

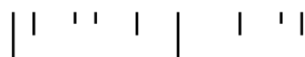


# O GRUPO NOMINAL COMO INDICADOR DE QUALIDADE TEXTUAL

Andreia Seabra

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

2020-2021



# O GRUPO NOMINAL COMO INDICADOR DE QUALIDADE TEXTUAL

Andreia Seabra

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Lisboa para  
obtenção do grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
e de Português e História e Geografia de Portugal  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico  
Orientador: Patrícia Ferreira

2020-2021

| ' ' | | ' ' |

## AGRADECIMENTOS

Esta etapa chegou à reta final de um longo percurso, que não foi percorrido de forma solitária. Não há como deixar de transpor a minha gratidão aos que me acompanharam e me orientaram ao longo deste processo.

Em primeiro lugar, ao Joel, amigo, companheiro, com quem partilhei as minhas hesitações, frustrações, alegrias e conquistas, sem ele teria sido impossível chegar ao fim. Por ser um apoio incondicional e orientador, que valorizou sempre as minhas qualidades e capacidades, mesmo quando senti que não as tinha. O meu porto de abrigo, que esteve sempre presente, a ti, meu amor, obrigada por seres quem és.

À minha irmã pelas conversas e auxílio em tempos de ansiedade, embora também ela, no seu percurso académico não deixou de ajudar, sempre que necessário. O meu obrigada, pela cumplicidade e pelo apoio, mesmo quando a paciência escasseava não deixou de dizer as palavras certas, na altura certa.

Aos meus pais, por serem um apoio permanente e por acreditarem sempre em mim.

Aos amigos mais chegados, Ana, Renato, Madalena e Luís, pela paciência na escuta de temas e histórias ligadas à educação, por aguentarem a falta de disponibilidade. Em particular, à Ana e ao Renato, que melhoraram a ferramenta de trabalho (computador), que tanta ansiedade e desespero me causou no ensino online, em particular, na prática pedagógica do 2.º CEB.

Um especial agradecimento às amigas que o mestrado me trouxe, Carol e Bigas. A vós o meu obrigada, por escutarem os meus desabafos, pela vossa disponibilidade e paciência, conseguiram sempre transmitir-me calma e tranquilidade, as palavras certas nos momentos adequados. Acima de tudo, o apoio nos momentos mais delicados, de simples colegas de mestrado tornaram-se um dos meus pilares. Obrigada pelas gargalhadas, de forma a aliviar ansiedades e lágrimas.

Agradecimento especial à minha orientadora, professora doutora Patrícia Ferreira, por acreditar em mim. A sua forma calma e tranquila de transmitir os seus saberes fez

com que o meu olhar estivesse mais atento para os domínios da escrita e gramática. De modo, a analisar a riqueza das produções escritas. Obrigada pela sua dedicação, disponibilidade e apoio nesta etapa final, bem como pela oportunidade de ingressar em Projetos de Investigação.

Gostaria ainda de agradecer a alguns docentes com quem me cruzei ao longo destes dois anos, que me permitiram aprender e melhorar enquanto futura professora. À professora Maria João Hortas, por todo o apoio que deu nas unidades curriculares que lecionou, por transmitir sempre uma tranquilidade e motivação. Ao professor Alfredo Dias, pela dedicação e frontalidade, o parecer sempre atempado e com intuito de nos tornar melhores pessoas, pela transmissão do gosto de organizar os dados em tabelas. Ao professor Nuno Ferreira pelo apoio na prática pedagógica no 2.º CEB, pelo parecer e dedicação, pelas palavras motivadoras. Aos três o meu muito obrigada, por me fazerem acreditar que um professor pode fazer a sua “magia” na sala de aula, em que os alunos podem e devem ser envolvidos no processo de construção do conhecimento.

A minha gratidão a todos, pelo contributo de cada um neste processo de aprendizagem e formação, não seria possível sem vosso contributo.

## RESUMO

O relatório apresentado é constituído por duas partes correlacionadas: i) descrição, análise crítica e comparativa das práticas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB e ii) estudo empírico, desenvolvido no 1.º CEB.

O estudo empírico decorreu da análise das fragilidades e potencialidades dos alunos, enquadrando-se a temática no projeto de investigação *Desenvolvimento e Qualidade textual – O que mudou em duas décadas?* (DeQ20). Foi seguido um percurso de investigação-ação, concretizado através de uma diagnose inicial, seguida da operacionalização de uma sequência didática e finalizada por uma avaliação final. A recolha de dados nas várias etapas foi feita através da observação direta e da análise documental. A problemática definida para investigação foi *O Grupo Nominal como indicador de qualidade textual*, definindo-se como objetivos gerais: A) comparar as produções dos alunos no reconto de “O Pássaro Verde”, de Alice Vieira, com dois corpora (2000 e 2019); B) compreender a viabilidade da aplicação de uma Sequência Didática, como indutor da expansão do grupo nominal; C) desenvolver as competências de produção escrita; D) e caracterizar a qualidade textual das produções dos alunos.

Os resultados apontam para a influência da composição dos grupos nominais presentes no texto modelo narrativo na constituição destas estruturas nos recontos feitos pelos alunos, contrastando com os textos descritivos, nos quais, de um modo geral, os grupos nominais foram mais reduzidos e menos ricos. A sequência didática como indutor da expansão e diversificação dos grupos nominais revelou-se adequada, uma vez que, globalmente, se verificou uma maior eficácia descritiva, garantida pela expansão do grupo nominal. Registaram-se progressos na produção escrita, nas etapas de planificação e textualização, ficando o impacto da intervenção sobre a etapa da revisão aquém do esperado. Pode concluir-se que o Grupo Nominal é, de facto, um indicador de qualidade textual, potenciando a eficácia descritiva incluída nas produções textuais.

**Palavras-chave:** Grupo nominal; Qualidade textual; Escrita; Sequência Didática; Investigação-ação

## ABSTRACT

This report consists of two correlated parts: i) description, critical and comparative analysis of the practices developed in the 1st and 2nd cycles and ii) empirical study, developed in the 1st cycle.

The empirical study resulted from the analysis of the students' weaknesses and potentialities, being the theme framed in the research project *Development and Textual Quality - What has changed in two decades? (DeQ20)*. An action-research path was followed, materialised through an initial diagnosis, followed by the operationalisation of a didactic sequence and finalised by a final assessment. Data collection in the various stages was made through direct observation and document analysis. The defined problematic defined for research was *The Nominal Group as an indicator of textual quality*, defining as general objectives: A) to compare the students' productions in the retelling of "O Pássaro Verde", by Alice Vieira, with two corpora (2000 and 2019); B) to understand the feasibility of the application of a Didactic Sequence, as an inducer of the expansion of the nominal group; C) to develop written production skills; D) and to characterize the textual quality of the students' productions.

The results point to the influence of the composition of the nominal groups present in the narrative model text in the constitution of these structures in the retellings made by the students, contrasting with the descriptive texts, in which, in general, the nominal groups were more reduced and less rich. The didactic sequence as an inducer for the expansion and diversification of nominal groups proved to be appropriate, since, overall, there was greater descriptive efficacy, guaranteed by the expansion of the nominal group. Improvements in writing production regarding planning and textualization stages were recorded, but the impact of the intervention on the revision stage fell short of expectation. It can be concluded that the Nominal Group is, in fact, an indicator of textual quality, enhancing the descriptive efficacy included in textual productions.

**Keywords:** Nominal group; Textual quality; Writing; Didactic sequence; Action-research

## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1.ª PARTE</b> .....	3
<b>PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E NO 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO</b> .....	3
<b>1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	4
<b>2. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 1.º CEB</b> .....	5
2.1. Descrição sintética do contexto socioeducativo.....	5
2.2. Problematização dos dados do contexto.....	9
<b>3. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 2.º CEB</b> .....	11
3.1. Descrição sintética do contexto socioeducativo.....	11
3.2. Problematização dos dados do contexto.....	14
<b>4. ANÁLISE CRÍTICA E COMPARATIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º E NO 2.º CEB</b> .....	17
<b>2.ª PARTE</b> .....	23
<b>ESTUDO EMPÍRICO “O GRUPO NOMINAL COMO INDICADOR DE QUALIDADE TEXTUAL”</b> .....	23
<b>1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO</b> .....	24
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	27
2.1. Escrita.....	27
2.2. Constituintes da frase e Funções sintáticas.....	29
2.3. Qualidade textual.....	33
2.4. Sequência Didática.....	36
2.5. Investigação realizada no âmbito da temática.....	38
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	39
3.1. Opções metodológicas.....	40
3.2. Caracterização dos participantes.....	41
3.3. Princípios éticos que nortearam o processo de investigação.....	42
3.4. Plano de ação associado ao estudo.....	42
<b>4. RESULTADOS</b> .....	44
4.1. Apresentação de resultados.....	44

4.2. Comparação de Resultados .....	50
4.3. Discussão dos resultados .....	54
5. CONCLUSÕES .....	59
REFLEXÃO FINAL .....	63
REFERÊNCIAS .....	67
ANEXOS .....	76
ANEXO A .....	77
1.º CEB: Grelhas de Diagnósticos .....	77
ANEXO B .....	84
1.º CEB: Potencialidades e fragilidades .....	84
ANEXO C .....	88
1.º CEB: PI (tendo por base os documentos orientadores) .....	88
ANEXO D .....	92
1.º CEB: OG, EG e respetivas atividades implementadas .....	92
ANEXO E .....	98
1.º CEB: Avaliação .....	98
ANEXO F .....	101
2.º CEB: Guião e transcrições de entrevistas .....	101
ANEXO G .....	126
2.º CEB: Formulário (questionário) .....	126
ANEXO H .....	131
2.º CEB: Grelhas de diagnóstico .....	131
ANEXO I .....	137
2.º CEB: Potencialidades e fragilidades .....	137
ANEXO J .....	140
2.º CEB: PI (tendo por base os documentos orientadores) .....	140
ANEXO K .....	144
2.º CEB: OG, EG e respetivas atividades implementadas .....	144
ANEXO L .....	150
2.º CEB: Avaliação .....	150
ANEXO M .....	156
Quadro-síntese das fases de investigação .....	156
ANEXO N .....	158

Notas de campo relacionados com o estudo empírico.....	158
<b>ANEXO O</b> .....	164
Grelha de avaliação diagnóstico (competências compositivas).	164
<b>ANEXO P</b> .....	167
Diagnose .....	167
<b>ANEXO Q</b> .....	173
Sequência Didática .....	173
<b>ANEXO R</b> .....	216
Composição do GN.....	216
<b>ANEXO S</b> .....	219
Grelha de avaliação.....	219
<b>ANEXO T</b> .....	223
Grelha de análise de qualidade .....	223
<b>ANEXO U</b> .....	226
Dados comparativos .....	226
<b>ANEXO V</b> .....	230
Sistematização dos resultados e conclusões.....	230
<b>ANEXO W</b> .....	237
Autoavaliação da etapa da revisão nas produções textuais.....	237

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Caixa de Hocket.....	30
Figura 2 - Diagrama em árvore.....	30
Figura 3 - Esquema da SD.....	36
Figura 4 – A composição do GN .....	45
Figura 5 - Classificação de GN quanto à composição (texto narrativo).....	48
Figura 6 - Classificação de GN quanto à composição (texto descritivo) .....	48
Figura 7 – Análise percentual da qualidade textual.....	50
Figura 8 – Análise percentual da produção escrita.....	50
Figura 9 – Avaliação da qualidade textual (texto narrativo e texto descritivo).....	55

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Objetivos do estudo (gerais e específicos) .....	26
Tabela 2 - Características dos dois géneros textuais selecionados .....	37
Tabela 3 - Classificação dos GN quanto à sua expansão .....	47
Tabela 4 - Comparação da Composição do GN (Inicial e finais).....	53
Tabela 5 - Comparação das funções sintáticas desempenhadas pelo GN (inicial e finais) .....	53

## LISTA DE ABREVIATURAS

AFIRSE	Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education
CEB	Ciclo(s) do Ensino Básico
DeQ20	Desenvolvimento e Qualidade Textual – O que mudou em duas décadas?
DT	Dicionário Terminológico
ESELX	Escola Básica de Educação do Politécnico de Lisboa
E@D	Ensino à distância
GN	Grupo Nominal
GV	Grupo Verbal
HGP	História e Geografia de Portugal
OG	Objetivos gerais
PC	Professora cooperante
PE	Projeto Educativo
PES II	Prática de Ensino Supervisionada II
PI	Plano de Intervenção
SD	Sequência Didática
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
TIC	Tecnologia de Informação e de Comunicação

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final foi concretizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), integrada no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal (HGP) no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa (ESELx).

A PES II consagra-se enquanto a ação da prática, ou seja, visa o desenvolvimento, em contexto de competências para desempenho profissional, reforçando assim os seus objetivos: i) compreender o funcionamento da escola em ambos os ciclos (1.º e 2.º CEB) - estruturas de gestão, modos de organização e funcionamento; ii) conceber e implementar projeto curricular de intervenção nos dois contextos; iii) analisar e refletir sobre o papel do professor na sociedade atual; iv) conceber e organizar instrumentos intelectuais e práticos de gestão curricular; v) conceber e implementar propostas pedagógicas metodologicamente adequadas; vi) e refletir sobre a ação.

Neste sentido, o presente documento tem como intuito a descrição analítica e avaliativa, numa perspetiva reflexiva e interpretativa, em ambos os contextos de prática pedagógica, desenvolvida em duas instituições de ensino públicas, situadas na área metropolitana de Lisboa. O relatório contém, também, o estudo empírico, desenvolvido no 1.º CEB, vinculado ao Grupo Nominal (GN) como indicador de qualidade textual.

O presente documento contempla duas partes principais, complementares. Da primeira parte constam a apresentação e a análise das práticas pedagógicas implementadas e desenvolvidas em ambos os ciclos (1.º e 2.º CEB) e, na segunda, o estudo empírico referido anteriormente.

No que concerne à estrutura da primeira parte, esta encontra-se dividida em quatro capítulos, com os seus respetivos subcapítulos. No primeiro capítulo, são enunciados os procedimentos metodológicos, no decorrer da prática pedagógica, nomeadamente a natureza da metodologia e respetivos métodos e técnicas de recolha e de tratamento e análise de dados. O segundo e o terceiro capítulos correspondem à descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida nos dois ciclos, em que figuram a caracterização de ambos os contextos, a problematização proveniente dessas caracterizações e as respetivas

análises reflexivas da implementação dos objetivos dos planos de intervenção (PI), definidos para cada contexto. Por fim, o último capítulo desta parte corresponde à análise crítica e comparativa da prática pedagógica desenvolvida em ambos os ciclos, evidenciando-se as suas diferenças e semelhanças em diversos aspetos (competências, metodologias de ensino, aprendizagem, relação pedagógica e processos de regulação e avaliação).

Quanto à segunda parte, esta inclui cinco capítulos. O primeiro capítulo corresponde à apresentação do estudo empírico, explicitando-se como este surgiu a partir das informações recolhidas e apresentadas na primeira parte, a problemática, os objetivos e questões de investigação. O segundo capítulo contém a fundamentação teórica, através da revisão de literatura para fundamentar o estudo e da síntese da investigação relevante desenvolvida no campo. As opções metodológicas são apresentadas na terceira parte. Relativamente ao quarto capítulo, este inclui a apresentação dos resultados obtidos e a sua análise e discussão em torno dos objetivos inicialmente definidos. Na última parte, apresenta-se as conclusões do estudo, refletindo-se sobre pontos-fortes, limitações e constrangimentos associados ao estudo e perspetivando-se caminhos para investigação futura.

Por fim, é apresentada uma reflexão final, em que se equaciona e problematiza os contributos da PES II para o desenvolvimento de competências profissionais. Finaliza-se com as respetivas referências bibliográficas que orientaram a elaboração deste documento, bem como os anexos referenciados ao longo do mesmo.

## 1.ª PARTE

# PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E NO 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

| | " | | " |

Da presente parte, constam as descrições sintéticas da prática pedagógica desenvolvida no contexto da PES II. Esta prática compreende uma intervenção num contexto de 1.º CEB, com a duração de sete semanas, e uma intervenção num contexto de 2.º CEB, abrangendo as disciplinas de Português e de História e Geografia de Portugal (HGP), com duração de cinco semanas.

Esta parte encontra-se subdividida em quatro capítulos: i) Procedimentos metodológicos; ii) Descrição da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 1.º CEB; iii) Descrição da prática pedagógica desenvolvida no contexto do 2.º CEB; iv) e Análise crítica e comparativa da prática pedagógica desenvolvida no 1.º e no 2.º CEB.

## **1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Nesta seção são apresentadas as opções metodológicas, no que se refere aos procedimentos e às técnicas de recolha, tratamento e análise de dados que suportaram a conceção e a concretização de ambos os PI, durante a prática pedagógica no 1.º CEB e no 2.º CEB. A recolha e a análise de dados permitiram que a intervenção nos dois níveis educativos fosse contextualizada e norteada pela preocupação de resposta às fragilidades identificadas, tirando partido das potencialidades diagnosticadas.

A metodologia privilegiada nas diferentes fases de intervenção, em ambos os ciclos, seguiu um princípio epistemológico qualitativo aproximando-se da metodologia investigação-ação. Deste modo, foi recolhida informação num momento inicial, com o objetivo de proceder a um diagnóstico e à definição de uma problemática de intervenção. Com base nesta avaliação diagnóstica foram concebidos e implementados os PI, tendo-se recorrido à recolha e à análise de dados com o objetivo de avaliar processos e produtos intermédios. Por fim, numa etapa final, procedeu-se a nova recolha e análise de dados, com o objetivo de efetuar um balanço final dos progressos e das aprendizagens e uma aferição do cumprimento dos objetivos dos PI.

A metodologia qualitativa caracteriza-se por um carácter descritivo e indutivo, descrevendo-se e analisando-se dados obtidos por diferentes técnicas, como, por exemplo, as que foram usadas neste caso concreto, ou seja, a observação direta e a observação indireta com base em entrevistas e na análise documental.

Relativamente à observação direta, conciliou-se a observação naturalista com a observação sistemática, privilegiando-se o recurso a dois tipos de instrumentos; i) notas de campo; ii) e grelhas de diagnóstico. Embora ambos se tenham complementado, o primeiro auxiliou a evidência das potencialidades e fragilidades das turmas, o segundo possibilitou o registo das aprendizagens em diferentes áreas disciplinares, bem como das competências sociais da turma, mas, também, de cada aluno. No decurso da intervenção e como forma de avaliar os OG de ambos os PI e a evolução dos alunos recorreu-se a instrumentos como: i) grelhas de observação; grelhas de avaliação; iii) listas de verificação do cumprimento de tarefas; iv) e produções dos alunos. Ainda que tenha havido momentos de observação não participante, sobretudo, na fase de avaliação diagnóstica do contexto educativo, foi privilegiada a observação participante de um modo geral na intervenção realizada em ambos os ciclos.

No que concerne às entrevistas, estas foram realizadas apenas às professoras cooperantes do 2.º CEB, uma vez que, no 1.º CEB, um dos elementos do par de estágio já tinha realizado uma entrevista à cooperante no ano letivo anterior. As mesmas foram realizadas através de um guião de entrevista semiestruturada, que incluiu os referidos blocos: professora cooperante (PC); escola; turma; direção de turma; processos pedagógicos; família. As entrevistas tiveram como principal foco a caracterização do contexto educativo e, em particular o grupo de alunos das duas turmas (cf. Anexo F).

## **2. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 1.º CEB**

Deste capítulo, além da caracterização sumária constará também a problematização sumária dos dados recolhidos e a identificação das respetivas problemáticas de intervenção, no 1.º CEB.

### **2.1. Descrição sintética do contexto socioeducativo**

#### **2.1.1. Instituição**

A Instituição pública de ensino onde decorreu a prática pedagógica situa-se na área metropolitana de Lisboa. É parte de um agrupamento de escolas inserido no programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), criado em 2012.

Atualmente, conta com cinco estabelecimentos com diferentes níveis de ensino, do pré-escolar ao ensino secundário.

No que concerne à população, considera-se ser heterogénea a nível socioeconómico e cultural, encontrando-se a idade adequada ao ano de escolaridade que frequentam. No entanto, há uma população mais específica, na medida em que o agrupamento recebe crianças de dois bairros com características socioeconómicas e culturais diferentes das anteriores, com famílias de risco, pouco estruturadas e com dificuldades específicas (Projeto Educativo, 2017, p.4).

O agrupamento prioriza valores como a diversificação da oferta educativa, a formação de jovens responsáveis, a valorização da solidariedade e do espírito de cooperação, a estimulação da autonomia, da criatividade, da inovação, o gosto pelo conhecimento, o empreendedorismo e ainda o desenvolvimento pessoal e profissional do Capital Humano (*idem*, p. 12).

#### 2.1.2. Ação pedagógica da professora cooperante

Em conformidade com o exposto anteriormente, no que concerne aos princípios orientadores da ação educativa, a PC promovia a autonomia dos alunos, privilegiando a participação e o diálogo, bem como a responsabilização de cada um pelas tarefas que lhes eram confiadas. A PC ia gerindo os conteúdos das diferentes áreas disciplinares de acordo com a interação estabelecida professor-aluno e aluno-aluno, sendo os alunos ativos na construção do seu conhecimento. Relativamente à organização e à gestão do processo ensino-aprendizagem, a professora ia reajustando as metodologias sempre que necessário, promovendo diferenciação nas atividades propostas. Verificou-se a adaptação de algumas metodologias do Movimento de Escola Moderna, aplicando e enquadrando a necessidade de diferenciação e de individualização de estratégias, mediante algumas áreas e privilegiando a opinião e/ou negociação com os alunos, bem como diferentes estratégias de organização de trabalho (individual, pares, grande grupo e pequeno grupo).

Em suma, a docente permitia a construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento de competências socio-afetivas e de cidadania, competências investigativas e competências interligadas com os conteúdos programáticos das diferentes

áreas disciplinares, mobilizando sempre os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao tema a abordar. Por um lado, essa ativação de conhecimentos prévios permite perceber se têm alguma conceção alternativa (contendo algum equívoco ou sendo estruturada de forma superficial pelo senso comum). Por outro, permite sondar os seus interesses e curiosidade sobre o tema a trabalhar, implicando-os desde logo nas aprendizagens a desenvolver e motivando-os para as tarefas para as efetivar. Ao mesmo tempo, os alunos ganham consciência daquilo que sabem e o que lhes falta saber, o que, segundo Sacramento e Dias (2016), ajuda os alunos a integrarem as novas aprendizagens. Os autores defendem, também, que os alunos integrarão melhor os novos conhecimentos (que relacionarão com os que já tinham), favorecendo-se a construção de aprendizagens significativas e aliando-se pensamento, ação e sentimento, através de experiências que articulem os seus interesses, necessidades e aptidões com tarefas motivadoras e que os impliquem emocionalmente.

Quanto à regulação e avaliação dos processos e aprendizagem, esta baseava-se numa avaliação contínua de processos e produtos, através de pequenas tarefas e/ ou realização de questões-aula. A PC não realizava avaliação sumativa, por opção própria, uma vez que considera que a avaliação deveria ser diária e não focada num momento único.

### 2.1.3. Turma

A turma de 4.º ano de escolaridade em que se implementou o PI era constituída por 21 alunos, sendo 7 do sexo masculino e 14 do sexo feminino. Em termos etários, a turma era homogénea, com a maioria dos alunos entre 9 e 10 anos de idade, existindo, contudo, um aluno com 12 anos. Na sua maioria, os alunos são da região de Lisboa, vivendo com o agregado familiar original, ou seja, com a família nuclear (pais e irmãos). A maioria dos alunos pertencia a um agregado familiar com nível socioeconómico médio. Os alunos integravam a turma desde o 1.º ano de escolaridade, à exceção de quatro alunos, duas alunas ingressaram no presente ano letivo e os outros dois alunos no ano letivo anterior (uma vez que reprovaram).

Na presente turma existiam 9 alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º 54/ 2018, de 6 de julho): i) dois alunos com défice cognitivo; ii) um aluno com síndrome X-Frágil; iii) um aluno com Dislexia e Défice de Atenção; iv) um aluno com Défice de Atenção, Hiperatividade e surdez sensorial no ouvido esquerdo. Estes alunos tinham Medidas Universais (Art.º 8.º) e Medidas Seletivas (Art.º 9.º), usufruindo os restantes quatro alunos apenas de Medidas Universais (Art.º 8.º). Os alunos têm na escola dois tipos de apoios: Educação Especial e Apoio Socioeducativo, em contexto exterior ao de sala de aula, nomeadamente na biblioteca e na sala da Técnica de Ensino Especial.

A turma, de modo geral, quanto aos níveis de desenvolvimento, demonstrava, ao nível das competências sociais, desempenhos esperados para o respetivo ano de escolaridade, revelando interesse e curiosidade e procurando sempre participar de modo ativo, não sendo notórios comportamentos disruptivos assinaláveis. Nas tarefas/atividades solicitadas revelaram sempre empenho, envolvimento, motivação e sentido de cooperação. Apresentavam, no entanto, fragilidades ao nível da autorregulação do tempo e das tarefas a concretizar, em concreto no momento de Estudo Autónomo (cf. Anexos A e B).

No que concerne às aprendizagens e dificuldades identificadas no período de observação (cf. Anexos A e B), foi possível verificar que, na área disciplinar de Português, os domínios da oralidade e leitura eram de grande interesse, principalmente na expressão oral com recurso à argumentação, tendo por base temas da cidadania. Quanto às fragilidades, evidenciaram-se dificuldades na compreensão de textos, na textualização e na revisão, nomeadamente na produção escrita, com sequência textual, ortografia e pontuação deficitárias. Quanto à Matemática, foram evidentes as dificuldades nas operações, com ou sem recurso ao algoritmo, embora o seu empenho e interesse fossem notórios. No que se refere ao Estudo do Meio, a par da mobilização dos conhecimentos prévios, do interesse e do desenvolvimento das competências investigativas, existiam dificuldades na seleção e na organização da informação. Nas Expressões Artísticas e Motoras, existia interesse e curiosidade, contudo, verificou-se

algum contraste nos tempos dedicados às diferentes áreas, ou seja, a Educação Física era desenvolvida diariamente, o que contrastava com a ausência da abordagem da Música.

## **2.2. Problematização dos dados do contexto**

### 2.2.1. Problemática e objetivos gerais

Após o período de observação e a respectiva análise comparativa dos dados recolhidos, surgiram algumas questões que conduziram à problemática selecionada no contexto de intervenção, com intuito de colmatar as fragilidades tirando partido das potencialidades evidenciadas (cf. Anexo B).

Nesta perspetiva, surgiram algumas questões: 1) Que tipo de atividades desenvolver no sentido de promover diferenciação pedagógica? 2) Como promover a autorregulação e a gestão de aprendizagem? 3) Como integrar estratégias na promoção de um ensino e aprendizagem diferenciados? 4) Como integrar e promover estratégias, numa abordagem globalizante e integrada no currículo? 5) Que tipo de atividades promover e que recursos/ materiais utilizar no sentido de desenvolver competências de produção textual? 6) Como implementar novas dinâmicas sem colocar os alunos em zonas de desconforto?

Neste sentido, definiu-se como problemática do PI, com o intuito de dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela PC, mas, também, de introduzir novas dinâmicas: *De que modo a implementação de estratégias centradas no aluno contribui para processos de ensino e aprendizagem diferenciados?*

Assim sendo, com base na problemática, definiram-se três objetivos gerais (OG) do PI: i) Adquirir competências de autorregulação e gestão de aprendizagem; ii) Utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento interdisciplinar; iii) Desenvolver competências de seleção de informação e produção escrita.

### 2.2.2. Estratégias gerais de intervenção e de integração curricular e atividades implementadas

Os OG apontados anteriormente visam a promoção de competências essenciais em linhas direcionadas pelos documentos orientadores. Em cada área disciplinar foram

destacadas competências específicas a desenvolver, de acordo com as Aprendizagens Essenciais e Metas de Aprendizagem, que são discriminadas em anexo (cf. Anexo C).

Desta forma, tendo em conta os OG, foram definidas, para a sua concretização, as seguintes estratégias gerais (EG): E1. Implementação de rotinas diárias e semanais; E2. Valorização dos conhecimentos prévios e promoção de aprendizagens significativas; E3. Participação ativa do aluno nos processos de ensino e de aprendizagem (autorregulação e gestão); E4. Realização de percursos pedagógicos interdisciplinares; E5. Construção de pequenos projetos e implementação de rotinas (ambos surgem das curiosidades ou situações/ necessidades dos alunos); E6. Promoção da diferenciação pedagógica.

Tendo por base os OG e as EG e considerando que “...as práticas centradas na criança procuram dar uma resposta efetiva e eficaz às necessidades coletivas dos alunos...” (Leite, 2018, p. 432), as linhas orientadoras da intervenção foram: i) interdisciplinaridade; ii) competências investigativas (aprendizagem exploratória); iii) e diferenciação pedagógica. Neste sentido, as EG da intervenção traduziram-se na aplicação de dinâmicas ativas, em que o aluno esteve sempre implicado nas práticas pedagógicas. De forma sistematizada, os OG, respetivas EG e a diversificação de atividades implementadas constam da Tabela D1 em anexo (cf. Anexo D). Ressalva-se o facto de os conteúdos mobilizados terem sido discutidos e selecionados em conjunto com a professora cooperante. Desta forma, pretendeu-se refletir ao longo da intervenção sobre os conteúdos (Tabela D2, cf. Anexo D) das diferentes áreas disciplinares, na perspetiva do aluno como autor da sua própria aprendizagem.

No que concerne aos processos de avaliação e regulação, deu-se continuidade à metodologia utilizada pela PC, nomeadamente à aplicação de questões-aula e à avaliação do aluno de forma formativa, face aos conteúdos selecionados. Para concretizar a avaliação, por um lado, foram criados os indicadores de avaliação para os OG, com os respetivos instrumentos de avaliação, tal como estão representados na Tabela E1 (cf. Anexo E). A análise dos dados obtidos relativamente aos indicadores definidos, presentes na Tabela E2 (cf. Anexo E) permitiu verificar uma evolução face aos OG delineados.

No que respeita ao OG A, *Adquirir competências de autorregulação e gestão de aprendizagem*, dadas as adaptações ao Estudo Autónomo, com a criação do Mapa de

Organização e de ficheiros de acordo com as dificuldades sentidas, foi promovida uma melhoria na autorregulação do tempo e das tarefas a concretizar naquele momento. Quanto ao OG B, *Utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento interdisciplinar* verificou-se uma evolução significativa na turma. No que concerne à interdisciplinaridade, não foi possível promover uma operacionalização com a Música, talvez pudesse ser concretizado a médio prazo. Relativamente ao OG C, *Desenvolver competências de seleção de informação e produção escrita*, os resultados seriam mais significativos a médio e longo prazos, dado que o desenvolvimento de competências complexas, como a seleção de informação e a produção escrita, são processos morosos e graduais, com progressos nem sempre evidentes num curto período de tempo.

### **3. DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DO 2.º CEB**

Deste capítulo, além da caracterização sumária constarão também a problematização sumária dos dados recolhidos e a identificação das respetivas problemáticas de intervenção, no 2.º CEB, em duas turmas do 6.º ano de escolaridade.

#### **3.1. Descrição sintética do contexto socioeducativo**

##### **3.1.1. Instituição**

A prática pedagógica, no contexto do 2.º CEB, decorreu numa instituição pública de ensino, localizada nos arredores da zona metropolitana de Lisboa, cujo edifício é sede de Agrupamento. O agrupamento abrange todas valências desde pré-escolar ao ensino secundário, que funcionam em edifícios distintos.

No que concerne aos dados sociodemográficos, percebe-se que 3,84% da população residentes em Portugal (Continental) é estrangeira. No entanto, este valor é diminuto quando comparado com a NUT II (Grande Lisboa), região em que este sobe para os 7,81%, e sobressai ainda mais quando incide no concelho (10,78%) e na freguesia (quase 11%) concretos em que se insere a instituição (Censos, 2011). A diversidade

cultural observada em ambas as turmas em que decorreu a intervenção é consistente com estes dados estatísticos.

A intervenção pedagógica foi realizada na vertente de ensino à distância (E@D), neste sentido, e dada a ausência do PE, uma vez que ainda estava em construção, a análise de outros documentos orientadores e de instrumentos de recolha de dados foi essencial.

No que se refere à população escolar, o contexto socioeconómico situa-se no nível médio-baixo. A taxa de sucesso dos alunos é reduzida, aliado ao fraco envolvimento dos encarregados de educação na vida escola dos seus educandos. Não obstante, o agrupamento procura estabelecer algumas parcerias e projetos de forma a envolver toda a comunidade educativa.

### 3.1.2. Ação pedagógica das professoras cooperantes

Num primeiro momento, importa referir que as três PCs mantêm uma relação cordial entre si, sendo uma delas coordenadora de Português do 2.º CEB ao Ensino Secundário. Esta leciona ambas as áreas disciplinares (Português e HGP), acumulando ainda a direção da respetiva turma.

Destaco o facto de esta prática pedagógica ter sido realizada na vertente E@D, o que condicionou a observação. Verificou-se um reduzido domínio nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) por parte das docentes, na gestão da Plataforma *Teams* e na criação de recursos interativos.

Relativamente à organização e à gestão do processo de ensino e aprendizagem, a atividade letiva era pela primeira vez organizada em semestres, ancorando-se o desenvolvimento das competências tendo por base o Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória. Com base nos respetivos programas e documentos orientadores, o grupo disciplinar orientava os conteúdos a lecionar através das planificações e planos de aula dos manuais adotados. Segundo as PC, não existia material informático na sala de aula, sendo este um fator que condicionava as aulas a uma metodologia expositiva, suportada pelo uso dos manuais, tal como nos foi referido nas entrevistas (cf. Anexo F).

Relativamente aos processos de avaliação e regulação de aprendizagens, tendo em conta os critérios de avaliação da instituição, esta era realizada de forma contínua, através

da observação direta e da realização de pequenas questões-aula, de forma a verificar a aprendizagem dos diferentes conteúdos. O número de questões-aula dependia dos conteúdos lecionados e os trabalhos de grupo e as apresentações orais também eram tidas em conta.

### 3.1.3. Turmas

No que se refere à caracterização sociodemográfica, após a análise das respostas ao questionário (cf. Anexo G, realizado pelo par de estágio, uma vez que as professoras cooperantes não tinham dados atualizados), o contexto socioeconómico da população estudantil situa-se no nível médio-baixo. Tendo por base os dados de Ação Social Escolar (ASE), verifica-se que na turma A existem 12 alunos com ASE, sendo 7 com escalão A e 5 com escalão B, e na turma B existem 9 alunos com ASE, sendo 4 com escalão A e os restantes com escalão B.

A média de idades é compreendida entre os 10 e os 13 anos, havendo na Turma A dois alunos que têm 14 anos. A diversidade cultural é notória: existem alguns alunos com dupla nacionalidade, outros com nacionalidades estrangeiras, tais como brasileira, cabo-verdiana e angolana. Em 19 alunos (uma vez que, infelizmente, não obtivemos os dados de todos os alunos), 36,8% têm o português como língua não materna. Em ambas as turmas não existiam alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Importa salientar o facto de o período de observação ter sido condicionado pela ausência ou insuficiência de dados concretos (caracterização da turma, avaliações anteriores, trabalhos realizados pelos alunos, etc.). Assim sendo, a identificação de potencialidades e fragilidades resultou da análise das entrevistas (cf. Anexo F), das grelhas de diagnóstico e da análise comparativa realizada no período de observação (cf. Anexos H e I).

A turma A era constituída por 25 alunos, sendo que dois alunos não frequentavam as aulas de Português, uma vez que estavam a frequentar Português Língua Não Materna. A participação dos alunos era limitada e, quando participavam, a sua comunicação era insegura. Em ambas as áreas disciplinares existem alunos com notas negativas.

A turma B era constituída por 24 alunos, havendo 1 aluno do sexo masculino. Uma das alunas tinha ido para o Brasil no início do ano letivo e não tinha regressado até ao final da intervenção, sendo que não há qualquer avaliação ou registo da mesma. Os alunos eram, de modo geral, muito interessados, procurando sempre participar de modo ativo. No que se refere às aprendizagens, estes demonstram alguma homogeneidade, todavia, revelam grandes dificuldades em ambas as áreas disciplinares. Acrescenta-se ainda a informação de esta turma ser uma turma Piloto<sup>1</sup>, na componente de dança, sendo que existem outras na vertente do Judo.

De uma forma geral, em ambas as turmas não foram observadas atividades no âmbito da Geografia nem situações de mobilização de algumas competências histórico-geográficas.

### **3.2. Problematização dos dados do contexto**

#### 3.2.1. Problemática e objetivos gerais de intervenção

Posteriormente ao período de observação e à respetiva análise comparativa dos dados recolhidos, surgiram algumas questões que conduziram à problemática selecionada no contexto de intervenção, procurando-se responder às fragilidades tirando partido das potencialidades identificadas (cf. Anexo I).

Foram, assim, definidas algumas questões: 1) Como promover a autorregulação e gestão de aprendizagem?; 2) Como redirecionar o gosto pela leitura e o interesse em participar, de modo que os alunos desenvolvam o gosto pela produção escrita?; 3) Como integrar os diferentes géneros textuais na promoção da produção escrita e na motivação para a mesma?; 4) Como integrar e mobilizar vocabulário histórico-geográfico na construção do conhecimento em História e Geografia?; 5) Como integrar e promover a produção escrita, numa abordagem interdisciplinar?; 6) Como implementar novas dinâmicas, sem colocar os alunos em zonas de desconforto, mas sim apelar à motivação e integração?.

---

<sup>1</sup> Projeto pioneiro na escola, em que as turmas selecionadas têm outras disciplinas para além das áreas do currículo nacional definido para o 2.º CEB (componente prática, cf. Anexo F)

Neste sentido, definiu-se como problemática do PI, com intuito de dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelas PC, mas também de introduzir novas dinâmicas: *O trabalho explícito de diferentes gêneros textuais contribui para o desenvolvimento das competências da escrita, quer no domínio da língua quer no domínio histórico-geográfico.*

Assim sendo, com base na problemática, definiram-se quatro OG do PI: i) Desenvolver competências de produção escrita; ii) Adquirir competências de autorregulação e gestão de aprendizagem; iii) Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia; iv) Utilizar diferentes fontes de informação e diversas linguagens, na construção do conhecimento em História e Geografia.

### 3.2.2. Estratégias gerais de intervenção e de integração curricular e atividades implementadas

Os OG apontados anteriormente centram-se na promoção de competências essenciais em linhas direcionadas pelos documentos orientadores. Em ambas as áreas disciplinares destacaram-se competências específicas a desenvolver, de acordo com as Aprendizagens Essenciais e Metas de Aprendizagem, que são discriminadas em anexo (cf. Anexo I).

Desta forma, tendo em conta os OG, foram definidas, para a sua concretização, as seguintes estratégias gerais (EG): E1. Realização de produções escritas, incluindo diversificação de textos (texto descritivo, carta, banda desenhada, notícia, texto biográfico, informativo e expositivo); E2. Consolidação das regras ortográficas a partir do trabalho de texto; E3. Realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares; E4. Construção de um jornal interativo (semanário da turma), de forma a motivar e orientar o trabalho autónomo. A fim de tornar mais explícita a relação os OG e as EG, construiu-se uma tabela que demonstra o modo como se relacionam (Tabela J2, cf. Anexo J).

As principais linhas orientadoras da intervenção foram: i) a interdisciplinaridade; ii) a aprendizagem ativa ii) e a interação entre professor e aluno. A ligação entre as duas

áreas disciplinares foi o foco principal do trabalho desenvolvido, uma vez que, segundo Francischet (2005, p.9), “a interdisciplinaridade surge para superar a fragmentação entre os conteúdos, para suprir a necessidade de articular teoria e prática e devido à distância dos conhecimentos uns dos outros e da realidade”.

Devido ao fator pandemia, as aulas foram em regime *online* e divididas em aulas assíncronas e aulas síncronas. Esta organização exigiu que o PI fosse projetado nesse sentido (Tabela J1, cf. Anexo J). As EG da intervenção traduziram-se na aplicação de dinâmicas ativas, em que o aluno esteve sempre implicado nas práticas pedagógicas. De forma sistematizada, os OG, as respetivas EG e a diversificação de atividades implementadas constam da Tabela K1 em anexo (cf. Anexo K). Importa referir o facto de os conteúdos mobilizados terem sido discutidos e selecionados em conjunto com as professoras cooperantes, pretendendo-se refletir ao longo da intervenção sobre os conteúdos (Tabela K2, cf. Anexo K) de ambas as áreas disciplinares, com enfoque no aluno como *ator envolvido no cenário da educação* (Pereira & Santos, 2014, p.5).

