

# A DESCRIÇÃO COMO CONTEXTO DE INTERDISCIPLINARIDADE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Rita de Oliveira Silva

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
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

Orientador: Professora Doutora Patrícia Ferreira

2023-2024

| ' ' ' | ' ' |

# A DESCRIÇÃO COMO CONTEXTO DE INTERDISCIPLINARIDADE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

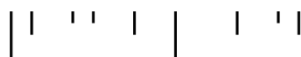
Rita de Oliveira Silva

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
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

## Júri

Presidente: Ana Gama  
Arguente: Antónia Estrela  
Orientador: Patrícia Ferreira

2023-2024



# AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' ' |

Durante este último estágio encontrei uma frase, que de momento, faz todo o sentido

**"Gratidão é a memória do coração"**

O meu coração alberga, na sua memória, todos os momentos e pessoas pelas quais devo estar grata e por isso, agradeço

aos meus pais, por me apoiarem, por permitirem que este momento seja possível, obrigada pelo consolo e pela força e obrigada pelo amor incondicional que me levou a estar aqui. Obrigada por me permitirem sonhar e lutarem comigo, para que esses sonhos se tornem realidade.

à minha irmã, que foi a minha primeira (e melhor) aluna, obrigada pela paciência, por me ouvires e me apoiares sempre.

ao Filipe, que com uma enorme paciência me ajuda sempre nos trabalhos manuais, espero que esta paciência se mantenha futuramente! Obrigada pelas palavras de incentivo e de orgulho, pelo apoio e, sobretudo, pelo amor.

ao meu avô por todo o apoio e às minhas avós, estas que não estando cá, me acompanham sempre.

Obrigada por serem o meu porto seguro, a minha casa.

à minha orientadora, à Professora Patrícia Ferreira, que para além de me acompanhar desde o primeiro dia como aluna nesta instituição, acompanhou-me, mais uma vez, numa última fase do meu percurso. Obrigada pela sua paciência, pelas palavras de incentivo e, principalmente, por embarcar nesta aventura comigo. A conclusão desta etapa, sem si não seria possível.

às minhas colegas e amigas que fiz neste percurso, à Catarina, Beatriz, Carolina e Débora, que nestes últimos anos foram a minha companhia, obrigada pelos momentos de partilha, de riso e choro. Obrigada pelo apoio incondicional.

à Carolina, um agradecimento especial, por ter sido uma surpresa, uma parceira e amiga durante estes últimos meses, obrigada por pelo apoio em momentos de stress, obrigada pelas palavras amigas, obrigada pelos momentos de riso. Contigo, esta última fase, foi mais fácil.

às professoras que me acompanharam nesta última prática, por tudo o que me ensinaram, por me terem deixado tentar e autodescobrir. Um obrigada especial à professora Ana, por me ter deixado entrar na sua sala de aula e implementar o presente estudo, dando-me liberdade total. Obrigada por ter sido a paz crucial neste período.

Por fim, gostaria de agradecer a todos aqueles que participaram neste percurso de 5 anos, que me permitiu alcançar um sonho.

Sou eternamente grata a todos.

# RESUMO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.ºCEB.

O relatório contempla duas partes, com capítulos e subcapítulos integrados nas mesmas. A primeira parte inclui uma descrição e análise reflexiva sobre a intervenção realizada em dois contextos de 1.º e 2.º CEB, em duas instituições públicas situadas na cidade de Lisboa. A segunda parte do relatório apresenta o estudo empírico realizado, intitulado *A Descrição como contexto interdisciplinar no 1.º CEB*. Este resultou de uma problemática real, efetivamente identificada nos contextos em que realizei o estágio. A partir dos dados recolhidos num momento inicial, planifiquei e operacionalizei a minha ação pedagógica, com uma dupla finalidade: investigar ou compreender e agir de forma a provocar uma mudança. Estas duas intenções foram articuladas através da reflexão ao longo de toda a ação ou intervenção.

De modo estabelecer uma linha orientadora no estudo, foram definidos quatro objetivos gerais: (i) caracterizar a qualidade textual de descrições escritas; (ii) aferir qualidade e profundidade da mobilização das aprendizagens sobre a descrição para a produção de outra tipologia textual; (iii) compreender o efeito da mobilização de saberes interdisciplinares sobre o sucesso da aprendizagem da descrição, (iv) aferir o impacto de uma sequência didática sobre a qualidade das descrições escritas. Com o objetivo de recolher e analisar dados que sustentassem o meu estudo, optei por utilizar uma metodologia maioritariamente qualitativa, recorrendo a técnicas e procedimentos de recolha, registo e análise de dados, como a observação direta participante, a análise documental, o registo fotográfico e notas de campo. Os resultados da investigação e, principalmente, da ação permitiram encontrar fragilidades nas produções das crianças, no que diz respeito à progressão textual, à posição dos elementos, utilização de localizadores e ao estabelecimento de relações semânticas e à mobilização de saberes para situações complexas.

**Palavras-chave:** Competência Textual, Descrição, Interdisciplinaridade

# ABSTRACT

| ' ' | | ' |

This report was carried out as part of the Supervised Teaching Practice II curricular unit of the master's degree in teaching in the 1st Cycle of Basic Education (CEB) and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education (CEB).

The report has two parts, with chapters and sub-chapters integrated into them. The first part includes a description and reflective analysis of the intervention carried out in two 1st and 2nd grade contexts, in two public institutions located in the city of Lisbon. The second part of the report presents the empirical study carried out entitled Description as an interdisciplinary context in the 1st grade. This was the result of a real problem, actually identified in the contexts in which I carried out my internship. On the basis of the data collected initially, I planned and operationalised my pedagogical action with a twofold aim: to investigate or understand and to act in order to bring about change. These two intentions were articulated through reflection throughout the action or intervention.

In order to establish a guideline for the study, four general objectives were defined: (i) to characterise the textual quality of written descriptions; (ii) to assess the quality and depth of the mobilisation of learning about description for the production of another textual genre; (iii) to understand the effect of mobilising interdisciplinary knowledge on the successful learning of description, (iv) to assess the impact of a teaching sequence on the quality of written descriptions. In order to collect and analyse data to support my study, I chose to use a mostly qualitative methodology, using techniques and procedures for collecting, recording and analysing data, such as direct participant observation, documentary analysis, photographic recording and field notes. The results of the research and, above all, the action, made it possible to find weaknesses in the children's productions with regard to textual progression, the position of elements and the use of locators, as well as the establishment of semantic relationships.

**Keywords:** Textual competence, Description, Interdisciplinarity

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO .....	1
<b>1.ª PARTE</b> .....	4
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB .....	5
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo .....	6
2.1.1. A instituição.....	6
2.1.2. A Turma .....	7
2.1.3. A ação da professora cooperante .....	7
2.1. Problemática, objetivos e estratégias gerais da intervenção .....	8
3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB .....	13
3.1. Caracterização do contexto socioeducativo .....	14
3.1.1. A Instituição.....	14
3.1.2. A Turma .....	15
3.1.3. A Ação das professoras cooperantes .....	16
3.2. Problemática, objetivos e estratégias gerais da intervenção .....	18
4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS.....	22
4.1. Ação Educativa .....	23
4.2. Relação Pedagógica.....	24
4.3. Gestão da Sala de Aula .....	25
4.4. Avaliação das Aprendizagens .....	26
<b>2.ª PARTE</b> .....	28
5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	29
<b>5.1. Competência textual</b> .....	30
5.1.1. Texto.....	30
5.1.2. Dimensões da produção textual: gráfica, ortográfica e compositiva. ....	31
5.1.3. Ensino e aprendizagem da escrita.....	32
5.1.3.1. A escrita como um processo .....	34
5.1.3.2. Ciclo de ensino e aprendizagem de texto .....	35

5.2. Descrição .....	36
5.2.1. Texto descritivo .....	36
5.2.2. Ensino e a aprendizagem da descrição .....	39
6. METODOLOGIA.....	45
6.1. Problemática e objetivos gerais do estudo .....	46
6.2. Caracterização do contexto e dos participantes.....	47
6.3. Natureza do estudo.....	49
6.4. <i>Design</i> da investigação .....	50
6.5. Técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados .....	51
6.6. Princípios e preocupações de natureza ética.....	56
7. RESULTADOS .....	57
7.1. Apresentação dos resultados.....	58
7.1.1. Objetivo de investigação 1: <i>Caracterizar a qualidade textual de descrições escritas</i> .....	58
7.1.2. Objetivo de investigação 2: Aferir a qualidade/profundidade da mobilização das aprendizagens sobre a descrição para a produção de outro tipo textual. ....	65
7.1.3. Objetivo de investigação 3: Compreender o efeito da mobilização de saberes interdisciplinares sobre o sucesso da aprendizagem da descrição.....	72
7.1.4. Objetivo de investigação 4: Aferir o impacto de uma sequência didática sobre a qualidade das descrições escritas; .....	79
7.2. Síntese .....	84
8. CONCLUSÕES.....	86
REFLEXÃO .....	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	95
ANEXOS .....	101
ANEXO A: ATIVIDADE DIAGNÓSTICA.....	102
.....	102
.....	103
ANEXO B: Caça ao tesouro (sequências descritivas para análise.....	104
ANEXO C: RESULTADO DA SISTEMATIZAÇÃO.....	107
ANEXO D: RETRATOS PARA DESCRIÇÃO ORAL.....	109

ANEXO E: ATIVIDADE ESCRITA “O RETRATO” .....	111
ANEXO F: LABORATÓRIO GRAMATICAL .....	114
ANEXO G: BILHETE DE IDENTIDADE .....	119
ANEXO H: PLANIFICAÇÃO DO TEXTO NARRATIVO E DA SEQUÊNCIA DESCRITIVA .....	121
ANEXO I: NOTA DE CAMPO JOGO DOS OBJETOS/MÚSICA .....	125
ANEXO J: RESULTADO DAS MÁSCARAS DOS MONSTROS .....	127
ANEXO K: ATIVIDADE FINAL .....	129
ANEXO L: Exemplos de resultados das atividades propostas .....	131
ANEXOS M: TABELAS DE ANÁLISE (RESULTADOS) .....	13
Atividade Diagnose.....	1
Atividade Final.....	4
Laboratório Gramatical .....	7
O Retrato .....	8
História .....	11
Retrato/História .....	13
Laboratório Gramatical 4.1. ....	15

## Índice de figuras

Figura 1- Percurso Cíclico da aprendizagem de texto .....	36
Figura 2- Estrutura da sequência didática in Dolz et al (2004) .....	39
Figura 3- Gráfico Referente aos resultados da Descrição física e psicológica na atividade inicial .....	59
Figura 4 – Exemplo de outra relação de sentido na categoria Progressão .....	59
Figura 5- Gráfico referente ao nº total de vezes em que a adjetivação foi utilizada na Atividade inicial .....	60
Figura 6 Comparação da Progressão Textual entre atividade inicial e final .....	63
Figura 7- Gráfico referente ao nº total de vezes que a adjetivação foi utilizada na Atividade Final .....	63
Figura 8- Qualidade textual referente à atividade da história .....	67
Figura 9 - Gráfico referente à Progressão Textual da atividade "O retrato" .....	69
Figura 10- Gráfico referente à Progressão textual, relativa à atividade da história .....	69
Figura 11 Exemplo das atividades 2 e 3 do Laboratório Gramatical.....	74
Figura 12 Gráfico referente ao Aspeto Particular, relativo à atividade "O retrato" .....	74
Figura 13 Exemplo da mudança da estrutura do texto entre atividades.....	81

## Índice de Tabelas

Tabela 1- Potencialidades e Fragilidades 1.ºCEB .....	8
Tabela 2- Estratégias de Ação 1.º CEB.....	10
Tabela 3 - Fragilidades e Potencialidades 5.ºB .....	18
Tabela 4 - Fragilidades e Potencialidades do 6.ºA .....	19
Tabela 5 - Fragilidades e Potencialidades do 6.ºB .....	20
Tabela 6 - Objetivos e Estratégias Gerais de Intervenção.....	21
Tabela 7- Relação entre os Objetivos e as Estratégias.....	21
Tabela 8- Categorias e Subcategorias para análise das atividades .....	54
Tabela 9 - Tabela síntese dos resultados obtidos face aos objetivos do estudo .....	84

## Lista de abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PI – Plano de Intervenção

UC – Unidade Curricular

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

FUC – Ficha de Unidade Curricular

# 1.INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' '

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada 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.

A UC tem como finalidade que o aluno desenvolva competências para o desempenho profissional no 1.º e 2.º CEB. São também objetivos da UC que o discente compreenda o funcionamento das escolas nestes contextos, principalmente as estruturas de gestão, os modos de organização e funcionamento, mas também que este conceba, implemente e avalie projetos de intervenção no 1.º e 2.º CEB, que analise e reflita sobre o papel do professor na sociedade atual, que reflita sobre a sua ação e que crie e organize instrumentos intelectuais e práticos de gestão curricular (FUC, 2023/2024).

O relatório, na sua estrutura, contempla duas partes. A primeira parte compreende uma descrição e análise reflexiva da intervenção nos dois contextos, de 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, em duas escolas situadas cidade de Lisboa. Este período de intervenção, decorreu, primeiramente, no 2.ºCEB, com duas turmas de 6.º ano e uma de 5.º ano. O segundo contexto foi de 1.ºCEB, com uma turma de 3.º ano. Esta parte tem como primeiro capítulo a *Descrição Sintética da Prática Desenvolvida do 1.ºCEB*, em que caracterizo o contexto socioeducativo, explicito os princípios orientadores da ação pedagógica da professora cooperante, caracterizo a turma e os processos de avaliação das aprendizagens dos alunos. Num segundo capítulo, faço a *Descrição Sintética da Prática Desenvolvida no 2.ºCEB*, seguindo a mesma estrutura do capítulo anterior. Como ponto final desta parte, realizo uma *Análise Crítica das Práticas Desenvolvidas* nos dois contextos, focando-me na ação educativa, na relação pedagógica, na gestão em sala de aula e na avaliação das aprendizagens.

Na segunda parte do relatório, é apresentado o estudo realizado no âmbito da área do Português, em articulação com as áreas artísticas, principalmente a expressão visual e plástica, realizado com a turma do 3.º ano. A investigação focalizou-se na descrição como tipo textual e como contexto interdisciplinar no 1.ºCEB. O estudo apresentado foi orientado pelos seguintes objetivos: (i) caracterizar a qualidade textual de descrições escritas; (ii) aferir a qualidade e a profundidade da mobilização das aprendizagens sobre a descrição para a produção de outro tipo textual; (iii) Compreender o efeito da mobilização de saberes interdisciplinares sobre o sucesso da

aprendizagem da descrição, (iv) Aferir o impacto de uma sequência didática sobre a qualidade das descrições escritas.

No quinto capítulo, é mostrado o quadro teórico que sustentou o estudo, centrado nos conceitos: competência textual (i) e descrição (ii). Estes conceitos-chave foram articulados com o ensino e a aprendizagem da escrita e a interdisciplinaridade.

No sexto capítulo é feita uma apresentação do estudo e uma referência às minhas motivações para a escolha do tema enquanto investigadora e docente em formação, bem como os objetivos gerais (acima referidos) e as questões-problema orientadoras do estudo. No mesmo capítulo é apresentada a metodologia utilizada, nomeadamente as técnicas e métodos de recolha e análise de dados. No capítulo seguinte, são expostos e analisados os resultados obtidos, considerando os objetivos definidos para o estudo. Por fim, nos dois últimos capítulos são apresentadas as conclusões finais da investigação, como resposta aos objetivos e às questões-problema definidas e, também, uma reflexão final sobre os contributos da UC para a minha formação profissional.

## **1.ª PARTE**

| | ' ' | | ' ' |

## 2.DESCRICÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.ºCEB

| | ' ' | | ' ' |

## **2.1. Caracterização do contexto socioeducativo**

Neste capítulo, encontra-se a caracterização do contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico onde desenvolvi a minha prática pedagógica, durante um período de observação e, posteriormente, um de intervenção.

Num primeiro momento, será apresentada a instituição na qual estive inserida e o seu projeto educativo. Em segundo lugar, será caracterizada a turma e a docente cooperante com quem interagi. Por fim, será realizada uma breve explicitação do Plano de Intervenção pensado e construído como proposta da unidade curricular PES II, assim como os resultados obtidos após aplicação do mesmo.

### **2.1.1. A instituição**

A instituição na qual se desenvolveu a prática no 1.ºCEB é uma escola pertencente a um agrupamento geograficamente situado numa freguesia da cidade de Lisboa. A instituição é composta por 189 alunos, com um total de 8 turmas – duas em cada ano de escolaridade (PEA, 2023). É constituída por um edifício de dois pisos, uma biblioteca, um refeitório e um pátio de recreio, que conta com um parque infantil e um jardim, onde é desenvolvida a “Horta da Escola”.

O Agrupamento oferece recursos técnico-pedagógicos e equipamentos fundamentais para o processo de aprendizagem dos alunos. Porém, todas as escolas necessitam de melhorias ao nível de rede e equipamentos informáticos. A grande maioria dos encarregados de educação tem uma elevada formação académica e é visível a existência de grandes expectativas para com os educandos, reforçando o caráter de exigência, rigor e qualidade esperada da escola (PEA, 2023).

Este agrupamento tem como missão: “Construir uma instituição que assegure o desenvolvimento integral de cada aluno, para que sejam felizes, socialmente integrados, responsáveis, solidários, com sentido crítico e preparados para enfrentar os desafios de um mundo em transformação” (PEA, 2023, p. 22).

### 2.1.2. A Turma

A turma em questão frequenta o 3.º ano do 1.º CEB, é composta por vinte e quatro alunos, treze do sexo masculino e onze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. De acordo com a análise do PCT, no que diz respeito ao aproveitamento escolar, a turma apresenta resultados positivos. Os alunos revelam-se autónomos em trabalho individual, participativos e motivados. No entanto, apresentam dificuldades no cumprimento de instruções, na autorregulação de emoções e, conseqüentemente, na gestão de conflitos.

A sala está organizada em quatro ilhas, compostas por seis alunos. Em conversa com a professora cooperante, a mesma partilhou que estas ilhas estão organizadas de acordo com o comportamento e o aproveitamento escolar de cada criança, com o intuito de promover a entreaajuda entre os grupos.

Na turma, existem cinco alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. No que diz respeito ao ponto estabelecido no PCT – “Dislexias/Situações Médicas/Acompanhamento Psicológico/ Sinalização para a Comissão e Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) / Outras”, há ainda cinco alunos destacados para outras intervenções, como acompanhamento pedopsiquiátrico, terapia da fala e acompanhamento psicológico.

Para além do horário geral para todo o ano letivo, é feito um plano semanal e, para além das horas geridas pelo docente titular, a turma frequenta atividades de Enriquecimento Curricular, das 16h15 às 17h15, nomeadamente Atividade Física e Desportiva e Expressões Artísticas.

### 2.1.3. A ação da professora cooperante

Durante os períodos de observação e intervenção, foi-nos possível acompanhar a professora cooperante da turma em questão e conhecer os seus domínios de intervenção a nível pedagógico-curricular, administrativo-burocrático e relacional.

Através de conversas informais com a docente e da entrevista apresentada no PI, referente ao período da prática pedagógica em questão, constatámos que leciona no 1.º

CEB há vinte e nove anos e na presente escola há 7 anos. É coordenadora do 3.º ano e participa no Conselho Pedagógico e nas reuniões das Coordenações Intermédias.

A docente trabalha em par pedagógico com a professora da outra turma do mesmo ano, combinando as planificações semanais em conjunto. Em sala de aula, não aplica uma só metodologia, pois vai variando as estratégias e atividades conforme as características da turma. Faz diferenciação pedagógica e, no que diz respeito à articulação entre as diferentes áreas curriculares, esta é maioritariamente promovida em trabalhos de projeto.

Pelo que foi possível observar, a docente mantém uma boa relação com as famílias das crianças, é comunicativa com as mesmas e mostrou-se sempre disponível para reunir com elas e recebê-las quando necessário.

## 2.1. Problemática, objetivos e estratégias gerais da intervenção

Após as duas semanas de observação e nos dias de intervenção divididos com a professora cooperante, foi possível observar e compreender melhor o grande grupo e as suas interações nas diferentes áreas curriculares, que se processaram de uma forma participada, uma vez que existiram diversos momentos de colaboração. Além disso, foram encetadas, quase diariamente, várias conversas informais com a docente titular, tendo sido efetuada, ainda, uma análise documental, com o objetivo de analisar detalhadamente cada aluno.

Através dos processos supramencionados, foi possível enumerar diversas potencialidades e fragilidades da turma, apresentadas na seguinte tabela:

*Tabela 1- Potencialidades e Fragilidades 1.ºCEB*

	Potencialidades	Fragilidades
<b>Competências sociais</b>	Curiosidade Facilidade na realização de trabalho autónomo	Receção e compreensão de instruções Cumprimento das regras de

	Participação Comunicação Empenho	participação Autorregulação emocional e comportamental Imaturidade
<b>Português</b>	Domínio de conhecimentos gramaticais Gosto pela leitura Compreensão de textos	Identificação da intenção da frase Divisão silábica Leitura (alguns elementos da turma apresentam dificuldades) Escrita e ortografia
<b>Matemática</b>	Domínio de estratégias de cálculo mental. Gosto por jogos matemáticos.	Linguagem matemática
<b>Estudo do Meio</b>	Interesse pela temática em exploração	Não observável
<b>Educação Artística e Educação Física</b>	Gosto pelas artes plásticas e visuais Gosto pela criação Aptidão física Expressividade no discurso oral Interesse e empenho	Competitividade excessiva

Tendo em consideração os aspetos positivos e aqueles que carecem de trabalho na presente turma, não esquecendo a sua contextualização e caracterização, foi possível definir uma problemática que engloba uma competência transversal com necessidade de aprimoramento – o cumprimento de instruções, quer orais, quer escritas. Ademais,

pretendíamos associar as práticas de articulação curricular a esta questão, pois não foi uma prática observada na ação pedagógica da docente cooperante.

A **problemática** foi, assim: *De que modo a implementação de práticas de articulação curricular contribui para desenvolver a compreensão de enunciados orais e a produção de textos escritos?*

Partindo da problemática enunciada, e com vista a dar-lhe uma resposta, foram definidos três **objetivos gerais** diferentes:

- (1) Compreender e produzir textos orais de diferentes tipologias (instruções, descrição, lendas, texto dramático...);
- (2) Compreender e produzir textos escritos de diferentes tipologias (instruções, descrição, lendas, texto dramático...);
- (3) Transferir saberes, saberes-fazer e saberes-ser em contextos vários.

No plano de ação delineado com base nas características do grande grupo e as potencialidades e fragilidades observadas e com o intuito de dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela docente cooperante ao longo do ano letivo, foram definidas **estratégias globais de intervenção**. Cada estratégia está associada a um objetivo geral, com a finalidade de potenciar as características observadas e descritas na tabela das potencialidades e fragilidades. Assim sendo, estas são:

Tabela 2- Estratégias de Ação 1.º CEB

Objetivos Gerais do Projeto de Intervenção	Estratégias Globais de Intervenção
Compreender e produzir textos orais de diferentes tipologias (instruções, descrição, lendas, texto dramático...).	<u>Transversais:</u> - Desafios/propostas interdisciplinares que impliquem o cumprimento de instruções. - Diferenciação pedagógica. - Regulação do trabalho através da auto e heteroavaliação.

	<p>- Trabalho em parceria.</p> <p><u>Português:</u></p> <p>- Produção de textos instrucionais e descritivos (dinâmicas em grande e pequeno grupo).</p> <p><u>Expressões Artísticas e Educação Física:</u></p> <p>- Atividades de <i>role play</i>.</p> <p>- Produção de retratos visuais através de descrição oral e escrita.</p> <p>- Improvisação.</p>
<p>Compreender e produzir textos escritos de diferentes tipologias (instruções, descrição, lendas, texto dramático...).</p>	<p><u>Transversais:</u></p> <p>- Desafios/propostas interdisciplinares que impliquem o cumprimento de instruções.</p> <p>- Diferenciação pedagógica.</p> <p>- Regulação do trabalho através da auto e heteroavaliação.</p> <p>- Trabalho em parceria.</p> <p><u>Português:</u></p> <p>- Produção de textos descritivos, instrucionais e lendas.</p> <p><u>Expressões Artísticas e Educação Física:</u></p> <p>- Criação e caracterização de diversas personagens.</p>
<p>Transferir saberes, saberes-fazer e saberes-ser em contextos vários.</p>	<p><u>Transversais:</u></p> <p>- Desafios/propostas interdisciplinares que impliquem o cumprimento de instruções.</p> <p>- Diferenciação pedagógica.</p> <p>- Regulação do trabalho através da auto e</p>

	<p>heteroavaliação.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Trabalho em parceria.</li></ul> <p><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Aprofundamento de vocabulário histórico através do estudo de lendas.</li></ul> <p><u>Estudo do Meio</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Aprofundamento de vocabulário histórico através do estudo de lendas.</li></ul> <p><u>Expressões Artísticas e Educação Física:</u></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Enfoque na descrição em diferentes áreas artísticas.</li></ul>
--	---

### 3. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB

### **3.1. Caracterização do contexto socioeducativo**

#### **3.1.1. A Instituição**

A instituição onde foi implementado o presente projeto de intervenção é uma escola pública com uma oferta educativa que engloba as valências do 2.º CEB e do 3.º CEB, situada no concelho de Lisboa.

O Projeto Educativo da Escola (PEE) desta instituição objetiva responder aos pontos fracos e manter os pontos fortes demarcados pelo mesmo. Assim, para combater os problemas destacados pelo Agrupamento e potenciar as áreas mais fortes da comunidade discente, é implementado o Plano Estratégico, que estabelece medidas como: Consolidar a cultura de agrupamento, reforçando as potencialidades de cada escola, promovendo a constante melhoria do serviço educativo prestado à comunidade; Basear o ambiente escolar na participação e valorização do papel e das opiniões de todos os membros da comunidade educativa; Melhorar continuamente a adaptação dos recursos materiais para conseguir a melhor qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas e para melhorar a imagem do Agrupamento.

Para além disso, no que diz respeito à autonomia e flexibilidade curricular do agrupamento em questão, estas são fundamentadas de acordo com o artigo 3.º do Decreto de lei nº 55/2018, baseando-se, assim, nas *Aprendizagens Essenciais* com vista a desenvolver as áreas de competências no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Por fim, no que diz respeito à relação ente a escola e a comunidade escolar, esta funciona através da Associação de Pais e da proximidade com a Junta de Freguesia. Estas diferentes relações permitem a modernização de algumas infraestruturas da escola, assim como a exposição de trabalhos em locais públicos e visitas a museus ou espaços culturais na zona.

### 3.1.2. A Turma

Durante a período da prática pedagógica em 2.º CEB, intervimos em três turmas, duas de 6.º ano e uma do 5.º ano.

A turma de 5.º ano era constituída por 20 alunos, 10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. A maioria dos alunos era de nacionalidade portuguesa e residia no concelho de Lisboa, sendo que um número significativo habitava em freguesias nas imediações da instituição.

Existiam dois alunos que se encontravam ao abrigo do Decreto-lei n.º 54/2018, estatuto associado às Necessidades Educativas e à adaptação pedagógica. Um dos alunos foi diagnosticado com autismo severo e necessitava de ter o apoio de uma docente de Educação Especial ou de uma assistente operacional quando a primeira se ausentava.

Além deste aluno, uma outra aluna beneficiava de terapia da fala e de adequação curricular específica, por apresentar características de dislexia de grau ligeiro e disgrafia de grau moderado.

Na mesma turma, existia uma aluna absentista, que não frequentava as aulas apesar de estar inscrita e era, também, repetente, sendo a aluna mais velha do grupo.

O grupo era, de modo geral, bastante interessado e autónomo, quer na resolução de tarefas, quer em questões organizacionais. A relação do grupo com a professora cooperante era próxima e a última motivava os alunos a quererem a saber mais. Os alunos eram interessados, curiosos e motivados. Porém, existiam alguns elementos com maior dificuldade e com menor interesse.

