 39,13% têm um desempenho “satisfaz” na identificação do tema, sendo que 4,35% apresentam um nível “não satisfaz” neste indicador (cf. anexo AA e AB).

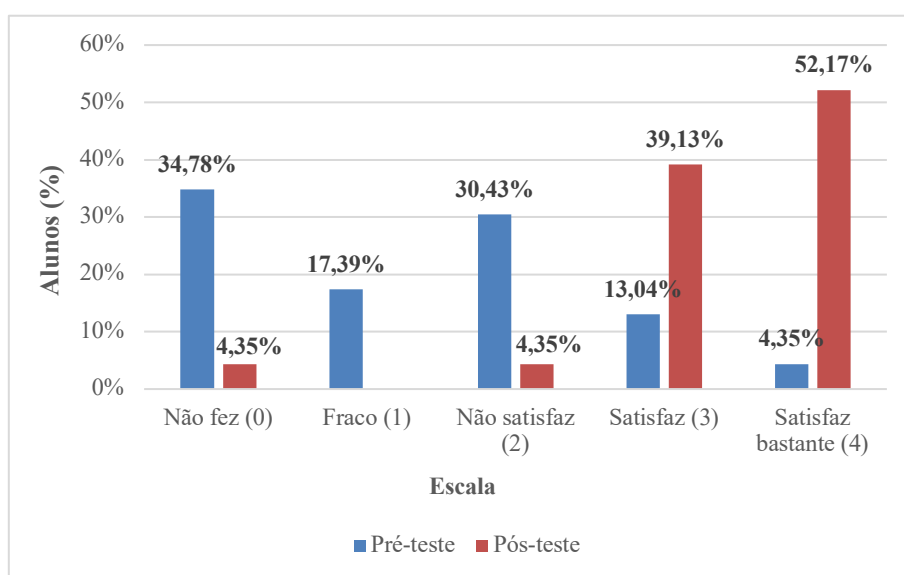


Figura 7. Resultados do indicador "Identifica de forma geral o tema", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade.

No que concerne à mobilização de vocabulário adequado e específico, tal como se observa na figura 8, verifica-se que, no pré-teste, 30,43% têm um desempenho “não satisfaz” e 17,39% apresentam um nível “fraco”, sendo que, apenas 4,35% mobilizam o vocabulário de forma “satisfaz bastante (cf. anexo L e M).

No que diz respeito aos dados relativos ao pós-teste, verifica-se que 47,83% têm um desempenho “satisfaz” na mobilização do vocabulário e 43,48% apresentam um nível “satisfaz bastante” (cf. anexo AA e AB).

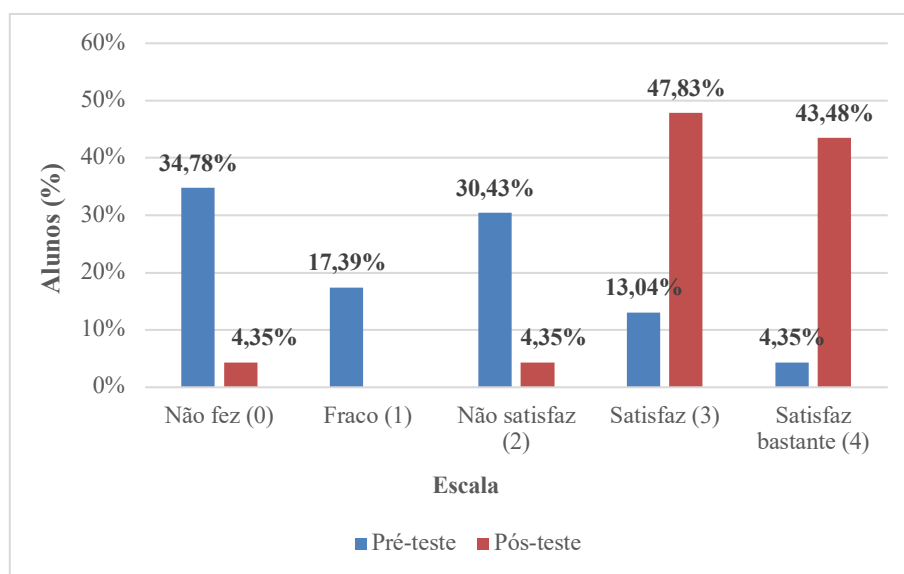


Figura 8. Resultados do indicador "Mobiliza vocabulário adequado e específico do tema tratado", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade.

Quanto ao indicador “classifica/organiza conhecimentos sobre o tema”, tal como se observa na figura 9, verifica-se que, no pré-teste, 34,78% não escrevem o texto e que a mesma percentagem de alunos tem um desempenho “não satisfaz” na organização dos conhecimento, sendo que, apenas, 4,35% apresentam um nível “satisfaz bastante” neste indicador (cf. anexo L e M).

No que diz respeito aos dados relativos ao pós-teste, é possível observar 47,83% têm um desempenho “satisfaz” na organização das ideias e 43,48% fazem-no num nível “satisfaz bastante” (cf. anexo AA e AB).

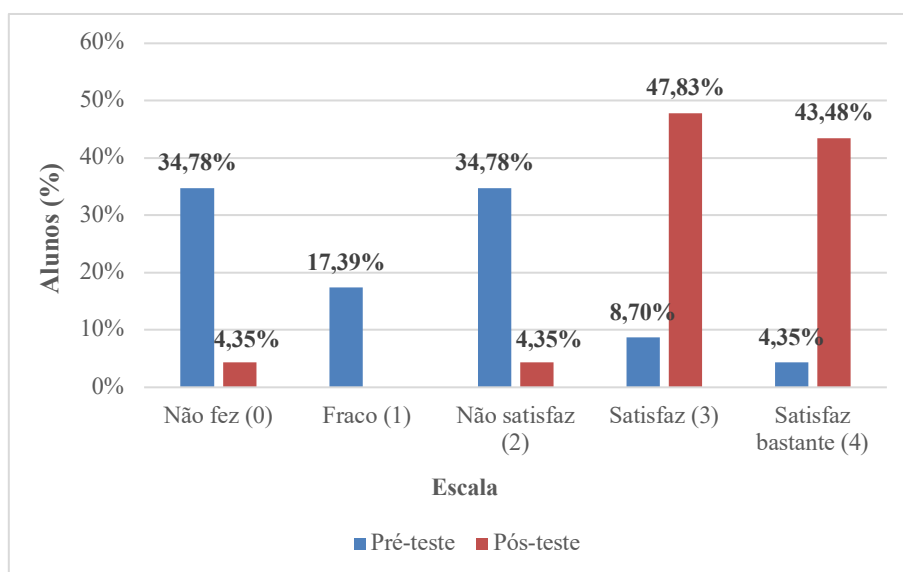


Figura 9. Resultados do indicador "Classifica/organiza conhecimentos sobre o tema", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade.

Quanto aos dados do indicador “utiliza de forma adequada os organizadores textuais” no pré-teste, tal como se pode observar na figura 10, 34,78% não utilizam de forma adequada os organizadores textuais; 21,74% têm um desempenho “não satisfaz” e 30,43% apresentam um nível “satisfaz” (cf. anexo L e M).

Relativamente aos dados pós-teste, verifica-se que 56,52% têm uma performance “satisfaz” e 39,13% apresentam um desempenho “satisfaz bastante” na utilização dos organizadores textuais (cf. anexo AA e AB).

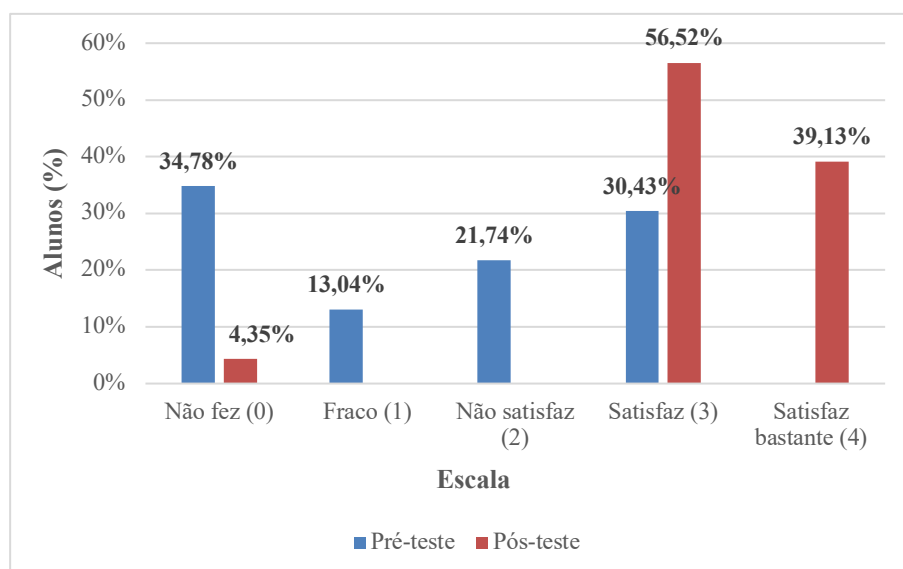


Figura 10. Resultados do indicador "Utiliza de forma adequada os organizadores textuais", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade.

No que diz respeito ao indicador “sequencia logicamente as ideias” do texto expositivo no pré-teste, tal como se observa na figura 11, verifica-se que 34,78% não escrevem o texto expositivo; 17,39% têm um desempenho “fraco” e “satisfaz” na sequência das ideias e, apenas, 4,35% apresentam um nível “satisfaz bastante” (cf. anexo L e M).

Relativamente aos dados recolhidos no pós-teste, verifica-se que 56,52% desempenham de forma “satisfaz” a sequência das ideias; 26,09% apresentam um nível “satisfaz bastante” e 13,04% têm um desempenho “não satisfaz” (cf. anexo AA e AB).

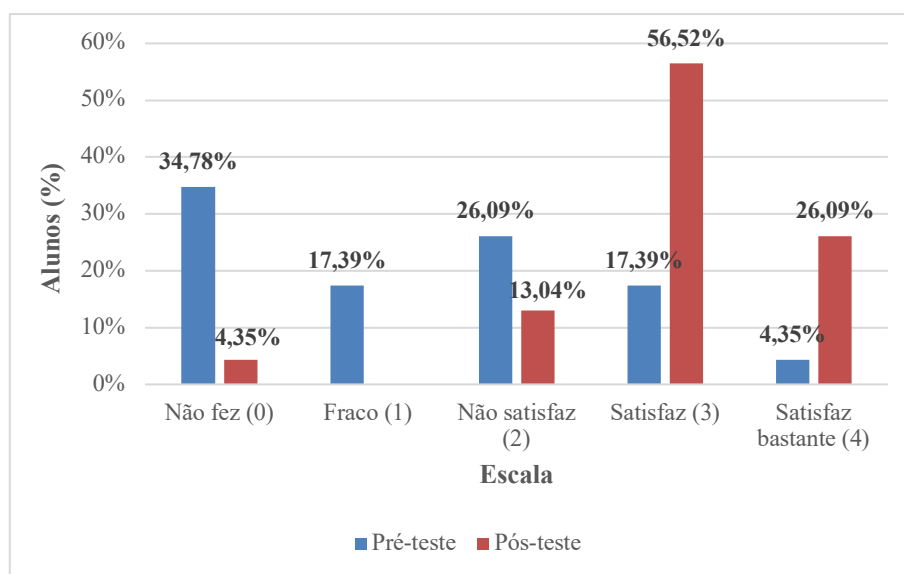


Figura 11. Resultados do indicador "Sequencia logicamente as ideias", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade.

Analisando os dados referentes ao indicador “organiza o texto em parágrafos” do texto expositivo no pré-teste, tal como se observa na figura 12, 34,78% não organizaram o texto em parágrafos; 52,17% apresentam um nível “fraco” e, apenas, 4,35% têm um desempenho “satisfaz bastante” (cf. anexo L e M).

No que diz respeito aos dados do pós-teste, observa-se que 73,91% apresentam uma performance “satisfaz bastante”; 17,39% têm um desempenho “satisfaz” e, apenas, 4,35% não organizaram o texto (cf. anexo AA e AB).

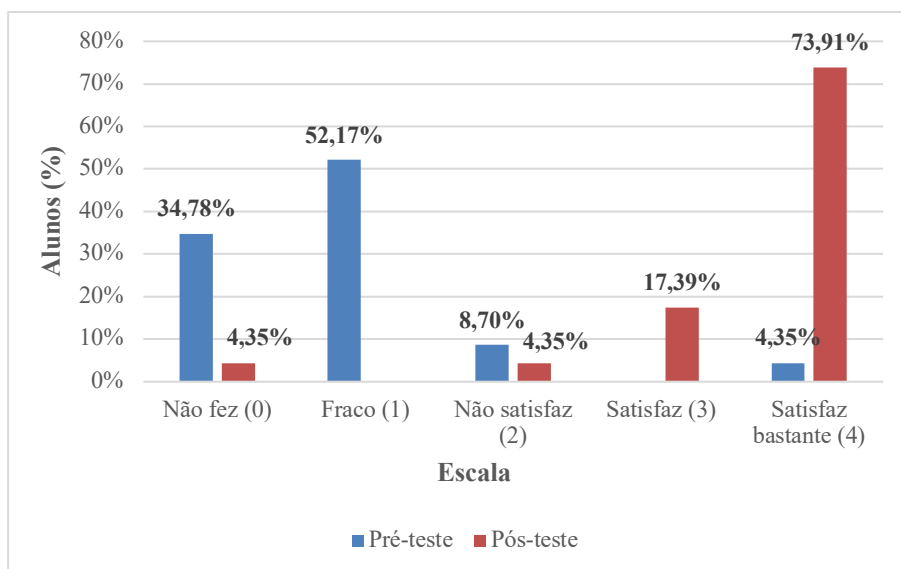


Figura 12. Resultados do indicador "Organiza o texto em parágrafos", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade.

Relativamente à estrutura das frases no texto expositivo no pré-teste, como se pode observar na figura 13, 34,78% não escrevem o texto; 21,74% apresentam um desempenho “não satisfaz” na estruturação das frases e, por fim, 43,48% estruturam as frases num nível “satisfaz” (cf. Anexo. L e M).

Quanto aos dados referentes do pós-teste, verifica-se que 47,83% dos alunos têm um desempenho “satisfaz” e “satisfaz bastante” na estruturação das frases, sendo que 4,35% não escreveram o texto expositivo (cf. Anexo. AA e AB).

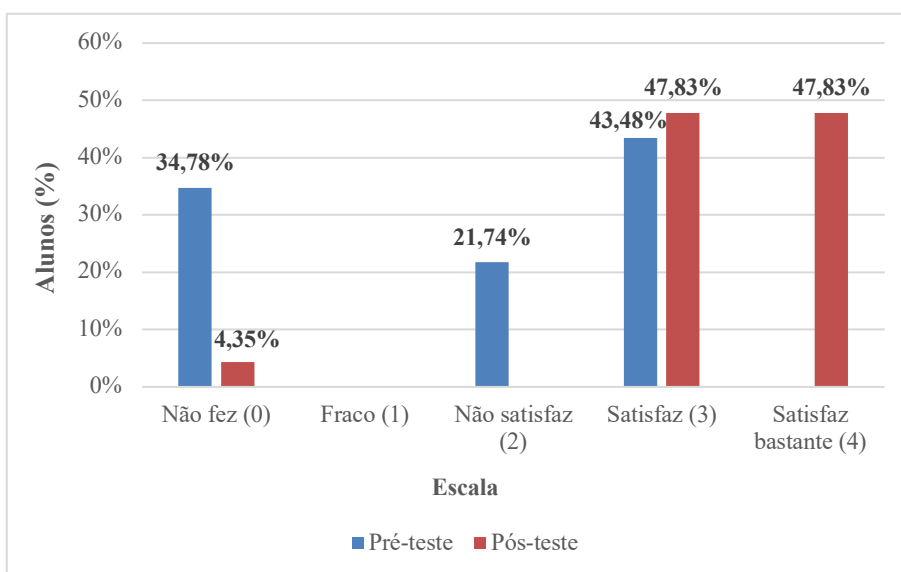


Figura 13. Resultados do indicador "Redige as frases de forma estruturada", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade.

Relativamente à utilização dos sinais de pontuação, analisando os dados da figura 14, no pré-teste verifica-se que 34,78% não utilizam os sinais de pontuação e que, apenas, 39,13% os utiliza de forma “satisfaz” (cf. Anexo. L e M).

No que concerne aos dados do pós-teste, 60,87% têm um desempenho “satisfaz bastante” e 34,78% utilizam os sinais de pontuação num nível “satisfaz” (cf. Anexo AA e AB).

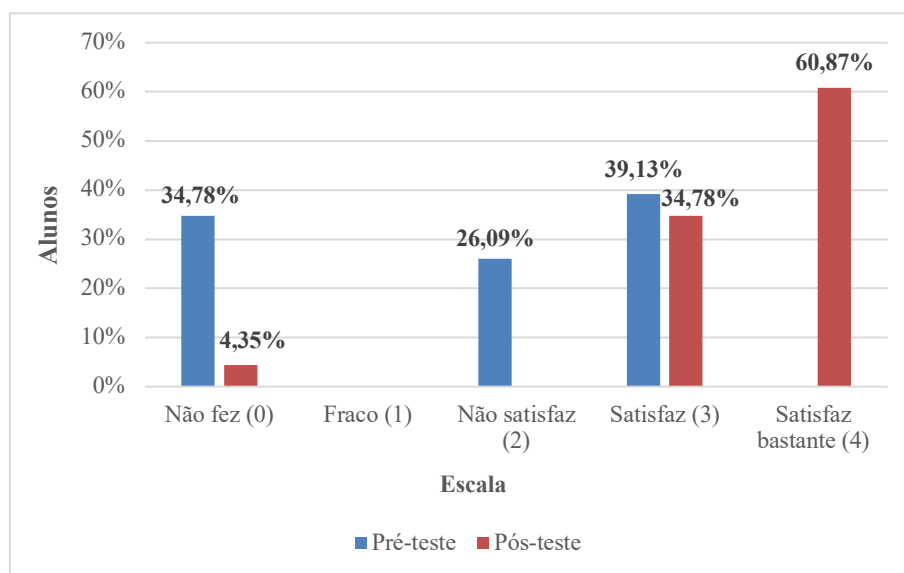


Figura 14. Resultados do indicador "Utiliza os sinais de pontuação", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade.

Com base na análise dos dados referentes à conclusão do texto expositivo no pré-teste, tal como se pode observar na figura 15, 39,13% não concluíram o texto; 26,09% têm um desempenho “fraco”; 30,43% apresentam um nível “não satisfaz” e, apenas, 4,35% concluíram o texto expositivo no pré-teste (cf. Anexo. L e M).

No que diz respeito ao texto expositivo no pós-teste, verifica-se que 52,17% têm um desempenho “satisfaz bastante”; 39,13% apresentam um nível “satisfaz” e, apenas, 4,35% têm um desempenho “não satisfaz” (cf. anexo AA e AB).

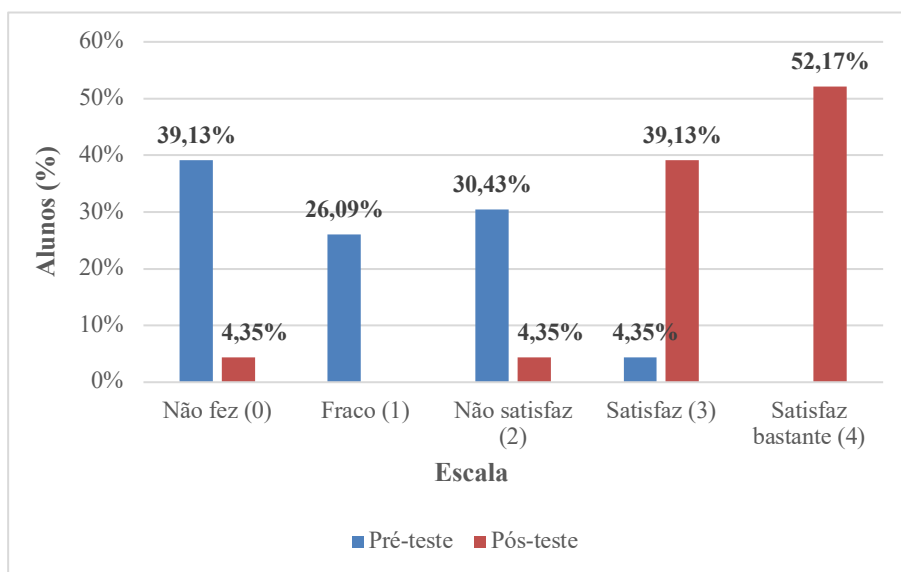


Figura 15. Resultados do indicador "Conclui o texto", no pré e pós-teste, do 4.º ano de escolaridade.

#### 2.4.2. Discussão dos dados

Quanto à segunda secção, discussão dos dados, estes serão discutidos de acordo com a sua apresentação: (i) controle do processo de escrita; e (ii) competência compositiva.

No que diz respeito ao **controle do processo de escrita**, ocorreram evoluções expressivas, visto que, nos quatro indicadores desta categoria, se observou uma evolução mais acentuada, na recolha de informação dos dois textos-fonte, na seleção de informação pertinente e na planificação do texto expositivo. Assim, importa identificar e analisar os fatores que permitiram esta evolução. Como primeiro aspeto, é de salientar a implementação de estratégias continuadas quanto à seleção e organização de informação, que possibilitaram a compreensão do texto lido e a apropriação de conhecimentos. Por outro lado, importa destacar que a compreensão do texto, refletida na recolha e seleção de informação, possibilitou uma melhoria na planificação do texto, constatando-se, desta forma, a estreita relação entre leitura e escrita. Tal como refere Santana (2003), “importa, contudo, salientar o papel da escrita enquanto mobilizadora da leitura, pela necessidade que ela cria de procura de informação para enriquecer a própria composição” (p. 71). Desta forma, os módulos implementados de seleção e de

organização de informação favoreceram a compreensão e a apropriação de conceitos e de conhecimentos (Cartier & Théorêt, 2004; Smolka, 1989; Sousa, 2015; Viana et al., 2010).

Relativamente à **competência compositiva**, verifica-se, igualmente, uma evolução expressiva, nomeadamente, na atribuição de um título ao texto, na organização do texto em parágrafos, na utilização dos sinais de pontuação e na conclusão do texto expositivo. Perante tais dados, importa compreender que fatores promoveram o melhoramento da produção escrita. Por um lado, poder-se-á considerar que a leitura de um texto, no início de cada sequência didática, tenha favorecido o domínio das técnicas de produção escrita, uma vez que, tal como foi já referido anteriormente, a leitura e a escrita são duas competências intimamente associadas e que ambas implicam um desenvolvimento simbiótico (Barbeiro, 2003; Louseiro, 2015; Neves & Martins, 1994; Sousa & Cardoso, 2008). Por outro lado, importa destacar que os módulos de planificação e de revisão de texto terão possibilitado uma análise crítica da produção escrita e a conseqüente melhoria. Desta forma, considera-se relevante destacar a importância da leitura e dos subprocessos de planificação e de revisão do texto como fatores significativos na melhoria da competência compositiva. Tal como refere Sousa (2015), “o domínio da escrita é fundamentalmente uma questão de aprendizagem e de ensino” (p. 131). Importa ainda destacar que o sucesso no desempenho dos alunos nos diferentes parâmetros da competência compositiva poderá estar associado ao ensino explícito e continuado da estrutura do texto expositivo, o que favoreceu o melhoramento da produção e, conseqüentemente, da construção do conhecimento, verificável na sequência lógica das ideias, na identificação do tema e na mobilização de vocabulário adequado. De acordo com Angulo (1996), “el mayor interés reside, sin duda, em situación de enseñanza, em la mejora de la comprensión y la correspondiente ventaja que há de proporcionar a la hora de producir este tipo de textos tan frecuentes em la vida social del individuo” (p. 43).

## **2.5. Conclusões**

No presente estudo investigativo, foram elencadas as questões orientadoras que possibilitaram a estruturação da temática investigativa: (a) que tipo de atividades

promover para o melhoramento das competências de seleção de informação? (b) como desenvolver as competências de produção escrita? (c) que género textual poderá facilitar a construção de novos conhecimentos? (d) qual a abordagem que permite a construção e consolidação de conhecimento? A formulação destas questões permitiu, conseqüentemente, a definição dos objetivos específicos do estudo, a saber: (i) desenvolver as competências de seleção de informação; (ii) desenvolver as competências de produção escrita; (iii) conhecer a estrutura do texto expositivo; e (iv) construir conhecimento através da leitura e da escrita.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, **desenvolver as competências de seleção de informação**, conclui-se que ocorreu uma evolução expressiva no que diz respeito à seleção e à organização de informação, visto que, no controle do processo de escrita, os alunos recolheram a informação dos dois textos-fonte, informação essa que, anteriormente, foi organizada numa tabela e num esquema conceptual, ao contrário do que se verificou no pré-teste. Importa destacar que as presentes competências permitem que o aluno se aproprie, gradualmente, da informação do texto lido e aceda a novos conhecimentos e conteúdos (Bazerman, 2009; Costa-Pereira & Sousa, 2017; Evagorou & Osborne, 2010). Por consequência, é possível inferir que as estratégias adotadas, no decurso da intervenção, permitiram que os alunos autorregulassem a apropriação da nova informação (Giot & Quittre, 2011; Macceca & Brummer, 2009; Silva et al., 2011).

Quanto ao segundo objetivo, **desenvolver as competências de produção escrita**, é possível concluir que houve um efeito expressivo, uma vez que os alunos apresentaram melhorias na escrita de frases estruturadas, na utilização de sinais de pontuação e na planificação do texto expositivo. De facto, os consecutivos módulos de planificação e revisão de texto, contemplados nas sequências didáticas, permitiram que os alunos tomassem consciência da sua produção, possibilitando a melhoria da linguagem escrita (Barbeiro, 2003; Neves & Martins, 1994; Pereira & Azevedo, 2005). Por outro lado, é de salientar que a produção escrita está intimamente associada aos momentos de leitura e, por conseguinte, observou-se uma evolução positiva no domínio de técnicas de escrita e na produção de texto, envolvendo, conseqüentemente os subprocessos de planificação, de textualização e de revisão (Barbeiro, 2003; Flower & Hayes, 1989; Sousa, 2015).

Relativamente ao terceiro objetivo, **conhecer a estrutura do texto expositivo**, é possível concluir que ocorreu uma evolução expressiva quanto à estrutura do texto expositivo, visto que os alunos apresentaram melhorias na sequência lógica das ideias, na classificação e organização dos conhecimentos sobre o tema e na organização do texto em parágrafos. Assim sendo, o texto expositivo permitiu que os alunos estruturassem a informação adquirida e, conseqüentemente, construísem novos conhecimentos através da ativação das competências cognitivo-linguísticas referidas: (i) descrever; (ii) definir; e (iii) explicar (Prat et al., 2000). Por conseguinte, é possível aferir que o texto expositivo favoreceu a construção e a consolidação do conhecimento, uma vez que a macroestrutura deste gênero textual possibilitou a estruturação da informação nos três tópicos: (a) introdução; (b) desenvolvimento; e (c) conclusão.

No que concerne ao quarto objetivo, **construir conhecimento científico através da leitura e da escrita**, conclui-se que ocorreu uma melhoria expressiva, visto que os alunos deram um título ao texto, identificaram de forma geral o tema e mobilizaram vocabulário adequado e específico do tema tratado. Importa destacar que a ocorrência desta evolução pressupôs a ativação de conhecimentos prévios, momentos de leitura que possibilitaram o acesso a novos conhecimentos e, posteriormente, momentos de produção escrita que permitiram a construção e apropriação de informação e de conceitos (Costa-Pereira & Sousa, 2017; Macceca & Brummer, 2009; Olinghouse & Wilson, 2012). Assim, é possível inferir que a leitura e a escrita favoreceram o melhoramento das duas competências, visto que a mobilização de vocabulário adequado, na produção do texto, pressupôs a sua apropriação através da compreensão do texto lido (Bernasconi et al., 2013; Camps, 2005; Cartier & Théorêt, 2004; Viana et al., 2010).

Desta forma, importa referir que as sequências didáticas implementadas, favoreceram um trabalho continuado, através de um conjunto de atividades estruturadas e organizadas, possibilitando o melhoramento das dificuldades identificadas. Por outro lado, a repetição dos módulos das diferentes sequências didáticas permitiu o desenvolvimento das competências de seleção e de produção escrita e, conseqüentemente, favoreceu a evolução significativa da produção do texto expositivo no pós-teste (Angulo, 1996; Contente, 1995; Nascimento & Pinto, 2006).

Em suma, considera-se que os objetivos da presente investigação foram atingidos, uma vez que, com base na análise dos dados e da sua discussão, é possível concluir que o texto expositivo é um género textual que, pela sua macroestrutura, permite a construção e consolidação do conhecimento, visto que implica a organização e a sequência lógica da informação, bem como a ativação das competências cognitivolinguísticas associadas, consequentemente, à mobilização do vocabulário específico (Macceca & Brummer, 2009; Olinghouse & Wilson, 2012; Prat et al., 2000). Importa destacar que a construção de conhecimento implica a ativação de um conjunto de competências que pressupõe a estruturação de atividades e a sua apropriação por parte dos alunos, sendo que requer a estruturação de atividades que facilitem o desenvolvimento das competências associadas à construção de conhecimento e à produção escrita (Bazerman, 2009; Macceca & Brummer, 2009; Vaz et al., 2016).

### 3. REFLEXÃO FINAL

É tempo de recolocar a acção [*sic*] de ensinar no seu legítimo e original sentido: ensinar significa fazer aprender. Trata-se de um acção [*sic*] transitiva, que não existe se não se exerce sobre alguém e alguma coisa. Ou seja, não só ensinar significa fazer aprender, como fazer aprender alguma coisa a alguém. (Roldão, 1999, p. 114)

Enquanto futura profissional, que assume a responsabilidade de ajudar os alunos no desenvolvimento de saberes e conhecimentos, deverei ter a capacidade de analisar as práticas adotadas, de forma a identificar os aspetos positivos e a perspetivar melhorias de ensino (Alonso, 2002; Beane, 2003; Grave-Resendes & Soares, 2002).

Assim, no término do presente relatório, importa refletir sobre: (i) o contributo da prática pedagógica nos dois ciclos; (ii) o contributo da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais; (iii) os aspetos significativos no desenvolvimento pessoal e profissional; e (iv) as dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

No que diz respeito ao primeiro aspeto, o contributo da prática pedagógica nos dois ciclos, importa referir que a experiência no 4.º e no 5.º ano de escolaridade possibilitou, por um lado, um conhecimento mais profundo e mais realista dos contextos educativos (Borges, 2014; Madureira & Leite, 2007; Roldão, 2009) e, por outro lado, uma maior consciencialização dos desafios educacionais que devem ser encarados como degraus de crescimento e de inovação pedagógica (Beane, 2003; Folque, 1999; Grave-Resendes & Soares, 2002; Morgado & Gaitas, 2010). De facto, a prática educativa, nos dois ciclos, reafirmou a importância de uma intervenção próxima com cada um dos alunos, com especial destaque para o reforço e feedback positivo, de forma a promover a integração e a diferenciação pedagógica (Beane, 2003; Grave-Resendes & Soares, 2002; Heacox, 2006), uma vez que, numa perspetiva pessoal e profissional, considero os fundamentais para o envolvimento, o empenho e a motivação dos alunos. Um dos desafios vivenciados relaciona-se com o sucesso escolar dos alunos e das aprendizagens a serem adquiridas, visto que, segundo Freinet (1996) “. . . se os alunos se sentirem

orgulhosos das suas obras serão capazes de ir muito longe” (p. 58). Por conseguinte, importa destacar que as opções a serem tomadas devem permitir a centralidade do aluno no processo de ensino e de aprendizagem para que este tenha a possibilidade de autorregular o seu currículo. Desta forma, enquanto futura profissional, considero pertinente e relevante optar por estratégias e atividades que possibilitem aprendizagens significativas e próximas das experiências, dos interesses e das potencialidades dos alunos. De acordo com Niza (1992), é necessária uma escola “que construa o viver democrático através do treino constante das estratégias e dos instrumentos da democracia em exercício directo [*sic*]: o diálogo constante, a participação no planeamento e na avaliação” (p. 43).

Quanto ao segundo aspeto, o contributo da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais, é de salientar que o professor deverá ser um contínuo investigador (Beane, 2003; Roldão, 1999; Zabalza, 1992) que, sendo capaz de conhecer as potencialidades e as fragilidades dos seus alunos, identifica a problemática, de forma a estruturar a sua intervenção em resposta aos aspetos a serem trabalhados. Desta forma, a investigação permite desenvolver competências científicas e profissionais, visto que as opções pedagógicas implementadas na intervenção, implicam a revisão de literatura e a análise crítica dos recursos construídos (Alonso, 2002; Beane, 2003; Trindade, 2012). Por outro lado, a investigação permite uma maior reflexão sobre as aprendizagens dos alunos, possibilitando uma maior capacidade de análise crítica com recurso a fundamentação científica (Maxwell, 2009; Quivy et al., 1998), de forma a delinear uma intervenção inovadora e adequada às características da turma.