Quanto aos processos de avaliação e regulação, considerando relevante dar continuidade ao processo avaliativo da escola, decidimos aplicar em diferentes momentos pequenas avaliações – as questões-aula, que não constituem uma avaliação sumativa, mas sim uma avaliação formativa. Tal como, referido no despacho normativo 55/2018 (Art. 24.º):

*A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem.*

Para concretizar a avaliação, foram definidos os indicadores de avaliação para os OG, associados aos respetivos instrumentos de avaliação, tal como estão representados na Tabela L1 (cf. Anexo L). A análise dos dados obtidos em relação aos indicadores definidos, presentes na Tabela K2 no Anexo K, não permitiu verificar uma evolução tão evidente como se esperava, prevendo-se que esta se viesse a registar de forma mais notória a médio e a longo prazos.

Em relação aos OG C e D, *Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento na comunicação em História e Geografia e Utilizar diferentes fontes de informação e diversas linguagens, na construção do conhecimento em História e Geografia*, os alunos revelaram algumas melhorias, no decurso da intervenção e na própria participação no decorrer da aula. A diversificação de fontes, quer no semanário, quer nos materiais e recursos da aula parece ter sido um contexto potenciador da reflexão e da discussão de ideias. As atividades implementadas, bem como a intervenção pedagógica contrastaram com o habitual método expositivo, principalmente na área disciplinar da HGP. Embora a Geografia ficasse aquém do suposto, no decurso da intervenção foram enquadradas atividades que interligassem as duas áreas, a História e a Geografia. Ainda assim, só alguns alunos melhoraram a nível da interpretação de mapas e documentos.

#### **4. ANÁLISE CRÍTICA E COMPARATIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º E NO 2.º CEB**

*Saber aprender e aprender a aprender significa que o profissional deve saber tirar lições da ação, isto é, aprender com a experiência. Não se contenta com o saber ou o agir, mas faz da sua prática profissional uma oportunidade de criação do saber.*

(Mesquita, 2015, p. 29)

Na ótica de uma futura profissional da educação, torna-se essencial refletir e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas em ambos os contextos. Os contextos de estágio são locais onde nos é possível aliar teoria e prática, desenvolvendo uma prática supervisionada e, deste modo, mais segura e informada. O processo ensino-aprendizagem é fulcral para um professor, por esta razão, se demonstra tão essencial desenvolver a capacidade de atribuir uma intencionalidade à sua prática pedagógica, o que implica uma atitude crítica e reflexiva e constante. Por parte dos alunos, é esperada uma participação ativa e um envolvimento nas tarefas propostas.

A comparação das práticas pedagógicas desenvolvidas nos dois níveis educativos será operacionalizada em cinco categorias de análise: i) desenvolvimento e respetivas

competências esperadas nos alunos; ii) processo ensino-aprendizagem; iii) relação pedagógica; iv) organização e desenvolvimento do currículo; v) e processos de regulação e avaliação.

Relativamente à primeira categoria, é de salientar a valorização da heterogeneidade de cada turma, compreendendo-se as diferentes características dos alunos. Embora as práticas desenvolvidas nos dois contextos tenham incidido em vertentes de ensino distintas, em ambos os casos foi primordial que os alunos desenvolvessem competências socioafetivas e de cidadania, competências investigativas e competências de acordo com os conteúdos programáticos. O papel do professor é essencial na construção do percurso que o aluno deve seguir. Este levanta algumas questões, nomeadamente o seu papel na gestão curricular, que estratégias implementar de forma a concretizar e desenvolver a prática através de uma abordagem reflexiva e de investigação sobre os conteúdos a desenvolver. A diferenciação pedagógica, a discussão coletiva e a tomada de decisão enquanto trabalho colaborativo assumem-se como elementos centrais. Como sublinha Cachinho (2000), esta discussão, negociação e tomada de decisão colaborativa permite que os alunos adquiram códigos linguísticos e técnicas diversas, melhorem as suas capacidades de expressão, estruturam o pensamento e passem da aprendizagem subjetiva à comunicação intersubjetiva ou pública.

Em relação à implementação de ambos os PI, os OG estavam assentes na aquisição e/ou desenvolvimento de competências específicas. As EG e as atividades implementadas permitiram a evolução de forma dinâmica e criativa, tendo por base as competências expectáveis a desenvolver. Segundo Dias (2016) e Dias *et. al.* (2017), as competências estão intimamente ligadas ao saber e dizem respeito ao modo como este é mobilizado para a ação (resolver problemas, pensar estratégias, negociar). Importa referir que o desenvolvimento de competências se faz num continuum temporal largo, nem sempre sendo observáveis progressos consideráveis a curto prazo. Foi este o caso do OG – *Desenvolver competências de seleção de seleção de informação e produção escrita* – uma vez que, em ambos os contextos, a planificação e a revisão de texto continuaram improficientes. No entanto, no 1.º CEB a concretização da organização da sequência textual foi mais eficaz do que no 2.º CEB. A revisão acabou por ser concretizada por uma minoria, visto que alguns alunos não tomaram consciência na necessidade de reler a sua

produção escrita (final). No 2.º CEB, foi notória a necessidade de, a longo prazo, se continuar a investir em estratégias e metodologias focalizadas no desenvolvimento desta competência linguística (Cardoso & Sousa, 2005; Duarte, 2008; O. Sousa, 2015). Para tal, seria necessário assegurar a compreensão das diferentes fases da produção escrita e investir de forma regular e sistemática na realização de percursos de escrita, com reflexão em cada uma das etapas do processo (Sousa, Silva & Ferreira, 2011)

Ressalva-se o facto de no 2.º CEB se tentar responder à ausência da mobilização de competências histórico-geográficas, em concreto da área da Geografia, tendo-se recorrido às Visitas de Estudo Virtuais, com intuito de levar os alunos a interligarem o espaço geográfico e o tempo histórico. Segundo Mendes e Ferreira (2019), o espaço geográfico pressupõe que um determinado lugar ou região são o resultado da combinação das suas condições geográficas e da capacidade de resposta às diversas fases de progresso ou retrocesso que os têm afetado no tempo. De facto, a estratégia aplicada fez os alunos ficarem motivados e detetarem algumas diferenças observadas ao longo do tempo.

Relativamente ao processo de ensino-aprendizagem (segunda categoria), não se adotou um modelo pedagógico em particular, mas sim, várias metodologias, de forma complementar, com o objetivo de promover uma pedagogia ativa e de participação. No caso do 1.º CEB, deu-se continuidade a um trabalho já desenvolvido pela PC, em que o aluno participa de forma ativa na construção do conhecimento. No 2.º CEB, tentou-se contrariar o método expositivo seguido pelas PC, contudo, esta finalidade foi dificultada pela vertente de E@D. Apesar das diferenças indicadas nos dois níveis educativos, em ambos houve a preocupação de colocar os alunos em diálogo constante, de forma a mobilizar conteúdos prévios e a procurar o seu contributo, “com os saberes já adquiridos para a abordagem dos novos conteúdos” (Dias & Hortas, 2017, p. 8), favorecendo-se a construção de aprendizagens significativas.

O professor promover um ambiente facilitador e motivador para a aprendizagem, baseado nas linhas principais da diferenciação pedagógica, da pedagogia ativa e da interdisciplinaridade. Ao longo das práticas pedagógicas, tentou-se promover o diálogo entre aluno e professor, tendo sido este mais notório no 1.º CEB. Como enfatiza Cano (2005), da discussão surge a luz. Esta constitui-se como um ponto de encontro social de

opiniões, experiências e conhecimentos que, articulados harmonicamente, podem dar lugar a novos saberes ou decisões para atuar (p.20).

Considerando a relação pedagógica (terceira categoria), importa que o docente assumira uma atitude assertiva de forma a transmitir confiança aos alunos, mostrando-se disponível para ouvir a partilha por parte dos alunos, devendo também transmitir o seu parecer (*feedback*), com base na observação direta das atividades/ tarefas realizadas pelos alunos. Deste modo, a relação pedagógica é importante para a promoção de um ensino diferenciado, de forma que nenhum aluno se sinta excluído. Tal como refere Santos (2009), o ensino diferenciado implica disponibilizar mais tempo aos alunos que ainda não terminaram uma dada atividade enquanto os restantes realizam tarefas para melhorarem conteúdos em que têm mais dificuldades. Por um lado, no 1.º CEB, o estudo autónomo revelou-se essencial para a autorregulação e gestão de aprendizagem. Por outro lado, no 2.º CEB, os Semanários da Turma constituíram um recurso de apoio ao estudo para uma minoria de alunos, sendo que muitos não compreenderam a essência deste recurso. Talvez, a longo prazo, a evolução fosse mais positiva e significativa.

Nesta perspetiva, e focalizando-se a quarta categoria de análise, a organização e desenvolvimento do currículo, procurou-se centrar o currículo na criança. Face à heterogeneidade, foi crucial a busca de possíveis conexões de forma a atribuir qualidade e eficácia no processo educativo. De igual modo, como já mencionado, a diferenciação pedagógica foi essencial neste campo. A preocupação com o desenvolvimento integral dos alunos e a inclusão de todos na dinâmica pedagógica e na gestão curricular foram presenças constantes nas duas intervenções realizadas. Reforça-se o facto de a prática pedagógica não ser estanque, mas sim uma constante adaptação às necessidades dos alunos. Segundo Mogarro (2018, p. 477), o currículo é um produto de um complexo jogo de forças, feito de consensos e ruturas. Embora os conteúdos abordados (pelo par de estágio) tivessem sido instados pelas professoras cooperantes, procurou-se uma abordagem integradora do currículo, numa perspetiva de inter e de transdisciplinaridade.

A integração curricular nas dinâmicas de sala de aula nem sempre é valorizada, pois esta abordagem exige por vezes o recurso a metodologias que se substituem ou vão

além da utilização do manual, como é o caso da metodologia de projeto. Parafraseando Alonso, Sousa & Roldão (2013, p. 54):

*Integração curricular é muito complexa e abrangente, na medida em não considera apenas o conhecimento normalmente associado às disciplinas curriculares.... Admite a possibilidade de mobilização de todos os tipos de conhecimento que possam contribuir para que o aluno compreenda melhor o mundo à sua volta e se compreenda melhor a si próprio, enquanto indivíduo e cidadão.*

Importa que o professor promova uma abordagem integrada do currículo, o que é mais frequente no 1.º CEB, na medida em que é favorecido pela monodocência. Não obstante, é desejável que se estabeleçam pontes e intercâmbios entre as várias áreas disciplinares e que se promova o desenvolvimento de competências transdisciplinares em qualquer nível educativo, incluindo o 2.º CEB.

Em ambos os contextos, foi verificada a inexistência de um trabalho de coadjuvação entre professores, que potenciassesem a integração curricular na prática pedagógica. No decurso da intervenção, em ambos os níveis educativos, sempre que possível, geriu-se o currículo de forma a identificar e estabelecer ligação entre conteúdos programáticos em diferentes áreas disciplinares, numa vertente de integração curricular e interdisciplinaridade. Acrescenta-se o facto de o professor de Educação Física (1.º CEB), no decurso da intervenção, se disponibilizar para práticas de integração curricular propostas, nomeadamente com o Português e Matemática.

Por fim, os processos de regulação e avaliação (quinta categoria) foram essenciais, não só como reguladores das aprendizagens dos alunos, mas também das práticas pedagógicas. A avaliação no concerne das intervenções foi formativa, através da realização de pequenas questões-aulas sobre determinados conteúdos, que permitiram aos alunos autoavaliar-se. No que respeita aos instrumentos utilizados, recorreu-se às grelhas de observação e listas de verificação do cumprimento ou não cumprimento das tarefas/atividades propostas. Um dos constrangimentos no decurso da intervenção foi o tempo reduzido para conseguir que alguns alunos melhorassem a mobilização de alguns conteúdos. No caso do 1.º CEB, o enfoque que se pretendia atribuir à ortografia e aos sinais e auxiliares de pontuação foi uma tentativa fracassada, dado que a PC colocou alguns limites, uma vez não queria provocar nos alunos constrangimentos pela sinalização dos erros ortográficos, dado que em experiências anteriores a mesma verificou que os alunos ficavam desgostosos com a sinalização dos respetivos.

Em suma, a prática é essencial na formação inicial de professores. Segundo Mesquita e Roldão (2017, p.32), a formação prioriza o desenvolvimento da investigação e a reflexão sobre a prática, tendo em conta os contextos, atitudes, questões éticas e as políticas que lhe estão subjacentes, no sentido de procurar formar professores com capacidade de análise das próprias práticas. Apesar dos constrangimentos, a prática pedagógica foi evolutiva, no sentido que me permitiu melhorar e reajustar a minha prática sempre que necessário, de forma a tornar-me uma futura professora justa, cooperante, dedicada, dinâmica, assertiva, reflexiva, mas acima de tudo refletir de forma crítica com olhar construtivista.

## 2.a PARTE

ESTUDO EMPÍRICO "O GRUPO  
NOMINAL COMO INDICADOR DE  
QUALIDADE TEXTUAL"

| ' ' | ' ' |

Da presente parte consta a apresentação do estudo desenvolvido no contexto do 1.º CEB, no âmbito da produção de texto, com enfoque no GN como indicador de qualidade textual.

Esta parte encontra-se subdividida em cinco capítulos: i) Apresentação do estudo; ii) Fundamentação Teórica; iii) Metodologia; iv) Resultados; v) Conclusões.

## **1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO**

No decurso dos tempos, tem-se registado uma evolução de conceções quanto à produção escrita. Hoje, encara-se a aprendizagem da escrita não como algo estanque ou dado por concluído a dada altura, mas, sim um processo evolutivo. A escrita assume uma importância relevante no dia a dia. Tal como referem Costa-Pereira, Sousa e Matos (2018, p. 119), a escrita é uma atividade muito valorizada na nossa sociedade, por um lado, a leitura permite aceder ao saber, por outro lado, a escrita dá voz a quem escreve, como criador de textos, de significados.

Considerando as práticas pedagógicas desenvolvidas nos dois níveis educativos, foram identificadas fragilidades no domínio da escrita (cf. Anexos B e H), na área disciplinar do Português, como foi referido no desenvolvimento da 1.º Parte.

Neste sentido, em ambos os contextos, revelou-se crucial desenvolver as competências de produção escrita (cf. Anexos C e J), não deixando de destacar a complexidade da produção escrita, dada a imposição de um trabalho a longo prazo, para que possa apoiar aos alunos na aprendizagem e na mobilização de uma série de ferramentas necessárias nesta competência linguística (Cardoso & Sousa, 2005; Duarte, 2008; O. Sousa, 2015). As estruturas micro e macroestruturais são essenciais para a qualidade textual, tal como referem Berman e Nir-Sagiv, (2009), Crossley et al., (2011) (citados em Aparici, Cuberos, Salas, & Rosado, 2021), cujos estudos de desenvolvimento da escrita examinaram as formas específicas de realização de dispositivos linguísticos em diferentes géneros discursivos e criaram um conjunto de características de texto que servem como indicadores de escrita qualidade.

O exposto anteriormente leva-nos a questionar quais os recursos que podem ser mobilizados para o desenvolvimento da competência supramencionada.

Por razões pessoais de formação académica e profissional, levanta-se a questão da qualidade textual, que, no decurso dos períodos de observação, se verificou improficiente no que se refere às produções escritas. O foco do estudo incidiu no 1.º CEB, dado que os alunos eram curiosos e criativos, mas, nas produções escritas, a organização não era sequencial, por vezes surgiam frases incompletas ou mesmo sequência incompleta (cf. Anexos N e N). A análise de produções escritas (cf. Anexo O) permitiu verificar que os alunos tinham algumas fragilidades nas competências compositivas, ao nível das microestruturas e, por conseguinte, na macroestrutura. Tal como referem Aparici, Cuberos, Salas e Rosado (2021), na produção textual, o escritor deve integrar várias decisões relativas ao léxico, à estruturação sintática, à conexão entre os constituintes da frase, de forma a contribuir para a organização discursiva do texto.

A temática selecionada surge no âmbito de um projeto de investigação, intitulado “Desenvolvimento e Qualidade Textual – O que mudou em duas décadas?” (DeQ20), coordenado pela professora Patrícia Ferreira, contando ainda com a colaboração da Professora Otilia Sousa e outros docentes da ESELx. No projeto também participam outras instituições de ensino superior, portuguesas e brasileiras, e estudantes de mestrado. Assim sendo, de forma a integrar os factos supramencionados selecionou-se a temática: *Grupos nominais e a qualidade textual*, considerando que a riqueza e a criatividade dos grupos nominais são fatores muito influentes na qualidade dos textos. Neste caso, apesar do desenvolvimento da competência de escrita ter sido uma aposta nos dois níveis educativos em que foi realizada a prática educativa supervisionada, o estudo empírico foi desenvolvido no contexto do 1.º CEB.

O projeto de investigação referido tem como objeto de estudo as competências compositivas, através da análise de corpora de textos narrativos, expositivos e descritivos (num total 720 textos) escritos por participantes dos 2.º, 3.º e 4.º anos do 1.º CEB, em 2000 e em 2019. Os corpora em questão foram recolhidos nas mesmas escolas, em condições idênticas. No que concerne à metodologia, a natureza do estudo é mista. Tal como refere Coutinho (2015), a metodologia mista desenvolve-se em torno da dicotomia existente entre as metodologias de qualidade e quantidade.

A fim de investigar comparativamente habilidades e qualidades textuais analisou-se os corpora (*corpus 2000 e corpus 2019*), nomeadamente as produções narrativas do 3.º e 4.º ano de escolaridade, procedendo-se a uma análise e categorização da composição do GN (cf. Tabela P1, Anexo P). De modo a aplicar-se uma diagnose e comparar os dados recolhidos com os dados que constam dos corpora de 2000 e de 2019, foi dada a mesma tarefa de escrita aos alunos do 4.º ano com quem foi realizada a intervenção, ou seja, a escrita do reconto da história “O pássaro verde”, de Alice Vieira (texto narrativo), tendo-se seguido o mesmo método de análise dos corpora do projeto de investigação (cf. Anexo P).

Da análise emergiram algumas questões que permitiram definir a problemática e os objetivos gerais do estudo desenvolvido: i) A atividade de reconto condicionou a composição do GN?; ii) De que modo o GN funciona como indicador de qualidade textual?; iii) A composição do GN varia consoante o género textual?; iv) A riqueza e a criatividade dos GN são ou não fatores influentes na qualidade dos textos?; v) Qual o impacto na implementação de uma Sequência Didática (SD), como recurso didático, na composição dos GN e na qualidade textual?

Por conseguinte, definiu-se a problemática apresentada neste estudo empírico – “*O Grupo Nominal como indicador de qualidade textual*”. No decurso da investigação, pretendeu-se concorrer para os objetivos (gerais e específicos), que constam da tabela 1:

**Tabela 1**  
*Objetivos do estudo (gerais e específicos)*

<b>OG</b>	<b>Objetivos específicos</b>
OGA – Comparar as produções dos alunos no reconto de “O Pássaro Verde”, de Alice Vieira com dois corpora (2000 e 2019)	A1- Identificar a composição do GN; A2 – Avaliar o impacto do reconto na composição do GN.
OGB – Compreender a viabilidade da aplicação da SD, como indutor de expansão do GN	B1 – Avaliar o desenvolvimento das competências de produção escrita, através da aplicação da SD; B2 – Avaliar a evolução da expansão do GN; B3 – Identificar as potencialidades deste recurso; B4 – Analisar o contributo da implementação de SD como estratégia para o desenvolvimento do OGC.

OGC – Desenvolver as competências de produção escrita (Explorar a produção escrita de dois géneros textuais - narrativo e descritivo)	C1 – Planificar a escrita de textos, com registo, hierarquização e articulação de ideias relacionadas com o tema; C2 – Redigir textos, integrando e encadeando elementos de diferentes macroestruturas textuais; C3 – Mobilizar as aprendizagens realizadas sobre o GN (expansão) na produção textual; C4 – Rever, corrigir e alterar textos escritos.
OGD – Caracterizar a qualidade textual das produções dos alunos	D1 – Avaliar a qualidade dos textos; D2 – Analisar a macro e microestruturas do texto; D3 – Identificar o GN como indicador de qualidade textual.

*Nota:* Da Autora

Em síntese, os quatro OG e respetivos objetivos específicos concorrem para uma finalidade superior, compreender os contributos da expansão do GN como indicador de qualidade textual, contribuindo para a reflexão em torno deste campo. Salienta-se o facto de o estudo se articular com os OG da problemática do PI (cf. Anexo D), referido na 1.º Parte, no segundo capítulo.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, pretende-se enquadrar e potenciar a credibilidade do estudo através de uma revisão da literatura, recorrendo-se à abordagem de conceitos fundamentais associados à problemática, e procedendo-se a uma síntese de alguma da investigação já realizada na área. Deste modo, o capítulo está organizado em torno dos conceitos-chave *escrita* (i); *constituintes da frase e funções sintáticas* (ii); *qualidade textual* (iii); *sequência didática* (iv); e *da investigação relevante sobre a temática* (v).

### 2.1. Escrita

A aprendizagem da leitura e da escrita é um dos marcos fundamentais da escolaridade, colocando vários desafios a crianças e a professores, que interagem de forma consciente num processo que se revelará determinante para as aprendizagens académicas em geral, mas também para o exercício de uma cidadania plena e informada

(Estrela & Ferreira, 2017; Sousa, Silva, & Ferreira, 2011). Ao longo do percurso acadêmico e profissional é essencial a desconstrução das questões em torno do português, suscitando-se a investigação de metodologias e processos de aplicação das suas diferentes competências. Em particular, é importante o domínio de mecanismos macro e microestruturais na produção do texto, desenvolvendo capacidades de reflexão sobre a língua. A presente investigação encontra-se direcionada para a compreensão da riqueza e da criatividade do GN enquanto indicadores de qualidade dos textos.

A aprendizagem dos domínios supramencionados é um dos maiores e mais complexos desafios pelos quais as crianças passam no início da escolaridade, estendendo-se por toda a vida académica e profissional. A consciência linguística vai-se estabelecendo, por conseguinte, as estruturas linguísticas utilizadas tornam-se mais complexas e diversificadas. Ao longo da escolaridade, o conhecimento linguístico implícito vai sendo progressivamente enriquecido e explicitado, tendo um forte impacto na competência linguística dos falantes, nas modalidades oral e escrita, mas também na capacidade metalinguística de analisar unidades linguísticas e de mobilizá-las de forma adequada e correta aos diversos contextos de produção que vivenciam (Duarte, 2008; Estrela, & Ferreira, 2017; Sim-Sim, 1998). O aluno vai aperfeiçoar estruturas mais complexas, em termos morfológicos, sintáticos e semânticos.

A escrita é uma competência presente em todos os níveis de escolaridade, ao longo dos ciclos existem documentos orientadores que orientam os professores, em relação aos conteúdos e objetivos que devem ser atingidos, mas é essencial, em qualquer etapa, além de dominar e explorar os conteúdos, tornar os alunos bons utilizadores da escrita. A mobilização de estratégias linguísticas para a aprendizagem da escrita, nomeadamente a expansão do GN é um aspeto relevante no desenvolvimento da competência.

Salienta-se, também, a importância de se encarar a escrita como um processo, mais do que um produto (Barbeiro, & Pereira, 2007; Sousa, Silva & Ferreira, 2011), devendo investir-se no ensino e na aprendizagem das várias etapas de escrita (planificação, textualização, revisão, reformulação e edição). O investimento nas diferentes etapas constitui-se como um fator de impacto positivo, aumentando-se o grau de exigência à medida que se avança no processo, com o objetivo de gradualmente se

escrever “textos mais ricos e complexos” (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). Além da articulação entre elas, destaca-se a importância que cada uma tem no produto final – o texto. Quanto à planificação, de acordo com Barbeiro (2003, p.45), nesta etapa aplicam-se fatores que influenciam o texto a nível global, quer em relação à estrutura, quer em relação à linguagem. Relativamente à textualização, esta refere-se “à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto” (Barbeiro, & Pereira, 2007, p. 5). A revisão do texto constitui-se enquanto reflexão sobre o trabalho realizado é de extrema importância que o aluno releia, avalie, corrija e reformule. Tal como referem Barbeiro e Pereira (2007) esta etapa poderá ser aproveitada para reforçar a consciencialização de outras possibilidades de escrita.

## **2.2. Constituintes da frase e Funções sintáticas**

O desenvolvimento linguístico da criança é crucial na aprendizagem da escrita, devendo o professor considerar diferentes tipos de desenvolvimento e de consciência linguística: i) fonológico; ii) lexical; iii) sintático; iv) pragmático; v) morfológico; vi) e textual. Apesar de o enfoque do presente estudo incidir no nível sintático, em articulação com o nível textual, todos os tipos de desenvolvimento e de consciência elencados são essenciais no desenvolvimento das competências de produção escrita (Duarte, 2008; L. Costa, A. Costa, & Gonçalves, 2017).

A consciência sintática é o conhecimento de um conjunto de regras definidas pelas propriedades da linguagem humana e de regras específicas da organização frásica, assim sendo, a sintaxe estuda a forma como as palavras se combinam entre si de maneira a formarem unidades maiores. A frase é a unidade máxima de sintaxe. Uma frase estabelece uma relação lógica entre um conjunto organizado de palavras.

A frase constitui-se como uma unidade linguística com sentido completo, composta por uma ou mais palavras relacionadas de forma estrutural. As palavras que constituem uma frase podem organizar-se em grupos, que se relacionam através de constituintes. Tal como refere Sim-Sim (1998, p. 149), “um constituinte é uma unidade sintática composta por uma palavra ou por um agrupamento natural de palavras e que é elemento de uma construção mais ampla, organizada hierarquicamente”.

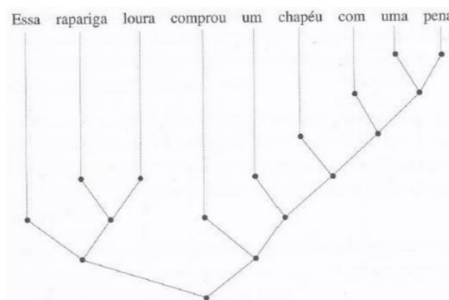
A análise de constituintes pode ser representada através de uma *caixa de Hockett* ou através de diagrama de árvore, como se pode observar nas figuras 1 e 2, respetivamente. Ressalva-se o facto de serem apresentadas de forma ascendente, ou seja, dos constituintes mais simples para mais complexos.

**Figura 1**  
*Caixa de Hockett*

Essa	rapariga	loura	comprou	um	chapéu	com	uma	pena
Essa	rapariga	loura	comprou	um	chapéu	com	uma	pena
Essa	rapariga	loura	comprou	um	chapéu	com	uma	pena
Essa	rapariga	loura	comprou	um	chapéu	com	uma	pena
Essa	rapariga	loura	comprou	um	chapéu	com	uma	pena
Essa	rapariga	loura	comprou	um	chapéu	com	uma	pena
Essa	rapariga	loura	comprou	um	chapéu	com	uma	pena

*Nota:* Retirado de Duarte (2000, p. 123)

**Figura 2**  
*Diagrama em árvore*



*Nota:* Retirado de Duarte (2000, p. 123)

De acordo com o núcleo do constituinte da frase, destaca-se um constituinte maior, que se intitula por sintagma ou grupo. Esse núcleo atribui a designação ao grupo, ou seja: o nome é o núcleo do GN; o verbo é o núcleo do grupo verbal; o adjetivo é o núcleo do grupo adjetival; o advérbio é o núcleo do grupo adverbial; a preposição é o núcleo do grupo preposicional. Na estrutura frásica, as palavras ou os agrupamentos naturais de palavras organizam-se numa estrutura hierárquica, isto é, numa estrutura de constituintes. (Sim-Sim, 1998).

De acordo com a investigação, o GN é um elemento de destaque na composição da frase. Segundo o *Dicionário Terminológico (DT)*, verifica-se que grupo nominal é todo o grupo de palavras cujo constituinte principal é o nome ou um pronome e que

funciona como uma unidade sintática. Um GN pode ser constituído exclusivamente por um nome ou por um pronome ou por um nome que coocorre com complemento(s), modificadores e/ou quantificadores.

Exemplo: **Braga** é uma cidade agradável. [Nome] / **Ela** chegou. [Pronome Pessoal]

**Alguém** telefonou? [Pronome]

**A porta da casa** inspira segurança. [Nome determinante e/ou quantificadores e complemento(s)]

**O encontro inesperado** animou-o. [Nome com determinante e/ou quantificadores e modificador(es)]

**Todos os teus amigos** te adoram. [Nome com determinante e/ou quantificadores]

Em cada constituinte existe uma palavra central, que se intitula de núcleo. Assim sendo, e como supramencionado, o grupo recebe a designação através do núcleo. No entanto, este pode combinar-se com elementos à esquerda – os determinantes e os quantificadores, e à direita – os complementos e modificadores. No caso do grupo preposicional, por um lado, este é o “grupo de palavras cujo constituinte principal é uma preposição” (DT, 2008), mas, por outro lado, pode também ser um grupo nominal, se o complemento exigir uma preposição (DT, 2008), como se retrata no seguinte exemplo:

O Bernardo falou **de algumas situações complicadas**. [uma Preposição e um GN]

Considerado a aquisição da linguagem, os primeiros GN produzidos pelas crianças são simples, reduzindo-se muitas vezes ao núcleo e começando progressivamente a coocorrer com determinantes ou quantificadores. À medida que se processa o desenvolvimento linguístico, as crianças vão sendo capazes de expandir estes GN, registando-se ocorrências cada vez mais ricas e complexas. A tomada de consciência e o conhecimento da organização da frase em constituintes são fatores importantes para o reconhecimento e a resolução de ambiguidades estruturais influentes no sentido (L. Costa, A. Costa, & Gonçalves, 2017) e permitem que os falantes tirem partido da recursividade linguística e expandam os GN de formas teoricamente infinitas.

Naturalmente, à medida que o conhecimento intuitivo neste campo vai sendo explicitado, poderá constituir-se como um fator potenciador de qualidade nas produções orais e escritas das crianças.

Quanto às funções sintáticas internas ao grupo nominal, destacam-se o complemento do nome e os modificadores restritivos e apositivos, podendo também desempenhar outras funções sintáticas ao nível da frase, como o sujeito, o predicativo do sujeito, o vocativo, os complementos direto, oblíquo e indireto e os modificadores. Serão, de seguida, exploradas algumas destas funções.

O grupo nominal desempenha a função sintática de sujeito, registando-se frequentemente confusão entre estes dois níveis sintáticos. Muitas vezes, surgem conceções erróneas em que o sujeito é visto como sinónimo do GN, por exemplo. Não nos esqueçamos de que o sujeito é uma função sintática, que rege a predicação principal da frase, e o GN é o constituinte que engloba uma ou várias unidades que se interrelacionam em torno de um núcleo, que pode desempenhar a função sintática de sujeito, mas também de complemento ou modificador, por exemplo.

É ainda importante referir que o sujeito de uma frase pode ser simples, quando é constituído exclusivamente por um GN [**A princesa** foi salva pelo pássaro verde.], ou composto, quando é constituído por uma coordenação de GN [**A Princesa e o Pássaro** voaram para longe.], de orações, de pronomes ou de combinações destas categorias. Pode também ser nulo, quando não tem realização lexical, ou seja, pode subidentificar-se como: i) sujeito nulo indeterminado [**Diz-se** que ela partiu para longe]; ii) sujeito nulo subentendido [**Soube** que era a sua filha]; iii) e sujeito nulo expletivo [**Chove** muito].

Quanto ao complemento do nome, este é selecionado por um nome. Pode ser constituído por um grupo preposicional ou, com menos frequência, por um grupo adjetival. Este é sempre um constituinte opcional, um nome pode selecionar mais de um complemento.

No que respeita ao modificador restritivo do nome, este limita a referência do nome que modifica. É um constituinte não obrigatório do nome (ou grupo nominal). Na escrita, o modificador restritivo não pode ser separado por vírgulas, relativamente ao

nome que restringe. Diferentes elementos podem funcionar como modificadores restritivos do nome: grupos adjetivais, grupos preposicionais e orações subordinadas adjetivas relativas restritivas. No que concerne ao modificador apositivo do nome, este é um constituinte do grupo nominal que não restringe a referência do nome que modifica. Na escrita, o modificador apositivo é sempre separado por vírgulas em relação ao nome a que se refere. Encontra-se, normalmente localizado à direita do nome. Diferentes tipos de elementos podem funcionar como modificador apositivo do nome: grupos nominais, grupos adjetivais e orações subordinadas adjetivas relativas explicativas.

Focalizando o caso da oração adjetiva relativa apositiva ou explicativa, esta “(...) funciona semanticamente como um caracterizador de todo o sintagma nominal precedente, veiculando informação nova sobre ele, mas não contribuindo para o seu valor referencial. (...) Em contrapartida, uma oração relativa restritiva, enquanto modificador de um grupo nominal, introduz uma nova propriedade, a qual se combina com as propriedades expressas por esse grupo, restringindo desse modo a extensão do conjunto de base e (...) contribuindo para a identificação do referente do sintagma nominal.” (Velo, 2013: 2110, 2011)

A produção de frases relativas está associada ao desenvolvimento linguístico, Vasconcelos (2005) afirma que, na verdade, as crianças têm, desde muito cedo, competência gramatical para produzirem frases relativas, mas que os problemas que manifestam em compreender ou produzir algumas destas estruturas poderá significar que este tipo de orações levanta às crianças dificuldades de processamento. Como tal, cabe ao professor a promoção de reflexão do conhecimento da gramática inerente às competências oral, leitura e escrita, reutilizando o conhecimento que o aluno já adquiriu até ao momento.

### **2.3. Qualidade textual**

A escrita, como processo, complexo mobiliza diferentes habilidades. Cada produção textual é única, cabendo ao professor analisar a estrutura e a qualidade textual, tal como o conhecimento ortográfico. Para o aperfeiçoamento da língua é importante que o professor desenvolva um trabalho suportado por sequências didáticas que englobem

diferentes géneros textuais, para que, dessa forma, o aluno compreenda a diversidade de géneros e os utilize de forma adequada, em diferentes contextos. No que concerne à criatividade linguística, Chomsky (1975) reforça que a sintaxe é a única componente gramatical suscetível de explicar o uso ilimitado dos meios finitos da língua, ou seja, “criatividade ilimitada”, as regras de sintaxe permitem criar frases novas tendo em conta o contexto. A partir de um conjunto finito de regras de sintaxe é possível formar um conjunto ilimitado de frases, contribuindo assim para a criatividade linguística. Contudo, para evocar a qualidade nos textos escritos é necessário encarar a escrita como um processo e não apenas como produto final. Neste sentido, a criatividade deve ser motivada e não apenas exigida.

O professor deve procurar estratégias que contribuam para o desenvolvimento da consciência linguística e, conseqüentemente, para a construção do conhecimento metalinguístico. O conhecimento metalinguístico é aquele que vai permitir ao aluno, já no domínio das estruturas mais complexas da língua, a escolha da melhor forma para se expressar em cada situação comunicativa. Alguns dos mecanismos utilizados para alcançar esse conhecimento metalinguístico passam pela implementação de modelos de aprendizagem pela descoberta, pelo alargamento do léxico e do repertório de estruturas morfológicas, sintáticas e semânticas mais complexas usadas pelos alunos, promovendo a compreensão de estruturas variadas e progressivamente mais complexas. Consoante o nível de aprendizagem dos alunos, são propostas atividades que favoreçam a aprendizagem e o aperfeiçoamento das técnicas de expressão escrita, exercícios de reescrita de textos previamente conhecidos, a elaboração de resumos, a escrita como forma de apropriação de modelos e ainda a produção de textos narrativos diversos (Sim-Sim et al., 1997).

Ao longo do primeiro ciclo, as diferentes categorias gramaticais vão sendo incluídas na aprendizagem dos alunos. A estruturação frásica sofre processos de expansão em função do uso diversificado das categorias gramaticais: como os adjetivos ou advérbios ou utilização de conjunções coordenativas e subordinativas. Ainda no primeiro ciclo, a ausência de conhecimento linguístico sobre a marcação de coerência e da coesão

globais do texto, como é o caso dos conectores, pode levar os escreventes a escolher uma estratégia interativa de elaboração do texto, no qual as frases seriam apenas justapostas.

Alamargot e Chanquoy (2001) referem que, no desenvolvimento da escrita, um sólido conhecimento semântico permite a utilização de estruturas gramaticais mais complexas: coordenação, subordinação em vez de frases simples, bem como o uso de certos conectores. Para completar a função dos conectores, a pontuação do texto não pode ser descurada. Ambos servem para indicar o grau e a natureza de ligações entre estados ou eventos descritos em segmentos textuais e também para analisar como o aluno procede à realização de relações textuais para desenvolver a coerência e a coesão. No caso do texto descritivo, quer como texto autónomo (e.g. retrato), quer como sequência textual presente em géneros textuais narrativos ou expositivos, a descrição mobiliza estratégias linguísticas como a expansão do GN, com recurso a adjetivos, orações relativas, entre outros.

A qualidade textual de uma produção verifica-se pela forma como o aluno transpõe as suas ideias para estruturas linguísticas e as organiza num nível macroestrutural e de acordo com a superestrutura textual. No processo de análise é essencial focalizar as dimensões da superestrutura, da macroestrutura e da microestrutura e estabelecer a comparação entre as competências de escrita notacional e compositiva e a qualidade textual. Tal como referem Barbeiro e Pereira (2007), a produção textual desenvolve-se a partir de três tipos de competências: a ortográfica, a gráfica e a compositiva. A escrita compositiva surge por volta do segundo ano de escolaridade (Martins & Niza, 1998) e desenvolve-se ao longo de todo o processo escolar.

Na competência compositiva, distinguem-se dois modos de ação no ensino da escrita: a ação sobre o processo de escrita, sendo relevante a importância da instrução formal em relação ao processo, desenvolvendo-se as capacidades e saberes relacionados com a escrita, e a ação sobre o contexto dos escritos, que deve permitir o contacto com textos significativos para os alunos a nível social e cultural (Barbeiro, & Pereira, 2007). A competência compositiva implica a ativação de conteúdos, bem como a sua inclusão e articulação, no sentido de respeitar um resultado final. A competência é movida quer a nível global, como a nível específico. Citando Barbeiro e Pereira (2007, p. 18), o “nível

global corresponde à organização das grandes unidades do texto (macroestrutura) e o nível específico à combinação de expressões linguísticas (microestrutura)”.

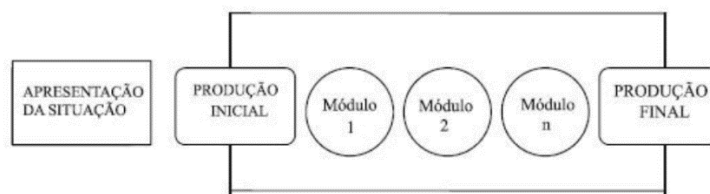
As principais propriedades em que assenta a produção textual são, em qualquer género, a adequação, a coesão, a coerência e a correção linguística, podendo ainda ser acrescentada a criatividade em alguns textos, como os narrativos e os descritivos, por exemplo.

#### 2.4. Sequência Didática

Na promoção do desenvolvimento de competências é crucial que o professor tenha o intuito de investigar metodologias e processos de desenvolvimento das diferentes competências, neste caso no âmbito da área disciplinar do Português, em particular, no domínio de mecanismos macro e microestruturais na produção do texto, desenvolvendo-se capacidades de reflexão sobre a língua. Na investigação realizada, foi planificada e concretizada uma sequência didática para este fim. Segundo Silva (2010), a sequência didática é utilizada, fundamentalmente, para trabalhar os diferentes géneros textuais, mas pode ser usada para trabalhar qualquer conteúdo de qualquer área disciplinar, sendo um dispositivo que permite estruturar o ensino de forma sistemática e, ao mesmo tempo, flexível, favorecendo a construção de saber e saber-fazer por parte dos alunos.