O segundo grupo, a turma do 6.º A, era formado por 26 alunos, 12 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos.

Esta turma tinha uma particularidade, pois, 13 destes alunos eram estrangeiros provenientes de países como Inglaterra, Cabo Verde, Iraque, Turquia, Ucrânia, Bangladesh, Nepal e Rússia e inseriram-se simultaneamente numa turma de Português Língua Não Materna: Por isso, só estavam com a professora cooperante na disciplina de HGP. Nesta turma, existiam 11 alunos que se encontram ao abrigo do Decreto-Lei ponto 4, art.º 29.º do DL 55/2018, beneficiando de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão. Porém, não havia nenhum aluno sinalizado para adaptações no processo de

avaliação. A nível comportamental não existiam diferenças acentuadas, registando-se, todavia, alguns comportamentos disruptivos por parte dos alunos sinalizados com problemas de comportamento. Era um grupo pouco participativo, mas com interesse nos conteúdos. No que diz respeito à relação que mantinham com a professora cooperante, por esta ser a Diretora de Turma, era possível constatar uma proximidade maior, assim como o seu conhecimento sobre os alunos.

A outra turma de 6.º ano era a turma B, sendo composta por 22 alunos, 14 são do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. A grande maioria tinha nacionalidade portuguesa, com exceção de dois alunos com nacionalidade brasileira e moçambicana. Tal como as crianças das outras turmas, a maior parte dos alunos residia no concelho de Lisboa, perto da escola em questão.

No presente grupo estavam destacados seis alunos com problemas a nível comportamental, como também, foram mencionados no PCT, diversos alunos, por apresentarem dificuldades nos fatores supramencionados na descrição da turma A. Ao contrário da turma anterior, eram participativos e motivados. No entanto, era uma turma agitada, conversadora e pouco cumpridora de regras - no que concerne à tomada de vez no discurso, por exemplo.

### 3.1.3. A Ação das professoras cooperantes

Neste período de intervenção pedagógica, fomos acompanhadas por duas professoras cooperantes, sendo que uma delas nos acompanhou nas duas turmas de 6.ºano, na turma A, em ambas as disciplinas e, na turma B, apenas a português. A outra docente acompanhou-nos exclusivamente a HGP na turma do 5.ºano.

No que diz respeito à prática das professoras cooperantes, considerando a análise feita anteriormente, bem como as entrevistas, os momentos observados e as notas de campo, é-me possível voltar a descrever as suas metodologias de trabalho.

A docente A trabalhava na presente instituição há 20 anos e lecionava no 2.º Ciclo há 33 anos, sempre no ensino público. Era, também, a diretora de turma do 6.ºano A.

Relativamente ao modelo pedagógico adotado, esta recorria ao mesmo utilizado pelo Agrupamento – dito “tradicional” e procurava integrar práticas e dinâmicas ativas, adaptando e diferenciando as mesmas tendo em conta o perfil das turmas, com o objetivo de responder aos diferentes interesses e necessidades dos alunos, como também, integrá-los nas aprendizagens.

A mesma planificava a sua intervenção e estruturava o ano letivo através de planificações realizadas com os restantes professores do grupo, que posteriormente seriam ajustadas e reformuladas no fim de cada período conforme as características das turmas. Como recursos e materiais utilizava, maioritariamente, o manual, mas, também, o PowerPoint e aplicações digitais. No que diz respeito à avaliação, além da observação em aula, aplicava duas fichas de avaliação por período, assim como um trabalho de pesquisa e uma apresentação oral.

Para a articulação professor/família, a professora cooperante realizava reuniões de pais, no mínimo uma vez por período com o objetivo de discutir assuntos sobre o aproveitamento e o comportamento da turma, bem como transmitir informações sobre as atividades a realizar. Como diretora de turma, comunicava com as famílias diariamente por e-mail, telefone ou se assim se exigisse, reunia de forma individual com os encarregados de educação durante a semana.

A professora cooperante B lecionava há 33 anos, tendo já trabalhado também no 3.ºCEB e Ensino Secundário, tanto no ensino privado como no público. Na instituição supramencionada, lecionava há 15 anos, com algumas interrupções e, no período corrente, era a professora-bibliotecária e professora de HGP de apenas uma turma do 5.ºano. Na sua prática docente aplicava as metodologias que considerava mais adequadas ao grupo de alunos, tendo sempre em consideração as diretrizes superiores que recebia. Planificava a sua intervenção do mesmo modo que a cooperante A, adaptando-a às características, gostos e interesses das turmas. A docente utilizava o trabalho diferenciado e aplicava diversas tarefas ao longo da aula de modo que os alunos não trabalhassem numa só tarefa numa única aula.

Como metodologia, a professora cooperante sublinhava a importância de transmitir conhecimento, mas também capacidades (saber fazer), como descobrir e investigar, e valores e atitudes (saber ser), como a autonomia.

Ambicionava que os alunos fossem críticos, que trabalhassem em grupo e respeitassem os pares, assim como os diferentes pontos de vista e, ao planificar tinha em consideração estes pontos. Como recursos utilizava um leque variado, como: fichas, recursos digitais, jogos, tarefas do manual, atividades de ordem, etc., de modo a ajudar o aluno a concretizar e organizar melhor o seu tempo em sala de aula. A docente valorizava a interdisciplinaridade e tentava promovê-la sempre que surgisse oportunidade.

Por fim, na avaliação, a docente seguia os critérios estabelecidos pelo Agrupamento.

### 3.2. Problemática, objetivos e estratégias gerais da intervenção

Após o período de observação, foi possível conhecer as diferentes turmas em vários momentos em sala de aula, não só na ótica de observador, mas também, como participante. Nesta sequência, foram tidas várias conversas informais com as professoras cooperantes, assim como foi feita uma análise documental em cada turma.

É de sublinhar que no 5.ºB só foram assistidas as aulas de História e Geografia de Portugal, no 6.ºB foram somente observadas as aulas de Português e, por fim, no 6.ºA foram presenciadas as aulas referentes às duas áreas curriculares.

Através deste processo, foi possível identificar potencialidades e fragilidades de cada turma:

Tabela 3 - Fragilidades e Potencialidades 5.ºB

	Competências sociais		História e Geografia de Portugal	
	Fragilidades	Potencialidades	Fragilidades	Potencialidades
<b>5.ºB</b>	- Pouco ritmo de trabalho; - Adaptação difícil ao presente ciclo de estudos; - Pouca	- Expressão oral clara; - Cumprimento de regras de sala de aula; - Curiosidade e	- Pouco conhecimento de conceitos históricos - Não mobilizam terminologia	- Curiosidade - Questionamento ativo

participação;	motivação; - Gosto pelas tecnologias e jogos;	científica do 1.ºCEB	
---------------	--	-------------------------	--

Tabela 4 - Fragilidades e Potencialidades do 6.ªA

6.ªA	Competências Sociais	Português	HGP
	<p><b>Potencialidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comportamento adequado</li> <li>- Entreajuda entre os falantes de PLM e PLNM</li> <li>- Gosto pelas tecnologias e jogos</li> </ul> <p><b>Fragilidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência de competências de trabalho de grupo</li> <li>- Pouca participação</li> <li>- Competitividade excessiva</li> </ul>	<p><b>Potencialidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grupo pequeno com boa apropriação e mobilização da língua portuguesa</li> <li>- Mobilização correta dos conhecimentos gramaticais anteriormente aprendidos</li> <li>- Gosto pela audição de histórias</li> </ul> <p><b>Fragilidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lacunas na compreensão, fluidez, precisão e prosódia na leitura</li> <li>- Dificuldade na produção escrita</li> <li>- Pensamento crítico e questionamento ativo pouco desenvolvidos</li> <li>- Capital lexical reduzido</li> </ul>	<p><b>Potencialidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse pelos tópicos lecionados</li> <li>- Algum conhecimento geográfico</li> </ul> <p><b>Fragilidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades na mobilização de conceitos e vocabulário histórico adquirido anteriormente</li> <li>- Pensamento crítico e questionamento ativo pouco desenvolvidos</li> </ul>

Tabela 5 - Fragilidades e Potencialidades do 6.ºB

	Competências sociais		Português	
	Fragilidades	Potencialidades	Fragilidades	Potencialidades
<b>6.ºB</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agitação e conversas paralelas</li> <li>- Ausência de competências de trabalho de grupo</li> <li>- Incumprimento de regras de interação discursiva;</li> <li>- Competitividade excessiva</li> <li>- Discrepância de interesses, conhecimentos e saberes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura geral (realçando alguns discentes cujos conhecimentos e gostos são incomuns para a idade)</li> <li>- Participação</li> <li>- Gosto pelas tecnologias e jogos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade na realização de produções escritas</li> <li>- Alguns elementos revelam dificuldades ao nível da oralidade, leitura e escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilização de conhecimentos gramaticais aprendidos anteriormente</li> <li>- Boa compreensão, fluidez, precisão e prosódia da leitura (com exceções)</li> <li>- Alguns elementos apresentam um vasto capital lexical</li> </ul>

Considerando o conteúdo das três tabelas anteriores e atendendo à caracterização e contextualização de cada turma, foi definida uma problemática que se adequou a cada uma e foi aplicada nos três contextos – *Como fomentar a participação ativa em sala de aula através do trabalho colaborativo?*

A problemática foi desdobrada em três objetivos gerais. De modo a alcançar estes objetivos, foram estabelecidas estratégias de intervenção. Cada uma destas foi pensada com o intuito de, não só corresponder aos objetivos supramencionados, como também, potenciar as características observadas em cada turma e colmatar as fragilidades das mesmas. Assim sendo, os objetivos e estratégias globais de intervenção definidos foram os seguintes:

Tabela 6 - Objetivos e Estratégias Gerais de Intervenção

<b>Objetivos Gerais do Projeto de Intervenção</b>	<b>Estratégias Globais de Intervenção</b>
<p>A. Desenvolver comportamentos de participação ativa e positiva em sala de aula.</p> <p>B. Desenvolver competências de trabalho em equipa que incorporem os diferentes pontos de vista.</p> <p>C. Desenvolver competências tecnológicas na ótica do utilizado em função do trabalho proposto.</p>	<p>1. Utilização de recursos tecnológicos para elaborar trabalhos sobre os conteúdos a lecionar nas áreas curriculares de HGP e Português.</p> <p>2. Construção de guiões de exploração referentes aos conteúdos a lecionar nas áreas curriculares de HGP e Português (realização em grupo ou individual).</p> <p>3. Trabalho de grupo.</p>

De seguida, é apresentada uma tabela para favorecer a compreensão da inter-relação entre os objetivos e as estratégias.

Tabela 7- Relação entre os Objetivos e as Estratégias.

Objetivos	Estratégias		
	1	2	3
A		X	X
B		X	X
C	X	X	

## 4. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| | ' ' | | | ' ' |

Após a descrição sintética do período de prática pedagógica realizada no âmbito da UC de PES II, em contextos de 1.º e 2.º CEB, no presente capítulo realizo uma análise comparativa e cogitativa das mesmas. A análise terá como pontos principais: (i) Ação Educativa, (ii) Relação Pedagógica, (iii) Gestão da sala de aula e (iv) Avaliação das aprendizagens.

#### **4.1. Ação Educativa**

Durante o período de observação e intervenção, apesar de existirem algumas semelhanças entre os dois contextos, foi possível verificar diferenças. Nenhuma das práticas seguia um modelo pedagógico específico, mas, ambas, seguiam um modelo mais expositivo e, dito “tradicional”. Contudo, tendo em conta as especificidades de cada aluno, as docentes adaptavam alguns dos materiais de modo a proporcionar um acompanhamento individualizado aos respetivos alunos.

No que diz respeito à gestão do currículo, nos dois contextos, as crianças não eram envolvidas neste processo, sendo as docentes a planificar as atividades, seguindo a ordem do manual.

Relativamente à gestão da sala de aula, no 1.ºCEB, a turma tinha um papel ativo através da distribuição de tarefas e da inserção de rotinas. Estas funções permitiam agilizar a organização do tempo e espaço, como também, proporcionar-lhes mecanismos de organização, responsabilidade e autonomia. No 2.ºCEB, tal não acontecia pela diferença entre os ciclos, nomeadamente idades, porém, em caso de necessidade, eram destacados o delegado e subdelegado de turma para cumprir certas funções.

Em ambos os contextos, apesar da motivação ser uma característica da maior parte das crianças, esta desvanecia rapidamente, sendo possível observar momentos de aborrecimento e falta de interesse pelos conteúdos, que num momento posterior já estavam esquecidos.

O par pedagógico, na sua prática, optou por manter as rotinas e tarefas já estabelecidas no 1.ºCEB e a dinâmica do 2.ºCEB, atribuindo, por vezes, responsabilidades a outros alunos para além dos delegados de turma. De modo a combater os momentos de aborrecimento e, conseqüentemente, não consolidação dos

conteúdos, o par preferiu desviar-se do modelo expositivo e centrar o processo de ensino/aprendizagem no aluno, seguindo, simultaneamente algumas das práticas das docentes. Masini & Moreira (2023) acreditam que aprender de forma significativa é integrar pensamentos, sentimentos e ações, é, também, aprender e adquirir conhecimentos com compreensão e com possibilidade de aplicação e transferência.

Assim, a aprendizagem significativa é quando o aluno dá sentido ao que aprendeu e lhe atribui um significado. Quando isto não acontece, é considerada uma aprendizagem mecânica, sem compreensão e construção de significado por parte do aprendiz.

## **4.2. Relação Pedagógica**

Em ambas as práticas, foi possível constatar que os alunos tinham uma boa relação com as docentes, apesar de se notar uma diferença na relação professor-aluno de um ciclo para o outro. Esta relação positiva proporcionou um ambiente em sala de aula, também, positivo, de respeito e bem-estar afetivo e emocional.

Belo et al (2021) ressaltam a importância das relações com o meio e com os restantes sujeitos para uma aprendizagem positiva, bem-sucedida e significativa, assim como, para o desenvolvimento das habilidades cognitivas. As mesmas defendem a relação entre a afetividade e a inteligência, sublinhando a relevância que estas têm no desenvolvimento humano.

No que diz respeito à relação entre alunos, esta era diferente de turma para turma. No 2.º Ciclo, nomeadamente no 5.º ano, a relação entre os alunos era muito positiva, de ajuda e respeito, os conflitos que existiam eram no sentido de justiça aquando da realização de trabalhos de grupo. No 6.º ano, a relação entre discentes também era positiva, havendo alguns conflitos fora da sala de aula. No 1.º Ciclo, os conflitos que existiam ocorriam na hora do recreio, existindo alguns momentos de violência. Os conflitos eram habituais, também, derivados da dificuldade de autorregulação.

Nos dois contextos, a relação entre a escola e as famílias era semelhante. Em ambas as instituições esta relação era muito positiva e presente. Foi possível perceber

que os encarregados de educação no 1.º CEB são mais presentes, justamente pela idade das crianças, porém, no 2.ºCEB, na direção de turma da professora cooperante, constatámos que a comunicação era regular e imediata quando necessário, de ambas as partes.

Os encarregados de educação, além de serem presentes como responsáveis pelos respetivos alunos, também, se envolviam nas atividades escolares.

Esta presença das famílias na escola aumenta a motivação e interesse das crianças pelos estudos, transferindo uma importância ao seu percurso escolar. Os laços que se estabelecem nesta relação contribuem para um reconhecimento recíproco do papel que cada agente educativo tem na vida das crianças (Reis, 2022)

### **4.3. Gestão da Sala de Aula**

A gestão de sala, segundo Amado e Freire (2009), inclui todos os acontecimentos desde a planificação e organização até à execução da aula.

Relativamente à gestão da sala de aula, em ambos os contextos, nomeadamente na gestão de conteúdos, esta era feita em conjunto com outros docentes. No 1.ºCEB, a docente planificava as suas aulas em conjunto com a professora titular da outra turma do 3.ºano, esta planificação era semanal e seguia a ordem de apresentação dos conteúdos dos manuais. Para além disso, todas as semanas esta era apresentada à turma e em conjunto faziam alterações no horário estipulado, mas não à planificação. Os conteúdos eram trabalhados e consolidados através das fichas e exercícios dos manuais.

No 2.ºCEB, as docentes planeavam as aulas numa reunião anual, mas tinham liberdade de escolha no modo como os conteúdos eram abordados. No 5.º ano, eram realizadas tarefas em trabalho colaborativo e propostas tarefas de pesquisa, também, em trabalho de grupo. Em ambos os anos, os conteúdos eram introduzidos de forma expositiva, ou por *PowerPoint* ou vídeos da plataforma digital. Para consolidar os conteúdos, a docente do 5.º ano utilizava o manual, o caderno de fichas ou fichas elaboradas pela mesma. A docente do 6.º ano pedia que realizassem os exercícios do manual e, caso não os terminassem, deveriam fazê-lo em casa.

O par pedagógico, neste campo, organizava as semanas em conjunto com as professoras cooperantes e, posteriormente, planeava as aulas e estas reviam-nas. Nos

dois contextos, o manual foi utilizado para consolidar certos conteúdos, porém, para abordar conteúdos partia de situações do dia a dia, experiências, jogos, entre outros.

Para além disso, o uso de recursos tecnológicos e da internet foi predominante ao longo das duas práticas. A este respeito, Tavares & Gil (2017), ao citarem Pocinho & Gaspar (2012), referem que o sistema de ensino, ao integrar as TIC no processo de ensino e aprendizagem incrementa a criatividade e a dinâmica da aprendizagem na sala de aula, resultando de modo positivo, tornando este processo mais interativo e instigante.

No que diz respeito à gestão dos comportamentos em sala de aula, em ambos os contextos não havia uma estratégia específica para além do modo como estavam distribuídos em sala de aula. O par pedagógico, no 1.º CEB, devido ao comportamento de alguns elementos da turma, implementou uma estratégia para controlar o mesmo, através de uma aplicação digital – a *Class Dojo* – permitindo uma avaliação das atitudes e comportamentos do grupo através de pontos. Esta estratégia teve um impacto muito positivo na turma levando a professora cooperante a adotar a mesma.

#### **4.4. Avaliação das Aprendizagens**

No que concerne aos momentos de avaliação, os dois contextos são muito semelhantes. Ambos valorizam uma avaliação contínua - formativa, assim como, a avaliação sumativa, existindo momentos formais de avaliação todos os períodos letivos. Porém, a avaliação formativa tem mais peso no 2.ºCEB.

A avaliação sumativa, apesar de poder ser importante para verificar o conhecimento adquirido ao longo do período, não é considerada tão eficiente, por causar uma pressão desnecessária aos alunos, levando a concentrarem-se em ter boas notas e não no processo de aprendizagem. Por outro lado, a avaliação formativa, permite que o docente crie um ambiente de aprendizagem colaborativo, permitindo que o professor identifique as dificuldades dos seus alunos. Assim sendo, é fundamental que estas duas sejam utilizadas em simultâneo, de forma equilibrada, para que seja possível verificar conhecimento e criar um ambiente mais colaborativo e participativo (Santos, 2023).

No contexto de 1.ºCEB, a docente avaliava as crianças diariamente, de forma contínua, mas também existiam momentos de avaliação através de apresentações orais e

fichas de avaliação. Na grelha de avaliação da docente, o parâmetro com maior peso na avaliação dos alunos era o das atitudes e comportamentos. Aquando da entrega das avaliações, a docente fazia questão de explicar estes parâmetros ao grupo, de modo a justificar os mesmos. A professora tinha em consideração a participação, o empenho, o comportamento e os momentos de avaliação sumativa, que contemplavam a diferenciação pedagógica.

No **2.ºCEB**, as docentes seguiam o mesmo modelo de avaliação – o do Agrupamento, assim sendo, eram realizadas duas fichas de avaliação, uma apresentação oral individual e, no caso de HGP, um trabalho de grupo. Para além disso, estes eram avaliados tendo em conta a sua prestação diária, assim como o comportamento, a assiduidade, os trabalhos de casa, a oralidade, a participação, as atitudes e os valores.

## **2.ª PARTE**

| | " | | | " |

## 5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| | ' ' | | ' '

No presente capítulo apresenta-se o quadro teórico que sustentou o estudo realizado, assente em dois grandes conceitos: competência textual (i) e descrição (ii).

Estes conceitos-chave são articulados com o ensino e a aprendizagem da escrita e a interdisciplinaridade.

## **5.1. Competência textual**

De forma a facilitar a compreensão da competência textual, nesta secção são convocados e entrecruzados os conceitos de texto e ensino e aprendizagem da escrita.

### **5.1.1. Texto**

Segundo Duarte (2003, p. 87)

Quando usam a língua, os falantes não produzem palavras ou frases isoladas, desligadas umas das outras e do contexto situacional e discursivo. Pelo contrário, tanto os produtos resultantes do uso primário da língua na situação básica da conversa como os que resultam do uso da língua escrita em situações não pessoais, tanto os produtos de um só locutor como os que resultam da atividade colaborativa de vários falantes são objetos dotados de sentido e de unidade – ou seja, são produtos coesos internamente e coerentes com o mundo relativamente ao qual devem ser interpretados. A tais produtos chama-se textos.

O texto é, por assim, uma produção oral ou escrita, situada num dado contexto, quer extenso ou curto, podendo ser criado por um ou mais autores. Este, não só apresenta propriedades cruciais à textualidade, como a coesão, a coerência, a progressão temática, a metatextualidade, a relação tipológica, a intertextualidade e a polifonia, mas também estruturas verbais distintas, semânticas e formais, com marcas pragmáticas que permitem a sua classificação em tipos ou géneros (*in* Dicionário Terminológico).

Sousa et al (2011) definem texto não só como um produto, mas como um processo que ganha forma através de um contexto e relação, sendo este um processo

peçoal e social. De acordo com a sistematização introduzida por van Dijk (1980), um texto é organizado em três níveis estruturais: microestrutura (i); macroestrutura (ii) e superestrutura (iii). A microestrutura (i) corresponde às unidades menores, como a pontuação, o desenho das letras, ou as decisões ao nível da ortografia, por exemplo, que se inter-relacionam para formar a macroestrutura (ii). Deste modo, a macroestrutura (ii) respeita à forma como as microestruturas se organizam em unidades maiores de acordo com um conteúdo global, observando-se na organização dos parágrafos, na utilização de conectores e outros articuladores discursivos e nos processos gramaticais de concordância, por exemplo. Por fim, a superestrutura (iii) diz respeito à forma global do texto, ou seja, ao esquema prototípico em que o texto se enquadra (superestrutura narrativa ou superestrutura expositiva, por exemplo).

Dada a natureza do estudo que desenvolvi, centrar-me-ei na modalidade escrita da produção textual.

### 5.1.2. Dimensões da produção textual: gráfica, ortográfica e compositiva.

Barbeiro e Pereira (2007) defendem que escrever exige “a capacidade de seleccionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar “(p.15).

Os autores enunciam três dimensões convocadas no processo de escrita de um texto: gráfica (i),” relativa à capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.5); ortográfica (ii), “relativa às normas que estabelecem a relação escrita das palavras da língua” (*ibid*); compositiva (iii), “relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto” (Ibid, *ibidem*).

Relativamente à dimensão gráfica, segundo os autores, quem escreve deve dominar dois tipos de características gráficas do sistema: as intrínsecas (alfabeto dual, estilos de letra, espaçamentos de palavras, formas da letra, «negro», tamanho, sublinhados e cor) e as extrínsecas (linha interrompida, lista, quadros, configurações ramificadas e pontuação), pois estas são essenciais na transmissão de conteúdos e na substituição de certas marcas da oralidade.

Outra competência fulcral na escrita, é, como vimos, a ortográfica, sendo a ortografia, para Barbeiro e Pereira (2007), um indicador da capacidade de operar com um sistema complexo, estabelecido por regras numa comunidade extensa, como também do grau de instrução e de literacia do indivíduo e do seu nível de sucesso na aprendizagem escolar.

A automatização destas competências deve ser atingida o mais cedo possível, permitindo ao aluno investir na sua capacidade de processamento na realização de tarefas através da utilização da competência compositiva. Esta competência, contrariamente às anteriores, nunca será completamente automatizada, pois a realização de cada texto e desafio apresenta diversas possibilidades de construção. Na elaboração do texto, a competência compositiva permite ativar conteúdos, decidir sobre a sua integração ou não e, se o fizer, a articulação com os restantes elementos do texto e dar-lhes uma expressão linguística para estruturar o mesmo, tendo em conta a coesão e a coerência (Barbeiro & Pereira, 2007).

Sousa (2015) destaca a relevância da aprendizagem da escrita, salientando que a escrita e a sua cultura são a razão para a existência da escola e a sobrevivência da mesma. A autora refere que é necessário que os alunos tenham acesso a esta cultura e, para isso, estes devem ter acesso aos textos, de modo a conseguirem analisá-los, resumí-los e incorporá-los noutros textos que produzam (ou que leiam).

### 5.1.3. Ensino e aprendizagem da escrita

A escrita é uma atividade neurobiológica que oferece grandes desafios à criança devido à sua complexidade e exige, segundo Baptista et al., (2011) um ensino sistemático e diferenciado, de acordo com as características de cada aluno.

Sousa (2015), tal como Baptista et al., (2011), afirma que a escrita é a competência linguística de maior complexidade. Por isso, aprender a escrever é um processo demorado e exigente, que envolve esforço e treino. Assim sendo, é exigido à criança que desenvolva ideias e as traduza numa linguagem visível, que adequa de forma pragmática os seus objetivos enquanto escritor, que utilize a codificação de unidades de segunda articulação em grafemas específicos num contexto verbal

ortográfico, que crie uma imagem mental da sequência gráfica a realizar e que apresente um controlo motor para a execução de movimentos para escrever e, por fim, que faça uso da pontuação para segmentação de unidades lógicas sintática e semanticamente.

A escrita contempla competências como a seleção e combinação de expressões linguísticas de forma organizada, numa unidade de nível superior, de modo a construir uma representação do conhecimento, conforme os conteúdos a revelar. Assim sendo, a maior forma de representação de conhecimento na escrita, é o texto.

Barbeiro e Pereira (2007) consideram que a aprendizagem da escrita deve interligar a aquisição de competências específicas quando ao aplicar na produção textual, permitindo o acesso às diferentes funções das diversas tipologias de textos.

Para isso, é necessário existir uma ação sobre o processo da escrita e sobre o contexto dos escritos. Tanto o docente como a escola devem orientar a sua prática pelos seguintes princípios: (i) ensino precoce da produção textual, (ii) ensino que proporcione uma prática intensiva, (iii) ensino do processo (planificar, elaborar e rever), (iv) ensino sobre textos de tipos e géneros diversificados, social e escolarmente importantes, (v) ensino sequencial das atividades de escrita, (vi) ensino que permita uma regulação externa e interna na produção textual e (vii) ensino que garanta uma gradual complexificação da produção textual.

Com isto, os autores pretendem reconhecer a aprendizagem da escrita como um processo moroso e, devido à sua complexidade, afirmam que deve ser ensinado desde o começo da escolaridade. Os mesmos defendem que a escrita deve ser trabalhada com frequência, para uma melhor aprendizagem, assim como esta deve enquadrar as diferentes tipologias de texto, para que os alunos possam reconhecer as suas especificidades e funções. A aprendizagem da escrita deve envolver os alunos em atividades sequenciais, de modo a ganharem mais autonomia e aumentarem o seu potencial, seja para expressar sentimentos, opiniões, formular conceitos, entre outros, através da escrita. Por último, defendem que deve haver a promoção de confrontos sobre as interpretações do mesmo texto e, que, para uma maturação da escrita é necessário tempo.

Nas secções seguintes, destacarei a relevância do ensino-aprendizagem da escrita como um processo e apresentarei um ciclo de ensino-aprendizagem de texto centrado numa interligação entre leitura e escrita.