No que concerne ao terceiro aspeto, os aspetos significativos no desenvolvimento pessoal e profissional, importa referir que a prática educativa permitiu uma maior capacidade de análise (Beane, 2003; Roldão, 1999; Trindade, 2012), no que diz respeito às características dos alunos, de forma a promover uma relação pedagógica próxima e motivadora. De facto, a relação professor-aluno foi um dos aspetos positivos, no período de intervenção, visto que o conhecimento mútuo e a capacidade de motivar os alunos promove um ambiente saudável e envolvente. Por outro lado, a capacidade de identificar e de reconhecer a diferença como elo de proximidade favorece o desenvolvimento pessoal, visto que, aceitar e capacitar os alunos pela sua diferença

(Grave-Resendes & Soares, 2002; Morgado & Gaitas, 2010; Roldão, 2009), promove o autoconhecimento e a autocrítica, aspetos fundamentais para descobrir novos caminhos educacionais. Santana (2000) destaca que “o grande desafio que se nos coloca actualmente [*sic*] é o de deixarmos de estar tão preocupados em ensinar e o de criarmos, pelo contrário condições efectivas [*sic*] para que os alunos aprendam” (p. 30). Desta forma, considera-se pertinente referir alguns aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional: (i) o conhecimento das características dos alunos; (ii) o relacionamento pedagógico, baseado no respeito, na confiança e na motivação; (iii) a análise e a reflexão crítica promotoras de intervenções inovadoras e integradoras; (iv) a centralidade do aluno no processo de ensino e de aprendizagem como alicerce fundamental da prática educativa; e (v) a conceção de um ensino centrado em aprendizagens significativas e interdisciplinares. Pombo (2008) afirma que “. . . a interdisciplinaridade traduz-se na abertura de cada disciplina a todas as outras, na disponibilidade de cada uma das disciplinas envolvidas se deixar cruzar e contaminar por todas as outras” (p. 16).

Relativamente ao quarto aspeto, as dimensões a melhorar no exercício da profissão docente, importa referir que, tal como já foi mencionado anteriormente, enquanto futura docente, é fundamental questionar as próprias práticas, de forma a adequar as opções às características dos alunos. Assim sendo, considera-se pertinente uma melhoria nas seguintes dimensões: (i) relação pedagógica; (ii) interdisciplinaridade; e (iii) diferenciação pedagógica. De facto, um dos aspetos fundamentais, que perspetivo como preponderante, é a opção por uma relação professor-aluno, positiva e próxima, promotora de aprendizagens significativas, favorecendo o envolvimento e a motivação do aluno (Alonso, 2002; Beane, 2003; Heacox, 2006). Por outro lado, uma outra dimensão a destacar refere-se à gestão do currículo e à abordagem interdisciplinar, o que se revela importante, visto que a articulação dos vários conteúdos permite uma leitura abrangente e enriquecedora de um determinado tema. Silva (s.d.), destaca que “para romper com a tendência fragmentadora e desarticulada do processo de conhecimento, isto é, para superar a fragmentação do conhecimento, impõe-se a compreensão crítica da importância da interacção [*sic*] e das transformações recíprocas entre diferentes áreas do saber” (p.

223). A diferenciação pedagógica é um outro aspeto a ter em consideração, visto que, uma das expectativas pessoais e profissionais é a de promover a participação e o envolvimento de todos os alunos para que, cada um, conforme as suas potencialidades e interesses, possa participar de forma ativa na gestão do seu próprio currículo.

Em suma, a prática educativa, nos referidos ciclos, e a investigação apresentada neste relatório permitiram o desenvolvimento de competências importantes para a perspetivação de respostas cada vez mais adequadas aos contextos educativos e aos alunos (Alonso, 2002; Beane, 2003; Madureira & Leite, 2007). Por outro lado, a capacidade de autoanálise e de reflexão possibilita a identificação dos aspetos positivos, tanto das opções pedagógicas como das atividades planificadas (Beane, 2003; Morgado & Gaitas, 2010; Pourtois & Desmet, 1999a). Desta forma, enquanto futura docente, considero preponderante a capacidade de responder, de forma eficaz e adequada, às características de cada um dos alunos para que estes se sintam envolvidos, integrados e ativos no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, um professor deixa de ser um transmissor de conhecimentos para passar a assumir um papel de pedagogo próximo e entusiasmado com os desafios, capaz de se desinstalar continuamente e audaz por encontrar respostas, não à sua medida e ao seu saber, mas à medida e ao saber dos seus alunos.

O pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir [*sic*] sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção [*sic*] que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção [*sic*]. (Roldão, 1999, p. 115)

## REFERÊNCIAS

- Adams, M. J. (2011). *Advancing our students' language and literacy: the challenge of complex texts*. American Educator.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular - o contributo do projeto «PROCUR». *Revista do GEDEI*, (5), 62–88.
- Alonso, L. G., Ferreira, F. L., Santos, M. B., Rodrigues, M. C., & Mendes, T. V. (1994). *A construção do currículo na escola: uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Alves, P., & Moreira, A. (2008). *Escrever em sala de aula: caminhos a seguir*. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa - Universidade de Aveiro.
- Angulo, T. A. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica*, (8), 29–44.
- Arez, A., & Leite, T. (2011). *A formação através de projetos na iniciação à prática profissional*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: construir a aprendizagem*. Barcelos: Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bazerman, C. (2009). *Genre and cognitive development: beyond writing to learn*. Researchgate.
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem fronteiras*, 3(2), 91–110.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bernasconi, G., Ciancio, G., Lion, C., Mancebo, E., Ravazzani, C., Vaillant, D., & Vázquez, M. I. (2013). *Cuadernos de investigación educativa* (Vol. 4). Uruguay: Universidad ORT - Instituto de Educación.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Reino Unido: CSIE.
- Borges, M. L. (2014). Profissionalidade docente: da prática à práxis. *Investigar em Educação*, (2), 39–53.
- Bravslavsky, M., & Lentini, M. (1993). Conceitos essenciais para a iniciação à língua escrita. In B. Braslavsky (Ed.), *Escola e alfabetização: uma perspectiva didática*. São Paulo: Unesp.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. S. (1997). *Diferenciação pedagógica no Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Camps, A. (2005). Ponto de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In *A escrita na escola, hoje: problemas e desafios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Camps, A., & Ribas, T. (1993). *La Evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar* (Vol. 143). Madrid: Secretaria General Tecnica Centro de Publicaciones.
- Cartier, S. C., & Théorêt, M. (2004). *L'enseignement des stratégies d'apprentissage par la lecture* (Université de Montréal). Montréal.
- Carvalho, J. A. B., & Barbeiro, L. F. (2013). Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português? *Revista Brasileira de Educação*, 18(54), 609–792.
- Clark, S., Dugan, C., Moretine, T., Prior, J. O., Ray, J., Rosenburg, M., & Trischitta, A. (2008). *Strategies gagnantes en lecture: 8 à 12 ans*. Canada: Chenelière Éducation.
- Código de Conduta Ética na Investigação. (2016). *Ética na investigação: melhores práticas, melhor ciência*. ISCTE-IUL.
- Contente, M. (1995). *A leitura e a escrita: estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.

- Costa-Pereira, T., & Sousa, O. C. (2017). Ler e escrever para construir conhecimento. *Atas do 12º Encontro da Associação de Professores de Português: Língua e literatura na escola do séc. XXI*.
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática (2ª)*. Coimbra: Edições Almedina, S. A.
- D'Oliveira, T. (2007). *Teses e dissertações: recomendações para a elaboração e estruturação de trabalhos científicos*. Lisboa: Gráfica Europam, Lda.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2010). Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita. In *Leer para aprender - Leer en la era digital*. Ministerio de Educación - Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (2001). *Investigação, reflexão, acção e formação de professores: Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, Maria Teresa. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Evagorou, M., & Osborne, J. (2010). The role of language in learning and teaching science. In J. Osborne & J. Dillon (Eds.), *Good Practice in Science Teaching (2.ª, pp. 135–157)*. McGraw Hill.
- Feijó, J. (2017). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais: experiência de pesquisa em contextos moçambicanos*. Escolar Editora, Editores e Livreiros, Lda.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1989). *Planning in writing: the cognition of a constructive process*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna, (5)*, 5–12.
- Freinet, C. (1996). *As técnicas Freinet na escola moderna*. Lisboa: Estampa.
- Giasson, J., & Vandecasteele, G. (2012). *La lecture: apprentissage et difficultés*. Montréal: Gaetan Morin Éditeur.

- Giot, B., & Quittre, V. (2011). Lire et produire des chémas scientifiques à l'école primaire. *Lettrute*, (1), 82–92.
- Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2012). Writing: importance, development, and instruction. *Springer Science*.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo* (J. Ferreira & J. Cláudio, Trads.). Porto: Porto Editora.
- Haro, F. A., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M. I., Ramos, M., ... Costa, R. (2016). *Investigação em Ciências Sociais: guia prático do estudante*. Lisboa: Pactor - Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular em sala de aula: como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora, S.A.
- Hong, S. Y., & Diamond, K. E. (2012). Two approaches to teaching young children science concepts, vocabulary, and scientific problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly*, (27), 295–305.
- Louseiro, M. (2015). Iniciação à produção escrita e à leitura - percurso de uma turma de 1.º ano. *Escola Moderna*, (3), 93–115.
- Lundin, I. B. (2016). *Metodologia de pesquisa em Ciências Sociais*. Maputo: Escolar Editora.
- Macceca, S., & Brummer, T. (2009). *Stratégies de lecture en mathématiques, en sciences et en sciences sociales*. Canada: Chenelière Éducation.
- Madureira, I., & Leite, T. (2007). Educação Inclusiva e formação de professores: uma visão integrada. *Revista Diversidades*, 5(17), 12–16.
- Marchão, A. (2010). *(Re)construir a prática pedagógica e criar oportunidades para pensar*. Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Martins, M. A. (1991). O que é preciso para poder aprender a ler. *Análise Psicológica*, IX(1), 19–23.

- Martins, M. A. (1993). A descoberta da leitura e da escrita. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, (3), 43–49.
- Mathison, S., & Freemam, M. (1997). The logic of interdisciplinary studies. In *Comunicação apresentada no encontro anual da American Educational Research Association*. Chicago.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative study. In *The sage handbook of applied social research methods* (pp. 214–253). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mendéz, J. M. A. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir* (P. Pais, Trad.). Porto: Edições Asa.
- Moedas, P. (2000). Vivenciar o prazer da leitura na escola. *Escola Moderna*, (10), 11–18.
- Morgado, J. (2004). *Diferenciação pedagógica - o caminho para a qualidade*. Lisboa: Editora Presença.
- Morgado, J., & Gaitas, S. (2010). Educação, diferença e psicologia. *Análise Psicológica*, XXVIII(2), 359–375.
- Nascimento, Z., & Pinto, J. M. de C. (2006). *A dinâmica da escrita: Como escrever com êxito* (5ª ed). Lisboa: Plátano.
- Neves, M. C., & Martins, M. A. (1994). *Descobrendo a linguagem escrita: Uma aprendizagem da linguagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Lisboa: Escolar.
- Niza, I., & Soares, J. L. (1998). Texto livre - escrita dos alunos. *Escola Moderna*, (2), 27–43.
- Niza, S. (1992). Pilares de uma prática educativa. In *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna: Vol. Cadernos de formação cooperada*. Lisboa.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, (11), 77–98.
- Olinghouse, N. G., & Wilson, J. (2012). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Read Writ.*

- Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Areal Editores.
- Piaget, J. (1972). L'Épistémologie des Relations Interdisciplinaires. In *L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. Paris: OCDE.
- Pinto, M. A. O. (2014). *Escrever para aprender. Estratégias, textos e práticas*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Pocinho, M. (2012). *Metodologia de Investigação e Comunicação do Conhecimento Científico*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Pombo, O. (2008). Epistemologia da interdisciplinaridade. *Revista Ideação*, 10(1).
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1999a). A pedagogia diferenciada. In *A educação Pós-Moderna* (pp. 247–259). Lisboa: Instituto Piaget.
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1999b). A pedagogia do projeto. In *A Educação pós-moderna* (pp. 239–246). Lisboa.
- Prat, A., Gómez, I., & Jorba, J. (2000). Aplicación de la propuesta en áreas curriculares. In *Hablar y escribir para aprender: uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares* (pp. 166–201). Editorial Síntesis.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. V., Marques, J. M., Mendes, M. A., & Carvalho, M. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2ª ed). Lisboa: Gradiva.
- Reboul. (1971). *O que é educar*.
- Reis, F. L. (2018). *Investigação Científica e trabalhos académicos: guia prático*. Lisboa: Edições Silabo.
- Reis, P. R. (1999). *A discussão de assuntos controversos no ensino das ciências*. (12), 107–112.
- Roldão, M. C. (1999). Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. In *Os professores e a gestão do currículo*. (pp. 111–124). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2009). Concepção estratégica de ensinar e estratégias de ensino. In *Estratégias de ensino* (pp. 56–69). V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Rosa, C., & Niza, S. (1998). *Criar o gosto pela escrita: Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rusen, J. (2009). Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da historiografia*, (2).
- Santana, I. (1999). O plano individual de trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1.º CEB. *Escola Moderna*, (5), 15–24.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, (8), 29–33.
- Santana, I. (2003). *A função epistémica da escrita*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Santana, I. (2007). A aprendizagem dos processos de escrita na escola. In *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (2001). Que critérios de qualidade para a avaliação formativa? In *Avaliação em Educação: Olhares Sobre uma Prática Social Incontornável* (pp. 155–166). Pinhais: Editora Melo.
- Sebastião, I. (2013). Descrever, definir, ... atos de aprendizagem da produção textual. In L. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita: o ensino de diferentes géneros textuais*. Aveiro: UA Editora.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, M. C. (2010). A sequência didáctica como estratégia para o desenvolvimento integrado de competências. In *Desenvolver competências em língua: percursos didáticos* (pp. 33–72). Lisboa: Edições Colibri.
- Silva, M. F. (s.d.). *Concepções de interdisciplinaridade no projeto de gestão flexível do currículo*.
- Smolka, A. L. (1989). Leitura e desenvolvimento da linguagem. In *A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos leitores*. Porto Alegre.

- Sousa, O. C. (2015). *Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada*. Porto: Media XXI.
- Sousa, O. C., Silva, M. E., & Ferreira, P. (2011). Da leitura à escrita: desenvolvimento da competência textual. In *Géneros textuais e práticas educativas* (pp. 137–158). Lisboa: Lidel.
- Sousa, O., & Cardoso, A. (2008). *Desenvolver competências em língua portuguesa* (1ª ed). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Tierney, B., & Dorroh, J. (2004). *How to write to learn science* (2.ª). Virginia: National Science Teachers Association.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, R. (2012). Ensinar ou aprender: uma falsa questão? In *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. (pp. 37–53).
- Unesco. (1996). Os quatro pilares da educação. In *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edição ASA.
- Vaz, O., Almeida, A., & Gonçalves, C. (2016). *PBL Methodology: Enhancing Science and Mother Tongue Integration* (5ª).
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., ... Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: G. C. Gráfica de Coimbra, Lda.
- Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., ... Pereira, L. (2010). Compreensão na leitura. In *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica*. (pp. 3–23). Coimbra: Ler + Plano Nacional de Leitura.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular*. ASA.

## **ANEXOS**

## **Anexo A. Entrevista com a professora cooperante do 1.º CEB**

*Nota:* A presente transcrição faz parte de uma reunião tida com a professora cooperante. Não se trata de uma entrevista *per se*, mas antes de uma conversa informal. Por se considerar que foram abordados pontos fulcrais para o desenvolvimento do plano de intervenção, entendeu o grupo de estágio não haver necessidade de realizar uma entrevista posterior. Houve, no entanto, outras conversas/partilhas, no decorrer da observação, para responder a pontos específicos levantados pelo grupo de estágio.

**Professora** – Acho que estas conversas são importantes, para que estejamos todos na mesma página, com as ideias alinhadas...

**Estagiários** – *Tem alguma informação que considere mais pertinente sobre a turma, sobre algum aluno em particular?*

**Professora** – Como sabem, temos 3 meninos ao abrigo do 54 [Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho]. O D. é o caso que requer mais atenção, é um menino com autismo, muitíssimo inteligente, mas com problemas no relacionamento com os colegas. Ele dá-se muito com pessoas mais velhas, contacta muito com a mãe, o padrasto... então aborrece-se com os colegas ou não sabe brincar nem reagir como os colegas esperam, e isso provoca atritos. Mas, às vezes, também são os colegas que já não têm paciência, que não lhe permitem certas coisas que permitem aos outros... se o D. quer brincar e lhes dá um empurrão vêm logo fazer queixinhas, mas se fosse outro colega não diziam nada... e isso também o deixa triste, porque ele é muito querido... é um bebé grande... mas já está muito melhor. Vocês não imaginam como era no 1.º ano. Foi preciso muito trabalho da parte dele, da minha, dos pais e dos colegas e, mesmo assim, às vezes... vocês sabem... Depois, temos o M., que é repetente, tem muitas dificuldades, mas é um doce, um amor... é um homenzinho. Ele é acompanhado, mas tem muitas dificuldades, sobretudo, na matemática, ao nível do cálculo e da interpretação dos problemas... mas vai fazendo e os colegas também o apoiam. A M. é no português... é uma princesa, mas no português tem muitas dificuldades... dá muitos erros e tem problemas a escrever com sentido, tem que ser tudo com muita calma, com apoio... é importante que ela também sinta essa segurança... eu acho que há mais uns meninos que precisavam de

outro apoio, mas os pais muitas vezes não querem investigar, têm medo... o F., por exemplo, acho que também tem disortografia e dislexia, mas a mãe não quis saber.

**Estagiários** – *Então, nunca foi a um especialista?*

**Professora** – Não, não, ainda há aquele estigma... mas eu também só posso ir até onde me deixam, não é? Damos apoio, seguimos aquilo em que acreditamos, mas... depois... há coisas que não podemos ser nós a fazer... têm que ser os pais a querer.

**Estagiários** – *Mas, com o apoio dos colegas, eles também acabam por ter um suporte, uma rede de segurança...*

**Professora** – Claro, eles apoiam-se muito. Eu insisto muito nessa partilha, gosto de tê-los em grupo, porque, assim, fazem o trabalho individualmente, mas depois discutem-no, partilham ideias e, só mesmo no fim, é que abrimos a discussão à turma, todos os grupos a participarem.

**Estagiários** – *Pois, o que nós notámos é que acaba por haver muita autonomia, são muito independentes da professora...*

**Professora** – Acham? [risos] Às vezes uma pessoa precisa que venha alguém de fora para lhes dizer isso, porque eu não noto... sinto que tenho que puxar mais por eles, que eles estão a fazer pouco... mas, também, já são 4 anos com a mesma turma, estamos tão por dentro que, às vezes, se calhar, nem nos apercebemos bem do nível em que eles estão e queremos que eles façam sempre mais...

**Estagiários** – *Nós temos outros exemplos, de outros contextos, e parece-nos ser uma turma boa, no geral, são autónomos, responsáveis, ajudam-se... Aliás, foi também daí que surgiu a nossa ideia, este projeto, e foi por isso que quisemos discutir consigo, para ver se a professora concorda, se tem sugestões...*

**Professora** – A mim parece-me muito bem, vocês também vêm aqui para me ensinar, não são só vocês a aprender... somos colegas, uma equipa e sei que queremos todos fazer e dar o nosso melhor.

**Estagiários** – *Então, parece-lhe bem esta ideia de introduzirmos o PIT e o Tempo de Estudo Autónomo?*

**Professora** – Perfeitamente. A minha colega, que também tem estagiárias... aquelas colegas que falam muito convosco...

**Estagiários** – *Sim, as colegas que estão com o 3.º ano...*

**Professora** – Exato. Ela é que está mais dentro do Movimento da Escola Moderna e dá-me muitas ideias, já me passou materiais... aliás, eu também vos posso disponibilizar o que tenho... eu ainda não fiz mais, porque, às vezes, a pessoa não tem tempo, são tantas coisas... mas gostava de ter implementado... aliás, eu tenho lá as caixas e os dossiês, mas, depois, não cheguei a implementar... ainda temos que atualizar as grelhas, que, já há uns dias, que não olhamos para elas. Portanto, parece-me ótimo que vocês queiram introduzir essas rotinas, eles também vão gostar, de certeza, e eu, assim, também vejo e aprendo e, no próximo ano, já avanço sozinha [risos]...

**Estagiários** – *Também tínhamos pensado, como a professora tinha falado que estão a abordar a 4.ª dinastia, aproveitar o 25 de Abril e introduzir o Estado Novo, depois o 25 de Abril... aproveitar que, em maio, são as eleições europeias e falar da União Europeia... fazer aquela ponte também, depois, para os continentes, como tinha sugerido e, pelo meio, tentar ligar com os conteúdos que queria que abordássemos... a costa portuguesa...*

**Professora** – Sim, sim, sim, parece-me bem... Nós já falámos da costa, noutros anos, do ciclo da água, há coisas que são mais revisão e consolidação do que propriamente coisas novas... eles sabem, às vezes é só uma questão de relembrar.

**Estagiários** – *A nós interessa-nos, porque também os colocamos a criarem um projeto e, até para fazer alterações, acaba por ser mais fácil, porque já temos uma meta, uma ideia de para onde ir...*

**Professora** – Claro... e para eles é bom, porque acaba por ser diferente... e eles vão gostar, eles dão-se muito bem convosco, são muito abertos a pessoas novas, a coisas novas, e vai ser bom para eles... trabalharem de outras formas... e cria-lhes mais autonomia...

**Estagiários** – *No fundo, também acaba por prepará-los para o próximo ano, em que são mais professores e eles têm que gerir o tempo, o que têm que fazer...*

**Professora** – Sim, é diferente, já não têm tanto colinho [risos]...

**Estagiários** – Sim, e são quatro anos, eles acabam por criar laços e...

**Professora** – Claro, claro... mesmo o R., por exemplo, que, no início, tinha muitos problemas e criava muitos conflitos... está muito melhor e mais sociável... isto é fruto deles, das atitudes deles... Eles partilham, entregam-se... até nos lanches eles

fazem picnics e partilham uns com os outros... depois demoram é muito a comer [risos].

**Estagiários** – Sim, é verdade... acabam por perder tempo do recreio na sala...

**Professora** – É... e eu já dou aqueles 10 ou 15 minutos antes da hora, mas, mesmo assim...

**Estagiários** – *Às vezes, também pode ser do espaço... eles podem achá-lo impessoal.*

**Professora** – Sim, o recreio deles é pobrezinho. Nós ainda quisemos pintar uns jogos... a macaca, o jogo da glória... tínhamos tudo planeado... mas a Parque Escolar não deixou, já viram? Nem nas paredes queriam que afixássemos nada... faz algum sentido? É uma escola, não é uma enfermaria... as paredes não podem ficar vazias.

**Estagiários** – *Sim, mesmo para que os alunos tenham aquele sentimento de pertença, é importante que possam ter expostos os seus trabalhos, os seus projetos.*

**Professora** – Evidentemente, mas isso também é culpa de colocarem responsáveis pessoas que não tem a devida noção...

*(A reunião continuou, por mais uns minutos, mas não foi referida informação pertinente para o desenvolvimento do plano de intervenção.)*

## Anexo B. Grelhas de diagnóstico

Tabela B1.

Grelha de diagnóstico da área curricular de Português.

Indicadores		Alunos																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Média
Oralidade	▪ Presta atenção ao que é dito.	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	2	3	2	3	4	3	3	4	4	4	3,5
	▪ Responde a perguntas sobre um texto ouvido.	4	3	4	3	2	4	3	4	3	4	3	2	3	3	4	1	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3,2
	▪ Retém o essencial de um texto ouvido.	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4	4	2	3	3	4	1	2	2	2	4	2	3	2	3	4	3,0
	▪ Usa a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.	4	3	4	3	3	4	4	4	3	4	4	2	4	3	4	4	1	3	3	4	3	3	3	4	4	3,4
	▪ Justifica opiniões, atitudes, opções.	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	2	4	3	4	4	1	3	3	4	3	3	4	4	4	3,5
Leitura	▪ Lê um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura, no mínimo, 125 palavras por minuto.	3	3	3	3	2	4	4	2	3	4	4	2	3	3	2	2	3	2	4	3	3	2	2	3	4	2,9
	▪ Identifica, por expressões de sentido equivalente, informações contidas num texto narrativo.	3	3	4	3	3	4	3	3	4	4	3	2	3	4	3	2	3	2	4	3	4	3	3	3	4	3,2
	▪ Verifica a perda de informação e é capaz de verbalizá-la.	3	3	3	3	3	3	2	4	3	4	3	2	3	3	3	2	3	3	4	4	2	3	3	4	2	3,0
Escrita	▪ Regista ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as.	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2,5
	▪ Utiliza uma caligrafia legível.	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	3	3	3	3	4	3	4	4	4	4	3,6
	▪ Respeita as regras de pontuação.	3	3	3	4	3	2	2	2	2	4	3	0	4	2	3	3	0	2	0	4	0	2	3	3	3	2,4
	▪ Respeita as regras de ortografia.	3	3	4	3	2	4	2	4	3	4	3	2	2	3	4	2	2	2	3	2	3	2	3	3	4	2,9
	▪ Usa vocabulário adequado e específico dos temas tratados.	2	3	3	3	2	2	2	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2,5
▪ Escreve descrições de pessoas objetos ou paisagens.	3	3	3	3	4	4	2	4	3	4	4	2	3	3	3	1	2	2	3	3	2	3	2	3	4	2,9	

Legenda: 1 – dificuldade acentuada; 4 – sem dificuldade.

Tabela B2.

Grelha de diagnóstico da área curricular de Matemática.

		Alunos																									
Indicadores		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Média
N.ºs e operações	▪ Realiza contagens progressivas e regressivas.	4	3	4	3	3	4	3	4	3	4	3	2	3	3	4	2	3	2	4	3	3	3	3	3	4	3,2
	▪ Compreende o sistema de numeração decimal.	4	3	4	3	2	4	2	4	3	4	3	2	3	3	4	2	3	2	4	3	3	3	3	4	4	3
	▪ Utiliza estratégias de cálculo mental.	3	2	4	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2,4
	▪ Compreende os efeitos das operações sobre os números.	4	3	4	3	2	4	2	4	3	4	3	2	3	3	4	2	3	2	4	3	3	3	3	4	4	3
	▪ Compreende e realiza algoritmos para as operações de adição e subtração.	3	3	4	3	2	4	2	4	3	4	3	2	3	3	4	2	3	2	4	3	3	3	3	4	4	3
GM	▪ Divide números representados por dízimas finitas utilizando o algoritmo da divisão e posicionando corretamente a vírgula decimal no quociente e no resto.	3	2	4	2	2	4	2	3	3	4	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	4	2,4
	▪ Distingue linhas poligonais de linhas não poligonais e polígonos de figuras planas não poligonais.	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2,5
	▪ Distingue poliedros de não poliedros.	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	4	3	4	3	3	2	2	4	2	3	3	3	4	2,8

Tabela B3.

Grelha de diagnóstico da área curricular de Estudo do Meio.

		Alunos																									
Indicadores		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Média
Passado nacional	▪ Sequencializa datas, personagens e factos associados à história local e nacional.	4	3	4	3	3	4	3	4	3	4	4	2	3	3	4	2	3	2	4	4	4	3	3	4	4	3,3
	▪ Interpreta fontes diversas, produzindo informação e inferências válidas.	3	2	4	2	2	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2,4
	▪ Descreve ações de diversos intervenientes na história nacional.	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4	4	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3,4
	▪ Relaciona o presente com o passado histórico nacional.	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4	4	2	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3,4

Legenda: 1 – dificuldade acentuada; 4 – sem dificuldade.

Tabela B4.

Grelha de diagnóstico da área curricular de Educação Artística.

Indicadores		Alunos																										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Média	
Comunic visual	▪ Recorre a diferentes técnicas plásticas para elaborar produções artísticas.	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3,0
	▪ Integra, nas suas produções plásticas, os elementos e códigos da comunicação visual.	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	4	3	4	3	3	2	2	4	2	3	3	3	4	2,8	

Tabela B5.

Grelha de diagnóstico da área curricular de Educação Físico-motora.

Indicadores		Alunos																									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Média
Jogos	▪ Passa a bola a um companheiro ou remata (para acertar no adversário), de acordo com as posições dos jogadores.	4	3	3	3	3	4	2	4	4	4	3	2	4	4	4	2	4	3	4	3	3	3	3	4	4	3,3
	▪ Transpõe obstáculos sucessivos, em corrida, colocados a distâncias irregulares, sem acentuadas mudanças de velocidade.	3	4	3	3	3	4	3	4	3	4	4	3	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	4	3,4

Legenda: 1 – dificuldade acentuada; 4 – sem dificuldade.

Nota: não foram observadas sessões de Educação Artística, nas áreas de Música e Expressão Dramática/Teatro, pelo que não se procedeu à avaliação diagnóstica dessas áreas curriculares.

Tabela B6.

Grelha de diagnóstico das Competências sociais.

		Alunos																										
Indicadores		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Média	
Relações	▪ É assíduo.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	▪ É pontual.	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	3	3	2	4	3	2	2	2	2,4
	▪ Mantém uma boa relação com a professora.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	▪ Mantém uma boa relação com os colegas.	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
	▪ Integra-se na turma.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3,9
	▪ Ajuda os colegas.	3	4	3	2	2	4	3	2	3	2	4	2	4	2	3	4	4	4	4	3	2	2	2	3	4	4	3,0
	▪ Trabalha em grupo.	3	3	3	4	3	4	4	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3,6
Regras	▪ Cumpre as regras da sala de aula.	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
	▪ Coloca o dedo no ar para pedir a palavra.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
	▪ Aguarda a sua vez para participar.	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3,2	
	▪ Mantém o silêncio durante a realização das tarefas.	4	3	3	3	3	3	4	3	4	3	2	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3,2	
	▪ Cumpre o prazo de realização da tarefa.	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	4	3	4	3	3	2	2	4	2	3	3	3	4	2,8	

Legenda: 1 – dificuldade acentuada; 4 – sem dificuldade

## Anexo C. Potencialidades e fragilidades da turma registadas durante a observação

Tabela C1.

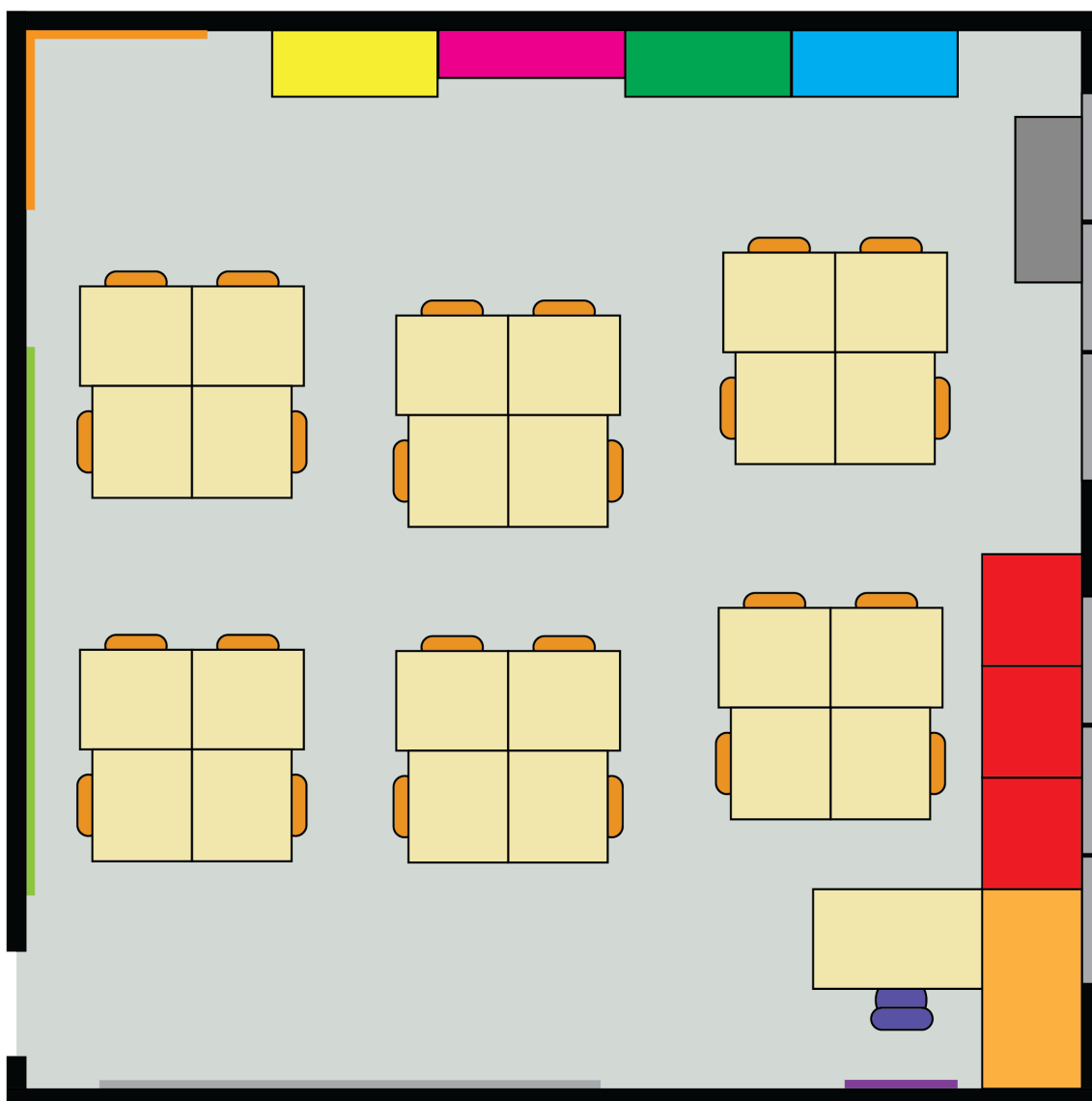
Potencialidades e fragilidades da turma, registadas durante a observação.