No decurso da investigação, a SD definiu-se como um conjunto organizado de atividades de ensino, aprendizagem e avaliação centradas em torno de uma tarefa de produção escrita, sendo a leitura, a escrita, a oralidade e a gramática organizadas de forma integrada. Segundo Dolz et al. (2001), a SD segue o esquema presente na figura 3:

**Figura 3**  
*Esquema da SD*



*Nota:* De acordo com Dolz, Noverraz, & Schneuwly (2001)

O papel do professor passa, não só, mas também, pela promoção de reflexão sobre o conhecimento implícito dos alunos, contribuindo para a consciencialização do conhecimento que aluno já adquiriu (Sousa, & Cardoso, 2005; Sousa, 2014). Como tal, o professor deve aproveitar o momento da apresentação da situação e a produção inicial para orientar a síntese e introduzir a sistematização (através dos módulos), promovendo o espaço para o ensino gramatical com metalinguagem.

A SD tem por base o contexto dos alunos, as suas necessidades e os conhecimentos prévios, bem como o enquadramento com a vida quotidiana, de forma a favorecer o desenvolvimento e a sistematização de conhecimentos. Neste sentido, Camps (2005) acredita que as SD são meios de aprendizagem, construídas através de diferentes géneros textuais, permitindo aos professores organizar os saberes dos alunos através de desempenhos contínuos de reflexão, análise e integração do desenvolvimento das aprendizagens.

Ao longo da SD foram incluídas duas sequências textuais: texto narrativo e texto descritivo, seguindo-se, na tabela 2, a súmula das suas características:

**Tabela 2**

*Características dos dois géneros textuais seleccionados*

<b>Tipologia</b>	<b>Características</b>	<b>Exemplos</b>
Narrativo	Relata um evento ou uma cadeia de eventos, com predominância de verbos que indicam ações e de tempos verbais como o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito e com abundância de advérbios com valor temporal ou locativo.	Narrativa de factos (relatos); Narrativa de ficção (contos)
Descritivo	Informa como é alguém ou algum estado de coisas, com sequências predominantemente construídas com o verbo ser e outros verbos caracterizadores de propriedades, de qualidades e de aspetos de seres e de coisas, com os tempos verbais dominantes do presente e do pretérito imperfeito, com abundância de adjetivos qualificativos e de advérbios.	Descrição de pessoas ou lugares

*Nota:* Adaptado do DT (2018)

## **2.5. Investigação realizada no âmbito da temática**

A investigação realizada em Portugal sobre a expansão do GN, enquanto indicador de qualidade textual, parece ser limitada. O Projeto DeQ20, centrado no estudo da evolução das habilidades de escrita, com foco no estudo dos géneros, na qualidade textual e mecanismos de textualização de alunos de 1.º CEB nas últimas duas décadas destaca-se neste campo. A metodologia do projeto é de natureza mista (cf. Apresentação do estudo). Uma das dimensões de análise de dados do projeto relaciona-se com os mecanismos linguísticos de textualização, nomeadamente o léxico, a morfossintaxe e a semântica, na medida em que se reconhece que a correção, a adequação, a diversidade na sua utilização interferem fortemente na qualidade textual e na competência compositiva (Ferreira, 2018). Os grupos nominais são alguns dos constituintes frásicos que têm vindo a ser analisados no projeto.

Num Simpósio integrado na AFIRSE (Seabra, & Ferreira, 2021), foram apresentados os resultados e conclusões da primeira análise do Corpus 2000, organizado em quatro categorias: 1) Análise dos textos; 2) Identificação e composição do GN; 3) Categorização do GN (segundo o DT); 4) Análise e comparação de resultados (3.º e 4.º anos do 1.º CEB). Verificou-se uma evolução nos textos a nível de estrutura e qualidade textual do 3.º para o 4.º ano, no que concerne à composição do GN. Destacou-se o predomínio de estruturas simples, mas também uma melhoria na composição do GN, do 3.º para o 4.º ano, verificando-se uma maior complexidade nos GN nas produções dos finalistas do 1.º CEB, com impacto na qualidade geral dos textos. Os resultados desta análise apontaram pistas que viriam a ser integradas na presente investigação.

Foram conduzidos alguns estudos em torno do desenvolvimento sintático e da consciência sintática e outros na vertente da aplicação de uma SD enquanto recurso estratégicos. L. Costa, A. Costa e Gonçalves (2017) descrevem aspetos do conhecimento sintático (conhecimento e consciência linguísticos) e investigam o impacto que a intervenção pedagógica sobre estes elementos tem na aprendizagem da escrita. Importa, também dar destaque a estudos que são similares em alguns aspetos, nomeadamente: Pinto (2018) “O impacto das condições de produção na escrita de textos narrativos”; Correia (2018) “As Sequências didáticas como estratégia para a aprendizagem da

escrita”; Sabina (2018) “Gramática e escrita: a expansão de Grupos Nominais no desenvolvimento da escrita de Autorretratos”. Os três baseiam-se em princípios metodológicos integrados na investigação-ação. No que diz respeito ao primeiro estudo, através de uma metodologia mista foi analisado o impacto das condições de escrita na qualidade de texto narrativos. Através da análise dos resultados, conclui-se que a condição de produção interfere na qualidade textual. A investigadora sugere que um relato poderia ter impacto na qualidade dos textos narrativos, facto este que se verificou na análise dos corpora do Projeto DeQ20 e no decurso do presente estudo. Quanto ao segundo estudo, a investigadora conclui que a SD contribuiu para a melhoria das competências escritas dos alunos. No caso do último estudo, embora se tenha estudado a expansão do GN, a sua investigação centrou-se na melhoria da competência da escrita envolvendo os alunos num projeto (“estaleiro de leitura”), com particular destaque para as categorias integradas na microestrutura: número de adjetivos; a comparação; a dupla adjetivação; as orações relativas e os grupos preposicionais. Através da aplicação do projeto, os alunos, na globalidade, melhoraram os seus textos.

### **3. METODOLOGIA**

No presente capítulo são esclarecidas as opções metodológicas do estudo, referindo-se a sua natureza, bem como os métodos, técnicas de recolha e de tratamento e análise de dados, a caracterização sumária dos participantes e a explicitação dos princípios éticos que nortearam o processo de investigação. Acrescenta-se ainda o plano de intervenção associado ao estudo (cf. Apresentação do estudo).

A investigação desenvolvida no âmbito do estudo envolveu a aplicação de uma SD (cf. Anexo Q), que incorporou, de forma integradora, um Laboratório Gramatical, concebido por Estrela e Ferreira (2019), de forma a recordar e a consolidar a expansão de frases com enfoque no GN. Assim, pretendeu-se que os alunos construíssem e mobilizassem conteúdos através de atividades dinâmicas e exploratórias.

No que diz respeito ao envolvimento dos alunos na realização dos exercícios propostos, foram recolhidos dados referentes a cada participante, quer no contexto de trabalho individual, quer no desenvolvimento de trabalho a pares. Importa referir que três

alunos (aluno 8, 9 e 20), dadas as medidas universais seletivas de que usufruem, realizaram alguns exercícios no domínio da oralidade e escrita, com frases simples, recorrendo-se à redução e não à expansão do GN.

### **3.1. Opções metodológicas**

#### 3.1.1. Natureza do estudo

Tendo em consideração o objeto de estudo e as finalidades a que se propõe, este enquadra-se numa metodologia qualitativa que privilegia alguns princípios da investigação-ação. Tal como refere Cardoso (2014, p. 30):

*a investigação-ação ocorre no próprio lugar da ação, procurando a união íntima entre a teoria e a prática... Tem em vista a própria mudança educativa, ajudando os professores a lidar com os desafios e os problemas, que a prática lhes coloca, e a levar a efeito inovações, de uma forma refletida.*

A análise dos dados enquadra-se no paradigma interpretativo. Segundo Erikson (citado por Hérbert, Goyette, & Boutin, 2005), há três principais campos de interesse para uma investigação interpretativa no campo da educação: i) a natureza da sala de aula como o meio social e culturalmente organizado para a aprendizagem; ii) a natureza do ensino, com intuito do meio da aprendizagem; iii) e o processo educativo. Enquanto docente em formação e investigadora, defini uma problemática motivacional, com a finalidade de compreender, interpretar, verificar, mas, acima de tudo, promover estratégias com o intuito de melhorar a qualidade textual, com foco no indicador GN. De forma a realizar uma diagnose, foram analisadas e categorizadas as estruturas utilizadas pelos alunos, com o propósito de verificar a redução ou expansão do referido indicador, bem como uma comparação dos dados assim categorizados com os dos corpora do Projeto DeQ20 (corpus 2000 e corpus 2009) os principais resultados da composição do GN e das funções sintáticas desempenhadas pelo GN.

#### 3.1.2. Métodos e técnicas de recolha e de tratamento e análise de dados

A recolha de informação é um processo que requer uma atenção pormenorizada, de forma a garantir que os dados recolhidos são rigorosos. Neste caso, recorreu-se às seguintes técnicas de recolha de dados: i) observação direta ii) e análise documental.

No que respeita à primeira técnica, na ótica de Quivy e Campenhoudt (2008; 1992), a observação direta caracteriza-se pela capacidade de captar os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos.

A análise de conteúdo debruçou-se na concretização das atividades propostas (incluídas na SD) por parte dos participantes. A partir das atividades realizadas, procedeu-se a uma análise de conteúdo, que, tal como refere Coutinho (2015, p. 217), se define como um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave”, que possibilitem uma comparação. No que concerne às produções dos alunos, estas foram analisadas através da categorização, que potenciou a análise dos dados, e, paralelamente, permitiu a avaliação das aprendizagens desenvolvidas pelas crianças no âmbito do objeto de estudo.

No decurso da prática pedagógica, a investigação foi distribuída por diferentes fases, elencadas na tabela M1, em anexo (cf. Anexo M). De forma a completar a investigação, recorreu-se a registos e notas de campo realizados no período de observação, que foram, posteriormente, organizados em categorias de codificação, para facilitar a análise e caracterização do contexto educativo (cf. Anexo N). As “notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (Bogdan e Bicklen, 1994, p.150) foram fundamentais para a compreensão dos fenómenos observados. Os dados recolhidos durante o processo de investigação foram tratados e organizados em tabelas executadas no programa *Excel*, que constituíram objeto de análise e suporte para a discussão de dados.

### **3.2. Caracterização dos participantes**

O estudo investigativo foi desenvolvido no âmbito da prática pedagógica desenvolvida numa turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB (cf. Capítulo 2 da 1.ª Parte). O grupo é composto por 21 alunos, 7 elementos do sexo masculino e 14 do sexo feminino, com idades compreendidas entre 9 e os 10 anos, existindo, contudo, um aluno com 12 anos. No entanto, só foram enquadradas neste documento as produções de 18 alunos, atendendo que os restantes três alunos realizaram apenas composição de frases simples, uma vez que têm medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão

(Decreto-Lei n.º 54/ 2018, de 6 de julho), situando-se o seu nível, na área do Português, de acordo com o 2.º ano de escolaridade.

### **3.3. Princípios éticos que nortearam o processo de investigação**

No decurso da investigação, algumas questões éticas foram tidas em conta, seguindo as orientações da *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. A confidencialidade é um dos princípios éticos no procedimento da investigação, ou seja, os participantes têm direito à privacidade, à discrição e ao anonimato (SPCE, 2014, p. 8). Assim sendo, em nenhum momento do presente documento é revelada a identidade dos participantes envolvidos, bem como da instituição onde se desenvolveu a prática pedagógica e a investigação.

O processo investigativo pautou-se, igualmente, por outros princípios éticos, tais como a integridade científica, a honestidade, a responsabilidade, a fiabilidade e o rigor. De forma a seguir os procedimentos de natureza ética explicitados, tanto os alunos como a professora cooperante foram informados sobre a presença do investigador e qual o seu intuito no decurso da intervenção e da investigação.

### **3.4. Plano de ação associado ao estudo**

Para a concretização deste estudo, foi essencial o período de observação, bem como a diagnose inicial, que se constituiu como um momento crucial em que se procedeu a uma comparação entre a análise dos corpora que integram o projeto DeQ20 (corpus 2000 e corpus 2009) e os dados recolhidos através desta avaliação diagnóstica. A aplicação do mesmo exercício, o reconto da obra “O Pássaro Verde”, de Alice Vieira, constituiu-se como o procedimento para a diagnose (cf. Anexo P), efetuada durante o período de observação. Nesta fase, verificou-se que os alunos revelavam algumas dificuldades na produção de textos claros e, com estrutura sequencial organizada (cf. Anexo O).

No que concerne ao paralelismo com os OG do PI no referido contexto, para desenvolver as competências de produção escrita, pretendeu-se incidir em todo o processo de escrita, particularmente nas etapas da planificação, da textualização, da revisão e da reformulação, de forma a integrar e a desenvolver os mecanismos inseridos e essenciais

no desenvolvimento da competência compositiva, com a promoção de escrita de textos adequados, claros, coesos, coerentes, valorizando-se o GN como um dos indicadores de qualidade textual.

Posteriormente à diagnose e ao período de observação, planificou-se a implementação da SD. A sequência didática insere-se numa prática com intencionalidade pedagógica claramente definida, com intuito de contextualizar a escrita em práticas integradoras. A sequência didática segue o modelo citado em Cardoso, Pereira e Silva (2014). Esta foi alvo de definição de critérios para a sua seleção e foi validada por uma especialista, em concreto a orientadora deste Relatório Final (cf. Anexo Q).

A SD foi planificada de forma a promover a expansão do GN integrada em duas unidades mais abrangentes: Texto Narrativo e Texto Descritivo. Foi organizada em três etapas: I) a motivação; II) o treino; III) e a consolidação. Assim sendo, foram planificadas várias sessões que integram: i) a apresentação da situação inicial; ii) os módulos para construção e mobilização dos conhecimentos (5 módulos); iii) e as produções finais (texto narrativo e texto descritivo).

É importante salientar que o professor se deve manter informado e não estagnar, tentando adaptar as estratégias necessárias e adequadas à necessidade dos alunos, sem anular os seus conhecimentos prévios, utilizando-os como ponto de partida.

*Como principais potencialidades deste percurso, destacamos o facto de permitir: (i) estruturar o processo de ensino e aprendizagem da escrita e da gramática; (ii) contextualizar socialmente as produções escritas, partindo de projetos; (iii) desenvolver de forma integrada as diferentes competências linguísticas e, simultaneamente, trabalhar de forma integrada as diferentes áreas do saber; (iv) definir formas de progressão em espiral.*

[citado em Cardoso, Pereira & Silva (2014)]

As obras que integram a SD foram selecionadas tendo em conta o gosto pelos animais manifestado pelas crianças e, também, a relevância da interligação dos conteúdos com competências socio-afetivas e de cidadania. No que concerne às atividades incluídas, pretendeu-se estabelecer uma integração curricular com as Artes Visuais.

## **4. RESULTADOS**

Neste capítulo, são apresentados e, simultaneamente, discutidos os resultados obtidos nas várias fases da investigação.

### **4.1. Apresentação de resultados**

Numa fase inicial da investigação, foi concebida uma tarefa para avaliação diagnóstica e comparativa, como se pode conferir em anexo (cf. Anexo P). Através da diagnose verificou-se o recurso exclusivo do [N], como composição do GN, tendo os alunos recorrido por vezes à repetição do [P], nomeadamente, o pronome pessoal. Relativamente às funções desempenhadas pelo GN (sujeito, complementos, predicativo do sujeito e modificadores), os participantes do estudo não utilizaram o modificador apositivo, contrariamente aos participantes dos corpora (2000 e 2019). Por outro lado, o recurso ao modificador restritivo terá sido influenciado pela atividade de reconto, caso este que se verificou nos três grupos de participantes. A composição apenas difere em partes em que o aluno reconta a história utilizando as suas palavras e não escreve na íntegra o que escutou.

Ao iniciar a aplicação da SD, não foi ensinada explicitamente a metalinguagem associada ao GN e ao grupo verbal (GV), porque, de acordo com a orientadora cooperante, eram termos novos para os alunos e, por outro lado, para garantir os princípios da progressão e da complexificação na construção de aprendizagens.

Na atividade de introdução da SD, após a apresentação da obra “As Catatuas”, em que está presente a redução do GN (por exemplo: [O professor Baltazar...; Ele...; As catatuas...]), pretendeu-se explorar, através de uma reflexão no domínio da oralidade, como é que os alunos saberiam de quem estão a falar, por exemplo: de um colega da escola, de uma personagem, de um objeto ou de um animal. Posteriormente, foi realizado um exercício a pares, em que cada elemento tinha de acrescentar informação à frase “Aquela catatua é minha!”. Embora fosse um exercício inicial, realizado por dez pares e um trio, apenas quatro pares expandiram o GN a partir da frase, tendo os restantes procedido à redução do constituinte, recorrendo apenas ao [P] e ao [Det + N].

[“Aquela catatua verde e vermelha é nossa!”] – recurso ao modificador restritivo

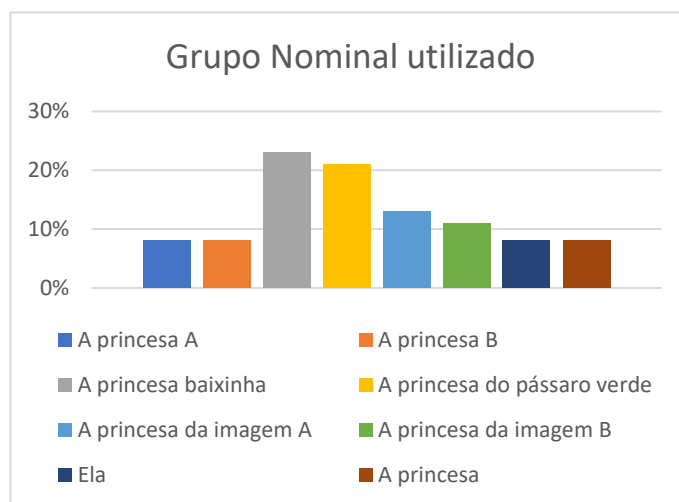
[“Aquela catatua, com bico laranja, é nossa!”] – recurso ao modificador apositivo

[“Aquela catatua em tons vermelhos é nossa!”] - recurso ao modificador restritivo

[“Aquela catatua com bico em forma de ferradura é nossa!”] - recurso ao modificador restritivo

Numa segunda fase, com o intuito de recordar a atividade de reconto, alguns alunos leram em voz alta as suas produções, para que assim se estabelecesse comparações com as estruturas do GN presentes no texto-fonte e se verificasse se os alunos as tinham mantido, reduzido ou alterado por palavras próprias. Posto isto, analisou-se possíveis expansões na frase que levassem a caracterizar ou a nomear de quem se estava a falar, tendo a maior parte dos alunos referido: i) “o pássaro verde” e ii) “um rei que tinha três filhas”. Partindo deste exercício, recorreu-se à comparação entre duas princesas (da obra “O pássaro verde” e “A princesa baixinha” (cf. Anexo Q: 2. Módulo: Primeiro). Esta atividade foi realizada em casa, sendo os GN mais utilizados: “A princesa é...”; “Ela...”; “A princesa da imagem A/B...”; “A princesa do pássaro verde... alta.”; “A princesa baixinha ... aventureira.”. Através da leitura da figura 4, verifica-se que a predominância foram as opções “A princesa baixinha...” e “A princesa do pássaro verde...”, com 23% e 21%, respetivamente, e que, tendo em conta a composição do GN integram o nível 5 (cf. Tabela 3).

**Figura 4**  
*A composição do GN*



*Nota: Da Autora*

Ainda no que concerne à obra “A princesa baixinha”, apelou-se às características do texto narrativo (com a construção de um instrumento de pilotagem), mas também se recorreu à planificação inversa (planificar um texto que já está escrito), ou seja, através do texto escrito (referida obra), os alunos teriam de elaborar uma hipotética planificação, uma vez que no período de observação se verificou a inexistência de planificação e revisão quando se propunha uma produção escrita.

De forma a integrar e mobilizar as aprendizagens realizadas, antes da produção final realizou-se uma produção intermédia intitulada “Como posso enriquecer as descrições nas minhas histórias?”. Nesta produção textual, verificou-se a melhoria na sequência textual, todavia, apenas alguns alunos expandiram o GN recorrendo a modificadores restritivos. Maioritariamente, encontra-se a composição [Det+N] ou [2Det+N], ou seja, sempre que possível, estes expandiram o grupo nominal, o que, em termos de eficácia descritiva, enriqueceu as suas produções. De forma geral e não descurando dos aspetos a analisar (composição GN, produção textual e qualidade textual), na referida produção textual os alunos revelam um bom domínio nas competências gráficas, no entanto, evidenciaram fragilidades na competência ortográfica, quer nas regras de ortografia, quer nas de pontuação. No que concerne à superestrutura, cerca de 86% dos alunos incluíram o título, 100% incluíram a introdução, 90% dos alunos desenvolveram a sua história e apenas 71% concluíram de forma coerente e coesa. Na sua maioria, os textos corresponderam às características do referido género textual (quem?, quando?, onde?, como?; e o quê?), sendo que 10% dos participantes não desenvolveram “o quê?” e 29% não desenvolveram as respostas às questões “como?” e “o quê?”.

No que respeita à análise dos resultados das duas produções textuais (texto narrativo e texto descritivo), foram operacionalizadas três etapas de análise: i) Categorização do GN (recorrendo-se à tabela com as composições do GN, cf. tabela P1, Anexo P); ii) Avaliação da Produção Escrita; iii) e Grelha de análise da qualidade textual. A análise de ambas as produções finais teve em conta as estruturas consideradas (cf. Anexo R) e a respetiva análise do GN como indicador de qualidade textual obedece aos critérios que podemos observar na tabela 3:

**Tabela 3***Classificação dos GN quanto à sua expansão*

Nível	Estruturas consideradas
1	[N]
	[P]
	[DET ou Quant + N]
2	[2 Det + N]
	[Quant + Det + N]
	[Det + Quant + N]
3	[SC]
4	[N + Adj] Modificador
	[PS]
	CO
5	MR
	MA

*Nota:* Da Autora

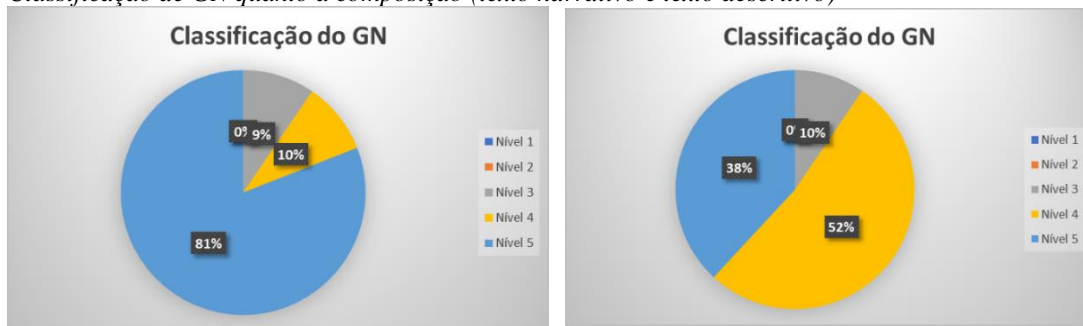
Através da leitura da tabela 3, é possível verificar que existem cinco níveis de classificação mediante a análise da extensão do GN. Assim sendo, o nível 1 corresponde à composição de um GN reduzido e o nível 5 à expansão do GN, sendo os restantes níveis de expansão intermédia. A partir do nível 3 os GN são classificados neste nível, embora contenham estruturas dos níveis inferiores, o mesmo se aplica aos níveis 4 e 5. A expansão do GN foi analisada tendo em conta dois parâmetros: a extensão e a variedade dos elementos que ocorrem no GN. Neste sentido e de acordo com as estruturas consideradas (cf. Anexo R), foram classificados os GN quanto à sua expansão, como podemos verificar nas figuras 4 e 5 (cf. Tabela R3 e R4, Anexo R).

Relativamente às estruturas consideradas, no texto narrativo verificou-se o domínio da composição [Det + N], mas, também existiram composições como [Quant/Det+ Det/Quant + N] e [2Det + N]. No que diz respeito às funções sintáticas internas ao GN (sujeito, complementos, predicativo do sujeito e modificadores), verificou-se predominância de complemento oblíquo, seguidamente [PS] e [MR]. Assim sendo, após a análise das estruturas consideradas, as produções foram enquadradas em níveis. Como podemos verificar na figura 5, não existem produções nos níveis 1 e 2, as produções integradas no nível 3 correspondem aos alunos supramencionados (dois dos três alunos com medidas universais seletivas), por fim, 81% das produções alcançaram o nível 5.

No que concerne às estruturas consideradas, no texto descritivo verificou-se predomínio da composição [N], [P], [Det + N] e [2Det + N]. Relativamente às funções sintáticas desempenhadas pelo GN: sujeito, predicativo do sujeito, complementos, modificadores (restritivo e apositivo), verificou-se a predominância de complemento oblíquo, em seguida, destaca-se [PS]. Neste sentido, após a análise das estruturas consideradas, observa-se na figura 5 que não existem estruturas nos níveis 1 e 2 e apenas metade alcançou o nível 5.

**Figura 5 e Figura 6**

*Classificação de GN quanto à composição (texto narrativo e texto descritivo)*

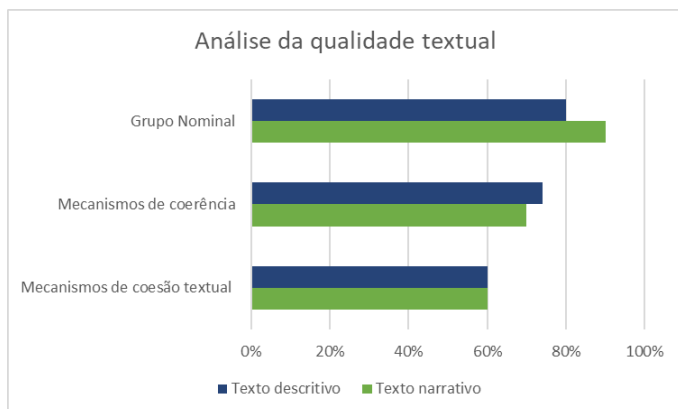


*Nota: Da Autora*

A composição do GN é essencial para a análise e avaliação de todo o processo de investigação, uma vez que está fortemente relacionada com as produções escritas. Assim sendo, na análise foram cruzadas as dimensões GN, produção escrita e qualidade textual, calculando-se percentagens, tendo por base os níveis de avaliação obtidos (cf. Anexos R, S, T e V). Através da análise da figura 7, tecem-se as seguintes interpretações:

- Em ambas as produções finais, constata-se que a avaliação da turma remete para 60% de eficácia na aplicação dos mecanismos de coesão textual;
- No que concerne aos mecanismos de coerência, embora sejam similares, existe a diferença de 4% do texto narrativo (70%) face ao descritivo (74%);
- No que se refere ao GN, pode-se averiguar que a avaliação foi bastante positiva, dado que no texto narrativo 90% das produções foram enquadradas nos níveis 4 e 5, enquanto no texto descritivo 80% das produções se situaram nestes níveis. Relativamente ao último aspeto, este reforça o GN como indicador de qualidade textual.

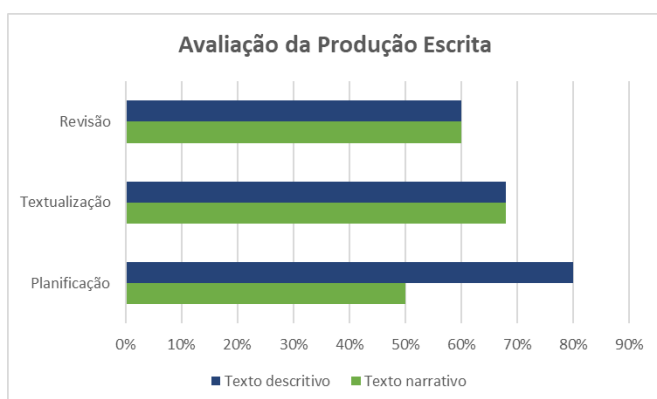
**Figura 7**  
*Análise percentual da qualidade textual*



*Nota:* Da Autora

Considerando a análise das etapas de produção textual, o sucesso e a eficácia dos alunos em cada fase foram classificados de 1 a 5, tendo sido calculadas as médias individuais e da turma, procedendo-se, por fim, ao cálculo das percentagens de sucesso e eficácia. Na figura 8, é possível verificar que se registou um contraste acentuado no que se refere à planificação das duas produções, dado que o conjunto dos participantes obteve 80% de eficácia no texto descritivo e apenas 50% no narrativo. No que concerne à textualização e à revisão, a percentagem de eficácia da turma nas duas produções é a mesma, sendo de 68% na textualização e de 60% na revisão.

**Figura 8**  
*Análise percentual da produção escrita*



*Nota:* Da Autora

Entre as duas produções finais foi realizado um Laboratório Gramatical (cf. Figura Q6, Anexo Q). As quatro etapas foram realizadas a pares. Todos os pares concluíram que se adicionassem informação ao GN “A criança” seria mais fácil identificarem a pessoa de que estão a falar. Posto isto, cada par personalizou a sua cobra e descreveu-a, acrescentando informação à frase “A cobra é minha!” (atividade semelhante à que realizaram numa fase inicial). Dos dez pares e um trio, apenas oito pares recorreram à expansão do GN, através da utilização de modificador restritivo e apenas dois pares recorreram ao modificador apositivo. Seguem-se alguns exemplos: “A cobra, com riscas vermelhas e castanhas, é minha!”; “A cobra, com crista, é minha!”; “A cobra com manchas pretas é minha!”; “A cobra com orelhas de vaca e língua vermelha é nossa!”.

Por fim, as duas últimas fases de análise assentam em critérios que têm por base mecanismos de coesão textual e mecanismos de coerência, integrados na micro e na macroestrutura textuais, mas, também as diferentes etapas da escrita (Planificação, textualização e revisão). Constituíram-se assim, Grelhas de Avaliação da produção escrita (cf. Anexo S) e a Grelha de análise da qualidade textual (cf. Anexo T), no que respeita às duas produções finais: texto narrativo e texto descritivo. As três fases de análise contribuíram para a comparação de resultados que se apresenta no subcapítulo seguinte.

#### **4.2. Comparação de Resultados**

A comparação estabelecida só foi possível através da concretização das três etapas de análise de resultados, como referido anteriormente. No corpo do texto será apresentada apenas a comparação entre os resultados da análise da qualidade textual (texto narrativo e texto descritivo), encontrando-se os restantes dados comparativos em anexo (cf. Anexo U). De forma a estabelecer essa comparação, definiram-se os seguintes termos: i) as estruturas do GN consideradas pelos alunos; ii) a classificação do GN quanto à sua expansão; iii) os critérios estabelecidos para as etapas de produção escrita; iv) e os critérios definidos para a análise de qualidade textual.

As estruturas consideradas foram essenciais para a análise da composição do GN e para a análise de funções sintáticas desempenhadas pelo GN, verificando-se na maioria

dos alunos a diversificação da expansão do GN, embora o nível 5 (cf. figuras 4 e 5) se tenha verificado predominantemente no texto narrativo (cf. Anexos R e U).

Relativamente à produção escrita, na análise do texto foi essencial a averiguação das competências: i) ortográfica; ii) gráfica; iii) e compositiva. No período de observação já tinham sido notórias algumas fragilidades nestes campos, no entanto, após a análise dos dados, no que diz respeito às regras de ortografia e à pontuação, verificou-se que a maioria das produções escritas apresenta erros ortográficos e ausência de sinais de pontuação (referente à Produção Final: Texto Narrativo e Texto Descritivo, cf. Anexo Q). Apesar de a ação pedagógica ter focalizado as etapas da escrita (planificação, textualização e revisão), bem como os procedimentos incluídos nas mesmas, tendo, na etapa da revisão sido especificamente indicado aos alunos que relesem, assinalassem alterações com cor diferente e avaliassem as suas produções, continuaram a registar-se dificuldades neste campo (cf. Anexo Q). No que respeita à super e à macroestrutura, todos os alunos escrevem o título. Quanto à sequência textual, ainda existem alguns alunos com fragilidades, todavia, todos concluíram a produção escrita, mas a estrutura e a coesão ficam aquém do espetável em ambos os textos. A análise revelou que 71,4% das produções se situam num nível Suficiente e as restantes no nível Bom. A correção dos aspetos microestruturais, na maioria das produções, situa-se no nível suficiente, mas parece suscetível de melhoramento, uma vez que, ao reverem e, por sua vez, reescreverem a produção, os alunos identificam algumas das suas fragilidades. Ressalva-se o facto de cinco alunos não sinalizarem uma margem maior para assinalarem os parágrafos. Quanto aos processos de escrita, todos os alunos realizam a planificação, no entanto, a etapa da revisão não foi tida em conta pelos alunos, ou seja, embora autoavaliassem a revisão, não procederam à respetiva reformulação e edição. No que diz respeito à Autoavaliação de ambas as produções finais, a maioria dos alunos selecionou “Sim” na tabela de revisão do texto (cf. Anexo W). Importa referir o facto de quatro alunos, na produção do texto narrativo, terem selecionado “Não” no item – “Expandi o grupo nominal sempre que possível”, o que mostra que, apesar da intervenção didática ter suscitado aprendizagens na maioria dos alunos ao nível da formação e da mobilização dos GN em situações escritas (e orais), será necessário um reforço do trabalho neste sentido com os alunos que

afirmaram não ter expandido os GN nas suas histórias, numa perspetiva de diferenciação pedagógica.

Por fim, focaliza-se o elemento central do estudo, ou seja, o GN como indicador de qualidade textual. Antecedendo a avaliação comparativa entre as duas produções finais, há que estabelecer a comparação da composição do GN na atividade de reconto com as referidas produções, como podemos ver nas tabelas 4 e 5.

Relativamente à composição do GN, no texto narrativo, verifica-se diversidade na sua composição, por outro lado, o texto descritivo aproxima-se do reconto nas percentagens da composição [P]. Neste último caso, como o aluno tinha de realizar o seu autorretrato, limitou, por vezes a composição do GN a “Eu”. No que se refere ao texto narrativo induzido a partir da seleção das personagens e dos locais (cartões de históricas, cf. Anexo Q), as produções assemelharam-se às expansões realizadas no decurso da intervenção, ou seja, com recurso aos modificadores do GN (restritivo e apositivo), enriquecendo as suas descrições. Em relação ao reconto, como já fora referido, as estruturas do texto-fonte condicionaram a representação da composição do GN. A inclusão do modificador apositivo foi desenvolvida no decurso das atividades implementadas na SD. No que concerne ao complemento oblíquo ao nível das produções, vai-se denotando um decréscimo da percentagem da sua utilização, embora nada significativo, sendo predominante na produção inicial.

Quanto às funções sintáticas desempenhadas pelo GN (sujeito, complementos, predicativo do sujeito e modificadores, ...), verifica-se em ambas as produções finais a utilização dos modificadores apositivos, que era inexistente na produção inicial. No que concerne à representação dos complementos (direto e indireto) verifica-se um aumento. Os alunos recorrem maioritariamente ao predicativo do sujeito ou ao complemento oblíquo (com utilização de um grupo preposicional). Na maioria dos casos, o texto descritivo contrasta com as restantes produções, registando-se algumas diferenças consideráveis.

**Tabela 4**  
*Comparação da Composição do GN (Inicial e finais)*

4.º ano	Participantes	Composição do GN						
		[N]	[P]	[Det + N]	[Quant + N]	[Det + Quant + N]	[Quant + Det + N]	[2Det + N]
<i>Reconto</i>	18	2	120	172	2	8	2	15
%		0,6	37,4	53,6	0,6	2,5	0,6	4,7
<i>Tx. Narrativo</i>	21	7	44	96	1	3	4	2
%		4,5	28,0	61,1	0,6	1,9	2,5	1,3
<i>Tx. Descritivo</i>	21	11	23	21	0	0	0	6
%		18,0	37,7	34,4	0	0	0	9,8
Total		20	187	289	3	11	6	23

**Tabela 5**  
*Comparação das funções sintáticas desempenhadas pelo GN (inicial e finais)*

4.º ano	Participantes	Funções sintáticas desempenhadas pelo GN							TOTAL
		[SNS]	[SC]	[PS]	CO	CD/CI	MR	MA	
<i>Reconto</i>	18	69	5	52	381	16	67	0	590
%		11,7	0,8	8,8	64,6	2,7	11,4	0	
<i>Tx. Narrativo</i>	21	50	7	36	199	50	34	9	385
%		13,0	1,8	9,4	51,7	13	8,8	2,3	
<i>Tx. Descritivo</i>	21	52	4	28	68	23	7	4	186
%		28,0	2,2	15,1	36,6	12,4	3,8	2	
Total		171	16	116	648	89	108	13	

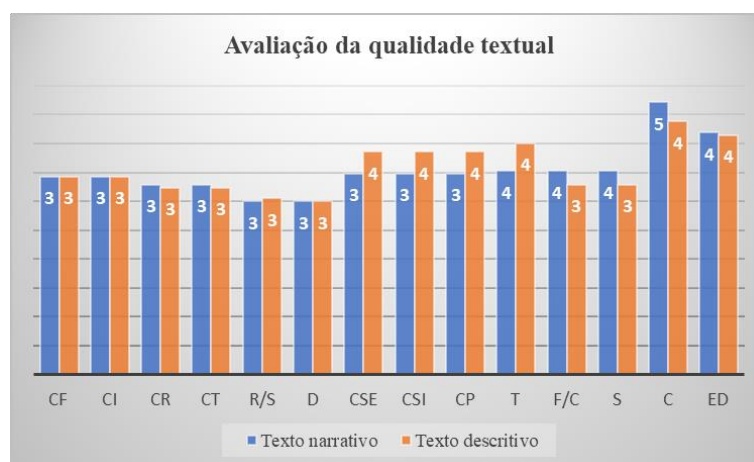
*Nota:* Da Autora (Ressalva-se que a categorização e respetiva legendagem se encontram em anexo, cf. Anexo P).

Tal como já tinha sido verificado no Projeto DeQ20, do 3.º para o quarto ano há uma evolução, neste sentido, no caso concreto da investigação, o desenvolvimento e a aplicação dos grupos nominais são mais reduzidas nos primeiros anos e sofrem alterações graduais, sendo que vão sendo expandidos.

Ao longo da intervenção e tendo por base a comparação entre as duas produções textuais, obtiveram-se os seguintes níveis, tendo em conta os critérios estabelecidos, como podemos ver na figura 9:

Critérios legenda:	
Mecanismos de coesão textual	
CF	Coesão frásica
CI	Coesão interfrásica
CR	Coesão referencial
CT	Coesão temporal
R/S	Reiteração/ substituição
D	Diversificação e riqueza de léxico
Mecanismos de coerência	
CSE	Coerência semântica
CSI	Coerência sintática
CP	Coerência Pragmática
T	Tema
F/C	Forma/ Conteúdo
S	Sentido
Grupo Nominal	
C*	Composição GN (redução/expansão)
ED	Eficácia descritiva
	Características descritivas
	Expansão do GN

**Figura 9**  
Avaliação da qualidade textual (texto narrativo e texto descritivo)



Nota: Da Autora

Avaliação quantitativa/qualitativa:
1 – Muito insuficiente; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom; 5 – Muito bom.

### 4.3. Discussão dos resultados

Após a análise do percurso experienciado pelos alunos, a nível global, pode-se afirmar que, na sua maioria, estes progrediram na expansão da composição do GN, recorrendo ao modificador apositivo, que era inexistente nas suas produções iniciais. Apenas 38% dos alunos alcançaram o nível 5 de classificação na composição do GN, dados que contrastam com os 81% alcançados na produção do texto narrativo (cf. figuras 4 e 5). No entanto, mesmo os alunos com medidas universais seletivas alcançaram o nível 3, assim sendo, embora os alunos recorram a composições incluídas no nível dois, também apresentaram composições enquadradas nos níveis superiores.

No que concerne ao OG A, *Comparar as produções dos alunos no reconto de “O Pássaro Verde”, de Alice Vieira com dois corpora (2000 e 2019)*, optou-se por desenvolver uma avaliação diagnóstica (cf. Anexo P), de forma a analisar os tipos de composição do GN, bem como o impacto do reconto nessa mesma composição. De acordo com os dados recolhidos, algumas estruturas consideradas foram iguais às do texto-fonte. Ressalva-se o facto de os participantes do presente estudo não incluírem modificadores apositivos, o que aponta para a relevância de se investir no ensino e na

aprendizagem desta estrutura específica. Através da análise, também foi possível verificar que, embora os alunos incluíssem o grupo preposicional, face aos corpora, raramente os alunos utilizam pronomes pessoais, ou seja, a maioria não os utiliza para substituir GN mais extensos. O reconto surgiu como uma estratégia comparativa, mas também para uma análise inicial, diagnóstica, sobre a composição do GN. Giasson (1993) refere que o reconto consiste na narração, posteriormente à audição de uma narrativa, por palavras próprias. Por outro lado, potenciou-se junto dos alunos uma motivação pessoal e comunicativa com a criação de situações de escrita significativa, neste caso, o reconto. Segundo Costa, Vasconcelos e Sousa (2010, p. 116), os textos selecionados devem incluir uma sequência temporal e causal, ou seja, uma sucessão de situações que se encontram encadeadas, seguindo uma linha de tempo de fácil compreensão. Como já referido, a seleção da obra deveu-se à sua integração no projeto de investigação DeQ20. No respeitante à questão levantada inicialmente, *A atividade de reconto condicionou a composição do GN?* (cf. Apresentação do estudo), pode-se constatar que a atividade de reconto condiciona algumas composições do GN.