#### 5.1.3.1. A escrita como um processo

Barbeiro e Pereira (2007) apresentam a escrita como um processo organizado em várias etapas, que envolvem, inicialmente, a ativação de conhecimentos sobre o tema e o tipo de texto, a compreensão da tarefa, a pesquisa, o planeamento da organização de texto e, posteriormente, a redação do texto e, por fim, a avaliação do que foi escrito, a releitura, a correção e a reformulação. Estas etapas, seguindo a ordem do processo, denominam -se, segundo os autores: planificação (i), textualização (ii) e revisão (iii).

Na planificação (i), são definidos objetivos, selecionados conteúdos e organizada a informação tendo em consideração a estrutura do tipo/género de texto. Ser capaz de planificar é um dos aspetos diferenciadores da qualidade da escrita dos alunos, ao longo da escolaridade. Assim sendo, esta componente deve ser abordada desde os primeiros anos de escolaridade

A textualização (ii) corresponde à elaboração do texto, ou à escrita do texto, propriamente dita. Durante esta componente, enquanto redige o texto, é importante responder às exigências mencionadas por Barbeiro e Pereira (2007), sendo estas a *explicitação de conteúdo* para que o leitor aceda ao conhecimento, a *formulação linguística*, em que será exposto o conteúdo com a interligação à sua expressão e figuração no texto e a *articulação linguística*, pois o texto não é apenas construído pela junção de frases e proposições soltas, mas sim pela constituição de uma unidade de interligação dessas frases com coesão linguística e coerência lógica.

Por fim, a revisão (iii) é feita através da leitura, da avaliação e da possível correção e reformulação do texto. Esta fase pode ser realizada ao longo do processo através da articulação com a textualização, não deixando de ser feita num momento final. É um confronto com a planificação inicial e com os objetivos definidos, sendo marcada pela reflexão sobre o texto elaborado.

Estas etapas, planificação, textualização e revisão, são aplicáveis a qualquer produção textual, independentemente da modalidade, oral ou escrita, em que são

produzidas. Se considerarmos apenas as produções escritas, podem ser ainda consideradas as etapas de reformulação e de edição.

### 5.1.3.2. Ciclo de ensino e aprendizagem de texto

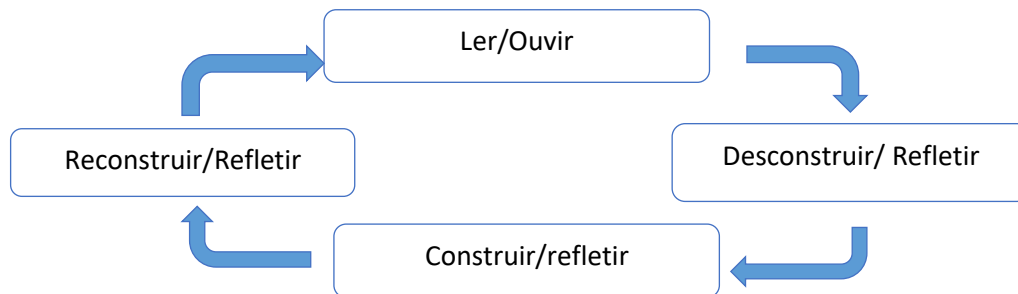
Tendo em conta a definição de texto apresentada por Sousa et. al (2011), importa sublinhar a importância do ensino das convenções das diferentes tipologias textuais e dos vários domínios do agir.

Durante este processo, segundo as autoras, é essencial que haja contacto com muitos textos, com várias funções e produzidos em diversos contextos, para ajudar a criança a organizar os seus conhecimentos sobre os mesmos e as respetivas situações de interação.

Para um melhor ensino e aprendizagem do texto, a sala de aula deve focar-se na definição de práticas literárias e oferecer modelos e evidências de diferentes funções e formas de escrita que concedam forma aos processos de escrita das crianças. De igual modo, devem ser implementadas práticas que fomentem a relação entre a leitura e a escrita e, através das mesmas, proporcionados momentos de observação e análise de textos, assim como de reflexão sobre os mecanismos de textualização dentro dos mesmos, de modo a desenvolverem competências de leitura e escrita (Baptista et., al (2011).

As autoras apresentam uma proposta de ensino-aprendizagem de texto, assente num percurso cíclico (Figura 1), com início na leitura, seguindo-se a releitura, a desconstrução e depois a reflexão sobre o texto. Este ciclo permite criar situações de produção de textos, que, conseqüentemente, se tornam elementos de reflexão e discussão, de modo a serem reconstruídos, com o objetivo de serem partilhados e comentados.

Figura 1- Percurso Cíclico da aprendizagem de texto



Numa primeira etapa, Ler/Ouvir, os alunos devem contactar com textos da tipologia a abordar, estes textos podem ser escutados ou lidos. Em seguida, devem Desconstruir/Refletir, ou seja, identificar as características da sequência, refletir sobre as mesmas e sistematizar a informação recolhida. Após este momento, passam à fase Construir/Refletir, dedicando-se à construção de um texto, oral ou escrito e, enquanto isso, refletem sobre o que estão a fazer, se estão ou não a incorporar as características antes identificadas. De seguida, devem reconstruir o texto e refletir sobre o mesmo, com a utilização de mecanismos de monitorização e regulação da escrita, o que pode ser feito através de grelhas de verificação, grelhas de avaliação, etc.

## 5.2. Descrição

Esta secção encontra-se organizada em torno dos conceitos *texto descritivo* e *ensino e aprendizagem da descrição*.

### 5.2.1. Texto descritivo

Os géneros textuais são géneros do discurso e são enunciados produzidos através das mais variadas esferas da atividade humana. A origem dos géneros é diversa e contempla várias designações, pois corresponde a imensas situações comunicativas que requerem a sua utilização. As tipologias textuais são ferramentas que servem os géneros textuais e são fundamentais no trabalho da leitura e produção de textos (Koche et al., 2017).

Os textos escritos ou orais que produzimos distinguem-se uns dos outros porque são produzidos em situações e com condições diferentes. Os diferentes tipos de texto permitem uma melhor comunicação (Dolz et al., 2004).

Apesar da diversidade observável relativamente às formas de enquadrarmos os textos em determinadas categorias, é inegável que estes são muito variáveis, por resultarem do contexto real de produção oral ou escrita. Não obstante, é possível identificar um conjunto estável de características que permitem agrupar os textos em categorias. Adam (2009) identifica como grandes tipos de texto a narração, a descrição, a argumentação, a exposição (com os subtipos explicativos e relatos de experiência), a injunção-instrução, a conversação e o “poema” ou tipo autotélico-poético. Estes tipos textuais são configurados em subtipos ou géneros textuais, como, por exemplo, no caso da narração, as histórias engraçadas, os contos maravilhosos, a narração policial, entre outros. Por outro lado, o autor enfatiza que dificilmente haverá um texto com características apenas de um dos tipos textuais indicados. Por exemplo, uma história contém elementos narrativos, mas também descritivos e conversacionais. O autor opta por enquadrar os diferentes modos de organização das frases e as características associadas a esses conjuntos em sequências textuais (descritiva, argumentativa, expositivo-explicativa, injuntivo-instrucional, conversacional e poético-autotélica).

O presente estudo tem como enfoque principal o **texto descritivo**, que se caracteriza por ser um tipo de texto em que é apresentada informação sobre como alguém é ou está ou algum estado de coisas, através de sequências maioritariamente construídas com o verbo *ser* e outros verbos utilizados para caracterizar propriedades, qualidades ou aspetos de seres ou coisas, utilizando tempos verbais como o presente e pretérito imperfeito do modo indicativo, assim como, adjetivos qualificativos em abundância e advérbios com valor locativo (in Dicionário Terminológico para consulta em linha).

Assim sendo, o texto descritivo deve apresentar um conjunto de propriedades e uma estrutura que sejam facilmente reconhecíveis tanto pelo emissor como pelo recetor. Tal como o texto narrativo, este tipo de texto segue um esquema prototípico – mencionado anteriormente – que permitirá dividir, hierarquizar, selecionar, excluir e ordenar as informações, significados que adquirirmos após a sua receção (Santos, 2009).

Este tipo de texto apresenta os elementos estruturais que o compõem em torno de um tema/título, que se expandirá através do acréscimo da informação, incluindo as propriedades ou qualidades referidas sobre o mesmo.

Por norma, como vimos, a sequência descritiva está associada a outro tipo de sequências, como a narrativa ou a expositiva. Por isso mesmo, apresenta menor autonomia ao longo da composição textual. Este tipo de sequência pretende dar a conhecer ao leitor ou ouvinte o cenário onde ocorre a ação ou o retrato das personagens. Este texto será analisado quer como texto autónomo (retrato), quer como sequência integrante de uma história.

Ao descrevermos um objeto, ser ou paisagem com clareza, não é necessário enumerar o maior número de detalhes, mas sim apontar de modo coerente e coeso os traços com maior peculiaridade, evidência ou relevância. Quando existe uma enumeração básica das características há uma correspondência ao grau zero da descrição (Paulino, 2012).

Alexandre (2015) ao citar Álvarez (1998) afirma que através da descrição expomos características de uma pessoa ou outro ser vivo, de um objeto, de uma paisagem ou sensação e sentimento, com o objetivo de despertar, a quem a ouve ou lê, sensações e sentimentos semelhantes às do emissor.

Santos (2009), citando Álvarez (1998), não só concorda com a definição mais técnica e científica sobre a descrição apresentada anteriormente, como também, acrescenta que, para além da mesma, há uma definição menos tradicional *“suele definirse la descripción como una “pintura” hecha com palabras. Y es cierto, pues una buena descripción es aquella que provoca en el receptor una impresión semejante a la sensible, de tal forma que ve mentalmente la realidade descrita”* (Álvarez, 1998 p.39). Traduzindo, o autor considera que descrever é pintar com palavras.

O mesmo autor defende que a descrição pode ser mais precisa ou mais geral e que há diferentes tipos de descrição, dependendo do que queremos descrever, pois descrever uma pessoa não é igual a descrever um lugar. O autor destaca quatro tipos de descrição: (i) a descrição de objetos e ações, (ii) a descrição de lugares ou topografia, (iii) a descrição de pessoas – prosopografia (descrição física de uma pessoa), etopeia (descrição psicológica ou moral de uma pessoa) e retrato (descrição global de uma

pessoa, tendo em contas as suas características físicas e psicológicas) e, por último, (iv) a descrição do tempo.

### 5.2.2. Ensino e a aprendizagem da descrição

O ensino e a aprendizagem de um tipo/género textual podem ser apoiados pela planificação de uma sequência didática, oferecendo ao aluno a oportunidade de melhorar as suas competências de comunicação oral e escrita, conforme a situação com que se deparar (Dolz et al, 2004). Para os autores, as sequências didáticas permitem o acesso a linguagem novas ou de difícil domínio.

Dolz et al. (2004) apresentam a estrutura base de uma sequência de atividades como um esquema (Figura 2 – Estrutura de uma sequência didática), iniciando-se com a *apresentação da situação*, em que é descrita a tarefa de expressão oral ou escrita que a turma deverá realizar. Neste momento, é elaborado um primeiro texto oral ou escrito seguindo a tipologia a trabalhar, sendo este texto considerado a primeira produção. Esta fase é crucial para que o docente avalie as capacidades já adquiridas e adapte as próximas atividades, servindo essencialmente como contexto de avaliação diagnóstica.

A próxima etapa é constituída por *módulos*, que englobam várias atividades ou exercícios, que são apresentados aos alunos de forma sistemática e desenvolvida. Nesta fase, as crianças adquirem ferramentas necessárias ao domínio do que está a ser trabalhado. Por fim, segue-se a *produção final*, em que o aluno coloca em prática os conhecimentos adquiridos e é feita uma reflexão final com o docente sobre toda a aprendizagem.

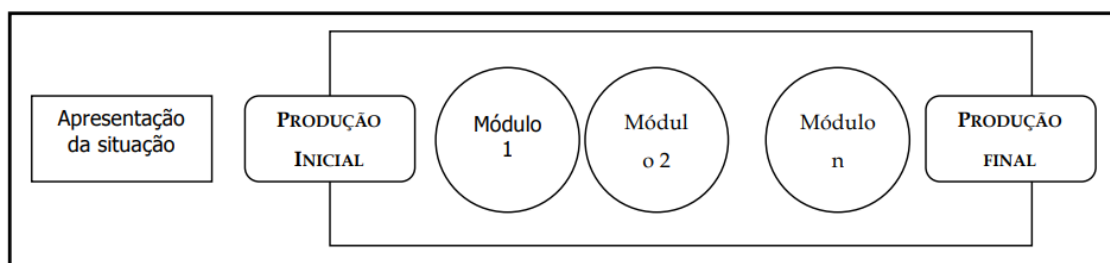


Figura 2- Estrutura da sequência didática in Dolz et al (2004)

O ensino do texto descritivo é uma tarefa complexa e difícil, devido à exigência da descentração do aluno na escrita, encontrando-se este numa etapa de desenvolvimento e aprendizagem em que ainda escreve para si mesmo. Assim sendo, os alunos revelam uma menor motivação para a aprendizagem da escrita desta tipologia de textos, tornando o seu ensino mais desafiante para os professores, que têm de recorrer a mais estratégias de incentivo e que se concretizem com maior eficácia (Chevalier, 1999).

Chevalier (1999) defende que os professores devem utilizar estratégias que façam com que o aluno se descentre da sua escrita e que promovam um conhecimento rigoroso e alargado da língua. Chevalier (1999), ao citar Perrenoud (1996), afirma, também, que o professor deve optar por utilizar estratégias contextualizadas na sua própria prática, adaptando-as à turma, às suas dificuldades e questões que surjam. Deste modo, criará uma oportunidade de aprendizagem construtiva, significativa e desejavelmente interdisciplinar, envolvendo o aluno no seu próprio processo de aprendizagem, resultando num maior interesse por parte do mesmo, o que facilitará, assim, a aprendizagem do texto descritivo.

Greenwood (2013) defende que a articulação curricular se centra na ideia de que uma mesma temática pode proporcionar um enorme conjunto de oportunidades para a aprendizagem de conteúdos em diversas áreas, originando experiências de aprendizagem mais vastas, coerentes e inseridas com maior eficácia nos processos de aprendizagem dos alunos. Porém, só é possível que isto aconteça se os docentes desenvolverem práticas pedagógicas abertas a formas diferentes de organização, através de recursos inovadores e diferenciados.

Neste processo, um mesmo conceito pode ser abordado em simultâneo em diferentes áreas curriculares, de modo a contribuir para o desenvolvimento e aprofundamento do mesmo.

Germain (1991), citado por Fazenda (2017), apresenta o conceito de interdisciplinaridade como a relação entre pelo menos duas disciplinas de referência e a presença de uma ação recíproca.

No entanto, Lenoir (2005), citado por Souza et al. (2022) alerta para as diferentes interpretações possíveis de “interdisciplinaridade”, pois, este conceito não é

interpretado por todos do mesmo modo. Os mesmos autores sugerem uma reflexão sobre o sentido etimológico do conceito para o podermos compreender. Salvador (2006), autora citada pelos autores supramencionados, ao repartir a palavra, diz que “o prefixo ‘inter’ apresenta a ideia de estabelecer ligações, a palavra ‘disciplina’ apresenta um campo de conhecimento específico e o sufixo ‘dade’ a ideia de movimento” (Souza et al., 2022, p.5). Assim sendo, interdisciplinaridade seria o movimento entre disciplinas, sustentando, deste modo, a conceção de Germain (1991). Para entender esta perspectiva interdisciplinar é necessário investigar sobre os pontos de ligação entre as disciplinas em questão, tanto no campo de ação educacional como científico. Porém, não é suficiente juntar disciplinas, é crucial relacioná-las nas suas semelhanças e não as converter numa única disciplina – metadisciplina (Souza et al., 2022, citado por Souza et al., 2022).

Objetivando o sucesso na implementação na prática interdisciplinar, o professor deve ser o protagonista no que diz respeito ao cumprimento do currículo e, não apenas um espectador. Porém, no processo da aprendizagem, não é ele o elemento central, mas um mediador que ajuda o aluno a ser o construtor da sua própria aprendizagem, guiando-o. Deve ser instigador, promotor de pensamento crítico, motivador, um tutor.

Seguindo esta lógica, Chevalier (1999), sobre o ensino do texto descritivo, declara que a descrição se constrói através da ligação entre várias disciplinas e com base nas diferentes representações e situações que advêm das mesmas, como o desenho e, deste modo, o conceito de descrição deixa de pertencer apenas à literatura e à língua, estando presente noutras disciplinas e beneficiando de um intercâmbio de saberes entre áreas. Para o autor, a interdisciplinaridade como estratégia de aprendizagem desta tipologia de texto dá oportunidade aos alunos de dominarem um certo número de competências transdisciplinares, interdisciplinares e transversais a todas as áreas com o propósito de as utilizarem e aplicarem com pertinência numa descrição escrita literária ou não literária.

Adicionalmente, Chevalier (1999) considera que a abordagem interdisciplinar atua como uma técnica educativa voltada para a variedade de alunos presentes em cada ambiente escolar (aqueles mais motivados e os menos envolvidos em atividades de escrita). Isso ocorre porque a interdisciplinaridade não se resume a ser uma simples

estratégia de aquisição de conhecimento, mas sim de desenvolvimento de habilidades que capacitam os alunos a manipular, identificar e construir a estrutura de um texto descritivo e, em simultâneo, a construir o seu próprio conhecimento. Leite e Relvas (2022), citando Goodson (2001), afirmam que as disciplinas não são entidades monolíticas e fixas, mas sim um aglomerado oscilante de práticas habituais do conhecimento e inovações numa mesma área.

Desde o início do século XX, vários pedagogos defendem a necessidade da articulação disciplinar, para promover o uso e a transferência de conhecimentos de forma adequada e significativa, afastando-se da fragmentação do conhecimento e da não relação com a experiência do aluno.

Os autores supramencionados, ao citarem Beane (2002), afirmam que a abordagem curricular articulada é importante para nos prepararmos para situações em que somos confrontados com algum problema ou situação no nosso dia a dia, pois nessas situações é-nos exigido que mobilizemos os nossos conhecimentos de forma integrada e adequada, não fazendo sentido que nos questionemos qual a área ou disciplina que devemos utilizar.

Autores como Roldão (2018), também citada por Leite e Relvas (2022), associam a articulação curricular à aprendizagem significativa.

Leite e Relvas (2022), citando Greenwood (2013), defendem a ideia de abordar uma temática nas diferentes áreas, através do processo de articulação curricular, pois acreditam que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos será mais eficaz e significativo.

Seguindo esta lógica, Lopes e Chaves (2018), partindo das competências-chave do *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (ME, 2017), reconheceram alguns objetivos comuns a atingir nas diferentes áreas do saber/disciplinares. O exemplo dado pelos autores, de certo modo, sustenta o presente estudo, pois, no que diz respeito à categoria *Linguagens e Textos*, objetiva-se e deseja-se que sejam utilizadas, de modo proficiente, diferentes linguagens simbólicas associadas às línguas (materna e estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e às ciências e que estas sejam aplicadas adequadamente aos vários contextos de comunicação, em ambiente analógico ou digital, assim como, que sejam dominadas capacidades

essenciais de compreensão e expressão, no oral, na escrita, no visual e multimodal. (Lopes & Chaves, 2018, p. 29, citados por Leite & Relvas, 2022).

O Português é a língua veicular da maioria das aprendizagens, tendo pontes claras e inegáveis com as outras áreas do currículo. Ferreira e Estrela (2019) enfatizam a relevância dos docentes da disciplina promoverem o seu ensino e aprendizagem numa tripla perspetiva: abordando-a como objeto de estudo (i), operacionalizando-a numa ótica interdisciplinar e transdisciplinar, como elemento estruturante do currículo (ii) e perspetivando-a como elemento decisivo no exercício de uma cidadania plena e ativa (iii). A mobilização ou transferência (Jonnaert & Vander, 2002), de conhecimentos linguísticos ou gramaticais para contextos de uso diversificados, dentro da escola, em outros domínios da língua, como a leitura e a escrita, ou em outras áreas e disciplinas, e fora da escola, é extremamente relevante.

Apesar do reconhecimento desta importância de mobilização de saberes para contextos vários e complexos, este é um processo em que os alunos portugueses têm vindo a evidenciar lacunas acentuadas. Veja-se o exemplo do Português, em que a investigação tem mostrado as graves fragilidades dos alunos do ensino básico, secundário e superior na mobilização de conhecimento gramatical para contextos de uso diversificados (Ferreira, 2014), nomeadamente a escrita e a explicitação de conhecimento em outras áreas disciplinares.

Assim sendo, ao abordarmos a descrição em várias áreas, nomeadamente, as áreas artísticas, estamos a desenvolver a personalidade da criança, a sua identidade cultural pessoal e coletiva, mas também as suas aptidões criativas em vários domínios, na compreensão e conhecimento do que a rodeia e, também, no processo de socialização (Pessanha e Leal, 2015) e a favorecer a transferência ou mobilização de saberes entre áreas, domínios e contextos. E, tal como os textos são um meio para conhecer o mundo, a presença da Arte na educação, permite não só desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, como também, compreender o mundo (Portugal, Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, 1997). Nas artes visuais existe um objetivo de revelar e descobrir a informação escondida na imagem. Por outro lado, o retrato é um género da pintura, tornando-se evidente as pontes que se podem estabelecer entre as artes visuais e o português.

Também no teatro as possibilidades são várias, na medida em que se constroem representações de personagens através da voz, do corpo, do gesto, da ação e da emoção que o ator transmite e apresenta. Assim sendo, é fundamental que o ator e o público organizem de forma congruente todas essas informações para darem a conhecer e compreenderem o significado do espetáculo e utilizarem-nas como forma de comunicação. A educação através das artes é bastante motivadora para as crianças e adolescentes, pois afeta-os em variados aspetos. Para além disso, na adolescência, a imaginação começa a fazer uso das palavras, afastando-se das imagens, permitindo assim, que o Teatro seja um meio de produção do sentido das palavras e formação de conceitos. Esta área proporciona oportunidades aos alunos para que possam imaginar situações, lugares, tempos e personagens (Oliveira & Soltz, 2010), por exemplo, através da caracterização/descrição. De facto, as autoras defendem que o teatro estabelece ligações com as diferentes áreas curriculares, em especial, o Português.

## 6. METODOLOGIA

| " | | | " |

No presente capítulo será apresentada a metodologia na base do estudo desenvolvido. Num primeiro momento, retomo a problemática e os objetivos definidos e apresento as questões de investigação que nortearam a recolha e a análise dos dados.

Posteriormente, apresento a caracterização do contexto em que realizei a investigação e dos participantes do estudo. Seguidamente, centro-me na explicitação das opções metodológicas tomadas, nomeadamente no que se refere à natureza do estudo, ao *design* da investigação e às técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados.

Num momento final, refiro os princípios e as preocupações de natureza ética que tive em conta no estudo realizado.

## **6.1. Problemática e objetivos gerais do estudo**

A definição do tema do presente estudo resultou, em certa medida, de uma primeira intervenção com a turma do 6.º ano do 2.º CEB quando observei falhas no modo como elaboravam um texto descritivo oral e escrito. Acabei por, neste contexto, realizar uma recolha de natureza exploratória que direcionou o meu olhar para a intervenção no 1.º CEB. Os dados que recolhi neste momento apontaram para a utilização de um número reduzido de atributos, a não especificação da posição dos elementos e a caracterização incipiente do tema/título. Veja-se o exemplo seguinte, que ilustra as fragilidades referidas:

Transcrição de um áudio:

MR: É Azul, a cabeça é azul e tem o resto do corpo vermelho.

E: A cabeça é redonda?

MR: Sim, tem uma barriga muito pequenina...e umas pernas muito pequeninas, que são só os pés. Tem braços pequenos e garras azuis.

E: Os olhos dele são de que cor?

MR: Tem um olho e depois tem umas bolinhas ao lado dos olhos...

E: E o olho é de que cor?

MR: Castanho, tem quatro bolinhas, duas de um lado e duas do outro.

(...)

MR: Tem orelhas amarelas e tem garras azuis...

E: Onde?

MR: Então, nos pés e nas mãos!

E: Ok, a cara dele é azul?

MR: É.

E: toda? (o E está a desenhar),

MR: os dentes não são, são vermelhos.

(...)

Posteriormente, este tema reapareceu como parte da problemática no período de intervenção com a turma do 3.º ano do 1.º CEB: “De que modo a implementação de práticas de articulação curricular contribuem para desenvolver a compreensão de enunciados orais e a produção de textos escritos?”. Esta problemática foi desdobrada em quatro objetivos gerais de investigação, já enunciados na secção introdutória deste documento: (i) caracterizar a qualidade textual de descrições escritas; (ii) aferir qualidade e profundidade da mobilização das aprendizagens sobre a descrição para a produção de outro tipo textual; (iii) compreender o efeito da mobilização de saberes interdisciplinares sobre o sucesso da aprendizagem da descrição; (iv) aferir o impacto de uma sequência didática sobre a qualidade das descrições escritas. Além destes objetivos, defini três questões-problema, a que procurei responder ao longo da análise dos dados obtidos:

1. Será que os alunos que fazem desenhos mais detalhados também incorporam mais detalhes nas suas descrições escritas?
2. De que forma é que a planificação se reflete na textualização? Será que existirão melhorias neste âmbito ao longo da intervenção?
3. Será que os alunos que têm descrições orais mais completas também têm as descrições escritas mais completas?

Estas questões-problema, para além de orientarem a investigação, relacionam-se diretamente com os objetivos supramencionados.

## **6.2. Caracterização do contexto e dos participantes**

A investigação foi realizada num contexto de 1.º CEB, numa instituição pública localizada na área de Lisboa, como já referido na primeira parte do presente relatório. Porém, também foram recolhidos alguns dados com uma turma do 6.º ano, já

caracterizada na mesma parte, pertencente a uma escola pública de 2.º e 3.º CEB situada, também, na área de Lisboa.

A turma do 6.º ano é composta por 22 alunos, dos quais 14 são do sexo masculino e 8 são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. Há dois alunos que se encontram ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, estatuto alusivo às Necessidades Educativas e adaptação pedagógica e necessitam de acompanhamento de uma professora de Educação Especial. Através da diagnose realizada, foi possível constar algumas potencialidades destes participantes na área do português, como a mobilização de conhecimentos gramaticais aprendidos anteriormente e a boa compreensão, fluência, precisão e prosódia na leitura, existindo, todavia, algumas exceções. De forma geral, estes alunos revelam facilidade na compreensão de textos e revelam gosto pela escuta de histórias. Alguns alunos distinguiram-se pelo vasto capital lexical que possuíam. No entanto, também foi possível identificar algumas fragilidades, nomeadamente ao nível da escrita, pois os participantes evidenciaram dificuldades na realização de produções escritas, nas dimensões ortográfica e compositiva.

Realizei com estes participantes uma recolha de dados de natureza exploratória, com o objetivo de identificar fragilidades na produção textual, que será explicitada na apresentação do *design* da investigação. Foram recolhidas as produções de todos os alunos presentes, todavia, só recolhi dados relativamente à discussão sobre a tarefa, de dois pares. Apresento, de seguida, uma pequena transcrição da conversa de um dos pares aquando da comparação entre a ilustração e a imagem real e que ilustra o contributo que a reflexão sobre a produção e a receção do texto pode ter para a aprendizagem:

Par 1: R: - “Podias ter dito que a cabeça era azul, também podias ter dito que aqui, nas orelhas, existiam pontinhos e havia mais bolinhas aqui...por exemplo, de baixo (colega interrompe) - V: eu disse várias vezes que tinha muitas pintinhas, tu é que só desenhaste poucas”.

O segundo grupo de participantes e aquele em que a investigação se debruçou com maior detalhe e incidência foi a turma do 3.º ano do 1.º CEB, composta, como referido na primeira parte deste documento, por 24 alunos, 13 do sexo masculino e 11

do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e nove anos. Durante o período de observação, foi possível identificar algumas potencialidades e fragilidades do grupo. A turma evidenciava conhecimentos gramaticais e um grande gosto pela leitura e interpretação de textos. No entanto, revelava algumas dificuldades na divisão silábica, na identificação da intenção da frase e, na leitura, algumas crianças revelavam algumas fragilidades ao nível da decifração e da compreensão.