	Potencialidades	Fragilidades
Competências sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elevado nível de autonomia.</li> <li>▪ Cooperação eficaz entre pares e/ou em grupo.</li> <li>▪ Elevado nível de participação.</li> <li>▪ Responsabilidade pelas tarefas.</li> <li>▪ Envolvimento nas aulas.</li> <li>▪ Escuta, interação, negociação e aceitação de diferentes pontos de vista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de pontualidade.</li> <li>▪ Permanência na sala em período de recreio.</li> <li>▪ Situações de conflito desencadeadas a partir de um ou dois alunos.</li> </ul>
Português	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Domínio das capacidades de compreensão literal de texto.</li> <li>▪ Estrutura frásica completa e correta.</li> <li>▪ Expressão oral com recurso à argumentação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Leitura em voz alta pouco fluente.</li> <li>▪ Domínio insuficiente de regras de ortografia e pontuação.</li> <li>▪ Seleção e organização de informação.</li> </ul>
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreensão do sistema de numeração de posição e do modo como este se relaciona com os algoritmos das operações de adição e subtração.</li> <li>▪ Domínio de contagens progressivas e regressivas com números inteiros.</li> <li>▪ Aptidão para a realização de cálculo mental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Divisão com numerais racionais.</li> <li>▪ Classificação de figuras e sólidos geométricos.</li> <li>▪ Cálculo mental impreciso.</li> </ul>
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconhecimento dos principais factos históricos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Domínio impreciso na leitura de diferentes fontes.</li> <li>▪ Seleção e organização de informação.</li> </ul>
Educação Artística e Motora	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Envolvimento nas expressões artísticas e físico-motoras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pouca diversidade de técnicas aplicadas na Expressão e Educação Plástica.</li> </ul>

## Anexo D. Horário da turma

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9.00 – 10.00	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10.00 – 11.00					
11.00 – 11.30	Intervalo da manhã				
11.30 – 12.00	Matemática	Português	Matemática	Português	Apoio ao Estudo
12.00 – 13.00		Apoio ao Estudo	Inglês	Estudo do Meio	Matemática
13.00 – 15.00	Almoço				
15.00 – 16.00	Estudo do Meio	Expressões Artísticas e Físico-motoras	Estudo do Meio	Atividades de Enriquecimento Curricular	Expressões Artísticas e Físico-motoras
16.00 – 16.30	Intervalo da tarde				
16.30 – 17.30	Inglês	Expressões Artísticas e Físico-motoras	Atividades de Enriquecimento Curricular	Atividades de Enriquecimento Curricular	Oferta Complementar

## Anexo E. Planta da sala



### Legenda:

- Manuais, livros de apoio da professora
- Biblioteca, manuais e cadernos diários
- Materiais para Expressão e Educação Plástica
- Gaiola da mascote da turma
- Dossiers e cadernos diários
- Material de apoio da professora
- Lista de alunos
- Quadro branco
- Grelhas de tarefas/presenças/avaliações e trabalhos
- Bengaleiro

## **Anexo F. Entrevista com as professoras cooperantes do 2.º CEB**

(Nota: ambas as entrevistas foram realizadas em conjunto com um outro par de estágio que, em turmas diferentes, trabalham com as mesmas cooperantes.)

### **Entrevista com a professora cooperante A**

**Entrevistador** – *Há quanto é que é professora, neste ciclo de ensino?*

**Professora** – Há cerca de 30 anos.

**Entrevistador** – *E há quanto tempo está nesta escola?*

**Professora** – Comecei este ano, é o primeiro ano na escola.

**Entrevistador** – *Relativamente ao agrupamento, o que é que pensa da forma do Agrupamento? Como é que pensa que é a forma de funcionamento deste agrupamento?*

**Professora** – Também é o primeiro ano, não estou bem, bem dentro do funcionamento, enquanto agrupamento. Enquanto escola, já percebi que é uma escola problemática, não é por acaso que é um TEIP, não é? Com tudo o que isso implica e penso que a escola vai tentando dar respostas aos problemas que fazem parte deste contexto, não é? É um contexto difícil. Como o agrupamento funciona, sinceramente não sei bem porque não percebi bem qual é a articulação entre o 1.º ciclo e o 2.º ciclo, como é que essa articulação se faz, talvez por não estar, este ano, a ocupar, assim, nenhum cargo de coordenação e de não estar no pedagógico acaba por me escapar um pouco, o que também tem o seu significado, não é? Porque esta articulação deve chegar de forma clara a todos os professores. Neste momento, talvez por culpa minha, ainda não percebi bem como é que ela se está a fazer.

**Entrevistador** – *A professora colaborou na elaboração do Projeto Educativo da Escola?*

**Professora** – Não, claro que não, porque também entrei este ano, portanto o projeto já existe, não sei exatamente quando. Se calhar, deveria saber. Dei uma olhadela ao projeto quando aqui fui colocada, mas não tive qualquer participação.

**Entrevistador** – *E o que é que pensa sobre este projeto?*

**Professora** – Daquilo que eu percebo, do que vi, assim muito no geral, parece-me ser adequado à escola, não é? A este agrupamento, dada a especificidade da escola, da

população, sobretudo da população escolar, parece-me que tem várias ofertas, que é importante, vários projetos, o que, pelo menos quem lê, fica com a ideia de que há aqui uma grande dinâmica, a nível de agrupamento. Sinceramente, depois não sei se é exatamente, se essa dinâmica realmente existe, mas, de facto, tem muitos projetos e tem muitas parcerias também, protocolos, também, muitos. A escola, realmente nisso acho que é bastante rica em relação a outras onde eu já estive.

**Entrevistador** – *Existe trabalho colaborativo entre os professores?*

**Professora** – Existe algum trabalho colaborativo. Não posso dizer que há um grande trabalho colaborativo, mas existe.

**Entrevistador** – Em que âmbito?

**Professora** – A nível do grupo, tenta que, mas verdade, este ano isso não está a acontecer muito porque não estamos, não andamos muito a par. E, também, porque, pronto no meu caso, somos apenas dois elementos, mas sempre que... posso, se é possível, por exemplo, já aconteceu partilhar recursos, claro que sim. Mas, a nível de planificações, há uma planificação anual e, claro que médias, mas depois, eu acho que cada um segue o seu trajeto. Não é tanto como já tem acontecido, por exemplo, eu estive, no ano passado, em escolas, onde nós andávamos a par, evidentemente atendendo às características de cada turma, que nunca pode ser exatamente igual, mas tentávamos dar a mesma, a mesma matéria, dentro do mesmo espaço de tempo, a cada um, claro que à sua maneira, mas tínhamos um teste igual, tentávamos e pronto, claro, sempre partilhando os recursos. Aqui não quer dizer que não haja essa partilha, mas noto que não há tanto, mas pronto, isso, às vezes acontece. A nível do Português, também é para se andar a par, mas não há assim uma grande.

**Entrevistador** – *Então, não há assim uma grande articulação entre as diferentes disciplinas?*

**Professora** – Não há... Tenta-se. No Português tenta-se, sim, seguir essa planificação.

**Entrevistador** – *Agora, relativamente às turmas, 5º D, 5º C e 5º E. Como é que a professora caracteriza as turmas em geral, a nível de desenvolvimento e de comportamento?*

**Professora** – Eu acho... A turma C, é uma turma com menos alunos porque tem cinco alunos com Necessidades Educativas Especiais, embora dessas, desses cinco, realmente, três é que têm mais problemas. É uma turma mais pequena e é uma turma muito fraca a nível de comportamento. Ai, desculpem, a nível de aproveitamento. É uma turma fraca. Todos os professores se queixam e isso refletiu-se, evidentemente, na avaliação do primeiro período. E a nível do comportamento, é uma turma que foi considerada muito agitada, sobretudo da parte da tarde, nota-se que há uma... começa a haver uma alteração de comportamento durante o decorrer do dia. As outras turmas, o E é uma turma já com mais alunos, mas, a nível de aproveitamento, com alunos melhores. Nota-se que já uma grande à turma C, no entanto, a nível de comportamento, é muito problemática.

**Entrevistador** – Relativamente aos alunos da turma C, aqueles que têm Necessidades Educativas Especiais, seria possível dizer quais são as Necessidades? Serão sempre salvaguardadas as identidades dos alunos.

**Professora** – A B. é um problema a nível da linguagem, da escrita e também tem um défice a nível mental. A D. tem uma dislexia bastante grave. O J. é, sobretudo, a nível da linguagem, da escrita e, talvez tenha dito há bocado, grande parte das dificuldades advêm de um absentismo. Portanto, no primeiro ano, por exemplo, ele, o que é raro acontecer, ele reprovou. Ninguém reprova no primeiro ano. Reprovou porque não ia às aulas. Este menino já tem 13 anos, já tem 13 anos. Penso que é mais por isso. Depois, claro, o contexto familiar muito, muito complicado. O L. também tem um contexto familiar muito complicado, está institucionalizado, tem 14 anos e eu penso que as dificuldades dele são, sobretudo, a nível emocional. É, sobretudo... advém, precisamente, daí e de problemas a nível emocional e isso traduz-se, evidentemente, no fórum psicológico, uma grande instabilidade, uma grande imaturidade para a idade e, evidentemente, também, com reflexos nas aprendizagens porque não fez as aprendizagens devidas, básicas para depois poder continuar, não é? Mas é, sobretudo, a nível emocional. A M. B. também veio sinalizada, é, mas com hiperatividade. Está a ser medicada, mas ela vai acompanhando, consegue, comparada com outros alunos da turma, é uma aluna que, se não viesse a sinalização detrás, se calhar nem seria sinalizada. Desde que tome a medicação, ela fica, está controlada, não tem assim. Claro, vai fazendo. Não é uma aluna, enfim, com grande desempenho, mas,

dentro também da turma, é uma turma com desempenho baixo. São, assim, as principais dificuldades.

**Entrevistador** – E a nível do Português e da História? Quais são as principais as potencialidades e as dificuldades da turma?

**Professora** – Potencialidades, de uma forma geral, são alunos que até gostam de aprender e gostam de participar, pronto, isso é muito bom neles. Acho que é o principal para que possam, depois, a partir daí, puderem aprender mais e melhor. Agora, o que me... Os principais problemas acho que é a falta de trabalho, falta de hábitos de trabalho. Acho que têm muitas faltas de hábito de trabalho que vêm do 1.º ciclo. Alguns miúdos têm dificuldade em se organizarem, não sabem ainda organizar o caderno diário, portanto, mesmo coisas básicas e o comportamento, e o comportamento que acaba por se refletir, não é? Neles próprios que não conseguem estar atentos, não conseguem estar concentrados e nos outros. Para mim, é o principal problema.

**Entrevistador** – *Como é que planifica a sua intervenção ou como é que estrutura o tempo letivo?*

**Professora** – Como é que estruturo o tempo letivo? Sempre de acordo com os conteúdos que tenho para dar, articulando também com os recursos selecionados. Normalmente, inicio a aula com o sumário, há quem não o faça. Eu sempre me habituei assim. E a partir daí, normalmente, começo por corrigir o trabalho de casa quando peço trabalho de casa para retomar a lição anterior. A partir daí, inicio a matéria que tenho para dar, os conteúdos que tenho para dar. Tento ter uma parte expositiva e depois uma parte prática, que pode ser oral ou pode ser escrita. Poderá ser trabalho individual ou trabalho a pares. Tento concluir a aula, às vezes, nem sempre é possível fazer porque eu sei que me alongo sempre mais, portanto, toca e, normalmente, costumo passar trabalho para casa. Quando o passo, passo-o sempre no quadro.

**Entrevistador** – *A avaliação dos alunos, como é que a professora, para além dos testes?*

**Professora** – Para além dos testes, tenho, faço os registos da avaliação. Tenho a caderneta, não é? Onde tenho vários parâmetros que, normalmente, depois dá-me para apontar durante a aula, a nível da participação, oral, quando é escrita. Também participação escrita e o comportamento, a forma de estar, aqueles que se evidenciam ou pelo bom

comportamento ou pelo mau comportamento, também costumo assinalar. No fundo são aqueles porque, sinceramente, não estou a com a preocupação, em toda a aula, em estar com as grelhas a registar, não tenho, nem tempo, nem feito para isso. Registo, aponto após a aula, tenho esses registos, faço esses registos. Pronto, a nível do português, claro que, também, é a leitura, não é? Além da leitura, a oralidade, a participação, o comportamento, normalmente, são estes os registos. Registo, de uma maneira geral, quem faz os trabalhos de casa. Às vezes, quando é possível, vou ver se realmente fizeram ou não. Muitas vezes, não vejo. Quando vejo e se não o fizeram, aí, eles sabem que é para saberem, não é? Também para os responsabilizar porque não é mandar fazer e depois não ver. Eu quando mando fazer, noto, normalmente em todas as aulas. Vou verificar se fizeram ou não fizeram. Registo e isso também está a contar para a avaliação. Portanto, faço uma avaliação contínua, tudo isto conta, embora, claro, embora, não. Aqui, nesta escola, os critérios de avaliação são um bocadinho diferentes daqueles que eu tenho estado habituada, precisamente por ser um TEIP e, precisamente, pelas características que estes alunos têm. A avaliação aqui tem critérios diferentes, portanto, tudo, já na outra, tudo contava, aqui conta com um peso diferente, tem um peso maior porque, relativamente às fichas de avaliação, as fichas de avaliação têm o seu peso, mas, claro, todos os outros, todos os outros parâmetros também contam mais do que é habitual.

**Entrevistador** – *Realiza alguma prática de diferenciação pedagógica?*

**Professora** – Neste momento, não estou. Quer dizer, a diferenciação pedagógica acaba por estar sempre presente quando nós tentamos dar mais atenção a um aluno por ele ter dificuldades, não é? Faço-o, por exemplo, na avaliação, claro que sim, nos testes. Sempre fiz testes diferentes, os testes não são todos iguais. Faço esses testes diferentes, normalmente, nas fichas de avaliação, nas fichas de trabalho, não, são iguais. Eles fazem dentro daquilo que podem fazer e, evidentemente, eu tenho atenção a isso, não é? Sempre que posso, dou uma atenção individualizada. Agora, fazer um trabalho muito diferente, na sala de aula, não estou a fazer porque, a não ser uma atenção especial, um apoio, uma atenção mais individualizada e, evidentemente, sim, a nível da avaliação e de fichas, sim, são diferentes, são sempre diferentes. Às vezes, até faço, chego a fazer fichas diferentes para os próprios alunos NEE, quer dizer, eles têm já uma ficha diferente, mas, entre eles, ainda há uma ficha diferente. Por exemplo, há uma ficha A, B, uma ficha C. Isto chego a

fazer, chego a fazer fichas, por exemplo, de uma turma, se não dei exatamente a matéria toda, ainda o ano passado, ainda o período passado, na turma C fiz uma ficha, aliás, na turma C fiz duas fichas e na turma E fiz duas fichas diferentes, quatro fichas diferentes. Isso sempre fiz. Às vezes, até dentro da própria turma, aqui não, muito sinceramente, vou tendo menos paciência, mas chegava a fazer, dentro da turma, duas fichas: versão A, versão B. E depois, ainda outra versão C para alunos com dificuldades e, às vezes, se as dificuldades eram muitas, muitas, ainda fazia outra versão, mas duas faço sempre. Aliás, isso é normal que se faça. Sim, faço a Português e faço a História, às vezes, ainda faço outra, dependendo, também, das dificuldades, não é? Porque há alunos que, dentro de NEE têm uma problemática completamente diferente e então não é esse teste o teste que serve para todos, portanto, tenho que fazer uma avaliação adequada a esse aluno. Depende das situações. Normalmente, sou eu que a faço.

## **Entrevista com a professora cooperante B**

**Entrevistador** – *Há quanto é que é professora neste ciclo de ensino?*

**Professora** – Há quanto tempo?

**Entrevistador** – *Sim.*

**Professora** – Há 16 anos.

**Entrevistador** – *E há quanto tempo está nesta escola?*

**Professora** – Há quatro anos.

**Entrevistador** – *Relativamente ao agrupamento, o que é que pensa da forma do Agrupamento? Como é que pensa que é a forma de funcionamento deste agrupamento? As atividades que são realizadas, em todo o agrupamento.*

**Professora** – Neste momento, há muitas atividades, muitos projetos. Nem todas as escolas têm tantos projetos. É uma pena os alunos, muitas vezes não aderirem porque têm outras atividades já fora da escola, outros também porque os pais os vêm buscar, outros porque estão em ATL e acabam por não aproveitar. Penso que, como todas as escolas, há coisas que funcionam melhor, outras pior. Mas, de um modo geral, funcionam.

**Entrevistador** – *Colaborou na elaboração do Projeto Educativo da Escola?*

**Professora** – Não.

**Entrevistador** – *E o que é que pensa sobre este projeto?*

**Professora** – O Projeto Educativo da Escola? O que é que eu penso sobre este projeto? Ah, tinha que tê-lo aqui para, realmente, falar sobre ele. Assim, não consigo dizer só por dizer, está bem?

**Entrevistador** – *Existe trabalho colaborativo entre professores?*

**Professora** – Existe. Aliás, nós temos todas as semanas, reuniões à quarta feira, em que a primeira parte é departamento e a segunda parte é de grupo. Quando não é de departamento, é sempre de grupo. Por exemplo, amanhã, temos.

**Entrevistador** – *Existe essa articulação entre as diferentes disciplinas?*

**Professora** – Também existe alguma. Não vou dizer que existe sempre e em tudo, mas tentamos, por exemplo, quando estamos a dar uma obra, estou-me a lembrar da “Sementinha”. Pedir ao professor de Ciências para plantar uma sementinha, para pedir ao professor de EVT também para fazer um trabalho com eles sobre a mesma obra. E tentamos, cada vez mais, também porque nos estão sempre a pedir para que isso aconteça,

fazer alguma interdisciplinaridade. Até mesmo com o inglês. Agora, por exemplo, estamos a dar a família. Também estivemos a dar, em português. Também falamos. Eu sei que houve ali textos que coincidiam. E até os próprios projetos, nas turmas que este ano, temos um projeto para cada turma, também tentamos ver o que é que dá para fazer. No meu caso, como falamos um pouco do autoconhecimento, também falamos da família, dos amigos, de todo o meio até chegar àquilo que queremos. É isso.

**Entrevistador** – *Agora, mais especificamente às turmas, neste caso à turma B, como é caracteriza a turma ao nível de desenvolvimento e comportamento?*

**Professora** – É uma turma de aproveitamento razoável, bastante razoável, embora que ali há alguns alunos que são muito fracos, mesmo. E comportamento também é não satisfatório.

**Entrevistador** – *Existem casos de Necessidades Educativas Especiais?*

**Professora** – Há existem, três alunos.

**Entrevistador** – *Quais é que são as potencialidades e as dificuldades da turma?*

**Professora** – De um modo geral, eles são participativos. Não se pode dizer que eles não sejam trabalhadores porque eles até trabalham, de um modo geral. Há sempre alunos que não fazem, mas, de um modo geral, estas duas turmas trabalham, participam nas aulas, mesmo os trabalhos que têm de fazer em casa, a nível individual acabam por fazer, mais tarde ou mais cedo porque os vêem os outros fazer e acabam por fazer também. Estou-me a lembrar no primeiro período, dos trabalhos que eles fizeram a português, se houve alguns alunos que não tinham feito, quando viram os outros a apresentar, também acabaram por fazer. A nível de comportamento, não?

**Entrevistador** – *Dificuldades.*

**Professora** – Ah, dificuldades. Dificuldades é porque, hoje em dia, como eles têm muita dificuldade de concentração, conversam muito, acabamos, por vezes, por não conseguir levar as aulas até ao final ou fazer determinadas atividades, que podiam ser bastante interessantes porque eles, depois, dispersam-se e não trabalham. Há aqueles trabalhos de grupo e outras atividades tão engraçadas, não é, que se podiam fazer. Lúdicas. Mas depois é assim. Tenta-se uma, duas, três e aquilo não resulta. A maior parte dos grupos dispersa-se, começa a conversar e já não faz nada. Então, evitamos, porque se diz para não fazer aulas expositivas, mas se não for assim, se o professor não estiver sempre a falar, do

início ao fim, eles aproveitam os bocadinhos de silêncio para conversar e para se distraírem.

**Entrevistador** – *E ao nível mais específico do Português? No que é que eles já são melhores? No que é que eles estão mais frágeis e que tem de ser trabalhado?*

**Professora** – Por exemplo, muitos alunos dão muitos erros ortográficos e têm dificuldade em escrever de uma forma coerente. Há sempre uma dificuldade na escrita, acrescida na maior parte dos alunos. Há muitos alunos que não leem um texto. Portanto, falam e depois voltam a falar, repetem muitas vezes as mesmas ideias. Portanto, é uma grande dificuldade, eles não estão habituados a escrever. Depois, isso depende. Há alunos que sabem a gramática que foi dada até agora, não têm dificuldade nenhuma. Outros têm muita dificuldade. De um modo geral, os alunos melhores não têm grandes dificuldades. Pronto, estão dentro do que lhes é pedido. Escrever, quer ler, eles sabem. A nível gramatical, compreensão de texto, tudo. Os que têm dificuldades, de um modo geral, têm dificuldade a tudo. É o que vocês vão constatar. Se eles não sabem escrever bem é porque, também, não leem bem, não é? Para o nível etário ainda têm uma leitura muito deficiente e depois, também não organizam bem as ideias, claro, pois, se aquilo... Muitas vezes, as próprias palavras, não leem o que lá está, devido a essa dificuldade. Leem outra palavra, portanto, como é que eles podem compreender? Não compreendem.

**Entrevistador** – *Como é que planifica a sua intervenção ou como é que estrutura o tempo letivo?*

**Professora** – Eu normalmente sigo, sim, a planificação. No início do ano, nós decidimos logo, o grupo, seguir a planificação que vem com o manual, com as devidas alterações, consoante as turmas e vai-se fazendo quando é necessária alguma correção, mas, também, nós estamos a seguir a planificação.

**Entrevistador** – *Que estratégias é que utiliza frequentemente?*

**Professora** – A nível de?

**Entrevistador** – *Do ensino dos conteúdos, por exemplo. Da própria gestão com a turma.*

**Professora** – Bem, isso depende muito na hora, não é? Já não... Se no início eu pensava vou fazer assim ou assado. Não, depende das situações. Se for... Agora, também não sei, se tiver a ver com o comportamento. Lá está, depende sempre da situação: ou paro para eles verem que eu estou calada e depois... Ou chamo a atenção... Ou, sei lá, tantas

estratégias, que agora nem me lembro. Às vezes, escrevo, no quadro, silêncio. Espero que eles vejam. Depois, para dar os conteúdos: ou é aquela aula mais tradicional, expositiva ou uso os recursos associados (PowerPoint), mostro vídeos. Até porque, hoje em dia, os recursos que veem com os manuais, para cada, há sempre qualquer coisa, ou audição do texto, ou um trailer primeiro, antes de dar o texto. Eu, nisso, uso sempre. Tudo o que sugere para dar aquela, aqueles conteúdos, tento usar porque, de facto, os manuais, hoje em dia, estão muito bem feitos, não é? E veem associados uma série de recursos e claro que ajuda. Não é só agora chegar ali e ler. Tento sempre marcar sempre qualquer coisa para os motivar. Eu isso acho que é importante e os manuais, hoje em dia, já trazem isso tudo. E quando não trazem estes, trazem outros. Também trazem cartazes, cartas, estou-me a lembrar mais do inglês, jogos de dados, dominó, sei lá, traz tanta coisa.

**Entrevistador** – *Como é que realiza a avaliação dos alunos?*

**Professora** – Normalmente, se forem testes, temos as grelhas, não é? Também fazemos autoavaliação sempre no final do período. Depois também, se eles fizerem um trabalho oral, também tenho uma grelha para avaliar a apresentação dos trabalhos. E depois, claro, tem a ver com tudo, com o comportamento, como eles estão e quando temos uma grelha de final de período, onde lá colocamos isso. Além dos valores que eles têm nos testes também temos para comportamento, assiduidade, pontualidade, a grelha. Todos os professores usam essa grelha ou a maior parte dos professores, todos usam essa grelha, a escola.

**Entrevistador** – *Realiza alguma prática de diferenciação pedagógica?*

**Professora** – Quando há tempo para isso, sim. Quando há tempo para isso, sim.

## Anexo G. Grelhas de diagnóstico

Tabela G1.

Grelha de diagnóstico, da turma A, da área curricular de Português.

Indicadores		Alunos																							Média
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
Oralidade	▪ Interpreta textos orais breves.	2	3	2	2		2	3	4	3	4	3	2	2	T	4					2	3	3	3	<b>2,76</b>
	▪ Utiliza procedimentos para registar e reter informação.	2	2	2	3		2	2	4	2	4	2	2	2	T	2					2	2	2	3	<b>2,35</b>
	▪ Usa a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.	1	2	3	3		3	2	4	2	4	3	2	2	T	2					2	2	3	3	<b>2,52</b>
	▪ Apresenta argumentos, justificando opiniões, atitudes, opções.	1	2	2	2		3	2	4	3	4	1	2	2	T	2					2	2	3	2	<b>2,29</b>
Leitura	▪ Lê um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura, no mínimo, 140 palavras por minuto.	2	3	2	2		3	2	3	2	4	3	2	2	T	3					2	2	2	2	<b>2,29</b>
	▪ Identifica informações contidas num texto.	1	2	2	3		2	2	4	3	4	3	2	2	T	3					2	3	2	3	<b>2,53</b>
	▪ Infere a partir da informação contida num texto.	1	2	2	2		2	2	4	2	4	2	1	2	T	3					2	2	3	3	<b>2,29</b>
Escrita	▪ Regista ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as.	1	2	2	2		2	2	4	2	4	2	2	2	T	4					2	2	3	3	<b>2,41</b>
	▪ Utiliza uma caligrafia legível.	1	3	2	2		2	2	4	3	4	3	2	2	T	3					2	3	2	3	<b>2,53</b>
	▪ Respeita as regras de pontuação.	1	2	2	3		2	2	4	2	4	2	2	2	T	3					2	3	2	3	<b>2,41</b>
	▪ Respeita as regras de ortografia.	1	2	2	2		2	3	4	3	4	2	2	2	T	3					2	2	3	3	<b>2,50</b>
	▪ Usa vocabulário adequado e específico dos temas tratados.	2	3	3	3		2	2	4	2	4	2	2	2	T	3					2	2	2	3	<b>2,53</b>
	▪ Escreve textos diversos.	2	3	3	3		2	2	4	2	4	2	2	2	T	2					2	2	3	3	<b>2,53</b>

Legenda: ■ – não observado; 1 – dificuldade acentuada; 4 – sem dificuldade; T – transferido.

Nota: Alguns alunos não foram observados, por estarem, durante o 2.º período, inseridos no projeto «Turma mais», tendo aulas com outros colegas.

Tabela G2.

Grelha de diagnóstico, da turma A, da área curricular de História e Geografia de Portugal

Indicadores		Alunos																							Média
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
Geografia	▪ Utiliza representações cartográficas (em suporte físico ou digital) na localização dos elementos físicos do território.	1	2	2	2	3	3	2	4	3	4	2	2	2	T	3	3	2	3	3	2	2	3	4	<b>2,59</b>
	▪ Descreve e representa em mapas as principais características da geografia física em Portugal e na Península Ibérica.	2	3	2	3	3	3	2	4	2	4	2	2	2	T	2	3	2	3	3	2	2	3	3	<b>2,59</b>
	▪ Interpreta diferentes tipos de mapas utilizando os elementos de um mapa: rosa-dos-ventos, título, legenda e escala.	1	2	2	2	2	2	2	4	2	4	2	2	2	T	2	2	2	3	2	2	3	2	3	<b>2,27</b>
História	▪ Identifica e aplica o método de datação a. C e d. C.	2	3	3	2	3	3	2	4	3	4	2	2	3	T	3	3	2	3	3	2	2	3	4	<b>2,77</b>
	▪ Identifica os povos que contactaram e/ou se instalaram na Península Ibérica.	2	2	3	2	3	3	3	4	3	4	2	2	2	T	3	2	3	2	3	2	3	3	3	<b>2,68</b>
	▪ Descreve o processo muçulmano de ocupação da Península Ibérica, com recursos a fontes diversas.	1	2	2	2	2	2	2	4	2	4	2	2	2	T	3	2	2	2	2	2	2	2	4	<b>2,27</b>
	▪ Reconhece a permanência de vestígios culturais materiais e imateriais da civilização muçulmana na sociedade atual.	2	3	2	3	3	3	2	4	3	4	2	2	2	T	3	2	3	3	3	2	3	3	3	<b>2,72</b>
	▪ Insere a formação do Reino de Portugal no movimento de conquista cristã.	2	3	2	2	3	2	4	3	4	2	2	3	T	2	3	3	2	3	2	3	3	4	<b>2,68</b>	

Legenda: ■ – não observado; 1 – dificuldade acentuada; 4 – sem dificuldade; T – transferido.

Tabela G3.

Grelha de diagnóstico, da turma B, da área curricular de Português.

Indicadores		Alunos																									Média
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Oralidade	▪ Interpreta textos orais breves.	3	4		4	3	2	3	3	3	3	3	3		3	3		3	3	3	3	3		3	3		<b>3,05</b>
	▪ Utiliza procedimentos para registar e reter informação.	2	3		3	2	2	2	2	2	3	2	3		2	3		2	2	2	2	2		2	2		<b>2,25</b>
	▪ Usa a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.	3	4		4	3	3	2	3	3	4	2	4		3	4		2	2	3	2	3		3	3		<b>3,00</b>
	▪ Apresenta argumentos, justificando opiniões, atitudes, opções.	2	3		3	2	2	2	2	2	3	2	3		2	3		2	2	3	3	2		3	2		<b>2,40</b>
Leitura	▪ Lê um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura, no mínimo, 140 palavras por minuto.	3	3		3	2	3	3	3	3	4	2	4		3	4		3	3	3	3	3		3	3		<b>3,05</b>
	▪ Identifica informações contidas num texto.	3	4		4	2	3	2	2	2	3	2	3		2	3		2	2	3	3	3		3	3		<b>2,70</b>
	▪ Infere a partir da informação contida num texto.	3	4		4	3	2	2	3	3	3	2	3		3	3		3	2	3	3	3		2	2		<b>2,80</b>
Escrita	▪ Regista ideias relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as.	2	3		3	2	2	2	2	2	3	2	3		2	3		2	2	2	2	2		2	2		<b>2,25</b>
	▪ Utiliza uma caligrafia legível.	3	4		4	3	2	3	2	3	3	3	4		3	4		2	3	3	2	3		3	3		<b>3,00</b>
	▪ Respeita as regras de pontuação.	3	4		3	2	2	3	3	3	3	2	4		3	3		3	2	2	3	3		2	2		<b>2,75</b>
	▪ Respeita as regras de ortografia.	2	3		3	3	2	3	2	3	3	2	3		2	3		3	2	2	3	3		3	2		<b>2,60</b>
	▪ Usa vocabulário adequado e específico dos temas tratados.	3	3		3	3	2	2	2	3	3	2	3		2	3		3	2	3	3	3		3	3		<b>2,70</b>
	▪ Escreve textos diversos.	2	3		3	3	2	2	3	3	3	2	3		3	3		3	2	2	3	3		3	3		<b>2,70</b>


Legenda: ■ – não observado; 1 – dificuldade acentuada; 4 – sem dificuldade.

Nota: Alguns alunos não foram observados, por estarem, durante o 2.º período, inseridos no projeto «Turma mais», tendo aulas com outros colegas.

Tabela G4.

Grelha de diagnóstico, da turma B, da área curricular de História e Geografia de Portugal.

Indicadores		Alunos																									Média
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
Geografia	▪ Utiliza representações cartográficas (em suporte físico ou digital) na localização dos elementos físicos do território.	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	3	3	2	2	<b>2,56</b>
	▪ Descreve e representa em mapas as principais características da geografia física em Portugal e na Península Ibérica.	2	3	2	3	2	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	<b>2,56</b>
	▪ Interpreta diferentes tipos de mapas utilizando os elementos de um mapa: rosa-dos-ventos, título, legenda e escala.	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	2	2	<b>2,36</b>
História	▪ Identifica e aplica o método de datação a. C e d. C.	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	3	2	<b>2,64</b>
	▪ Identifica os povos que contactaram e/ou se instalaram na Península Ibérica.	2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	3	2	3	2	3	3	2	3	2	2	3	<b>2,48</b>
	▪ Descreve o processo muçulmano de ocupação da Península Ibérica, reconhecendo a existência de interações de conflito e de paz no decorrer de um tempo longo.	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	3	<b>2,36</b>
	▪ Reconhece a permanência de vestígios culturais materiais e imateriais da civilização muçulmana na sociedade atual.	3	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	3	<b>2,52</b>
	▪ Insere a formação do Reino de Portugal no movimento de conquista cristã.	3	4	3	3	2	2	2	3	2	4	2	3	3	2	3	3	3	2	4	3	3	4	4	2	3	<b>2,88</b>

Legenda:  – não observado; 1 – dificuldade acentuada; 4 – sem dificuldade.

## Anexo H. Potencialidades e fragilidades das turmas registadas durante a observação

Tabela H1.