Considera-se que a SD “pressupõe um trabalho que permite desenvolver as capacidades dos alunos de forma diversa, fazendo com que reflitam [*sic*] sobre a sua relação com o mundo, considerando situações de textualidade” (Brocardo, & Costa-Huges, 2009, p.135). Partindo deste pressuposto, a análise do GN enquanto indicador de qualidade textual constituiu-se por meio da implementação de uma SD como indutor estratégico na melhoria das competências de produção escrita dos alunos. Numa fase inicial, embora os alunos fossem criativos em ideias, na transposição do domínio da oralidade para a escrita, na produção textual, verificava-se o recurso a frases simples e a pouca descrição dos elementos-chave: personagens, espaço, entre outros aspetos. Após o período de intervenção e a aplicação da SD, registaram-se melhorias e uma evolução da expansão do GN. Ao longo da aplicação da SD, tentou-se aplicar diferentes estratégias, organizando-se a mesma sobre três princípios fundamentais: a) diferenciação pedagógica; b) interdisciplinaridade; c) e aprendizagem ativa. Esta não foi apenas limitada à produção escrita, mas também foram mobilizados diferentes domínios da área disciplinar do Português, não esquecendo as competências investigativas, socio-afetivas e competências

associadas a conteúdos programáticos de outras áreas disciplinares. No que diz respeito à perspectiva dos alunos, embora não tenha sido aplicado um questionário, na última semana de intervenção, a análise das intervenções orais dos alunos permitiu verificar que as estratégias aplicadas, de um modo geral, foram por si percebidas como momentos “lúdicos”; “diferentes”; em que se estabelecem “ligações”; em que foram abordadas “diferentes obras”. Assim sendo, o impacto da implementação da SD, como recurso didático, na composição do GN e na qualidade textual foi positivo. Ainda assim, no que concerne à qualidade textual, permaneceram algumas fragilidades no que se refere mecanismos da produção escrita (micro e macroestruturais). Os alunos, de facto, passaram a atribuir características essencialmente às personagens, refletindo-se esta preocupação na expansão do GN, o que permitiu que a redução inicial desse lugar à riqueza e à criatividade do GN enquanto indicador de qualidade face à eficácia descritiva, com reflexo na utilização de características descritivas e na composição (expansão) do GN.

Para esclarecer os contributos da SD na eficácia do OG C, *Desenvolver as competências de produção escrita*, é necessário ponderar os resultados supramencionados (cf. Anexo S). Considerando que a SD pode, de facto, ser um recurso motivador para o processo de ensino-aprendizagem da escrita e que existiu viabilidade na sua utilização enquanto potenciador das aprendizagens em torno do GN e da sua expansão, o seu contributo não foi suficiente relativamente a alguns dos objetivos específicos delineados: Foi este o caso do nomeadamente no C4 – *Rever, corrigir e alterar textos escritos*, o que acabou por condicionar a textualização, no que respeita à integração e ao encadeamento de diferentes micro e macroestruturas textuais, com impacto nas competências ortográficas e compositivas dos alunos. Na SD, de um ponto de vista processual, os módulos foram planificados e implementados para que o aluno compreendesse a pertinência das práticas de planificação, textualização e revisão e que as aplicasse, o que permitiria um aperfeiçoamento da sua produção escrita. Na combinação destas três etapas, a que ficou por melhorar foi a revisão, uma vez que, na maioria dos casos, os alunos não releeram o texto, não tendo procedido à autoavaliação do mesmo. Tal como refere Santana (2007), a revisão dos textos contribuiu para a aprendizagem dos próprios

processos de escrita pelas crianças, através da reflexão sobre a língua. A maioria dos alunos, de acordo com a análise dos dados, quando termina a textualização dá por terminado o processo de escrita. O preenchimento da grelha de revisão foi um dos elementos que permitiu chegar a esta conclusão, na medida em que foi feito de forma pouco consistente e refletida, tendo o “sim” sido a opção selecionada pela esmagadora maioria dos alunos, em quase todos os domínios. Esta grande incidência do “sim” contrasta largamente com os dados que constam das tabelas de avaliação da produção textual, preenchidas pela investigadora (cf. Anexo S).

Embora se verifiquem algumas fragilidades na utilização de vários mecanismos influentes na qualidade textual (cf. Anexo T), destaca-se o GN como indicador de qualidade, uma vez que permite aos alunos efetuar descrições ricas e criativas, não se limitando a sua composição ao [N], [P] ou [Det+N].

Ao longo da SD, os alunos foram mobilizando conhecimentos prévios e adquiridos, melhorando-os, consolidando-os e alargando-os. No entanto, o facto de compreenderem o raciocínio seguido para a expansão dos GN e de serem capazes de fazê-lo em exercícios de treino, não significa que isso se reflita necessariamente na produção, na qual os alunos nem sempre mobilizam os conhecimentos construídos anteriormente de forma mais isolada. Repare-se, através dos dados já apresentados, que a maioria dos alunos conseguiu fazer a expansão esperada nos exercícios iniciais (exercício das catatuas e comparação entre princesas), intermédios (Como posso enriquecer as descrições nas minhas histórias?) e de consolidação (atividade realizada através do Laboratório Gramatical). No entanto, nas produções finais, estas aprendizagens nem sempre foram mobilizadas de forma tão evidente, o que reforça a relevância de se investir em tarefas de mobilização de conhecimento (meta)linguístico para outras competências, como é o caso da escrita.

A análise dos dados acompanhou toda a intervenção, com especial incidência nas produções escritas, para a qual foram fulcrais a análise da composição do GN (cf. Anexo R), a análise das diferentes fases de produção (cf. Anexos P e U), a análise e a avaliação da produção escrita (finais) e a análise da qualidade textual.

É na análise da textualização e da composição do GN que se verifica a sua influência na qualidade textual. Além da composição do GN, importa referir que foi analisada também a eficácia descritiva dos textos (características descritivas e análise da expansão do GN) Tal como se pode observar nas tabelas TI e T2 (cf. Anexo T), a média geral da turma situa-se no nível 4 no que se refere à eficácia descritiva, o que se relaciona com mecanismos de coesão e de coerência. A progressão dos alunos foi verificada na construção de frases complexas, em substituição das frases simples, bem como nas estruturas lexicais (núcleo e complementos/ modificadores) e funcionais (determinantes e quantificadores). Após as análises realizadas, no que concerne ao nível 5 de avaliação da composição do GN, verificam-se marcas linguísticas de ambos os géneros textuais, quer a nível da micro e macroestrutura, o que mostra uma relação entre a complexidade sintática ao nível do GN e a qualidade textual.

Considerando os dados expostos, o GN evidenciou-se como um indicador de qualidade textual pela eficácia descritiva que imprime aos textos. Ainda que a expansão do GN tenha variado consoante o género textual, em ambos os casos foi um fator de impacto positivo na qualidade textual, apesar de ainda existirem mecanismos a melhorar. Tal como refere Santana (2009), a apropriação das funções da linguagem escrita é uma via da evolução da qualidade da produção textual, que, por sua vez, está relacionada com as competências metalinguísticas e metacognitivas. A expansão do GN constituiu-se como riqueza de uma parte, que não confere a qualidade ao todo, por vezes, pela falta de diversidade lexical, pela ortografia, pela sequência textual, mecanismos estes que estagnaram em alguns alunos num nível “suficiente”. Salienta-se que a escrita é um processo que exige uma organização sintática, semântica e pragmática do discurso. A expansão do GN por parte dos alunos conferiu qualidade à construção frásica dos mesmos. Em síntese, citando Barbeiro e Pereira (2007, p. 17):

*A escrita exige a capacidade de selecionar e de combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondendo aos conteúdos que se quer expressar. A escrita encontra no texto a forma mais relevante da representação do conhecimento.*

De forma a relacionar os resultados com os OG e os objetivos específicos, bem como estabelecer a ligação entre as questões colocadas no início da investigação, construiu-se uma tabela de sistematização e organização das conclusões do estudo (cf. Anexo V).

## 5. CONCLUSÕES

Na sequência do capítulo anterior, serão, agora, elencadas as conclusões retiradas do estudo, que se centrou na exploração e na análise dos resultados do envolvimento dos alunos no decurso da concretização de uma sequência didática focalizada no GN como indicador de qualidade textual. Ressalva-se o facto de ser essencial o balanço do cumprimento das tarefas, bem como dos constrangimentos no desenrolar do mesmo.

No que concerne à interligação e ao cumprimento dos quatro OG da investigação, é possível concluir que a SD, enquanto recurso, foi um fator de motivação para o processo de ensino-aprendizagem. A implementação da SD e das respetivas atividades constituíram um grande desafio, não só porque os alunos nunca tinham realizado atividades neste âmbito (SD e Laboratório Gramatical), mas, também, pela metalinguagem associada ao GN. Na generalidade, os participantes, elencaram no final da concretização da SD, através de uma discussão coletiva, vários aspetos: os conteúdos programáticos associados (sintaxe: expansão e redução de frases), bem como a facilidade e a compreensão dos termos GN e GV, desmistificando que estes não são sinónimos de sujeito e predicado. No início, existiam algumas conceções erróneas face ao que seria a metalinguagem associada aos termos supramencionados, registando-se uma evolução neste campo no desenrolar das atividades. Neste sentido, considera a SD uma estratégia para a compreensão de novos conteúdos, mas também para a mobilização de conhecimentos prévios. A SD colocou em relevo estratégias fulcrais, tal como referem Barbeiro e Pereira (2007): “facilitação processual, escrita colaborativa, reflexão sobre a escrita, integração de saberes e realização de funções”.

Relativamente à produção do reconto, verificou-se a ocorrência de GN expandidos, embora se registasse contraste em algumas estruturas consideradas face aos corpora do Projeto DeQ20. A SD tornou-se viável enquanto indutor da expansão do GN,

o que se verificou não só nas produções finais, mas, também, no decurso das atividades realizadas.

No que diz respeito ao OG C, *Desenvolver as competências de produção escrita*, este foi sem dúvida o mais difícil de atingir, o que poderá estar relacionado com a ausência do hábito de rever os textos, mas também com as limitadas estratégias de melhoria da ortografia e pontuação. Uma vez que alguns alunos têm dislexia a professora cooperante alega que se sentem “frustrados” quando se realça os erros ortográficos, mesmo tendo sido explicado que na aplicação do Hospital Ortográfico<sup>2</sup>, não seria identificado o aluno que cometera o erro, tendo o objetivo de que todos refletissem sobre o erro ortográfico. Neste sentido, colocam-se duas hipóteses: i) ter-se ia mostrado proficiente uma aposta mais centrada na revisão de texto? e ii) teria sido eficaz a implementação das etapas reformulação e edição, na qualidade textual?

A organização textual é essencial, ou seja, um texto bem estruturado e bem escrito requer o conhecimento das regras de escrita. Como refere Santana (2007, p. 52), os alunos por vezes apresentam textos confusos, sem estrutura, com erros gramaticais ou ortográficos, o que evidencia distração na textualização e ausência de revisão. Após o preenchimento da Autoavaliação e da discussão coletiva, muitos alunos verificaram que colocaram “sim” em todos os parâmetros da revisão, mas, de facto, quando releram, pela segunda vez o texto, identificaram de imediato a ausência de parágrafos, a repetição de palavras, a ausência de sinais de pontuação e erros ortográficos, embora, na maioria dos casos, não reconhecem os erros ortográficos que tinham cometido.

No que concerne à problemática definida, *O Grupo Nominal como indicador de qualidade textual*, averiguou-se que este é, sem dúvida, um indicador de qualidade textual, potenciando a eficácia descritiva alcançada nas produções textuais.

Quanto às limitações do estudo, os participantes revelaram algumas fragilidades no domínio da escrita, o que se verificou pelo facto de alguns resultados terem ficado aquém do esperado. Os mecanismos de textualização são essenciais na etapa da textualização. Embora os alunos tivessem evoluído na descrição das personagens e locais,

---

<sup>2</sup> A rotina do Hospital Ortográfico permite aos alunos melhorarem os erros ortográficos sinalizados. Os erros são categorizados por nível de gravidade e afixados nas diferentes seções do placar (casa, sala de espera, consultório, sala de tratamento, cirurgia). As palavras são analisadas frequentemente, para que possam ter alta. Essa verificação pode ser efetuada através de exercícios ou ditados.

dada a expansão do GN, outros aspetos também são essenciais, como o léxico, a morfossintaxe, a semântica, favorecendo, assim, a garantia de coerência e coesão textuais. Citando Ferreira (2018), a “correção, a adequação, a diversidade e a criatividade na utilização dos mecanismos linguísticos interferem fortemente na qualidade textual e na competência compositiva.”.

No decurso da prática pedagógica, estabeleceu-se uma conexão entre o estudo empírico e o PI, tentou colmatar-se a ausência do domínio da escrita nas restantes semanas de intervenção. Foi, aliás, esta situação que levou a uma alteração da estrutura da SD. Para tal, foram acrescentados dois módulos de consolidação e uma segunda produção final, o texto descritivo. Embora esta produção final seja a última etapa da SD, a mesma contrastou com a avaliação da produção do texto narrativo, uma vez que a composição do GN não foi tão rica e criativa. Talvez este fator esteja associado ao facto de ser um autorretrato. Possivelmente, se a motivação ou o enquadramento do texto descritivo fossem a descrição de uma paisagem ou de outra pessoa, a expansão fosse mais rica e criativa. No entanto, Sabina (2018) no seu estudo, refere que a expansão de GN no desenvolvimento da escrita de autorretratos beneficiou da intervenção pedagógica, registando-se progressos entre a produção inicial e a produção final. O facto de o autorretrato ter sido o texto explorado em toda a sequência parece ter sido vantajoso para as aprendizagens neste campo. Seria interessante e relevante delinear um percurso de investigação centrado na expansão do GN enquadrado no mesmo género ou subgénero textual.

Considera-se como constrangimento as condições de produção do reconto, tal como as circunstâncias em que se desenrolou o período de observação, visto que estes foram condicionados pelo isolamento profilático a que a turma ficou sujeita, baseando-se na vertente de E@D. Ressalva-se o facto de três semanas e dois dias ter sido um tempo reduzido para a melhoria e o desenvolvimento de competências de produção escrita, pois a melhoria destas seria provavelmente mais significativa a médio e a longo prazos.

Em síntese, tendo em conta a problemática, pode concluir-se que a composição do GN garante enriquecimento e complexidade às frases e, como consequência, tem impacto na qualidade textual, particularmente nos textos descritivos e nas sequências descritivas presentes em textos narrativos e, provavelmente, de outros géneros, como os

expositivos. Gostaria de ter tido mais tempo para aplicar testes de significância, através do Programa *SPSS*, de forma a verificar se algumas das diferenças registadas em várias das categorias e subcategorias de análise são ou não estatisticamente significativas. Não obstante, encaro esta limitação como um desafio, na medida em que toda a investigação, em geral, e esta, em particular, não se esgota em si mesma, havendo sempre um caminho a percorrer para aprofundar a análise e refletir sobre os resultados e as conclusões e abrindo portas e lançando pistas para outros estudos.

# REFLEXÃO FINAL

| | ' ' | | ' ' |

No final desta etapa desafiante, enquanto docente em formação e investigadora, considero importante refletir sobre diferentes contributos: i) o da experiência desenvolvida na PES II; ii) o da experiência no processo de investigação; iii) e o da identificação de aspetos positivos para o desenvolvimento pessoal e profissional. Neste sentido, a presente reflexão final engloba um olhar sobre ambas as práticas pedagógicas enquadradas num percurso formativo pessoal e na perspetiva do futuro profissional. Como afirma Arends, nas palavras de Sanches (2005, p. 130):

*A chave para nos tornarmos profissionais autónomos reside na disposição e capacidade do professor para se dedicar ao estudo do seu próprio modo de ensino e para testar a eficácia das suas práticas educativas.*

A PES II potenciou, ao longo das práticas pedagógicas, uma constante reflexão, evolução, potenciou o desenvolvimento de competências essenciais e constituiu-se como um contexto de exploração das nossas capacidades formativas e formadoras, relevantes para o nosso futuro profissional. O estágio não contribuiu só para o desenvolvimento profissional, mas também contribuiu para a minha formação pessoal e humana.

As práticas desenvolvidas nos dois ciclos de ensino foram distintas, não só pelos diferentes contextos socioeducativos, mas, também, pelas diferenças nas vertentes de ensino (online e presencial). Este contraste reforça a importância de o professor ter a capacidade de se adaptar. Tal como afirma Tomlinson (2008, p. 17), “um professor que entenda a necessidade de ajustar o ensino aos seus alunos espera por cada oportunidade de conhecê-los melhor”. Assim sendo, além do presente documento, também a construção e aplicação dos respetivos Planos de Intervenção, nos dois contextos da prática pedagógica, foram essenciais para a minha aprendizagem.

No que concerne ao estudo empírico desenvolvido, nem sempre foi uma tarefa fácil, no entanto, constituiu-se como um contexto de desenvolvimento de competências investigativas essenciais na atividade docente e, simultaneamente, um momento de exploração de um domínio crucial no desenvolvimento de cada aluno – a escrita. De facto, existem inúmeras fragilidades e aspetos a melhorar neste campo, com particular destaque para as competências compositivas. Esta implica: i) a ativação de conteúdos; ii) a tomada de decisão sobre a integração, iii) a articulação com outros elementos do texto; iv) e a

construção das unidades e os mecanismos linguísticos a figurar no texto, segundo as exigências de coerência e coesão (Barbeiro & Pereira, 2007).

Com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade textual das produções dos alunos, o GN assumiu-se enquanto um indicador relevante desta qualidade, tendo sido estruturada e operacionalizada uma SD com objetivos pedagógicos e investigativos. Foi construído um percurso que permitisse integrar os alunos enquanto participantes nas aprendizagens e lhes fornecesse ferramentas importantes para a compreensão da existência de diversas formas de aprender ou mobilizar conteúdos já aprendidos. Foi uma tarefa difícil e por vezes com momentos de hesitação, num sistemático questionamento das estratégias a adotar, dado que não queria deixar de parte o PI e tive de gerir a concentração do meu par de estágio no seu estudo empírico, nomeadamente na competência leitora. A necessidade de abordar e diversificar os vários domínios da área curricular do Português em três semanas e dois dias revelou-se uma tarefa desafiante, por vezes, árdua, ainda que gratificante. Este fator levou-me a embarcar numa incessante reflexão sobre as possibilidades de obtenção efetiva de resultados e sobre como permitir que os alunos realizassem aprendizagens contextualizadas, integradas e com sentido. Considero, face aos constrangimentos e às dificuldades vivenciadas o objetivo final desta experiência foi cumprido.

Com o confronto realizado entre a teoria e a prática durante a PES II, os estudantes refletem e identificam as dimensões a melhorar no exercício da profissão de docente. Relativamente à minha prática pedagógica, no decurso do Mestrado, tenho a agradecer os ensinamentos dos professores cooperantes, bem como do grupo docente da ESELx, pelo seu contributo para a construção de saberes essenciais.

Concluindo, termino este percurso com o sentimento de ter proporcionado uma aprendizagem ativa em ambas as práticas pedagógicas. Por outro lado, desenvolvi eu própria aprendizagens e competências de investigação (no 1.º CEB), mantendo sempre uma atitude reflexiva em ambos os casos. A esse respeito, Marchão (2010) enfatiza que cabe ao professor ser pensador, munido-se de “conhecimentos teóricos, técnicos e práticos, ... [e] promotor do saber holístico, pluri, inter e transdisciplinar” (p. 151). Posto isto, cabe ao professor encontrar as estratégias adequadas para desenvolver o currículo de

forma contextualizada, adaptando as técnicas e métodos necessários, de modo a promover a descoberta pelos alunos. O professor deve estar em constante aprendizagem, não pode considerar que a sua formação está concluída, pois há sempre a necessidade de atualização e de formação em áreas mais deficitárias e cada contexto é diferente e não há uma fórmula mágica para responder a todas as situações.

## REFERÊNCIAS

| | ' | | ' |

- Adam, J.M. (1992). *Les textes, types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. (pp. 46-62). Nathan
- Alamargot, D. e Chanquoy, L. (2001). *Trough the Models of Writing*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: construir a aprendizagem*. Departamento de Metodologias da Educação da Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brocardo, R. & Costa-Hubes, T. (2009). *A elaboração do modelo didático de gênero e da sequência didática: uma perspectiva de trabalho com o gênero textual reportagem impressa em sala de aula*.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência. Consultado em fevereiro de 2021, de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf)
- Cachinho, H. (2000). *Geografia escolar: orientação teórica e praxis didática*. Infogeo 15
- Camps, A. (2005). *Pontos de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita*. in Carvalho, J. A. B., Barbeiro, L. F., Silva, A. C. Pimenta, J. (Orgs.) *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 11-26.
- Cano, M. S. (2005). *La conversación en el aula*. In Rodríguez, F. L.(dir.). *Hablar en classe. Como trabajar la lengua oral en el centro escolar* (pp.81-91). Editorial Laboratorio Educativo.

- Cardoso, A., & Sousa, O. (2008). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Cardoso, A., Pereira, S. & Silva, M. E. (2014). Gramática & Texto: Uma experiência na formação de professores. *Estudos Linguísticos*
- Costa, A., Vasconcelos, S. e Sousa, V. (2010). *Muitas ideias, um mar de palavras: proposta para o ensino da escrita*. (pp.112-139). Fundação Calouste Gulbenkian
- Costa, L., Costa, A. & Gonçalves, A. (2017). Consciência linguística: Aspectos sintáticos In M. J. Freitas, & A. L. Santos (Eds.). *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (Textbooks in Language Sciences 3) (pp. 409 – 438). Language Science Press.
- Censos 2011*. (2009-2014). Consultado em 2021 de março de 2021, de Instituto Nacional de Estatística: [https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011\\_apresentacao](https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao)
- Chomsky, N. (1975). *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Coimbra: Arménio Amado – Editor, Sucessor. [Título original: *Aspects of the Theory of Syntax*, 1a ed.: 1965].
- Correia, M. (2018). *As sequências didáticas como estratégia para a aprendizagem da escrita* (Relatório Final para obtenção grau mestre, Escola Superior de Educação de Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa). Consultado no repositório do Instituto Politécnico de Lisboa
- Costa-Pereira, T., Sousa, O. & Matos, D. (2018). *A escrita como função epistémica em projeto do 1.º ciclo do ensino básico de Lisboa: escrever enquanto processo de organização e construção do conhecimento*. In Silva, L., Cardoso, D. & Silva, A. (orgs). *Nos domínios da escrita* (p. 119-144) João Pessoa: Editora.

- Costa, M. J. (2014). *Entre a gramática e a escrita: a descrição e as orações relativas com antecedentes*. Universidade de Lisboa.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- DGIDC. (2008). *Dicionário Terminológico*. Obtido de <http://dt.dge.mec.pt/>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa.
- Dias, A. (2016). *História e Desenvolvimento de Competências na Educação Básica: A experiência da ESELx. Da Investigação às práticas 7 (1)*.
- Dias, A. G., Hortas, M. J., Cabanillas, F. J., & Carretero, A. (2017). Educação histórico-geográfica e desenvolvimento de competências no ensino básico (6-12 anos). Em *Atas do VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia* (pp. 639-651). Associação de Professores de Geografia.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2004). *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In Schneuwly, B. & Dolz, J. Gêneros Oraís e escritos na escola. (pp. 95-128). Mercado das Letras
- Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa. Instrumentos de análise*. Universidade Aberta.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. PNEP. DGIDC.
- Educação, D.-G. d. (2018). Obtido de <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Estrela, A. & Ferreira, P. (2017). *Competências linguísticas de estudantes de artes visuais e tecnologias à entrada do ensino superior*. Atas do 12.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português: Língua e literatura na escola do século XXI. Associação de Professores de Português.

- Estrela, A., & Ferreira, S. P. (2019). *Gramática no Laboratório- 3.º Ano*. Fábula Educação.
- Estrela, A., & Ferreira, S. P. (2019). *Gramática no Laboratório- 4.º Ano*. Fábula Educação.
- Ferreira, P. (2018). *Formação inicial, conhecimento profissional e práticas em ensino e aprendizagem da gramática*. (Tese de doutoramento não publicada). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Ferreira, P. (2020). *Desenvolvimento e Qualidade Textual – o que mudou em duas décadas?*. Escola Superior de Educação de Lisboa
- Francischett, M. N. (2005). *O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano*. Obtido de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/francishett-mafalda-entendimento-da-interdisciplinaridade.pdf>
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. (pp.133-159). Edições ASA.
- Leite, T. (2018). O ensino das áreas curriculares no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em F. Veiga, *O ensino na escola de hoje* (pp. 415-447). Clempsi.
- Marchão, A. (2010). *(Re)construir a prática pedagógica e criar oportunidades para pensar*. (Tese de doutoramento, Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro). Consultado em <http://hdl.handle.net/10773/3788>
- Martins, M. A., e Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.
- Martins, G. d. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação. Obtido de [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

- Aparici, M. et al. (2021) *Linguistic indicators of text quality in analytical texts: developmental changes and sensitivity to pedagogical work*. *Journal for the Study of Education and Development*, 44:1, 9-46,
- Mendes, L. & Ferreira, N. M. (2019). Aprendizagens Essenciais nos Temas da História e da Geografia de Portugal: Contributo para a Formação de Cidadãos Histórico-Geograficamente competentes. In *Enseñar y Aprender Didáctica de Las Ciencias Sociales: La Formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*, pp. 562-571.
- Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência- a visão dos futuros professores. Em J. Formosinho, J. Machado, & E. Mesquita, *Formação, trabalho e aprendizagem- tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 19-41). Sílabo.
- Mesquita, E., & Roldão, M. (2017). *Formação Inicial de professores- a supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Sílabo. Obtido de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/14567>
- Mogarro, M. (2018). *Ensino de conteúdos escolares: os currículos como fatores estruturantes*. In F. Veiga (Coord.), *O ensino na escola de Hoje* (pp. 473-502). Clempsi.
- Pinto, V. (2018) *O impacto das condições de produções na escrita de textos narrativos*. (Relatório Final para obtenção grau mestre, Escola Superior de Educação de Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa). Consultado no repositório do Instituto Politécnico de Lisboa
- Projeto Educativo (2017). Consultado a 08 de junho de 2020, em <https://sites.google.com/a/aebenfica.pt/aebenfica/documentos/2020-2021/documentos-essenciais/projeto-educativo>
- Quentin, B. (2009). *Catatuas*. Caminho.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (J. Marques, M. Mendes & M. Carvalho, Trad.). Gradiva (Obra original publicada em 1992).
- Sabina, S. (2018). *Gramática e escrita: a expansão de Grupos Nominais no desenvolvimento da escrita de Autorretratos*. (Relatório Final para obtenção grau mestre: Instituto Politécnico de Setúbal). Consultado no repositório do Instituto Politécnico de Setúbal
- Sacramento, C., Dias, A. G. (2016). *Desenvolver competências de recolha e tratamento da informação na aprendizagem da História e Geografia no 1.º e 2.º CEB*. In A. G. Dias, M. J. Hortas, N. M. Ferreira & C. Cruz (Coords.), *TempuSpacium Didática das Ciências Sociais - Estudos I* (pp. 37-60). Escola Superior de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de educação, 5. Obtido de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015/>
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita – estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto Editora.
- Santana, I. (2009). *Iniciação e desenvolvimento da escrita – dois percursos*. Escola Moderna, 33, 25-40
- Santos, A. R.; Cardoso, A. & Pereira, S. (2014). *Às voltas com as palavras: desenvolvimento da consciência linguística no 1.º ano de escolaridade*. Manuscrito não publicado
- Seabra, A.; Ferreira, P. (2021, 28 de janeiro). *Qualidade textual: investigação e práticas educativas. Grupos nominais e a qualidade textual* [Comunicação oral]. AFIRSE (Simpósio 5).

- Silva, E. (2010). *A Sequência Didática. Desenvolver Competências em Língua: Percursos Didáticos*. Edições Colibri.
- Silvano, P., & Rodrigues, V. S. (2003). *A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação*. Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na Educação Básica*. Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.
- Sousa, F., Alonso, L. & Roldão, M.C (2013). *Investigação para um currículo relevante*. Edições Almedina, S.A.
- Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta Ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Sousa, F., Alonso, L. & Roldão, M.C (2013). *Investigação para um currículo relevante*. Edições Almedina, S.A.
- Sousa, O., & Cardoso, A. (2005). *Da língua em funcionamento ao funcionamento da língua*. Palavras, 27.
- Sousa, O. C., Silva, M. E., & Ferreira, P. S. (2011). *Da leitura à escrita: Desenvolvimento da competência textual*, In F. Azevedo & R. J., Souza (eds.) *Gêneros Textuais e Práticas Educativas* (pp. 137 – 158). LIDEL.
- Silva, O. (2014). *O Ditado como estratégia de aprendizagem*. EXEDRA, 9, 119-127.
- República, D. d. (2018). Decreto-Lei, n.º 55/2018, de 6 de julho, Artigo 24.º. p. 2937.  
Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl\\_55\\_2018\\_afc.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf)
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade – ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto Editora.

Vasconcelos, M. (2005). *Compreensão e produção de frases relativas em Português Europeu*. In AAVV. *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. 2ª Edição. Editorial Caminho

Vieira, A. (1994). *O pássaro verde*. Caminho.

**ANEXOS**

| | ' | | ' |

**ANEXO A**  
**1.0 CEB: Grelhas de**  
**Diagnósticos**

| | | | |

No período de observação, através de grelhas de observação, notas de campo e de trabalhos realizados na Plataforma *Classroom*, constitui-se a avaliação diagnóstica. As respetivas grelhas de avaliação diagnóstica foram preenchidas tendo por base a respetiva legenda:

Legenda:

Não observável	Grey
Nunca	Red
Às Vezes	Yellow
Frequentemente	Orange
Sempre	Green

Ressalva para o facto de também se ter realizado a Escala de Avaliação de Música e Avaliação de Educação Física, através do Protocolo de Avaliação Inicial e Intermédia e avaliação Final.

**Tabela A1***Avaliação diagnóstica de Português (Domínios da Oralidade e da Leitura)*

Indicadores		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
Oralidade	Partilha a informação com os colegas.	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	Usa a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor.	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
Leitura	Lê um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minuto.	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
	Identifica segmentos de texto que não compreendeu.	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
	Verifica perda da compreensão e é capaz de verbalizá-la.	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo
	Reconhece o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo.	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo

*Nota: Da autora (realizada no decurso da PES II)*

**Tabela A2**

*Avaliação diagnóstica de Matemática (Números e Operações)*

Indicadores		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21		
Algoritmo da divisão	Efetua divisões inteiras utilizando o algoritmo.	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo		
	Efetua divisões inteiras com dividendos de três algarismos e divisores de dois algarismos.	Verde	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo	
	Efetua divisões inteiras com dividendos de dois algarismos e divisores de um algarismo, nos casos em que o número de dezenas do dividendo é superior ou igual ao divisor, utilizando o algoritmo.	Verde	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo
	Divide números representados por dízimas finitas utilizando o algoritmo da divisão e posicionando corretamente a vírgula decimal no quociente e no resto.	Verde	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo

Percentagens	Exprime qualquer fração própria em percentagem arredondada às décimas.																				

Nota: Da autora (realizada no decurso da PES II)

**Tabela A3**

*Avaliação diagnóstica de Estudo do Meio*

Indicadores		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
Competências investigativas	Formula perguntas, oralmente e através de registos escritos, utilizando guiões ou esquemas concetuais.																						
	Ordena e classifica os dados procedentes de diversas fontes de informação, hierarquizando conceitos e estabelecendo relações entre os mesmos. Recolhe e relaciona a informação das diferentes fontes.																						
	Formula hipóteses, juízos de valor, sobre as soluções adequadas para resolver problemas.																						



	Selecionar, organizar e tratar a informação.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
	Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

*Nota:* Da autora (realizada no decurso da PES II)

## ANEXO B

### 1.0 CEB: Potencialidades e fragilidades

|' '' | | ''

**Tabela B1***Potencialidades e Fragilidades das turmas, registrado durante o período de observação*

Áreas	Potencialidades	Fragilidades	Processos Pedagógicos
<b>Competências sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- A turma é muito interessada e participativa, colocam perguntas, partilham informações;</li><li>- Interesse e curiosidade, competências investigativas, ou seja, participam e integram a construção do conhecimento;</li><li>- Entreajuda entre alunos (no tempo de estudo autónomo e não só);</li><li>- Nas intervenções respeitam os princípios de regulação da interação.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Alguns alunos têm dificuldade na autorregulação do tempo e das tarefas a concretizar, no período de Estudo Autónomo.</li></ul>	<p>A professora fomenta a cooperação, aliás antes do isolamento profilático a professora reuniu com os pais, para poder organizar a sala, de forma que os alunos trabalhassem em pares.</p> <p>Os alunos são envolvidos no processo de aprendizagem, sendo que a professora utiliza a informação partilhada pelos alunos, para introduzir conteúdos e não só.</p> <p>Os assuntos referentes à turma são discutidos e grande grupo. A professora não interrompe a comunicação dos alunos, mas sim conduz a intervenção, de forma que todos participem.</p>

			O parecer e reforço é sempre positivo.
<b>Português</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maior parte dos alunos gosta de ler (quer por iniciativa própria, quer por solicitação do contexto);</li> <li>- Gosto pela partilha de leituras;</li> <li>- Interesse e participação em atividades de debate, ou seja, em torno de temas da atualidade ou valores;</li> <li>- Ao nível linguístico, na comunicação oral, não revelam grandes problemas, têm um discurso variado e utilizam conectores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alguns alunos têm dificuldades na interpretação e comunicação oral;</li> <li>- Erros ortográficos (quer os alunos com dislexia, quer os sem) e dificuldade na utilização ou omissão de alguns sinais de pontuação;</li> <li>- Na escrita revelam algumas dificuldades na textualização, ou seja, na organização sequencial do texto (ausência de planificação e revisão).</li> </ul>	Os diferentes domínios foram negociados com os alunos, ou seja, dia da leitura e escrita, gramática, entre outros exercícios. Os exercícios e tarefas surgem de contextos ou dificuldades dos alunos.
<b>Matemática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação ativa na resolução de situações problemáticas e na expressão do raciocínio matemático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades nas tabuadas e na divisão;</li> <li>- Alguns alunos têm dificuldades no raciocínio lógico.</li> </ul>	A professora explora os conhecimentos e estratégias de cálculo dos alunos, apelando à discussão coletiva e questionando os alunos que têm dificuldade, de como deveriam realizar o exercício.
<b>Estudo do Meio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muito interessados e curiosos no geral (conteúdos ou não);</li> <li>- Competências investigativas, recolhem informação extra ou incluída nos conteúdos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alguns alunos têm dificuldade em organizar ideias.</li> </ul>	A professora promove o desenvolvimento das competências investigativas.

	- Gosto pelas atividades que promovam pensamento crítico.		
<b>Música</b>	(só presenciamos a partilha de músicas e gosto musical) - Interesse e gosto pela partilha de músicas.	- Não observável.	A professora partilha músicas e vídeos com os alunos, levando a explorar as suas interpretações.
<b>Artes Visuais</b>	(só observámos as naus que estavam expostas na sala de aula, tal como, trabalhos desenvolvidos ao longo do período de ensino à distância - Classroom) - Utilização de materiais reciclados; - Criatividade em objetos 3D.	- Alguns alunos na partilha de qual a área que tinha mais dificuldade ou gostavam menos, esta foi selecionada; - Alguns alunos têm dificuldades no desenho, ou seja, este é rudimentar (tendo em conta as fases de desenvolvimento do desenho infantil).	Embora, não tenha sido observável, na sala e na Plataforma <i>Classroom</i> foi possível encontrar alguns trabalhos realizados pelos alunos (em 3D – naus – e desenhos).
<b>Teatro</b>	(não presenciamos nenhum momento concreto, apenas partilha dos alunos) - No geral os alunos demonstram interesse e motivação pelo teatro.	- Apenas um aluno revelou que não gostava de teatro (através do levantamento dos interesses dos alunos, o que gostavam mais e menos).	Não foi observável.
<b>Educação Física</b>	(só observámos 1 sessão) - Revelam preferência por jogos em grupo.  NOTA: Os alunos irão ter 2 sessões por semana, lecionado por 2 professores distintos.	- Alguns alunos têm dificuldade na receção da bola e no lançamento da mesma. - Alguns alunos têm dificuldade na condução da bola progredindo, com pequenos toques da parte interna e externa dos pés, mantendo a bola controlada.	A professora está presente nas aulas, embora não sejam lecionadas por ela, auxilia e por vezes participa. Na sala de aula recorre a alguns exemplos dos momentos em Educação Física.

Nota: Da autora (realizada no decurso da PES II)

## ANEXO C

1.º CEB: PI (tendo por  
base os documentos  
orientadores)

| | " | | " |

**Tabela C1**

Plano de Intervenção (tendo por base os documentos orientadores)

	Competências a desenvolver	Intervenção
<b>Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória</b>	<p><u>Linguagens e textos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas, à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência;</li> <li>- Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.</li> </ul> <p><u>Informação e comunicação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade;</li> <li>- Transformar a informação em conhecimento.</li> </ul> <p><u>Raciocínio e resolução de problemas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar informação, <u>planear</u> e conduzir pesquisas;</li> <li>- Gerir projetos e tomar decisões para resolver problemas;</li> <li>- Desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados.</li> </ul> <p><u>Pensamento crítico e pensamento criativo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada;</li> <li>- Prever e avaliar o impacto das suas decisões;</li> <li>- Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rotinas diárias e semanais;</li> <li>- Organização do Estudo Autónomo;</li> <li>- Desenvolvimento de atividades que promovam o Pensamento Crítico;</li> <li>- Realização de pequenos projetos.</li> </ul>
Português (Metas Curriculares/ Aprendizagens Essenciais)	<p><u>Competência da oralidade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interagir com adequação ao contexto e a diversas finalidades;</li> </ul> <p><u>Competência da leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o sentido de textos (narrativos, descritivos, notícia, entrada de dicionário, Banda Desenhada);</li> </ul> <p><u>Educação Literária:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir percursos enquanto leitor, através de diferentes metodologias;</li> </ul> <p><u>Competência da escrita:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentações Orais;</li> <li>- Debate (Argumentação);</li> <li>- Interpretação de diferentes géneros textuais;</li> <li>- Laboratório Gramatical (Preposições);</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Organizar a sequência textual;</li> <li>-Transmitir opinião.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sequência Didática (Texto narrativo - expansão do grupo nominal);</li> <li>- Planificação do discurso oral;</li> <li>- Planificação, textualização e revisão;</li> <li>- Família compreensão (Textos informativos/ expositivos);</li> <li>- Roteiro de Leitura;</li> <li>- Dicionário da Turma;</li> <li>- Álbum dos livros;</li> <li>- Construção de instrumentos de pilotagem.</li> </ul>
Matemática (Metas Curriculares/ Aprendizagens Essenciais)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desenvolver a compreensão dos números e das operações, bem como cálculo mental e escrito;</li> <li>-Descrever, construir e representar figuras planas e sólidos geométricos;</li> <li>-Resolver problemas em situações que convocam a mobilização das aprendizagens nos diversos domínios, e de analisar as estratégias e os resultados obtidos;</li> <li>-Desenvolver a capacidade de raciocinar matematicamente, bem como a capacidade de analisar os raciocínios de outros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representações através da exploração das artes visuais;</li> <li>- Resolução de problemas, recorrendo a diferentes tipos de organização (individual, pequeno e grande grupo);</li> <li>- Algoritmo do dia.</li> </ul>
Estudo do Meio (Metas Curriculares/ Aprendizagens Essenciais)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Centrar os processos de ensino de ensino nos alunos, enquanto agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento;</li> <li>-Tomar como referência o conhecimento prévio dos alunos, os seus interesses e necessidades, valorizando situações do dia a dia e questões de âmbito local, enquanto instrumentos facilitadores da aprendizagem;</li> <li>-Privilegiar atividades práticas como parte integrante e fundamental do processo de aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de experiências;</li> <li>- “Canteiro da turma”;</li> <li>- Guião na Pista do Pormenor;</li> <li>- Instrumentos de Pilotagem;</li> <li>- Análise de diversas fontes: Guião de Pesquisa e Guião de Investigação.</li> </ul>
Teatro (Metas Curriculares/ Aprendizagens Essenciais)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconhecer a dimensão multidisciplinar do teatro, identificando relações com outras artes e áreas de conhecimento;</li> <li>-Distinguir, pela experimentação e pela representação, jogo dramático e representação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinâmicas teatrais (improvisação);</li> <li>- Interpretação e comunicação;</li> <li>- Experimentação.</li> </ul>
Artes Visuais (Metas Curriculares/ Aprendizagens Essenciais)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Exploração dos diferentes domínios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicação de diferentes técnicas, contextualizadas e integradas em projetos ou conteúdos:</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auto-retrato, panfleto, construção de maquete; construção de pavimentações.</li> </ul>
Música (Metas Curriculares/ Aprendizagens Essenciais)	-Exploração dos diferentes domínios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Experimentação das diferentes técnicas de canto (sílabas neutras, boca fechada, letra);</li> <li>- Exercícios de identificação do carácter da música;</li> <li>- Exploração da música – O Barqueiro;</li> <li>- Construção de uma Banda Desenhada após a audição de diferentes géneros musicais.</li> </ul>
Educação Física (Metas Curriculares/ Aprendizagens Essenciais)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Realizar tarefas de síntese;</li> <li>-Saber questionar uma situação;</li> <li>-Controlar a orientação espacial;</li> <li>-Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e com o professor;</li> <li>-Participar com empenho no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de atividades, procurando realizar as ações adequadas com correção e oportunidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades Rítmicas expressivas (não foi aplicado dado a discussão, no momento de Assembleia de Turma);</li> <li>- Percursos na natureza;</li> <li>- Jogos (avaliação inicial, intermédia e final).</li> </ul>

*Nota:* Da autora (realizada no decurso da PES II)

**ANEXO D**  
**1.0 CEB: OG, EG e**  
**respetivas atividades**  
**implementadas**

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela D1**

Sistematização dos OG, respetivas EG e atividades que foram implementadas.