Para além disso, no período de intervenção, foi possível identificar outras lacunas destes participantes na área do Português, pois, através da análise das atividades que implementámos, constatámos uma grande ocorrência de erros ortográficos e poucos hábitos de produção de textos. Por outro lado, foi evidente a necessidade de aprimorar uma competência transversal a todas as áreas - o cumprimento de instruções, quer orais, quer escritas.

Com estes participantes do 1.º CEB foi implementada uma sequência didática, que será apresentada na secção dedicada ao *design* da investigação.

### **6.3. Natureza do estudo**

De forma a responder à problemática, aos objetivos e às questões de investigação e, tendo em consideração a articulação do estudo com a prática profissional supervisionada, foi seguido um percurso de investigação-ação.

Este tipo de investigação – a investigação-ação – é considerada por Latorre (2003, p.20) citado por Coutinho et al. (2009), a metodologia do docente como investigador que valoriza, principalmente, a prática, tornando-a o elemento principal e fundamental. Por isso, dentro da mesma, é implícito que haja momentos de reflexão, de modo a repensar e a compreender melhor determinados acontecimentos e situações resultantes da ação educativa. Coutinho et al. (2009, p.360), define investigação-ação como “uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica”.

O estudo que levei a cabo resultou de uma problemática real, efetivamente identificada nos contextos em que realizei o estágio. Com base na análise dos dados recolhidos num momento inicial, planeiei e operacionalizei a minha ação pedagógica com uma dupla finalidade: investigar ou compreender e agir de forma a provocar uma mudança. Estas duas intenções foram articuladas através da reflexão ao longo de toda a ação ou intervenção.

#### **6.4. Design da investigação**

O percurso de investigação-ação foi realizado em três momentos: recolha inicial (i); sequência didática (ii); recolha final (iii).

Relativamente à recolha inicial, esta consistiu na realização da descrição escrita de uma figura, um monstro, seguindo a instrução “Descreve a figura” (Anexo A).

No que se refere à sequência didática, esta foi pensada tendo em conta a conceção da escrita como um processo (Barbeiro & Pereira, 2007; Sousa et al., 2011), o ciclo de ensino e aprendizagem de texto proposto por Sousa et al. (2011) e os benefícios de uma operacionalização interdisciplinar para a aprendizagem (Beane, 2002; Ferreira & Estrela, 2019; Leite & Relvas, 2022). De igual modo, as opções didático-pedagógicas que assumi foram inspiradas em Dolz et al. (2004), que consideram a sequência didática como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um tipo/género textual oral ou escrito (p.96).

A sequência integrou dez atividades, nomeadamente:

- 1) Caça ao tesouro de sequências descritivas, leitura e análise destas (Anexo B)
- 2) Sistematização das características do texto descritivo em cartaz (Anexo C);
- 3) Descrição oral de retratos como jogo de “quem é quem” (Anexo D);
- 4) Descrição escrita de um monstro com planificação de texto e revisão do mesmo – “O Retrato” (Anexo E);
- 5) Ilustração do monstro descrito pelo colega (Anexo E)
- 6) Laboratório Gramatical (Anexo F);
- 7) Criação de um monstro e do seu Bilhete de Identidade (Anexo G)
- 8) Elaboração de um texto narrativo com o monstro anterior, como personagem principal (com planificação e revisão) (Anexo H)

9) Jogos dos Objetos “Parece-me ser” (Anexo I)

10) Jogo da música “Faz-me sentir...” (Anexo I).

Foi ainda realizada uma atividade que não foi planejada na sequência didática, mas que se relacionou com o tema do estudo, pois, através da imagem dos monstros da *ClassDojo* – plataforma digital utilizada no PI para monitorizar o comportamento e atitudes do grupo – foram criadas, pelos alunos, máscaras conforme o monstro do aluno (Anexo J).

Quanto à recolha final, esta foi feita através de uma atividade semelhante à inicial, em que só foi alterada a imagem para descrição. O enunciado desta atividade, tal como no da recolha inicial, só contemplava uma instrução, sendo esta “Descreve a Figura” (Anexo K).

Estes momentos foram antecedidos, como referido anteriormente, por uma recolha de natureza exploratória, realizada com o grupo de participantes do 6.º ano de escolaridade. A recolha consistiu em numa atividade a pares, em que foi distribuído a cada elemento do par a imagem de um monstro. À vez, cada elemento deveria descrever oralmente o monstro ao colega, sem mostrar a imagem, que o deveria desenhar e pintar. Quando terminassem, deveriam comparar imagens e refletir sobre as diferenças e alternar papéis. A ideia para o presente estudo surgiu, não só como consequência do período de observação com a turma do 3.º ano, mas, também, desta atividade exploratória realizada com a turma do 6.º ano, após terem sido verificadas fragilidades no âmbito do texto descritivo oral. Assim sendo, a atividade exploratória permitiu a recolha de alguns dados sobre as fragilidades das crianças durante uma descrição a partir de uma imagem (retrato). Para esta atividade foram recolhidos dados relativamente à discussão de dois pares, porém, todos participaram.

## **6.5. Técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados**

A abordagem que considere mais apropriada para a investigação apresentada neste relatório foi a qualitativa. Bogdan e Biklen (1999) caracterizam a *investigação qualitativa* a um tipo de investigação que utiliza inúmeras estratégias de investigação

que partilham certas características. Os dados que resultam deste tipo de investigação predominam em pormenores sobre pessoas, locais, conversas. Os autores acrescentam que os investigadores que seguem esta abordagem metodológica se estabelecem nos locais de estudo por terem uma maior preocupação com o contexto, compreendendo, assim, melhor as ações por estarem no seu ambiente habitual de ocorrência.

Para além disso, as questões investigativas são estabelecidas com o objetivo de investigar fenómenos complexos ou naturais e não mediante a operacionalização de variáveis, como acontece numa abordagem mais quantitativa.

A investigação centrou-se no estudo de dados concretos e não generalizados, sendo por isso, necessária uma investigação detalhada.

Os dados recolhidos através de técnicas e procedimentos de cariz qualitativo foram depois tratados e analisados com recurso a alguns procedimentos de natureza quantitativa, que favoreceram a quantificação e a comparação da informação.

Ao longo da minha prática, seguindo uma sequência de atividades planificadas tendo em conta o conhecimento da turma, de modo a recolher informação para o meu estudo, defini como procedimentos de recolha, registo e análise de dados a observação direta complementada com a observação indireta. Para isso, foram utilizadas técnicas de recolha como a observação direta, de tipo participante, e a análise documental das produções dos alunos, apoiadas por notas de campo e registos fotográficos.

Através da observação participante é possível que o investigador tenha acesso a situações e eventos que não seria possível de aceder em entrevistas ou instrumentos de autoavaliação. Este tipo de observação é utilizado em estudos exploratórios e enquanto técnica de recolha de dados é um exemplo de observação natural (Mónico et al., 2017).

A sequência didática, após a atividade diagnóstica, englobou diferentes momentos de escrita até à planificação final, sendo que esta também foi escrita. Assim sendo, para este tipo de atividades, avaliei o progresso dos alunos através da análise documental das produções que fui recolhendo. Junior et al. (2021), ao citar Ludke e André (1986), consideram que esta é uma técnica de grande valor no que concerne à abordagem de dados qualitativos, pois pode complementar informações anteriormente obtidas por meio de outras técnicas ou pode procurar soluções para problemas. Os

mesmos autores acrescentam que a pesquisa documental não deve ser confundida com a bibliográfica.

Nas atividades orais, optei por privilegiar as notas de campo para registo dos dados recolhidos através da observação direta incorporando transcrições de alguns comentários que iam surgindo ao longo do exercício, assim como reações ou ambiente.

Procurei respeitar as considerações de Bogdan e Biklen (1994), para quem as notas de campo devem ser descritivas e pormenorizadas sobre lugares, situações, atividades, ideias, conversas, estratégias e reflexões. Os mesmos defendem a importância destas na observação participante. Com a turma do 6.º ano, gravei conversas entre os alunos, num exercício a pares, para poder analisar a discussão. Estes registos facilitaram a análise de dados e uma sistematização mais organizada dos resultados.

Com o objetivo de analisar os dados recolhidos ao longo do presente estudo, a técnica com maior relevância foi a análise de conteúdo. Ao analisar os textos orais e escritos, assim como as produções artísticas, consegui compreender de forma mais aprofundada e inter-relacionada os dados que recolhi. Esta técnica permite representar a informação que consta nos documentos de outro modo, através de procedimentos de transformação. A análise de conteúdo apresenta-se como um conjunto de técnicas para analisar comunicações, empregando métodos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. O propósito deste tipo de análise é extrair informações sobre as circunstâncias de produção e receção das mensagens, partindo de indicadores (quantitativos ou não) para inferir tais conhecimentos (Bardin, 2008)

Segundo Coutinho (2020), no estudo aqui espelhado foi feita uma pré-análise dos dados, ou seja, foram definidos as produções e materiais a serem analisados posteriormente. A partir desta primeira fase, foram formuladas as questões-problema, de modo a conduzir as fases subsequentes. Na etapa seguinte, o material escolhido foi explorado e procedeu-se à categorização, de modo a obter o maior número de informação, esta fase foi a de maior duração. Como etapa final, foi realizado o tratamento dos resultados e compararam-se os dados obtidos.

De seguida, apresento as categorias e subcategorias da análise de conteúdo várias produções.

Tabela 8- Categorias e Subcategorias para análise das atividades

Atividade	Categorias e subcategorias
Atividade Diagnose e Atividade Final	<p>Extensão</p> <p>Interferências de Sequências Textuais</p> <p>Tema/Título (escrita do título ao início/inclusão do tema no texto)</p> <p>Descrição Física</p> <p>Descrição Psicológica</p> <p>Progressão</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Geral-Particular</li> <li>- Particular-Geral</li> <li>- Outra relação de sentido</li> </ul> <p>Modificadores</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adjetivação (zero, simples, dupla, +3)</li> <li>- Orações Adjetivas Relativas</li> <li>- - Explicativa ou restritiva</li> </ul> <p>Mecanismos de Coesão</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relações Lexicais e Semânticas</li> <li>- Parte/todo</li> <li>- Hierarquia</li> <li>- Sinonímia/Antonímia</li> <li>- Conectores</li> </ul> <p>Localizadores</p> <p>Quantificação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definida</li> <li>- Indefinida</li> </ul> <p>Tempos e modos verbais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presente do Indicativo/Infinitivo</li> <li>- Outros</li> </ul>
Laboratório	Quantidade dos atributos

Gramatical e “O retrato”	Aspeto Geral Aspeto Particular Posição
Atividade da história e “O retrato”	<p>Descrição do animal</p> <p>Descrição de outras personagens</p> <p>Qualidade textual da descrição (0 a 3)</p> <p>Extensão</p> <p>Identificação do Tema/Título</p> <p>Descrição Física</p> <p>Descrição Psicológica</p> <p>Progressão (0 a 3)</p> <p>Modificadores</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adjetivação (zero, simples, dupla, +3)</li> <li>- Orações Adjetivas Relativas <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicativa ou restritiva</li> </ul> </li> </ul> <p>Mecanismos de Coesão</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relações Lexicais e Semânticas <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parte/todo</li> <li>- Hierarquia</li> <li>- Sinonímia/Antonímia</li> </ul> </li> <li>- Conectores</li> </ul> <p>Localizadores</p> <p>Quantificação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definida</li> <li>- Indefinida</li> </ul> <p>Tempos verbais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presente do Indicativo/Infinitivo</li> <li>- Outros</li> </ul>

## **6.6. Princípios e preocupações de natureza ética**

O estudo apresentado neste documento regeu-se pelos princípios éticos e as orientações associados ao processo de investigação definidos nos documentos *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE)* e *Código de Conduta Ética na Investigação (CIED)*.

É de sublinhar que, como investigadora desta investigação-ação, segui os princípios gerais que garantem a construção de conhecimento com responsabilidade e rigor. Foram utilizados no presente estudo meios honestos e verificáveis, respeitando as normas de conduta e códigos profissionais e legislação em vigor a nível nacional e internacional, como também foram respeitados os participantes e foi estabelecida uma relação de honestidade e transparência ao longo do processo de investigação-ação. Para além disso, foi assegurado o anonimato das instituições e dos participantes

Toda a investigação foi realizada tendo em conta a autenticidade dos dados e a salvaguarda dos direitos e do bem-estar dos participantes.

## 7. RESULTADOS

| | ' ' | | ' ' |

## 7.1. Apresentação dos resultados

De modo a facilitar a compreensão dos resultados, estes encontram-se organizados de acordo com os objetivos de investigação.

### 7.1.1. Objetivo de investigação 1: *Caracterizar a qualidade textual de descrições escritas*

De forma a apresentar os resultados relativos a este objetivo de investigação, são, nesta secção, considerados os dados recolhidos nas atividades *recolha inicial* e *recolha final*. Para responder ao primeiro objetivo traçado para este estudo, será apresentada uma caracterização das duas atividades com base nos resultados quantitativos após análise de conteúdo das produções dos alunos. Estes dados serão acompanhados de inferências, interpretações e comentários do ponto de vista de observador participante e cruzados com os referenciais teóricos e metodológicos apresentados nas secções anteriores deste trabalho

A *recolha inicial*, como já mencionado, consistiu na descrição escrita de um monstro (Anexo A) sendo “descreve a figura” a única instrução constante do enunciado.

Durante a realização, não foram dadas mais instruções ou dicas aos participantes. Após a análise das produções, foi possível recolher informação relativamente a categorias e subcategorias definidas.

Assim sendo, na categoria **Extensão**, os textos dos participantes tiveram uma média de 46,13 palavras por texto, sendo o valor mínimo de 17 palavras e o máximo de 145 palavras.

No que diz respeito ao **Tema/ Título**, a grande maioria não escreveu o título no início do texto, sendo que apenas dois alunos o fizeram (A2 e A23) e, apesar de grande parte dos alunos ter introduzido o tema no texto, ainda assim, sete não fizeram qualquer referência ao tema/título no seu texto. Nesta atividade, apenas um aluno cumpriu os dois parâmetros (A23).

Quanto à **Descrição Física e Psicológica**, os 24 alunos (100%) fizeram uma descrição física do monstro. Porém, na atividade em questão, apenas 6 (25%) fizeram a descrição psicológica do mesmo, como se pode observar no gráfico seguinte.

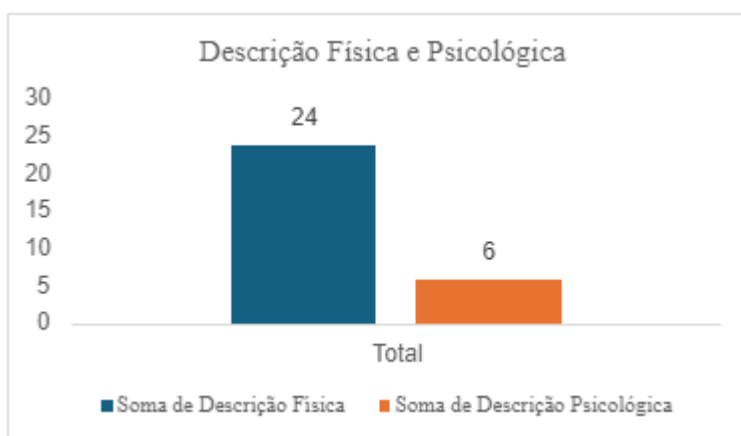
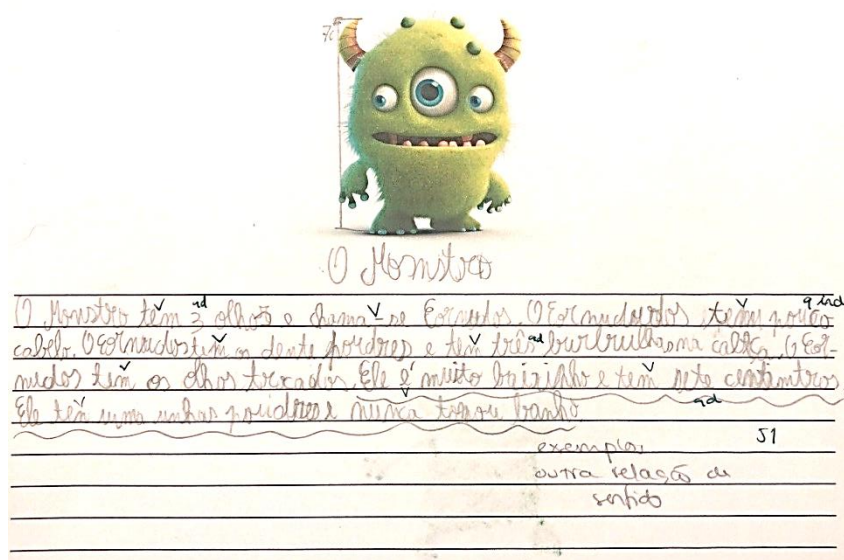


Figura 3- Gráfico Referente aos resultados da Descrição física e psicológica na atividade inicial

No que concerne à **Progressão**, na Atividade de Diagnose, 19 alunos descreveram o monstro seguindo uma progressão que parte do Geral para o Particular, enquanto os outros 5 não o fizeram.

Destes cinco alunos, 2 seguiram uma progressão do *Particular para o Geral* e 1 aluno seguiu outra relação de sentido, exemplo:

Figura 4 – Exemplo de outra relação de sentido na categoria Progressão



Os textos dos outros dois alunos não se inserem em nenhuma destas categorias, pois não foi possível identificar progressão.

Relativamente à categoria **Modificadores**, na subcategoria *Adjetivação*, na Diagnose, podemos constatar que dois alunos não utilizaram adjetivos ao longo do texto, enquanto os restantes 22 caracterizaram o monstro recorrendo ao uso de adjetivos. Porém apenas seis alunos utilizaram dupla adjetivação para caracterizar o monstro e quatro utilizaram três ou mais adjetivos para o fazerem. Os restantes 19, ao longo da descrição que efetuaram, utilizaram a adjetivação simples para esse processo.

É importante sublinhar que na adjetivação, o número de alunos contabilizado está relacionado com o facto de considerar que o mesmo aluno tenha utilizado dois ou mais tipos de adjetivação.

Do gráfico seguinte consta o total de vezes em que a adjetivação foi utilizada nesta atividade. Os 2 alunos que não utilizaram adjetivos para descrever o monstro fizeram-no 12 vezes (7+5). A utilização de um adjetivo pelos 19 alunos foi feita num total de 69 vezes, a dupla adjetivação foi utilizada 9 vezes pelos 6 alunos e a utilização de 3 ou mais adjetivos ocorreu 5 vezes no texto dos 4 alunos.

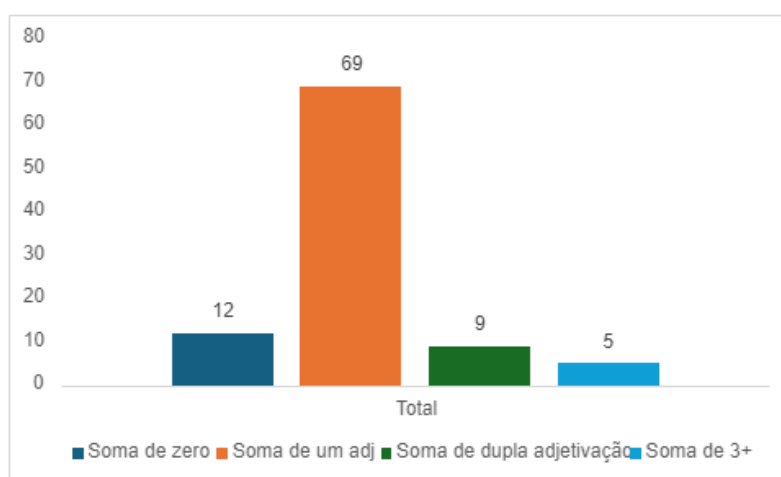


Figura 5- Gráfico referente ao nº total de vezes em que a adjetivação foi utilizada na Atividade inicial

Podemos verificar, assim, que, na atividade de Diagnose, a adjetivação com apenas 1 adjetivo foi predominante nos textos da maioria dos alunos.

Nesta atividade foi possível observar que nenhum aluno incluiu uma oração adjetiva relativa.

Relativamente aos **Recursos Expressivos**, apenas 5 alunos incluíram no seu texto recursos expressivos, como personificação, comparação e metáfora. Ainda assim, todos os alunos utilizaram a enumeração para identificar as características do monstro em análise.

Na categoria **Mecanismos de Coesão**, no que concerne à subcategoria das Relações Semânticas, primeiramente, na Relação Parte/Todo, através dos dados estatísticos, foi possível verificar que a maioria estabeleceu apenas uma relação parte/todo no texto inicial, sendo que no total foram realizadas 46 relações parte/todo.

Os alunos estabeleceram estas relações ao enumerar características do monstro como um todo e mencionado as suas partes e ao enumerar características das partes pertencentes ao monstro, como por exemplo: A15: “(...) tem três dedos numa mão e quatro na outra” ou A24: “na mão direita tem três dedos e na esquerda tem quatro dedos”.

Para além disso, não foi estabelecida uma relação de *Hierarquia* e, na relação *Sinonímia e Antonímia*, apenas 2 alunos estabeleceram este tipo de relação.

Ainda na mesma categoria, na subcategoria *Utilização de conectores*, 6 alunos não utilizaram nenhum conector ao longo do texto, o que parece dever-se à construção do texto em forma de lista, enumerando apenas uma característica de cada vez.

Ainda assim, 18 alunos utilizaram conectores aditivos, principalmente o “e” e o “também” e, uma destas crianças, também utilizou conectores adversativos, nomeadamente o “mas”.

Na categoria **Quantificação definida**, foram utilizados, num total de 157 vezes ao longo de todos os textos, quantificadores definidos, relativamente ao número de elementos físicos do monstro. Na categoria **Quantificação indefinida**, com menos uso, estes quantificadores foram apenas utilizados 5 vezes (1 por 5 alunos). Assim sendo, cinco alunos utilizaram ambos os quantificadores.

No que diz respeito à utilização de **Localizadores**, verificou-se que apenas 8 crianças utilizaram uma palavra ao longo do texto que permitiu localizar certas características do monstro, neste caso, as palavras mais utilizadas foram “em baixo”, “em cima” ou “na esquerda” e “na direita”.

Na categoria relativa ao uso de **Verbos**, o Presente do Indicativo e do Infinitivo foram os tempos e modos verbais predominantes nos textos dos alunos.

Na análise da atividade final, que seguia a mesma estrutura da atividade supranalisada, no que diz respeito à **Extensão** das produções dos alunos, a média foi de 73,75 palavras por texto, sendo o valor mínimo 36 e o máximo 115 palavras.

Nesta atividade, relativamente ao **Tema/ título**, 22 alunos incluíram o tema no texto, mas apenas um escreveu o título no início do texto. O aluno A23, ao contrário da primeira atividade, não definiu o tema/título da sua descrição, sendo que o aluno A2 foi o único a escrever o título no início do texto e a incluí-lo ao longo do mesmo.

No que diz respeito à **Descrição Física e Psicológica**, todos os alunos realizaram uma descrição física do monstro, contudo, apenas 11 alunos (45,83%) incluíram a descrição psicológica no seu texto e, face à primeira atividade, dos que anteriormente incluíram este tipo de descrição, desta vez, 3 deles não o fizeram.

Na categoria da **Progressão**, é possível observar que 21 alunos realizaram uma progressão textual do Geral para o Particular, 2 do Particular para o Geral e apenas um aluno criou uma outra relação de sentido. Para além disso, dois dos alunos que não realizaram nenhuma progressão textual inicialmente, nesta atividade, já o fizeram, exemplo do aluno A14:

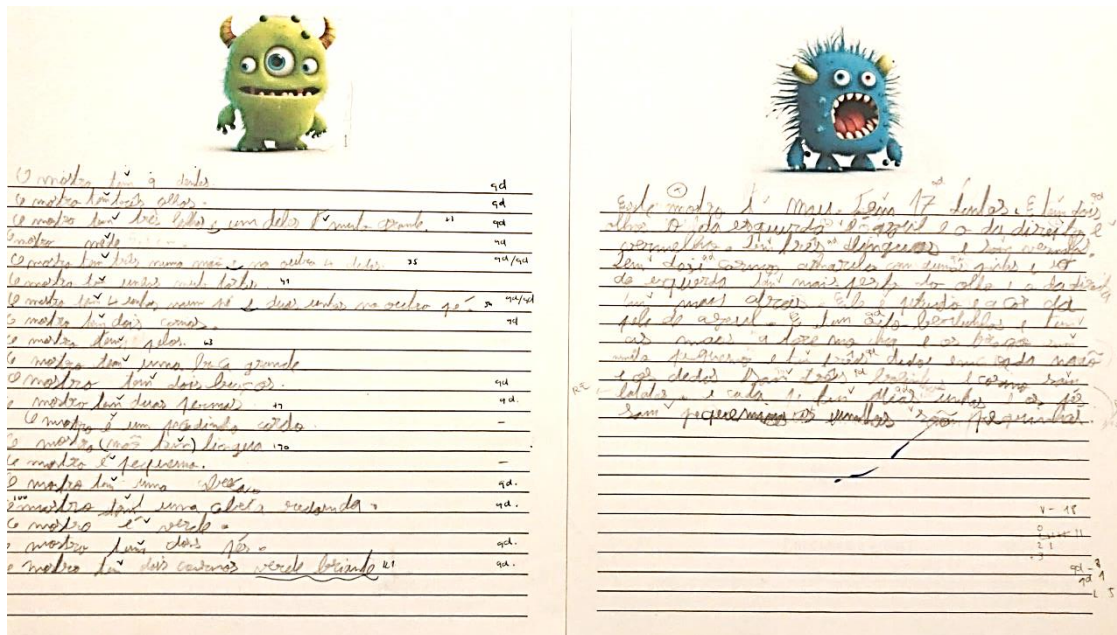


Figura 6 Comparação da Progressão Textual entre atividade inicial e final

No que diz respeito à categoria dos **Modificadores**, na subcategoria da **Adjetivação**, podemos verificar que, relativamente à adjetivação simples, esta foi utilizada por todos os alunos, sendo que, dos 24 alunos, 20 também recorreram à dupla adjetivação e 3 alunos utilizaram três ou mais adjetivos. Para além disso, podemos constatar que dos 24 alunos, apenas dois utilizaram as três categorias de adjetivação,

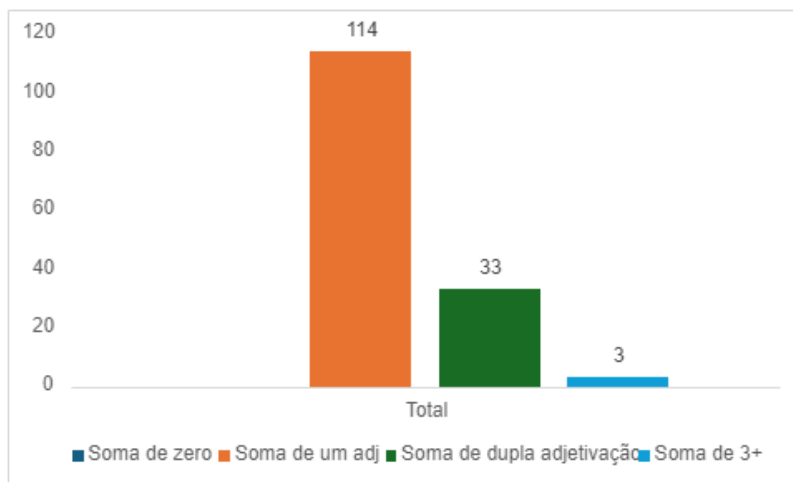


Figura 7- Gráfico referente ao nº total de vezes que a adjetivação foi utilizada na Atividade Final

Como o gráfico acima apresenta, é possível ver o total de vezes que as subcategorias “um adjetivo”, “dupla adjetivação” e “3 adjetivos ou mais” foram utilizadas. Por fim, podemos afirmar que houve uma evolução, visto que todos utilizaram adjetivos – algo essencial na estrutura do texto descritivo e que anteriormente, não aconteceu (Anexo M).