*Potencialidades e fragilidades das turmas, registadas durante a observação.*

	Potencialidades	Fragilidades
Competências sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elevado nível de participação.</li> <li>▪ Interesse em atividades de discussão.</li> <li>▪ Diversidade cultural passível de explorar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Indisciplina.</li> <li>▪ Envolvimento desigual dos alunos.</li> <li>▪ Comunicação desadequada e insegura.</li> </ul>
Português	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vontade de ler em voz alta.</li> <li>▪ Domínio da localização de informação relevante.</li> <li>▪ Comportamento e disponibilidade para a realização de atividades a pares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Produção escrita improficiente.</li> <li>▪ Leitura em voz alta pouco fluente.</li> <li>▪ Falta de hábito de leitura.</li> <li>▪ Compreensão e interpretação de texto improficientes.</li> </ul>
História e Geografia de Portugal	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecimento de acontecimentos históricos ainda não abordados.</li> <li>▪ Domínio da localização de informação relevante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreensão equívoca de acontecimentos históricos.</li> <li>▪ Interpretação de diferentes fontes.</li> </ul>

## Anexo I. Planificação da aula do texto expositivo no pré-teste

Tópicos		Data	Horário	Ano	N.º de alunos
Salazar e o Estado Novo   Texto expositivo		4 abr	11.30-13.00	4.º	25
<b>Áreas curric. e conteúdos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Indicadores</b>		<b>Instrumentos</b>	
<b>1. Português</b> Leitura e escrita: - Compreensão de texto; - Pesquisa e recolha de informação <b>2. Estudo do Meio</b> Salazar e o Estado Novo	1.1. Selecionar a informação mais importantes dos dois textos-fonte. 1.2. Planificar um texto expositivo. 1.3. Escrever um texto expositivo, mencionando os aspetos mais importantes dos textos-fonte. 1.4. Rever o texto expositivo. 2.1. Identificar os principais acontecimentos ocorridos a 28 de maio de 1926. 2.2. Identificar as principais medidas que foram tomadas por Salazar.	1.1.1. Seleciona a informação mais importantes dos dois textos-fonte. 1.2.1. Planifica um texto expositivo. 1.3.1. Escreve um texto expositivo, mencionando os aspetos mais importantes dos textos-fonte. 1.4.1. Revê o texto expositivo. 2.1.1. Identifica os principais acontecimentos ocorridos a 28 de maio de 1926. 2.2.1. Identifica as principais medidas que foram tomadas por Salazar.		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Grelha de registo de observação.</li> <li>▪ Ficha de apoio.</li> </ul>	
<b>Articulação de conteúdos da aula com aprendizagens anteriores</b>		<b>Descrição sumária da(s) atividade(s)</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O Estado Novo foi abordado nas aulas anteriores.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A partir de dois textos-fonte, os alunos escrevem, individualmente, um texto expositivo sobre Salazar e o Estado Novo, com uma ficha de apoio para organização da informação.</li> <li>▪ Seguidamente, a ficha é realizada a pares e discutida, primeiro, em pequeno grupo, e, depois, em grande grupo.</li> </ul>			
<b>Envolvimento</b> (facilitadores de motivação e envolvimento)	<b>Materiais e recursos</b>	<b>Representação</b> (facilitadores da compreensão de conteúdos)	<b>Ação / Expressão</b> (facilitadores da participação ativa dos alunos)	<b>Antecipação das dificuldades dos alunos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ficha de apoio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ficha de apoio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ficha de apoio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ficha de apoio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os alunos poderão ter dificuldade em selecionar a informação mais importante e escrever o texto, tendo em conta os dois textos-fonte.</li> </ul>	

		Turma	Aluna M.	Aluno M.	Aluno D.	
Modalidade de trabalho	Individual	1	1	1	1	
	A pares					
	Pequeno grupo					
	Grande grupo					
Tipos de atividades	Experiências					
	Trabalho de projeto					
	Jogos					
	Apresentação oral	×				
	Resoluç. problemas					
	Outra	×				
Formas de comunicação	Linguagem oral	×				
	Língua gestual					
	Simb. pictográficos					
	Escrita	Tam. letra				
		Braille				
	Gestos					
	Outra	×				
Apresentação/ explicitação de conteúdos	Situações práticas					
	Informação visual					
	Infor verbal	Oral	×			
		Escrita				
	Rec. multimédia					
	Outra					

### Legenda

1 – Ficha de apoio.

### Balço de aula

▪ A maioria dos alunos mostrou recetividade pelo tema, sendo que se notaram algumas dificuldades quanto à mobilização dos dois textos-fonte e à planificação do texto expositivo. Ainda assim, os alunos estiveram concentrados e empenhados na realização da atividade.

Avaliação global (25 alunos)	Supera	Corresponde	Não corresp.
1.1.1. Seleciona a informação mais importantes dos dois textos-fonte.	1	3	19
1.2.1. Planifica um texto expositivo.	2	7	14
1.3.1. Escreve um texto expositivo, mencionando os aspetos mais importantes dos textos-fonte.	1	4	18
1.4.1. Revê o texto expositivo.		5	18
2.1.1. Identifica os principais acontecimentos ocorridos a 28 de maio de 1926.	2	6	15
2.2.1. Identifica as principais medidas que foram tomadas por Salazar.	4	5	13

## Anexo J. Recurso da ficha de apoio do texto expositivo no pré-teste

### Português e Estudo do Meio Ficha de apoio Estado Novo

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

#### Informação

Esta ficha auxiliar-te-á na compreensão do período do Estado Novo. A partir de dois textos-fonte, irás selecionar informação. Posteriormente, escreverás um texto expositivo sobre Salazar e o Estado Novo.

#### Textos-fonte

**1. Lê**, com atenção, o primeiro texto-fonte. Durante a leitura, deves estar particularmente atento ao documento acerca da Ditadura Militar e do Estado Novo e das várias medidas tomadas por Oliveira Salazar, ao nível das finanças e das instituições que promoveu.

A 28 de maio de 1926, houve um golpe militar que levou à demissão do governo e do presidente da República. O parlamento foi encerrado e o general Gomes da Costa assumiu todos os poderes impondo uma ditadura. Esta ditadura militar não conseguiu resolver os problemas do País e o Estado continuava endividado.

Óscar Carmona, o presidente da República desde 1926, chamou António de Oliveira Salazar para o governo em 1933, iniciando-se um período ao qual se dá o nome de Estado Novo.

Salazar governou o País reduzindo as despesas do Estado, aumentando os impostos e impondo uma ditadura em que toda a população tinha de se submeter à vontade do Estado.

Foram criadas várias instituições para desenvolver junto da população as ideias políticas defendidas pelo Estado Novo – a ditadura. Os jovens eram recrutados pela Mocidade Portuguesa para aprenderem os princípios fundamentais do regime e para, conseqüentemente, aprenderem a defendê-los.

Durante este período, com a construção de pontes, o aparecimento da primeira autoestrada, do metro e mesmo do primeiro aeroporto, em Lisboa, Portugal modernizou-se. Começámos também a produzir a nossa própria energia, com a construção das primeiras barragens.

Com a Exposição do Mundo Português, em 1940, o governo de Salazar quis mostrar ao Mundo o poder e a grandiosidade de Portugal, que se estendia ao seu vasto território colonial.

Todas as formas de protesto, tais como greves e manifestações, eram violentamente reprimidas. A Censura não permitia que se publicasse qualquer notícia ou opinião contrária ao governo.

*In Temas da História de Portugal – 4.º ano.*

**1.1. De acordo com a informação do texto, preenche a tabela com as seguintes informações**

<b>Características do Estado Novo</b>	
28 de maio de 1926	
Medidas nas finanças	
Medidas nas infraestruturas	
Medidas de repressão	

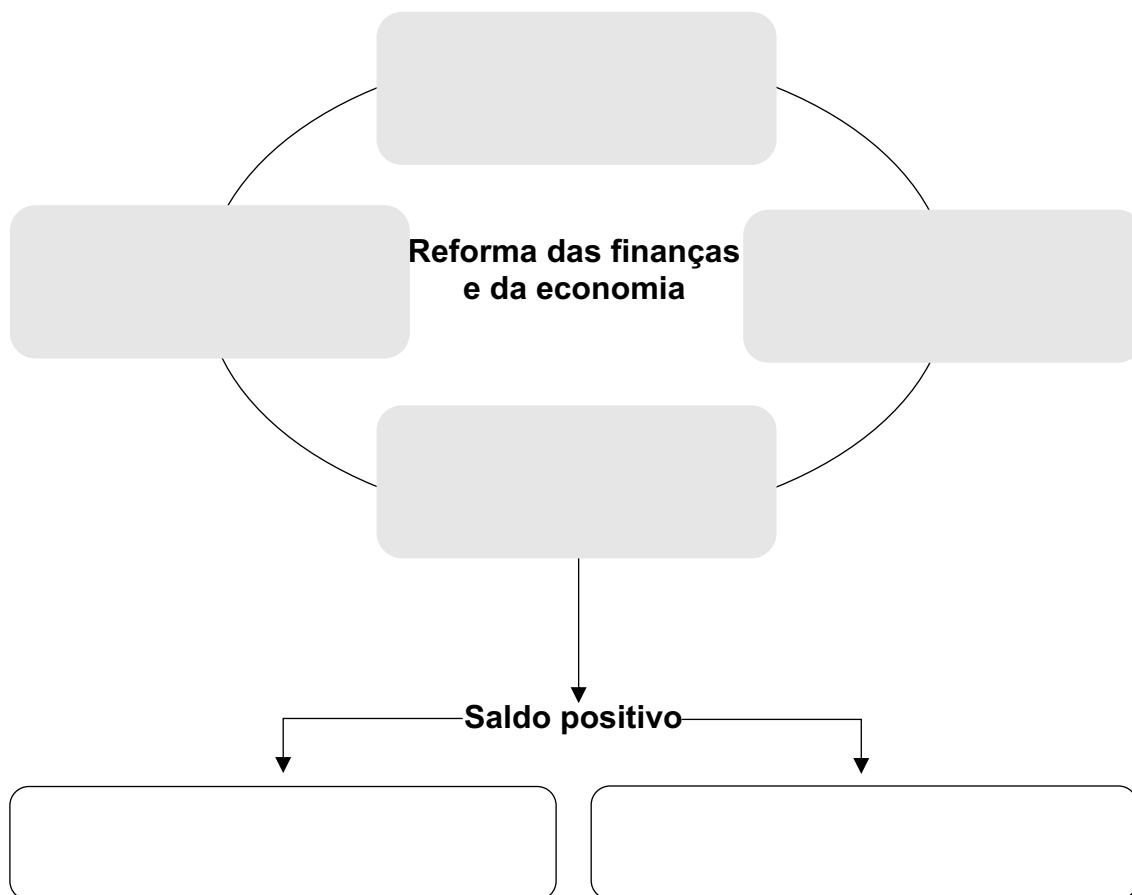
**2.** Agora, lê, com atenção, o segundo texto-fonte. Neste texto, está atento às medidas tomadas por Oliveira Salazar relativamente às finanças e à economia.

Quando Oliveira Salazar assumiu o poder, em 1928, a economia portuguesa apresentava graves sinais de crise. Conhecedor profundo da situação económica, e porque chefiava um ministério que tinha plenos poderes para controlar as despesas dos outros ministérios, Salazar não hesitou em tomar medidas necessárias para reformar e reestruturar toda a economia e finanças. Assim, para equilibrar as contas do Estado, começou por fazer a reforma do orçamento, aumentar os impostos e taxas alfandegárias e diminuir as despesas de Estado, sobretudo as da educação e da assistência social.

Durante o tempo que Salazar ocupou o cargo de ministro das Finanças (1928-1932), a economia apresentou um saldo positivo, o escudo foi valorizado e a administração financeira foi disciplinada.

*In História de Portugal: 1.º e 2.º ciclos.*

**2.1. Preenche** o seguinte esquema.



## Anexo K. Produção do texto expositivo no pré-teste

3

**Português e Estudo do Meio**  
**Ficha de apoio**  
**Estado Novo**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 4/4/2019

**Informação**

Esta ficha auxiliar-te-á na compreensão do período do Estado Novo. A partir de dois textos-fonte, irás selecionar informação. Posteriormente, escreverás um texto expositivo sobre Salazar e o Estado Novo.

**Textos-fonte**

1. Lê, com atenção, o primeiro texto-fonte. Durante a leitura, deves estar particularmente atento ao documento acerca da Ditadura Militar e do Estado Novo e das várias medidas tomadas por Oliveira Salazar, ao nível das finanças e das instituições que promoveu.

A 28 de maio de 1926, houve um golpe militar que levou à demissão do governo e do presidente da República. O parlamento foi encerrado e o general Gomes da Costa assumiu todos os poderes impondo uma ditadura. Esta ditadura militar não conseguiu resolver os problemas do País e o Estado continuava endividado.

Óscar Carmona, o presidente da República desde 1926, chamou António de Oliveira Salazar para o governo em 1933, iniciando-se um período ao qual se dá o nome de Estado Novo.

Salazar governou o País reduzindo as despesas do Estado, aumentando os impostos e impondo uma ditadura em que toda a população tinha de se submeter à vontade do Estado.

Foram criadas várias instituições para desenvolver junto da população as ideias políticas defendidas pelo Estado Novo – a ditadura. Os jovens eram recrutados pela Mocidade Portuguesa para aprenderem os princípios fundamentais do regime e para, conseqüentemente, aprenderem a defendê-los.

Durante este período, com a construção de pontes, o aparecimento da primeira autoestrada, do metro e mesmo do primeiro aeroporto, em Lisboa, Portugal modernizou-se. Começámos também a produzir a nossa própria energia, com a construção das primeiras barragens.

Com a Exposição do Mundo Português, em 1940, o governo de Salazar quis mostrar ao Mundo o poder e a grandiosidade de Portugal, que se estendia ao seu vasto território colonial.

Todas as formas de protesto, tais como greves e manifestações, eram violentamente reprimidas. A Censura não permitia que se publicasse qualquer notícia ou opinião contrária ao governo.

*In Temas da História de Portugal – 4.º ano.*

Figura K1. Ficha de apoio para a produção do texto expositivo no pré-teste.

1.1. De acordo com a informação do texto, preenche a tabela com as seguintes informações

Características do Estado Novo	
28 de maio de 1926	• <u>General em golpe militar.</u>
Medidas nas finanças	• <u>Despesas do Estado.</u> • <u>Aumento dos impostos.</u> • <u>Imposto uma ditadura.</u>
Medidas nas infraestruturas	• <u>Construção de pontes.</u> • <u>Aproximamento da costa estrada.</u> • <u>O primeiros aeroportos.</u>
Medidas de repressão	• <u>O estado continuava indisciplinado.</u> • <u>Sublevar a vontade do estado.</u>

2. Agora, lê, com atenção, o segundo texto-fonte. Neste texto, está atento às medidas tomadas por Oliveira Salazar relativamente às finanças e à economia.

Quando Oliveira Salazar assumiu o poder, em 1928, a economia portuguesa apresentava graves sinais de crise. Conhecedor profundo da situação económica, e porque chefiava um ministério que tinha plenos poderes para controlar as despesas dos outros ministérios, Salazar não hesitou em tomar medidas necessárias para reformar e reestruturar toda a economia e finanças. Assim, para equilibrar as contas do Estado, começou por fazer a reforma do orçamento, aumentar os impostos e taxas alfandegárias e diminuir as despesas de Estado, sobretudo as da educação e da assistência social.

Durante o tempo que Salazar ocupou o cargo de ministro das Finanças (1928-1932), a economia apresentou um saldo positivo, o escudo foi valorizado e a administração financeira foi disciplinada.

Figura K2. Ficha de apoio para a produção do texto expositivo no pré-teste.

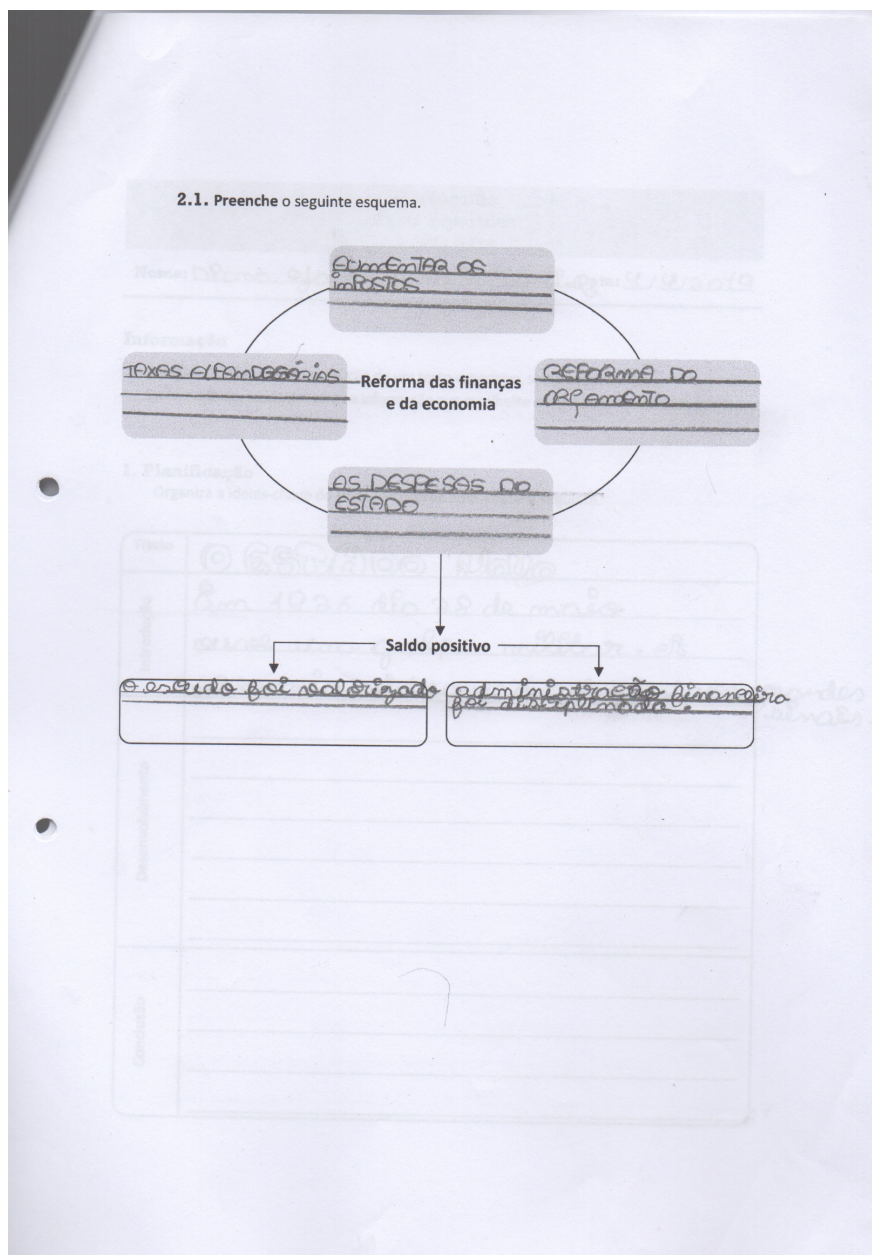


Figura K3. Ficha de apoio para a produção do texto expositivo no pré-teste.

**Português**  
**Texto expositivo**  
**Estado Novo**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 4/4/2019

**Informação**

Esta ficha auxiliar-te-á na produção de um texto expositivo, sobre o Estado Novo.  
Escreve o texto, tendo em conta a informação que recolheste e organizaste, nos dois textos-fonte.

**1. Planificação**  
Organiza a ideias-chave do texto, de acordo com a tabela seguinte.

Título	⊙ <b>ESTADO Novo</b>
Introdução	Em 1926 dia 28 de maio ocorreu um golpe militar. A economia portuguesa apresentava grandes sinais.
Desenvolvimento	
Conclusão	

Figura K4. Planificação do texto expositivo no pré-teste.

## 2. Textualização

Redige o teu texto expositivo, a partir das ideias-chave que planificaste.

### O Estado novo

Em 1926 dia 28 de maio  
ocorre um golpe militar. O  
economia portuguesa apresentava  
grandes sinais. Das medidas  
das finanças, despesas do Estado,  
aumento dos impostos

Figura K5. Produção do texto expositivo no pré-teste.

## Anexo L. Tabelas de recolha de dados do texto expositivo no pré-teste

Tabela L1.

Dados recolhidos do processo de recolha de informação do texto expositivo no pré-teste.

Indicadores	Alunos																									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
PROCESSO	Seleciona as ideias-chave dos dois textos-fonte	0	0	1		1	0	0	1	1	0	0	3	1	3	3	0	3	1	3	2		1	0	4	0
	Organiza a informação selecionada na tabela	1	1	3		1	3	1	3	1	2	1	3	1	3	2	2	2	2	3	2		2	4	4	2
	Organiza a informação selecionada no esquema conceptual	1	1	4		2	2	1	2	1	2	1	3	0	4	2	3	3	2	4	1		2	4	3	3
ESCALA	Total Não fez (0)	1	1	0		0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0		0	1	0	1
	Total Fraco (1)	2	2	1		2	0	2	1	3	0	2	0	2	0	0	0	0	1	0	1		1	0	0	0
	Total Não satisfaz (2)	0	0	0		1	1	0	1	0	2	0	0	0	0	2	1	1	2	0	2		2	0	0	1
	Total Satisfaz (3)	0	0	1		0	1	0	1	0	0	0	3	0	2	1	1	2	0	2	0		0	0	1	1
	Total Satisfaz bastante (4)	0	0	1		0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0		0	2	2	0

Tabela L2.

Dados recolhidos do processo de recolha de informação do texto expositivo pré-teste, em frequência absoluta e relativa.

Indicadores	TOTAL					TOTAL	TOTAL (%)					TOTAL (%)	
	Não fez (0)	Fraco (1)	Não satisfaz (2)	Satisfaz (3)	Satisfaz bastante (4)		Não fez (0)	Fraco (1)	Não satisfaz (2)	Satisfaz (3)	Satisfaz bastante (4)		
PROCESSO	Seleciona as ideias-chave dos dois textos-fonte	9	7	1	5	1	23	39,13%	30,43%	4,35%	21,74%	4,35%	100%
	Organiza a informação selecionada na tabela	0	7	8	6	2	23	0%	30,43%	34,78%	26,09%	8,70%	100%
	Organiza a informação selecionada no esquema conceptual	1	6	7	5	4	23	4,35%	26,09%	30,43%	21,74%	17,39%	100%

Tabela L3.

Dados recolhidos da composição escrita do texto expositivo no pré-teste.

Indicadores	Alunos																									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
COMPETÊNCIA COMPOSITIVA	Dá um título ao texto	0	3	3		3	3	3	0	2	3	0	3	0	0	3	3	0	3	3	0		3	3	3	3
	Identifica de forma geral o tema	0	2	1		2	3	2	0	0	0	0	3	0	1	2	4	0	1	1	0		2	2	3	2
	Mobiliza vocabulário adequado e específico do tema tratado	0	2	1		3	2	2	0	0	0	0	3	0	1	2	4	0	1	1	0		2	2	3	2
	Classifica/organiza conhecimentos sobre o tema	0	2	1		2	2	2	0	0	0	0	3	0	1	2	4	0	1	1	0		2	2	3	2
	Utiliza de forma adequada os organizadores textuais	0	2	2		2	3	2	0	0	0	0	3	0	1	3	3	0	1	1	0		3	3	3	2
	Sequencia logicamente as ideias	0	3	1		2	3	3	0	0	0	0	2	0	1	2	4	0	1	1	0		2	2	3	2
	Organiza o texto em parágrafos	0	2	1		1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	2	1	0	1	1	0		1	1	4	1
	Redige as frases de forma estruturada	0	3	3		2	3	3	0	0	0	0	3	0	2	2	3	0	2	2	0		3	3	3	3
	Utiliza os sinais de pontuação	0	3	3		3	3	3	0	0	0	0	3	0	3	2	2	0	2	2	0		2	2	3	3
	Conclui o texto	0	2	1		2	2	1	0	0	0	0	2	0	0	1	2	0	1	1	0		2	2	3	1
CONTROLE DO PROCESSO DE ESCRITA	Recolhe a informação dos dois textos-fonte	1	2	1		2	2	1	0	0	0	0	3	0	0	2	4	0	1	1	0		2	2	3	3
	Seleciona informação pertinente	1	2	1		2	3	1	0	0	0	0	0	0	1	4	0	1	1	0		2	2	3	3	
	Planifica o texto expositivo	1	2	1		3	4	2	0	1	1	0	3	0	0	3	4	0	1	0	0		3	3	3	3
	Revê o texto expositivo	0	3	0		3	2	2	0	0	0	0	2	0	0	2	3	0	1	0	0		2	2	3	3
ESCALA	Total Não fez (0)	11	0	1		0	0	0	14	12	12	14	1	14	0	0	0	14	0	2	14		0	0	0	0
	Total Fraco (1)	3	0	9		1	1	4	0	1	1	0	2	0	6	2	1	0	11	9	0		1	1	0	2
	Total Não satisfaz (2)	0	9	1		8	5	6	0	1	0	0	3	0	1	9	2	0	2	2	0		9	9	0	5
	Total Satisfaz (3)	0	5	3		5	7	4	0	0	1	0	9	0	1	3	4	0	1	1	0		4	4	13	7
	Total Satisfaz bastante (4)	0	0	0		0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	0	0	0	0		0	0	1	0

Tabela L4.

Dados recolhidos da composição escrita do texto expositivo pré-teste, em frequência absoluta e relativa.

	Indicadores	TOTAL					TOTAL	TOTAL (%)					TOTAL (%)
		Não fez (0)	Fraco (1)	Não satisfaz (2)	Satisfaz (3)	Satisfaz bastante (4)		Não fez (0)	Fraco (1)	Não satisfaz (2)	Satisfaz (3)	Satisfaz bastante (4)	
COMPETÊNCIA COMPOSITIVA	Dá um título ao texto	7	0	1	15	0	23	30,43%	0%	4,35%	65,22%	0%	100%
	Identifica de forma geral o tema	8	4	7	3	1	23	34,78%	17,39%	30,43%	13,04%	4,35%	100%
	Mobiliza vocabulário adequado e específico do tema tratado	8	4	7	3	1	23	34,78%	17,39%	30,43%	13,04%	4,35%	100%
	Classifica/organiza conhecimentos sobre o tema	8	4	8	2	1	23	34,78%	17,39%	34,78%	8,70%	4,35%	100%
	Utiliza de forma adequada os organizadores textuais	8	3	5	7	0	23	34,78%	13,04%	21,74%	30,43%	0%	100%
	Sequencia logicamente as ideias	8	4	6	4	1	23	34,78%	17,39%	26,09%	17,39%	4,35%	100%
	Organiza o texto em parágrafos	8	12	2	0	1	23	34,78%	52,17%	8,70%	0%	4,35%	100%
	Redige as frases de forma estruturada	8	0	5	10	0	23	34,78%	0%	21,74%	43,48%	0%	100%
	Utiliza os sinais de pontuação	8	0	6	9	0	23	34,78%	0%	26,09%	39,13%	0%	100%
	Conclui o texto	9	6	7	1	0	23	39,13%	26,09%	30,43%	4,35%	0%	100%
CONTROLE DO PROCESSO DE ESCRITA	Recolhe a informação dos dois textos-fonte	8	5	6	3	1	23	34,78%	21,74%	26,09%	13,04%	4,35%	100%
	Seleciona informação pertinente	9	6	4	3	1	23	39,13%	26,09%	17,39%	13,04%	4,35%	100%
	Planifica o texto expositivo	7	5	2	7	2	23	30,43%	21,74%	8,70%	30,43%	8,70%	100%
	Revê o texto expositivo	11	1	6	5	0	23	47,83%	4,35%	26,09%	21,74%	0%	100%

## Anexo M. Sistematização dos dados recolhidos do texto expositivo no pré-teste

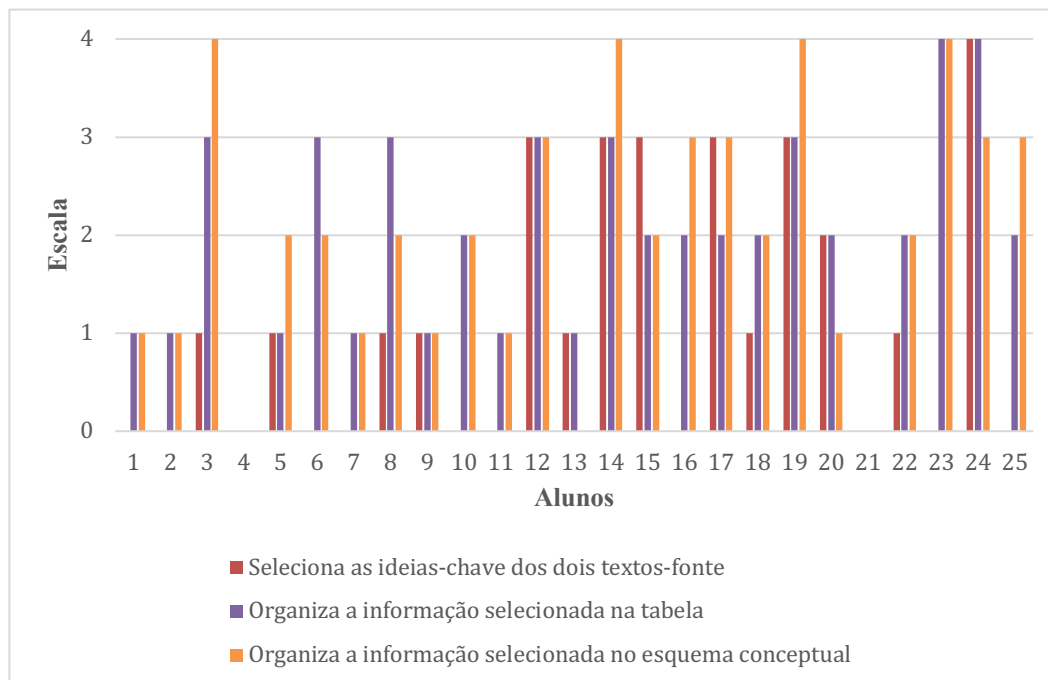


Figura M1. Processo de recolha de informação no texto expositivo no pré-teste.

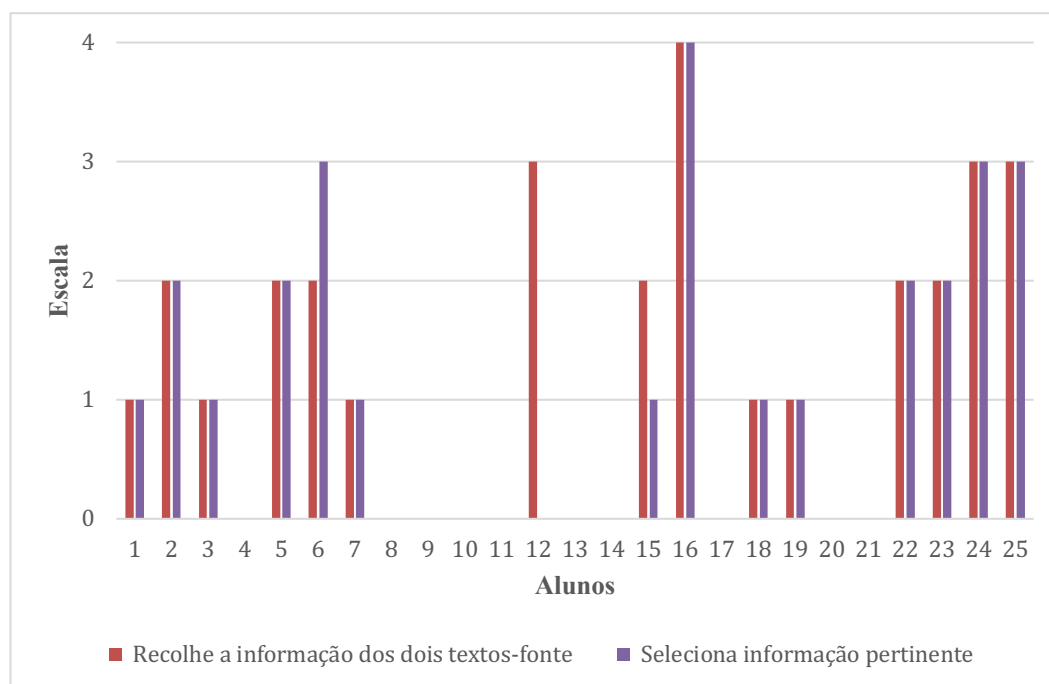


Figura M2. Controle do processo de escrita do texto expositivo no pré-teste.