Objetivos gerais	Estratégias gerais de intervenção	Áreas
OG A - Adquirir competências de autorregulação e gestão da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementação de rotinas diárias e semanais;</li> <li>- Construção de pequenos projetos em conjunto com os alunos;</li> <li>- Valorização dos conhecimentos prévios e promoção de aprendizagens significativas;</li> <li>- Promoção da diferenciação pedagógica;</li> <li>- Aplicação de jogos de aprendizagem;</li> <li>- Realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares.</li> </ul>	Português Matemática Estudo do Meio Educação Artística
<p><u>Objetivos específicos:</u> A1 – Preencher, semanalmente, o Mapa de Organização de acordo com as suas fragilidades (o que precisa de melhorar) e potencialidades (quem posso ajudar); A2 – Preparar o Estudo Autónomo (seleccionar o que quer trabalhar); A3- Realizar as tarefas de forma autónoma; A4 – Realizar as tarefas propostas, nos respetivos tempos definidos.</p>	<p><u>Atividades implementadas:</u> -Continuidade e aplicação de rotinas semanais; -Projetos: “Horta da Turma”; “Cantinho do Conhecimento” (Dicionário da Turma, álbum dos Livros e Ficheiros de Estudo Autónomo); -Dinamização de metodologias diferenciadoras: jogos de aprendizagem (dominó dos sólidos geométricos, <i>quizz</i> interativos - Plickers, <i>Jogos no Wordwall</i>; Jogo da Glória), guião na pista do pormenor (“A minha primeira República”), família compreensão (Incluído no Roteiro de Leitura), sequência didática (texto narrativo – a expansão do Grupo Nominal), laboratório gramatical (Preposições); -Atividades de Pensamento Crítico: aspetos interligados com a cidadania, relacionado com o bem-estar animal; - Organização do Estudo Autónomo – Mapa de Organização e Ficheiros do Estudo autónomo; - Adaptações curriculares (sempre que necessário), para os alunos com medidas universais seletivas. Contudo, só dois alunos é que necessitavam de exercícios adaptados ao 2.º ano de escolaridade, nas áreas disciplinares da Matemática e Português. De forma a complementar os projetos desenvolvidos, por estes dois alunos, no apoio decidimos criar um cantinho na sala “Aquilo que já consigo fazer!”, onde estavam colocados os trabalhos realizados por ambos. Os referidos trabalhos também foram apresentados pelos mesmos à restante turma.</p>	
OG B - Utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento interdisciplinar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementação de rotinas diárias e semanais;</li> <li>- Construção de pequenos projetos em conjunto com os alunos;</li> <li>- Aplicação de jogos de aprendizagem;</li> <li>- Realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares;</li> <li>- Implementação de estratégias para a realização de produções escritas.</li> </ul>	Português Matemática Estudo do Meio Artes Visuais Teatro Música
<p><u>Objetivos específicos:</u> B1-Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens;</p>	<p><u>Atividades implementadas:</u> Análise de diferentes fontes de informação; Visitas virtuais;</p>	

<p>B2 – Selecionar e organizar informação de natureza diversa; B3 – Desenvolver as competências investigativas, tal como, atitude crítica perante as diversas fontes utilizadas.</p>	<p>Realização de análise de diferentes documentos e imagens; Realização de diferentes jogos, através de diferentes plataformas; Aplicação de competências investigativas em torno de tarefas implementadas (Dicionário da turma; Álbum da turma; Pergunta da semana; Dia de?...).</p>	
<p>OGC - Desenvolver competências de seleção de informação e produção escrita.</p>	<p>-Promoção da diferenciação pedagógica; -Construção de pequenos projetos em conjunto com os alunos; -Implementação de estratégias para a realização de produções escritas; -Realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares</p>	<p>Português Matemática Estudo do Meio Educação Artística</p>
<p><u>Objetivos específicos:</u> C1- Utilizar diferentes estratégias de seleção de informação; C2 – Selecionar e organizar a informação mais relevante; C3 - Planificar textos narrativos e descritivos; C4 – redigir de forma correta; C5 – Respeitar as regras de pontuação e de ortografia; C6 – Rever/melhorar a produção escrita.</p>	<p><u>Atividades implementadas:</u> -Análise de diferentes géneros textuais; - Apresentação e discussão em torno de instrumentos de pilotagem (produção escrita); - Sequência didática; - Produção escrita de diferentes géneros textuais (carta, texto narrativo, texto descritivo, convite, recado); - Construção de uma Banda Desenhada através da interdisciplinaridade com Música; - Planificação, textualização e revisão de produções escritas (texto narrativo e descritivo); - Construção do Dicionário da Turma (este teve três fases; i) pesquisa de léxico desconhecido; ii) construção frásica com a inclusão de palavras selecionadas; iii) construção de texto através da frase e imagem (como indutores); - Exercícios estratégicos, para melhorar os erros ortográficos e a aplicação correta dos sinais de pontuação.</p>	

*Nota:* Da autora (adaptada à Tabela construída no decurso da PES II)

**Tabela D2**

Mapa de Conteúdos

Área	1.º Semana	2.º Semana	3.º Semana	4.º Semana	5.º Semana	6.º Semana	7.º Semana
<b>Português</b>	<p>Classe de palavras</p> <p>Compreensão Leitora;</p> <p>Texto informativo; Notícia (estrutura e compreensão); Léxico (palavras desconhecidas).</p>	<p>Sequência didática (Grupos nominais e a sua expansão)</p> <p>Texto Narrativo</p> <p>Inclusão das obras: <i>Catatuas; A Princesa Baixinha e Pássaro Verde</i></p> <p>Léxico (palavras desconhecidas).</p>	<p>Roteiro de leitura (antes da leitura e durante a leitura – compreensão leitora, sinónimos e antónimos, significado de palavras);</p> <p>Compreensão leitora; Texto informativo;</p> <p>Texto expositivo; Notícia;</p> <p>Léxico (palavras desconhecidas)</p>	<p>Compreensão oral + Jogo em torno do Guião na Pista do Pormenor;</p> <p>Classes de palavras;</p> <p>Laboratório Gramatical;</p> <p>Texto expositivo</p> <p>Carta (estrutura + produção escrita);</p> <p>Construção de frases (sintaxe – Dicionário da Turma);</p>	<p>Roteiro de leitura (durante a leitura – compreensão leitora, significado de palavras, adivinhas, leitura);</p> <p>Texto informativo; Texto expositivo;</p> <p>Construção de frases (sintaxe – Dicionário da Turma)</p>	<p>Texto descritivo (retrato – produção escrita);</p> <p>Banda desenhada; Argumentação;</p> <p>Classes de palavras;</p> <p>Apresentação oral – Presidentes da República</p> <p>Produção de texto (Dicionário da turma).</p>	<p>Palavras desconhecidas (rotina);</p> <p>Roteiro de leitura (pós-leitura – compreensão leitora, opinião, significado de palavras)</p> <p>Compreensão leitora;</p> <p>Produção de texto (Dicionário da turma).</p>
<b>Matemática</b>	<p>Percentagens;</p> <p>Resolução de problemas; Números e operações (Algoritmo do dia)</p>	<p>Arredondamentos</p> <p>Percentagens</p> <p>Resolução de problemas</p> <p>Organização e tratamento de dados;</p> <p>Ângulos; Números e</p>	<p>Polígonos (construção de polígonos);</p> <p>Sólidos geométricos: Poliedros e não poliedros;</p> <p>Dominó com sólidos Geométricos;</p>	<p>Percentagens/ arredondamentos; Construção de ângulos;</p> <p>Resolução de problemas; Números e operações (Algoritmo do dia)</p> <p>Organização e</p>	<p>Números e operações (Algoritmo do dia)</p> <p>Pavimentações – definição, construção;</p> <p>Resolução de problemas;</p>	<p>Números e operações (Algoritmo do dia)</p> <p>Unidades de medida (de comprimento e de área);</p>	<p>Algoritmo do dia (Rotina);</p> <p>Construção das pavimentações com a técnica de Escher (Técnica da dentada);</p> <p>Resolução de problemas;</p>

		operações (Algoritmo do dia)	Números e operações (Algoritmo do dia)	tratamento de dados		Perímetro e área; conversões de medida;  Resolução de problemas;	
<b>Estudo do Meio (HGP)</b>	Revisão das dinastias;  República; Conhecimento geral do mundo (rotina “dia de”)	Monarquia <i>versus</i> República;  República;  Água subterrânea; “Canteiros da turma”;  Conhecimento geral do mundo (rotina “dia de”)	Experiência com um vulcão; Caldeiras; Montanhas: formação, tipos de montanhas e desgaste; Montanhas dobradas e vulcânicas, planaltos e planícies ; Conhecimento geral do mundo (rotina “dia de”)	República  Ciclo da água  Conhecimento geral do mundo (rotina “dia de”);	Conhecimento geral do mundo (rotina “dia de”);  Revisão das formas de relevo;  Alguns aspetos da natureza: lagos, lagoas, rios, oceanos, mares;  Cascata – visita de estudo virtual à cascata de Anços;  Cidadania – trabalho com as emoções através da visualização de um vídeo	Questão-aula (Monarquia e República);  Pensamento crítico – Bem-estar animal;  Diferentes aspetos da costa;  Erosão costeira  Conhecimento geral do mundo (rotina “dia de”);	Conhecimento geral do mundo (rotina “dia de”)
<b>Música</b>	Caráter das músicas;  Comparar elementos musicais marcantes	Jazz – escuta e identificação do carácter da música				Exploração da música “O Barqueiro”  Audição e identificação do carácter da música.	

						Pequenos exercícios (Jogo da Glória)	
<b>Teatro</b>	Interpretação e comunicação		Exercícios corporais e vocais (atividade “cena em branco”)		Exercícios corporais e vocais (atividade “cena em branco” com indutor)	Pensamento Crítico (representação de diferentes personalidades) – Debate  Pequenos exercícios (Jogo da Glória)	
<b>Educação Física</b>		Jogos (Avaliação Inicial e Intermédia)		Percursos na Natureza (República)		Jogos (Avaliação Final)	
<b>Artes Plásticas</b>	Personalização de separadores	Prenda do Dia da Mãe;  Ângulo (instrumento de pilotagem)	Trabalho com o barro (estrutura de um vulcão);	“Procura-se a cobra” (pintura e colagens)	Construção de pavimentações	Auto-retrato (desenho)  Banda desenhada (desenho)  Panfleto	Mapa dos sonhos;  Construção de um coração;  Construção de uma maquete com as formas de relevo e com alguns aspetos da natureza

*Nota:* Da autora (realizada no decurso da PES II)

**ANEXO E**  
**1.0 CEB: Avaliação**

| | " | | " |

**Tabela E1***Avaliação, Indicadores e Instrumentos, em relação aos OG*

<b>OG</b>	<b>Indicadores de Avaliação</b>	<b>Instrumentos de avaliação</b>
OG A	IA1- Participa nas tarefas propostas; IA2 - Integra o processo de aprendizagem; IA3 - Mobiliza conteúdos na aplicação e concretização das rotinas instauradas; IA4 - Autoavalia o trabalho realizado.	Produções dos alunos; Mapa de organização do Estudo Autónimo; Grelha de Avaliação do PI.
OG B	IB1 - Recolhe, regista e trata diferentes tipos de informação; IB2 - Interpreta e associa informação de diferentes fontes, a partir dos elementos que as constituem; IB3 - Usa reportório das diferentes áreas disciplinares adequado às diferentes situações; IB4 - Revela uma atitude crítica perante as diversas fontes realizadas.	Produções dos alunos; Grelha de Avaliação do PI.
OGC	IC1 - Seleciona e organiza a informação mais importante; IC2 - Planifica textos; IC3 - Respeita as regras de pontuação e ortografia; IC4 - Mobiliza vocabulário específico do tema do texto; IC5 - Revê e melhora o texto produzido.	Produções dos alunos; Grelha de Avaliação.

*Nota:* Da autora (realizada no decurso da PES II)

Ao longo da intervenção foram utilizados dois tipos de avaliação: grelhas de observação e grelhas de avaliação. No caso do segundo instrumento atribui-se uma escala de parâmetros de classificação (de 1 a 5). Dos dados preenchidos, colocando apenas o valor, obtém-se uma média calculada automaticamente. Neste caso, atribuiu-se a seguinte legenda:

- 1) Insuficiente;
- 2) Pouco suficiente;
- 3) Muito suficiente;
- 4) Bom;
- 5) Muito Bom.

**Tabela E2***Grelha de Avaliação do PI*

Alunos	A - Adquire competências de autorregulação e gestão da aprendizagem					B - Utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento interdisciplinar					C - Desenvolver competências de seleção de informação e produção escrita					Média Global	
	IA1	IA2	IA3	IA4	Média OG-A	IB1	IB2	IB3	IB4	Média OG-AB	IC1	IC2	IC3	IC4	IC5		Média OG-C
1	5	5	4	3	4,3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,1
2	5	4	4	3	4,0	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3,6	3,9
3	5	4	4	3	4,0	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3,6	3,9
4	3	3	3	3	3,0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0
5	5	4	4	3	4,0	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	2,8	3,6
6	3	3	3	3	3,0	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0
7	4	3	3	3	3,3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	2,8	3,0
8	4	3	3	3	3,3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,1
9	5	4	4	3	4,0	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3,6	3,9
10	5	4	4	3	4,0	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3,6	3,9
11	5	4	4	3	4,0	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3,6	3,9
12	5	4	4	3	4,0	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3,6	3,9
13	5	4	4	3	4,0	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3,6	3,9
14	5	4	4	3	4,0	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3,6	3,9
15	5	5	4	3	4,3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3,6	4,0
16	5	5	4	3	4,3	5	5	5	5	5	4	4	3	4	3	3,6	4,3
17	4	4	4	3	3,7	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,2
18	5	4	4	3	4,0	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3,8	3,9
19	5	4	3	3	4,0	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3,6	3,9
20	4	3	3	3	3,3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,1
21	5	4	3	3	4,0	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3,6	3,9
MF	4,62	3,90	3,67	3,00	3,8	3,76	3,76	3,76	3,76	3,8	3,76	3,74	3,10	3,76	3,05	3,5	3,7

Nota: Da autora (realizada no decurso da PES II)

**ANEXO F**  
**2.0 CEB: Guião e**  
**transcrições de entrevistas**

| | ' ' | | ' ' |

A) Guião de Entrevista - Professora de PT e HGP e Diretora de Turma A

Blocos	Objetivos	Formulário de Questões
<p><b>Legitim ação da entrevista</b></p>	<p>Legitimar a entrevista (informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista);</p> <p>Assegurar o carácter confidencial;</p> <p>Motivar a entrevistada.</p>	<p>Boa tarde, nós somos alunas da Escola Superior de Educação de Lisboa. Estamos no segundo ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia no 2.º Ciclo do Ensino Básico e, estamos nesta escola, consigo a ter o nosso 2º estágio do mestrado, no âmbito da unidade curricular: Prática de ensino supervisionada II, de modo a aprendermos um pouco mais e a experienciamos a nossa futura profissão.</p> <p>Serve a presente entrevista para nos dar a conhecer melhor um pouco do seu trabalho, da turma e da escola com a qual temos o prazer de estagiar. Desde já agradecemos a sua colaboração.</p> <p>Salientamos que será mantido o anonimato e os dados recolhidos serão, exclusivamente, utilizados para o devido efeito supramencionado.</p> <p>Antes de avançarmos, gostaríamos ainda de pedir a autorização para que esta entrevista fosse gravada mesmo sendo de carácter anónimo e apenas para utilização académica. Temos o seu consentimento?</p>
<p><b>Professo r Coopera nte</b></p>	<p>Caraterizar o percurso académico e profissional do professor.</p>	<p>1 - Qual o seu percurso académico?                  2 - Há quanto tempo é professora, neste ciclo de ensino? Já lecionou outros ciclos? Se sim, que diferenças sentiu?                  3- Há quanto tempo está nesta escola/ agrupamento?                  4 - Que balanço faz do seu percurso profissional?                  5 - Que imagem tem dos professores deste nível de ensino? Como se vê neste grupo profissional?                  6 -Participa em algum tipo de formação?</p>

<b>Escola</b>	<p>Conhecer a escola e a inserção do professor nesta escola;</p> <p>Identificar o PE da escola;</p> <p>Conhecer as relações interpessoais entre equipa educativa;</p> <p>Caracterizar e conhecer a relação com a comunidade envolvente.</p>	<p>7 - O que pensa da forma como funciona o agrupamento?</p> <p>8 - Colaborou na elaboração do Projeto Educativo da Escola/está em colaboração?</p> <p>9 - E o que pensa sobre este projeto?</p> <p>10 - Quais são as suas principais funções na escola?</p> <p>11 - Existe trabalho colaborativo entre professores? Em que âmbito?</p> <p>12- Relativamente à coordenação do português, que tarefas desempenha?</p> <p>13- Existem parcerias da escola com outras instituições do meio local?</p>
<b>Turma</b>	<p>Caracterizar os alunos enquanto grupo;</p> <p>Conhecer o funcionamento da turma;</p> <p>Identificar possíveis dificuldades a nível das aprendizagens.</p>	<p>15- Como é que a professora caracteriza a turma em geral, a nível de desenvolvimento e comportamento?</p> <p>16- Como caracteriza a interação dos alunos, enquanto turma (aluno-aluno)? E o tipo de relação aluno-professor?</p> <p>17 - Quais são as rotinas da turma, em relação ao português? E à história?</p> <p>18- Como promove a cooperação entre os alunos? A organização do trabalho é preferencialmente individual ou outra organização?</p> <p>19- Quais as principais potencialidades dos alunos? Tanto a português como a HGP?</p> <p>20- Quais as principais fragilidades dos alunos? Tanto a português como a HGP?</p> <p>21- Quais as principais dificuldades dos alunos no português? E na história? E a nível das competências transversais?</p> <p>22- Os alunos têm apoio? No caso dos alunos com negativa é aplicado um plano de recuperação?</p> <p>23- Verificámos que alguns alunos não assistem às aulas de português, mas sim à língua materna. Como é articulada esta situação?</p> <p>24- Existe alguma diferença no comportamento por ser DT?</p>
<b>DT</b>	<p>Conhecer as funções, enquanto DT</p>	<p>25- Sabemos, que ao longo da sua carreira praticamente sempre foi DT. Como caracteriza o trabalho de DT?</p> <p>26- Que articulação existe entre professores-família?</p> <p>27- Qual o papel que a DT deve ter no sentido pedagógico junto dos alunos?</p> <p>28- Numa perspetiva de coordenação, qual é o papel que o DT deve ter, dentro do Conselho de turma?</p>
<b>Processo pedagógico</b>	<p>Conhecer o modelo de planificação e gestão do ensino do professor;</p>	<p>27-Quais os seus princípios orientadores na sua prática pedagógica?</p>

	<p>Metodologia de trabalho;</p> <p>Compreender a perspetiva do professor face às necessidades da turma.</p>	<p>28-Tendo por base a organização do ano letivo em dois semestres. Como organiza as atividades de ensino e aprendizagem?</p> <p>29 - Relativamente à avaliação já nos referiu que além dos testes e das questões-aula, também valoriza o empenho e participação. Que instrumentos de pilotagem utiliza?</p> <p>30 - Relativamente aos testes, que tipologia de exercícios prevalece? Quais atribuiu maior/menor cotação?</p> <p>31- Como promove o desenvolvimento de competências histórico-geográficas nos alunos?</p> <p>32-Articula o ensino do português com HGP?</p> <p>33- Qual a metodologia/ estratégia que privilegia a construção do conhecimento do aluno?</p> <p>34 - Como organiza o espaço, que tipo de recursos/ materiais utiliza?</p>
<b>Família</b>	<p>Conhecer a articulação do professor com as famílias;</p> <p>Presença/ Ausência de atividades de integração das famílias.</p>	<p>35- Costuma desenvolver atividades que envolvam as famílias?</p> <p>36- Qual o nível de participação das famílias na vida escolar dos seus educandos?</p>
<b>Conclusão</b>	<p>Verificar a existência de questões pertinentes que não constam na entrevista;</p> <p>Agradecer a participação e a disponibilidade na realização da entrevista.</p>	<p>37- Existe alguma questão que considere pertinente abordar?</p> <p>É com todo o prazer que damos por terminada a presente entrevista. Gostaríamos ainda de lhe agradecer a sua disponibilidade na sua realização.</p>

Nota: Algumas questões foram sendo reajustadas conforme as respostas da entrevistada.

#### **Transcrição da entrevista - Professora de PT e HGP e Diretora de Turma A**

Boa tarde, nós somos alunas da Escola Superior de Educação de Lisboa. Estamos no segundo ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia no 2.º Ciclo do Ensino Básico e, estamos nesta escola, consigo a ter o nosso 2º estágio do mestrado, no âmbito da unidade curricular: Prática de ensino supervisionada II, de modo a aprendermos um pouco mais e a experienciamos a nossa futura profissão.

Serve a presente entrevista para nos dar a conhecer melhor um pouco do seu trabalho, da turma e da escola com a qual temos o prazer de estagiar. Desde já agradecemos a sua colaboração.

Salientamos que será mantido o anonimato e os dados recolhidos serão, exclusivamente, utilizados para o devido efeito supramencionado.

Antes de avançarmos, gostaríamos ainda de pedir a autorização para que esta entrevista fosse gravada mesmo sendo de carácter anónimo e apenas para utilização académica. Temos o seu consentimento?

**Entrevistada** - Por mim não há problema.

**Entrevistadora** - **Há pouco falou-nos um bocadinho do seu percurso académico, nós gostávamos de saber se foi sempre deste ciclo? Gostaríamos de saber um pouco do seu percurso académico?**

**Entrevistada** - Não, eu comecei no ensino em 1990. Comecei no secundário, no 3.º Ciclo e no Secundário. E depois, quando é que foi a primeira vez que eu fui para o primeiro ciclo? Foi quando fomos abrir uma escola no Cercal. Já nem me lembro há quantos anos. Ora... Já não sei há quantos anos. Nesse ano nós, fomos abrir a escola éramos só 14 pessoas, quando a escola abriu e dávamos 2.º e 3.º ciclo, porque a escola era só de 2.º e 3.º ciclo e na altura o chamado recorrente, que era à noite, somente a adultos. Depois disso, este foi o primeiro ano que dei, 2.º ciclo. Depois, voltei outra vez e fui para Santo André e tive no Secundário: 10.º, 11.º e 12.º. Depois, quando é que eu voltei? Voltei em 1998 para aí. Fui para Almodôvar e fui para o 2.º ciclo, e nessa altura fui chamada para fazer a profissionalização para o 2.º ciclo, porque eu só tinha a profissionalização em 3.º ciclo e secundário. E fui fazer a chamada profissionalização em serviço. Já tinha uma, de 3.º ciclo e secundário e nessa altura fiquei efetiva no 2.º ciclo e deixei-me ficar. Portanto, desde 99.

**Entrevistadora** - **E nota diferenças entre os ciclos? Ou tem alguma preferência entre os ciclos?**

**Entrevistada** - Não se pode comparar, o secundário é melhor, sem dúvida nenhuma. A nível de atitude, a nível de alunos, porque agora pronto é obrigatório toda a gente tem de fazer a escolaridade até aos 18, até 12.º ano, mas naquela altura não, só ia para o secundário quem queria. Era muito mais fácil. Há sempre mais um rebelde, mas é sempre mais fácil. No 2.º ciclo, levei um bocadinho tempo a adaptar-me a isto, no 2.º ciclo, principalmente por causa da linguagem, tinha muita dificuldade de baixar-me ao nível deles. Muita dificuldade, mesmo. Portanto, eu estou no 2º Ciclo há uns vinte, vinte e três, vinte e quatro anos, agora já estou mais habituada. Às vezes ainda me passo, às vezes ainda me custa um bocadinho eles não entenderem. E cada vez os miúdos chegam menos preparados não há dúvida nenhuma. Já pensei em mudar outra vez, mas agora já não.

**Entrevistadora** - **Relativamente a este agrupamento, há quanto tempo está neste agrupamento?**

**Entrevistada** - Eu estou na Amadora há 20 anos. Portanto, eu não sou daqui, sou de Aljustrel, depois fui para Lisboa para estudar para a faculdade, depois eu estava em Direito, larguei o Direito e depois fui... Mudei de curso. Depois, ora deixem-me ver, quando é que foi isto, já foi há tantos anos. Pronto, depois, eu comecei a dar aulas. A primeira escola onde eu estive foi em Alenquer. Depois, foi em Rio de Mouro, depois vim para Alvalade, depois fui para Aljustrel, tive 2 ou 3 anos em Aljustrel, depois fui para Almodôvar, ora depois tive em Ourique, tive em Santo André, tive no Cercal, tive outra vez em Alvalade, tive outra vez em Aljustrel, outra vez Alvalade, outra vez em Andorra, fui para a Amadora, fui para a Almeida Garret da Amadora, tive aí um ano, depois fui para a Pontinha tive dois, depois fui para a Ramada tive um. Tudo Isto era quadro de zona, na altura, a zona, era Lisboa-Norte.

Depois fui para São João da Talha, tive 4 anos, depois fui para Manuel de Melo, que é o agrupamento Amadora Oeste, apanha assim o mar, tive lá 6 anos. Depois, vim para este agrupamento onde estou à 6 ou 7 anos. E isto foi mais ou menos o percurso. Isto pode faltar aqui um ano ou outro.

**Entrevistadora - Sim, claro. E o que acha deste agrupamento?**

**Entrevistada** - Eu apanhei a mudança deste agrupamento. A mudança do diretor, depois foi uma missão instaladora. E há dois anos, quem foi fazer essa missão instaladora, foi este diretor e depois ele concorreu e ficou como diretor e está lá como diretor há dois anos. Tentamos fazer o melhor tendo em conta a comunidade educativa que temos, não é nada homogênea, é muito heterogênea. A maior parte dos alunos são alunos carenciados, muitos deles, com muitas dificuldades a nível económico e mesmo a nível familiar, muitos problemas sérios. Os miúdos são de várias nacionalidades, estão sempre a chegar à escola durante o ano todo, temos vários países de PALOP vêm muitos de Angola, Moçambique há poucos, Guiné, Cabo Verde, ultimamente têm chegado muitos, muitos do Brasil, e vários alunos do Nepal. Inclusivamente, temos o ano zero, nós temos na escola o ano zero, que é de integração de alunos que não sabem nada de português é feito um plano, os miúdos têm aulas de Português, assim mesmo em força e depois têm apenas aulas de EV, ET, Música, Educação Física e farão o 5.º em dois anos e o 6.º ano em dois anos. O português, somos vários professores que damos essas aulas aos miúdos.

**Entrevistadora - Isso tem relação com a língua materna?**

**Entrevistada** - Isso é outro. Portanto, o ano zero são mesmo aqueles que não sabem nada da língua portuguesa. O português da língua portuguesa, em princípio são alunos dos PALOP, em que eles falam muito crioulo, a língua nativa deles é mesmo o crioulo, sabem qualquer coisita de português, embora tivessem feito normalmente o 1.º Ciclo, e às vezes até o 2.º ciclo e dizem eles em português, porque a língua oficial de ensino, o português é muito básico. Têm um português mais acessível, em que eles vão entrando mais progressivamente, vão fazendo testes, para perceber a que nível estão e vão passando. Durante o ano, até podem passar do português de língua materna para o português normal. Portanto, temos estes projetos. Houve vários projetos, temos um que é de miúdos que também são minorias étnicas, tentamos.

**Entrevistadora - A escola tenta também criar esta parceria com o meio local?**

**Entrevistada** - Sim, parcerias, projetos. Temos neste momento um projeto, em que alunos, há duas turmas, neste momento de 5.º e de 6.º ano e uma delas é de Judo, é de música, ou é de música? Já não sei... É de dança, a dela é de dança e há outra que é de Judo. Têm outras disciplinas para além do currículo normal.

**Entrevistadora - Existe trabalho colaborativo entre professores? Em que âmbito?**

**Entrevistada** - Sim, claro que sim. Os mais novos vão tentando integrar-se entrar no espírito. A nível de área, nós de área tentamos sempre fazer sempre as coisas em conjunto. Até porque as turmas não são assim tão diferenciadas, dentro das diferenças que há. Todas elas são muito diferenciadas, porque não vêm da mesma área, das condições de saber estar, nem da escola. Temos também um projeto PERA, que é um projeto especial que dá dois lanches, um de manhã e outro à tarde, para aqueles miúdos que não tomam pequeno-almoço, e para evitar que isso aconteça, eles antes de entrar na escola pelo menos têm um lanche e há tarde tem outro e claro têm o escalão dos ASES, isso como nas outras escolas, o escalão A têm o almoço oferecido e os alunos do escalão B pagam metade do almoço. É capaz de haver mais projetos, mas agora não me lembro.

**Entrevistadora - Disse-nos há pouco tempo que a professora era coordenadora. É também de história, ou de português?**

**Entrevistada** - Sim, sou do português e sou coordenadora do português todo, desde o 2.º Ciclo até ao secundário. Nós somos 30 e tal professores. Mas, eu dividi a coisa em três partes, além de ficar responsável pela área toda, fiquei com o 2.º ciclo. Porque nós temos a coordenadora do departamento que é Línguas e Ciências Humanas, onde está a História também, onde está a filosofia e a religião e moral. A coordenadora, isto está dividida por áreas e temos uma área para francês, uma para inglês, outra para espanhol e outra para português dentro da nossa área de línguas. Eu fiquei, eu sou coordenadora da área do português e subdividi isto com mais duas colegas. A que tem maioritariamente, ficou como minha subcoordenadora de área, a do 3.º Ciclo da noite, trata dos CEFs, ela já está na escola, desde que aquela escola é escola, por isso ela conhece bem a escola, e ela ficou com o 3.º Ciclo, com o CEF e o Português da Língua não materna. A do secundário, ficou com os cursos profissionais do secundário e o secundário em si. Eu tenho os outros todos. Estamos assim subdivididas. Eu espero que para o ano deixe isto, que venha outra. É o acumular de muita coisa e mais a direção de turma que na realidade é o que me dá mais trabalho.

**Entrevistadora - Só tem esta direção de turma?**

**Entrevistada** - Só tenho esta este ano, sim. Dou-lhes, português, história, estudo acompanhado e cidadania.

**Entrevistadora - Professora, como é que a professora caracteriza a turma em geral, a nível de desenvolvimento e comportamento?**

**Entrevistada** - Eles dão-se todos muito bem, isso dão. Uns matam e outros esfolam, principalmente para quando é para coisas menos boas. Mas, dão, dão-se bem.

**Entrevistadora** - **E a relação da professora com eles? Tendo em conta alguns problemas de comportamento. Nós descobrimos depois da professora, que um aluno fez por tentativa e erro.**

**Entrevistada** - Quem foi o aluno?

**Entrevistada** - **O X.....**

**Entrevistadora** – O X..... teve 2 ou 3 positivas. Eu conheci o X.... há 3 anos, tínhamos uma ou outra disciplina que eu tinha era tipo um clube, mesmo o ano passado já foi mesmo, passou porque enfim, passou. Não consegue, ele diz que não gosta da escola. Diz que não gosta, porque é obrigado, todas as semanas tenho de falar com a mãe e com o pai, porque acaba por responder mal aos professores, porque não gosta. Não gosta de escola. Mas ele tem de lá andar. Tem de gostar. Ele comigo, consegue tirar 8 por cento numa ficha de avaliação, a avaliação dele é negativa, dentro da sala de aula e fora da sala de aula. Nós falamos com ele, ele diz sim senhora, sim senhora, mas ele simplesmente não pega no livro.

**Entrevistadora** - **Como promove a cooperação entre os alunos? A organização do trabalho é preferencialmente individual ou outra organização?**

**Entrevistada** - Este ano não, eles tinham de estar mesmo afastados e mesmo assim não estavam o suficiente, nem meio metro tinham de distância entre eles e é muito difícil não andarem a trocar materiais uns dos outros. Tive de fazer mesmo a planta da sala de aula. Obrigatoriamente cumprida. Para eles perceberem que não podiam mesmo sair do lugar.

**Entrevistadora** - **Além das potencialidades e fragilidades referidas, quais as principais dificuldades dos alunos a História e Geografia de Portugal? E quanto a competências transversais à história e outras disciplinas?**

**Entrevistada** - Potencialidades? Vocês fazem-me rir.

**Entrevistadora** - **Já percebemos que das tecnologias eles percebem.**

**Entrevistada** - Sim, das tecnologias, alguns percebem bastante. Potencialidades, opa sei lá, digam lá um exemplo.

**Entrevistadora** - **Por exemplo, algo que eles gostam em português... a Oralidade...**

**Entrevistada** - Ah adoram ler, ler adoram, no entanto, leem mal como tudo, mas adoram ler e eu incentivo a ler em todas as aulas. Ficam muito zangados se não mando ler todos, a escrever dão muitos erros, mas

gostam de escrever. Precisam praticar um bocadinho as regras, estamos fartos de falar no discurso direto, é tudo corrido na mesma, contam uma história é tudo corrido, mas têm um poder imaginativo, a nível de escrita, sim também é bom, também é positivo...

**Entrevistadora - E a nível de história? Há alguma coisa que eles gostam assim mais?**

**Entrevistada** - Jogos de história gostam muito.

**Entrevistadora - Relativamente ao apoio, todos os alunos têm apoio a português?**

**Entrevistada** - Têm todos apoio a português. Faz parte do currículo da escola. Embora seja uma aula dentro dos horários dos professores é uma hora não curricular. É daquelas horas que nós temos agora, que são as não curriculares, mas para eles é normal. Depois é dada uma nota qualitativa, Insuficiente, Bom, Suficiente... Se depois houver necessidade de um apoio mais profissionalizado, aí, nesta altura nós até pedimos, mas agora como estamos em confinamento não há hipótese. Mas, também, por outro lado, torna-se muito pesado para os miúdos, porque eles já têm uma carga horária, muito grande, porque eles já têm apoio a matemática, têm todas as outras disciplinas obrigatórias, estão muitas horas na escola, os pais acham muito bom, mas para os miúdos é muito cansativo. Já tivemos miúdos, que ficavam até às 19:30 da noite na escola. Para os pais que trabalhavam até mais tarde. Chegou uma altura em que os miúdos, já não aguentavam mais a escola. Este ano, a nível dos intervalos, só têm um intervalo da manhã, não podem sair da sala. É demais para os alunos. É muito cansativo. Mas, o nosso Ministério acha que assim é que está bom.

**Entrevistadora - Em relação à turma, nota diferença por ser diretora de turma?**

**Entrevistada** - Existe, a nível de comportamento, eu não tenho problemas a nível de comportamento. Mas há colegas que têm, principalmente as que não estão habituadas a ser diretoras de turma, porque se forem falar com a Daniela também consegue dar a volta, de matemática e ciências, eles conseguem dar a volta, mas se forem falar com outros professores que não estão habituados, como o professor de Música é muito difícil, é muito à base de “não te calas levas falta disciplinar”, aquilo para eles. Esse método de ir para a rua não dá. Porque às vezes o que eles querem mesmo é ir para a rua. Eu, por um lado, gosto de ser diretora de turma, porque tenho pulso com eles, sabem que entro em contacto com os pais deles, seja por telefone seja por e-mail eu é que entro em contacto. E com os outros professores não é bem assim. A técnica é os professores terem os contactos do Encarregados de Educação, e mostrar que têm o contacto, alto lá, esperem aí, como eu agora com as aulas síncronas. Ainda há pouco, tive de ligar para a mãe, mãe que é madrastra da X... e ela mandou-me logo mensagem pelo Whatsapp, a dizer que falou logo com a minha mãe, tem de ser se não for na hora...

**Entrevistadora - Tem de haver esta articulação?**

**Entrevistada** - Sim sempre. É gerir a turma, mesmo. Está definido, primeiro o Diretor de turma, depois os outros professores. Por vezes os encarregados de educação solicitam o nº de telefone dos outros professores ou o contacto de email, no entanto não posso dar. Eu sou a ligação entre a escola e os encarregados de educação e tudo tem passar por mim.

**Entrevistadora - Nestas aulas online, tem alguma rotina para comunicar com os pais?**

**Entrevistada** - A rotina que eu tenho é, nesta altura um aluno faltou, eu comunico porque é que faltaram. Este ano a dificuldade, é que há canais que não estão a funcionar corretamente, a professora para a turma e eu aí não tenho o mesmo feedback se estaria no mesmo canal, as conversas ainda consigo ir, agora outro *feedback* não consigo. A X... está a faltar o que é que se passa? Depois a mãe fica muito zangada porque faltou, ontem eram dez da noite estava a mandar o mail, e a falar com a X... pelo Whatsapp, e às 23 da noite e mandei-a ir deitar, não eram horas de estar no Whatsapp, já não acreditava nela, a dar-lhe uma conversa, a ver se ela e um bonequinho a dizer que estava zangada com ela e ela depois apareceu, disse que ia aparecer, mas a X... tem 14 anos também, tem de fazer este ano o 6.º ano. Não vai ficar no 6.º ano com 14 anos, não é? Mas, ela tem de mostrar que se está a esforçar.

**Entrevistadora - Há outras formas de avaliar sem ser só o teste?**

**Entrevistada** - Ora vamos lá ver, há muitos anos que não temos isso de ser só o teste. Desde há muitos anos, ainda para mais neste contexto. Embora, perdão, haja muitos alunos que continuam a dizer que eu não fiz teste, ainda não tive tempo de fazer teste, como é que vou dar a avaliação e o trabalho diário dos alunos? Vamos imaginar que teve uma branca, essa nota esse teste vai fazê-lo baixar, a nota atribuída no final? Se nós temos um peso, uma ponderação 70, 40 neste momento estamos 30, acho eu que foi aprovado, já envio a mudança. Temos de ter em conta o envolvimento dos alunos, isto é, por capacidades também, não é? Eu não posso obrigar um aluno de gostar de história, ponto final parágrafo. Ele também sabe que tem de gostar de história, o livro escolhido é um livro da Raiz, bastante acessível, fácil, é mesmo para este tipo de alunos, que precisam de ficar com as noções básicas. Eles têm de perceber um pouquinho da História de Portugal. A nível de Geografia, dão pouquíssimo, até dei muitos anos Geografia.