Relativamente ao uso de adjetivos, também foi possível observar que estes se tornaram mais diversificados, ricos e específicos.

Ainda na mesma categoria, na utilização de *Orações Adjetivas Relativas Explicativas* ou *Restritivas*, apenas 1 criança utilizou uma oração adjetiva restritiva explicativa no seu texto.

Na categoria dos **Recursos Expressivos**, apenas 5 alunos incluíram no seu texto recursos expressivos como a personificação, a comparação e a metáfora. todos os alunos utilizaram a enumeração para identificar as características do monstro em análise.

Nesta atividade, ao analisar a categoria **Mecanismos de Coesão**, todos estabeleceram relações **parte/todo**, porém, o valor modal aumentou, verificando-se que este passou de 1 relação parte/todo, para 4 relações parte/todo. Os alunos tornaram-se mais específicos nos seus textos descritivos, estabelecendo um maior número de relações que contribuem para uma melhor ilustração e reconhecimento do monstro.

Em nenhuma das atividades foi estabelecida uma relação de Hierarquia e, a relação Sinonímia e Antonímia, na primeira atividade apenas dois alunos fizeram este tipo de relação – exemplo: “mão *esquerda* e mão *direita*”, porém, na atividade final, foi utilizada por três alunos, tendo um deles incorporado esta relação no seu texto duas vezes.

Na subcategoria *Conectores*, nesta atividade, existiu uma mudança da estrutura do texto por parte das crianças, uma vez que, anteriormente, este apresentava a estrutura de uma lista, sendo possível constatar que todos os alunos utilizaram conectores, especificamente aditivos (e, também), não havendo, no entanto, nenhuma utilização de outro tipo de conectores.

No que diz respeito à utilização de **Localizadores**, 17 crianças recorreram a estes num total de 42 vezes em todos os textos, sendo que o valor mais frequente da utilização dos mesmos, relativamente a este conjunto de dados, é 1.

Sobre a **Quantificação Definida e Indefinida**, podemos verificar que todos utilizaram *quantificadores definidos* e, no total, estes foram utilizados 218 vezes. Após análise do número de vezes que estes foram utilizados, verificou-se que o valor modal é igual a 12. Já os *quantificadores indefinidos* foram utilizados por 12 alunos, no entanto, apenas 1 destes alunos empregou mais do que um quantificador indefinido ao longo do seu texto.

O uso do Presente do Indicativo e do Infinitivo predominou nos textos dos alunos, tendo apenas um aluno utilizado outros tempos e modos verbais na atividade final, devido à utilização o “era uma vez”, fórmula de abertura característica da sequência narrativa (histórias).

Podemos verificar que, com a exceção da situação descrita acima, estes alunos utilizam características do texto descritivo, não havendo interferência de outras sequências textuais nas suas produções.

A análise dos resultados aponta para um predomínio de estruturas gramaticais simples ao nível dos modificadores. No que se refere à qualidade textual das descrições realizadas, esta apresentou muitas falhas na primeira atividade, principalmente, no que diz respeito à utilização de localizadores, bem como na categoria da progressão textual, pois não seguiam uma ordem e, quando o faziam, não era explícita. Na atividade final, já foi possível ver uma qualidade textual com algumas falhas, ainda nas mesmas categorias, existindo alguns textos sem falhas.

7.1.2. Objetivo de investigação 2: Aferir a qualidade/profundidade da mobilização das aprendizagens sobre a descrição para a produção de outro tipo textual.

Para análise deste objetivo serão comparados os dados das produções escritas recolhidas em duas atividades, de forma a aferir a profundidade e qualidade da mobilização de aprendizagens sobre a descrição na produção de outro tipo textual. A primeira atividade a ser analisada (Anexo A) consistia na descrição escrita de um

monstro que lhes foi atribuído aleatoriamente, para que, posteriormente, também de forma aleatória, este texto fosse dado a um colega que deveria ilustrar o monstro com base na descrição lida. Esta atividade também tinha como objetivo a planificação e revisão de texto e, de modo a reverem o texto, o enunciado incluía uma grelha de verificação. A segunda atividade consistiu na elaboração de uma história escrita em que incorporassem o monstro/animal que tinham criado numa outra situação como personagem principal (Anexo H). Inicialmente planificaram a descrição da personagem principal que depois deveria, também, ser incluída na história. A história foi planificada, seguindo a estrutura habitual: introdução, desenvolvimento e conclusão.

A escolha destas atividades é justificada com a necessidade de comparar a qualidade de um texto descritivo autónomo com uma sequência descritiva integrada num texto narrativo (história) e, assim, compreender o grau de mobilização dos conhecimentos sobre a descrição para a produção de um texto de outra tipologia.

Ao analisar as produções, foram tidas em consideração as seguintes categorias: descrição do monstro/animal (i), descrição de outras personagens (ii), qualidade textual da descrição (iii), extensão (iv), identificação do tema/título (v), descrição física (vi), descrição psicológica (vii), progressão (viii), modificadores (ix) – adjetivação (a) e orações adjetivas relativas explicativas/restritivas (b), recursos expressivos (x), mecanismos de coesão (xi) – relações semânticas (c) e conectores (d), localizadores (xii), quantificação definida (xiii), quantificação indefinida (xiv), tempos verbais (xv) – presente do indicativo/infinitivo (e) e outros (f).

De modo a analisar os textos produzidos nas duas atividades, foi aplicado um código de sim ou não (em que 0 é “não” e 1 é “sim”) e uma escala de 0 a 3 (sendo que 0 é “não realizou”, 1 “fez com muitas falhas”, 2 “fez com algumas falhas” e 3 “fez com sucesso”) para as categorias da qualidade textual da descrição e da progressão. Para além disso, nas outras categorias foi contabilizado o número de ocorrências.

Na atividade da descrição do monstro participaram 23 alunos e todos descreveram o monstro.

Dos 23 alunos, no que diz respeito à **Qualidade textual da descrição**, seis alunos fizeram uma “descrição com muitas falhas”, onze alunos realizaram uma “descrição com algumas falhas” e seis alunos apresentaram uma “descrição sem falhas”,

o que evidencia que, apesar da evolução desde a primeira atividade, ainda existem algumas fragilidades na elaboração de uma sequência descritiva.

Já na atividade da história, participaram os 24 alunos, porém apenas 16 alunos incluíram a descrição de um ser na sua história, seja da personagem principal, ou seja, de outras personagens, o que aponta para uma fragilidade enorme no que diz respeito à mobilização dos conhecimentos relativos à descrição noutros contextos.

Destes 16 alunos, 13 crianças descreveram o seu animal/monstro e as restantes fizeram uma descrição de outras personagens da história. Dois alunos incluíram descreveram o seu animal/ monstro e outras personagens.

Na mesma categoria e seguindo a mesma escala acima referida, e conforme o que é possível observar no gráfico, é possível afirmar que nenhum aluno fez uma descrição sem falhas, 11 alunos realizaram uma “descrição com muitas falhas” e 5 com algumas falhas, sendo que 8 não realizaram qualquer tipo de descrição.



Figura 8- Qualidade textual referente à atividade da história

Num primeiro momento, já é possível verificar diferenças entre atividades, pois, na atividade da história, nenhum texto se situou no valor 3 da escala (“fez uma descrição com sucesso”) e oito alunos não apresentaram uma descrição da personagem, algo que na atividade da descrição do monstro não aconteceu. Para além de todos terem apresentado uma descrição na primeira atividade, existiram alunos com uma descrição sem falhas. Estes resultados revelam que quando a descrição aparece como um conteúdo individual e explícito, é-lhes mais fácil aplicar os conhecimentos que

adquiriram, porém, quando aparece ligada a outro conteúdo, revelam dificuldades em aplicá-los.

Na categoria **Extensão**, também podemos observar resultados distintos. enquanto na atividade da descrição autónoma (retrato), o grupo obteve uma média de 48,86 palavras por texto, na atividade da narrativa com integração de uma sequência descritiva, a turma, considerando apenas os 16 alunos, apresentou uma média de 29,25 palavras na sequência textual descritiva.

Na **Identificação do tema/título**, na primeira atividade, todos os alunos mencionaram o tema/título no seu texto. Na segunda atividade, novamente, apenas considerando os 16 alunos que efetivamente realizaram uma descrição, 50% incluíram tema/título e a outra metade não o fez.

No que diz respeito à **Descrição física**, na primeira atividade, todos os alunos apresentaram uma descrição deste tipo sobre o monstro, não obstante, na segunda atividade, 7 alunos não descreveram fisicamente o monstro/animal, enquanto 9 alunos fizeram-no.

Sobre a **Descrição psicológica**, na descrição do monstro, dos 23 alunos, apenas 18 apresentaram características psicológicas do monstro. Já na atividade da história, é possível afirmar que 12 alunos, quando descreveram o seu monstro/animal, incluíram uma descrição psicológica do mesmo, enquanto os restantes não o fizeram (4 alunos).

Importa referir que estes tipos de falhas, na atividade da história, eram expectáveis e, por sua vez, é possível perceber que a fragilidade da mobilização de conhecimentos ao transpor a descrição realizada na planificação, para a história.

Nesta atividade, 5 alunos descreveram o ser física e psicologicamente ao contrário da atividade inicial, em que o número de alunos que não fez ambas as descrições foi 5. Estes resultados indiciam uma fraca mobilização, mais uma vez, de conhecimentos anteriormente apreendidos, pois apenas 5 alunos conseguiram transferir este conhecimento para outra tipologia textual.

Na categoria **Progressão**, no que diz respeito à 1.<sup>a</sup> atividade em análise, todos os alunos fizeram uma progressão textual, maioritariamente do Geral para o Particular, porém, nem todos com igual sucesso, como é possível ver no seguinte gráfico:

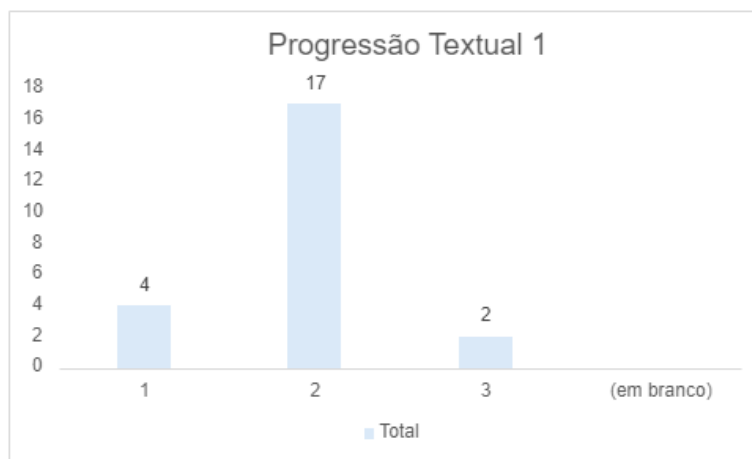


Figura 9 - Gráfico referente à Progressão Textual da atividade "O retrato"

Dos 23 alunos, 17 apresentaram uma progressão textual com algumas falhas, 4 apresentaram uma progressão textual com muitas falhas e 2 alunos fizeram uma progressão textual sem falhas.

Conforme o que é possível observar no próximo gráfico, relativamente à 2.<sup>a</sup> atividade, podemos ver que 10 alunos realizaram uma progressão textual com muitas falhas, 5 alunos apresentaram uma progressão com algumas falhas e, apenas um aluno, fez uma progressão textual sem falhas.

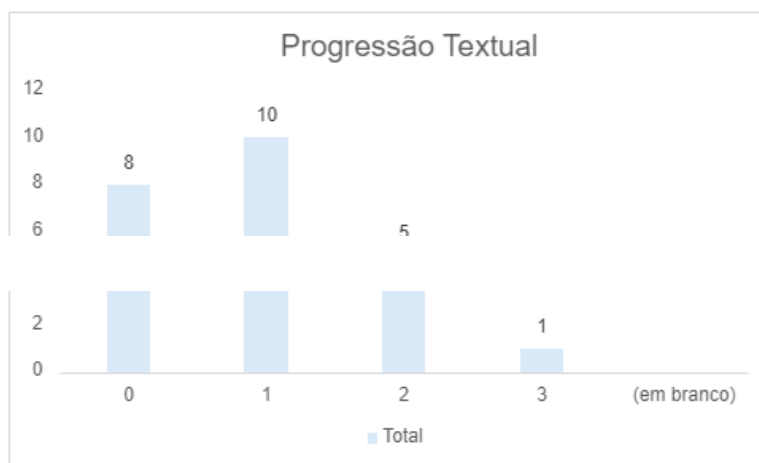


Figura 10- Gráfico referente à Progressão textual, relativa à atividade da história

A partir destes dados, é possível afirmar que, no que diz respeito a esta categoria, os alunos apresentaram melhores resultados na 1.<sup>a</sup> atividade, existindo um maior número de discentes com uma progressão da descrição com “algumas falhas”, enquanto na 2.<sup>a</sup> atividade, os valores mais altos foram de alunos que não realizaram uma progressão textual ou que apresentaram uma progressão textual com muitas falhas.

Relativamente aos **Modificadores**, na subcategoria da *Adjetivação*, em ambas as atividades, todos os alunos utilizaram adjetivos durante o processo da descrição.

Na primeira atividade, a adjetivação simples foi a mais utilizada por todos, num total de 130 vezes, seguida da dupla adjetivação, utilizada 21 vezes e, depois, da tripla adjetivação, registada apenas duas vezes. Nesta análise, também foi possível averiguar que dos 23 alunos, 14 utilizaram simultaneamente a adjetivação simples e a dupla adjetivação e, apenas dois utilizaram as três subcategorias consideradas.

Na segunda atividade, grande parte dos alunos (13) recorreu à adjetivação simples, 3 alunos utilizaram dupla adjetivação e outros 3 a tripla adjetivação. É, também, importante sublinhar que cinco alunos recorreram a mais do que um tipo de adjetivação.

Considerando estes resultados, parece que numa primeira atividade apresentaram uma adjetivação mais complexa e extensa, enquanto na segunda, a adjetivação maioritariamente utilizada foi simples e básica.

Ainda na mesma categoria, na subcategoria *Orações Adjetivas Relativas Explicativas/Restritivas*, nas duas atividades, apenas um aluno (não o mesmo) utilizou uma oração deste tipo, sendo esta adjetiva relativa restritiva. Os dados sugerem que este tipo de modificador ainda não é muito utilizado por estes alunos, assumindo-se como um conteúdo em que importa investir no processo de ensino e aprendizagem.

Na categoria **Recursos Expressivos**, relativamente à atividade inicial, apenas cinco alunos os utilizaram, mais precisamente, a comparação. A mesma foi utilizada uma a duas vezes por estes alunos. De igual modo, na segunda atividade, também cinco alunos fizeram uso destes, nomeadamente da comparação. Evidencia-se, novamente, uma área em que importa investir no ensino-aprendizagem da língua materna.

No que diz respeito aos **Mecanismos de Coesão**, nas *Relações Lexicais e Semânticas*, na primeira atividade, todos estabeleceram relações Parte-Todo, 1 criança apresentou cinco relações parte/todo e outra criança 4 relações parte/todo. Para além disso, oito crianças incorporaram 3 relações deste género ao longo do texto, seis crianças estabeleceram duas relações parte/todo e sete alunos apresentaram 1 relação parte/todo.

Ninguém estabeleceu relações de Hierarquia e apenas um aluno apresentou uma relação de Sinonímia e Antonímia. Na subcategoria *Conectores*, os conectores aditivos foram utilizados por todos.

Na segunda atividade, apenas dois alunos estabeleceram uma relação Parte-Todo, um aluno apresentou uma relação de Hierarquia e, relativamente à Sinonímia e Antonímia, apenas dois alunos estabeleceram este tipo de relação. À semelhança da primeira atividade, na subcategoria *Conectores*, a maior parte utilizou conectores aditivos (e, também) e apenas dois alunos utilizaram conectores adversativos (mas).

Através destes dados, nomeadamente no que concerne à relação parte-todo, é possível afirmar que a descrição dos alunos, na primeira atividade, foi muito mais detalhada do que na segunda, na medida em que apresentaram mais relações parte-todo ao longo da sequência descritiva, acrescentando valor à mesma.

Na primeira atividade, apenas quatro alunos utilizaram localizadores, como “em baixo, em cima, à esquerda, à direita”, porém, os restantes, mencionaram a posição dos elementos, utilizando expressões como “na cara” ou “*na mão* tem três dedos”.

Na segunda atividade, nenhum aluno utilizou **localizadores** neste processo.

Mais uma vez, estes dados também permitem distinguir as atividades no que diz respeito aos detalhes do texto e sequência descritiva, uma vez que os localizadores permitem aprofundar a qualidade dos textos descritivos, oferecendo-lhes precisão e pormenores, e, na segunda atividade, não existindo a presença de localizadores traduz-se uma sequência demasiado simplificada e, conseqüentemente, com pouca qualidade.

No que se refere à **quantificação definida**, na atividade inicial, 22 alunos utilizaram quantificadores definidos, geralmente para enumerar elementos. Com a mesma intenção, na segunda atividade, apenas cinco alunos utilizaram este tipo de quantificadores. Na categoria **quantificação indefinida**, só três alunos fizeram uso dos mesmos e, não muito distante, na segunda atividade, só dois alunos utilizaram este tipo de quantificadores, como “vários” e “muitos”. Os resultados revelam que os participantes enumeraram atributos com detalhe, por utilizarem mais quantificadores definidos. Por fim, a respeito dos **tempos verbais**, o *presente do indicativo e/ou infinitivo* na primeira atividade foram utilizados por todos os alunos, um total de 215 vezes, sendo que um aluno utilizou o pretérito imperfeito uma única vez.

Na segunda atividade, *o presente do indicativo e/ou infinitivo* foram utilizados por 10 alunos, num total de 41 vezes. Sobre a utilização de outros tempos verbais, nomeadamente (*outros*) *pretérito perfeito e imperfeito*, existiu uma ocorrência nas produções de 11 crianças, num total de 40 vezes. Contudo, 5 alunos utilizaram tanto o presente do indicativo/infinitivo e outros tempos e modos verbais.

A comparação entre os resultados das duas recolhas, apresentados anteriormente, torna evidente a menor qualidade textual das sequências descritivas incorporadas nas histórias que os participantes redigiram face aos textos descritivos autónomos (retratos).

Estes resultados realçam uma fragilidade e incipiência na transferência de saberes para uma atividade mais complexa e menos “arrumada”, como a elaboração de uma história. Os mesmos são consistentes com as fragilidades na mobilização de conhecimento linguístico para outras competências e contextos, suportada por dados empíricos e explicitada por vários autores (Ferreira & Estrela, 2019)

### 7.1.3. Objetivo de investigação 3: Compreender o efeito da mobilização de saberes interdisciplinares sobre o sucesso da aprendizagem da descrição.

Com a intenção de compreender o efeito da mobilização de saberes interdisciplinares sobre o sucesso da aprendizagem da descrição, foram analisadas duas dimensões. A primeira tem em consideração o contraste entre a produção visual e a escrita e a segunda pretende perceber como é que os alunos expandem o seu grupo nominal para identificar algo que estão a ver/sentir/ouvir?

Assim sendo, para a **primeira dimensão** foram analisadas duas atividades: um laboratório gramatical (Anexo F), nomeadamente as questões 2 e 3, que se referem à construção artística de um cobra e à descrição escrita da mesma e a atividade “O retrato”, em que é pedido que façam a descrição da imagem de um monstro, que lhes foi distribuído aleatoriamente, sem o mostrarem aos colegas., Quando terminado este trabalho, as descrições realizadas por cada aluno foram distribuídas pelos colegas, também, de forma aleatória, para que estes pudessem, a partir destas, representar graficamente o monstro.

Para a análise destas produções, foi utilizada a seguinte escala:

- 0 s/correspondência
- 1 pouca correspondência, com maior detalhe no desenho
- 2 pouca correspondência, com maior detalhe na escrita/oralidade
- 3 alguma correspondência, com maior detalhe no desenho
- 4 alguma correspondência, com maior detalhe na escrita/oralidade
- 5 correspondência

Na análise destas atividades, foram consideradas as seguintes categorias: (i) Quantidade de atributos, (ii) Aspeto Geral, (iii) Aspeto Particular e (iv) Posição.

Na primeira atividade, apenas 23 alunos participaram. Assim sendo, este será o valor total. Ao comparar o desenho e a descrição escrita de uma cobra – relativamente às atividades 2 e 3 do Laboratório Gramatical – em anexo, foram obtidos os seguintes resultados:

No que diz respeito à **Quantidade de atributos**, 15 alunos conseguiram “alguma correspondência, com maior detalhe no desenho”, 5 alunos estabeleceram uma correspondência sem falhas e 3 alunos apresentaram “pouca correspondência, com maior detalhe no desenho”. Estes dados mostram que os alunos não incluíram a quantidade de todas as características (Anexo M) que apresentaram na sua produção artística, apresentando assim, uma ilustração mais detalhada do que a descrição escrita.

Por exemplo:

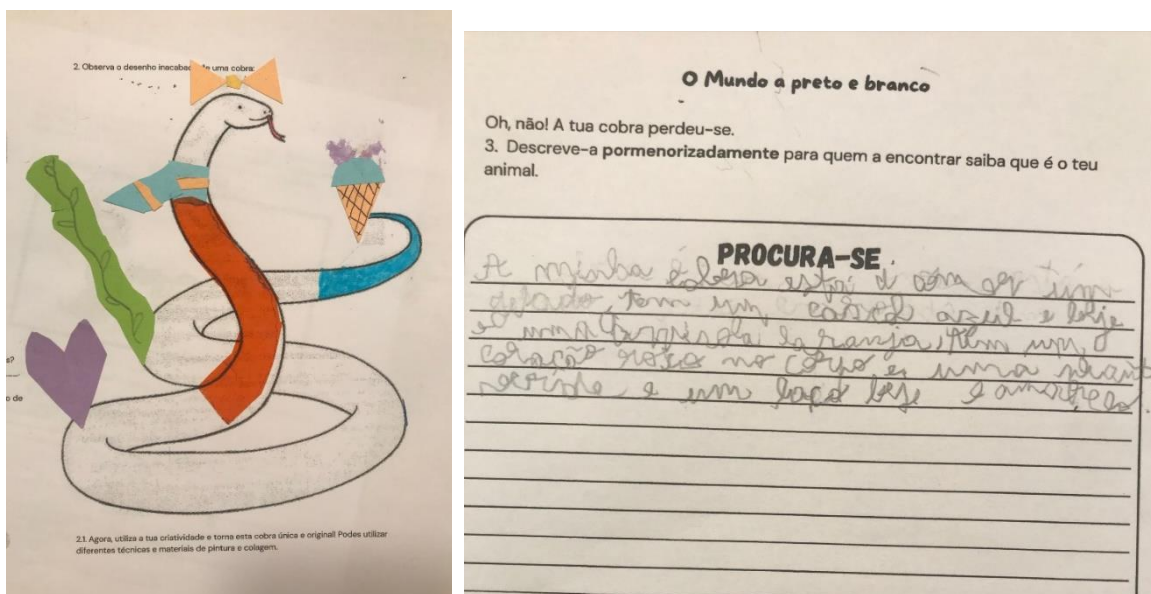


Figura 11 Exemplo das atividades 2 e 3 do Laboratório Gramatical

Relativamente ao **Aspeto Geral**, 3 alunos revelaram “pouca correspondência, com maior detalhe no desenho”, tendo a maioria apresentado “alguma correspondência com maior detalhe no desenho” e um único aluno estabeleceu “alguma correspondência, com maior detalhe na escrita” e, por fim, apenas 5 alunos estabeleceram uma correspondência sem falhas.

Já no **Aspeto Particular**, os valores foram diferentes. Como é possível ver no gráfico seguinte, 9 alunos apresentaram alguma correspondência, com maior detalhe no desenho, e outros 9, pouca correspondência, com maior detalha no desenho. Apenas 5 alunos conseguiram estabelecer uma correspondência total. 3 alunos (1+2) apresentaram descrições com pouco e algum detalhe na escrita. Assim sendo, podemos afirmar que há uma maior correspondência no desenho face aos detalhes mencionados.

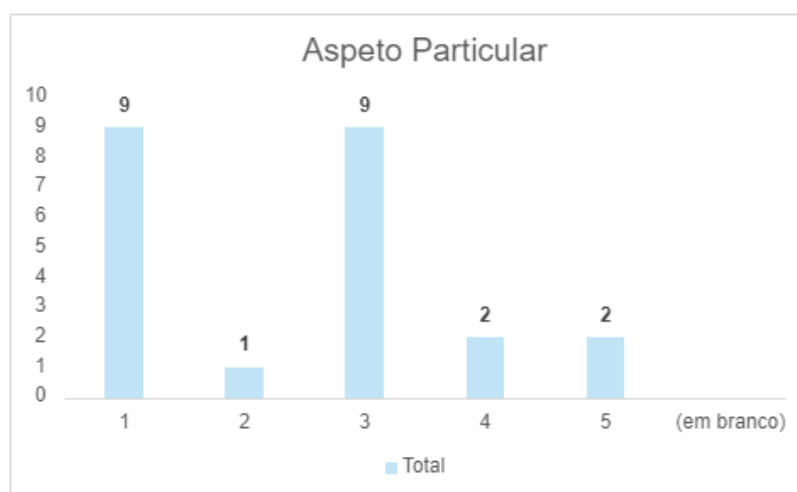


Figura 12 Gráfico referente ao Aspeto Particular, relativo à atividade "O retrato"

Por fim, a respeito da **Posição** dos elementos, 6 alunos não fizeram qualquer tipo de correspondência, 8 alunos fizeram “pouca correspondência, com maior detalhe no desenho”, 8 alunos apresentaram “alguma correspondência, com maior detalhe no desenho” e apenas uma criança estabeleceu uma correspondência total entre produções.

Estes resultados revelam que, mais uma vez, é possível verificar fragilidades na especificação da posição de atributos na parte escrita.

Para além desta análise, lembrando as categorias definidas no objetivo anterior, nesta atividade, um aluno fez menção a uma característica psicológica da cobra e, todos os alunos, exceto um, incluíram tema/título no seu texto.

Após a análise desta tarefa, em relação ao objetivo definido, é possível afirmar que existiram algumas fragilidades ao transpor de forma aprofundada o que desenharam para a escrita, registrando-se mais falhas na posição dos elementos.

Na atividade “o retrato”, apenas 23 alunos realizaram a tarefa. Considerando as categorias acima utilizadas, foram construídas duas tabelas: uma focada na imagem do monstro atribuída à criança e na descrição do mesmo e outra relativa à representação visual realizada pelo aluno tendo em conta a descrição escrita do colega.

Através da análise dos dados da tabela referente (Anexo M), é possível afirmar que, no que diz respeito à **Quantidade de atributos**, 11 crianças apresentaram os elementos do monstro com “alguma correspondência, com maior detalhe no desenho”, sete alunos fizeram-no com correspondência total e cinco com “pouca correspondência, com maior detalhe no desenho”.

Na categoria do **Aspetto Geral**, na descrição, a grande parte dos alunos fez apenas “alguma correspondência, com maior detalhe no desenho”, três tiveram correspondência total entre imagem e texto e apenas uma pessoa apresentou “pouca correspondência, com maior detalhe no desenho”. Já no **Aspetto Particular**, como na categoria anterior, a grande maioria evidenciou “alguma correspondência, com maior detalhe no desenho”, sete alunos fizeram “pouca correspondência, com maior detalhe no desenho” e, quatro crianças apresentaram uma correspondência total.

No que diz respeito à **Posição**, o grupo revelou algumas dificuldades neste parâmetro, pois 14 alunos realizaram uma descrição com “pouca correspondência, com

maior detalhe no desenho”, seis alunos com “alguma correspondência, com maior detalhe no desenho” e três alunos não apresentaram nenhuma correspondência.