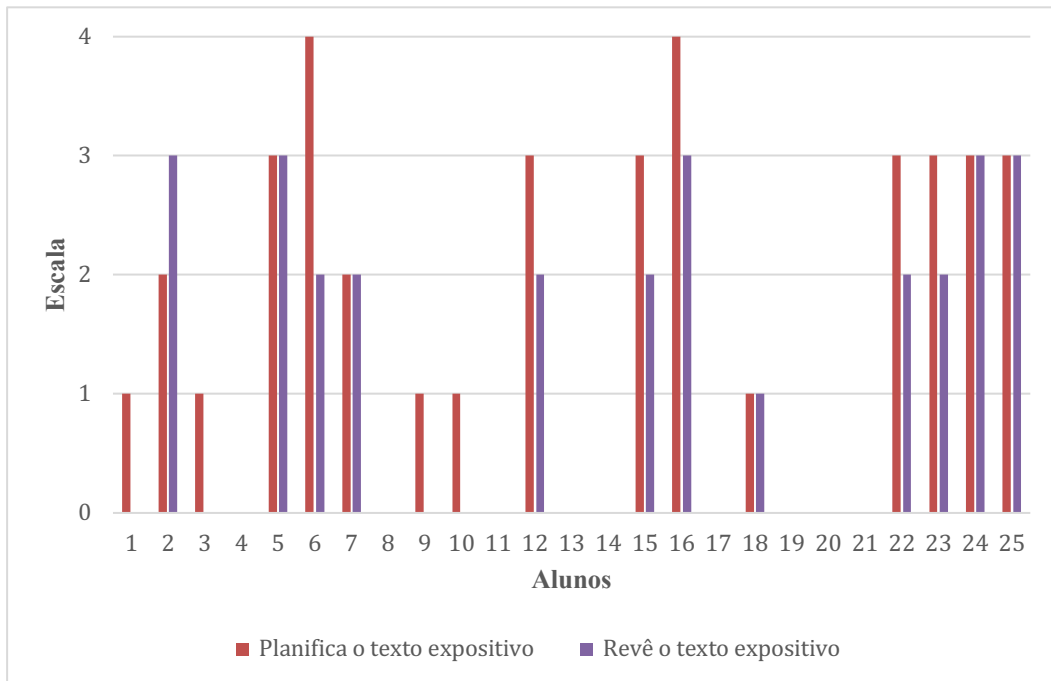


Figura M3. Controle do processo de escrita do texto expositivo no pré-teste.

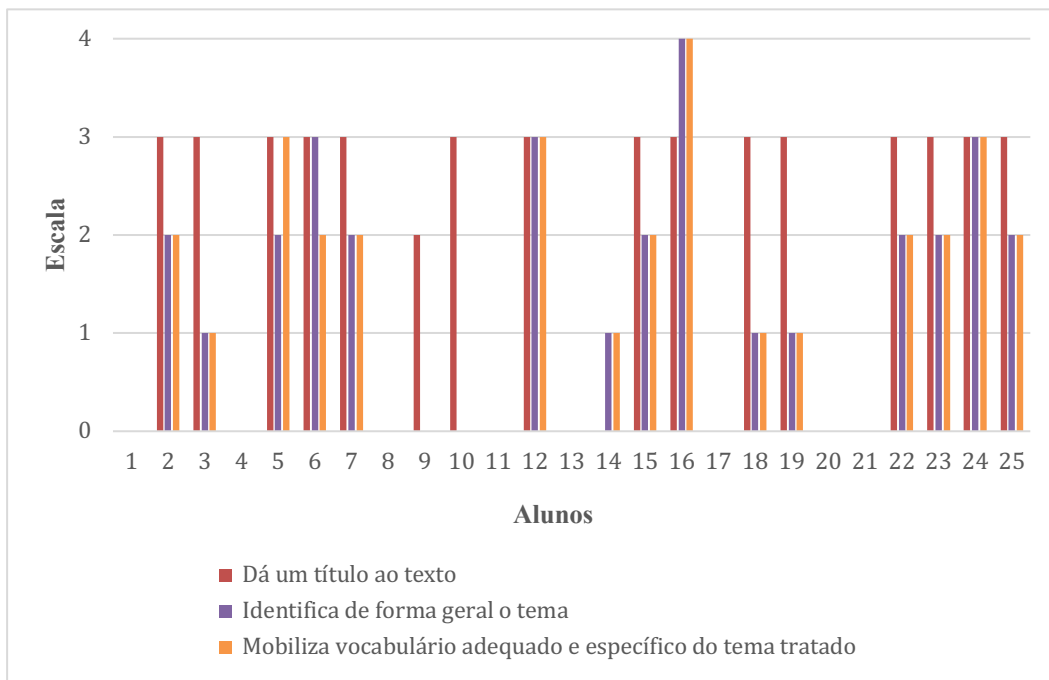


Figura M4. Competência compositora do texto expositivo no pré-teste.

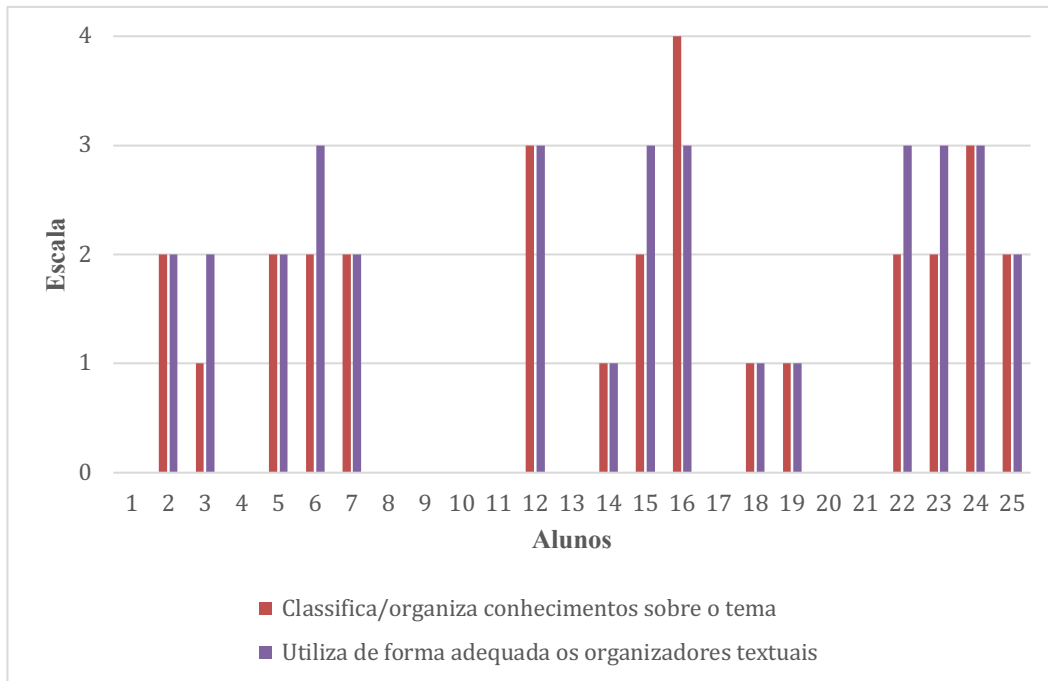


Figura M5. Competência compositora do texto expositivo no pré-teste.

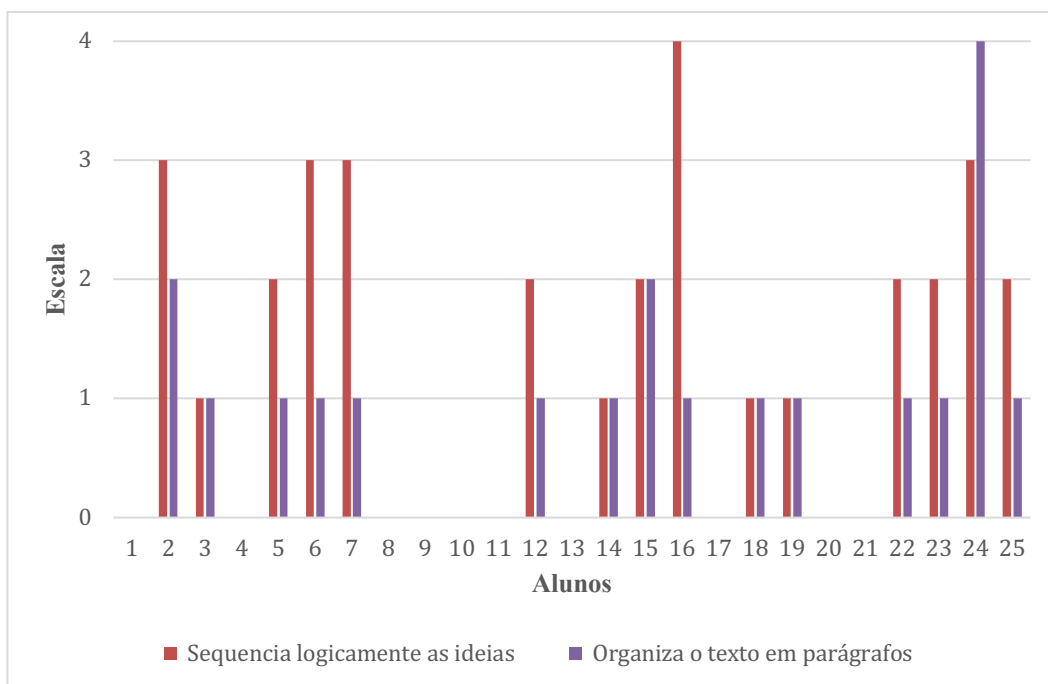


Figura M6. Competência compositora do texto expositivo no pré-teste.

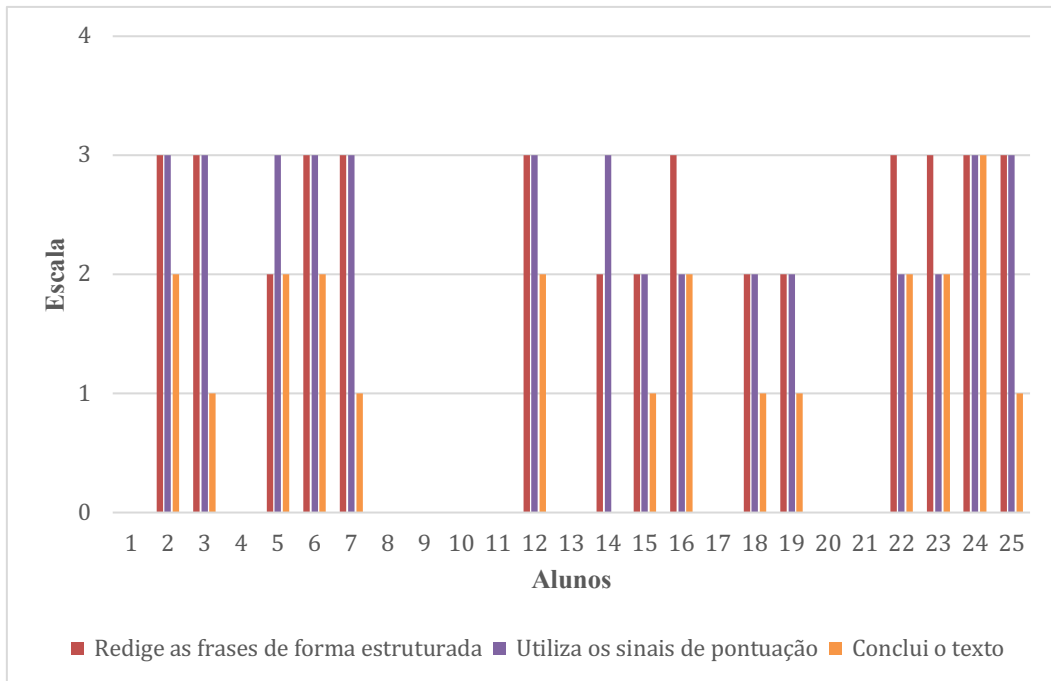


Figura M7. Competência compositora do texto expositivo no pré-teste.

## Anexo N. Sequências didáticas

Sequência didática n.º 1			
Conteúdos	Descrição	Duração	Indicadores de avaliação
À descoberta dos outros e das instituições 25 de abril	<b>Módulo 1: Pesquisa de informação</b> Recolha de informação Seleção da informação mais importante.	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recolhe informação sobre o 25 de Abril;</li> <li>▪ Seleciona a informação mais relevante sobre o 25 de Abril;</li> <li>▪ Regista as ideias-chave sobre o 25 de Abril.</li> </ul>
	<b>Módulo 2: Organização de informação</b> Construção de um mapa conceptual (pequeno grupo) Apresentação dos mapas.	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seleciona as ideias-chave do texto;</li> <li>▪ Organiza a informação no esquema conceptual;</li> <li>▪ Apresenta as principais ideias do esquema.</li> </ul>
	<b>Módulo 3: Estrutura e características do texto expositivo</b> Apresentação da estrutura e das características do texto expositivo	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifica os principais tópicos da estrutura do texto expositivo;</li> <li>▪ Identifica os aspetos a serem</li> </ul>

Sistematização sobre a estrutura do texto expositivo.		mencionados em cada parte da estrutura.
<b>Módulo 4: Produção e revisão</b> Elaboração de um panfleto (pequeno grupo).	90 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planifica o texto expositivo segundo o tema abordado;</li> <li>▪ Escreve o texto segundo a estrutura do texto expositivo;</li> <li>▪ Apresenta as ideias principais do tema;</li> <li>▪ Constrói um panfleto sobre o 25 de Abril.</li> </ul>
<b>Módulo 5: Apresentação dos trabalhos</b> Apresentação dos panfletos (pequeno grupo).	60 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresenta o panfleto sobre o 25 de Abril;</li> <li>▪ Menciona as ideias principais sobre o tema.</li> </ul>
<b>Módulo 6: Avaliação das estratégias</b> Síntese sobre as estratégias utilizadas.	15 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifica as estratégias utilizadas;</li> <li>▪ Avalia as estratégias adotadas.</li> </ul>
<b>PRODUTO FINAL</b>		
<b>Panfleto sobre o 25 de abril</b>		

Figura N1. Sequência didática n.º 1 – 25 de Abril.

## Sequência didática n.º 2

Conteúdos	Descrição	Duração	Indicadores de avaliação
À descoberta do ambiente natural Costa portuguesa	<b>Módulo 1: Seleção de informação</b> Seleção da informação mais importante (pequeno grupo).	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seleciona a informação mais relevante sobre os diferentes aspetos da Costa Portuguesa.</li> </ul>
	<b>Módulo 2: Organização de informação</b> Organização da informação segundo a estrutura do texto expositivo.	60 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organiza a informação selecionada segundo a estrutura do texto expositivo.</li> </ul>
	<b>Módulo 3: Produção e revisão</b> Elaboração de um harmónio sobre a costa portuguesa (individual).	90 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planifica o texto expositivo sobre três aspetos da Costa Portuguesa.</li> <li>▪ Escreve o texto segundo a estrutura do texto expositivo;</li> <li>▪ Apresenta as ideias principais dos três aspetos da Costa Portuguesa.</li> <li>▪ Constrói um harmónio sobre os três aspetos da Costa Portuguesa.</li> </ul>
	<b>Módulo 4: Apresentação dos trabalhos</b>	60 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresenta o harmónio sobre os</li> </ul>

	Apresentação do harmónio sobre a costa portuguesa (individual).		diferentes aspetos da Costa;  ▪ Menciona as ideias principais dos aspetos da Costa Portuguesa abordados no harmónio.
	<b>Módulo 5: Avaliação das estratégias</b> Síntese sobre as estratégias utilizadas.	15 min.	▪ Identifica as estratégias utilizadas;  ▪ Avalia as estratégias adotadas.
<b>PRODUTO FINAL</b>  <b>Harmónio sobre a costa portuguesa</b>			

Figura N2. Sequência didática n.º 2 – Costa Portuguesa.

### Sequência didática n.º 3

Conteúdos	Descrição	Duração	Indicadores de avaliação
<b>À descoberta das inter-relações entre espaços</b> Sistema Solar	<b>Módulo 1: Trabalho de pesquisa</b> Preenchimento da tabela de planificação de pesquisa Trabalho de pesquisa	30 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recolhe informação sobre o(s) planeta(s) específico(s);</li> <li>▪ Seleciona a informação mais relevante sobre o(s) planeta(s) específico(s);</li> <li>▪ Preenche a tabela de pesquisa.</li> </ul>
	<b>Módulo 2: Organização de informação e planificação textual</b> Organização das ideias principais e das ideias acessórias.	60 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organiza a informação selecionada sobre o(s) planeta(s) específico(s);</li> <li>▪ Preenche a tabela das ideias principais e acessórias com a informação recolhida.</li> </ul>
	<b>Módulo 3: Reduzir um texto</b> Paráfrase de um texto, mantendo as ideias mais importantes.	45 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifica as ideias principais do texto;</li> <li>▪ Identifica os tópicos</li> </ul>

		principais para a produção de um resumo; <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escreve um resumo.</li> </ul>
<p><b>Módulo 4: Produção e revisão</b></p> <p>Elaboração de um desdobrável sobre o Sistema Solar (pequeno grupo).</p>	90 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planifica o texto expositivo segundo o(s) planeta(s) específico(s);</li> <li>▪ Escreve o texto segundo a estrutura do texto expositivo;</li> <li>▪ Apresenta as ideias principais do(s) planeta(s) específico(s);</li> <li>▪ Constrói um desdobrável sobre o(s) planeta(s) específico(s).</li> </ul>
<p><b>Módulo 5: Apresentação dos trabalhos</b></p> <p>Apresentação do desdobrável (pequeno grupo).</p>	60 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresenta o desdobrável sobre o(s) planeta(s) específico(s);</li> <li>▪ Menciona as ideias principais sobre o(s) planeta(s)</li> </ul>

			específico(s).
	<b>Módulo 6: Avaliação das estratégias</b> Síntese sobre as estratégias utilizadas.	15 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifica as estratégias utilizadas;</li> <li>▪ Avalia as estratégias adotadas.</li> </ul>
<b>PRODUTO FINAL</b> <b>Desdobrável sobre o Sistema Solar</b>			

Figura N3. Sequência didática n.º 3 – Sistema Solar.

### Sequência didática n.º 4

Conteúdos	Descrição	Duração	Indicadores de avaliação
À descoberta do ambiente natural  União Europeia	<b>Módulo 1: Seleção de informação</b> Seleção da informação mais importante.	60 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Seleciona a informação mais relevante sobre a União Europeia.</li> </ul>
	<b>Módulo 2: Organização de informação e planificação textual</b> Organização das ideias principais e construção de um mapa conceptual.	45 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organiza a informação selecionada sobre a União Europeia;</li> <li>▪ Preenche a tabela com a informação selecionada, segundo os parágrafos do texto.</li> </ul>
	<b>Módulo 3: Produção e revisão</b> Elaboração de um folheto sobre a União Europeia (individual).	90 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planifica o texto expositivo segundo a União Europeia;</li> <li>▪ Escreve o texto segundo a estrutura do texto expositivo;</li> <li>▪ Apresenta as ideias principais</li> </ul>

			da União Europeia; <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Constrói um folheto sobre a União Europeia.</li> </ul>
	<b>Módulo 4: Apresentação dos trabalhos</b> Apresentação dos folhetos sobre a União Europeia (grande grupo).	60 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresenta o folheto sobre a União Europeia</li> <li>▪ Menciona as ideias principais sobre a União Europeia.</li> </ul>
	<b>Módulo 5: Avaliação das estratégias</b> Síntese sobre as estratégias utilizadas.	15 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifica as estratégias utilizadas;</li> <li>▪ Avalia as estratégias adotadas.</li> </ul>
<b>PRODUTO FINAL</b>			
<b>Folheto sobre a União Europeia</b>			

Figura N4. Sequência didática n.º 4 – União Europeia.

## Anexo O. Sequência didática n.º 1

### Português e Estudo do Meio

Ficha de apoio

25 de Abril

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

**1. Durante** a pausa letiva, leram a obra 7x25 Histórias da Liberdade, de Margarida Fonseca Santos. Registem, no quadro abaixo, as palavras ou ideias que se lembram e que consideram mais importantes.

Palavras ou ideias-chave



**Português e Estudo do Meio**  
**Ficha de apoio**  
**25 de Abril**

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

### **Informação**

Esta ficha apoiar-vos-á na seleção das razões que conduziram ao 25 de Abril e na criação de um panfleto.

**1. Lê** o seguinte texto.

#### **Razões que conduziram ao 25 de Abril**

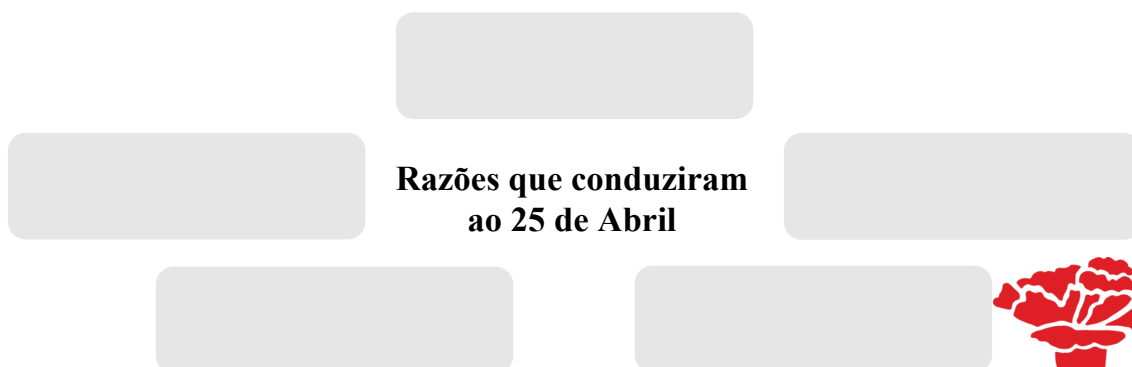
A sociedade portuguesa viveu num regime de ditadura durante quase cinquenta anos, apesar de muitos movimentos e revoltas terem tentado derrubar essa forma de governo ao longo de todo esse tempo.

Porém, só a 25 de Abril de 1974 se reúnem as condições que põem fim ao Estado Novo:

- A guerra colonial chega a um impasse – a solução é política e não militar. Os oficiais de carreira temem que os acusem de uma derrota inevitável;
- Internacionalmente, Portugal está isolado e é acusado de se recusar a dar a liberdade aos povos colonizados desde épocas anteriores;
- Internamente, o país está cansado de uma guerra, que se arrasta e que muitos não sentem justa;
- A nação está também cada vez mais saturada com um regime de opressão;
- A tudo isto se soma, em 1973, a crise mundial do petróleo. Fonte de energia fundamental para muitas atividades económicas, torna-se cada vez mais caro. Os preços dos produtos sobem, agravando as condições de vida da população. Os Portugueses sentem essa crise de uma forma mais agravada, visto que 50% das receitas do Estado são gastas na guerra.

**1.1. Sublinha**, no texto, o tema e as ideias-chave.

**2. De acordo com a informação do texto**, preenche o seguinte esquema.

  
**Razões que conduziram  
ao 25 de Abril**



**Português**  
**Ficha de apoio**  
**Estrutura do texto expositivo**

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Data:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

### **Informação**

Antes da interrupção letiva, escreveste um texto expositivo sobre Salazar e o Estado Novo.

Vamos perceber melhor como é a estrutura do texto expositivo.

### **Salazar e o Estado Novo**

António de Oliveira Salazar, chamado para o governo em 1928, implementou várias medidas, de forma a impor as suas ideologias e a resolver os graves problemas económicos do país. A este período de governação dá-se o nome de Estado Novo.

Quando Salazar assumiu o poder, não hesitou em tomar medidas ditatoriais para que as suas ideias políticas se desenvolvessem junto da população. Assim sendo, criou a Mocidade Portuguesa, para a qual eram recrutados jovens, cujo objetivo principal era aprenderem e defenderem os princípios do regime. Para além disso, através da Censura, Salazar proibiu qualquer tipo de oposição ao governo.

Quanto aos problemas económicos do país, e de forma a equilibrar as contas do Estado, Salazar reformou e reestruturou a economia e as finanças, aumentando os impostos e as taxas alfandegárias e diminuindo as despesas do Estado, sobretudo na educação e na assistência social. Estas medidas permitiram um saldo positivo, uma vez que o escudo foi valorizado e a administração financeira foi equilibrada.

Para além das medidas financeiras, Salazar pretendia mostrar ao mundo a grandiosidade de Portugal e, para tal, mandou construir pontes, autoestradas, o metro e o primeiro aeroporto, em Lisboa.

**Introdução:**

Apresentação do tema e dos aspetos que serão desenvolvidos

**Desenvolvimento:**

Exposição do tema e da informação mais importante

No período de governação, Estado Novo, Salazar quis mostrar ao mundo o poder e a grandiosidade de Portugal, impondo medidas ideologias políticas e económicas.

**Conclusão:**

Síntese do  
tema  
apresentado  
na  
introdução

## 1. Planificação

Planifiquem o texto expositivo para o panfleto. Organizem as ideias-chave do texto, na tabela seguinte, de acordo com o esquema da página anterior.

Lembrem-se de discutir as vossas ideias, antes de as registarem.

<b>Título</b>	
<b>Introdução</b>	<hr/> <hr/>
<b>Desenvolvimento</b>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<b>Conclusão</b>	<hr/> <hr/> <hr/>



### 3. Revisão

Releiam o vosso texto. Registem os erros e sugestões de melhoria que acharem pertinentes. Para vos auxiliar, utilizem a seguinte lista de verificação.

Revisão do texto expositivo	Sim	Não
Demos um título ao texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Referimos o tema do texto expositivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apresentámos a informação mais importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explicámos as principais ideias do tema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizámos a 3. <sup>a</sup> pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fizemos os parágrafos necessários.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aplicámos regras de ortografia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cumprimos as regras de pontuação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeitámos as relações de concordância entre sujeito e predicado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evitámos a repetição de palavras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 4. Elaboração do panfleto.

Depois de melhorarem o vosso texto, elaborem o panfleto.

Consultem os panfletos que têm à vossa disposição.

Na elaboração do panfleto, utilizem imagens que recolheram ou façam um desenho.

Bom trabalho!

## Anexo P. Produto final da sequência didática



Figura P1. Panfleto sobre o 25 de Abril.

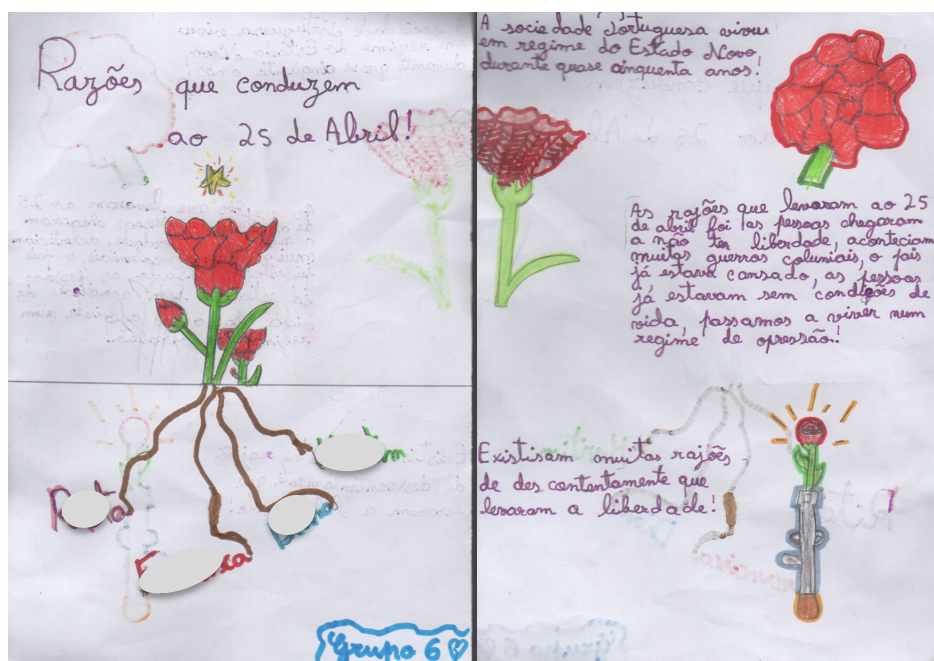


Figura P2. Panfleto sobre o 25 de Abril.

## Anexo Q. Sequência didática n.º 2

### Português e Estudo do Meio Ficha de apoio Costa Portuguesa

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

---

#### Informação

Esta ficha apoiar-te-á na seleção e organização de informação sobre a costa portuguesa e na criação de um harmónio.

1. Lê o seguinte texto.

#### A Costa portuguesa

Já sabes que Portugal continental faz fronteira com Espanha a norte e a este (fronteira terrestre) e que a oeste e a sul é banhado pelas águas do oceano Atlântico (fronteira marítima). Chamamos costa à parte de terra que está em **contacto direto com o mar**.

A costa portuguesa é muito extensa e o seu aspeto varia bastante. A linha de costa é marcada com reentrâncias e saliências do mar na terra e pela foz dos rios. Em algumas zonas é alta e escarpada, com arribas; noutras é baixa e arenosa, com praias.

Nas regiões autónomas da Madeira e dos Açores, a costa é predominantemente alta, rochosa e escarpada; as praias são raras. A ilha do Porto Santo, no arquipélago da Madeira, possui, a sul, uma praia dourada e extensa com cerca de 9 km, que contrasta com a costa alta e escarpada do Norte da ilha.

##### Erosão da costa

Ao longo do tempo, as marés, as ondas e o vento vão desgastando as rochas. A ação lenta e contínua do mar provoca a erosão da costa. O aumento do nível médio das águas do mar, devido ao aquecimento global, está a acelerar essa erosão. O mar faz desmoronar as falésias e destrói as praias, avançando sobre a costa.

A degradação da costa deve-se também à ação humana: às construções na orla costeira provocadas pelo crescimento das populações e pela exploração turística; à retirada de muitas toneladas de areia.

1.1. Sublinha, no texto, o tema e as ideias-chave de cada parágrafo.

2. Observa com atenção a informação sobre os vários aspetos da costa portuguesa.

2.1. Sublinha a informação referente à praia, às dunas e à arriba/falésia.

Aspetos da Costa portuguesa		Definição
 <p><b>Praia</b></p>		Costa baixa e arenosa.
 <p><b>Dunas</b></p>		Pequenas elevações de areia junto à praia.
 <p><b>Arriba ou falésia</b></p>		Costa alta e rochosa com grande declive.
	<b>Cabo</b>	Porção de terra que entra pelo mar a dentro.
	<b>Promontório</b>	Porção de terra alta e rochosa que entra pelo mar a dentro.
	<b>Cabedelo</b>	Porção de terra formada na foz de um rio.

Aspetos da Costa portuguesa		Definição
 <p><b>Península</b></p>	<p>Porção de terra rodeada pelo mar, exceto numa parte.</p>	
 <p><b>Ria</b></p>	<p>Braço de mar que penetra na terra.</p>	
 <p><b>Estuário</b></p>	<p>Alargamento do rio junto à foz.</p>	
	<b>Baía</b>	<p>Porção de mar que entra pela terra, geralmente entre dois cabos, de forma semicircular.</p>
	<b>Enseada</b>	<p>Baía pequena.</p>
	<b>Golfo</b>	<p>Grande porção de mar que entra pela terra com uma grande abertura.</p>

2. Observa com atenção a informação sobre os vários aspetos da costa portuguesa.

2.1. Sublinha a informação referente ao **cabo**, **promontório** e **cabelo**.

Aspetos da Costa portuguesa		Definição
 <p><b>Praia</b></p>		Costa baixa e arenosa.
 <p><b>Dunas</b></p>		Pequenas elevações de areia junto à praia.
 <p><b>Arriba ou falésia</b></p>		Costa alta e rochosa com grande declive.
	<b>Cabo</b>	Porção de terra que entra pelo mar a dentro.
	<b>Promontório</b>	Porção de terra alta e rochosa que entra pelo mar a dentro.
	<b>Cabedelo</b>	Porção de terra formada na foz de um rio.

Aspetos da Costa portuguesa	Definição	
 <p data-bbox="400 741 533 775"><b>Península</b></p>	<p data-bbox="828 591 1406 678">Porção de terra rodeada pelo mar, exceto numa parte.</p>	
 <p data-bbox="421 1070 464 1104"><b>Ria</b></p>	<p data-bbox="904 943 1329 976">Braço de mar que penetra na terra.</p>	
 <p data-bbox="384 1400 496 1433"><b>Estuário</b></p>	<p data-bbox="930 1267 1303 1301">Alargamento do rio junto à foz.</p>	
	<p data-bbox="692 1509 751 1543"><b>Baía</b></p>	<p data-bbox="829 1491 1406 1579">Porção de mar que entra pela terra, geralmente entre dois cabos, de forma semicircular.</p>
	<p data-bbox="665 1641 778 1675"><b>Enseada</b></p>	<p data-bbox="1031 1650 1203 1684">Baía pequena.</p>
	<p data-bbox="684 1785 759 1818"><b>Golfo</b></p>	<p data-bbox="828 1760 1406 1848">Grande porção de mar que entra pela terra com uma grande abertura.</p>

**2. Observa com atenção** a informação sobre os vários aspetos da costa portuguesa.




**2.1. Sublinha** a informação referente à **península, ria e estuário**.

Aspetos da Costa portuguesa		Definição
 <p><b>Praia</b></p>		Costa baixa e arenosa.
 <p><b>Dunas</b></p>		Pequenas elevações de areia junto à praia.
 <p><b>Arriba ou falésia</b></p>		Costa alta e rochosa com grande declive.
	<b>Cabo</b>	Porção de terra que entra pelo mar a dentro.
	<b>Promontório</b>	Porção de terra alta e rochosa que entra pelo mar a dentro.
	<b>Cabedelo</b>	Porção de terra formada na foz de um rio.

Aspetos da Costa portuguesa		Definição
 <p><b>Península</b></p>		Porção de terra rodeada pelo mar, exceto numa parte.
 <p><b>Ria</b></p>		Braço de mar que penetra na terra.
 <p><b>Estuário</b></p>		Alargamento do rio junto à foz.
	<b>Baía</b>	Porção de mar que entra pela terra, geralmente entre dois cabos, de forma semicircular.
	<b>Enseada</b>	Baía pequena.
	<b>Golfo</b>	Grande porção de mar que entra pela terra com uma grande abertura.