É muito difícil chegarmos a esse ponto no 6.º ano, porque a matéria é muito extensa. O programa de português, é muito extenso, começamos logo no 5.º ano, não conseguimos, quanto muito vamos até à Lisboa quinhentista, depois no 6.º ano temos de começar com a matéria que ficou no 5.º ano. Depois, é muito é difícil os alunos conseguirem entrar na história, a história tem muito de ser contada através de histórias, contar coisas engraçadas fazer comparações com coisas de hoje, por exemplo peste negra, compararem hoje com o covid, para perceberem melhor, já entram melhor no coiso. Agora vamos dar a segunda metade do século XIX, que para eles, vamos falar de coisas, o aparecimento do comboio, o comboio a carvão, que coisa mais esquisita para eles. Por exemplo, caminho de ferro, o que é para eles a revolução industrial? Já

é de há dois séculos eles estão muito ligados estes miúdos não leem estão habituados a utilizar as novas tecnologias para ir buscar informação. Estão habituados para quê? Para jogos. Muitas vezes os pais têm culpa disso, mesmo às vezes os pais mais instruídos e com uma cultura maior e até com cursos superiores, mestrados, doutoramentos e não sei quê mais, porque toma o tablet para brincar e cala-te.

**Entrevistadora - Só para concluir a professora costuma envolver os pais em alguma atividade?**

**Entrevistada** - Sim, às vezes, em trabalhos de casa sim e nós às vezes fazemos o nosso projeto de atividades, em que comunidade vai à escola. Normalmente, essas atividades são feitas ao sábado, para eles terem hipótese de ir. Nessa altura, às vezes é toda a escola, toda a comunidade escolar está envolvida, pode ser só de uma turma, mas pode ser mais do que uma turma.

**Entrevistadora - Da nossa parte, de modo geral, não sei se quer a acrescentar algo?**

**Entrevistada** – Não.

**Entrevistadora - Sendo assim, é com todo o prazer que damos por terminada a presente entrevista. Gostaríamos ainda de lhe agradecer a sua disponibilidade na sua realização.**

#### Transcrição da entrevista - Professora de HGP, Turma B

**Entrevistadora** - Boa tarde, nós somos alunas da Escola Superior de Educação de Lisboa. Estamos no segundo ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia no 2.º Ciclo do Ensino Básico e, estamos nesta escola, consigo a ter o nosso 2º estágio do mestrado, no âmbito da unidade curricular: Prática de ensino supervisionada II, de modo a aprendermos um pouco mais e a experienciarmos a nossa futura profissão.

Serve a presente entrevista para nos dar a conhecer melhor um pouco do seu trabalho, da turma e da escola com a qual temos o prazer de estagiar. Desde já agradecemos a sua colaboração.

Salientamos que será mantido o anonimato e os dados recolhidos serão, exclusivamente, utilizados para o devido efeito supramencionado.

Antes de avançarmos, gostaríamos ainda de pedir a autorização para que esta entrevista fosse gravada mesmo sendo de carácter anónimo e apenas para utilização académica. Temos o seu consentimento?

**Entrevistada** - Por mim sim.

**Entrevistadora - Professora, vamos começar com umas perguntas breves para a conhecer um bocadinho melhor. Qual o seu percurso académico? Há quanto tempo é professora neste ciclo de ensino?**

**Entrevistada** - Bem, eu tenho tido assim um percurso muito atribulado digamos assim. Portanto, não é assim um percurso muito linear, porque eu já comecei tarde a dar aulas. Já tinha 27 anos, portanto. Já andei um bocadinho pelo Norte, Norte-Centro, pronto comecei a dar aulas em Aveiro, e mais depois aqui na Capital, porque, entretanto, casei e com família é um bocado complicado afastarmos de casa, não é? Então, concorri só mesmo para a zona de residência e não arrisquei ir para muito longe, só arrisquei realmente quando quis entrar no quadro e tive mesmo de arriscar. Fui parar à Amareleja, ao Alentejo mais profundo, Amareleja, perto de Beja, foi aí que fiquei, digamos efetiva e que fiquei pela primeira vez, neste grupo onde estou, no 200 (Português e História). Porque até aí eu fiz uma licenciatura em História, na faculdade de letras e depois o estágio incluído e enquanto contratada fiquei sempre no 3.º ciclo, 7º,8º e 9º e depois o interessante é que quando concorri para fora de Lisboa e me permitiram concorrer mesmo não tendo profissionalização para o grupo 200, eu era profissionalizada no 400, fiquei efetiva no 200 sem profissionalização, então acontece aqui uma coisa muito engraçada, fiquei efetiva, mas na condição de me profissionalizar novamente no grupo 200. Então aí dispensaram-me de fazer uma didática da história, fiquei de fazer uma didática de português, na escola Superior de Educação de Beja, e pronto, então me vi novamente profissionalizada, com uma profissionalização em serviço, no grupo 200, e desde aí que tenho estado no 2.º Ciclo, portanto 5.º e 6.º entre Português e História.

**Entrevistada - Nota uma grande diferença entre o ciclo de ensino?**

**Entrevistada** - Sim, achei uma grande diferença realmente, no entanto nós acabamos por nos adaptar, não é? E agora estou de tal modo habituada aos mais pequeninos que agora já me fazia confusão mudar-me novamente para os mais velhos. Se, por um lado, os mais pequeninos, são mais cansativos, porque realmente são um bocadinho mais cansativos, temos de ter mais paciência com eles, temos de ser mais criativos, muitos deles têm de desenvolver a autonomia, não é? O espírito crítico, aprendizagens básicas... Tem de ser outro ritmo de trabalho, temos de dar outra atenção aos alunos. No 3º ciclo são mais crescidos e aí os problemas são outros, mais a nível disciplinar, o nível mais exigente, porque estão numa adolescência em que a rebeldia já é diferente dos mais novos que nós conseguimos, portanto, trabalhar de outra forma. Até trabalhar, os afetos, de uma maneira mais fácil, porque os mais crescidos não vão por aí pelos lados dos afetos. É mais difícil, não se sabe bem a maneira de chegar a eles, por isso, acabei por gostar de trabalhar com os mais novos.

**Entrevistadora - Há quanto tempo a professora está nesta escola/ agrupamento?**

**Entrevistada** - Neste agrupamento estou à relativamente pouco tempo, este é o meu terceiro ano, e antes disso estive sempre destacada. Porque eu acabei por mudar da Amareleja onde fiquei efetiva, digamos há

mais de... 97... Há quase 20 anos, não é? Portanto, agora perdi-me nos números deixei de fazer contas. Como eu ia dizer depois na Amareleja, fiquei na Cruz de Pão e depois efetiva em Pinhal de Frades, na zona Sul, não sei se estão a ver... Perto do Seixal e, portanto, como eu moro aqui na linha de Sintra, moro em Massamá, eu acabei por pedir sempre destacamento, portanto eu andei sempre destacada.

**Entrevistadora - Tentar aproximar mais da zona?**

**Entrevistada** - Pois, só há cerca de três anos, de forma inesperada, que eu já nem estava à espera de sair de Pinhal de Frades, é que me vi cair aqui na Amadora nesta escola, portanto na Azevedo Neves.

**Entrevistadora – Muito bem, atualmente participa em alguma formação? Já percebemos que teve assim uma reciclagem pelo meio, com a mudança de ciclos de estudos, não é? Mas, em termos de formação, há uma formação contínua? Por parte da professora ou do agrupamento?**

**Entrevistada** - Sim, formação contínua temos tido sempre, não é? Porque, não se pode progredir sem formação e sem obter os tais créditos. Portanto, temos de ter sempre atenção a essas formações e até porque é importante para nós acompanharmos também as mudanças a que estamos sujeitos, não é? A constantes mudanças. Ainda agora, por exemplo, eu precisava de uma boa formação em *teams* e destas tecnologias todas de formação à distância, não é? Ainda não tive oportunidade de as desenvolver, mas realmente para me sentir mais segura nestas novas tecnologias precisava realmente. Porque, vou entrando como entrei agora aqui, a testar estas novas senhas, que vocês me deram e cá consegui chegar, deram-me umas boas pistas. A nível de formação, tenho tido formações variadas, a nível das didáticas. Da didática quer de português, como de história também a nível de gestão de conflitos. Isso, também sempre me interessou, para conseguir gerir a sala de aula, e os alunos que temos à frente.

**Entrevistadora - De uma forma muito breve, como é que caracteriza este agrupamento e o projeto que têm em vigor?**

**Entrevistada** - Este agrupamento, não sei se já tiveram oportunidade, tiveram muito pouco tempo na escola para terem uma ideia da escola. E com estas alterações no ensino à distância, é uma escola com alunos muito particulares, de origem maioritariamente africana, e, portanto, eu até me vi com muitas dificuldades no início de fixar estes nomes assim muito estranhos fora dos nossos nomes comuns portugueses. E têm, portanto, famílias muitas vezes assim um bocadinho desestruturadas e condições também socioeconómicas não são das melhores, muitos deles com o apoio social com... A aguardar, portanto, por livros, muitos deles nem têm condições básicas de habitação, vivem cá com outros familiares, não é? E pronto, são alunos que têm muitas fragilidades e dificuldades a todos os níveis, e sobretudo estes nossos alunos já vêm do ano passado com ensino à distância, e noto que este ano têm ainda mais dificuldades, sobretudo no português e em história. A História para eles é sempre muito difícil, porque é muito teórico e temos de focar muito na

atualidade, no quotidiano, no presente, para fazer sentido e para eles aprenderem realmente, e perceberem o sentido na história e aquilo que lhes pode trazer, para nós como pessoas, não é?

**Entrevistadora - Existe trabalho colaborativo entre professores? Ou seja, todas as áreas, ou focadas na área de Português e na História?**

**Entrevistada** - Este ano, agora estamos muito focados na área da cidadania, por exemplo, este ano até se tornou uma disciplina independente pode ser dada por outros professores, não só o diretor de turma, dá a possibilidade de projetos, como havia aquela disciplina antiga da área de projeto, não é? Onde nós de várias disciplinas podemos dar o nosso contributo, e para o projeto escolhido, por exemplo, alguns estão a trabalhar a interculturalidade.

**Entrevistadora - Neste caso a professora leciona esta disciplina? A cidadania?**

Sim. Não, não, eu não. Fiz por acaso uma formação o ano passado, tive uma formação na área da cidadania que até gostei muito. Mas, ainda não dei a disciplina e como poucas, como sou diretora de turma. Mas tenho a oportunidade de trabalhar com uma turma, não é a do 6.º3, é outro 6º ano que estou a trabalhar um projeto orientado pela diretora de turma, na área da cidadania e que faz parte do projeto educativo da turma, a interculturalidade.

**Entrevistadora - Existe alguma parceria entre a escola e outras instituições do meio local?**

**Entrevistada** - Sim, nesse sentido que a escola trabalha bem com a câmara. A câmara da Amadora nesse aspeto é muito dinâmica e trabalhamos com essa entidade e com as próprias formações no centro de formação da Amadora, o centro de formação da Amadora que também penso eu que está ligada à Câmara.

**Entrevistadora - Isto tem alguma relação com o que a professora também já nos referiu, com o facto desta turma ser Piloto em dança?**

**Entrevistada** - Ah, sim, sim. Porque penso que a professora de dança que está na escola, como a escola também tem cursos profissionais, não é? De restauração, de pastelaria, de geriatria, de moda, portanto, eu penso que são concursos diferentes dos concursos para docentes.

**Entrevistadora - Relativamente, agora um bocadinho em relação à turma... Como é que a professora caracteriza a turma em geral, a nível de desenvolvimento e comportamento?**

**Entrevistada** - Comportamento, eu no início, eu no início achei-as um bocadinho conversadoras no princípio das aulas, mas depois comecei a conhecê-las melhor, a conversar com elas, a estabelecer um relacionamento, as coisas melhoraram e elas são bem comportadas.

**Entrevistadora - A relação entre a professora e os alunos é positiva?**

**Entrevistada** - Sim, sim.

**Entrevistadora - E entre eles? Como nós não conseguimos perceber muito bem...**

**Entrevistada** - Entre elas, eu acho que, elas dão-se muito bem, elas são muito amigas, nunca vi lá confusões, assim tipo quando as comadres se zangam. Eu não, eu ali não vejo confusão de comadres. Apesar de muitas meninas juntas, elas são muito alegres, não foi à toa que escolheram dança, não é? Elas às vezes distraem-se muito com os *tik tok's*, parece que agora estão viciadas nessa moda do *tik tok*, estão sempre a treinar *tik tok's*.

**Entrevistadora - Mas de forma geral, dão-se bem?**

**Entrevistada** - De forma geral dão-se bem e mesmo com o único menino que lá está, não tem havido problemas, ele consegue safar-se muito bem no meio delas.

**Entrevistadora - Quais são as rotinas da turma, em relação à disciplina, neste caso à História?**

**Entrevistada** - A rotina, não é assim muito variada, porque não temos projetor na sala de aula. Isto da tecnologia é muito bonita, mas as turmas que eu tenho, não têm projetor na sala, portanto o recurso que utilizo mais é o livro, mais cedo ou mais tarde todos têm. Portanto, eu explico um bocadinho do assunto, da aula, eu puxo sempre pela participação delas, e elas vão participando. Mais ou menos as mesmas, algumas são difíceis de comunicar, têm mais dificuldades. Mas, trabalhasse bem, quando têm dúvidas também vamos tirando as dúvidas, as questões de aula elas gostam, gostam que eu dê papelinhos para colarem lá no caderno e vão respondendo.

**Entrevistadora - Em termos de cooperação? Costumam fazer trabalhos em grupo?**

**Entrevistada** - Trabalho em grupo este ano, está tudo mascarado, trabalho de grupo nem pensas, ver se elas se mantêm com máscara, depois como são muitas, nem se consegue bem o distanciamento devido. Tenho os alunos nos últimos tempos da manhã, está na altura do almoço e estão a pensar quando é a saída, mas pronto é assim.

**Entrevistadora - Além das potencialidades e fragilidades referidas, quais as principais dificuldades dos alunos a História e Geografia de Portugal? E quanto a competências transversais à história e outras disciplinas?**

**Entrevistada** - As potencialidades da turma, pois eu por acaso, eu gostava de experimentar, se tivesse um projetor eu podia experimentar a utilização de outros recursos. Até os recursos que a escola virtual nos

oferece, os vídeos, aquelas questões interativas, e... isso não tem sido possível porque não temos condições, não é? E sem ovos não conseguimos fazer omeletes.

**Entrevistadora - A professora costuma realizar algumas atividades com outras turmas?**

**Entrevistada** - Com esta turma, como só tenho história o tempo é muito limitado. Por acaso trabalhei na área da cidadania, com o serviço de psicologia e também foram dois tempos, o serviço de psicologia foi à minha aula dinamizar uns jogos e que elas acharam muito interessante e tivemos a afastar as carteiras da sala de aula e pronto foi assim uma aula diferente.

**Entrevistadora - O facto de ser organizado em dois semestres acha que há uma diferença no ensino e na aprendizagem?**

**Entrevistada** - Só começamos este ano, não é? Portanto, está tudo a começar agora, mas ainda não deu tempo para avaliarmos bem. Mas, para já, acho positivo, porque dá para trabalharmos com mais tempo, não é? E para os miúdos também trabalhar a nível formativo, dar mais importância à parte formativa do que propriamente, sumativa é só mais um ponto na escala de avaliação, porque parece por períodos tudo se concentrada na avaliação sumativa, parece que era tudo uma corrida rápida para essa meta e agora parece que temos mais tempo sem estarmos com aquela pressão do teste e dos testes. E dá até mais tempo para os miúdos não ficarem tão pressionados e acabam também por ter mais tempo.

**Entrevistadora - Os alunos têm apoio a história? No caso dos alunos com negativa é aplicado um plano de recuperação?**

**Entrevistada** - O apoio é mesmo mais para português e matemática são as disciplinas que têm carga horária para esse efeito. Até porque há falta de professores já não há colegas que queiram ficar só com 8 ou com 10, porque muitas vezes vêm de longe e ninguém quer um horário reduzido destes.

**Entrevistadora - Há algum plano de recuperação com as alunas?**

**Entrevistada** - Vou vendo ainda não deu para ver umas acho que não apareceram aqui, desde que isto tudo começou outra vez, porque só tive aquela aula onde vocês estiveram. É tudo está tudo a começar agora de novo com estas mudanças todas, mas geralmente dou mais atenção nas aulas aos trabalhos de casa, mais atenção às participações...

**Entrevistada** - é mais escolha múltipla, verdadeira ou falsa, portanto é mais isso... claro que tem sempre uma ou duas questões de desenvolvimento, mas geralmente é mais de testar conhecimentos de forma mais rápida e intuitiva.

**Entrevistadora -Qual a metodologia/ estratégia que privilegia a construção do conhecimento do aluno?**

**Entrevistada** - Eu tento sempre fazer assim aquela chuva de ideias, partir assim de uma ideia, de uma palavra conhecida, de um conceito, para ver o que é que eles conhecem sobre o assunto. Depois a partir do que eles conhecem, então, desenvolver aí sempre partindo de exemplos concretos e que eles conheçam e façam sentido para eles.

**Entrevistadora -Referiu que iria dar um feedback aos encarregados de educação esta semana, costuma fazer isso?**

**Entrevistada** - Foi mesmo este fim-de-semana que caiu aqui umas novas grelhas aqui no TEAMS. Por acaso tenho de fazer isso, que caíram aqui umas novas grelhas no TEAMS com planificações para a semana, do que se vai dar do que se deu para dar feedback aos pais através do diretor de turma. Essas grelhas serão devidamente preenchidas com e depois serão transmitidas aos pais.

**Entrevistadora - Neste caso alguma vez desenvolveu alguma atividade que envolveu as famílias?**

**Entrevistada** - Ora vamos lá ver, sim por acaso numa escola, onde estive mais perto aqui de casa, eu vivo em Massamá, na linha de Sintra, os alunos eram bem diferentes, os alunos que tinha em História, alunos do 5.º ano, eram um 5.º ano muito bom, alunos muito interessados muito participativos e eu lembro-me que pedi um trabalho prático da Rosa dos Ventos, com os mais diversos materiais mas trabalhos artísticos mesmo e fizemos uma disposição no átrio da escola, onde os pais foram convidados para poderem visitar essa exposição e foi um grande sucesso.

**Entrevistadora - Nesta escola não há essa envolvência com as famílias?**

**Entrevistada** - Pois, aqui não há, não há essa envolvência das famílias, não há. Os pais têm todos pouco estudos, não tem tempo, muitos deles nem em casa, as mães trabalham muitas horas fora de casa, e pronto, os alunos estão sozinhos em casa, não têm um acompanhamento grande e quando têm é por parte das mães porque as mães trabalham muitas horas. Cada escola é um mundo, também não posso dizer que não há ajuda dos pais, uns apareceram com cartões, tipos de materiais, pauzinhos, palhinhas, eu sei lá, uma confusão de materiais e tudo muito bem reciclado e aproveitado eu nunca tinha visto rosa dos ventos tão variadas e artísticas.

**Entrevistadora - Acha que existe alguma questão que considere pertinente abordar? Já que para a semana vamos começar a nossa intervenção. Acha que alguma questão que considere importante?**

**Entrevistada** - Então eu acho que é muito importante que vocês, no vosso trabalho, tenham em conta que isto mesmo, cada escola é um mundo e que os alunos são diferentes e temos que tentar relacionarmos o

mais possível, adaptando-nos às vivências desses alunos e a partir das suas próprias experiências, não é? Do que eles conhecem... Porque é muito importante para os mais pequeninos, uma maior relação de afeto, que está mais presente até no 1.º Ciclo e que quando chegam ao 2.º Ciclo aquela relação que têm só com uma única professora, que é uma relação mais afetiva, não é? Depois perde-se um bocadinho quando chegam ao 2º ciclo, encontram outros professores, eles têm que se adaptar ali a outras variantes e portanto, é fundamental mantermos o afeto próximo nas relações de afeto com eles para chegar mais perto.

**Entrevistadora** - Da nossa parte foi um gosto, mais uma vez agradecemos a sua disponibilidade.

### **Transcrição da Entrevista - Professora de Português, Turma B**

**Entrevistadora** - Boa tarde, nós somos alunas da Escola Superior de Educação de Lisboa. Estamos no segundo ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia no 2.º Ciclo do Ensino Básico e, estamos nesta escola, consigo a ter o nosso 2º estágio do mestrado, no âmbito da unidade curricular: Prática de ensino supervisionada II, de modo a aprendermos um pouco mais e a experienciarmos a nossa futura profissão.

Serve a presente entrevista para nos dar a conhecer melhor um pouco do seu trabalho, da turma e da escola com a qual temos o prazer de estagiar. Desde já agradecemos a sua colaboração.

Salientamos que será mantido o anonimato e os dados recolhidos serão, exclusivamente, utilizados para o devido efeito supramencionado.

Antes de avançarmos, gostaríamos ainda de pedir a autorização para que esta entrevista fosse gravada mesmo sendo de caráter anónimo e apenas para utilização académica. Temos o seu consentimento?

**Entrevistada** - Sim, por mim não há problema.

**Entrevistadora** - Qual o seu percurso académico? Quando é que começou a dar aulas?

**Entrevistada** - Assim muito rapidamente. Eu entrei para a universidade, em Viseu, no ano 2000 e terminei 4 anos depois, em 2004. Eu fiz a licenciatura em Ensino Básico de Português e Inglês, a variante de Português e Inglês e tive três estágios na altura. Isso é que é importante, os três estágios foram, um no segundo ano no 1.º Ciclo e o 2.º estágio em inglês no 1.º Ciclo. E o terceiro, foi no 2.º Ciclo. No último ano foi maior o estágio, mas era em simultâneo com as aulas. Não éramos nós as professoras tutelares da turma, era basicamente como está a acontecer com vocês. Havia as professoras tutelares de Português e Inglês e nós fazíamos também o acompanhamento. Entretanto... Nesse ano houve alterações a nível de concurso. E não me foi possível sequer concorrer. Em 2005 que foi quando concorri pela primeira vez, concorri mal, porque isto dos concursos, se não estivermos atentos corre-nos mal. O processo hoje é muito mais simples

do que era naquela altura, e fiquei com as minhas opções todas invalidadas. A minha única opção era um contrato anual completo em Aveiro. Ou tinha essa opção ou não havia nenhuma vaga. Entretanto... Nesse ano, foi quando começou as AECs, foi o primeiro ano de inglês nas AECs. Eu iniciei em 2005 em AECs em três agrupamentos de escolas em Águeda, que é o meu concelho. Entretanto não consegui nada, porque na altura eu não queria ir para Lisboa e, portanto, só concorria aqui mais para a minha zona. Em 2006 continuei só com AECs, em 2007 também. Em 2008 fiz uma mudança completa no meu horário, nas minhas opções do concurso. E fui parar à Venda do Pinheiro com apenas 10 horas. Foi assim uma mudança. Entretanto, lá consegui acumular as AECs, porque a Venda do Pinheiro, como tinha horários da manhã e horários da tarde dava para ter várias AECs. E como eu só tinha 10 horas, tinha muitos furos. Em 2009 e 2010 vim para o Norte, dei aulas cá em cima. Entretanto, em 2011, fui colocada em Benfica. Em 2012 foi a altura da crise, em que os professores com pouco tempo de serviço não conseguiam em lado nenhum. Portanto, eu saí do ensino durante 4 anos e só voltei ao ensino há 5 anos atrás. Fui novamente colocada em Benfica, na Pedro de Santarém, que é uma TEIP. Entretanto fui colocada em Coimbra, uma escola completamente díspar desta. Depois, há 3 anos que estou aqui na Azevedo Neves e, portanto, não havia mais nenhuma colega no 220. Só eu e uma colega, havia duas colegas do mesmo ano, mas, entretanto, ela não ficou. Atualmente somos duas no 2.º Ciclo. Portanto, entrei a dar só inglês, e no ano passado já me foi atribuída também a disciplina de Português. Portanto, em termos de percurso é este, muito saltitante entre agrupamentos.

**Entrevistadora - Neste caso, que tipo de articulação existe entre os professores, a professora como diretora de turma e a família?**

**Entrevistada** - Pronto, depende muito das escolas. Neste caso na Azevedo Neves, atualmente, os Encarregados de Educação da minha Direção de Turma, todos têm o meu contacto direto, o meu número de telemóvel. O que faz com que às vezes, ao Domingo eu estou a receber e-mails. Ou ontem por exemplo, eram onze da noite e eu estava a receber uma mensagem por Whatsapp. Portanto, há aqui uma proximidade muito grande, que muitas vezes ultrapassa aquilo que é o saudável também para nós, como professores. Mas, simultaneamente também penso que se tivesse do lado dos pais, se eu tivesse uma resposta mais imediata, ou se soubesse que podia contactar mais prontamente o diretor de turma, para ter aquela resposta, acho que é mais fácil. Portanto, há Encarregados de Educação que contactam por tudo e por nada. Portanto, qualquer dúvida que têm entram em contacto connosco. Há aqueles que nos informam, realmente daquelas coisas que é mesmo para informar. Por exemplo, hoje recebi a justificação de uma consulta, portanto o aluno faltou para receber a vacina e já recebi uma foto da justificação de faltas. Ontem, eu tenho alguns alunos que não têm computador, ou que têm computador, mas é dividido pelos irmãos e, portanto, torna-se complicado e o aluno não reúne as condições para receber um computador. Eu, na altura, eu vi a campanha do computador solidário, não sei se vocês estão a par e eu sugeri à mãe que tentasse. Ontem eram onze da noite, e recebi uma mensagem da mãe a dizer que receberam o computador, não tinha câmara, mas que a

pessoa cedeu, mas que ainda não tinha percebido muito bem como é que ela funcionava. Mas, pelo menos fiquei satisfeita, por ver que há um aluno que usufruiu daquilo e eu achava que era mais pessoas a pedir do que a dar, mas pelo menos ele recebeu o que é bom. Mas, depois há pais que temos muita dificuldade em contactar, principalmente para falar de faltas. Eu tenho uma aluna, que estava a melhorar a olhos vistos, que ela o ano passado faltava muito estando na escola. E aí nós como DT's temos de andar sempre em cima. Portanto, as justificações de falta, são muito complexas, temos de andar muitas vezes em cima, porque às vezes os colegas podem-se enganar também, porque basta o nome ser semelhante, ou na hora. Se todos os colegas escreverem o sumário na hora certa, é fácil, o problema é que há colegas que escrevem os sumários ao final da semana. Antigamente como era o livro de ponto, a aula acabava e o professor escrevia logo na hora. Hoje, como é informaticamente, se nós não tivermos o computador a funcionar, ou não estivermos com internet ou qualquer coisa é impossível escrever na hora. Às vezes também não escrevem quando chegam a casa, porque chegam a casa e, entretanto, vão fazer outras coisas. Nós vamos lá e tiramos as faltas num dia, mas depois de termos tirado as faltas é que foram marcar. Eu normalmente, e é a parte que eu menos gosto é a gestão das faltas, tiro-as ao fim do mês, às vezes, porque não adianta andar ali, ou de quinze em quinze dias, porque não adianta andar ali constantemente, ainda por cima nesta fase é pior. Eu dizia no outro dia ao coordenador de DT's é muito engraçado eu receber justificações de faltas, de "eu adormeci", justifico ou não justifico? Portanto, nós sabemos que os miúdos estando em casa existe mais relaxamento. É óbvio que faltaram, ou não tiveram internet, ou porque adormeceram, ou porque aconteceu alguma coisa. Não é suposto ser porque saíram de casa e pronto, não é? Mas que provas é que temos que adormeceu? Só temos duas opções, ou justificamos ou não justificamos. Se justificamos, estamos a aceitar justificações como "adormeci". Uma coisa é quando é esporádico. E outra coisa é quando é recorrente, porque nós temos miúdos que é recorrente faltarem. Às vezes, os pais não estão em casa e nem sabem justificar. Depois há aqueles pais que os números de telemóvel mudam constantemente e nós ficamos sem contacto e às vezes recebemos informações por exemplo, da CPCJ por aí fora. É a parte mais difícil da parte de DT. Mas, também é gratificante porque os miúdos têm uma relação com a DT, normalmente diferente daquela que têm com os restantes professores, porque normalmente há mais respeito, mas também às vezes há mais proximidade.

**Entrevistadora - Era nesse sentido, íamos agora fazer uma pergunta, que sentido pedagógico tem junto dos alunos? Se é diferente sendo diretora de turma ou não?**

**Entrevistada -** É. Sou muito mais exigente com a turma, quando eles são a minha direção de turma. Portanto, é engraçado, a minha direção de turma este ano, não é aquela que está mais próxima de mim. Nós o ano passado passávamos mesmo muito tempo e eles foram desenvolvendo muitas capacidades, o responder, o saber trabalhar com muitas plataformas, porque o ano passado, a minha direção de turma trabalhou com o TEAMS, com o ZOOM, com o CLASSROOM. Portanto, eles o ano passado trabalharam com as três em simultâneo, e ficaram com uma bagagem parecendo que não, muito grande. A maioria, ficou

com muita bagagem. Por exemplo, eu posso dizer, que ontem eu tirei das definições o partilhar. E há um miúdo que me diz assim “professora está a aparecer aqui umas coisas que a professora está a escrever?” e eu disse, “mas eu não estou a escrever nada” eu mal tinha entrado e ele disse “eu posso partilhar?” e ele partilhou logo o ecrã. Já sabe perfeitamente. Nós fizemos tantas vezes, que ele já sabia partilhar o ecrã. Depois de ele ter resolvido o problema. Então eram as legendas. Mas, as legendas do TEAMS, não funcionam como deviam funcionar, porque eu estava a falar, estavam a aparecer palavras, mas não tinha nada a ver com aquilo que eu estava a dizer. E eu disse que aquilo eram as legendas. E ele começou a rir-se do outro lado. Pronto. Pois eu também estou a falar, diz que eu estou a falar inglês professora. Pois, não, não realmente não me parece. Mas, também são aqueles, que eu costumo dizer este ano que temos poucas aulas, no ano passado tínhamos 11 este ano 4, mas são aqueles que estão 4 horas a levar nas orelhas por causa das coisas que fazem nas outras disciplinas. Em termos pedagógicos acaba por ser uma sobrecarga para eles, porque também nas aulas que estamos juntos, estamos a debater assuntos de outras disciplinas. O ano passado, eu ia dar-lhes apoio, e o apoio era por turnos, era a turma incompleta, eu estava na minha hora e já tínhamos tido aulas de manhã. Entretanto, na hora de almoço, fizeram asneiras. Quando estou para entrar na sala, chegou uma mãe que vinha tirar satisfações com algo que a miúda tinha feito e a turma estava à minha espera para entrar no bloco, e de repente a mãe dá uma chapada na filha. A filha foge, eu vou correr atrás da mãe, acalmei a mãe e pedi a uma funcionária para ficar com a mãe, porque a miúda já não ia à aula porque ela tinha fugido. Fui para a aula e, entretanto, ouvi estas frases nos miúdos, e pensei já não vão levar nas orelhas. Pois o ano passado como era muitas disciplinas, eu às vezes tinha de dizer qual era a disciplina, eles andavam sempre muito perdidos e eu ia para responder. Mas, há um aluno que diz “era para ser apoio, mas do comportamento que tivemos é cidadania.” E eu na hora eu pensei, não dá, eu comecei a rir-me, mas, eu disse se tu tiveste esse comentário, foi um que fez as asneiras, já percebes que não é justo para os teus colegas estarem a levar nas orelhas por coisas que tu fizeste. Portanto, para mim está encerrado o assunto agora. Portanto, cria-se esta ligação, eles começam a ter noção que qualquer assunto, podem vir falar convosco. Mas pronto.

**Entrevistadora - E no sentido, por exemplo, dentro da coordenação dentro do conselho de turma, qual é o papel do diretor de turma?**

**Entrevistada** - É complexo também. Por exemplo, imaginem que há um professor que está assim um bocadinho mais debilitado em termos de capacidade. Com burnout, imaginem, porque é uma das coisas que nos atinge bastante. Já não encara a educação com o espírito que deve encarar, já tem menos paciência, é ao diretor de turma, que cabe todos esses problemas seja da parte do aluno, seja da parte do professor ou do encarregado de educação Por exemplo, posso dar-vos o exemplo que aconteceu este ano, tive uma mãe que me contactou porque uma determinada professora, entraria na sala ligaria o computador, projetava o link e diziam façam, mas depois não havia interação. Até os miúdos menos participativos, chegavam a casa e queixavam-se. Fui falar com a colega. O nosso papel com DT é tomar diligências. A colega disse não sei,

eu dou-lhes a tarefa se eles não percebem, e eu disse, mas às vezes é melhor dar uma volta pela turma, porque às vezes eles podem estar no telemóvel para estar no youtube, no facebook, no tik tok. Ok. Entretanto, este ano a mãe volta a contactar, professora eu vou dar prazo, vou saber o feedback desta semana, e se continuar assim eu vou mandar mensagem à direção. Nós ficamos entre a espada de turma. Vamos diretos nós à direção falar, ou dizemos à mãe que sim ou não. Eu preferi, na altura, porque estava em isolamento, preferi dizer à mãe envie a mensagem. Levei um puxão de orelhas, porque devia ter sido eu a ligar para tomarem alguma medida. Mas, depois é assim, isto é muito engraçado, porque e eu até percebo a ideia, nós é que devemos dar esse passo, mas muitas vezes também temos de ver se na direção existe disponibilidade para nos ouvirem. Muitas vezes quando lá vamos ouvimos “eu também sou professora e tenho de dar aulas”, outras vezes ouvem-nos. Mas, depois, ficamos com a sensação de que ok, não foi um pai a mandar mensagem, isto não vai resolver, vamos andar aqui a empatar mais tempo. Neste momento, a colega teve de entregar as planificações, mas pode haver uma reunião extra, tem de ser o diretor de turma a preparar mais uma ata, depois ver se vai trabalhar em conjunto... Nós assumimos muitas vezes o papel de psicólogo. Temos de andar sempre ali a gerir conflitos. Posso dar o exemplo de outra mãe que decidiu passar por cima de mim. O DT é o primeiro e depois seguir todos os outros passos, esta mãe preferiu passar por cima de mim, não falar comigo e ir à escola falar com o professor que era tutor da filha. Porque ele perguntou, “mas é a segunda vez que tens período?” uma vez que a aluna alegava que não podia fazer a disciplina, porque era a segunda vez que estava menstruada. O professor colocou a questão, porque não é muito normal, como quem diz se calhar é melhor irem ver se está tudo ok contigo, porque não é o mais regular. Mas, a mãe decidiu entrar pela escola dentro e tirar satisfações ao professor. Nisto a escola falha, porque permite que isso aconteça, a escola permitiu que se ligasse ao professor para saber se a mãe podia dar-lhe uma palavrinha. Este ano acontece menos, mas posso dizer-vos que o ano passado e há dois anos, eles entravam pela escola adentro e iam à sala. Lá está a outra mãe entrou lá dentro e deu uma chapada à filha à minha frente. Lembro-me também de estar a dar aulas, e de repente entrar-me uma senhora eu ficar a olhar para ela e pergunta “está lá não sei quem” e eu respondo não, e ela responde “ah eu ando à procura da minha filha” e eu “está bem”. Há pais aqui nesta escola, que perdem um pouco o tino. Por acaso foi aos filhos, mas podia ter sido em nós. E isso é que é grave. Esta mãe, foi lá não gostou daquilo que o professor disse, não gostou que eu virasse as costas. E depois foi para a direção. Correu mal. A direção perguntou se falou com a DT, não falou com a DT, por isso, a senhora errou aqui. Resultado, passado uns dias, fomos chamados à direção e contaram... Por sorte o colega já tinha avisado, eu já estava a par. Passado uns dias, liguei eu à mãe pois, mas se a mãe tivesse falado comigo, ponto porque às vezes nós dizemos coisas que não é aquilo que queremos fazer. No outro dia uma mãe telefonou-me porque encontrou cabelo na comida na cantina. Numa fase, em que existem pais, que embora não estejam a necessitar da alimentação, têm muito receio que se eu agora disser que não, para o ano posso precisar e vão dizer-me que não. Então preferem continuar a utilizar o serviço, exatamente por terem receio que no ano seguinte, as coisas não existem para eles, não tenham os serviços. Foi lá encontrou um cabelo, no segundo dia tinha outro cabelo. Foi à direção. Não foi ouvida à primeira, disseram que não estava lá. Quando ia a sair, encontrou o senhor

diretor, segundo a mãe, o senhor diretor terá sido indelicado com ela. Ele respondeu: “Qual é o problema de ter um cabelo? Se tinha um cabelo tirava e pronto” Eu não tenho provas que o senhor diretor disse isso, mas, também não posso dizer à mãe “ele não disse isso”. Então a mãe, cancelou as restantes refeições e eu tive de receber um e-mail à direção a dizer que a mãe não queria porque tinha encontrado um cabelo. Até hoje, não recebi resposta nenhuma. Mas, lá está se houve essa discussão... A mãe dizia que ia fazer, que ia acontecer e eu “não diga isso, não diga essas coisas”. Portanto, é o diretor de turma, que tem de gerir as coisas que existem entre os pais, os miúdos, os professores. Mas, às vezes, coisas que a própria direção faz ou diz. Isto tudo, este papel não é fácil.

**Entrevistadora - Relativamente à escola o que a professora pensa do funcionamento deste agrupamento? Em termos de projeto, mesmo a relação entre professores?**

**Entrevistada** - É assim, eu penso que em termos da relação entre pares, entre colegas, a coisa funciona muito bem. Acho que é... Se vocês procurarem no *Facebook*, comentários sobre a escola, vai ser aquilo que vocês vão ver que é salientado como sendo a melhor coisa, o que realmente sobressai é a relação que existe de trabalho entre professores. Em termos de organização da escola, tem coisas boas e tem coisas menos boas. Tem coisas que poderiam melhorar. Eu penso que, e esse é que eu acho que é um dos problemas a nível nacional. É difícil, nós encontrarmos... Nós podemos encontrar os mesmos livros, as mesmas situações, mas a resposta que cada escola dá à mesma situação é diferente, porque vai depender de escola para escola, de organização para organização e de opinião para opinião. Portanto, a direção da escola para mim, é um ponto chave, se a direção tiver procedimentos muito específicos.