Após a análise dos dados, é notório que existiram algumas falhas na descrição escrita, comparativamente com a imagem, pois as descrições careciam de detalhes, nomeadamente no aspeto particular e através da utilização de expressões relativas à posição de elementos.

De modo geral, houve uma correspondência média entre os dois elementos (imagem e produção escrita), havendo espaço para melhoria.

Na **Tabela 2** (Anexo), comparando a descrição realizada pelo colega com a ilustração feita pelo aluno a partir da mesma, os resultados foram, de modo geral, mais positivos que na atividade anterior.

Na primeira categoria, 12 alunos, a maioria fez uma correspondência total entre os dois, seis alunos apresentaram “alguma correspondência, com maior detalhe na escrita” e cinco evidenciaram na sua ilustração “pouca correspondência, com maior detalhe na escrita”.

Na segunda categoria, a maioria fez “alguma correspondência, com maior detalhe na escrita”, 6 alunos apresentaram “pouca correspondência, com maior detalhe na escrita” e quatro alunos fizeram uma correspondência total.

Relativamente, à terceira categoria, o Aspeto Particular, 12 alunos apresentaram “alguma correspondência, com maior detalhe na escrita”, 8 fizeram uma ilustração com “pouca correspondência, com maior detalhe na escrita” e, por fim, três alunos apresentaram uma correspondência total entre produções.

Por fim, na categoria Posição, a grande parte das produções obteve “alguma correspondência, com maior detalhe na escrita”, 4 alunos fizeram uma correspondência sem falhas e oito apresentaram uma ilustração com “pouca correspondência, com maior detalhe na escrita”.

Após uma análise visual das produções artísticas dos alunos *versus* a imagem inicial que foi indutora da descrição escrita, é possível ver as semelhanças entre algumas produções, nomeadamente, nos casos em que, na descrição escrita, foram utilizados mais localizadores e mencionada a posição de elementos. No que diz respeito às

descrições com maior aprofundamento, as ilustrações a partir das mesmas são mais pormenorizadas.

De modo geral, o grupo teve uma excelente correspondência entre descrição e ilustração, porém, o mesmo não aconteceu entre ilustração e imagem original, isto deve-se à falta de constituintes nas descrições escritas.

Para analisar a **segunda dimensão**, foram, também, consideradas duas atividades: uma pertencente ao laboratório gramatical, ainda sobre a cobra e, outra, em que recorreram ao tato para descrever oralmente um objeto sem o ver.

Na primeira atividade era necessário que os alunos expandissem o grupo nominal da frase “a cobra é minha” e para isso deviam escolher uma das cobras expostas num género de “Perdidos e Achados” e descrevê-la ao pormenor, para que quem a lesse a conseguisse identificar.

Seguindo a mesma escala, 10 alunos, na categoria Quantidade de atributos, apresentaram “alguma correspondência, com maior detalhe no desenho”, 7 fizeram-no com “pouca correspondência, com maior detalhe no desenho” e 6 apresentaram uma correspondência total.

No que diz respeito ao Aspetto Geral, 8 alunos fizeram uma correspondência sem falhas, 4 apresentaram “pouca correspondência, com maior detalhe no desenho” e a maior parte estabeleceu “alguma correspondência, com maior detalhe no desenho”.

No Aspetto Particular, 10 alunos evidenciaram “alguma correspondência, com maior detalhe no desenho”, 7 alunos “pouca correspondência, com maior detalhe no desenho” e 6 crianças uma correspondência total.

Na última categoria, Posição, 9 crianças apresentaram “pouca correspondência, com maior detalhe no desenho”, 10 alunos “alguma correspondência, com maior detalhe no desenho” e 4 crianças uma correspondência sem falhas.

É importante sublinhar que 4 alunos apresentaram uma correspondência bem-sucedida em todos os parâmetros, incluíram localizadores, pormenores, número de elementos, aspetos gerais e particulares.

Nesta tarefa, apenas dois alunos incorporaram nas suas produções características psicológicas, mobilizando, assim, conhecimentos aprendidos anteriormente sobre a descrição.

Apesar das falhas existentes, como leitora, foi possível identificar as cobras escolhidas por eles, mesmo não havendo um detalhe exímio.

Relativamente a esta tarefa, os resultados evidenciam que as crianças apresentaram um maior detalhe no desenho, apresentando algumas dificuldades na transposição dos atributos ilustrados para a descrição escrita.

Na atividade da descrição oral de objetos (Anexo I) , apenas participaram 4 alunos (A21, A24, A17 e A22) e cada um recebeu um objeto da sala, estes foram vendados e tinham de incorporar atributos percebidos pelo tato na sua descrição. O primeiro aluno (A21) teve algumas dificuldades em descrever o objeto, começou por tentar adivinhar, não cumprindo as regras do jogo - que contemplavam: não espreitar e começar a descrição por “Parece-me ser...” , quando tentou, referiu aspetos gerais do objeto e, no fim, referiu a posição dos elementos (“Parece-me ser redondo numa parte e noutra não, é duro.” e acrescentou “na parte de cima é redondo, na de baixo é lisa e quadrada, parece um tronco”, utilizando uma comparação). O aluno A24 fez uma descrição com qualidade, mencionou atributos, características gerais e particulares, inclusive a posição dos elementos, como se pode verificar no seu discurso: “parece-me ser um objeto grande ou médio, é redondo e tem picos à volta”. Depois, acrescentou “parece-me ser uma bola com espinhos à volta, é leve, mas grande...acho que já sei o que é!”, cumprindo as regras do jogo. Porém, os colegas não adivinharam o objeto descrito.

O aluno A17 recebeu o objeto (um giz) e iniciou a descrição do mesmo com a frase combinada “parece-me ser...” e descreveu o objeto detalhadamente: “parece-me ser pequeno, tem uma textura estranha...”, “não tem cheiro, é leve” .... “parece-me ser um objeto pequeno, leve, sem cheiro, com uma textura estranha e não me parece ser duro”. Além do tato, este participante incorporou informações recebidas pelo olfato. Porém, ninguém acertou e, quando abriram os olhos, os alunos ficaram muito surpreendidos com o facto de não terem acertado, o que não parece dever-se à qualidade da descrição oral do colega.

Por fim, o aluno A22, apesar de ter sido o último a apresentar, não iniciou com o “parece-me ser” e foi corrigido. Continuou com “parece-me ser fino, duro, um lego?”, voltei a lembrar que não devia tentar adivinhar e reformulou o enunciado “parece-me

ser fino, duro, tem uns buracos de um lado e de outro tem relevo”. Um colega adivinhou, afirmando, “conheço bem os legos, é uma peça de lego!”. A descrição deste aluno não foi muito completa, mas, talvez por ser um objeto familiar, conseguiu chegar à memória dos colegas, que rapidamente o identificaram. Podemos inferir que num contexto de participantes sem limitações visuais, habitualmente descrevemos um objeto através das informações recebidas através da visão, que este sentido é privilegiado nas informações incorporadas nos textos descritivos e que, quando somos privados desta, temos alguma dificuldade em evocar os outros sentidos na produção e na recepção da informação.

A análise de todas as tarefas supramencionadas revela que os alunos evidenciam ainda algumas falhas na mobilização de saberes, principalmente em atividades em que a descrição não surge como conteúdo individualizado. Porém, no caso das produções artísticas, os alunos obtiveram resultados muito positivos na compreensão dos textos dos colegas durante a transposição para a ilustração, apresentando, pelo contrário, algumas falhas a nível dos detalhes.

O efeito da mobilização de saberes interdisciplinares sobre o sucesso da aprendizagem da descrição é espelhado nos resultados apresentados. Os alunos foram bem-sucedidos nas suas descrições quando articuladas com as outras áreas, porém, foi necessário lembrá-los de que se trata de uma descrição, para poderem estabelecer uma relação entre as áreas e uma transferência de saberes. Além disso, a motivação transparecida por estes aquando da realização destas tarefas confirmou a importância da interdisciplinaridade para a criação de oportunidades de aprendizagem significativa.

#### 7.1.4. Objetivo de investigação 4: Aferir o impacto de uma sequência didática sobre a qualidade das descrições escritas;

Para a análise deste objetivo foi feita uma comparação entre os resultados nas duas recolhas, inicial e final, e foi feita uma avaliação processual das várias atividades da sequência didática.

Considerando a caracterização feita no objetivo 1, comparando ambas as atividades, no que diz respeito à **extensão** do texto, podemos afirmar que de modo geral, esta aumentou, uma vez que na atividade da diagnose a média deste parâmetro foi

de 46,08 e, na atividade final, foi de 73,75. Porém, três alunos apresentaram uma extensão menor no momento final.

Relativamente ao **tema/título**, na primeira atividade a grande maioria dos participantes não escreveu o título no início do texto, apenas dois alunos o fizeram (A2 e A23) e, apesar de grande parte dos alunos ter introduzido o tema no texto, ainda assim sete não definiram o tema/ título de todo. Um aluno incorporou o tema/título quer através da escrita de um título, quer através da introdução do tema no corpo do texto (A23). Já na segunda atividade, o mesmo aluno (A23) não incluiu esta categoria na sua descrição, sendo que o aluno A2 foi o único a escrever o título no início do texto, tal como fez na primeira atividade. Sete alunos, na segunda atividade, incluíram o tema no texto, havendo, assim, uma melhoria.

No que diz respeito à **descrição física e psicológica**, em ambas as atividades os 24 alunos (100%) fizeram uma descrição física do monstro, no entanto, na atividade de diagnose apenas 6 (25%) apresentaram uma descrição psicológica do mesmo. Já na atividade final, 11 alunos (45,83%) incluíram-na no seu texto e, dos que anteriormente já o tinham feito, 3 deles não realizaram este tipo de descrição na fase final. Estes resultados mostram que os alunos mobilizaram conhecimentos prévios sobre a descrição e, por isso, houve uma evolução e melhoria nos seus textos.

Relativamente à **progressão**, 64% dos alunos mantiveram o tipo de progressão de uma atividade para a outra e os restantes 36% seguiram uma progressão diferente, isto é, inicialmente, apresentaram uma progressão do Geral para o Particular e, posteriormente, uma progressão do Particular para o Geral.

Na categoria **Modificadores**, sabendo que 12 alunos não utilizaram adjetivos para descrever o monstro na recolha inicial e, na recolha final, todos utilizaram, podemos afirmar que houve uma evolução positiva, visto que todos utilizaram adjetivos – algo essencial na qualidade do texto descritivo. Relativamente ao uso de adjetivos, também foi possível observar que estes se tornaram mais diversificados, ricos e específicos.

Na atividade final, tal como na inicial, todos estabeleceram **relações parte/todo**, porém, o valor modal aumentou, verificando-se que este passou de uma relação parte/todo, para uma moda de 4 relações parte/todo. Os alunos tornaram-se mais

organizados na sua descrição, estabelecendo mais relações lexicais e semânticas, de modo a ser mais útil para uma melhor ilustração e reconhecimento do monstro.

Em nenhuma das atividades foi estabelecida uma relação de Hierarquia e, no que se refere à relação Sinonímia e Antonímia, na primeira atividade, apenas dois alunos incorporaram este tipo de relação, e, na atividade final, foi utilizada por três alunos, tendo um deles utilizado duas vezes.

Sobre os **conectores**, na atividade inicial, alguns dos alunos apresentaram uma estrutura do texto em forma de lista, de forma inconsciente, através da enumeração de características, frase a frase, tendo sido poucos os conectores utilizados. Ainda assim, 18 alunos fizeram uso destes. Na atividade final, com maior conhecimento, observou-se uma mudança da estrutura do texto e, aí, foi possível constatar que todos utilizaram conectores. É possível verificar nos exemplos seguintes e em anexo (Anexo L)

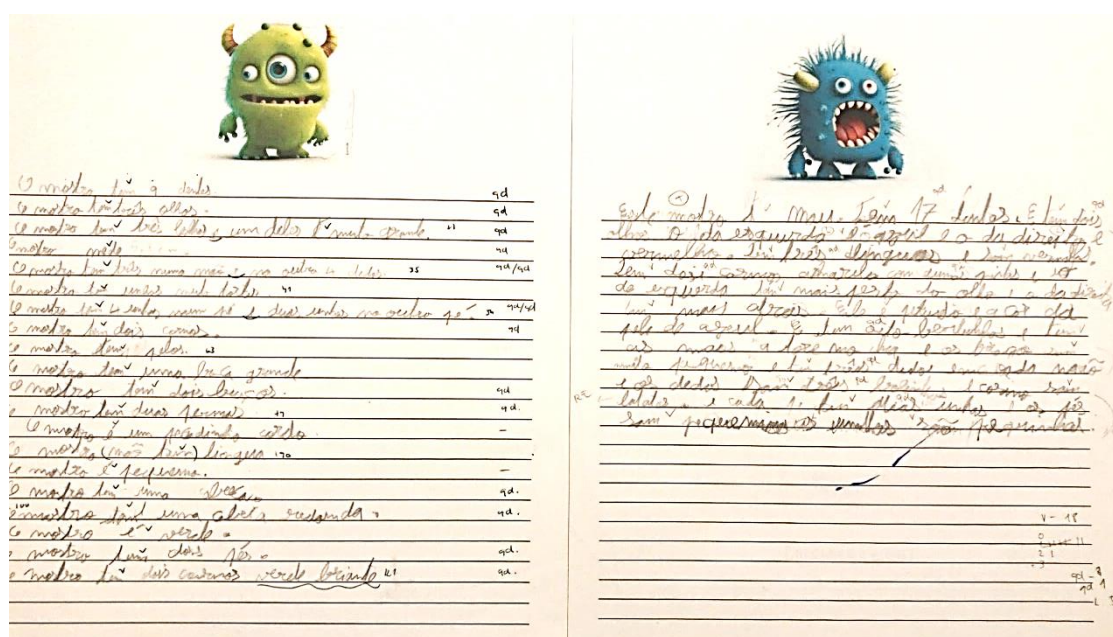


Figura 13 Exemplo da mudança da estrutura do texto entre atividades

Na categoria localizadores, através da comparação entre os diferentes resultados já apresentados na análise relativa ao objetivo 1, é possível observar o efeito do trabalho realizado ao longo do estudo, pois, com a implementação da sequência didática e, simultaneamente, com o ensino das etapas da construção de texto, apresentadas por

Barbeiro e Pereira (2007), no capítulo da Fundamentação Teórica, é perceptível a consciencialização mais aprofundada da importância da utilização de certos elementos textuais, como os localizadores, para obter uma descrição detalhada de algo ou alguém.

O mesmo acontece com as categorias quantificação definida e indefinida, pois o número de vezes que tanto os quantificadores definidos como os indefinidos aumentaram para quase o dobro.

Na última categoria, relativamente ao uso do Presente do Indicativo e do Infinitivo, os alunos tiveram resultados iguais em ambas as recolhas

Após a comparação entre os resultados das duas recolhas (inicial e final) e, análise das restantes atividade é possível constatar que:

Ao aplicar a recolha inicial, verifiquei que, inicialmente, os alunos não sabiam o significado do verbo “descrever” e, após a explicação por parte de um dos alunos, quando efetuaram uma descrição do monstro, apresentaram fragilidades na inclusão do tema/título, na progressão, na utilização de recursos expressivos e, relativamente aos mecanismos de coesão, quase não foram estabelecidas quaisquer relações lexicais e semânticas além da relação parte/todo e, em média, uma por aluno, e de campo lexical, que não foi considerada na análise dos dados.. Para além disso, foram identificadas fragilidades maiores na utilização de localizadores. Nestas produções, as descrições foram muito simples, com poucos ou nenhuns detalhes, existindo, na sua maioria, uma enumeração das características do monstro. A atividade diagnóstica, segundo Hoffmann (2009) citado por Araújo e Lapa (2021), permite conhecer melhor os discentes e delinear um caminho para estes progredirem e superarem as suas dificuldades. Neste sentido, a diagnose efetuada a partir da análise destas primeiras produções permitiu planificar uma sequência de atividades adequada e contextualizada.

Na análise da última atividade, como apresentado anteriormente, observei melhorias nos campos supramencionados. Os alunos continuaram a não apresentar, na sua maioria, uma descrição sem falhas. Porém, comparando os resultados iniciais com os finais, estes são, abertamente, melhores. Ainda assim, acredito que o cansaço acusado na última tarefa não tenha permitido resultados melhores, pois, na atividade “O retrato”, quase todas as crianças mobilizaram os conhecimentos construídos com maior sucesso.

Esta evolução deve-se à aplicação da sequência didática, delineada a partir das especificidades da turma, permitindo responder às fragilidades encontradas na diagnose.

Foram várias as atividades que contribuíram para estes resultados e a reflexão integrada nestes momentos permitiu que os alunos avançassem na construção e consolidação de conhecimento e os aplicassem, com sucesso, mais tarde. Uma destas atividades foi o laboratório gramatical, da autoria de Estrela e Ferreira (2019), abordagem didática que, segundo Xavier (2012), objetiva uma proposta de reflexão, descoberta e compreensão das regularidades presentes no funcionamento da língua portuguesa. Duarte (1992) defende que, durante a aplicação desta metodologia, o aluno seja confrontado com o conteúdo ou tópico apresentado, que o analise e detete as tais regularidades e formule uma regra, adotando uma postura de investigador.

No que diz respeito à mobilização de saberes para outras situações de uso, nomeadamente, na construção de um texto de outra tipologia, como previsto, os participantes não o fizeram com sucesso, apresentando os seus textos muitas falhas ou não apresentando de todo uma sequência descritiva. Para além disso, em situações como no jogo dos objetos ou no jogo da música, os participantes apresentaram dificuldades na descrição espontânea e imediata, sendo necessário guiá-los para que o fizessem (Anexo I)

Os módulos inseridos na sequência didática permitiram responder às fragilidades iniciais, detetadas na produção diagnóstica, e permitir que os alunos desenvolvessem competências no que diz respeito ao tipo textual em causa. Este trabalho está espelhado nos resultados em cima apresentados e sintetizados na tabela seguinte. Porém, ainda assim, não foi possível responder a algumas lacunas, relativas à precisão da localização dos elementos e progressão textual, assim como à utilização de recursos expressivos e orações adjetivas relativas para enriquecer a sequência descritiva, o que evidencia a importância da lógica de continuidade na ação didático-pedagógica.

## 7.2. Síntese

Tabela 9 - Tabela síntese dos resultados obtidos face aos objetivos do estudo

Objetivos do Estudo	Resultados obtidos
Objetivo 1	<p>Na atividade de Diagnose:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Observam-se fragilidades nos campos: de inclusão tema/título, progressão, utilização de Recursos Expressivos, localizadores</li></ul> <p>Na Atividade Final:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Apresentam descrições com maior detalhe;</li></ul> <p>Utilização de adjetivos mais diversificados.- A utilização de Recursos Expressivos foi igual nas duas atividades;</p>
Objetivo 2	<p>Na atividade de descrição do monstro:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Todos apresentaram descrição</li><li>• Extensão maior e mais complexa</li></ul> <p>Na atividade da história:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 16 alunos introduziram uma descrição na sua história</li><li>• Apresentaram sequências descritivas com muitas falhas</li><li>• Extensão reduzida e simples;</li></ul> <p>Estes resultados corresponderam à previsão inicial.</p>
Objetivo 3	<p>No laboratório gramatical verificou-se</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Maior entendimento, por parte dos alunos, da estrutura e importância da descrição;</li></ul> <p>Dificuldades</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Na transposição de forma exata sobre o que</li></ul>

	<p>desenharam para a escrita,</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Na posição dos elementos;</li><li>• na mobilização de saberes, noutras tarefas em que a descrição não aparece como conteúdo individual.</li></ul>
Objetivo 4	<p>Aplicação da sequência didática:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Verifica-se uma evolução positiva, geral e individual);</li><li>• Ficaram por trabalhar algumas lacunas na precisão da localização dos elementos e na progressão textual.</li></ul>

## 8. CONCLUSÕES

| ' ' | | ' ' |

Após a apresentação e análise dos resultados, neste subcapítulo serão apresentadas as conclusões do estudo de investigação-ação, elaboradas a partir do cruzamento dos resultados do estudo com o enquadramento teórico. Nesta secção, são também retomadas as questões de investigação e explicitados alguns constrangimentos vividos.

Relativamente ao primeiro objetivo de investigação, *caracterizar a qualidade textual de descrições escritas*, pode-se concluir que **a qualidade dos elementos micro e macroestruturais influencia a qualidade global dos textos (i) e as estruturas gramaticais simples predominam nos textos dos alunos nos primeiros anos de escolaridade (ii).**

Os resultados mostram que, de um modo geral, os textos com menor utilização de localizadores, dificuldades na progressão e com predomínio de estruturas gramaticais simples, no que diz respeito aos modificadores, são aqueles com menor qualidade textual global. Apesar de esta relação se manter ao longo da implementação da sequência didática, observou-se um progresso nestes domínios na recolha final, o que seria expectável, pois, segundo Dolz et al (2004), na produção final o aluno coloca em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência didática, esperando-se evolução positiva das aprendizagens-alvo. Porém, é normal existirem lacunas por trabalhar, pois o ensino do texto descritivo é complexo e difícil, nomeadamente devido às dificuldades de descentração exigidas pelo texto descritivo, numa etapa em que o aluno ainda escreve para si mesmo (Chevalier, 1999).

No que se refere ao segundo objetivo, aferir a qualidade/profundidade da mobilização das aprendizagens sobre a descrição para a produção de outro tipo textual, é possível concluir que a integração de sequências descritivas em textos de outras tipologias (histórias) é mais exigente do que a produção de textos descritivos autónomos (retrato) (iii) e **a transferência ou mobilização das aprendizagens sobre a descrição para contextos complexos coloca maiores dificuldades aos alunos do que as tarefas em que as fronteiras do conhecimento construído são mais delimitadas (iv).**

Os resultados mostram que o grupo, em geral, apresentou grandes dificuldades na integração de uma sequência descritiva nas histórias que elaboraram, contrariamente às atividades em que lhes foi solicitado que redigissem retratos, sem articulação com outras tipologias textuais, o que se poderá justificar através dos diferentes níveis de complexidade das tarefas e da dificuldade associada ao processo de mobilização ou transferência de saberes.

Estas conclusões são consistentes com as dificuldades dos estudantes portugueses, pois, segundo Ferreira (2014), estes têm vindo a evidenciar enormes fragilidades na mobilização de saberes, nomeadamente, de conhecimento gramatical, para usos diversificados, precisamente na área da escrita e explicitação de conhecimento em outras áreas disciplinares.

Quanto ao terceiro objetivo do estudo, compreender o efeito da mobilização de saberes interdisciplinares sobre o sucesso da aprendizagem da descrição, pode concluir-se que **a operacionalização interdisciplinar favorece as aprendizagens (v) e a incorporação das artes no ensino e aprendizagem do Português é benéfica para a aprendizagem e o bem-estar dos alunos (vi).**

Os resultados mostram que os alunos evidenciam algumas falhas na mobilização dos saberes, mas que ao compararmos a motivação nas diferentes tipologias de atividades, estas demonstraram estar muito mais motivadas, nas atividades que articulavam o português com as áreas artísticas.

Pessanha e Leal (2015) acreditam que ao abordarmos um conteúdo de forma interdisciplinar, neste caso, a descrição com as áreas artísticas, estamos a trabalhar a personalidade da criança, a sua identidade cultural e coletiva e as suas aptidões criativas em vários domínios, nomeadamente na compreensão e conhecimento do que a rodeia.

Em relação ao quarto objetivo, *aferir o impacto de uma sequência didática sobre a qualidade das descrições escritas*, é possível concluir que **uma sequência didática centrada em metodologias ativas, na articulação entre a escrita e a leitura, no processo de escrita e na interdisciplinaridade é facilitadora de aprendizagens (no âmbito da descrição) (vii).**

Os resultados mostram que, ao comparar a atividade inicial com a final, há uma diferença significativa entre estas, após a aplicação da sequência didática. Enquanto na atividade inicial foram consideradas muitas fragilidades, por desconhecimento da tipologia textual, na última atividade, após todos o trabalho realizado até à mesma, os alunos superaram as dificuldades iniciais, contudo, existindo ainda espaço para melhorar.

Segundo Dolz et al (2004), a planificação de uma sequência didática na aprendizagem de um tipo textual, proporciona ao aluno uma oportunidade de aprimorar as suas competências orais e escritas, dependendo da situação que surgir. Contudo, nesta fase, os alunos revelam pouca motivação para a aprendizagem da escrita, nomeadamente de textos descritivos, sendo um processo desafiador. Assim, Chevalier (1999) defende que os professores devem utilizar estratégias que incentivem a aprender. Seguindo esta ideia, o mesmo acredita que o docente deve seguir práticas de acordo com as especificidades da turma, criando uma oportunidade de aprendizagem construtiva, significativa e, ambiciosamente, interdisciplinar, diretrizes que foram consideradas nas opções tomadas ao longo da intervenção didática.

Nesta fase final do estudo, é possível responder às questões-problema orientadoras.

*1. Será que os alunos que fazem desenhos mais detalhados também incorporam mais detalhes nas suas descrições escritas?*

Pelo que pude observar, os alunos com ilustrações mais detalhadas, nas descrições escritas, acabam por se esquecer de incluir pormenores nas suas produções.

Contudo, estes não são relativos à quantidade de atributos, mas sim à posição dos mesmos, campo em que evidenciam algumas fragilidades.

*2. De que forma é que a planificação se reflete na textualização? Será que existirão melhorias neste âmbito ao longo da intervenção?*

Através da comparação entre as atividades da diagnose e a final (como um todo) e da atividade “O retrato”, percebi que os resultados obtidos na última foram melhores, porque as crianças planificaram o texto e refletiram sobre o mesmo, através dos indicadores expostos no enunciado, algo que não estava presente nas primeiras.

Assim sendo, as produções finais da atividade “o retrato” revelaram ter maior detalhe e, por exemplo, maior utilização de recursos expressivos. Os alunos, na sua maioria, apresentaram correspondência entre a planificação e o texto (Anexo H)

3. *Será que os alunos que têm descrições orais mais completas também têm as descrições escritas mais completas?*

Após a análise da atividade dos objetos, apesar de só terem sido observados quatro alunos, destes quatro, os dois alunos que apresentaram uma descrição oral quase sem falhas foram, também, do núcleo de alunos que quase sempre apresentou uma descrição escrita praticamente sem falhas, assim como dos poucos que mobilizaram estes conhecimentos ao longo de todas as tarefas da sequência didática. Logo, podemos responder afirmativamente à questão, que sim, os alunos com descrições orais, de forma geral, também têm as descrições escritas mais completas.

Em modo de conclusão, de seguida, apresento alguns dos constrangimentos sentidos ao longo do presente estudo, nomeadamente decorrentes do período de intervenção. Em primeiro lugar, ao aplicar as primeiras atividades de escrita, percebi que a turma não tinha prazer em resolvê-las, dado que os alunos não estavam habituados a planificar ou rever textos, por isso, existindo por vezes, momentos de relutância por parte dos mesmos. Não obstante, a integração de metodologias ativas, como o laboratório gramatical, a articulação com as artes e a operacionalização interdisciplinar permitiram ultrapassar este constrangimento e motivar os alunos para as atividades e as aprendizagens.

Além disso, existiu pouco tempo para aprofundar certas situações que poderiam ser interessantes para incluir no estudo e, a isto, acrescento que, se tivesse existido mais tempo, poderia ter compensado a ausência de alguns dos elementos em determinadas tarefas.

Por fim, importa referir que foi muito gratificante realizar o estudo apresentado, apesar dos constrangimentos encontrados. Penso ter aprofundado um tema que não é muito explorado e, deste modo, contribuído para a expansão do conhecimento científico e didático-pedagógico e, paralelamente, aprofundado o meu próprio conhecimento neste campo e desenvolvido competências investigativas.

REFLEXÃO

| | ' ' | | ' ' |

A presente reflexão tem como principal objetivo analisar os benefícios dos períodos de prática pedagógica decorrentes da UC de PES II, assim como os contributos da realização do projeto investigativo aqui espelhado e o contributo dos dois para a minha formação pessoal e profissional.