**2. Observa com atenção** a informação sobre os vários aspetos da costa portuguesa.

**2.1. Sublinha** a informação referente à **baía, enseada e golfo**.

<b>Aspetos da Costa portuguesa</b>		<b>Definição</b>
 <p><b>Praia</b></p>		Costa baixa e arenosa.
 <p><b>Dunas</b></p>		Pequenas elevações de areia junto à praia.
 <p><b>Arriba ou falésia</b></p>		Costa alta e rochosa com grande declive.
	<b>Cabo</b>	Porção de terra que entra pelo mar a dentro.
	<b>Promontório</b>	Porção de terra alta e rochosa que entra pelo mar a dentro.
	<b>Cabedelo</b>	Porção de terra formada na foz de um rio.

Aspetos da Costa portuguesa		Definição
 <p><b>Península</b></p>		Porção de terra rodeada pelo mar, exceto numa parte.
 <p><b>Ria</b></p>		Braço de mar que penetra na terra.
 <p><b>Estuário</b></p>		Alargamento do rio junto à foz.
	<b>Baía</b>	Porção de mar que entra pela terra, geralmente entre dois cabos, de forma semicircular.
	<b>Enseada</b>	Baía pequena.
	<b>Golfo</b>	Grande porção de mar que entra pela terra com uma grande abertura.

**Português**  
**Ficha de apoio**  
**Como organizar parágrafos**

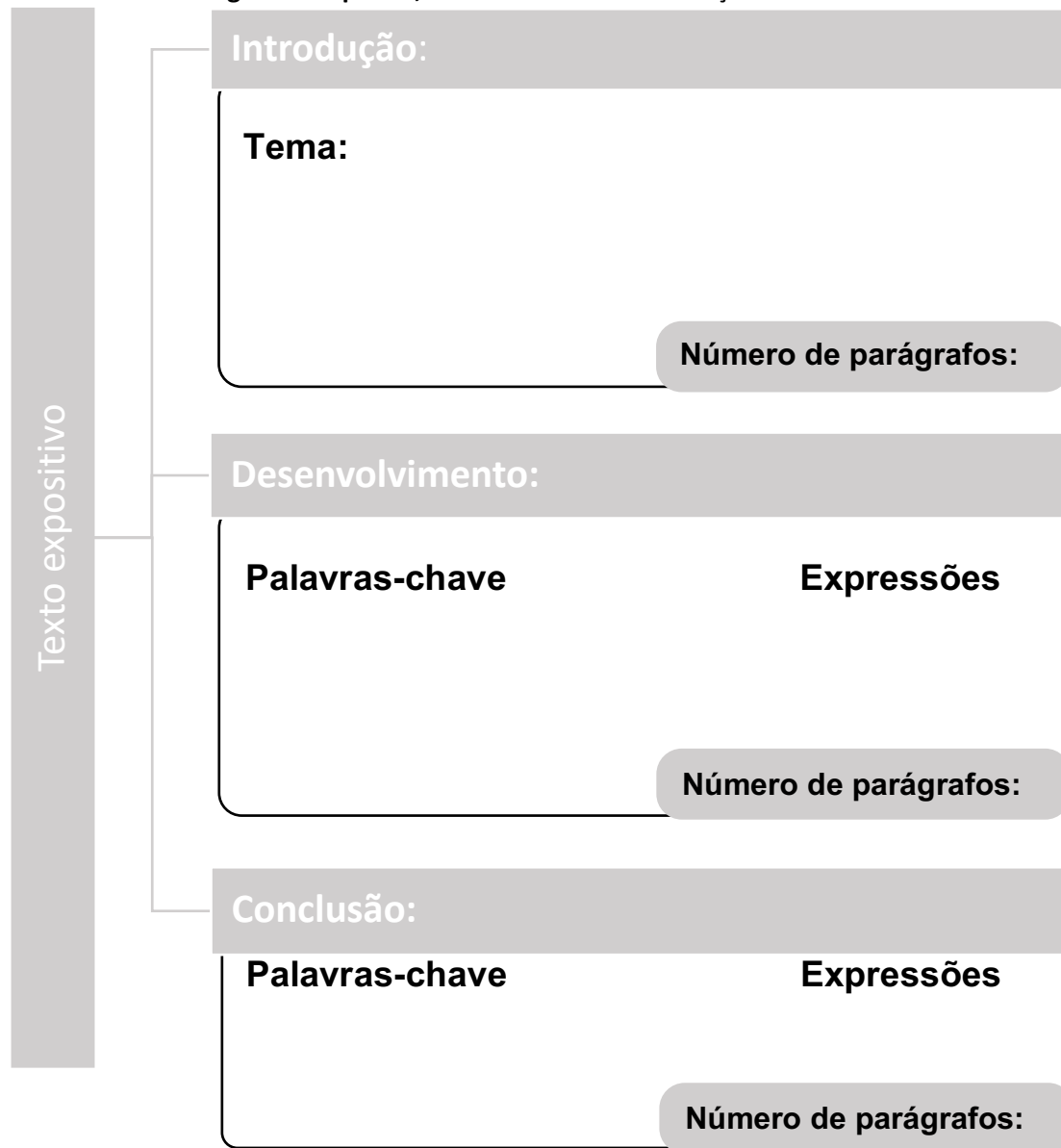
Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**Informação**

Já tivemos oportunidade de conhecer a estrutura do texto expositivo. Agora, vamos descobrir como podemos escrever um bom texto expositivo e, para isso, é importante identificar os aspetos mais relevantes.

**1. Relê** o texto sobre a costa portuguesa.

**1.1. Preenche o seguinte esquema**, de acordo com a informação selecionada.



**1.2. Na tua opinião,** consideras que as palavras-chave identificadas no desenvolvimento estão relacionadas com o tema do texto? Justifica com exemplos.

---

---

---

---

**1.3. De acordo com a leitura que fizeste,** indica se as seguintes afirmações são Verdadeiras (V) ou Falsas (F). Corrige as afirmações falsas.

a) As ideias-chave não precisam de estar relacionadas com o tema.

---

b) A sequência de ideias apresentadas no texto parte do tema geral para tópicos com mais pormenores sobre o mesmo tema.

---

c) O tema é apenas mencionado na introdução.

---

**1.4. De acordo com a leitura que fizeste,** preenche a seguinte tabela

Sinais de pontuação	Conectores	Tempo verbal

**Sistematização**

**Português e Estudo do Meio**  
**Ficha de apoio**  
**Costa Portuguesa**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

**Informação**

Vais elaborar um **harmónio sobre a Costa Portuguesa**.

Esta ficha apoiar-te-á na escrita de um **texto expositivo** a partir do esquema.

**1. Planificação**

Organiza a ideias-chave do texto, de acordo com a tabela seguinte.

<b>Título</b>	
<b>Introdução</b>	<hr/> <hr/> <hr/>
<b>Desenvolvimento</b>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<b>Conclusão</b>	<hr/> <hr/> <hr/>



### 3. Revisão

Relê o teu texto. Regista os erros e sugestões de melhoria que achares pertinentes. Para te auxiliar, utiliza a seguinte lista de verificação.

Revisão do texto expositivo	Sim	Não
Dei um título ao texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Referi o tema do texto expositivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apresentei a informação mais importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expliquei as principais ideias do tema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizei a 3.ª pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fiz os parágrafos necessários.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apliquei regras de ortografia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cumpri as regras de pontuação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeitei as relações de concordância entre sujeito e predicado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evitei a repetição de palavras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 4. Elaboração do harmónio.

Depois de melhorares o teu texto, constrói um harmónio.

Consulta os harmónios que tens à tua disposição.

Na elaboração do harmónio, desenha a costa e os aspetos que mencionaste no texto.

Bom trabalho!

## Anexo R. Produção do texto expositivo sobre a Costa Portuguesa

Português e Estudo do Meio	
Ficha de apoio	
Costa Portuguesa	
Nome: _____	Data: 26/4/2019
<b>Informação</b>	
Esta ficha apoiar-te-á na seleção de informação sobre a costa portuguesa e na criação de um harmónio.	
<b>Costa Portuguesa</b>	
1. Lê o seguinte texto.	
<b>A Costa portuguesa</b>	
<p>Já sabes que Portugal continental faz fronteira com Espanha a norte e a este (fronteira terrestre) e que a oeste e a sul é banhado pelas águas do oceano Atlântico (fronteira marítima). Chamamos costa à parte de terra que está em contacto directo com o mar.</p> <p>A costa portuguesa é muito extensa e o seu aspeto varia bastante. A linha de costa é marcada com reentrâncias e saliências do mar na terra e pela foz dos rios. Em algumas zonas é alta e escarpada, com arribas; noutras é baixa e arenosa, com praias.</p> <p>Nas regiões autónomas da Madeira e dos Açores, a costa é predominantemente alta, rochosa e escarpada; as praias são raras. A ilha do Porto Santo, no arquipélago da Madeira, possui, a sul, uma praia dourada e extensa com cerca de 9 km, que contrasta com a costa alta e escarpada do Norte da ilha.</p> <p><b>Erosão da costa</b></p> <p>Ao longo do tempo, as marés, as ondas e o vento vão desgastando as rochas. A ação lenta e contínua do mar provoca a erosão da costa. O aumento do nível médio das águas do mar, devido ao aquecimento global, está a acelerar essa erosão. O mar faz desmoronar as falésias e destrói as praias, avançando sobre a costa.</p> <p>A degradação da costa deve-se também à ação humana: às construções na orla costeira provocadas pelo crescimento das populações e pela exploração turística; à retirada de muitas toneladas de areia.</p>	
1.1. Sublinha, no texto, o tema e as ideias-chave de cada parágrafo.	

Figura R1. Ficha de apoio sobre a Costa Portuguesa.

2. Observa com atenção a informação sobre os vários aspetos da costa portuguesa.

2.1. Sublinha a informação referente à península, ria e estuário.





Aspetos da Costa portuguesa		Definição
 Praia		Costa baixa e arenosa.
 Dunas		Pequenas elevações de areia junto à praia.
 Arriba ou falésia		Costa alta e rochosa com grande declive.
	<b>Cabo</b>	Porção de terra que entra pelo mar a dentro.
	<b>Promontório</b>	Porção de terra alta e rochosa que entra pelo mar a dentro.
	<b>Cabedelo</b>	Porção de terra formada na foz de um rio.

Figura R2. Ficha de apoio sobre a Costa Portuguesa.





Aspetos da Costa portuguesa		Definição
 <p>Península</p>		Porção de terra rodeada pelo mar, exceto numa parte.
 <p>Ria</p>		Braço de mar que penetra na terra.
 <p>Estuário</p>		Alargamento do rio junto à foz.
	Baía	Porção de mar que entra pela terra, geralmente entre dois cabos, de forma semicircular.
	Enseada	Baía pequena.
	Golfo	Grande porção de mar que entra pela terra com uma grande abertura.

Figura R3. Ficha de apoio sobre a Costa Portuguesa.

**Português**  
**Ficha de apoio**  
**Como organizar parágrafos**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 29/4/2019

**Informação**

Já tivemos oportunidade de conhecer a estrutura do texto expositivo. Agora, vamos descobrir como podemos escrever um bom texto expositivo e, para isso, é importante identificar os aspetos mais relevantes.

1. Relê o texto sobre a costa portuguesa.

1.1. Preenche o seguinte esquema, de acordo com a informação selecionada.

**Introdução:**

**Tema:**  
A Costa Portuguesa.

Número de parágrafos: 1

**Desenvolvimento:**

<b>Palavras-chave</b>	<b>Expressões</b>
<u>10-19 Km fronteira de relevo águas do litoral costa portuguesa e muito extensa</u>	<u>Costa Portuguesa litoral</u>

Número de parágrafos: 7

**Conclusão:**

<b>Palavras-chave</b>	<b>Expressões</b>
<u>ondas vento erosão da costa medida as águas</u>	<u>A linha de costa é marcada</u>

Número de parágrafos: 5

Figura R4. Ficha de apoio para a organização de informação sobre a Costa Portuguesa.

1.2. Na tua opinião, consideras que as palavras-chave identificadas no desenvolvimento estão relacionadas com o tema do texto? Justifica com exemplos.

100m, 9 km, de uma fronteira, costa portuguesa e Oitavo

---

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

1.3. De acordo com a leitura que fizeste, indica se as seguintes afirmações são Verdadeiras (V) ou Falsas (F). Corrige as afirmações falsas.

a) As ideias-chave não precisam de estar relacionadas com o tema.  
 As ideias-chave precisam de estar relacionadas com o tema.

b) A sequência de ideias apresentadas no texto parte do tema geral para tópicos com mais pormenores sobre o mesmo tema.

c) O tema é apenas mencionado na introdução.  
 O tema não é apenas mencionado na introdução.

1.4. De acordo com a leitura que fizeste, preenche a seguinte tabela

Sinais de pontuação	Conectores	Tempo verbal
ponto final, dois pontos, vírgula, ponto avulso, parêntesis	e	Presente do indicativo

**Sistematização**

- Ideias em cadeia, relacionadas entre si e que se complementam, chama-se a isso coerência textual.

- Os sinais de pontuação, os conectores e o tempo verbal utilizados permitem que os diferentes parágrafos apresentem uma coesão textual.

Figura R4. Ficha de apoio para a organização de informação sobre a Costa Portuguesa.

**Português e Estudo do Meio**  
Ficha de apoio  
Costa Portuguesa

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 30/4/2019

**Informação**

Vais elaborar um **harmónio** sobre a **Costa Portuguesa**.  
Escreve um **texto expositivo**, tendo em conta a informação selecionada.

**1. Planificação**  
Organiza as ideias-chave do texto, de acordo com a tabela seguinte.

Título	Costa Portuguesa
Introdução	Costa Portuguesa
Desenvolvimento	<p>Porção de terra rodeada pelo mar exceto numa parte ← Península</p> <p>Ria</p> <p>Estuário</p>
Conclusão	<p>Costa Portuguesa</p> <p>erosão, ondas</p> <p>vento e águas.</p>

Figura R5. Planificação do texto expositivo sobre a Costa Portuguesa.

## 2. Textualização

Redige o teu texto expositivo, a partir das ideias-chave que planificaste.

Para te auxiliar, escreve as ideias-chave de cada parágrafo.

A Costa Portuguesa

A Costa Portuguesa tem uma porção de terra rodeada pelo mar, exceto numa parte.

Lá há uma espécie de braço de mar que penetra na terra.

Também tem um alargamento junto à foz do rio.

Na erosão da costa portuguesa existem muitas ondas e vento.

A costa é muito extensa e o seu aspeto varia bastante.

Figura R6. Produção do texto expositivo sobre a Costa Portuguesa.

### 3. Revisão

Relê o teu texto. Regista os erros e sugestões de melhoria que achares pertinentes. Para te auxiliar, utiliza a seguinte lista de verificação.

Revisão do texto expositivo	Sim	Não
Dei um título ao texto.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Referi o tema do texto expositivo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apresentei a informação mais importante.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expliquei as principais ideias do tema.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizei a 3.ª pessoa.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fiz os parágrafos necessários.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apliquei regras de ortografia.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cumpri as regras de pontuação.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeitei as relações de concordância entre sujeito e predicado.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evitei a repetição de palavras.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 4. Elaboração do harmónio.

Depois de melhorares o teu texto, constrói um harmónio.

Consulta os harmónios que tens à tua disposição.

Na elaboração do harmónio, desenha a costa e os aspetos que mencionaste no texto. Bom trabalho!

Figura R7. Revisão do texto expositivo sobre a Costa Portuguesa.

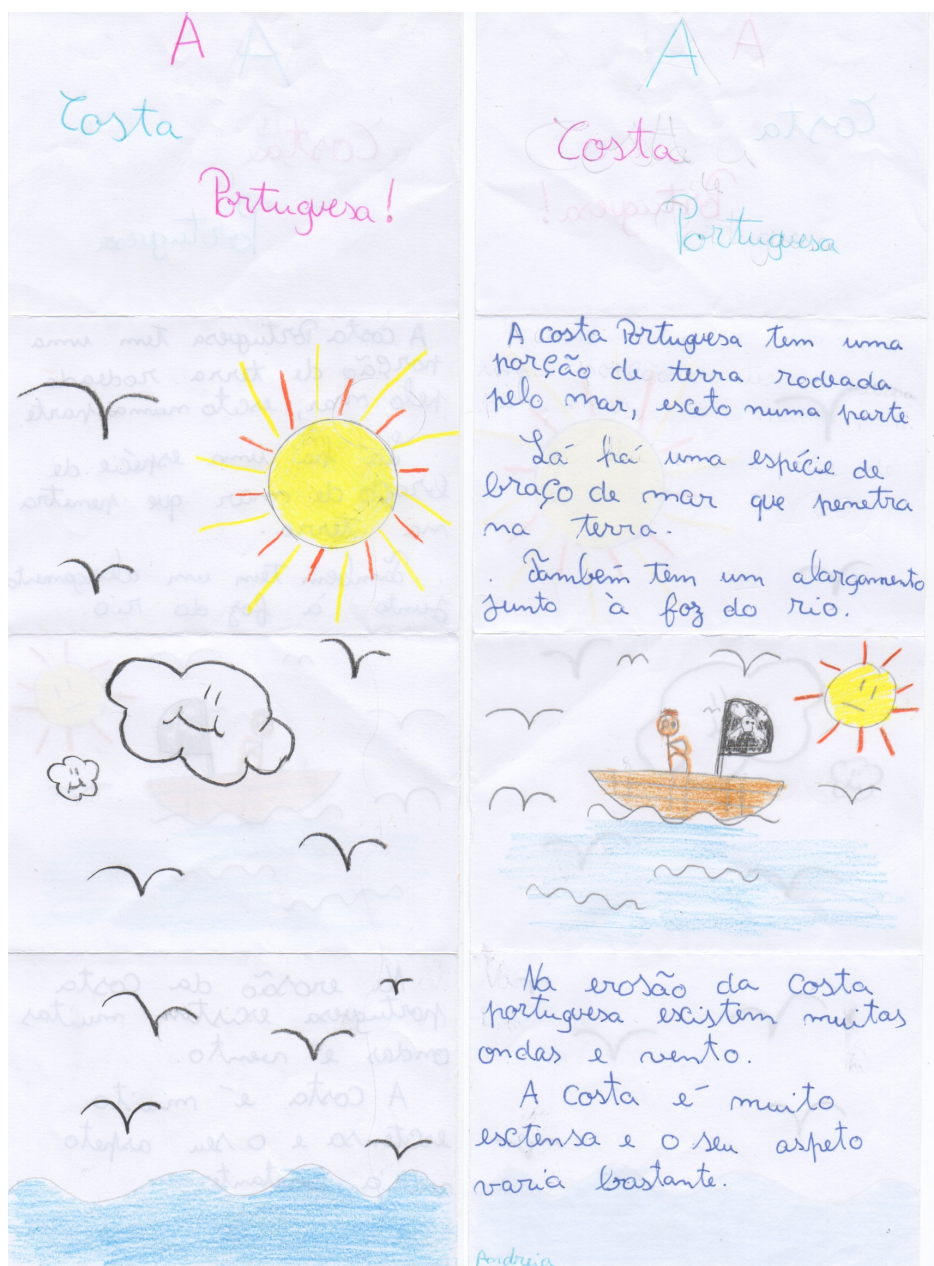


Figura R8. Harmónio sobre a Costa Portuguesa.

## Anexo S. Tabelas de recolha de dados do texto expositivo sobre a Costa portuguesa

Tabela S1.

Dados recolhidos do processo de recolha de informação do texto expositivo sobre a Costa Portuguesa.

		Alunos																								
Indicadores		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
PROCESSO	Seleciona o tema	0	0	0		0	0	4	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	Seleciona as ideias-chave do texto	3	4	3		2	2	3	3	2	3	4	4	1	3	4	4	4	2	3	4	1	4	4	3	4
	Organiza a informação no esquema da estrutura do texto expositivo	3	3	3		3	3	2	3	1	3	4	3	3	3	3	3	4	2	4	2	3	3	4	4	4
ESCALA	Total Não fez (0)	1	1	1		1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
	Total Fraco (1)	0	0	0		0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
	Total Não satisfaz (2)	0	0	0		1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0
	Total Satisfaz (3)	2	1	2		1	1	1	2	0	2	0	1	1	2	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0
	Total Satisfaz bastante (4)	0	1	0		0	0	1	0	0	0	3	1	0	0	1	1	2	0	1	1	0	1	2	1	3

Tabela S2.

Dados recolhidos do processo de recolha de informação do texto expositivo sobre a Costa Portuguesa, em frequência absoluta e relativa.

	Escala	TOTAL					TOTAL	TOTAL %					TOTAL %
		Não fez (0)	Fraco (1)	Não satisfaz (2)	Satisfaz (3)	Satisfaz bastante (4)		Não fez (0)	Fraco (1)	Não satisfaz (2)	Satisfaz (3)	Satisfaz bastante (4)	
Indicadores													
PROCESSO	Seleciona o tema	21	0	0	0	3	24	88%	0%	0%	0%	12,50%	100%
	Seleciona as ideias-chave do texto	0	2	4	8	10	24	0%	8,33%	16,67%	33,33%	41,67%	100%
	Organiza a informação no esquema da estrutura do texto expositivo	0	1	3	14	6	24	0%	4,17%	12,50%	58,33%	25%	100%

Tabela S3.

Dados recolhidos da composição escrita do texto expositivo sobre a Costa Portuguesa.

Indicadores		Alunos																								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
COMPETÊNCIA COMPOSITIVA	Dá um título ao texto	4	4	3		2	4	4	3	2	3	4	3	4	4	4	4	4	4	0	3	4	3	4	4	4
	Identifica de forma geral o tema	3	4	3		2	3	4	3	2	3	3	2	4	4	2	3	2	4	3	2	4	3	4	4	4
	Mobiliza vocabulário adequado e específico do tema tratado	3	4	3		3	4	4	3	3	3	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	4
	Classifica/organiza conhecimentos sobre o tema	3	3	3		3	3	4	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	4	3	3	3	3	3	3	4
	Utiliza de forma adequada os organizadores textuais	2	4	3		3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	4
	Sequencia logicamente as ideias	3	4	3		3	3	4	3	2	2	3	3	4	4	3	2	3	4	3	3	3	3	3	3	4
	Organiza o texto em parágrafos	1	4	1		1	4	1	4	3	3	2	1	4	4	4	2	1	3	1	2	2	1	4	2	1
	Redige as frases de forma estruturada	3	4	3		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Utiliza os sinais de pontuação	3	3	2		3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	Conclui o texto	2	4	3		2	3	4	3	2	2	2	2	4	4	3	2	2	4	2	2	2	2	4	4	3
CONTROLE DO PROCESSO DE ESCRITA	Recolhe a informação do texto-fonte	3	4	3		3	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	
	Seleciona informação pertinente	3	4	4		3	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	
	Planifica o texto expositivo	2	3	3		3	3	2	3	2	2	3	2	4	4	3	3	3	4	2	4	1	2	3	3	2
	Revê o texto expositivo	2	3	3		2	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3
ESCALA	Total Não fez (0)	0	0	0		0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	
	Total Fraco (1)	1	0	1		1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	
	Total Não satisfaz (2)	4	0	1		4	0	1	0	7	5	3	4	0	0	3	5	4	0	2	3	2	2	0	1	1
	Total Satisfaz (3)	8	4	11		9	9	4	13	7	9	9	9	5	5	9	8	8	4	6	7	8	11	7	7	4
	Total Satisfaz bastante (4)	1	10	1		0	5	8	1	0	0	2	0	9	9	2	1	1	10	4	4	3	0	7	6	8

Tabela S4.

Dados recolhidos da composição escrita do texto expositivo sobre a Costa Portuguesa, em frequência absoluta e relativa.

	Indicadores	TOTAL					TOTAL	TOTAL (%)					TOTAL (%)
		Não fez (0)	Fraco (1)	Não satisfaz (2)	Satisfaz (3)	Satisfaz bastante (4)		Não fez (0)	Fraco (1)	Não satisfaz (2)	Satisfaz (3)	Satisfaz bastante (4)	
COMPETÊNCIA COMPOSITIVA	Dá um título ao texto	1	0	2	6	15	24	4,17%	0%	8,33%	25%	62,5%	100%
	Identifica de forma geral o tema	0	0	6	9	9	24	0%	0%	25%	37,5%	37,5%	100%
	Mobiliza vocabulário adequado e específico do tema tratado	0	0	0	11	13	24	0%	0%	0,00%	45,83%	54,17%	100%
	Classifica/organiza conhecimentos sobre o tema	0	0	4	17	3	24	0%	0%	16,67%	70,83%	12,50%	100%
	Utiliza de forma adequada os organizadores textuais	0	0	2	18	4	24	0%	0%	8,33%	75%	16,67%	100%
	Sequencia logicamente as ideias	0	0	3	15	6	24	0%	0%	12,5%	62,5%	25%	100%
	Organiza o texto em parágrafos	0	9	5	3	7	24	0%	37,5%	20,83%	12,5%	29,17%	100%
	Redige as frases de forma estruturada	0	0	0	23	1	24	0%	0%	0%	95,83%	4,17%	100%
	Utiliza os sinais de pontuação	0	0	1	23	0	24	0%	0%	4,17%	95,83%	0%	100%
Conclui o texto	0	0	12	5	7	24	0%	0%	50%	20,83%	29,17%	100%	
CONTROLE DO PROCESSO DE ESCRITA	Recolhe a informação do texto-fonte	0	0	0	13	11	24	0%	0%	0%	54,17%	45,83%	100%
	Seleciona informação pertinente	0	0	0	12	12	24	0%	0%	0%	50%	50%	100%
	Planifica o texto expositivo	0	1	8	11	4	24	0%	4,17%	33,33%	45,83%	16,67%	100%
	Revê o texto expositivo	0	0	9	15	0	24	0%	0%	37,5%	62,5%	0%	100%

## Anexo T. Sistematização dos dados recolhidos do texto expositivo sobre a Costa portuguesa

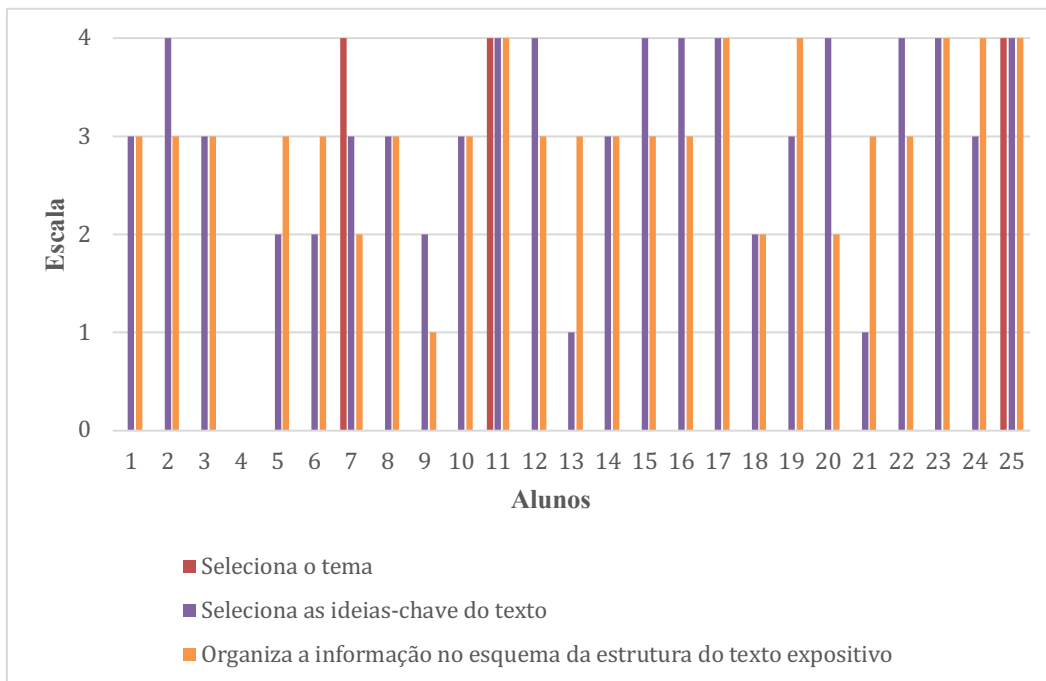


Figura T1. Processo de recolha de informação no texto expositivo sobre a Costa Portuguesa.

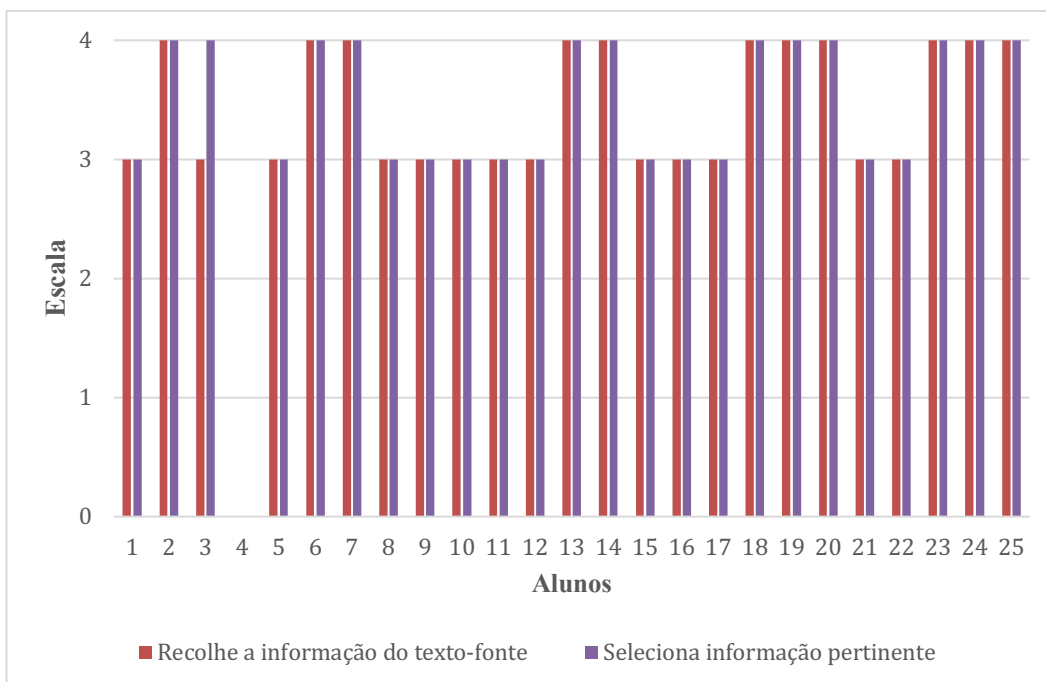


Figura T2. Controle do processo de escrita do texto expositivo sobre a Costa Portuguesa.

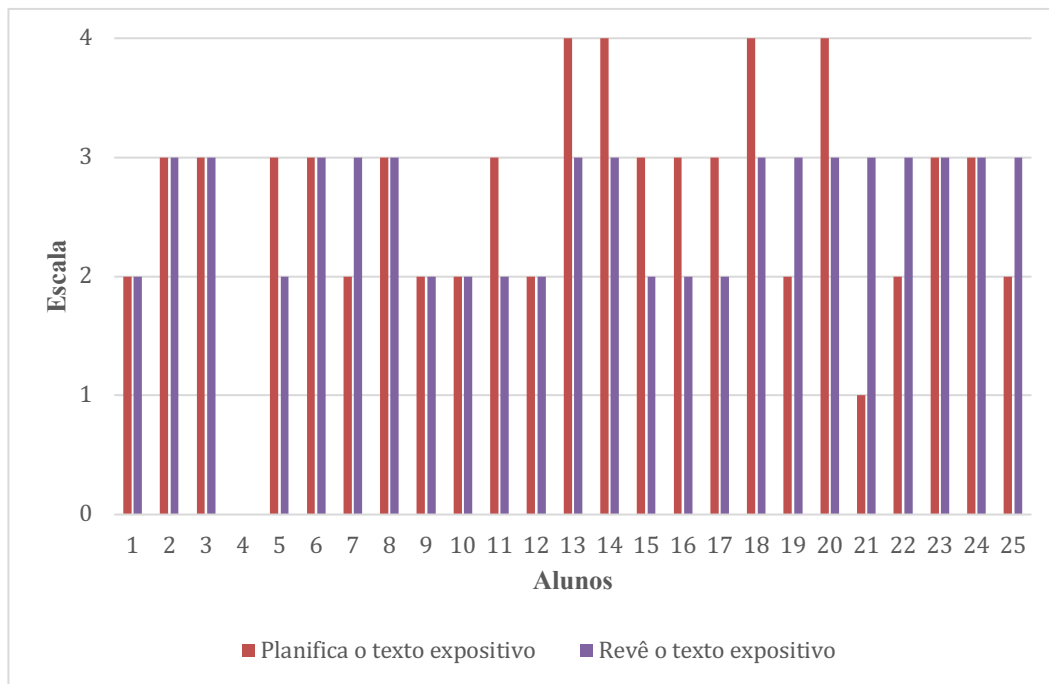


Figura T3. Controle do processo de escrita do texto expositivo sobre a Costa Portuguesa.