**Entrevistadora - Aqui para terminar, relativamente às atividades que envolvam as famílias, por exemplo, no Português ou no Inglês, a professora costuma integrar, ou a participação costuma convidar os pais para fazer alguma tarefa? Eu sei que agora com o Covid é complicado...**

**Entrevistada** - Pois, exato é isso. Este ano, e o ano passado, foi praticamente impossível, por causa da covid. Portanto, com a pandemia não é possível. Era interessante, mas muitos destes pais trabalham muitas horas e em horários complicados. Às vezes estes miúdos, estão maior parte das vezes sozinhos do que acompanhados. Eu acho que alguns alinhavam, eu acredito nisso. Mas, teria de ser mais para a questão de línguas. Das diferenças entre as línguas, no português no mundo. Porque em termos de português, português, a coisa não ia correr assim, não ia ser muito fácil. Mas, acredito que participassem. Pelo menos, eu falo mais, pelos pais que conheço da minha direção de turma, são pais muito preocupados. Podem não estar constantemente disponíveis para os miúdos, podem às vezes não saber a forma mais correta, mas quando são chamados eles vão. Portanto. Nós temos pais que não falam português. Na minha direção de turma, eu tenho um aluno do Nepal, a mãe não fala uma única palavra de português. Portanto, por sorte calhou-lhe a professora de inglês. Mas, muitas vezes nem eu a entendo a ela, porque o inglês dela também

não é perfeito. Uma pessoa na hora, também fica... complicado. Muitas vezes, não entendo o aluno. Portanto. Nós tivemos o ano passado, eu tive um aluno, também nepalês que não falava uma palavra de português. O meu aluno fala, pouco mas fala. Mas aquele tinha vindo daquele aluno e depois imaginem entrar numa turma que não falam inglês. Mas lá, se integrou e a turma nele e a coisa correu bem. Mas, é complexo não é... Eu quando estive em Coimbra é mais fácil, a escola tinha o dia aberto que permitia a integração dos pais, eu acho que esta também tem, mas acho que é mais para o 3.º Ciclo e para o Secundário, não é tanto para os nossos. Portanto, a escola tinha o dia aberto, a de Coimbra tinha em que os pais iam dar a aula ou participar nas aulas. Eu lembro-me que na altura, eu combinei com um pai que tinha uma loja de jogos didáticos, todos em inglês, para ele levar esses jogos, para eles jogarem. Então, dividimos os miúdos em grupos e foi o pai a dar a aula. Eu estive lá como mera participante observadora. Tive outros pais, que decidiram assistir a uma aula de apoio, portanto foi uma seca para eles, era um apoio especializado e ainda eu decidi fazer um jogo. Os miúdos ainda tiveram todos muito bem-comportados e no final da aula o pai “professora eles são fantásticos” e eu pois, porque vocês estão lá, se não estiverem a coisa já era diferente. Mas, também era um grupo reduzido, os miúdos eram porreiros. A coisa dava-se bem. Eu lembro-me que era diferente, havia mais interação da família na escola. Havia mais disponibilidade. Mas, também os pais tinham outros tipos de trabalhos, havia muitos médicos. Aquilo era mesmo perto do hospital. Eu lembro-me que nessa escola nós fomos convidados para um jantar de Natal, então os pais reuniam-se todos os anos, num almoço de Natal, aliás. Então, os miúdos reuniam-se mais os pais e chamavam os professores. A diretora de turma que não queria ir sozinha, convidou-me a mim e a outra para irmos e foi muito agradável. Os miúdos andavam muito felizes e era uma turma muito boa e foi especial. Aqui, há outro tipo de coisas. Aqui há miúdos, não é esse tipo de convívio. Têm outras ações. Mas também é uma sobrecarga para nós. Temos de ter sempre pés de lã, podemos cometer um erro cultural sem intenção de o cometer, mesmo o português, ele tem muitas duplas intenções e nós temos de andar sempre com muito cuidadinho com o que dizemos. Muitas vezes. Eu lembro-me que há uma expressão, que agora digo menos, e não foi por causa desta escola, que é eu devo estar a falar chinês. Eu dizia muitas vezes, foi logo no início, foi na Venda do Pinheiro, foi logo no início e de repente olho para o lado e tenho uma aluna chinesa. Por acaso era a melhor aluna da turma. Eu digo “sim devo estar a falar chinês, porque a X... é a única que tem boas notas, por isso eu pensava que estava a dar aulas de inglês e pelos vistos devo estar a falar Chinês”. No final da aula, chamei-a disse “espero que não leves a mal.” Mas, ela não levou a mal, como já era uma aluna que andava já no 1º ciclo, e eu para ela “deve ser só Chinês que eu falo porque só tu entendes”. Começou a rir-se. Levou aquilo para a brincadeira. Mas, podia ser uma coisa. Às vezes nem somos nós que usamos, eles entre eles são muito picuinhas. Quando houve aquela situação do jogador de futebol Marega eu apercebi-me que estavam a chamar entre eles de macaco também. Eles disseram, “mas é na brincadeira, eu até sou mais escuro que ele” e eu disse “não quero saber com escuro ou claro. Eu não quero saber, esse tipo de ações não são para ter.” Eu por sorte, nunca tive nenhum momento de confronto com os alunos nesse campo. Mas, eu lembro-me de falar com uma colega, que até é da direção e ela disse-me que a primeira coisa que eles perguntaram era se ela era racista. Eu fiquei, mas porquê? Nem sequer me imaginava a ter de responder

a essa questão. Não consigo perceber, porque é que os miúdos tiveram logo necessidade de fazer aquela pergunta que é que ela terá dito para os levarem a fazer essas perguntas. Muitas vezes quando chamamos a atenção, eu sei que eles muitas vezes respondem isso aos colegas, o que terá ela dito para que eles sentissem isso. Nós temos um grupo reduzido de alunos que não são negros. Eu não vejo grande diferença em termos de aproveitamento de uns e de outros. Sou sincera. Eles estão todos ao mesmo nível. Eu tenho ali duas ou três que até se sobressaem e são de cor, e outras que não são não entendo muito bem essa característica. Mas, poderia levá-los a ter esse tipo de abordagem. Não tive. E confesso que tenho tido sorte não sabia como reagir a esse tipo de interpelação porque acho que não faz sentido. Eles próprios manifestam algum desconforto, lá está, e alguns termos inclusive. Eu lembro-me de entrarem na sala e estarem a chamarem monhé. Não havia ninguém na turma, mas se houvesse, eles ouvem e depois utilizam noutros contextos fora de contexto. Isso é a mesma coisa, tu teres um comentário, sobre uma pessoa, se não sabes o que é, não uses. Mas, é um dos problemas na escola, nota-se um bocadinho isso em alguns momentos.

**Entrevistadora - Da nossa parte é tudo, agradecemos a sua disponibilidade.**

## ANEXO G

### 2.0 CEB: Formulário (questionário)

| ' ' | | ' ' |

### Formulário

O presente formulário foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, inserida no 2.º ano de Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Este estudo destina-se à análise da caracterização das turmas onde as alunas irão realizar a sua prática. 6.º2 e 6.º3.

Pedimos que disponibilize um pouco do seu tempo para responder a todas as questões e, que selecione sempre uma única opção de resposta. Este questionário é totalmente confidencial. Agradecemos desde já a sua colaboração.

#### 1. Identificação do aluno:

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

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: F\_\_ M\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Nacionalidade: \_\_\_\_\_

O português é a tua língua materna? \_\_\_\_\_

Natural da Freguesia de \_\_\_\_\_ Concelho de \_\_\_\_\_

Escola que frequentou no ano letivo anterior: \_\_\_\_\_

Com quem vives habitualmente? \_\_\_\_\_

ASE: Sem escalão  A  B  C

#### 2. Percurso Escolar

N.º de Retenções: 0  1  2  +3

Nº de negativas no ano anterior: 0  1  2  +3

#### 3. Rotinas

Em que situação aprendes melhor?

Sozinho/a  Nas aulas  Em grupo  Com um explicador

Em casa, falas sobre escola/estudo?

Raramente  Nunca  Frequentemente

Consideras-te um aluno:

Médio  Fraco  Bom

Gostas de estudar?

Sim  Não

O que costumavas fazer nos tempos livres?

Vou ao cinema  Vou à internet  Vejo televisão  Pratico desporto

Passeio  Oíço música  Leio  Jogo no computador

Encontro-me com amigos

Quando estudas?

Raramente  Nunca  Em véspera de teste  Diariamente

Onde costumavas estudar?

Noutro local  Não estudo  Na explicação  Na escola

Em casa de familiares  Em casa de amigos  Em casa

Tens ajuda no estudo?

Sim  Não

Se sim, de quem? \_\_\_\_\_

Qual é a tua disciplina preferida?

\_\_\_\_\_

Porquê?

\_\_\_\_\_

Em relação ao Português gostas da disciplina?

Sim  Não

Em relação ao Português o que é que gostas mais da disciplina? Porquê?

---

Em relação ao Português o que é que gostas menos da disciplina?

Porquê?

---

Em relação a História e Geografia de Portugal gostas da disciplina?

Sim  Não

Em relação a História e Geografia de Portugal o que é que gostas mais da disciplina?  
Porquê?

---

Em relação a História e Geografia de Portugal o que é que gostas menos da  
disciplina? Porquê?

---

#### 4. Informação dos pais

Naturalidade do pai:

---

Formação académica do pai:

Licenciatura  Secundário  Básico (3.º Ciclo)

Básico (2.º Ciclo)  Básico (1.º Ciclo)

Outro  Qual? \_\_\_\_\_

Profissão do pai: \_\_\_\_\_

Desempregado

Outra, qual: \_\_\_\_\_

Idade atual do pai: \_\_\_\_\_

Naturalidade da mãe:

---

Formação académica da mãe

Licenciatura  Secundário  Básico (3.º Ciclo)

Básico (2.º Ciclo)  Básico (1.º Ciclo)

Outro  Qual? \_\_\_\_\_

Profissão da mãe: \_\_\_\_\_

Desempregada






Outra, qual: \_\_\_\_\_

Idade atual da mãe: \_\_\_\_\_

**ANEXO H**  
**2.0 CEB: Grelhas de**  
**diagnóstico**


| ' ' | ' ' |

No período de observação, através de grelhas de observação, notas de campo e do formulário aplicado em ambas as turmas, constitui-se a avaliação diagnóstica. As respetivas grelhas de avaliação diagnóstica no Português foram preenchidas tendo por base a respetiva legenda:

Legenda:	Não observável	
	Nunca	
	Às vezes	
	Frequentemente	
	Sempre	

No que concerne à área disciplinar de HGP, as grelhas de avaliação diagnóstica foram preenchidas tendo por base a respetiva legenda:

Legenda:

 < 50%
 50%-60%
 >60%
 Não realizou

**Tabela H1***Avaliação Diagnóstica da Leitura, 1.º Turno, Turma A*

Indicadores		Alunos										
		A E	A D	C M	C F	D H	E S	F A	G L	I N	K O	K S
Oralidade	Usa a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.											
Leitura	Lê um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 150 palavras por minuto.											
	Identifica informações contidas no texto.											
	Inferir a partir da informação contida no texto.											

*Nota: Da autora (realizada no decurso da PES II)***Tabela H2***Avaliação Diagnóstica da Leitura, 2.º Turno, Turma A*

Indicadores		Alunos										
		K M	L C	L M	M Q	M C	M L	N A	R A	S C	W B	W S
Oralidade	Usa a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.											
Leitura	Lê um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 150 palavras por minuto.											
	Identifica informações contidas no texto.											
	Inferir a partir da informação contida no texto.											

*Nota: Da autora (realizada no decurso da PES II)***Tabela H3***Avaliação Diagnóstica da Leitura, Turma B*

Nota: Da autora (realizada no decurso da PES II)

Indicadores		Alunos																							
		AC	AT	BN	CD	FC	GS	IS	IVS	IR	JB	JC	KS	LB	LC	MG	MD	MS	MB	MS	MM	SC	SUC	TS	IG
Oralidade	Usa a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.																								
Leitura	Lê um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 150 palavras por minuto.																								
	Identifica informações contidas no texto.																								
	Inferir a partir da informação contida no texto.																								

**Tabela H4***Grelha de Avaliação diagnóstica de HGP, da turma A*

Indicadores	Alunos																												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	14	15	16	17	18	19	20	21	22	25	26	27	28	29				
Identifica e reconhece as consequências das Invasões Francesas	Grey	Green	Green	Red	Red	Grey	Grey	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Grey	Green	Green	Grey	Green	Grey	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Grey	Yellow				
Identifica e reconhece as consequências da Revolução Liberal	Grey	Red	Yellow	Red	Red	Grey	Grey	Red	Red	Green	Red	Yellow	Grey	Red	Yellow	Grey	Yellow	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Grey	Yellow				
Identifica os principais protagonistas	Grey	Red	Green	Red	Red	Grey	Grey	Red	Red	Green	Red	Green	Grey	Red	Green	Grey	Green	Grey	Red	Red	Green	Green	Green	Grey	Green				
Reconhece a Constituição como a Lei Fundamental de um Estado	Grey	Yellow	Green	Red	Red	Grey	Grey	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Grey	Green	Yellow	Grey	Yellow	Grey	Green	Red	Green	Yellow	Red	Grey	Yellow				
Analisa imagens	Grey	Red	Yellow	Red	Yellow	Grey	Grey	Red	Red	Green	Red	Green	Grey	Yellow	Green	Grey	Green	Grey	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Grey	Yellow				
Analisa o documento	Grey	Red	Green	Red	Yellow	Grey	Grey	Green	Red	Green	Red	Red	Grey	Yellow	Red	Grey	Red	Grey	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Grey	Green				
Identifica factos históricos	Grey	Yellow	Green	Red	Red	Grey	Grey	Yellow	Red	Green	Red	Red	Grey	Yellow	Yellow	Grey	Yellow	Grey	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Grey	Yellow				
Identifica os factos no tempo	Grey	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Grey	Grey	Red	Red	Green	Yellow	Red	Grey	Yellow	Green	Grey	Yellow	Grey	Green	Green	Yellow	Green	Red	Grey	Yellow				
Identifica os factos no espaço	Grey	Yellow	Green	Red	Red	Grey	Grey	Red	Red	Green	Red	Red	Grey	Yellow	Yellow	Grey	Yellow	Grey	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Grey	Yellow				

*Nota:* Da autora (realizada no decurso da PES II)

**Tabela H5***Grelha de Avaliação diagnóstica de HGP, da turma B*

Indicadores	Alunos																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	22	23	24	25	
Identifica e reconhece as consequências das Invasões Francesas	Amarelo						Vermelho						Verde	Verde	Verde		Verde		Vermelho	Vermelho				Verde	
Identifica e reconhece as consequências da Revolução Liberal	Vermelho						Vermelho						Vermelho	Verde	Amarelo		Verde		Verde	Vermelho				Verde	
Identifica os principais protagonistas	Vermelho						Vermelho						Vermelho	Vermelho	Vermelho		Verde		Verde	Vermelho				Verde	
Reconhece a Constituição como a Lei Fundamental de um Estado	Amarelo						Verde						Vermelho	Verde	Verde		Verde		Verde	Verde				Vermelho	
Analisa imagens	Amarelo						Amarelo						Vermelho	Amarelo	Amarelo		Verde		Amarelo	Amarelo				Amarelo	
Analisa o documento	Vermelho						Verde						Verde	Verde	Verde		Verde		Verde	Verde				Verde	
Identifica factos históricos	Amarelo						Amarelo						Amarelo	Verde	Amarelo		Verde		Amarelo	Amarelo				Amarelo	
Identifica os factos no tempo	Amarelo						Verde						Verde	Amarelo	Verde		Verde		Vermelho	Verde				Amarelo	
Identifica e reconhece aspetos ao longo do processo de afirmação da monarquia Liberal	Amarelo						Verde						Verde	Amarelo	Vermelho		Verde		Vermelho	Verde				Amarelo	
Identifica os factos no espaço	Amarelo						Vermelho						Verde	Vermelho	Verde		Verde		Vermelho	Verde				Amarelo	

*Nota: Da autora (realizada no decurso da PES II)*

## ANEXO I

### 2.0 CEB: Potencialidades e fragilidades

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela II**

*Potencialidades e Fragilidades das turmas, registrado durante o período de observação*

<u>ÁREAS</u>	Potencialidades	Fragilidades	Processos Pedagógicos
<b>Competências sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Assíduos e pontuais</li><li>• Diversidade cultural</li><li>• Alguns alunos participam e querem participar</li><li>• Funciona melhor no português, em turnos (6.º 2)</li><li>• TIC</li></ul>	<u>Participação:</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• Número reduzido (Participação limitada)</li><li>• Comunicação insegura</li><li>• Maior parte dos alunos não solicitam a palavra para intervir</li><li>• Apenas uma parte revela motivação e interesse no decorrer do processo de ensino e aprendizagem</li><li>• Envolvimento desigual dos alunos;</li><li>• A participação é condicionada pelos professores</li><li>• Não há integração curricular</li><li>• Dificuldades na gestão do trabalho autónomo</li><li>• Incumprimento das tarefas das aulas assíncronas</li><li>• Ausência de estudo e motivação</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Atividade condicionada ao manual</li></ul>
<b>Português</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Gosto pela leitura (embora haja dificuldades)</li><li>• Disponibilidade para a realização de exercícios na aula síncrona</li></ul>	<u>Domínio: oralidade</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• Intervenção oral descuidada</li></ul> <u>Domínio: leitura e escrita</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• Dificuldades na leitura</li><li>• Dificuldades na compreensão do texto</li><li>• Dificuldades nas inferências textuais</li><li>• Pouca ou nenhuma entoação textual</li><li>• Produção escrita improficiente</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Professora recorre a estratégias de TIC (6.º3)</li><li>• As atividades são concentradas em torno da dos domínios da leitura e gramática</li></ul>

		<u>Domínio: Gramática</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pronomes pessoais em adjacência verbal</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Respostas à questão: Em relação ao Português o que é que gostas MAIS da disciplina? Porquê? Em 19 alunos maioria responder “ler”; contudo, surgem minorativamente outras respostas: “verbos”; “professora”; “porque vivo em Portugal”.</li> <li>Respostas à questão: Em relação ao Português o que é que gostas MENOS da disciplina? Porquê? Em 19 alunos maioria respondeu “pronomes” e “escrever”; contudo, surgem minorativamente outras respostas: “verbos”; “gramática”.</li> </ul>			
<b>HGP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gosto pela realização de questionários</li> <li>Compreensão oral (domínio da informação relevante)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ausência de conhecimento geográfico, de análise de documentos cartográficos</li> <li>Ausência de utilização e interpretação de diferentes fontes históricas</li> <li>Segundo feedback de ambas as professoras há uma ausência do trabalho da geografia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atividade condicionada ao manual</li> <li>Ausência de análise documental</li> <li>Os conteúdos são dados “pela rama” (segundo a professora do 6.º 2), porque os alunos não se interessam pela temática.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Respostas à questão: Em relação a HGP o que é que gostas MAIS da disciplina? Porquê? Em 19 alunos maioria responder “reis”; “heróis”; “história”; contudo, surgem minorativamente outras respostas: “Tudo”; “vídeos”.</li> <li>Respostas à questão: Em relação a HGP o que é que gostas MENOS da disciplina? Porquê?</li> <li>Em 19 alunos maioria respondeu “não sei” e “século”; contudo, surgem minorativamente outras respostas: “Tudo”; “antigamente”; “reis”.</li> </ul>			

*Nota:* Da autora (realizada no decurso da PES II)

## ANEXO J

2.0 CEB: PI (tendo por  
base os documentos  
orientadores)

| ' ' | ' ' |

**Tabela J1***Plano de Intervenção (tendo por base os documentos orientadores)*

	<i>Competências a desenvolver</i>	<i>Intervenção</i>
<b>Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória</b>	<p><u>Raciocínio e resolução de problemas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar informação, planear e conduzir pesquisas;</li> <li>- Desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados;</li> </ul> <p><u>Pensamento crítico e pensamento criativo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada;</li> <li>- Desenvolver novas ideias e soluções de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem;</li> </ul> <p><u>Desenvolvimento pessoal e autonomia:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia;</li> </ul> <p><u>Informação e comunicação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transformar a informação em conhecimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinamizar atividades, em ambas as disciplinas, que fomentem a mobilização de ambas as competências;</li> <li>- Promover a interdisciplinaridade entre Português e HGP;</li> <li>- Criar rotina semanal: O semanário da turma;</li> <li>- Promover atividades que promovam a autorregulação e construção das suas aprendizagens;</li> <li>- Auxiliar os alunos na gestão do estudo autónomo (trabalho das aulas assíncronas);</li> <li>- Construir o semanário de forma que este oriente o estudo autónomo do aluno.</li> </ul>
Português (Metas curriculares)	<p><u>Competências da leitura e escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar adequadamente os textos de acordo com o género literário;</li> <li>- Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto;</li> <li>- Utilizar sistematicamente processos de revisão de textos;</li> <li>- Escrever textos integrando a descrição.</li> </ul> <p><u>Competências de gramática:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar funções sintáticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinamizar atividades que levem à Planificação (quer textos, quer apresentação oral (Debate – recorrendo aos conteúdos histórico-geográficos);</li> <li>- Promover atividades que integrem os alunos das estruturas de diferentes géneros textuais;</li> <li>- Promover atividades que desenvolvam a capacidade de estruturar e organizar ideias e adequá-las ao contexto específico solicitado;</li> <li>- Desenvolver metodologia de Laboratório Gramatical, para</li> </ul>

		<p>integrar os novos conteúdos do domínio da gramática;</p> <p>- Criar Hospital Ortográfico, de forma a agilizar os erros ortográficos gerais (não os que advêm da diversidade cultural).</p>
<p>HGP (Metas curriculares)</p>	<p><u>Competências histórico-geográficas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar diferentes fontes, com diversas linguagens;</li> <li>- Selecionar, organizar e tratar informação, relacionando-as e analisando-as, tendo em conta as referências espaciotemporais;</li> <li>- Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades, anteriormente localizados;</li> <li>- Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais – também articulada com as competências anteriores, procura-se a compreensão contextualizada das dinâmicas dos vários territórios e de como se interligam e influenciam;</li> <li>- Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinamizar atividades que promovam a pesquisa, recolha e seleção de informação;</li> <li>- Dinamizar atividades que promovam a exploração de esquematização dos dados, ideias e conceitos histórico-geográficos;</li> <li>- Dinamizar atividades que promovam o pensamento e mobilização de vocabulário e conteúdos histórico-geográficos</li> <li>- Planificar atividades onde integrem a análise de diferentes fontes;</li> <li>- Contextualizar os conteúdos no espaço e no tempo (implementar a rotina e recurso ao Friso Cronológico);</li> <li>- Promover visitas de estudo virtual, para que os alunos contactem com diferentes realidades e contextos.</li> </ul>

Nota: Da autora (realizada no decurso da PES II)

**Tabela J2***Relação entre os OG e as EG do Plano de Intervenção*

<b>Estratégias</b>	<b>E1. Realização de produções escritas, incluindo diversificação de textos...</b>	<b>E2. Consolidação das regras ortográficas...</b>	<b>E3. Realização de percursos ... interdisciplinares</b>	<b>E4. Construção de um jornal interativo</b>
<b>Objetivos</b>				
<b>A. Desenvolver competências de produção escrita</b>	Competências Português	Competências Português	Competências essenciais (transversais)	Competências essenciais (transversais);
<b>B. Adquirir competências de autorregulação e gestão de aprendizagem</b>	Competências essenciais (transversais); Competências Português; Competências HGP	Competências essenciais (transversais); Competências Português	Competências transversais; Competências HGP e Competências Português	Competências essenciais (transversais);
<b>C. Mobilizar vocabulário histórico e geográfico...</b>	Competências essenciais (transversais); Competências HGP	Competências Português	Competências essenciais (transversais);	Competências essenciais (transversais); Competências HGP
<b>D. Utilizar diferentes fontes de informação, diversas linguagens em HGP...</b>	Competências essenciais (transversais); Competências HGP	Competências Português	Competências transversais; Competências HGP e Competências Português	Competências essenciais (transversais); Competências HGP

*Nota: Da autora (realizada no decurso da PES II)*

**ANEXO K**  
**2.º CEB: OG, EG e**  
**respetivas atividades**  
**implementadas**

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela K1**

*Sistematização dos OG, respectivas EG e atividades que foram implementadas.*

Objetivos gerais	Estratégias gerais de intervenção	Áreas
OG A - Desenvolver competências de produção escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementação de estratégias para a realização de produções escritas;</li> <li>- Implementação de estratégias de seleção de informação;</li> <li>- Implementação da rotina do Hospital Otopográfico.</li> </ul>	Português HGP Competências sociais
<u>Objetivos específicos:</u> C1- Utilizar diferentes estratégias de seleção de informação; C2 – Selecionar e organizar a informação mais relevante; C3 - Planificar textos narrativos e descritivos; C4 – Redigir de forma correta; C5 – Respeitar as regras de pontuação e de ortografia; C6 – Rever/melhorar a produção escrita.	<u>Atividades implementadas:</u> Discussão em torno de vídeos ou exemplos de diferentes géneros textuais; Apresentação e discussão em torno de instrumentos de pilotagem em torno da produção escrita; Planificação, textualização e revisão de produções escritas (individual) – retrato, carta, texto biográfico, texto enciclopédico, texto de opinião, notícia; Sinalização dos erros ortográficos no Hospital Ortográfico, de forma a compreenderem os erros mais comuns da turma e a sua respetiva correção.	
OG B - Adquirir competências de autorregulação e gestão da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementação da rotina semanal – O Semanário da turma;</li> <li>- Criação de pequenas rotinas associadas ao Semanário: Leitura “Textos e Textinhos”; Tarefas de Português e HGP; “Jogos e Curiosidades” e “Ler é Poder!”;</li> <li>- Discussão coletiva (desenvolver pensamento crítico com recurso à argumentação) sobre os Semanários.</li> </ul>	Português HGP Competências sociais
<u>Objetivos específicos:</u> B1 – Cumprir, semanalmente, com as tarefas implementadas no Semanário da Turma; B2 – Realizar as tarefas nos tempos propostos.	<u>Atividades implementadas:</u> Dinamização do Semanário, semana após semana. Atividade de Pensamento Crítico em torno dos Semanários.	
OGC - Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do	- Implementação de estratégias de forma a mobilizar vocabulário histórico e geográfico.	Português HGP

conhecimento e na comunicação em História e Geografia		Competências sociais
<u>Objetivos específicos:</u> C1- Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia; C2 – Mobilizar e adequar o vocabulário, tendo em conta a comunicação escrita ou oral.	<u>Atividades implementadas:</u> Realização de análise de Banda Desenhada; Análise de esquemas-síntese; Realização de jogos: adivinhas; “quem é quem” (em torno de personalidades da segunda metade do século XIX); Friso Cronológico (jogo virtual); Leitura de texto informativo.	
OGD - Utilizar diferentes fontes de informação, diversas linguagens, na construção do conhecimento em História e Geografia	- Implementação de estratégias de recolha de informação em diferentes formatos; - Implementação de estratégias para a realização de análises críticas de diferentes documentos.	Português HGP Competências sociais
D1-Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens; D2 – Selecionar e organizar informação de natureza diversa; D3 – Desenvolver as competências investigativas, tal como, atitude crítica perante as diversas fontes utilizadas; D4 – Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.	<u>Atividades implementadas:</u> Visualização e discussão de pequenos vídeos; Realização de análise de diferentes documentos e imagens.	

*Nota:* Da autora (adaptada à Tabela construída no decurso da PES II)

**Tabela K2***Mapa Mensal de conteúdos, de ambas as turmas (aulas síncronas e assíncronas)*

DISCIPLINAS TURMA	1.ªSemana	2.ªSemana	3.ªSemana	4.ªSemana	5.ªSemana
<b>Português</b> Turma A	<p>Fluência de Leitura: Leitura expressiva (LE6) Compreensão de texto (LE6) Estrutura do texto descritivo retrato / descrição de espaços (LE6) Funções Sintáticas: Complemento Oblíquo (G6)</p> <p>Produção de texto (Texto Descritivo: retrato) - LE6</p>	<p>Revisão de texto: Erros ortográficos (LE6) Funções Sintáticas: Predicativo do sujeito (G6)</p> <p>Produção de texto (Carta) - LE6</p>	<p>Subclasses do verbo; Funções Sintáticas: Frase Ativa e Passiva; Complemento Agente da Passiva (G6)</p> <p>Texto biográfico</p>	<p>Debate (O6): Planificação do discurso ora. Revisão, avaliação dos conteúdos da gramática (G6)</p> <p>Notícia</p>	<p>Recursos Expressivos (EL6) Avaliação: Leitura e escrita; produção escrita (retrato) Texto poético</p>

<p><b>Português</b> Turma B</p>	<p>Fluência de Leitura: Leitura expressiva (LE6) Compreensão de texto (LE6) Estrutura do texto descritivo retrato / descrição de espaços (LE6) Funções Sintáticas: Complemento Oblíquo (G6)</p> <p>Produção de texto (Texto Descritivo: retrato) - LE6</p>	<p>Revisão de texto: Erros ortográficos (LE6) Funções Sintáticas: Predicativo do sujeito (G6)</p> <p>Produção de texto (Carta) - LE6</p>	<p>Funções Sintáticas: Frase Ativa e Passiva; Complemento Agente da Passiva (G6)</p> <p>Texto biográfico</p>	<p>Debate (O6) - Planificação do discurso Oral Recursos Expressivos (EL6)</p> <p>Notícia</p>	<p>Revisão, avaliação dos conteúdos da gramática Interpretação de um texto (O6) Texto Poético</p>
<p><b>HGP</b> Turma A</p>	<p>(Início da construção do Friso Cronológico) O espaço português: Os recursos naturais e as inovações tecnológicas; Distribuição espacial das diferentes atividades (Visita de estudo virtual - Portalegre) Meios de comunicação (Guião de pesquisa - Texto Enciclopédico)</p>	<p>O espaço português: Os recursos naturais e as inovações tecnológicas; Distribuição espacial das diferentes atividades (Visita de estudo virtual - Aljustrel)</p> <p>Direitos humanos (Pensamento Crítico)</p>	<p>O desenvolvimento da rede e dos meios de transporte; Regeneração/ Fontismo</p> <p>Banda desenhada</p>	<p>Os movimentos da população A vida quotidiana (cidade e campo)</p> <p>Revisão dos conteúdos através da construção de um “mapa de conceitos”</p>	<p>Revisão dos conteúdos (questão-aula)</p> <p>Texto informativo (A vida da sociedade na segunda metade do século XIX)</p>
<p><b>HGP</b> Turma B</p>	<p>(Início da construção do Friso Cronológico) A luta entre liberais e absolutistas. Revisão dos conteúdos: As invasões Napoleónicas e a Revolução Liberal de 1820</p>	<p>O espaço português: Os recursos naturais e as inovações tecnológicas; Distribuição espacial das diferentes atividades (Visita de estudo virtual - Portalegre)</p>	<p>O espaço português: Os recursos naturais e as inovações tecnológicas; Distribuição espacial das diferentes atividades (Visita de estudo virtual - Aljustrel) Direitos humanos (Pensamento Crítico)</p>	<p>O desenvolvimento da rede e dos meios de transporte; Regeneração/ Fontismo</p> <p>Banda desenhada</p>	<p>Revisão dos conteúdos (questão-aula)</p> <p>Texto informativo (A arte na segunda metade do século XIX)</p>

	(Início da construção do Friso Cronológico) [Páginas do manual]	Meios de comunicação (Guião de pesquisa - Texto Enciclopédico)			
--	--	--	--	--	--

*Nota:* Das Autoras

Legenda: Aulas síncronas/ Aula Assíncronas

**ANEXO L**  
**2.0 CEB: Avaliação**

| ' ' | | ' ' |

**Tabela L1**

*Avaliação, indicadores e Instrumentos em relação com os OG*

<b>OG</b>	<b>Indicadores de avaliação</b>	<b>Instrumentos de avaliação</b>
<b>OG A</b>	A1 - Planifica diferentes tipos textuais; A2- Redige corretamente, integrando o encadeando elementos de diferentes macroestruturas; A3- Respeita as regras de pontuação e de ortografia. A4 - Revê o texto produzido.	Produto final dos alunos Grelha de Avaliação Questão-aula de Português – escrita
<b>OG B</b>	B1 - Adquire rotina e realiza as tarefas propostas nos tempos definidos; B2- Explora o “semanário da turma” de modo a desenvolver as tarefas propostas; B3 - Realiza as tarefas de forma autónoma.	Produto final dos alunos Registo das mensagens dos alunos Grelha de Avaliação Questão-aula de Português Questão-aula de HGP
<b>OG C</b>	C1- Mobiliza vocabulário específico do tema; C2- Aplica o vocabulário histórico-geográfico na comunicação do conhecimento.	Produto final dos alunos Grelha de Avaliação
<b>OG D</b>	D1- Utiliza diferentes fontes de informação com diversas linguagens; D2 - Seleciona e organiza informação de natureza diversa.	Produto final dos alunos Grelha de Avaliação

*Nota: Da autora (realizada no decurso da PES II)*

Ao longo da intervenção serão utilizados dos tipos de avaliação: listas de verificação e participação e grelhas de observação. Ao primeiro instrumento atribui-se classificação cumpriu (1) / não cumpriu (0) e o número de vezes que o aluno participa por aula. No caso do segundo instrumento atribuímos uma escalas de parâmetros de classificação (de 1 a 5). Neste caso, atribuiu-se a seguinte legenda:

- 1) Insuficiente;
- 2) Pouco suficiente;
- 3) Muito suficiente;
- 4) Bom;
- 5) Muito Bom.





**Tabela L4***Grelha de registo da realização das tarefas incluídas nos Semanários, turma A*

Alunos	1.º Semanário		2.ºSemanário		3.ºSemanário		4.ºSemanário		5.ºSemanário	
	PT	HGP	PT	HGP	PT	HGP	PT	HGP	PT	HGP
1	NF	0	NF	0	NF	0	NF	0	NF	
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3	1	1	0,5	1	1	1	0,5	0	0	
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
5	1	1	0,5	0	0,5	0	0,5	0	1	
6	Nota: Aluno “ensino doméstico” (assiste às aulas).									
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
8	NF	0	NF	0	NF	0	NF	0	NF	
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
11	1	1	1	1	1	0	0,5	1	1	
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
18	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1	1	
19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
20	1	1	1	0	0	0	0	0	0	
21	0	0	1	1	1	1	0	0	1	
22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
26	1	0	1	0	1	0,5	0,5	0	1	
27	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
28	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
29	NF	1	NF	1	NF	1	NF	0	NF	

*Nota: Da autora (realizada no decurso da PES II).*

Legenda: cumpriu (1) / não cumpriu (0) / parcialmente (0,5)

**Tabela L5***Grelha de registo da realização das tarefas incluídas nos Semanários, turma B*

Alunos	1.º Semanário		2.º Semanário		3.º Semanário		4.º Semanário		5.º Semanário	
	PT	HGP	PT	HGP	PT	HGP	PT	HGP	PT	HGP
1	1	0	1	0,5	1	1	1	0	1	
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
9	0	0	0,5	0	1	1	1	0,5	1	
10	1	0	0,5	1	1	0,5	0	0	1	
11	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0	
12	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0	
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
14	0	0	1	1	1	0,5	1	0,5	0	
15	1	0,5	1	1	1	1	1	0,5	1	
16	0	0	0,5	0	0,5	0	1	0,5	0	
17	0,5	0	0	0	0	0	0,5	0	0	
18	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
19	0,5	0	1	1	1	0	0,5	0	0	
20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
23	0,5	0	0,5	1	1	0,5	0	0	0	
24	0,5	1	1	0	0,5	0,5	0	0	0	
25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

*Nota: Da autora (realizada no decurso da PES II).*

Legenda: cumpriu (1) / não cumpriu (0) / parcialmente (0,5)

## ANEXO M

### Quadro-síntese das fases de investigação

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela M1***Quadro síntese das fases de investigação*

<b>Fases</b>	<b>Atividades</b>	<b>Instrumentos de avaliação</b>	<b>Calendarização</b>
<b>Observação</b> (Planificação)	- Reconto da obra “O pássaro Verde”, de Alice Vieira (Diagnose diagnóstica e diagnose de comparação com os corpora do Projeto DeQ20 – cf. Anexo O); - Envio do parecer aos alunos, de forma individual.	- Observação direta; - Notas de campo (cf. Anexo M); - Grelha de avaliação diagnóstica das competências compositivas dos alunos – micro e macroestrutura textual (através de um texto realizados pelos alunos “Se a porta do meu quarto falasse teria muito para contar...”) (cf. Anexo N); - Análise documental e respetiva análise de conteúdo (cf. Anexo O); <u>NOTA:</u> dado o confinamento a análise diagnóstica ficou limitada a conversas informais com a professora cooperante e análise de trabalhos inserido na Plataforma <i>Classroom</i> .	Nas duas primeiras semanas de observação (ambas foram condicionadas pelo isolamento profilático – E@D).
<b>Ação</b> (Intervenção – Implementação da SD)	1.º - Introdução à SD; 2.º - Desenvolvimento dos módulos; 3.º - Produção textual (texto narrativo); 4.º - Exercícios de consolidação dos conteúdos relacionados com a expansão do GN; 5.º Produção textual (texto descritivo).	- Observação direta; - Análise documental e respetiva análise de conteúdo, dos trabalhos desenvolvidos no decurso da implementação da SD (cf. Anexo P); - Grelhas de observação;	Na segunda, quarta e sexta semana de intervenção.
<b>Avaliação</b>	- Análise do GN enquanto indicador de qualidade textual.	- Análise documental e respetiva análise de conteúdo; - Grelha de Avaliação da produção escrita (texto narrativo e texto descritivo, cf. Anexo Q); - Grelha de classificação dos GN quanto à expansão; - Grelha de análise da qualidade textual (texto narrativo e texto descritivo, cf. Anexo R).	Posteriormente à aplicação da SD (período pós intervenção).

*Nota:* Da Autora.