Perrenoud (2002), citado por Freitas (2012), defende que a prática reflexiva exige dois processos mentais, sendo o primeiro durante a ação, quando nos questionamos sobre o que estamos a fazer, sobre o que está a acontecer ou vai acontecer e o outro, quando a nossa ação é objeto da reflexão, para compará-la com um modelo ou com o que poderíamos ter feito, seja para explicá-la e justificá-la ou criticá-la.

A mesma autora, seguindo a ideia de Perrenoud (2002), acredita que a ação reflexiva é essencial para qualquer profissional e, no caso do professor, este deve ser capaz de questionar a sua prática, deve colocar-se em causa, pensar e refletir sobre o que ensinar e como ensinar e, no fim, tentar resolver as questões que surgem desta prática.

Durante o período da prática, nos contextos de 1.º e 2.º CEB, adquiri competências e ferramentas fundamentais para a minha formação enquanto docente. Apesar de as práticas terem tido as suas semelhanças, também existiram diferenças e foi muito importante aprender adaptar-me a estas e moldar-me ao contexto. Na prática do 2.ºCEB, foi muito interessante gerir três grupos diferentes, não pelo número de alunos e, por sua vez, de trabalho, mas também e, especialmente, pelas especificidades de cada turma e de cada um. Outro desafio colocado, nesta situação, é a adaptação às docentes, a duas professoras cooperantes com diferentes abordagens. O 2.º Ciclo foi uma novidade, era uma realidade desconhecida e o período de intervenção foi uma constante adaptação. Foi necessária esta intervenção para aprender a adaptar-me à dinâmica que o ciclo exige.

Neste contexto, valorizei a importância de adaptação à sociedade e a perceção de como esta é crucial no ensino, seja em que disciplina for. É importante adaptarmo-nos

às turmas, para que, enquanto docentes, proporcionemos situações de aprendizagem que prevaleçam, que não sejam esquecidas, pois a educação visa criar alunos autônomos, estimulando as suas competências de pensamento e resolução de problemas, de modo a serem utilizadas em diferentes ocasiões (Assemany & Gonçalves, 2021).

Apesar de já conhecido, o 1.ºCEB, também exigiu uma adaptação, como em todos os contextos, mas este distinguiu-se por ter ocorrido após intervenção no 2.ºCEB, em que as exigências eram diferentes, a forma de estar, à partida, também o era e a gestão de sala e de trabalho, também.

No 1.ºCEB, explorei a gestão de comportamentos e aprendi mais sobre esta questão. Através da disponibilidade da docente, foi-nos permitido explorar, tentar e errar, sem juízos de valor. Foi-nos possível implementar estratégias de gestão de comportamento, que acabaram por ser bem-sucedidas e verificadas no comportamento dos alunos, assim como na motivação destes para cumprirem objetivos relacionados com as mesmas. Neste contexto, vi a importância da organização da sala, da distribuição de tarefas e do estabelecimento de rotinas, pois objetivam uma participação ativa de todos os alunos e, segundo Gauthier (1998), possibilitam a redução do número de instruções, o número de decisões a serem tomadas, assim como ajudam a estabilizar as atividades e a aumentar a disponibilidade do docente, mas também a diminuir a ansiedade dos discentes, por ser algo previsível.

Em ambas as práticas, vi de perto o que é ser professora nos dias de hoje e a necessidade em acompanhar os alunos, e os seus interesses, vi a importância de escolher aprender sempre mais e de procurar saber, para poder corresponder.

Em ambas as práticas, pude confirmar que a aplicação singular do modelo expositivo apresenta muitas falhas, pelo seu afastamento da prática e da ideia de aprendizagem significativa. Porém, acredito que, quando aplicado nos momentos certos, de forma equilibrada e, principalmente, como objeto de consolidação, torna-se útil e importante para algumas crianças que necessitam de foco e, por sua vez, para consolidar o que aprenderam. Contudo, deve ser adaptado aos dias de hoje, com recursos digitais e/ou de forma apelativa.

Assim sendo, a intervenção pedagógica que realizei no presente ano letivo, permitiu-me contactar com realidades distintas, que apresentaram problemas e

situações diferentes e este período é sempre o mais enriquecedor da nossa formação, por isso mesmo, pois podemos aprender através da experimentação, algo que no ensino teórico não é possível. Os dois contextos foram fundamentais para a minha formação, primeiro, porque adquiri competências essenciais e porque me permitiram tentar e autodescobrir. Ambos proporcionaram uma oportunidade de autodescobrir-me, perceber que tipo de professora quero ser, ainda com muito para descobrir e aprender, mas com mais noção do que quero fazer em sala de aula, que técnicas e métodos funcionam com determinados grupos.

Relativamente aos objetivos propostos pela UC, acredito que os tenha cumprido com sucesso. Porém, acredito que beneficiaríamos de mais tempo de prática pedagógica, por este ser o período mais enriquecedor da nossa formação.

No que diz respeito à investigação-ação, além de ter permitido adotar uma postura de investigadora, de quem procura soluções que colmatem problemas, também me permitiu aprofundar os meus conhecimentos sobre a língua portuguesa e as suas regularidades, assim como desenvolver competências essenciais para o ensino da mesma.

Este processo, prática profissional supervisionada e trabalho de investigação-ação, foi essencial para a minha formação, oferecendo-me condições e espaço para explorar e experimentar, como, também, esclarecer dúvidas e implementar ideias que proporcionem um ambiente interdisciplinar, enriquecedor e criativo, em sala de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| " | | " |

Adam, J. (2009). Textualidade e sequencialidade: *O exemplo da Descrição*. In B. Bezerra, B. Biase-Rodrigues, M. Cavalcante (Eds.). Gêneros e seqüências textuais. Edupe.

Alexandre, A. R. C. (2015). *O processo de escrita de textos descritivos* (Doctoral dissertation).

Amado, J. S., & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola: compreender para prevenir*.

Assemany, D., & Gonçalves, D. (2022). Pedagogia de Aprendizagem Ativa: referencias resultantes da formação de professores. In *Proceedings INNODOCT/21. International Conference on Innovation, Documentation and Education* (pp. 823-830). Editorial Universitat Politècnica de València.

Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2009). O ensino da escrita: *dimensões gráfica e ortográfica*.

Barbeiro L. F., & Pereira, L. (2007). O ensino da escrita. *A dimensão textual*.

Beane J. (2002). Integração curricular: *a concepção do núcleo da educação democrática*. Didáctica Editora.

Belo, P. A. de P., Oliveira, R. M. de, & Silva, R. C. da. (2021). Reflexos da relação professor-aluno para a aprendizagem no contexto formal de ensino. *Práticas Educativas, Memórias E Oralidades - Rev. Pemo*, 3(2), e323880.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: *uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora.

Chevalier, M. C. D. (1999). *Description et interdisciplinarité : un autre modèle pour apprentissage de l'écriture*. Villeneuve d'Ascq: Université Charles de Gaulle Lille 3.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Revista Lusófona de Educação Sanches: Do “aprender para fazer” ao “aprender fazendo” 155 metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (XIII), 455-479.

Duarte, I. (2003). Aspectos linguísticos da organização textual. In Mateus et al., *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 85-123). Caminho.

Duarte, Inês 1992. «Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo», in Delgado-Martins et alii, *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística*, Lisboa, Edições Colibri, pp. 165 – 177

Estrela, A., & Ferreira, P. (2019). *Gramática no Laboratório - 3.º ano. Fábulas Educação*

Ferreira, P. & Estrela, A. (2019). Do texto à reflexão metalinguística: O esquema como elemento estruturante. *Eutomia* 3(1): 245-267

Ferreira, P. (2014). Conhecimento gramatical e conceções de futuros professores relativamente ao ensino e à aprendizagem da gramática. *Tejuelo Monográfico*, 10, 27 – 48.

Freitas R. A. I. (2012). Reflexões sobre a minha prática docente enquanto professora de História e Geografia: contributo das vozes dos alunos.

G Dias, A., & Loureiro, C. (2022). Práticas de Integração Curricular nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Jonnaert, P., & Vander Borght, C. (2002). *Criar condições para aprender: o modelo socioconstrutivista na formação de professores*.

Junior, E. B. L., de Oliveira, G. S., dos Santos, A. C. O., & Schnekenberg, G. F. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, 20(44).

Köche, V. S., Boff, O. M. B., & Marinello, A. F. (2017). *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor*. Editora Vozes Limitada.

Leite, T., & Relvas, M. (2022). Ultrapassar as fronteiras das disciplinas: articulação disciplinar. *Práticas de Integração Curricular nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*, 10-26.

Masini, E. F. S., & Moreira, M. A. (2023). *Aprendizagem significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos*. Vetor Editora.

Mónico, L., et al. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *CIAIQ*, n.º 3.

Oliveira, Maria Eunice de, & Stoltz, Tania. (2010). Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Educar em Revista*, (36), 77-93. Recuperado em 08 de julho de 2024, de [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000100007&lng=pt&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100007&lng=pt&tlng=pt).

Pacheco, N. M. G. (2011). *Ensino de léxico e texto descritivo*. (<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2391/1/Ensino%20de%20l%C3%A9xico%20e%20texto%20descritivo.pdf>)

Paulino, L. M. A. (2012). *Escrever com arte* (Doctoral dissertation).

Pessanha, A. M., & Leal, A. M. E. R. (2015). Boas Práticas de expressão artística no âmbito da integração e da articulação-curricular. *Matéria Prima*, 3, 41-54.

Portugal, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. (1997) Lei n. 5/97, de 10 de Fevereiro. Diário da República 34/97 — SÉRIE I-A.

Possatto, L. B., & Jagnow, C. R. (2022). A Contribuição dos Jogos no Processo Ensino/Aprendizagem. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano, 3(11), 144-165.

Reis, C. I. S. (2022). *A relação escola-família* (Dissertação de Mestrado)

Santos, I. F. M. (2023). Articulação entre a avaliação formativa e somativa no processo da construção do conhecimento. *Diálogos & Ciência*, 2(3), 14-22.

Santos, L. Y. (2009). El texto descriptivo en el aula de ELE. De la teoría a su presencia en el MCER y el Plan Curricular del IC. MarcoEle. In *Revista de didáctica español como lengua extranjera* (8)

Sim-Sim, I. (2007). O ensino da leitura: a compreensão de textos (1ª ed). Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

**Sitiografia:** Dicionário Terminológico para consulta em linha, <http://dt.dgicd.min-edu.pt> (acesso em 11-06-2024)

Sousa, O. (2015). *Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada*. Lisboa: Editora Media XXI. Coleção: Estudos e reflexões

Sousa, O.C., Silva, M. E., e Ferreira, P. (2011) Da leitura à escrita: desenvolvimento da competência textual in *Azevedo, F e Souza, R.J. (2011). Géneros Textuais e Práticas Educativas* (pp – 137-158). Lisboa: Lidel

Tavares, R., & Gil, H. (2017). Utilização de recurso digital (Internet) e utilização de recurso analógico (manual escolar) no 1º CEB: um estudo comparativo na prática de ensino supervisionada. In *VI Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 191-197). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

van Dijk, T.A. (1980). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction and Cognition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Routledge

Xavier, L. G. (2012). Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa de Descoberta. *EXEDRA Revista Científica ESEC*, 467–477.

ANEXOS

| " " | | " "

## ANEXO A: ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

| ' ' | | ' ' |



## ANEXO B: Caça ao tesouro (sequências descritivas para análise)

## Ler mais para saber mais

“ O Palhaço Verde!

Vou falar-lhes de um palhaço. Tinha um nariz muito grande e uns olhos que brilhavam como estrelas. E no peito um coração de ouro - os olhos brilhavam como estrelas porque ele tinha um coração de ouro. E as mãos, quando estavam fora das luvas grandes, eram grandes, isso eram, mas meigas e bonitas.

O Palhaço era bom. Sonhava muito. Sonhava que no mundo todos deviam ser bons, alegres e bem-dispostos.

O Palhaço não tinha pai nem mãe. Vivia sozinho desde criança. Sozinho com o seu coração de ouro.

Um dia olhou o espelho do seu quarto, era ainda rapazito. E disse para figura que o espelho refletia:

- «Tenho tanta graça!»

E riu. Riu uma gargalhada que parecia a escala de um piano: «Dó! Ré! Mi! Fá! Sol!»

E acrescentou:

-«Vou fazer rir todos os meninos!»

E deitou-se a sonhar.

No dia seguinte pegou numas calças velhas, cor de ferrugem. Num casaco de quadrados encarnados e verdes, muito largo, que era tão grande que nele caberiam dois palhaços. E nuns sapatos muito grandes, também, amarelos como as patas de uns patos.

E numas luvas enormes, muito brancas.

E por fim - e isso era tão importante! - num macio chapéu verde tenro da cor dos prados antes de as papoilas nascerem como pingos de sangue.

Lindo, o nosso Palhaço!

Matilde Rosa Araújo (1998), *O Palhaço Verde*

O Gato Malhado estendeu os braços e abriu os olhos cinzentos escuros, olhos e feios e maus. Feios e maus, na opinião geral. Aliás, diziam que não apenas os olhos do Gato Malhado refletiam maldade, e, si, todo o corpanzil forte e ágil. De riscas amarelas e negras. Tratava-se de um gato de meia-idade, já distante da primeira juventude.

Naquelas redondezas não existia criatura mais egoísta e solitária. Não mantinha relações de amizade com os vizinhos e quase nunca respondia aos raros cumprimentos que, por medo e por gentileza, alguns passantes lhe dirigiam. Resmungava de mau humor e voltava a fechar os olhos como se lhe desagradasse todo o espetáculo em redor.

Jorge Amado, *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*

O rosto de Harry era magro e pálido, os joelhos ossudos, o cabelo preto e os olhos verdes brilhantes. Usava uns óculos redondos, ligados ao meio com fita cola devido a todos os murros que Dudley lhe tinha dado no nariz. A única coisa de que Harry gostava, no seu aspeto físico, era daquela pequena cicatriz na testa que mais parecia um feixe de luz.

J.K. Rowling (1999), *Harry Potter e a Pedra Filosofal*

### Já li e agora?

**1º Lê com muita atenção os três excertos apresentados.**

**2º Apesar de diferentes, estes três excertos têm algumas semelhanças. Conversa com os teus colegas e tenta encontrá-las!**

As questões seguintes poderão ajudar-vos a encontrar essas semelhanças:

- a) O que têm estes excertos em comum?
- b) O que é descrito nestes excertos?
- c) Como é feita essa descrição?
- d) Que tipo de características são apresentadas?
- e) Que verbos e tempos e modos verbais surgem nos excertos?
- f) Que classes de palavras e outras estruturas surgem à direita dos nomes?
- g) Que classes de palavras surgem à esquerda dos nomes?
- h) São feitas comparações? Como são feitas as comparações?

### Já li e agora?

**1º Lê com muita atenção os três excertos apresentados.**

**2º Apesar de diferentes, estes três excertos têm algumas semelhanças. Conversa com os teus colegas e tenta encontrá-las!**

As questões seguintes poderão ajudar-vos a encontrar essas semelhanças:

- a) O que têm estes excertos em comum?
- b) O que é descrito nestes excertos?
- c) Como é feita essa descrição?
- d) Que tipo de características são apresentadas?
- e) Que verbos e tempos e modos verbais surgem nos excertos?
- f) Que classes de palavras e outras estruturas surgem à direita dos nomes?
- g) Que classes de palavras surgem à esquerda dos nomes?
- h) São feitas comparações? Como são feitas as comparações?

# ANEXO C: RESULTADO DA SISTEMATIZAÇÃO

# TEXTO DESCRITIVO

é um tipo de texto que faz a descrição de algo ou de alguém

## O RETRATO

descreve uma pessoa ou personagem para que o leitor a possa imaginar como se a estivesse a ver!

Este pode ser:

### FÍSICO

é feita uma descrição dos elementos físicos, como por exemplo: estatura, olhos, cabelo ou roupa.

para isso são utilizados adjetivos qualificativos

### PSICOLÓGICO

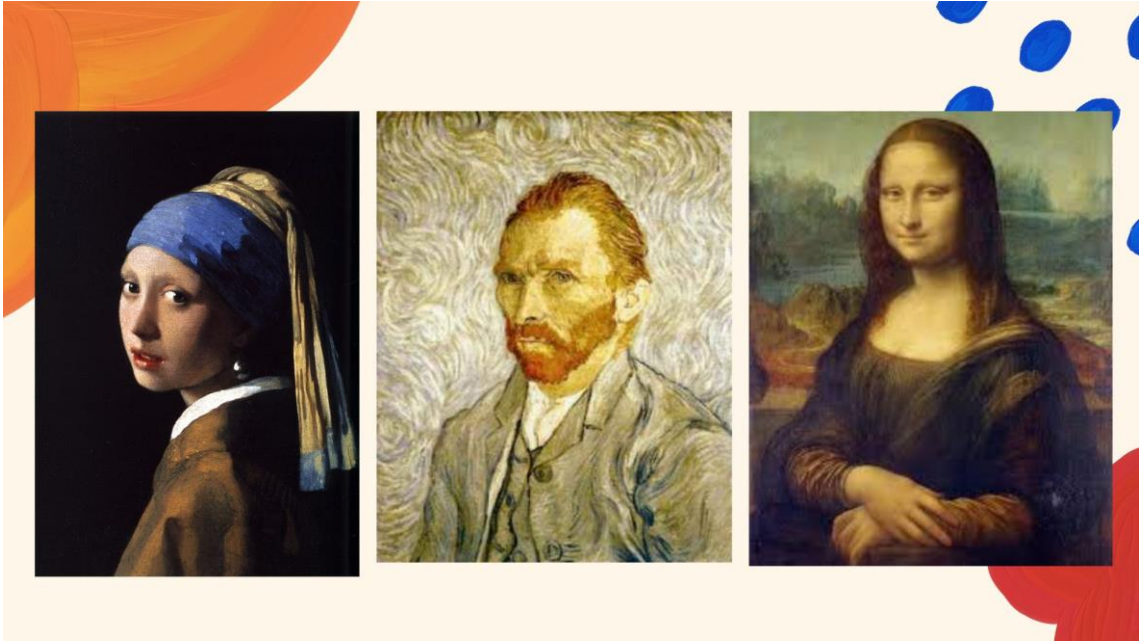
inclui traços particulares da pessoa (qualidades ou defeitos)

para isso utilizamos nomes (coragem, maldad) e adjetivos qualificativos (corajoso, maldoso)

## TAMBÉM UTILIZAMOS:

- VERBOS NO PRESENTE, PRETÉRITO PERFEITO E PRETÉRITO IMPERFEITO (PASSADO)
- E, PODEMOS FAZER COMPARAÇÕES PARA ENRIQUECER O NOSSO TEXTO.

## ANEXO D: RETRATOS PARA DESCRIÇÃO ORAL



## ANEXO E: ATIVIDADE ESCRITA “O RETRATO”





# ANEXO F: LABORATÓRIO GRAMATICAL

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

Laboratório Gramatical

**O Mundo sem cor**

Qual a importância de acrescentarmos informação a partes da frase para que sejamos compreendidos?

1. Observa a imagem com muita atenção.



1.1. Lê a frase seguinte e responde.

***O monstro está a sorrir.***

a. Sabes de que monstro se fala? \_\_\_\_\_.

b. Será suficiente dizermos apenas *o monstro* para que se saiba a quem nos referimos?

-----

1.2. Repara nas frases seguintes, às quais foram acrescentadas informações ao grupo de palavras *o monstro* para clarificar a qual dos monstros nos referimos.

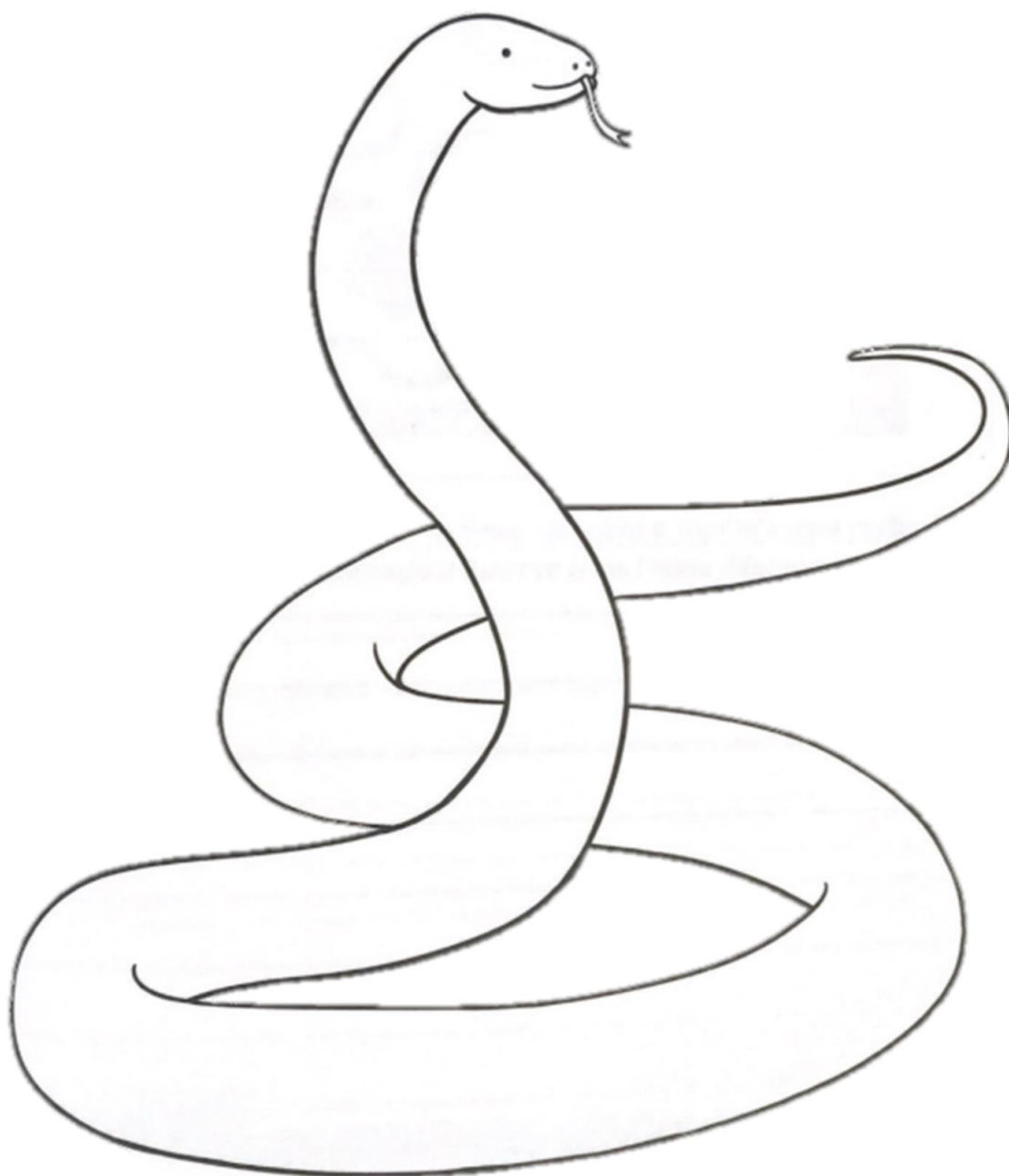
Sublinha as informações que foram acrescentadas ao grupo *o monstro*.

- A. O monstro roxo parece está a sorrir.
- B. O monstro com cinco olhos está a sorrir.
- C. O monstro com duas cabeças está a sorrir.
- D. O monstro azul com manchas roxas está a sorrir.
- E. O monstro com verde com um chapéu na cabeça está a sorrir.



Podes concluir que, se o grupo *o monstro* tiver mais informação, será mais fácil saberes de quem se fala.

2. Observa o desenho inacabado de uma cobra:



2.1. Agora, utiliza a tua criatividade e torna esta cobra única e original! Podes utilizar diferentes técnicas e materiais de pintura e colagem.



4. Encontraram a tua cobra! Está nos “Perdidos e Achados”. Quando chegas ao local, dizes: “A cobra é minha!”, no entanto, além dela estão lá muitas outras. Por esse motivo, a funcionária fica confusa e não sabe a que te cobra referes.

**Perdidos e Achados**



O que poderás alterar na frase “A cobra é minha!” para esclareceres qual é o teu animal de estimação?

-----  
-----  
-----  
-----

**Aprendi a:**

- Atribuir características a figuras;
- Descrever imagens, dando atenção aos pormenores;
- Acrescentar informação a partes da frase de forma a tornar claro a quem ou a que é que me refiro.

## ANEXO G: BILHETE DE IDENTIDADE

## Bilhete de Identidade

Os dois animais que compõem o meu monstro são: \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_

Nome

Data de Nascimento

Características físicas

Características psicológicas

Descrição sobre o meu monstro:

---

---

---

---

---

---

---

---

**ANEXO H: PLANIFICAÇÃO DO TEXTO  
NARRATIVO E DA SEQUÊNCIA  
DESCRITIVA**

## Uma história criada por mim

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



Não te esqueças de aplicar o que já sabes sobre a descrição. Conto contigo para fazeres uma descrição pormenorizada da tua personagem!

### 1.º PASSO - Criar a personagem principal

Características	Descrição
Qual é o nome da tua personagem?	
Descreve a tua personagem	
Quem são os melhores amigos da personagem?	
O que mais gosta de fazer no seu tempo livre?	
Quem é a família da tua personagem?	

### 2.º PASSO - Planificar o texto narrativo

introdução	Espaço	
	Tempo	
	Personagens	
desenvolvimento	Situação 1	
	Situação 2	
conclusão	Situação final	



**Uma história criada por mim** DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

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



Não te esqueças de aplicar o que já sabes sobre a descrição. Conto contigo para fazeres uma descrição pormenorizada da tua personagem!

Título da história \_\_\_\_\_

<b>Espaço</b> (Onde se passa a minha história)	
<b>Tempo</b> (quando se passa a minha história)	
<b>Personagens</b> (quem faz parte da minha história e como são)	
<b>Situação 1</b> (o que aconteceu em 1.º lugar)	
<b>Situação 2</b> (O que aconteceu depois)	
<b>Situação final</b> (como acaba a história)	

# ANEXO I: NOTA DE CAMPO JOGO DOS OBJETOS/MÚSICA

### Jogo dos objetos

Comecei por apresentar a atividade, expliquei que devem estar sempre com os olhos fechados até eu pedir para os abrirem. Após entregar um objeto a um deles, este deve começar por descrever o objeto, sem nunca abrir os olhos, apenas recorrendo aos restantes sentidos, dizendo a frase “este objeto parece-me ser...”. Devem fazer uma descrição pormenorizada para que os colegas adivinhem.

O primeiro aluno, A21, recebeu uma árvore do lego. Quando a recebeu disse: “Este objeto é...”, eu corriji e voltei a lembrar as regras do jogo, retomou: “este objeto parece-me ser uma árvore do Lego”, Respondi: não é suposto adivinhares tu, é suposto descreveres para que os colegas acertem, tenta de novo. A21: Parece-me ser redondo numa parte e noutra não, é duro.”. Os colegas acertaram.

A24 (esfera do sol do sistema solar): Num primeiro momento, o aluno diz “É um objeto grande”, lembrei a utilização do parece-me ser e retomou utilizando a mesma, “parece-me ser um objeto grande ou médio, é redondo e tem picos à volta”. Um colega sugere: “diz mais coisas”, A24 responde: “parece-me ser uma bola, com espinhos à volta, é leve, mas grande...acho que já sei o que é!”, um outro aluno tenta adivinhar, mas não acerta, ninguém acertou. Peço ao aluno que abra os olhos e volte a fazer a descrição, só para ver se acertavam com mais informações. Este fê-lo e ninguém acertou. - A descrição foi bem feita, mas ninguém chegou lá.