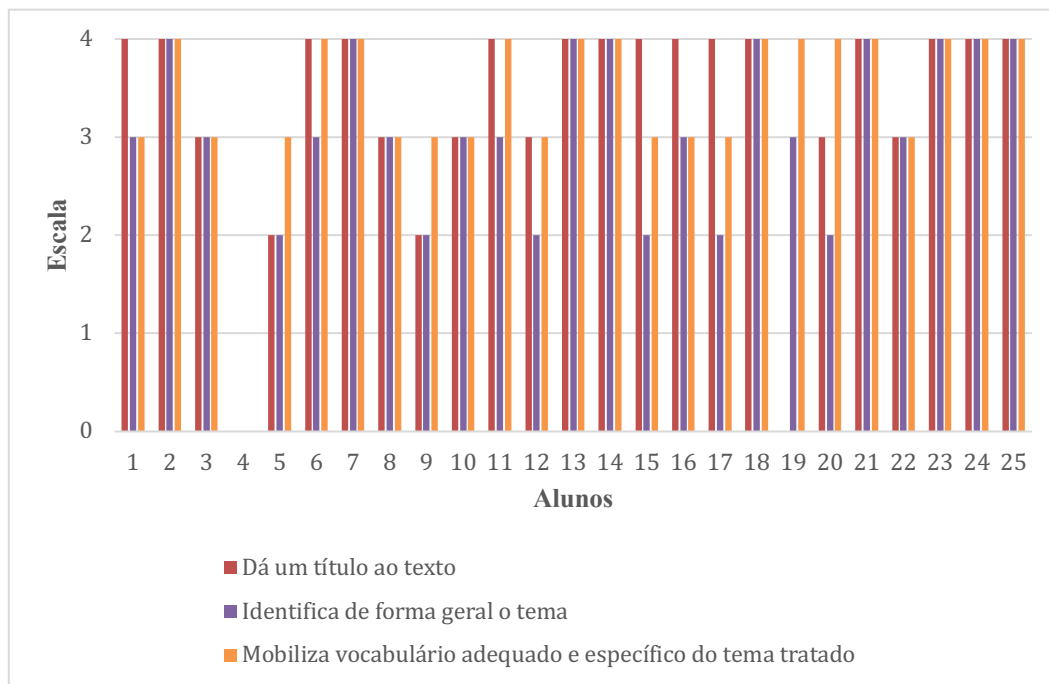


Figura T4. Competência compositora do texto expositivo sobre a Costa Portuguesa.

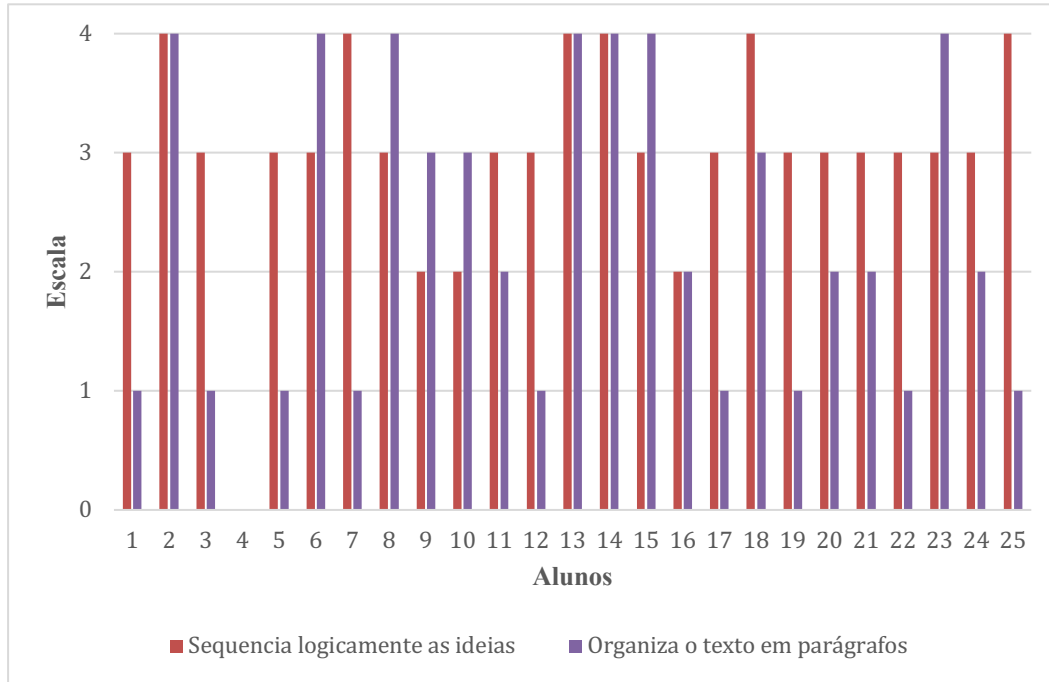


Figura T5. Competência compositiva do texto expositivo sobre a Costa Portuguesa.

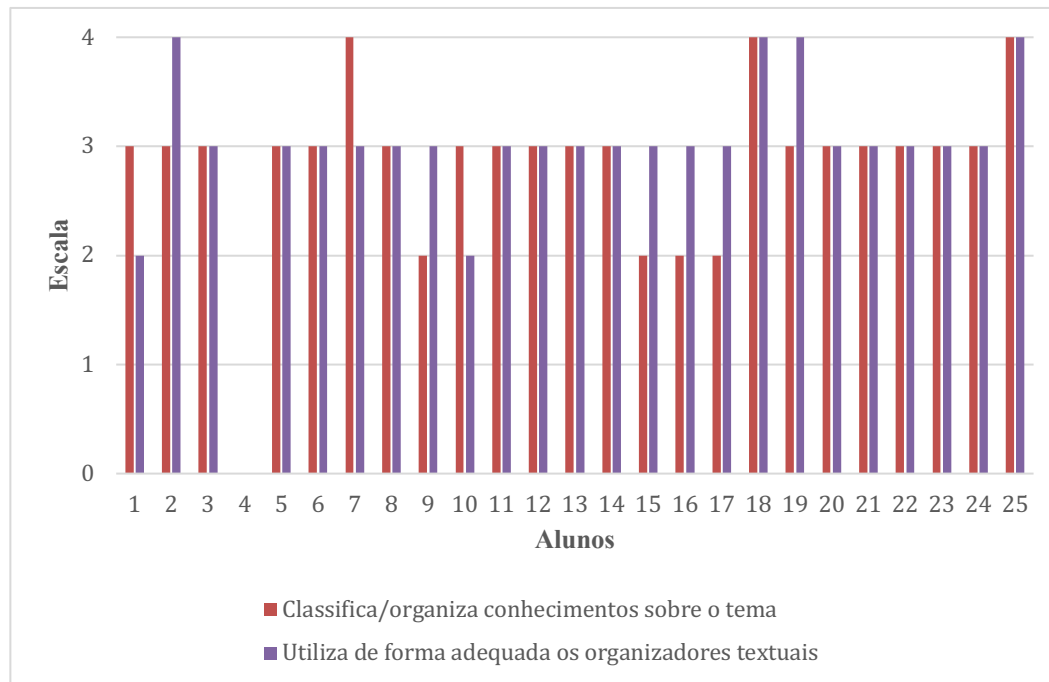


Figura T6. Competência compositiva do texto expositivo sobre a Costa Portuguesa.

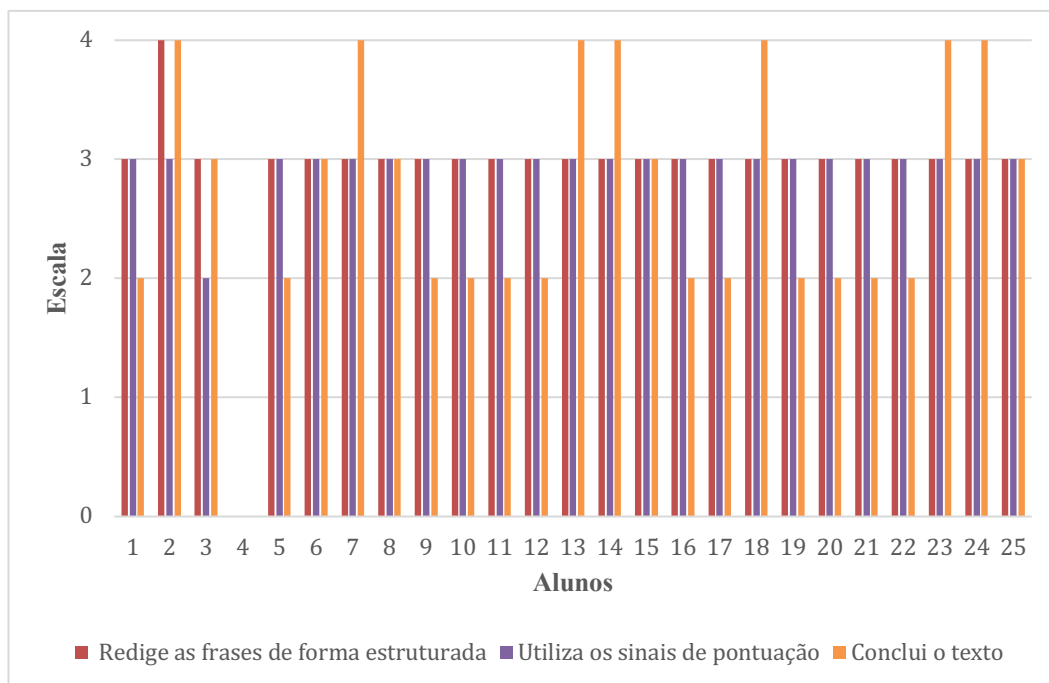


Figura T7. Competência compositiva do texto expositivo sobre a Costa Portuguesa.

## Anexo U. Sequência didática n.º 3

### Português e Estudo do Meio Ficha de apoio Pesquisa de informação

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

---

#### Informação

Esta ficha ajudar-vos-á a organizar a informação que necessitam para elaborar um **texto expositivo sobre o Sistema Solar**.

Pensem bem no que querem saber para procurarem essa informação.

1. Preencham a seguinte tabela.

O que sabemos	O que queremos saber	Onde podemos procurar

**Português e Estudo do Meio**  
**Ficha de apoio**  
**Como fazer um bom resumo**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

---

**Informação**

Quando se lê ou estuda um tema, encontra-se informação muito importante e outra menos importante. O resumo de um texto ajuda a identificar a informação mais importante e a compreender o texto lido.

Mas como fazer um bom resumo?

Vamos descobrir!

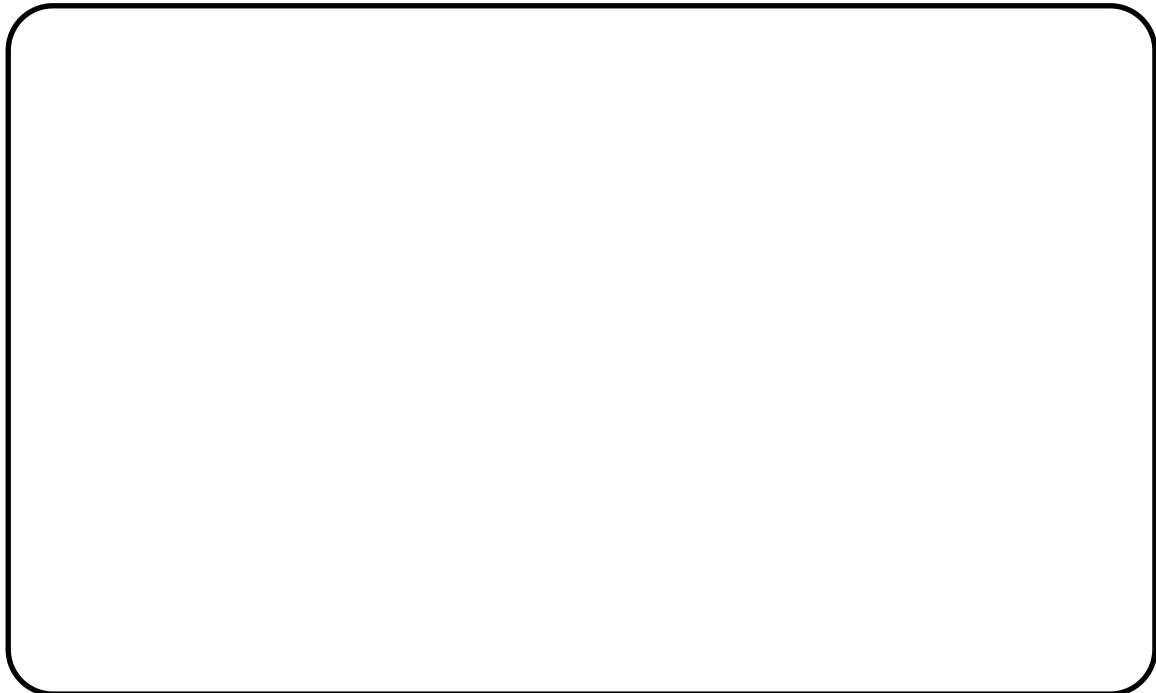
**1. Na tua opinião, o que é um resumo?**

---

---

---

**Sistematização**



**2. Lê** o seguinte texto com atenção.

A Terra está continuamente a rodar sobre si mesma como se fosse um pião. Uma volta completa demora 24 horas ou um dia e chama-se movimento de rotação da Terra.

O movimento de rotação da terra dá origem aos dias e às noites. Enquanto numa parte do planeta Terra é dia, porque recebe a luz do Sol, na outra parte, que está no lado oposto e não recebe luz, é noite.

A Terra também gira em torno do Sol. Este movimento demora 365 dias e 6 horas. Chama-se movimento de translação.

O movimento de translação aliado à inclinação do eixo da Terra dá origem às estações do ano. No hemisfério norte, onde se localiza Portugal, a primavera inicia-se em março, o verão em junho, o outono em setembro e o inverno em dezembro.

*In Estudo do Meio 4.º ano*

**2.1. Faz**, com os teus colegas e com a ajuda do professor, um resumo do texto.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Português e Estudo do Meio**  
**Recolha de informação**  
**Sistema Solar**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_\_

---

**Informação**

Selecione e registem a informação que encontrarem sobre **os planetas Mercúrio e Urano**.

**1. De acordo com a informação encontrada, registem os aspetos mais importantes.**

**Mercúrio**

**FONTE:**

**Urano**

**FONTE:**

**Português e Estudo do Meio**  
**Ficha de apoio**  
**Sistema Solar**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_\_

---

**Informação**

Vão elaborar um **desdobrável sobre os planetas Mercúrio e Urano**.

Escrevam um **texto expositivo** a partir da informação selecionada.

**1. Planificação**

Organizem as ideias-chave do texto, de acordo com a tabela seguinte.

<b>Título</b>	
<b>Introdução</b>	<hr/> <hr/>
<b>Desenvolvimento</b>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<b>Conclusão</b>	<hr/> <hr/>



### 3. Revisão

Releiam o vosso texto. Registem os erros e sugestões de melhoria que acharem pertinentes. Para vos auxiliar, utilizem a seguinte lista de verificação.

Revisão do texto expositivo	Sim	Não
Demos um título ao texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Referimos o tema do texto expositivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apresentámos a informação mais importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Explicámos as principais ideias do tema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizámos a 3.ª pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fizemos os parágrafos necessários.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aplicámos regras de ortografia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cumprimos as regras de pontuação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeitámos as relações de concordância entre sujeito e predicado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evitámos a repetição de palavras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 4. Elaboração do desdobrável.

Depois de melhorarem o vosso texto, construam um desdobrável.

Consultem os desdobráveis que têm à vossa disposição.

Na elaboração do desdobrável, desenhem o sistema solar e os planetas mencionados no texto.

Bom trabalho!

## Anexo V. Produto final da sequência didática



Figura VI. Desdobrável sobre o Sistema Solar (planeta Vênus).

## Anexo W. Sequência didática n.º 4

### Português e Estudo do Meio Ficha de apoio União Europeia

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

#### Informação

Esta ficha apoiar-te-á na seleção e organização de informação sobre a União Europeia para a construção do folheto.

#### 1. Lê o seguinte texto com atenção

Em 1957, seis países da Europa (França, Itália, Alemanha Ocidental, Bélgica, Holanda e Luxemburgo) decidiram unir-se e fundar a Comunidade Económica Europeia (CEE), que, em 1992, passou a chamar-se União Europeia (UE). Atualmente, a União Europeia é constituída por 28 países. Em 1986, Portugal adere à Comunidade Económica Europeia.



Um dos seus símbolos da União Europeia é a bandeira azul com 12 estrelas amarelas, que representam a solidariedade e a união entre os países-membros. A bandeira deve ser hasteada nos países-membros, de acordo com as regras estabelecidas.

Outro símbolo da União Europeia é o seu hino, um trecho da 9.ª sinfonia de Beethoven, também conhecido como Hino à Alegria. Este hino pretende expressar os ideais de liberdade, paz e solidariedade e é utilizado em cerimónias oficiais da União Europeia, não substituindo os hinos nacionais dos países-membros. O Dia da Europa comemora-se a 9 de maio.

Os 28 países membros que são representados pelos deputados dos países membros que se reúnem no Parlamento Europeu, em Bruxelas, com o objetivo de se ajudarem: (i) na defesa da democracia, da paz e dos direitos humanos; (ii) a formação de um mercado comum para a livre circulação de pessoas, de bens e de serviços entre todos os países-membros; (iii) na criação de uma moeda única (o euro); e (iv) no auxílio aos países-membros através de apoios financeiros.

O conjunto de países que constituem a União Europeia ajuda-se nas áreas política, económica, social, cultural e ambiental.

**1.1. Sublinha, no texto, o tema e as palavras-chave.**

**1.2. Preenche a seguinte tabela, tendo em conta a informação selecionada.**

<b>Parágrafo</b>	<b>Palavras-chave</b>
<b>1.º parágrafo</b>	
<b>2.º parágrafo</b>	
<b>3.º parágrafo</b>	
<b>4.º parágrafo</b>	
<b>5.º parágrafo</b>	

**Português e Estudo do Meio**  
**Texto expositivo**  
**União Europeia**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

**Informação**

Vais elaborar um **folheto sobre a União Europeia**.

Escreve um texto expositivo, tendo em conta a informação seleccionada.

**1. Planificação**

Organiza as ideias-chave do texto, de acordo com a tabela seguinte.

<b>Título</b>	
<b>Introdução</b>	<hr/> <hr/>
<b>Desenvolvimento</b>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<b>Conclusão</b>	<hr/> <hr/> <hr/>



### 3. Revisão

Relê o teu texto. Regista os erros e sugestões de melhoria que achares pertinentes. Para te auxiliar, utiliza a seguinte lista de verificação.

Revisão do texto expositivo	Sim	Não
Dei um título ao texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Referi o tema do texto expositivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apresentei a informação do texto-fonte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expliquei as principais ideias do tema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizei a 3.ª pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fiz os parágrafos necessários.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apliquei regras de ortografia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cumpri as regras de pontuação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeitei as relações de concordância entre sujeito e predicado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evitei a repetição de palavras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 4. Elaboração do folheto.

Depois de melhorares o teu texto, constrói um folheto.

Consulta os folhetos que tens à tua disposição.

Na elaboração do folheto, desenha os aspetos relacionados com a União Europeia.

Bom trabalho!

## Anexo X. Produção do texto expositivo sobre a União Europeia

**Português e Estudo do Meio**  
**Ficha de apoio**  
**União Europeia**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 13/5/2019


---

**Informação**

Esta ficha apoiar-te-á na seleção e organização de informação sobre a União Europeia para a construção do folheto.

**1. Lê o seguinte texto com atenção**

Em 1957, seis países da Europa (França, Itália, Alemanha Ocidental, Bélgica, Holanda e Luxemburgo) decidiram unir-se e fundar a Comunidade Económica Europeia (CEE), que, em 1992, passou a chamar-se União Europeia (EU). Atualmente, a União Europeia é constituída por 28 países. Em 1986, Portugal adere à Comunidade Económica Europeia.



Um dos seus símbolos da União Europeia é a bandeira azul com 12 estrelas amarelas, que representam a solidariedade e a união entre os países-membros. A bandeira deve ser hasteada nos países-membros, de acordo com as regras estabelecidas.

Outro símbolo da União Europeia é o seu hino, um trecho da 9.ª sinfonia de Beethoven, também conhecido como Hino à Alegria. Este hino pretende expressar os ideais de liberdade, paz e solidariedade e é utilizado em cerimónias oficiais da União Europeia, não substituindo os hinos nacionais dos países-membros. O Dia da Europa comemora-se a 9 de maio.

Os 28 países membros que são representados pelos deputados dos países membros que se reúnem no Parlamento Europeu, em Bruxelas, com o objetivo de se ajudarem: (i) na defesa da democracia, da paz e dos direitos humanos; (ii) a formação de um mercado comum para a livre circulação de pessoas, de bens e de serviços entre todos os países-membros; (iii) na criação de uma moeda única (o euro); e (iv) no auxílio aos países-membros através de apoios financeiros.

O conjunto de países que constituem a União Europeia ajuda-se nas áreas política, económica, social, cultural e ambiental.

**1.1. Sublinha, no texto, o tema e as palavras-chave.**

Figura X1. Ficha de apoio sobre a União Europeia.

1.2. Preenche a seguinte tabela, tendo em conta a informação selecionada.

Parágrafo	Palavras-chave
1.º parágrafo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1957, seis países da Europa</li> <li>• fundaram a (CEE)</li> <li>• 1992 chamou-se (UE)</li> <li>• UE = 28 países</li> <li>• Portugal adere à (CEE)</li> </ul>
2.º parágrafo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bandeira azul com 12 estrelas</li> <li>• representam a solidariedade</li> <li>• União</li> </ul>
3.º parágrafo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hino</li> <li>• o dia da Europa comemora-se no dia 9 de maio</li> </ul>
4.º parágrafo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 28 países</li> <li>• representados pelos deputados</li> <li>• reúnem no Parlamento Europeu</li> <li>• em Bruxelas</li> <li>• ajudarem na defesa da democracia</li> <li>• da paz e dos direitos humanos</li> <li>• mercado comum</li> <li>• moeda única (o euro)</li> </ul>
5.º parágrafo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• política</li> <li>• económica</li> <li>• social</li> <li>• cultura</li> <li>• ambiental</li> </ul>

Figura X2. Ficha de apoio sobre a União Europeia.

**Português e Estudo do Meio**  
**Texto expositivo**  
**União Europeia**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 13/5/2019

**Informação**

Vais elaborar um folheto sobre a União Europeia.  
 Escreve um texto expositivo, tendo em conta a informação selecionada.

**1. Planificação**  
 Organiza as ideias-chave do texto, de acordo com a tabela seguinte.

Título	A União Europeia
Introdução	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A União Europeia (28 país)</li> </ul>
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bandeira</li> <li>• hino</li> <li>• democracia</li> <li>• paz</li> <li>• solidariedade</li> </ul>
Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A União Europeia e a sua importância</li> </ul>

Figura X3. Planificação do texto expositivo sobre a União Europeia.

### 3. Revisão

Análise o teu texto. Regista os erros e sugestões de melhoria que achares pertinentes. Para isso, utiliza a folha de verificação.

### 2. Textualização

Redige o teu texto expositivo, a partir das ideias-chave que planificaste.

#### A União Europeia

A União Europeia é constituída por 28 países membros.

Em 1957 seis países da Europa uniram-se e fundaram a Comunidade Económica Europeia que em 1992 passou a chamar-se União Europeia.

A União Europeia tem dois símbolos a bandeira azul com 12 estrelas amarelas que representam a solidariedade e a união entre os países-membros e o seu hino.

Os 28 países reúnem-se no Parlamento Europeu, em Bruxelas, com o objetivo de ajudarem na defesa da democracia, da paz e dos direitos humanos, na formação de um mercado comum e na criação de uma moeda única (o euro).

O conjunto de países que constituem a União Europeia ajudam-se nas áreas política, económica, social, cultural e ambiental.

Figura X4. Produção do texto expositivo sobre a União Europeia.

### 3. Revisão

Relê o teu texto. Regista os erros e sugestões de melhoria que achares pertinentes. Para te auxiliar, utiliza a seguinte lista de verificação.

Revisão do texto expositivo	Sim	Não
Dei um título ao texto.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Referi o tema do texto expositivo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apresentei a informação dos <del>de</del> textos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Expliquei as principais ideias do tema.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizei a 3.ª pessoa.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fiz os parágrafos necessários.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apliquei regras de ortografia.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cumpri as regras de pontuação.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeitei as relações de concordância entre sujeito e predicado.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evitei a repetição de palavras.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 4. Elaboração do folheto.

Depois de melhorares o teu texto, constrói um folheto.

Consulta os folhetos que tens à tua disposição.

Na elaboração do folheto, desenha os aspetos relacionados com a União Europeia.

Bom trabalho!

Figura X5. Revisão do texto expositivo sobre a União Europeia.

## Anexo Y. Recurso da ficha de apoio do texto expositivo no pós-teste

### Português e Estudo do Meio Ficha de apoio Democracia

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

#### Informação

Vais ler dois textos-fonte para depois escreveres um texto expositivo sobre a **Democracia e os órgãos do poder**.

**1. Lê** com atenção o primeiro texto-fonte. Durante a leitura, deves estar particularmente atento:

- à definição da Democracia,
- à importância da Democracia,
- aos direitos e liberdades na Constituição de 1976,
- à importância do voto nas eleições.

A Revolução de 25 de Abril acabou com a ditadura em Portugal, mas era necessário substituir a Constituição de 1933 por uma Constituição que garantisse as liberdades conquistadas.

Assim, em 25 de Abril de 1975, um ano após a Revolução realizaram-se eleições para formar a Assembleia Constituinte. Os primeiros deputados eleitos elaboraram a Constituição de 1976, onde encontramos definidos os princípios da Democracia. Esta forma de governar o país permite que o povo possa escolher os seus governantes em eleições livres e que estejam garantidos os direitos e liberdades de cada cidadão.

A nova Constituição resultou do trabalho de todos os partidos políticos representados na Assembleia Constituinte. E, depois de pronta, foi aprovada pela maioria dos deputados e publicada em 2 de abril de 1976 – Constituição de 1976. A nova Constituição garantiu a todos os portugueses “direitos e liberdades fundamentais”, como, por exemplo: (i) liberdade de expressão e de opinião; (ii) liberdade de reunião; (iii) liberdade sindical; (iv) direito de voto; (v) direito à educação; (vi) direito ao trabalho.

Em democracia, existem direitos, mas também existem deveres. Tu, na tua escola, tens direito a ser respeitado, mas também tens de respeitar os outros. Liberdade não significa dizer ou fazer tudo o que te apetece, porque isso iria contra a liberdade dos teus colegas. Viver em democracia impõe-nos que respeitemos as regras e convida-nos a participar ativamente na vida da comunidade.

É importante que todos os cidadãos participem nas eleições, uma vez que estas permitem escolher, direta ou indiretamente, as pessoas que nos vão governar, o que não acontecia em ditadura.

*Adaptado “História e Geografia de Portugal – 6.º”*

**1.1. De acordo com a informação do texto, preenche a tabela com as seguintes informações.**

<b>Democracia e a Constituição de 1976</b>	
<b>Definição de Democracia</b>	
<b>Importância da Democracia</b>	
<b>Liberdades da Constituição de 1976</b>	
<b>Direitos da Constituição de 1976</b>	
<b>Eleições</b>	

**2. Lê** com atenção o segundo texto-fonte. Durante a leitura, deves estar particularmente atento aos diferentes órgãos do poder e às respetivas funções.

Na Constituição de 1976, ficaram consagrados os princípios da democracia, uma vez que, desde então, se garantiam aos cidadãos direitos e liberdades fundamentais.

O nosso país passou a ser governado por pessoas que, por eleições livres, são escolhidas direta ou indiretamente pelos cidadãos. Por isso, ocupam os diferentes órgãos do poder com legitimidade. Desta forma, existem os órgãos do poder central – Presidência da República, Assembleia da República, Governo e Tribunais – e os órgãos do poder local – Câmara Municipal, Assembleia Municipal e Junta de Freguesia.

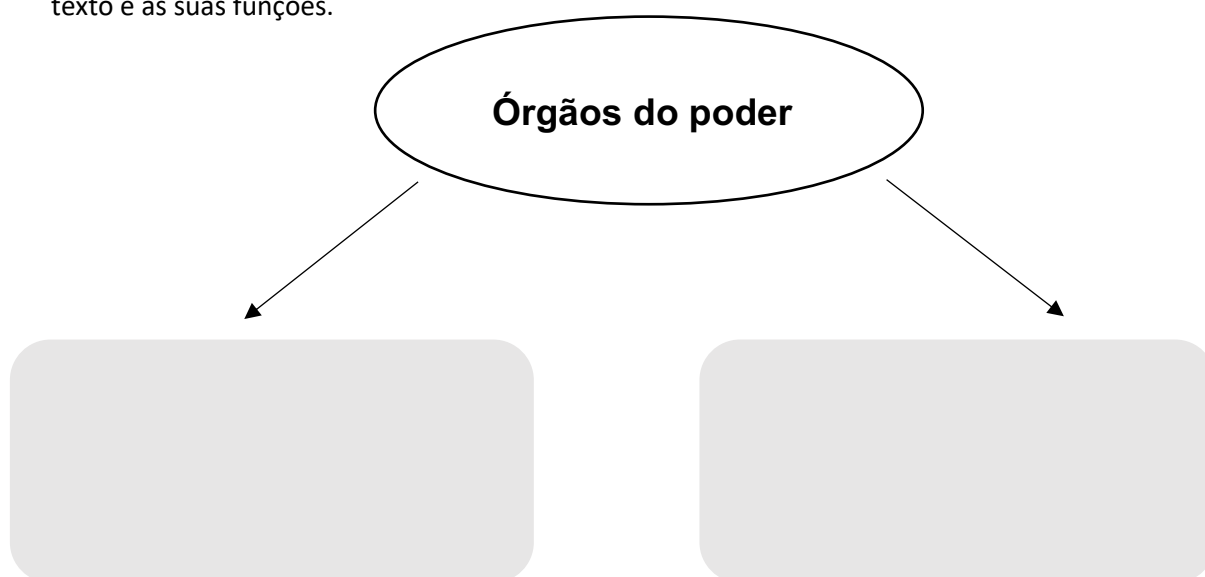
Enquanto o poder central toma decisões que se destinam a todo o território e a toda a população portuguesa, o poder local ou autarquias exerce-se apenas nas áreas do município ou da freguesia.

A Madeira e os Açores tornaram-se regiões autónomas depois do 25 de Abril de 1974. Os cidadãos destes arquipélagos passaram a ter os seus próprios Governos e Assembleias regionais que exercem as suas funções em colaboração estreita com os órgãos do poder central.

*Adaptado “História e Geografia de Portugal – 6.º”*

**2.1. Sublinha, no texto,** o tema e as ideias-chave.

**2.2. Preenche** o seguinte esquema, tendo em conta os órgãos do poder mencionados no texto e as suas funções.



## Anexo Z. Produção do texto expositivo no pós-teste

**Português e Estudo do Meio**  
**Ficha de apoio**  
**Democracia**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 27/5/2019

---

**Informação**

Vais ler dois textos-fonte para depois escreveres um texto expositivo sobre a **Democracia e os órgãos do poder**.

**1. Lê** com atenção o primeiro texto-fonte. Durante a leitura, deves estar particularmente atento:

- à definição da Democracia,
- à importância da Democracia,
- aos direitos e liberdades na Constituição de 1976,
- à importância do voto nas eleições.

A Revolução de 25 de Abril acabou com a ditadura em Portugal, mas era necessário substituir a Constituição de 1933 por uma Constituição que garantisse as liberdades conquistadas.

Assim, em 25 de Abril de 1975, um ano após a Revolução realizaram-se eleições para formar a Assembleia Constituinte. Os primeiros deputados eleitos elaboraram a Constituição de 1976, onde encontramos definidos os princípios da Democracia. Esta forma de governar o país permite que o povo possa escolher os seus governantes em eleições livres e que estejam garantidos os direitos e liberdades de cada cidadão.

A nova Constituição resultou do trabalho de todos os partidos políticos representados na Assembleia Constituinte. E, depois de pronta, foi aprovada pela maioria dos deputados e publicada em 2 de abril de 1976 – Constituição de 1976. A nova Constituição garantiu a todos os portugueses “direitos e liberdades fundamentais”, como, por exemplo: (i) liberdade de expressão e de opinião; (ii) liberdade de reunião; (iii) liberdade sindical; (iv) direito de voto; (v) direito à educação; (vi) direito ao trabalho.

Em democracia, existem direitos, mas também existem deveres. Tu, na tua escola, tens direito a ser respeitado, mas também tens de respeitar os outros. Liberdade não significa dizer ou fazer tudo o que te apetece, porque isso iria contra a liberdade dos teus colegas. Viver em democracia impõe-nos que respeitemos as regras e convidava-nos a participar ativamente na vida da comunidade.

É importante que todos os cidadãos participem nas eleições, uma vez que estas permitem escolher, direta ou indiretamente, as pessoas que nos hão de governar, o que não acontecia em ditadura.

*Adaptado “História e Geografia de Portugal – 6.º”*

Figura Z1. Ficha de apoio para a produção do texto expositivo no pós-teste.

1.1. De acordo com a informação do texto, preenche a tabela com as seguintes informações.

Democracia e a Constituição de 1976	
Definição de Democracia	É uma forma de governar o país em que o povo possa escolher o seu governo através do voto.
Importância da Democracia	É muito importante por serem garantidos os direitos e liberdades de cada cidadão.
Liberdades da Constituição de 1976	liberdade de expressão e de opinião, liberdade de recreio, liberdade sindical.
Direitos da Constituição de 1976	direito de voto, direito de ir e vir, direito de trabalho.
Eleições	Escolher as pessoas que vão governar.

Figura Z2. Ficha de apoio para a produção do texto expositivo no pós-teste.

2. Lê com atenção o segundo texto-fonte. Durante a leitura, deves estar particularmente atento aos diferentes órgãos do poder e às respetivas funções.

Na Constituição de 1976, ficaram consagrados os princípios da democracia, uma vez que, desde então, se garantiam aos cidadãos direitos e liberdades fundamentais.