A17 (giz) - recebeu o objeto e iniciou a descrição do mesmo - “parece-me ser pequeno, tem uma textura estranha...”, “não tem cheiro, é leve” .... “parece-me ser um objeto pequeno, leve, sem cheiro, com uma textura estranha e não me parece ser duro” ... “não consigo perceber o que é”. Ninguém conseguiu adivinhar e ficaram muito surpreendidos com o objeto, porém, a descrição foi muito bem feita.

A22(peça de lego simples) - apesar de ter sido o último a apresentar, não iniciou com o “parece-me ser” e foi corrigido. Começou “parece-me ser, fino, duro, um lego?”, voltei a lembrar que não é para adivinhar... “parece-me ser fino, duro, tem uns buracos de um lado e de outro tem relevo”, um colega adivinhou “conheço bem os legos, é uma peça de lego!”.

Após este momento expliquei as regras do próximo jogo, reunimo-nos numa roda e coloquei uma música calma, desta vez, deveriam começar com “Faz-me sentir...”, num primeiro momento o aluno A14 diz: “Faz-me sentir calmo...mas triste”. As respostas dos colegas foram idênticas. Na música seguinte, coloquei uma música mexida, com batidas fortes, o aluno A11: Esta música é animada, faz-me sentir animado...”. ( o jogo teve de acabar por motivos de força maior).

## ANEXO J: RESULTADO DAS MÁSCARAS DOS MONSTROS



## ANEXO K: ATIVIDADE FINAL



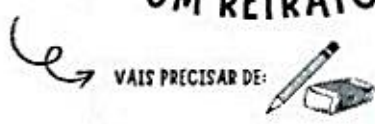
## ANEXO L: Exemplos de resultados das atividades propostas



[Empty rectangular box for student name]

DATA 10/5/2024

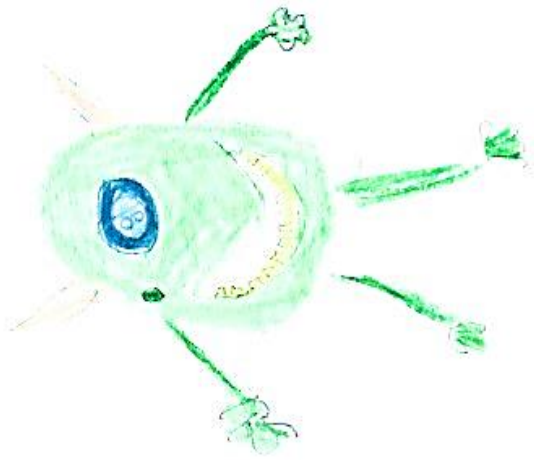
### UM RETRATO



- Instruções:**
1. Dizer sobre o que estás a descrever
  2. Descrever fisicamente
  3. Descrever psicologicamente (com base nas emoções que vê)
  4. Utilizar adjetivos e verbos no presente do indicativo ou pretérito perfeito e imperfeito

Um monstro verde com dois chifres e olhos azuis, tem uma boca grande com dentes brancos e vermelhos, tem uma língua vermelha e uma bolha verde na cabeça, tem dois corações verdes e quatro dedos nos pés!!!  
 29 (PT)

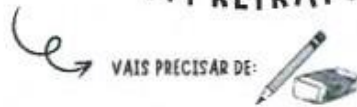
Ext. 34  
 v. 8  
 1 IIII  
 2  
 +3





DATA 10/4/2024

## UM RETRATO



VAIS PRECISAR DE:

### Instruções:

1. Dizer sobre o que estás a descobrir
2. Descrever fisicamente
3. Descrever psicologicamente (com base nas emoções que vês)
4. Utilizar adjetivos e verbos no presente do indicativo ou pretérito perfeito e imperfeito

O monstro tem olhos grandes está feliz tinha cabelo verde tem um chapéu de festa tem dois braços e uma mão de dois dedos grandes um corpo e seis dentes de dentes brancos e dentes de dentes brancos.

Ext. 34

Proj. 2

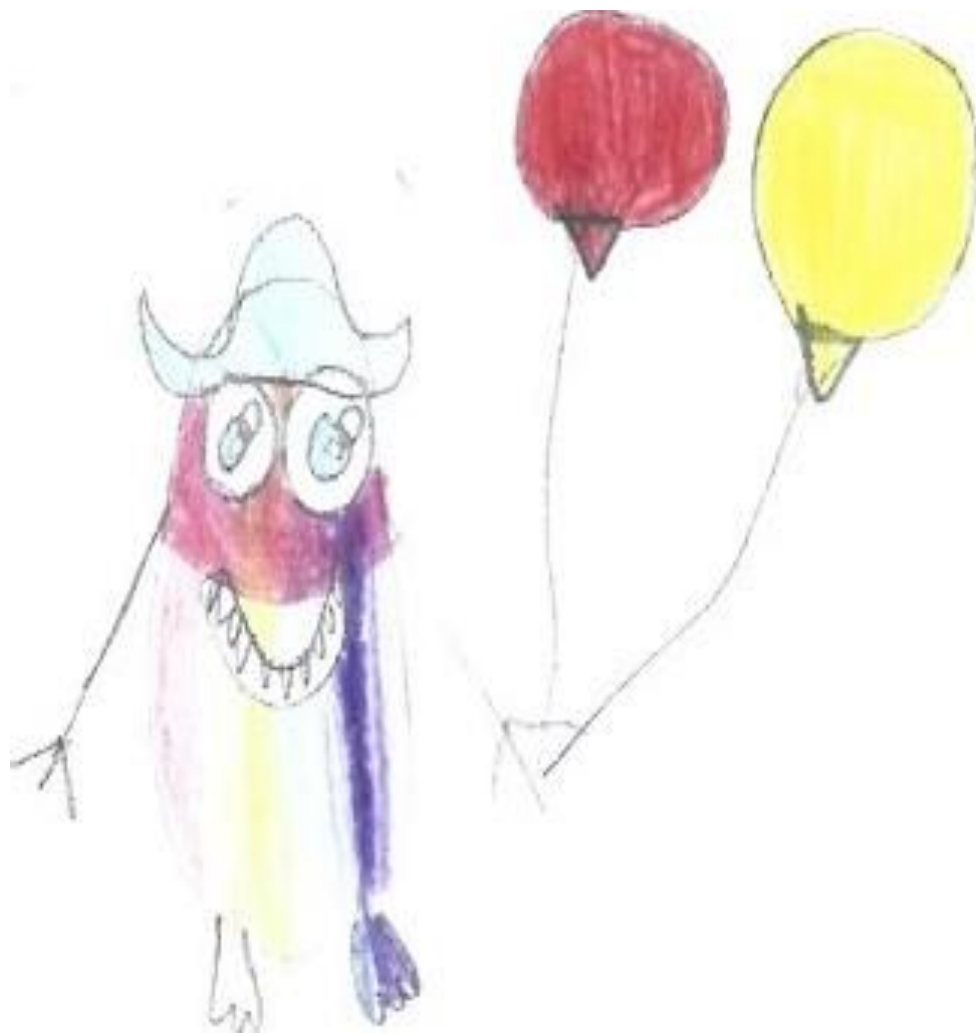
6 7 d

1 1 1 1 1 1 1

2

+3

V 5





## O Mundo a preto e branco

- Oh, não! A tua cobra perdeu-se.  
3. Descreve-a pormenorizadamente para quem a encontrar saiba que é o teu animal.

### PROCURA-SE

A minha cobra tem 2 quadrados de cor da sua tua no  
olho da sua da cabeça e suas pernas de cor da

4. Encontraram a tua cobra! Está nos "Perdidos e Achados". Quando chegas ao local, dizes: "A cobra é minha", no entanto, além dela estão lá muitas outras. Por esse motivo, a funcionária fica confusa e não sabe a que te cobra referes.

### Perdidos e Achados



O que poderás alterar na frase "A cobra é minha" para esclareceres qual é o teu animal de estimação?

A minha cobra tem 2 quadrados de cor da sua tua no  
olho da sua da cabeça e suas pernas de cor da

### Aprende a:

- Atribuir características a figuras;
- Descrever imagens, dando atenção aos pormenores;
- Acrescentar informação a partes da frase de forma a tornar claro a quem ou a que é que me refiro.

**O Mundo sem cor**

Qual a importância de acrescentarmos informação a partes da frase para que sejamos compreendidos?

1. Observa a imagem com muita atenção.



1.1. Lê a frase seguinte e responde:

**O monstro está a sorrir.**

a. Sabes de que monstro se fala? 5. o monstro

b. Será suficiente dizermos apenas o monstro para que se saiba a quem nos referimos? sim

1.2. Repara nas frases seguintes, às quais foram acrescentadas informações ao grupo de palavras o monstro para clarificar a qual dos monstros nos referimos.

- A. O monstro roxo ~~parece~~ está a sorrir.
- B. O monstro com cinco olhos está a sorrir.
- C. O monstro com duas cabeças está a sorrir.
- D. O monstro azul com manchas roxas está a sorrir.
- E. O monstro com verde com um chapéu na cabeça está a sorrir.



**Podes concluir que, se o grupo o monstro tiver mais informação, será mais fácil saberes de quem se fala.**



2.1. Agora, utiliza a tua criatividade e torna esta cobra única e original! Podes utilizar diferentes técnicas e materiais de pintura e colagem.

## O Mundo a preto e branco

Oh, não! A tua cobra perdeu-se.

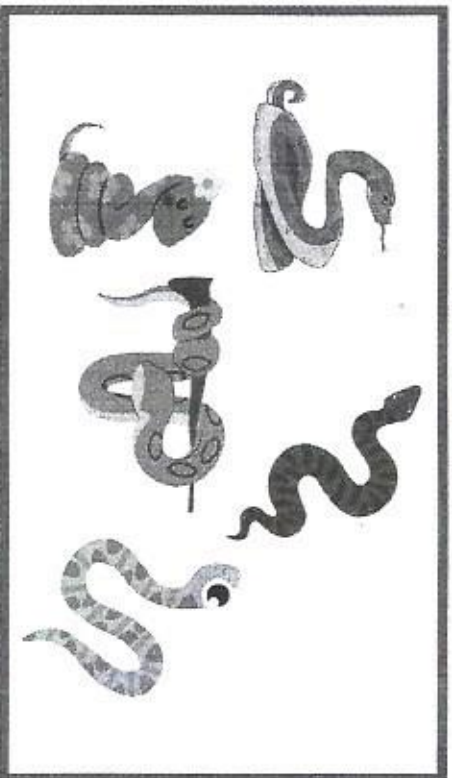
3. Descreve-a pormenorizadamente para quem a encontrar sabia que é o teu animal.

### PROCURA-SE

A procura-se cobra com uma  
pele vermelha e com uma  
cabeça com uma cor  
amarela. Tem olhos  
verdes e amarelos, e  
seu nome é cobra  
de fogo.

4. Encontraram a tua cobra! Está nos "Perdidos e Achados". Quando chegas ao local, dizes: "A cobra é minha!", no entanto, além dela estão lá muitas outras. Por esse motivo, a funcionária fica confusa e não sabe a que te cobra referes.

### Perdidos e Achados



O que poderás alterar na frase "A cobra é minha!" para esclareceres qual é o teu animal de estimação?

A cobra é minha com olhos  
verdes e amarelos, e com uma  
cabeça amarela e uma cor  
vermelha e amarela.

### Aprendi a:

- Atribuir características a figuras;
- Descrever imagens, dando atenção aos pormenores;
- Acrescentar informação a partes da frase de forma a tornar claro a quem ou a que é que me refiro.



O meu monstro é: azul, tem muitos <sup>quind</sup> pelos para fazer,  
tem dois <sup>qd</sup> cornos amarelos, tem 16 dentes, tem  
<sup>qd</sup> dois olhos um azul e o outro olho é vermelho,  
tem três <sup>qd</sup> borboletas nas mãos 1 na esquerda  
e duas na direita, tem três unhas em cada mão  
duas unhas em cada pé, tem 16 dentes,  
é querido, medroso e é alegre.

v - 18

o - 11

z - 1

qd - 3  
1d - 1

L - 5



O meu monstro é azul. Tem sete berbigos e dois cornos grandes. Tem várias pelos também e uma língua grande e longa. Tem a cabeça grande e redonda. Tem dois olhos na cara. O do lado direito é azul e o outro olho do lado esquerdo é vermelho. Tem três dedos na mão e na outra tem um dedo na mão e um dedo no pé direito tem dois dedos e na outra pé tem dois dedos. O meu monstro parece a gritar e a rir.



- O monstro tem 2 cornos.
- O monstro tem 3 bolinhas na cabeça.
- O monstro tem 3 olhos.
- O monstro tem 9 dentes.
- O monstro tem 2 botões.
- O monstro tem 2 pernas.
- O monstro é peludo.
- O monstro tem uma boca grande.
- O monstro tem 5,2cm.
- O monstro é verde.



O monstro <sup>5</sup> é peludo, tem três <sup>7da</sup> olhos, tem 9 <sup>7da</sup> dentes mede 5 <sup>9da</sup> cm, tem 13 <sup>7da</sup> dedos, é <sup>7da</sup> grande, tem dois <sup>7da</sup> cornos felizes, é <sup>7da</sup> corajoso, é <sup>7da</sup> baixinho, é <sup>7da</sup> verde, tem duas <sup>7da</sup> mãos, tem dois <sup>7da</sup> pés, é <sup>7da</sup> gordo, tem três <sup>7da</sup> rogas e não tem sobrancelhas.

# Bilhete de Identidade

Os dois animais que compõem o meu monstro são:

Leão e Furcraiz

Nome

Constança

Data de Nascimento

20/11/2015

Características físicas

Ele é grande tem 2 olhos na frente e 2 olhos atrás tem 2 orelhas 2 patas e 2 garras tem 2 dentes e 2 unhas tem 2 olhos e 2 dentes

Características psicológicas

Ele é forte e corajoso mas muito alto ele está cansado

Descrição sobre o meu monstro:

Ele é muito forte e corajoso mas muito alto ele está cansado



constança

1.º PASSO - Criar a personagem principal

Características	Descrição
Qual é o nome da tua personagem?	leopão
Descreve a tua personagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• azar de parvo</li> <li>• corpo de leão</li> <li>• fúria enorme</li> <li>• olhos castanhos</li> <li>• lindo</li> <li>• 4 PATAS</li> </ul>
Quem são os melhores amigos da personagem?	hipóstiga baléster
O que mais gosta de fazer no seu tempo livre?	voar e caçar
Quem é a família da tua personagem?	MÃE - MESTRISA PAI - MESTRISO

2.º PASSO - Planificar o texto narrativo

introdução	Espaço	selva
	Tempo	à 1 hora da tarde
	Personagens	hipóstiga Mestrisa baléster Mestriso leopão
desenvolvimento	Situação 1	o leopão partiu a casa
	Situação 2	o leopão o hipóstiga e o baléster foram ao hospital
conclusão	Situação final	o leopão já consegue voar

3.º PASSO - Escrever um texto narrativo

A casa partida

ANTES  
NALE  
TER  
MUN  
TUJ

1. Era uma vez na esplanada de uma hoteleira, um leopão com asas de pássaro, com corpo de leão, duas asas curtas e 4 patas, uma fulva enorme e o bico de um pássaro chamado Montezuma. Um filho chamado Montezuma, 2 amigos o hipotético e o balístico, o leopão estava muito feliz com os amigos. Eles acharam tão fixe aquilo mas quando estavam a

APÓS

→ Era uma vez na esplanada de uma hoteleira um leopão com asas de pássaro, com corpo de leão, duas asas curtas e 4 patas, uma fulva enorme e o bico de um pássaro chamado Montezuma. Um filho chamado Montezuma, 2 amigos o hipotético e o balístico, o leopão estava a ensinar os amigos a voar. Eles acharam tão fixe aquilo mas quando estavam a ensinar o que cair e partir a asa. Os amigos ficaram muito preocupados e disseram-lhe logo aos pais deles. Os pais ficaram muito preocupados. O leopão e o balístico e o hipotético levaram-no de ao hospital.

30 p.  
era            adj.            1 d 1    (T)  
ná            0 1 2+3    s/loc.  
tem            1  
é

era

## ANEXOS M: TABELAS DE ANÁLISE (RESULTADOS)

## Atividade Diagnose

Alunos	Extensão	Interferências ST (sim/não)	tema/título		Descrição Física	Descrição Psicológica	Progressão			Modificadores					Recursos Expressivos	Mecanismos de coesão					Localizadores	Quantificação definida	Quantificação indefinida	Tempos verbais			
			Escritor	Inclusão do tema			Geral-Particular	Outra relação de sentido	Adjetivação			O. Adj.Relativas		Relações lexicais e semânticas			Conectores		Presente do Indicativo/Infinitivo	Outros							
									z	u	dupla adjetivação	3+	Explicativa	Restritiva		Parte/Todo	Hierarquia	Sinonímia/Antonímia						0	aditivos	oposição	
			o	o			o	o	o	o	o	o	o	o		o	o	o	o	o				o	o	o	o
A1	28	0	0	1	1	0	1	0	0	5	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	5	0	6	0	
A2	28	0	1	0	1	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	5	0	5	0	
A3	62	0	0	0	1	1	1	0	0	0	4	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	8	1	12	0	
A4	38	0	0	1	1	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	2	0	1	0	1	0	1	7	0	7	0	
A5	145	0	0	1	1	1	0	0	0	0	9	3	2	0	0	1	3	0	0	0	1	1	1	12	0	34	0
A6	38	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	6	0	8	0	

A 7	58	0	0	1	1	0	1	0	0	0	4	1	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	9	1	6	0	
A 8	17	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2	0	5	0	
A 9	36	0	0	1	1	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	5	0	7	0	
A 10	33	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	2	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	4	0	3	0
A 11	30	0	0	1	1	0	1	0	0	7	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	5	0	8	0	
A 12	31	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	7	0	5	0	
A 13	42	0	0	0	1	0	1	0	0	0	4	0	1	0	0	4	0	0	0	1	0	1	6	0	4	0	
A 14	12	1	0	0	1	1	0	0	0	0	9	0	0	0	0	6	0	0	0	1	0	0	15	0	20	0	
A 15	38	0	0	1	1	0	1	0	0	0	5	0	0	0	0	3	0	0	0	1	0	0	4	0	7	0	
A 16	19	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	6	0	1	0	
A 17	43	0	0	1	1	1	1	0	0	0	6	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	7	0	15	0	
A 18	42	0	0	0	1	1	1	0	0	0	4	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	6	0	8	0	
A 19	40	0	0	0	1	1	1	0	0	0	4	1	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	6	1	10	0	
A 20	50	0	0	1	1	0	0	1	0	0	3	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	8	0	10	0	
A	36	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	1	6	1	7	0	



### Atividade Final

Alunos	Extensão	Interferências ST (sim/não)	tema/título		Descrição Física	Descrição Psicológica	O que parece estar a fazer	Progressão			Modificadores						Recursos Expressivos	Mecanismos de coesão					Localizadores	Quantificação definida	Quantificação indefinida	Tempos verbais		
			Escrito	Incluído no texto				Geral-Particular	Outra relação de sentido	Adjetivação			O. Adj. Relativas			Relações lexicais e semânticas			Conectores		Presente do Indicativo/Infinitivo	Outros						
										z	u	dupla adjetivação	3+	Explicativa	Restritiva	Parate/Todo		Hierarquia	Sinonímia/Antonímia	aditivos						oposição		
			o	o				o	o	o	o	o	o	o	o	o		o	o	o	o	o				o	o	o
A1	61	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	2	3	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	5	0	8	0
A2	115	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	5	0	1	0	0	0	5	0	0	0	1	0	2	12	1	19	0
A3	78	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	7	3	0	0	0	0	4	0	0	0	1	0	0	11	0	16	0

A 4	10 9	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	5	0	0	0	0	1	3	0	1	0	1	0	7	14	1	14	0
A 5	10 0	1 (era uma vez)		0	1	1	1	0	1	0	0	0	7	3	0	0	0	4	0	0	0	1	0	0	5	1	18	1
A 6	91	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	8	1	0	0	0	0	3	0	0	0	1	0	1	12	0	14	0
A 7	95	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	7	3	0	1	0	0	3	0	2	0	1	0	6	12	1	11	0
A 8	53	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	5	1	0	0	0	0	3	0	0	0	1	0	1	8	0	12	0
A 9	41	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	2	1	0	0	0	1	2	0	0	0	1	0	1	6	0	10	0
A 1 0	87	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	5	2	0	0	0	0	4	0	0	0	1	0	2	9	1	14	0
A 1 1	53	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	4	1	0	0	0	0	3	0	0	0	1	0	0	5	1	12	0
A 1 2	58	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	3	1	0	0	0	0	4	0	0	0	1	0	0	7	2	13	0
A 1 3	68	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	4	1	0	0	0	0	3	0	0	0	1	0	1	8	0	12	0
A 1 4	11 0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	7	1	0	0	0	1	4	0	0	0	1	0	5	8	1	18	0
A 1	90	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	6	2	0	0	0	0	4	0	1	0	1	0	4	10	0	14	0



## Laboratório Gramatical

Alunos	Quantidade de atributos	Aspeto Geral	Aspeto Particular	Posição
A1	1	1	1	0
A2	3	5	5	0
A3	3	3	3	0
A4	3	3	4	0
A5				
A6	1	1	1	3
A7	3	3	1	3
A8	3	3	1	0
A9	5	4	3	1
A10	3	3	1	1
A11	3	3	3	1
A12	3	3	3	1
A13	3	3	4	1
A14	1	3	2	3
A15	5	3	1	1
A16	3	3	3	3
A17	3	3	1	1

A18	5	3	1	1
A19	3	5	3	3
A20	5	5	3	3
A21	5	5	5	5
A22	3	1	1	0
A23	3	3	3	3
A24	3	3	3	3

## O Retrato

Imagem do monstro/descrição				
Alunos	Quantidade de atributos	Aspetto Geral	Aspetto Particular	Posição
A1	3	1	3	0
A2	1	3	1	1
A3	3	3	3	1
A4	5	5	5	3
A5	3	3	1	1
A6	3	3	3	1
A7	3	3	3	3
A8	1	3	1	1
A9	3	3	1	1
A10	3	3	3	3
A11	1	3	3	1

A12	3	3	3	1
A13	5	5	3	0
A14	5	3	3	3
A15	1	3	3	1
A16	5	3	5	1
A17	3	3	3	1
A18	3	3	3	3
A19	3	3	1	1
A20	5	5	5	3
A21	5	3	1	1
A23	1	3	1	0
A24	5	3	5	1
A22	não esteve presente			

descrição/ilustração					
Alunos	Quantidade de atributos	Aspeto Geral	Aspeto Particular	Posição	
A1	4		4	2	2
A2	5		4	4	4
A3	5		4	4	2
A4	2		4	2	4
A5	4		2	2	4
A6	5		4	4	4
A7	4		4	4	4
A8	5		5	5	5
A9	5		5	5	5
A10	2		2	2	2
A11	5		4	4	4
A12	5		5	4	2
A13	2		2	2	2
A14	5		4	4	4
A15	2		2	2	2
A16	2		4	4	5
A17	4		2	2	2
A18	4		2	2	2
A19	5		4	4	4
A20	5		4	4	4
A21	5		5	5	5
A23	5		4	4	4
A24	4		4	4	4

## História

Alunos	Descrição do animal	Descrição de outras personagens	Qualidade textual da descrição (0 a 3)	Extensão	Identificação do tema/título	Descrição Física	Descrição Psicológica	Progressão	Modificadores					Recursos Expressivos	Mecanismos de coesão					Localizadores	Quantificação definida	Quantificação indefinida	Tempos verbais			
									Adjetivação				O. Adj. Relativas		Relações lexicais e semânticas			Conectores					Presente do Indicativo/Infinitivo	Outros		
									0	1	2	3+	Explcativa		Restritiva	Parte/Todo	Hierarquia	Sinonímia/Antonímia	0						copulativos	adversativo
A1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
A2	0	1	2	35	1	0	1	2	0	3	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	6	1		
A3	1	0	2	77	1	1	1	3	0	9	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	5	0	10	5		
A4	1	0	1	42	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	6		
A5	1	0	1	7	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1		
A6	0	0	0	20	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5		
A7	1	1	2	30	1	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	3	1		
A8	1	0	1	19	1	1	0	2	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	4	0	
A9	1	0	1	11	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1		
A10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
A11	0	1	1	25	0	0	1	1	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	6	0	



Retrato/História

Alunos	Qualidade textual da descrição (0 a 3)	Extensão	Identificação do tema/título	Descrição Física	Descrição Psicológica	Progressão	Modificadores					Recursos Expressivos	Mecanismos de coesão					Localizadores	Quantificação definida	Quantificação indefinida	Tempos verbais			
							Adjetivação			O. Adj. Relativas			Relações lexicais e semânticas			Conectores					Presente do Indicativo/Infinitivo	Outros		
							0	1	2	3	Expl. icativa		Res. tritiva	Part. e/To do	Hier. arquia	Sinonimi. a/Antoni. mia	0						copu. lativos	adve. rsativo
A1	2	78	1	1	0	1	0	5	0	0	0	0	1	3	0	1	0	2	5	0	16	0		
A2	1	19	1	1	0	2	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	3	0	1	0	
A3	2	76	1	1	1	2	0	6	1	0	0	0	0	3	0	0	0	1	0	0	6	0	16	0
A4	3	52	1	1	1	2	0	7	1	0	0	0	0	3	0	0	0	1	0	0	6	0	11	0
A5	3	71	1	1	1	2	0	8	1	0	0	1	2	1	0	0	0	1	0	0	3	1	10	1
A6	2	61	1	1	1	2	0	7	1	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	1	2	5	10	0
A7	2	52	1	1	1	3	0	9	1	1	0	0	0	5	0	0	0	1	0	1	5	1	9	0
A8	1	20	1	1	0	3	0	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	5	0
A9	2	53	1	1	1	2	0	3	2	0	0	0	0	3	0	0	0	1	0	0	5	0	8	0
A10	3	61	1	1	1	2	0	6	0	0	0	0	0	4	0	0	0	1	0	0	6	0	13	0
A1	2	50	1	1	0	2	0	8	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	2	0	12	0

1																									
A1	1	39	1	1	1	1	0	5	2	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2	0	12	0	
A1	2	57	1	1	1	2	0	6	0	0	0	0	0	3	0	0	0	1	0	1	7	0	10	0	
A1	3	57	1	1	0	2	0	5	2	0	0	0	0	3	0	0	0	1	0	0	8	0	11	0	
A1	4	27	1	1	1	1	0	3	2	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	4	0	
A1	5	54	1	1	1	2	0	1	2	0	0	0	0	3	0	0	0	1	0	0	7	0	12	0	
A1	6	45	1	1	1	2	0	8	1	1	0	0	1	3	0	0	0	1	0	0	4	0	8	0	
A1	7	34	1	1	1	2	0	8	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	6	0	5	0	
A1	8	38	1	1	1	2	0	6	2	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	2	0	8	0	
A2	9	60	1	1	1	2	0	6	2	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	11	0	9	0	
A2	0	38	1	1	1	2	0	6	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	6	0	8	0	
A2	1																								
A2	2																								
A2	3	2	48	1	1	1	2	0	7	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	2	0	9	0
A2	4	1	34	1	1	1	1	0	5	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	6	0	8	0	

Laboratório Gramatical 4.1.

Cobra/Descrição						
Alunos	Quantidade de atributos	Aspeto Geral	Aspeto Particular	Posição		
A1	1	3	1	1		
A2	1	1	1	1		
A3	5	3	3	3		
A4	3	5	5	3		
A6	3	5	3	3		
A7	3	3	3	3		
A8	1	1	1	1		
A9	3	3	1	1		
A10	5	5	5	3		
A11	3	3	3	3		
A12	3	5	3	3		
A13	1	1	3	1		
A14	1	3	3	1		
A15	1	1	1	1		
A16	3	3	3	3		
A17	5	5	5	5		
A18	1	3	1	1		
A19	3	3	3	3		

A20	5	5	5	5
A21	5	5	5	5
A22	3	3	1	1
A23	3	3	3	3
A24	5	5	5	5