O nosso país passou a ser governado por pessoas que, por eleições livres, são escolhidas direta ou indiretamente pelos cidadãos. Por isso, ocupam os diferentes órgãos do poder com legitimidade. Desta forma, existem os órgãos do poder central – Presidência da República, Assembleia da República, Governo e Tribunais – e os órgãos do poder local – Câmara Municipal, Assembleia Municipal e Junta de Freguesia.

Enquanto o poder central toma decisões que se destinam a todo o território e a toda a população portuguesa, o poder local ou autarquias exerce-se apenas nas áreas do município ou da freguesia.

A Madeira e os Açores tornaram-se regiões autónomas depois do 25 de Abril de 1974. Os cidadãos destes arquipélagos passaram a ter os seus próprios Governos e Assembleias regionais que exercem as suas funções em colaboração estreita com os órgãos do poder central.

*Adaptado "História e Geografia de Portugal – 6.º"*

2.1. Sublinha, no texto, o tema e as ideias-chave.

2.2. Preenche o seguinte esquema, tendo em conta os órgãos do poder mencionados no texto e as suas funções.

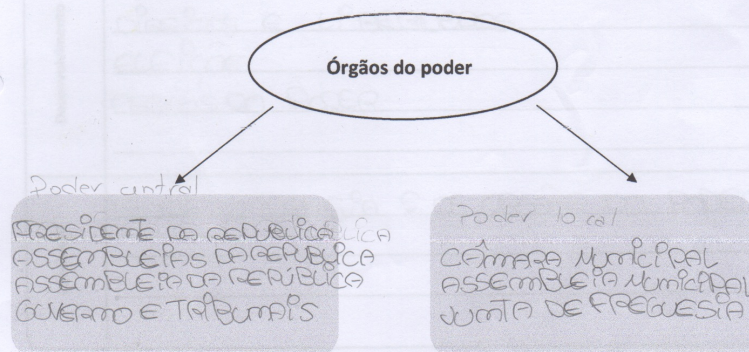


Figura Z3. Ficha de apoio para a produção do texto expositivo no pós-teste.

**Português e Estudo do Meio**  
**Texto expositivo**  
**Democracia**

Nome \_\_\_\_\_ Data: 20/5/2019

**Informação**  
 Escreve um texto expositivo sobre a **Democracia e os órgãos do poder**, tendo em conta a informação que recolheste nos dois textos-fonte.

**1. Planificação**  
 Organiza as ideias-chave do texto, de acordo com a tabela seguinte.

Título	a Democracia e os órgãos do Poder
Introdução	a Democracia e os órgãos do Poder
Desenvolvimento	que é a Democracia Direitos e Liberdades Eleição órgãos do Poder
Conclusão	a Democracia e os órgãos do Poder

Figura Z4. Planificação do texto expositivo no pós-teste.

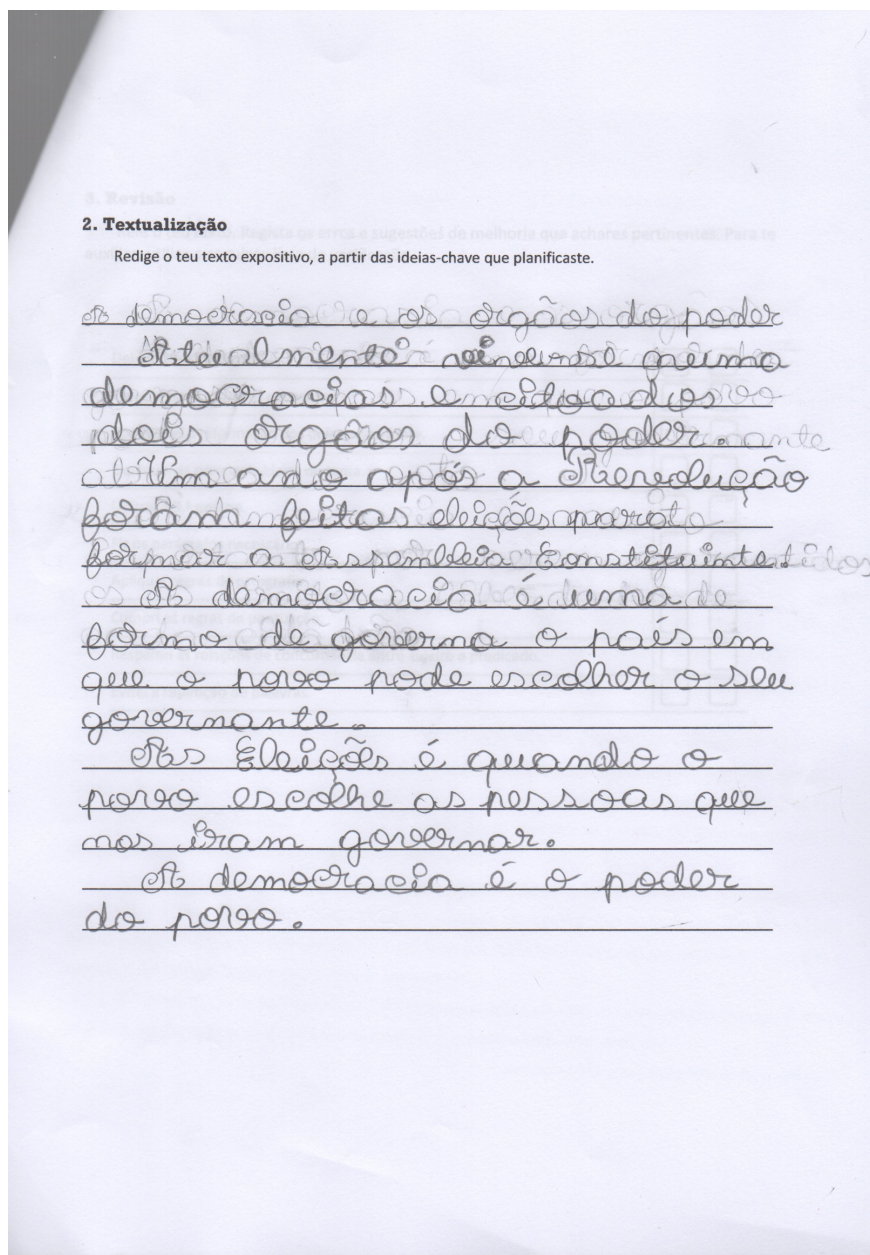


Figura Z5. Produção do texto expositivo no pós-teste.

### 3. Revisão

Relê o teu texto. Regista os erros e sugestões de melhoria que achares pertinentes. Para te auxiliar, utiliza a seguinte lista de verificação.

Revisão do texto expositivo	Sim	Não
Dei um título ao texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Referi o tema do texto expositivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apresentei a informação dos dois textos-fonte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expliquei as principais ideias do tema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizei a 3.ª pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fiz os parágrafos necessários.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apliquei regras de ortografia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cumpri as regras de pontuação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeitei as relações de concordância entre sujeito e predicado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evitei a repetição de palavras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura Z6. Revisão do texto expositivo no pós-teste.

## Anexo AA. Tabelas de recolha de dados do texto expositivo no pós-teste

Tabela AA1.

Dados recolhidos do processo de recolha de informação do texto expositivo pós-teste.

Indicadores		Alunos																								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
PROCESSO	Seleciona as ideias-chave dos dois textos-fonte	3	4	3		2	3	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	2	4	2	2	3	3	4	4
	Organiza a informação selecionada na tabela	4	4	3		4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	2	4	3	3	4	4	4	4	4
	Organiza a informação selecionada no esquema conceptual	4	4	4		4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	3	4	4	4	2	4
ESCALA	Total Fraco (1)	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total Não satisfaz (2)	0	0	0		1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0
	Total Satisfaz (3)	1	0	2		0	1	2	0	1	0	3	0	1	1	2	0	2	1	2	2	0	1	1	0	0
	Total Satisfaz bastante (4)	2	3	1		2	2	1	3	2	3	0	3	2	2	1	3	0	1	1	0	2	2	2	2	3

Tabela AA2.

Dados recolhidos do processo de recolha de informação do texto expositivo pós-teste, em frequência absoluta e relativa.

Indicadores	TOTAL				TOTAL	TOTAL (%)				TOTAL (%)	
	Fraco (1)	Não satisfaz (2)	Satisfaz (3)	Satisfaz bastante (4)		Fraco (1)	Não satisfaz (2)	Satisfaz (3)	Satisfaz bastante (4)		
PROCESSO	Seleciona as ideias-chave dos dois textos-fonte	0	4	9	11	24	0%	16,67%	38%	45,83%	100%
	Organiza a informação selecionada na tabela	0	1	8	15	24	0%	4,17%	33,33%	63%	100%
	Organiza a informação selecionada no esquema conceptual	0	1	6	17	24	0%	4,17%	25%	70,83%	100%

Tabela AA3.

Dados recolhidos da composição escrita do texto expositivo pós-teste.

Indicadores	Alunos																									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
COMPETÊNCIA COMPOSITIVA	Dá um título ao texto	4		4		4	4	4	4	4	4	4	0	4	4	4	0	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Identifica de forma geral o tema	4		3		4	4	4	4	4	3	2	3	4	4	3	3	0	4	3	3	3	3	4	4	4
	Mobiliza vocabulário adequado e específico do tema tratado	4		4		4	4	3	3	3	3	2	3	4	4	3	3	0	4	3	3	3	3	4	4	4
	Classifica/organiza conhecimentos sobre o tema	4		4		4	4	3	3	3	3	2	3	4	4	3	3	0	4	3	3	3	3	4	4	4
	Utiliza de forma adequada os organizadores textuais	3		3		3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	0	4	4	3	3	3	3	4	4	4
	Sequencia logicamente as ideias	3		3		3	4	4	4	3	3	2	2	3	4	2	3	0	3	3	3	3	3	4	3	4
	Organiza o texto em parágrafos	3		4		4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	3	4	0	4	4	4	3	3	4	4	4
	Redige as frases de forma estruturada	3		3		3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	4	0	4	4	4	3	3	4	4	4
	Utiliza os sinais de pontuação	3		3		4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	3	4	0	4	4	4	3	3	4	4	4
	Conclui o texto	4		4		4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	4	0	4	3	3	2	3	4	4	3
CONTROLE DO PROCESSO DE ESCRITA	Recolhe a informação dos dois textos-fonte	3		4		4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	0	4	3	4	3	3	4	4	4	
	Seleciona informação pertinente	3		4		4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	0	4	3	4	3	3	4	4	4	
	Planifica o texto expositivo	3		4		4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	0	4	4	4	3	3	4	4	4	
	Revê o texto expositivo	3		3		3	4	3	4	3	3	3	3	4	3	4	0	3	3	2	2	3	4	4	3	
ESCALA	Total Não fez (0)	0		0		0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	14	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Total Fraco (1)	0		0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Total Não satisfaz (2)	0		0		0	0	0	0	0	4	2	0	0	1	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	
	Total Satisfaz (3)	9		6		4	0	5	4	10	6	8	8	3	1	9	5	0	2	8	6	11	13	0	1	2
	Total Satisfaz bastante (4)	5		8		10	14	9	10	4	8	2	4	10	13	4	9	0	12	6	7	1	1	14	13	12

Tabela AA4.

Dados recolhidos da composição escrita do texto expositivo pós-teste, em frequência absoluta e relativa.

	Indicadores	TOTAL					TOTAL	TOTAL (%)					TOTAL (%)
		Não fez (0)	Fraco (1)	Não satisfaz (2)	Satisfaz (3)	Satisfaz bastante (4)		Não fez (0)	Fraco (1)	Não satisfaz (2)	Satisfaz (3)	Satisfaz bastante (4)	
COMPETÊNCIA COMPOSITIVA	Dá um título ao texto	2	0	0	0	21	23	8,70%	0%	0%	0%	91,30%	100%
	Identifica de forma geral o tema	1	0	1	9	12	23	4,35%	0%	4,35%	39,13%	52,17%	100%
	Mobiliza vocabulário adequado e específico do tema tratado	1	0	1	11	10	23	4,35%	0%	4,35%	47,83%	43,48%	100%
	Classifica/organiza conhecimentos sobre o tema	1	0	1	11	10	23	4,35%	0%	4,35%	47,83%	43,48%	100%
	Utiliza de forma adequada os organizadores textuais	1	0	0	13	9	23	4,35%	0%	0%	56,52%	39,13%	100%
	Sequencia logicamente as ideias	1	0	3	13	6	23	4,35%	0%	13,04%	56,52%	26,09%	100%
	Organiza o texto em parágrafos	1	0	1	4	17	23	4,35%	0%	4,35%	17,39%	73,91%	100%
	Redige as frases de forma estruturada	1	0	0	11	11	23	4,35%	0%	0%	47,83%	47,83%	100%
	Utiliza os sinais de pontuação	1	0	0	8	14	23	4,35%	0%	0%	34,78%	60,87%	100%
	Conclui o texto	1	0	1	9	12	23	4,35%	0%	4,35%	39,13%	52,17%	100%
CONTROLE DO PROCESSO DE ESCRITA	Recolhe a informação dos dois textos-fonte	1	0	0	7	15	23	4,35%	0%	0%	30,43%	65,22%	100%
	Seleciona informação pertinente	1	0	0	7	15	23	4,35%	0%	0%	30,43%	65,22%	100%
	Planifica o texto expositivo	1	0	0	4	18	23	4,35%	0%	0%	17,39%	78,26%	100%
	Revê o texto expositivo	1	0	2	14	6	23	4,35%	0%	8,70%	60,87%	26,09%	100%

## Anexo AB. Sistematização dos dados recolhidos do texto expositivo no pós-teste

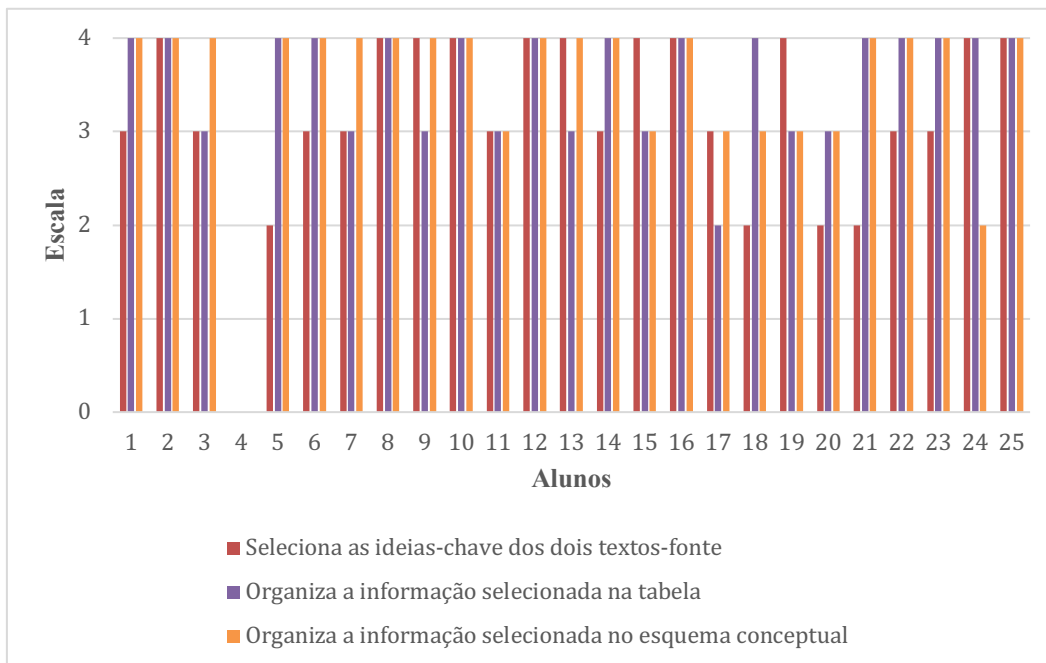


Figura AB1. Processo de recolha de informação no texto expositivo no pós-teste.

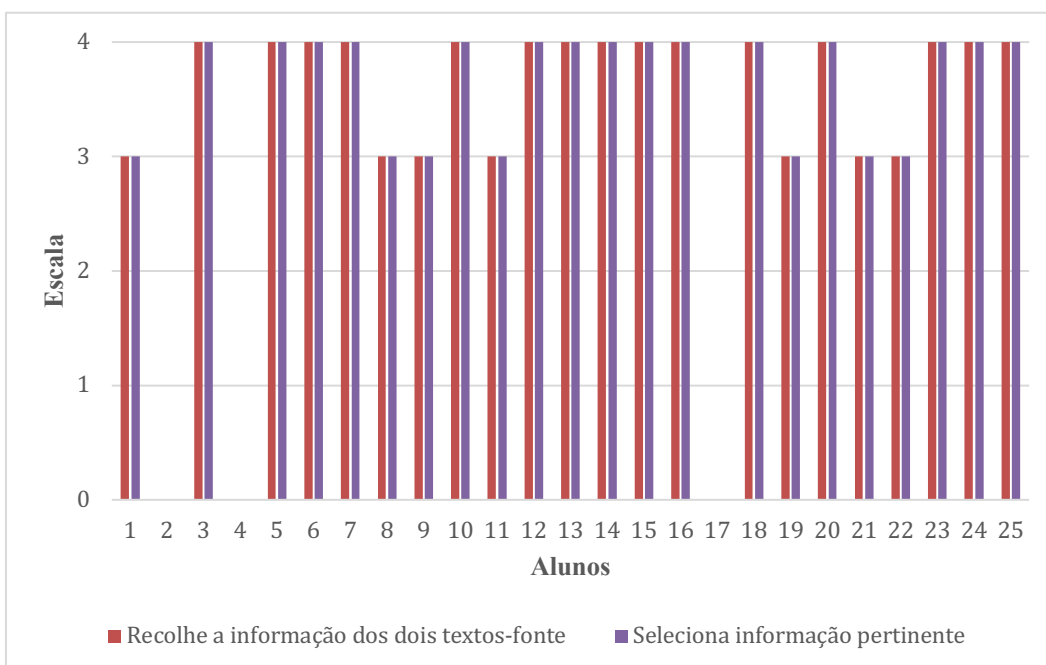


Figura AB2. Controle do processo de escrita do texto expositivo no pós-teste.

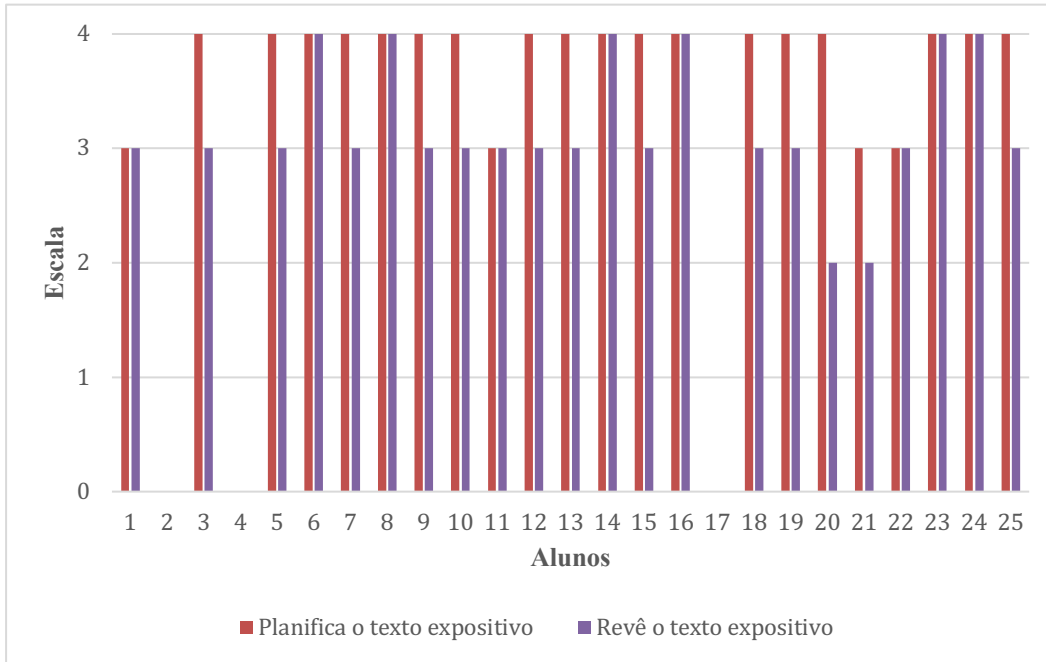


Figura AB3. Controle do processo de escrita do texto expositivo no pós-teste.

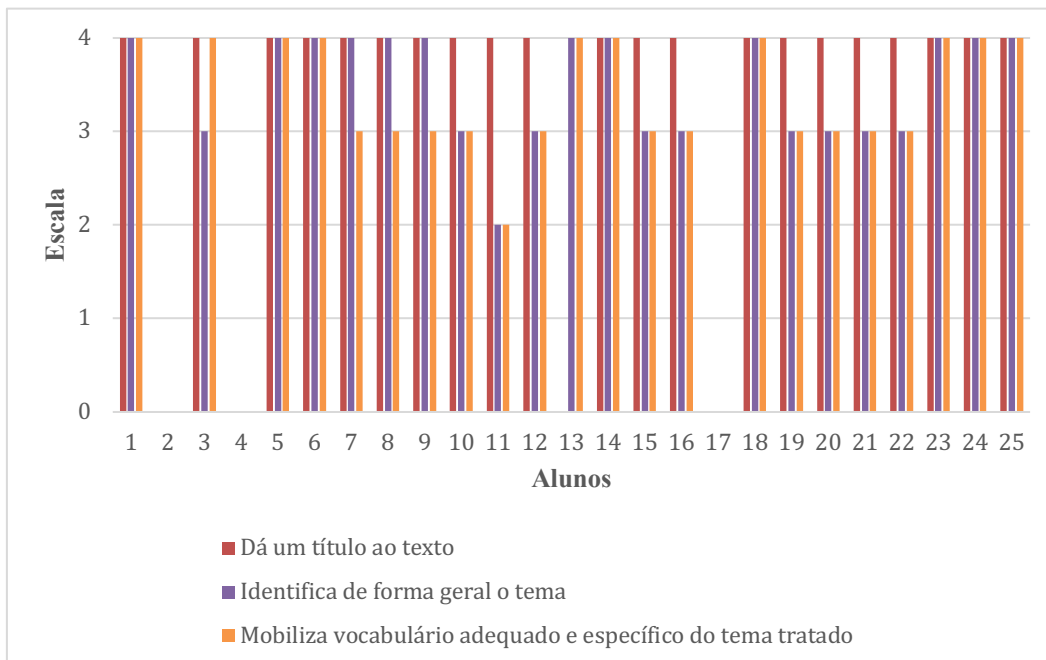


Figura AB4. Competência compositora do texto expositivo no pós-teste.

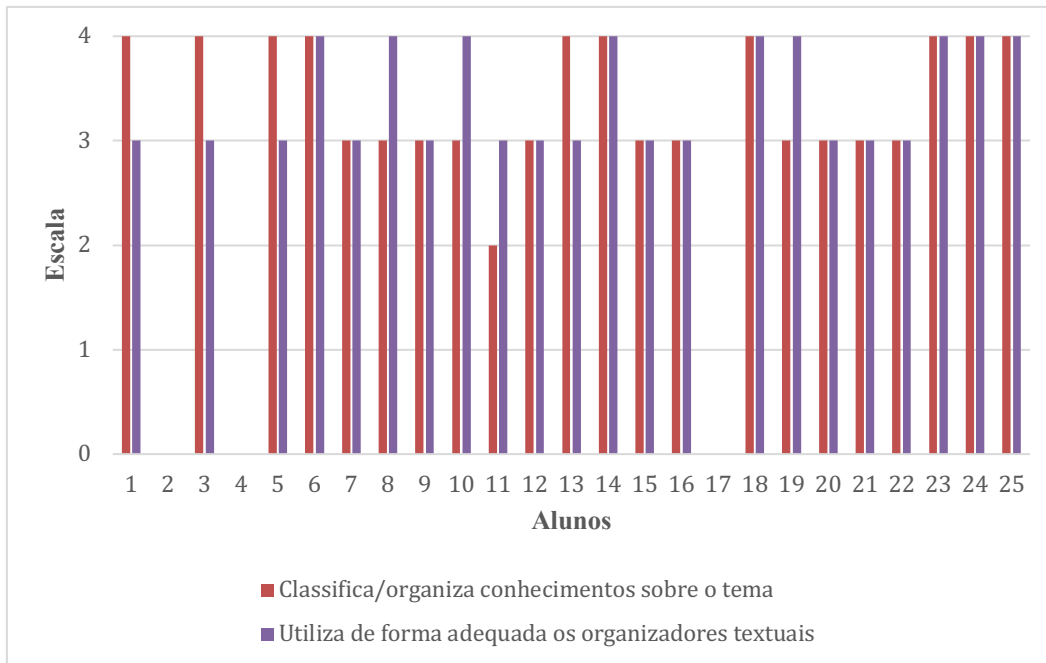


Figura AB5. Competência compositiva do texto expositivo no pós-teste.

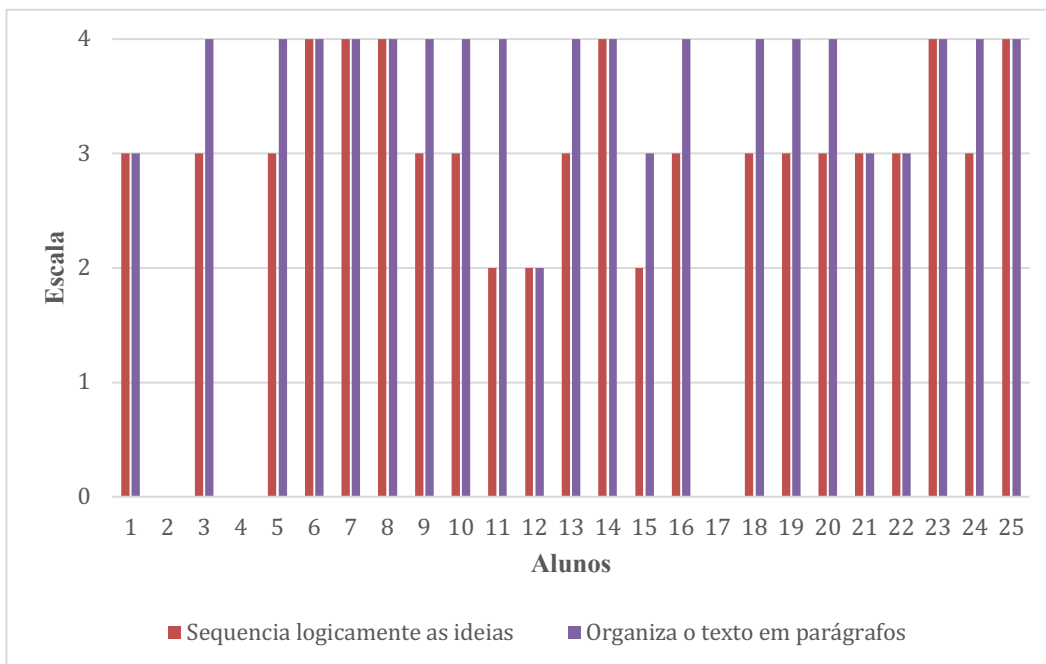


Figura AB6. Competência compositiva do texto expositivo no pós-teste.

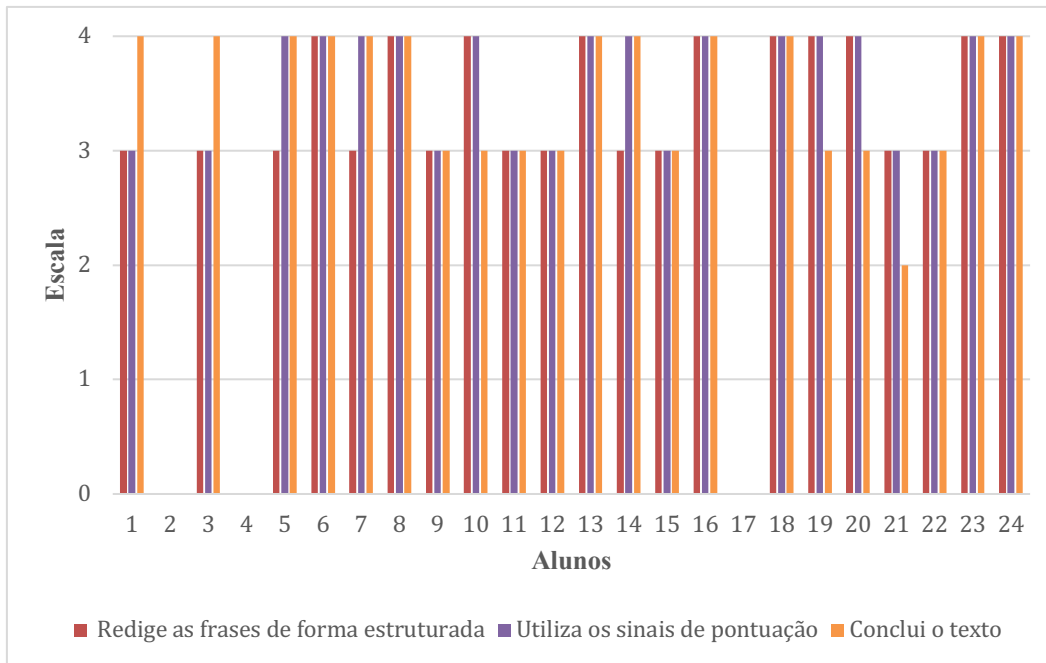
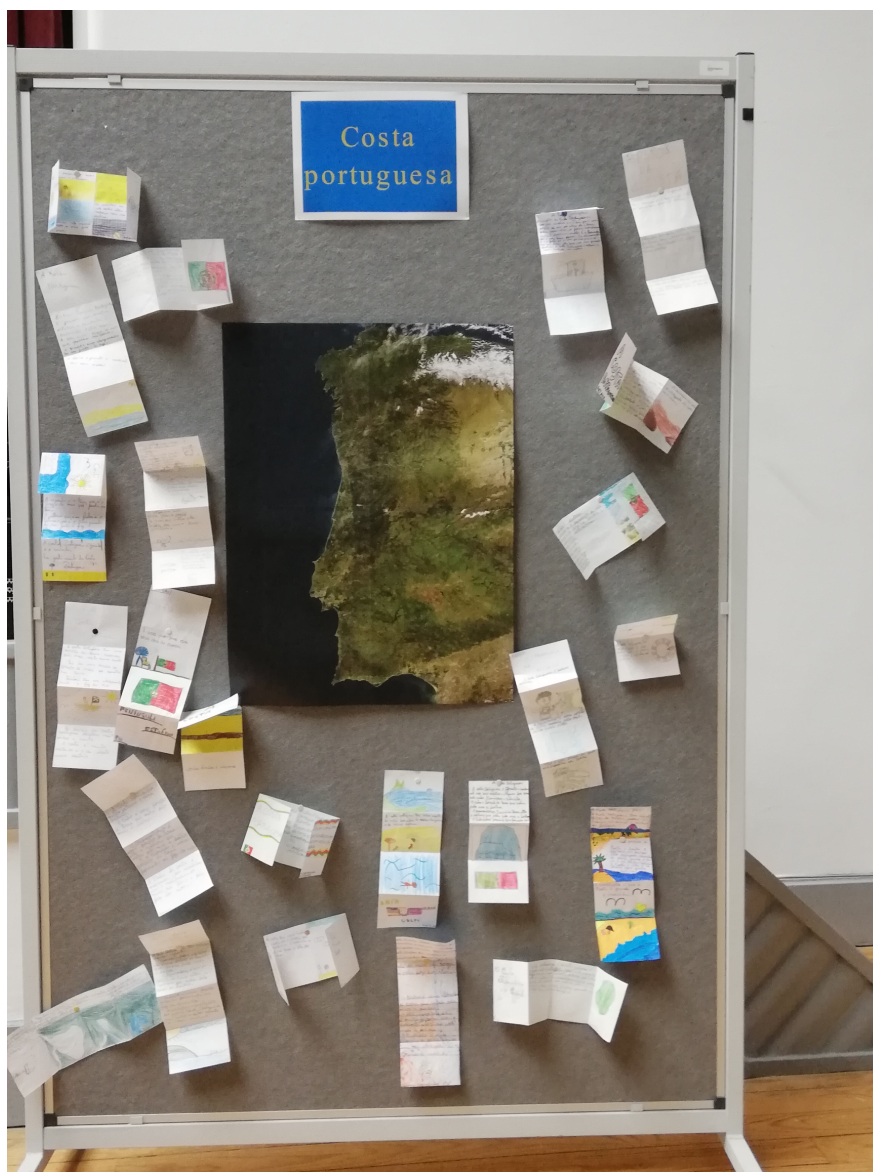


Figura AB7. Competência compositiva do texto expositivo no pós-teste.

## Anexo AC. Registo fotográfico da exposição



*Figura AC1.* Exposição dos produtos finais, na Escola Superior de Educação de Lisboa.



*Figura AC2.* Exposição dos produtos finais, na Escola Superior de Educação de Lisboa.



Figura AC3. Exposição dos produtos finais, na Escola Superior de Educação de Lisboa.



*Figura AC4.* Exposição dos produtos finais, na Escola Superior de Educação de Lisboa.



*Figura AC5.* Exposição dos produtos finais, na Escola Superior de Educação de Lisboa.



*Figura AC6.* Exposição dos produtos finais, na Escola Superior de Educação de Lisboa.



*Figura AC7.* Apresentação dos trabalhos realizados durante a intervenção, na Escola Superior de Educação de Lisboa.