ANEXO N  
Notas de campo  
relacionados com o estudo  
empírico

| " | | " |

**Tabela N1**

Notas de campo relacionadas com o estudo empírico (realizadas no período de observação)

Instrumentos e registos de organização e pilotagem do trabalho		Organização e apropriação do espaço	
<p>Na sala de aula consta uma lista de conectores a utilizar nas diferentes partes do texto. Não existem instrumentos de registo e organização das tarefas, nomeadamente, do Estudo Autónomo.</p>		<p>Cada aluno tem junto da sua secretária uma caixa de plástico onde guarda o seu material. Dado o contexto pandémico a organização do espaço limita-se à disposição de secretárias de forma individual.</p> <p>Dado o isolamento profilático, apenas foi possível observar dois dias, na vertente de ensino presencial.</p>	
Atitudes e comportamentos (socialização)	Desenvolvimento e aprendizagem (dificuldades e potencialidades)	Diversidade	
<p><u>Participação:</u></p> <p>Os alunos são muito interessados e curiosos face a temas relacionados com a cidadania e, principalmente gostam de discutir ideias e sentimentos face aos temas abordados (Pensamento Crítico). Muitas vezes trazem exemplos ou citações de livros que acham importante partilhar com a turma e com a professora cooperante. No entanto, nem sempre é fácil a gestão da participação, uma vez que alguns alunos tendem a querer participar insistentemente, não compreendendo que os restantes colegas também têm o direito de participar.</p> <p><u>Autonomia:</u></p> <p>Os alunos realizam, maioritariamente, as tarefas/ atividades de forma individual. À exceção dos nove alunos com medidas com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º 54/ 2018, de 6 de julho). Mas, em particular, três</p>	<p><u>Português:</u></p> <p>A organização da sequência das suas ideias, notório não só na produção escrita, mas também na expressão oral. No momento de estudo autónomo quando três pares decidiram escrever um texto, pode-se constatar que não há um momento de planificação do texto, ou seja, iam escrevendo o texto, depois surgia novas ideias e apagavam e voltavam a escrever. Em consequência, nos 45 minutos disponíveis não conseguiram concluir a produção textual.</p> <p>A criatividade é notória, nas discussões foi possível averiguar que adoram partilhar ideias e facilmente a conversa dispersa e mudam de assunto. Contudo, a professora tenta sempre reajustar o conteúdo das intervenções e retomar ao tema inicial.</p> <p>Na Plataforma <i>Classroom</i>, no período de observação, foram solicitados como T.P.C.: duas tarefas de produção de texto: i) Se a porta do meu quarto falasse</p>	<p>A turma é constituída por vinte e um alunos, sendo sete do sexo masculino e catorze do sexo feminino. Em termos etários, a turma é homogénea, com a maioria dos alunos entre os 9 e 10 anos de idade, contudo, existe um aluno com 12 anos. Na turma, encontram-se nove alunos com medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º 54/ 2018, de 6 de julho): i) dois alunos com défice cognitivo; ii) um aluno com síndrome X-Frágil; iii) um aluno com Dislexia e Défice de Atenção; iv) um aluno com Défice de Atenção, Hiperatividade e surdez sensorial no ouvido esquerdo. Estes alunos têm Medidas Universais (Art.º 8.º) e Medidas Seletivas (Art.º 9.º). Sendo que os restantes quatro alunos apenas tem Medidas Universais (Art.º 8.º). Os alunos têm na escola dois tipos de apoios: Educação Especial e Apoio Socioeducativo, em contexto exterior ao de sala de aula, nomeadamente na biblioteca e na sala da Técnica de Ensino Especial.</p>	

<p>alunos que recorrem sistematicamente o apoio da professora cooperante.</p> <p>Na sala de aula foi perceptível, que no momento de estudo autónomo alguns alunos trabalhavam as suas dificuldades, outros escreviam textos a pares, porque gostam de escrever textos.</p> <p>Os alunos apropriam-se das rotinas e do plano de trabalho de acordo com a sua Agenda Semanal.</p> <p>NOTA: No isolamento profilático estes três alunos estavam em sessões separadas, ou seja, cada um tinha 30 minutos de sessão, estas serviram forçosamente para treinar a leitura e operações recorrendo ao algoritmo. No período das duas semanas, estes alunos raramente apareciam nas sessões E@D.</p> <p><u>Socialização:</u></p> <p>Tem um comportamento de interajuda, contudo, uma das alunas que ingressou na turma no presente ano letivo, tem sistematicamente comportamentos menos adequados, o que contribuiu algumas vezes para conflitos internos. Mas, de fácil resolução.</p> <p>Os alunos são responsáveis, maioritariamente cumprem as tarefas solicitadas pela professora.</p> <p>Cada aluno tem o seu próprio material, mas, se algum tem falta de algo, os outros prontificam-se a emprestar o que falta.</p>	<p>teria muito para contar e ii) tema e tipo de texto livre, mas deveria incluir 5 palavras – pontapé, amarelo, vegetal, seringa e partido.</p> <p>Na primeira produção, 18 alunos concretizaram a tarefa (com a exceção dos três alunos que não realizam as mesmas tarefas), esta constituiu momento de avaliação diagnóstica das competências compositivas dos alunos (cf. Anexo N).</p> <p>Na segunda avaliação apenas 5 alunos concretizaram a tarefa, sendo que duas alunos optaram pela escrita do texto poético os restantes pelo texto narrativo.</p> <p>De forma geral, os alunos revelam algumas fragilidades na microestrutura textual, que, por conseguinte, afeta a macroestrutura da produção textual. Destaque para a ausência de parágrafos, por parte de alguns alunos. Por um lado, alguns alunos recorrem apenas a frases simples, sem atribuir características às personagens. Por outro lado, outros enriquecem os seus textos recorrendo ao uso de sujeito composto e modificadores (em particular o do grupo nominal, em concreto o restritivo). Por exemplo, “A Maria e a Carlota”, “O meu fato de banho amarelo com pintas”, respetivamente. Em algum caso denota-se a criatividade, contudo, por vezes fica condicionada pela falta de organização na sequência textual.</p> <p>No que concerne ao Reconto, três alunos não realizaram a tarefa, sendo que mais tarde, na vertente de ensino presencial, contou-se a história aos alunos e questionou-se sobre o conteúdo da história, mas de forma oral.</p> <p>Dada a vertente de E@D a estagiária pediu aos alunos que estivessem atentos, pois iria-lhe contar uma</p>	<p>O contexto cultural e socioeconómico – médio.</p>
---	--	--

	<p>história. No momento da audição da história todos os alunos estiveram bastante atentos. Posteriormente, cada um passou à escrita do reconto da mesma. Cada aluno realizou o reconto no seu caderno, dado que a professora cooperante não gosta que os alunos escrevam no <i>Word</i>. Uma das alunas, por fala de rede estavam constantemente a sair e entrar na sessão. De forma a incluí-la na atividade, posteriormente, a estagiária gravou um áudio a contar a história, explicando que a aluna deveria ouvir o áudio e depois recontá-lo por escrito.</p> <p>De forma geral:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Verificou-se que os alunos não realizam a revisão do texto, dada a ausência de acentos gráficos, erros ortográficos e ausência de sinais de pontuação;</li><li>- Alguns alunos introduziram novas personagens, por exemplo “um dinossauro”;</li><li>- Também surgiu algumas trocas, por exemplo, em vez das irmãs estarem a abrir uma janela estavam a abrir uma porta;</li><li>- alguns alunos reajustaram a história à sua maneira, outros alteraram o início da história;</li><li>- Um aluno demarcou o texto com fases: início, meio e fim;</li><li>- Alguns apenas recontaram até ao momento que tinham na memória, o que permitiu que alguns textos ficassem incompletos, como se de uma pausa se tratasse;</li><li>- Apenas um aluno recontou praticamente o texto na</li></ul>	
--	--	--

		<p>íntegra.</p> <p>NOTA: Dado que estas notas de campo estão direcionadas ao estudo empírico não será apresentado outros aspetos referentes a outras áreas disciplinares.</p>		
Processos de comunicação		Relações interpessoais	Colaboração	Gestão de comportamento
<p>Os alunos têm a palavra, sempre que solicitada e a professora conduz as intervenções de forma a integrar o que pretende abordar. Contudo, de forma que não intervenham todos ao mesmo tempo a professora cooperante vai dando a palavra aos alunos, na medida que colocam o braço no ar.</p>		<p>A professora cooperante tem uma relação de confiança e empatia com os alunos. Sempre que os alunos realizam alguma tarefa, tanto na vertente presencial, como online, transmite aos alunos o seu feedback, prevalecendo o reforço positivo.</p> <p>A professora dá liberdade aos alunos, de forma a integrarem conteúdos, mas também troca de informação pessoal, no que confere à rotina “o melhor do meu dia anterior”, em que a própria professora partilha com os alunos. O objetivo desta rotina é encontrarmos coisas positivas que tenham acontecido nas suas rotinas diárias e no fim de semana.</p> <p>Por vezes, a professora partilha vídeos e temas que apelem à discussão de valores que tanto são essenciais na cidadania promovendo o Pensamento Crítico.</p> <p>Relativamente aos alunos com as medidas universais tenta que não haja uma discrepância dentro da turma.</p>	<p>Não há projetos em concreto, mas a professora tem o cuidado de estabelecer ligação, com conteúdos que surgem nas aulas de: educação física, inglês e <i>Mindfulness</i>.</p> <p>Em relação aos professores de apoio estabelecem uma relação de cooperação, de forma, a promover a evolução dos alunos.</p>	<p>No momento de Assembleia de Turma prevalecem os assuntos que os alunos querem discutir ou resolver. Contudo, sempre que surge um conflito, a professora tenta resolver a situação no momento, apelando que os alunos reflitam sobre os seus atos, para depois refletiram nos atos enquanto turma.</p>
Gestão do grupo e alunos (diferenciação pedagógica)		Organização / gestão do espaço-tempo		Relação com os outros elementos da equipa

<p>É essencialmente no momento do Estudo Autónomo que a professora direciona o seu apoio aos alunos com dificuldades (em concreto os três alunos que as suas competências na área disciplinar de Português estão ao nível do 2.º ano de escolaridade).</p>	<p>Embora apenas só tenha sido observado, na vertente presencial, dois dias, no E@D, os alunos apenas tinham duas horas de aulas por dia, sendo que na segunda era apenas uma aula. O que limitou a uma minuciosa observação face à gestão de tempo-espço. No entanto, a professora inicia sempre o seu dia da mesma forma, com a introdução da rotina “o melhor do dia anterior”. Posteriormente, segue-se a agenda Semanal, no E@D a professora foi dando destaque aos conteúdos que os alunos tinham algumas dificuldades.</p>	<p>A professora cooperante é representante da coordenadora do 1.º CEB, naquela escola. O que lhe confere uma relação parcial com todos os agentes de educação que integram a mesma.</p>	
<p><b>Atividades desenvolvidas e a sua natureza; Intencionalidade educativas</b></p>	<p><b>Integração curricular</b></p>	<p><b>Organização do trabalho (rotina, T.P.C.)</b></p>	<p><b>Apropriação/ mobilização dos materiais pedagógicos</b></p>
<p>Embora, tenha sido limitado, o período de observação, a professora estabelece uma intencionalidade educativa nas tarefas que propõe. No que concerne à primeira proposta de produção escrita, esta estava relacionada com o facto dos alunos estarem em isolamento e, por conseguinte, condicionados ao seu quarto. Apelando sempre ao desenvolvimento de competências investigativas, competências adequadas aos conteúdos programáticos e competências socioafetivas e de cidadania.</p>	<p>Nem sempre surge a interdisciplinaridade. Contudo, por vezes, a professora integra conteúdos do Estudo do Meio na área disciplinar de Português.</p>	<p>A professora gosta de integrar rotinas, ao longo dos quatro anos já aplicou diversas rotinas. A que refere não ter gostado foi o Hospital Ortográfico, segundo a mesmas os alunos ficavam “frustrados, tristes e desanimados”, por detetarem o erro. O tema surgiu, na possibilidade de o par de estágio integrar a mesma, uma vez que os alunos revelavam ter muitos erros ortográficos (quer alunos com dislexia ou sem). As rotinas fixas eram “o melhor do dia anterior” e as curiosidades do dia, ou seja, qual a temática do dia (baseado em efemérides e festividades). Em relação aos trabalhos de casa, os alunos tinham três vezes por semana (segunda, quarta e sexta-feira). Durante a semana eram elementos mais simples, no fim de semana algo mais elaborado.</p>	<p>Na vertente do E@D percebeu-se que os alunos têm facilidade nos recursos às TIC. A professora recorre a vídeos e recursos digitais. A professora privilegia o uso do dicionário (manual e não digital) para procurarem palavras desconhecidas.</p>

Nota: Da Autora

**ANEXO 0**  
**Grelha de avaliação**  
**diagnóstico (competências**  
**compositivas)**

| ' ' | | ' ' |

**Tabela O1***Grelha de Avaliação Diagnóstica das competências compositivas dos alunos (micro e macroestrutura textual)*

Produção escrita: "Se a porta do meu quarto falasse teria muito para contar"														
Alunos	Macroestrutura		Microestruturas (coesão textual)				Categorias da narrativa (Características)					Aspectos estruturais		
	C	T/S	CF	CI	CT	L	Quem?	O quê?	Onde?	Quando?	Como?	I	D	C
1	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2
2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2
4	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2
5	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2
6	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2
7*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2
10	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2
13	2	2	1	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	2
14	2	2	1	1	2	1	1	2	1	2	2	1	2	2
15	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2
18	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2
19	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	1	2
20*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2

Nota: Da Autora. \*Os alunos não realizaram o exercício, o acompanhamento dos alunos em casa é reduzido e não costumam ter T.P.C.

<b>Legenda</b>	
0	Não observável
1	Sim (inclui)
2	Não (não inclui)
C	Coerência textual
T/S	Proporciona ao leitor a informação temática essencial do texto, conferindo-lhe um sentido lógico.
CF	Coesão Frásica (ligação entre os componentes da frase)
CI	Coesão Interfrásica (processo de ligação entre frases - uso de conectores)
CT	Coesão temporal (sequência dos acontecimentos obedecendo a uma lógica temporal)
L	Léxico (diversificação e riqueza)
I	Introdução
D	Desenvolvimento
C	Conclusão

**ANEXO P**  
**Diagnose**

| | ' ' | | ' ' |

No que concerne à diagnose diagnóstica, como já fora mencionado nos Anexos M e N, foram utilizados diferentes instrumentos de análise. Um deles foi a aplicação da mesma motivação seguida na constituição dos corpora usados no Projeto DeQ20, concretamente através da escrita do reconto de “O pássaro verde”, de Alice Vieira. Procedeu-se à análise da composição do GN, numa vertente descritiva e comparativa, tendo-se recorrido à categorização que podemos observar na Tabela P1:

**Tabela P1**

*Possíveis constituições do GN*

Sigla	Constituição
GN [N]	Um único nome, que é o núcleo nominal
GN [P]	Pronome pessoal, que é o núcleo nominal
GN [Det + N]	Determinante (artigo, demonstrativo, possessivo) + Núcleo nominal
GN [2 Det + N]	Determinante (artigo, demonstrativo) + Determinante (possessivo) + Núcleo nominal
GN [Det+N+Adv+Adj]	Determinante (artigo, demonstrativo, possessivo) + Núcleo nominal + Advérbio + Adjetivo
GN [Det+N+Adj]	Determinante (artigo, demonstrativo, possessivo) + Núcleo nominal + Adjetivo
GN [2Det + N + Adj]	Det (artigo, demonstrativo) + Det (possessivo) + Núcleo nominal + Adjetivo
GN [Quant + N]	(Det) + Quantificador + Núcleo nominal
GN [Quant+Det+N]	Det (artigo, demonstrativo, possessivo) + Quantificador + Núcleo Nominal
GN [Det + Quant + N]	Det (artigo, demonstrativo, possessivo) + Quantificador + Núcleo Nominal + Adjetivo
GN [Det + N + GP]	Det (artigo, demonstrativo, possessivo) + Núcleo Nominal + GP
GN [Det + Quant + N + GP]	Det (artigo, demonstrativo, possessivo) + Quantificador + Núcleo Nominal + GP
GN [Suj Comp]	Sujeito composto
GN [SNS]	Sujeito Nulo Subentendido
GN [Det+N+MR]	Det (artigo, demonstrativo, possessivo) + Nome + Modificador restritivo
GN [Det+N+MA]	Det (artigo, demonstrativo, possessivo) + Nome + Modificador apositivo
GN [GP inclusão CD/CI/CO]	constituídos por complementos ou modificadores.
GN [inclusão PS]	GN que faz parte do predicativo do sujeito

*Nota:* Da Autora.

Destaca-se o facto de a categorização ter sido definida ao longo da análise dos corpora (2000 e 2019) do Projeto supramencionado. Ao longo da análise é essencial estabelecer a comparação entre as competências de escrita compositiva e a qualidade

textual. Como referem Barbeiro e Pereira (2007), a produção textual desenvolve-se a partir de três tipos de competências: a ortográfica, a gráfica e a compositiva. A produção escrita deve estar inserida numa sequência, para que se desenvolva a autonomia dos alunos, de modo a combinar as três competências. As competências a nível da grafia e da ortografia vão-se automatizando com o avançar dos anos de escolaridade, todavia, a competência compositiva não é tão automatizável, variando as combinações das expressões linguísticas para formar um texto em função do género textual.

Na referida categorização analisou-se a frase, não como um todo, mas, o conjunto de palavras de extensão variável, palavras essas que estão organizadas em torno de, pelo menos, um verbo copulativo e associadas em constituintes fráscicos (grupos de palavras com um núcleo e com unidade sintática), sendo a focalização no GN, no entanto, o nome também está presente no grupo preposicional [A Joana vive em **Lisboa.**], neste caso o complemento oblíquo. No que concerne à relação que os grupos de palavras estabelecem nas frases, ou seja, as funções sintáticas destaca-se para a análise: i) as internas ao GN (modificador apositivo e modificador restritivo); ii) ao nível da frase sujeito; iii) e internas ao GV, quando os seus constituintes podem ser GN (complemento direito, complemento indireto e predicativo do sujeito).

No caso concreto do género de texto em análise, segundo o *Dicionário Terminológico*, o texto narrativo relata-se um acontecimento ou um conjunto de acontecimentos que se sucedem em cadeia e “com predominância de verbos que indicam ações e de tempos verbais como o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito e com abundância de advérbios com valor temporal ou locativo”. Neste espaço em concreto, a análise ocupa-se da problemática da composição dos GN nos textos analisados.

Embora o número de participantes não seja igual aos dos corpora do Projeto DeQ20, esboçou-se uma tabela com os valores e percentagens correspondentes a cada categoria, como se pode verificar na tabela P2:

**Tabela P2***Estruturas consideradas para a análise em questão*

4.º ano	Participantes	Composição do GN							TOTAL	Funções sintáticas desempenhadas pelo GN							TOTAL
		[N]	[P]	[Det + N]	[Quant + N]	[Det + Quant + N]	[Quant + Det + N]	[2Det + N]		[SNS]	[SC]	[PS]	CO	CD/CI	MR	MA	
<i>Corpus 2000</i>	40	31	275	531	16	3	38	42	936	235	7	99	1620	154	179	3	2294
%		3,3	29,4	56,7	1,7	0,3	4,1	4,5		10,2	0,3	4,3	70,6	6,7	7,8	0,1	
<i>Corpus 2019</i>	41	19	205	327	2	8	12	28	601	145	11	70	591	39	114	4	970
%		3,2	34,1	54,4	0,3	1,3	2,0	4,7		14,8	1,1	7,1	60,8	4	11,8	0,4	
<i>Estudo</i>	18	2	120	172	2	8	2	15	321	69	5	52	381	16	67	0	590
%		0,6	37,4	53,6	0,6	2,5	0,6	4,7		11,7	0,8	8,8	64,6	2,7	11,4	0	
Total		52	600	1030	20	19	52	85		449	23	221	2592	209	360	7	

*Nota: Da Autora.*

Relativamente aos participantes do estudo empírico, a constituição do GN entre pares é semelhante, contudo, verificou-se o recurso exclusivo do [N], como composição do GN, recorrendo aos alunos por vezes à repetição do uso do [P], nomeadamente o pronome pessoal. Destaca-se ainda a percentagem superior atribuída ao complemento oblíquo, destacando-se a inclusão da composição de [preposição + nome]. No respeitante às funções sintáticas desempenhadas pelo GN, não se verificou o recurso ao modificador apositivo, em relação ao modificador restritivo, embora este ocorra, a sua composição pode ter sido influenciada pela atividade de reconto. Uma vez que a mesma, condiciona a composição do GN, o que se verifica nos três casos, acaba por diferir em partes que o aluno reconta utilizando as suas palavras e não a escrita na íntegra do que escutou.

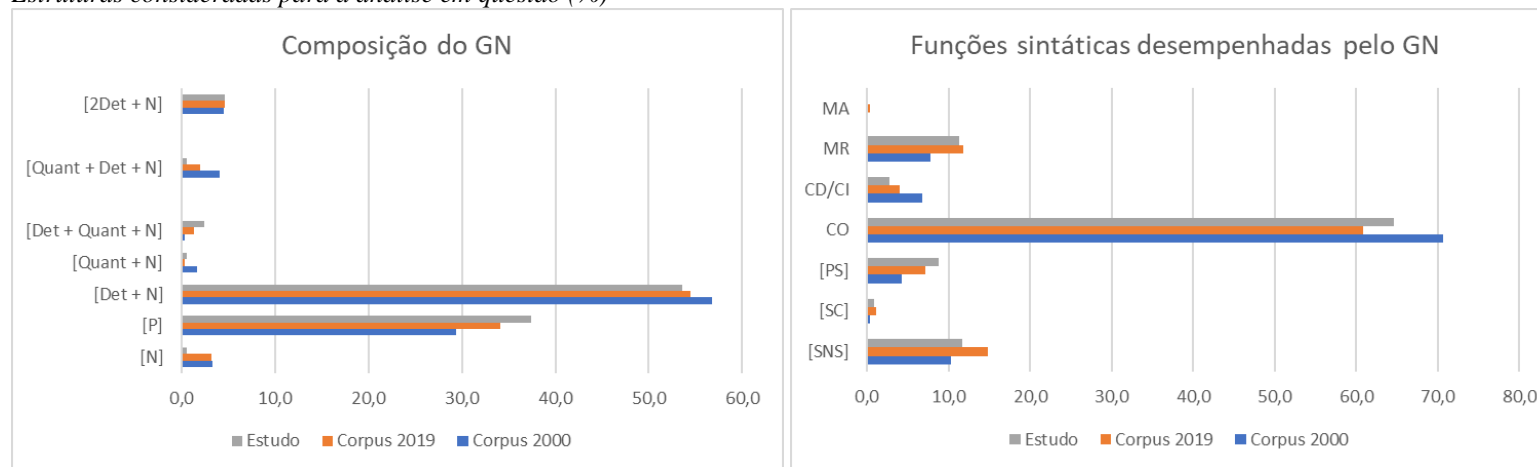
Por exemplo:

“Um rei que tinha três filhas...” [modificador restritivo] “O rei furioso...” [modificador restritivo]

Quanto à comparação de dados, embora o número de participantes não seja igual, em alguns elementos os valores encontram-se enquadrados. Relativamente à estrutura da produção textual, esta assemelha-se nos três grupos de participantes, uma vez que há alunos que reproduziram o reconto na íntegra, outros deixaram partes incompletas e alguns acabaram por deixar o texto incompleto. De forma mais detalhada, no que concerne à composição do GN destaca-se o [P] e [Det + N], no que concerne às funções sintáticas desempenhadas pelo GN destaca-se o CD/CI (complemento direto e indireto), internas ao GV, mas, nos seus constituintes está representado o GN. No contexto comparativo segue-se duas Figuras, O1 e O2 que representam a percentagem de cada grupo face ao seu total.

### Figuras P1 e P2

*Estruturas consideradas para a análise em questão (%)*



*Nota: Da Autora.*

Na presente análise, o foco foi a microestrutura textual, ou seja, o “conjunto dos elementos verbais que constituem a linearidade dos enunciados de um texto, portadores de funções e de valores sintáticos, semânticos, retóricos, estilísticos e pragmáticos que asseguram e orientam a coerência textual” (DT, 2008). A consciência sintática é o conhecimento/ aplicação de um conjunto de regras definidas pelas propriedades da língua e de regras específicas da organização frásica correspondente. Neste sentido, após a análise surge a necessidade de aplicar estratégias de forma a verificar progressos na organização das unidades linguísticas e na expansão do GN.

No que concerne ao estudo empírico, tendo por base a comunicação realizada no Simpósio, AFIRSE 2021, Ferreira e Seabra (2021), concluem a partir da análise dos corpora 2000, que os resultados evidenciam a relevância de uma intervenção pedagógica focada na construção de conhecimento explícito sobre as estruturas em análise (GN) e na mobilização deste conhecimento para situações de produção oral e escrita. Assim sendo, para a qualidade textual estar patente é essencial a aplicação e desenvolvimento de atividades de sistematização linguística relacionada com a expansão do GN.

**ANEXO Q**  
**Sequência Didática**

| " " | | " "

O presente anexo contém a SD aplicada no estudo empírico. Neste sentido encontra-se dividido em dois tópicos. No primeiro tópico constam a análise e a caracterização dos géneros textuais – o texto narrativo e o texto descritivo, nas quais, estão enumeradas as principais características. No respeitante ao segundo tópico, dele constam a descrição da SD, as atividades planeadas e respetivos recursos, sendo que a mesma está direcionada para o 4.º ano do 1.º CEB. A respetiva sequência obedece à seguinte organização: Apresentação da situação; Produção inicial; Módulos; Produção Final.

### **1. Texto Narrativo e Texto Descritivo**

Inicialmente, a SD estava estruturada apenas para o texto narrativo, contudo, para comparar as produções escritas e o GN enquanto indicador de qualidade textual, decidiu-se incidir nos dois géneros textuais. O texto descritivo surge na tentativa de promoção da interdisciplinaridade com Artes Visuais, uma vez que o aluno desenha o seu próprio autorretrato, sendo que posteriormente se descreve através de um texto descritivo (autorretrato escrito). Por fim, apresenta ambas as produções à turma.

#### *1.1. Breve caracterização dos géneros*

##### Texto Narrativo

O texto narrativo caracteriza-se por representar factos, localizados no espaço e no tempo, encadeados de forma lógica, que se encaminham para um desenlace. Na narrativa há cinco elementos fundamentais: i) personagens principais ou secundárias (quem); ii) Ação, conjunto de acontecimentos narrados (o quê); iii) tempo (quando); iv) espaço (onde); e v) narrador (participante ou não participante). As mesmas podem ser enriquecidas com diálogos e descrições.

No que concerne à sua estrutura, destacam-se três momentos: situação inicial (geralmente, neste momento são apresentadas as personagens, o espaço e o tempo); desenvolvimento (momento em que ocorre algo que vai modificar a situação inicial, dando origem a uma série de peripécias); por fim, a conclusão (momento em que se resolve(m) o(s) problema(s)).

## Texto Descritivo

O texto descritivo apresenta informações a diversos níveis sobre as personagens (caracterização física e/ou psicológica), espaços, fenómenos atmosféricos e toda a variedade de coisas e objetos. De acordo com Santana (2007), o texto descritivo descreve o contexto espacial, objetos, animais ou pessoas.

Nos textos descritivos predominam nomes e adjetivos, e os verbos estão normalmente no pretérito imperfeito do indicativo.

### *1.2. Critérios de Progressão*

Segundo o Programa e Metas curriculares de Português do Ensino Básico (2015) os textos de características narrativas e descritivas surgem no domínio da Leitura (Compreensão de texto), no 1.º ano do 1.º CEB. No 2.º ano mantém-se no domínio da Leitura, no entanto, no domínio da escrita os alunos passam a escrever pequenas narrativas. No 3.º ano mantém-se domínio da Leitura, no domínio da Escrita surge a produção de textos com características narrativas. No 4.º ano de escolaridade ambos os textos incluem o domínio da Leitura e Escrita, bem como nos dois anos seguintes do 2.º CEB.

### *1.3. Obras selecionadas*

Ao longo da aplicação da SD foram integradas diferentes obras literárias, permitindo articular diferentes finalidades: i) análise da redução do GN; ii) expansão do GN; iii) reconto (Diagnose e comparação entre o Projeto DeQ20 e o presente estudo empírico); iv) planificação do texto narrativo. As obras selecionadas foram *Catatutas*, de Quentin Blake, *O Pássaro Verde*, de Alice Vieira e *A Princesa Baixinha*, de Beatrice Masilini.

### *1.4. Laboratório Gramatical*

Numa fase final da SD, foi utilizado a metodologia de Laboratório Gramatical, através de recursos produzidos por Estrela e Ferreira (2019). Tal como apresentou Duarte (1992, 2008), esta é uma metodologia de ensino da gramática pela descoberta. Esta abordagem auxilia os alunos a refletirem sobre elementos linguísticos, como a estrutura

e o funcionamento, através de etapas fundamentais. O Laboratório Gramatical foi proposto, neste caso, num momento de consolidação, em que a questão-problema levantada foi – *Como posso distinguir objetos e pessoas?*. Nestes percursos, os alunos desenvolvem o conhecimento explícito e a consciência linguística a partir do conhecimento intuitivo da língua, sendo também favorecido o desenvolvimento das suas capacidades investigativas (Silvano, & Rodrigues, 2003).

## **2. Sequência Didática**

### *2.1. Descrição*

#### Apresentação da situação

O ponto de partida será o livro “Catatuas” de Quentin Blake. Numa fase inicial, e tendo em conta o Álbum dos Livros (rotina estabelecida pelo par de estágio, onde são inseridas Fichas de Identificação dos livros apresentados), a professora irá apresentar a Ficha de identificação do livro. Posto isto, conta a história aos alunos.

Após a apresentação da história, a professora questiona os alunos sobre quais os elementos principais numa frase, qual desses elementos se repete mais ao longo da história (o objetivo é que os alunos cheguem ao GN – O Professor Baltazar). Assim que os alunos identificarem o GN se repete ao longo da história, a professora questiona: “Se quiséssemos reduzir o sujeito poderíamos substituir “O Professor Baltazar” por alguma palavra?” (Espera-se que os alunos percebam que de forma a reduzir a frase pode-se substituir por um pronome pessoal – Ele – reforçando a ideia de que, geralmente, um pronome não substitui apenas um nome, mas também pode substituir um grupo de palavras). Salienta-se, para o facto de nesta fase a professora não recorrer à metalinguagem de GN.

Posteriormente, a professora pede aos alunos que acrescentem informação à frase.

O Professor Baltazar...

Ele...

Por exemplo,

O Professor Baltazar, que tinha 10 catatuas, já não sabia o que fazer.

O Professora Baltazar que perdera 10 lindas catatuas passou uma noite agitada.

...

E sobre as catatuas, o que podemos dizer? A professora entrega uma imagem de uma catatua da história a cada par. Pede aos alunos que produzam duas frases, uma com redução do GN e outra com expansão do GN, tal como fizeram para o exemplo do Professor Baltazar, com o objetivo de que os alunos percebam que informações devem acrescentar para distinguir a sua catatua das outras.

A professora usa o exemplo do Professor Baltazar: De quem vou falar? (escreve várias frases no quadro).

“O senhor de bigode e magro parece preocupado.”

“O senhor alto e magro que usa óculos parece preocupado.”

“O senhor que adora as suas catatuas parece preocupado.”

A professora pergunta o que muda ao longo das frases, de forma a que os alunos, em discussão coletiva, falem sobre a expansão do grupo nominal, associado à identificação de uma personagem. Posto isto, a professora pede aos alunos que recordem o Manuel Francisco (personagem do livro “A minha primeira República”) e reflitam sobre as seguintes questões: i) De quem vou falar?; ii) Como vou clarificar de quem estou a falar?; iii) Que informações poderei acrescentar ao GN - “Manuel Francisco...” – para que se perceba claramente de quem estou a falar?

### Módulos

- Primeiro:

Utilizando a mesma linha de exercício, como tarefa para casa a professora irá pedir aos alunos que realizem uma ficha, em que estabelecem as diferenças entre duas princesas, sendo que uma corresponde ao reconto e outra a uma história que os alunos vão ouvir.

- Segundo:

Tendo em conta a tarefa realizada no período do E@D, a professora pede aos alunos que estejam atentos às suas produções e às que correspondiam ao conteúdo da história, pedindo assim exemplos de frases, em que o GN é reduzido e outras em que está expandido. Assim sendo, utiliza este momento de reflexão para rever os conhecimentos prévios sobre o texto narrativo: as características e a sua estrutura. Após esta discussão, em conjunto irão construir um placar sobre o texto narrativo (uma vez, que os alunos têm alguma dificuldade em produzir uma sequência coerente). Incluirá, também, as diferentes fases da escrita: Planificação, textualização, revisão e reformulação.

- Terceiro:

Através da história “A Princesa baixinha”, além de analisarem em conjunto a composição do GN, esta servirá para a análise dos diferentes momentos da sequência narrativa e das características do texto narrativo (neste módulo irá construir-se um instrumento de pilotagem sobre o Texto Narrativo).

Esta sessão constituirá um treino para a produção final, ou seja, a professora irá distribuir uma ficha, com a seguinte questão: Como posso enriquecer as descrições nas minhas histórias?

Esta tarefa terá os seguintes objetivos: i) Escrever uma história segundo as fases necessárias; ii) Treinar a produção final; iii) Aplicar os conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores; iv) Interiorizar a dimensão processual da produção de um texto narrativo; v) Rever o que escreveu; vi) Reconhecer a importância deste género textual, tal como, o contributo do GN como criatividade e riqueza para a sua produção escrita.

- Quarto e quinto:

Embora surjam depois de uma das produções finais, permitem uma consolidação de aprendizagens, através da realização de um Laboratório Gramatical, com a seguinte questão-problema: “Como podemos distinguir objetos e pessoas?”. Esta tarefa será desenvolvida com o intuito de promover a interdisciplinaridade com técnicas de Artes

Visuais. A última tarefa que antecede a segunda produção final também favorece a interdisciplinaridade, neste caso, recordando as características do texto descritivo.

### Produção Final

No desenrolar da sequência existem dois momentos de produções finais, ou seja, um primeiro depois do terceiro módulo (texto narrativo) e um segundo após o quarto e quinto módulos (texto descritivo).

No que concerne ao texto narrativo, através de cartões (cartões de histórias), selecionados pelos alunos, estes irão escrever um texto proceder a uma autoavaliação. Será entregue ao aluno um documento com espaço para planificação, textualização e ainda um guião de revisão, para que possa seguir todas as orientações abordadas ao longo da sequência.

Relativamente ao texto descritivo, após a concretização do seu autorretrato, será entregue ao aluno uma ficha com espaço para planificação, textualização e ainda um guião de revisão, para que possa seguir todas as orientações lembradas sobre a tipologia em questão. Posto isto, planifica a sua apresentação oral sobre o autorretrato.

**Tabela Q1**

Planificação da SD (diferentes fases)

Conteúdos/ Conceitos	Objetivos específicos	Estratégias/ Atividades	Recursos	T (min)	Avaliação	
					Indicadores	Instrumentos
<b>Apresentação da situação inicial</b>						
Oralidade (Compreensão e expressão)	1. Escutar para aprender e construir conhecimentos.	<p style="text-align: center;"><i>Português</i></p> <p>Este momento está dividido em duas partes: i) Compreensão oral; ii) exercícios de escrita.</p> <p>Numa primeira parte, a professora irá ler aos alunos a história “Catatuas” de Quentin Blake (com recurso ao projetor e respetiva tela). Antes de iniciar a leitura e a apresentação da Ficha de identificação do livro, que irá constar no Álbum dos livros. A professora apresenta a capa aos alunos e questiona-os sobre o que pensam que falará a história?</p> <p>Esta atividade constituiu o ponto de partida da sequência didática, que será desenvolvida ao longo da semana.</p> <p>Após a leitura do livro a professora questiona alguns alunos sobre a mesma: O que fala a história? Quais as personagens?; Por que razão fugiram se esconderam as catatuas?</p> <p>Posteriormente, a professora indicará aos alunos que irão realizar alguns exercícios (ainda sem recorrer à metalinguagem de grupo nominal e grupo verbal, pretende-se que os alunos analisem a redução da frase através da substituição pronominal, mas também a sua expansão, ou seja, compreender a importância de incluirmos informação suficiente no discurso oral ou escrito para sermos compreendidos).</p> <p>A professora questiona aos alunos qual o elemento principal da frase que se repete sempre ao longo da história?</p>	<p>Livro “Catatuas” de Quentin Blake (em suporte <i>PowerPoint</i>);</p> <p>Ficha de Identificação do livro (Álbum dos livros)</p>	20	<p>1.1. Distingue informação essencial de acessória;</p> <p>1.2. Identifica informação implícita;</p> <p>1.3. Identifica ideias-chave de um texto ouvido.</p> <p>2.1. Integra as palavras nas classes de palavras.</p> <p>3.1. Identifica os elementos principais da frase;</p>	<p>Grelha de observação;</p> <p>Caderno dos alunos.</p>
				10		
				10		
<b>Português</b> Gramática (Classes de palavras e Sintaxe)	2. Reconhecer classes de palavras.			10		
	3. Analisar e estruturar unidades sintáticas.			15		

	<p>4. Expandir frases.</p>	<p>O objetivo é que os alunos cheguem à resposta “O Professor Baltazar...”, posteriormente questiona quais as classes de palavras que correspondem as três palavras.          Posto isto, a professora questiona os alunos sobre duas possibilidades (redução e expansão do grupo nominal:          - Se quiséssemos reduzir o sujeito da frase poderíamos substituir “O Professor Baltazar” por alguma palavra? (Esperase que os alunos percebam que de forma a reduzir a frase pode-se substituir por um pronome pessoal – Ele – reforçando a ideia de que, geralmente, um pronome não substitui apenas um nome, mas também pode substituir um grupo de palavras).          - E se agora acrescentássemos informação à frase?          Por exemplo:          O Professor Baltazar, que tinha 10 catatuas, já não sabia o que fazer.          O Professora Baltazar que perdera 10 lindas catatuas passou uma noite agitada.          Posteriormente, a professora lança um desafio aos alunos: se eles fossem donos de uma das catatuas e esta se perdesse, o que fariam para procurar? E se ela fosse parar aos <i>Perdidos e Achados</i>, mas quando lá chegassem havia muitas catatuas idênticas, como explicarias qual era a tua?          Posto isto, a professora organiza os alunos por pares, sendo que haverá um trio (caso não falte nenhum aluno). Assim distribuiu a cada par uma das dez catatuas do Professor Baltazar.</p>	<p>Imagem das catatuas nos “Perdidos e Achados”          Imagem de uma catatua para cada par;</p>	<p>10</p> <p>5</p> <p>5</p> <p>15</p> <p>5</p> <p>5</p>	<p>3.2. Expande e reduz frases, acrescentando, substituindo, deslocando ou suprimindo palavras e grupos de palavras.</p> <p>4.1. Atribuiu características;          4.2. Descreve imagens, dando atenção aos pormenores;          4.3. Acrescenta informação a partes da frase de forma a tornar claro a quem ou a que é que se refere.          4.4. Discute as ideias com o colega.</p> <p>5.1. Compreende a importância de incluirmos informação suficiente no</p>	
	<p>5. Compreender a importância de incluirmos informação suficiente no discurso oral e escrito para ser compreendido.</p>	<p>E propõe o seguinte exercício:          - O que poderão alterar na frase “A catatua é minha!” para esclarecerem qual é o vosso animal de estimação? Escrevam duas frases diferentes. (a professora escreve estas instruções no quadro.          Quando terminarem, a professora irá projetar a imagem dos Perdidos e Achados, de forma que, à medida que cada par leia</p>	<p>Imagem do Professor Baltazar e de Manuel Francisco.</p>			

		<p>as suas frases, os restantes colegas vão identificando qual a respetiva catatua.</p> <p>Quando terminado o exercício a professora em conjunto fará o balanço de que quanto mais informação se atribuir, será mais fácil saber de quem se fala.</p> <p>Retomando novamente o livro e, recorrendo ao personagem principal, o Professor Baltazar, a professora questiona: Como sei de quem vou falar? Que informações posso acrescentar?</p> <p>Exemplos:  “O senhor de bigode e magro parece preocupado.”  “O senhor alto e magro que usa óculos parece preocupado.”  “O senhor que adora as suas catatuas parece preocupado.”</p> <p>E se quiséssemos falar de Manuel Francisco? (personagem principal do Guião na Pista do Pormenor que os alunos andam a explorar). A professora propõe que cada par escreva duas frases, no final discutem sobre as informações acrescentadas e fará o balanço da sessão.</p> <p style="text-align: center;"><b>Módulo: Primeiro</b></p> <p>A professora antes de iniciar a sessão informa os alunos qual o T.P.C. para quarta-feira: ficha “Descobre as diferenças” que está relacionada com a tarefa de Português e com a palavra da semana para quarta-feira.</p> <p>Esta sessão será composta por dois momentos: i) esclarecimento de dúvidas face à tarefa realizada na semana anterior e ii) resolução de exercícios.</p>		10	discurso oral e escrito para ser compreendido.	
<b>Módulo: Segundo</b>						
<b>Português</b>	1.Compreender o essencial dos	<i>Português</i>		Livro “ O Pássaro Verde”;	1.1. Faz inferências;	Grelha de observação; Produções dos alunos.

Educação Literária (Reconto)	textos escutados.	Esta sessão será composta por três partes: i) O Pássaro Verde e a Princesa Baixinha; ii) Texto Narrativo e iii) Como posso enriquecer as descrições da minha história? Neste sentido, esta sessão terá continuidade no dia seguinte (quarta-feira). A professora começa por relembrar o exercício de reconto que os alunos realizaram no E@D, pergunta quem se recorda da história? O que aconteceu? Quem eram as personagens? De seguida pede que os alunos tenham com eles o reconto da história e que estejam novamente atentos à história. Depois deste momento a professora questiona: Existem muitas diferenças? Quem acrescentou elementos diferentes? Recorreram à redução ou expansão de frases? Aproveitando esta última pergunta, a professora retoma os exercícios realizados no dia anterior, questionando os alunos se conseguirão identificar frases reduzidas e frases expandidas. Exemplos: “... era uma vez um rei que tinha três filhas.” “... sentada no ramo mais alto da árvore mais alta que ficava diante do palácio.” “Todas as manhãs e todas as noites o pássaro verde visitava a princesa...” Quais são os elementos principais da frase? Como poderíamos dividir em duas partes com sentido? [o objetivo é chegar à metalinguagem de grupo nominal e grupo verbal]. Em conjunto com os alunos e em torno da história, os alunos irão escrever duas frases, dividindo as respetivas nos dois grupos centrais da frase, o grupo nominal e grupo verbal.	Livro em formato PDF “Princesa baixinha”	10	1.2. Analisa e compara o reconto realizado noutra momentos; 1.3. Responde, oralmente, de forma completa, a questões sobre o texto.	
Gramática (sintaxe)	2. Analisar e estruturar unidades sintáticas.			10		
				15	2.1. identifica as funções sintáticas (sujeito e predicado); 2.2. Identifica e compreende a metalinguagem associada ao grupo nominal e grupo verbal;	
				15	2.3. identifica o GN e GV; 2.4. Expande e reduz frases, acrescentando, substituindo, deslocando ou suprimindo palavras e	
				10		

Oralidade (Interação discursiva)	3. Produzir um discurso oral com correção.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O grupo nominal tem um nome ou um pronome como núcleo e pode incluir outros elementos;</li> <li>- O grupo verbal é composto por um verbo, podendo incluir outros elementos;</li> <li>- A função sintática de sujeito é frequentemente desempenhada por um grupo nominal;</li> <li>- Quando os sujeitos são compostos por grupos nominais, podem ser substituídos por pronomes pessoais (redução de frases através da substituição pronominal);</li> <li>- A função sintática de predicado é desempenhada por um grupo verbal.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b><u>Módulo: Terceiro</u></b></p>			grupos de palavras.	
	4. Compreender o essencial dos textos escutados.	<p>Posteriormente a professora questiona os alunos sobre a próxima história “A Princesa Baixinha”:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que acham que vai acontecer?</li> <li>- O que é que o título vos sugere? E a capa?</li> </ul> <p>Depois desta conversa inicial, como forma de antecipar as previsões dos alunos, a professora conta a história aos alunos. No final, pergunta-lhes se a história correspondeu ou não às suas expectativas.</p> <p>Posto isto, em conjunto analisam a composição do grupo nominal das frases do livro. Será que verificamos uma redução ou expansão dos grupos nominais?</p> <p>Por fim, a professora questiona qual o tipo de texto de ambas as histórias. Neste sentido, informa que no dia seguinte irão continuar a falar do texto narrativo e da Princesa Baixinha.</p>			15	

Continuação						
Leitura e escrita: Texto narrativo	1. Identificar características do texto narrativo.	Esta sessão tem como objetivo dar continuidade aos tópicos abordados na aula do dia anterior. Assim sendo, a professora questiona novamente os alunos sobre a estrutura do texto narrativo e as respetivas características. Tal como, o que é necessário ter em conta para escrever um texto narrativo. Neste sentido, através das ideias e partilhas dos alunos, a professora irá reunir as informações no placar “O texto Narrativo”.	Cartolina;	10	1.1. Identifica os diferentes momentos; 1.2. Identifica as características; 1.3. Identifica as diferentes fases da produção escrita.	Grelha de observação; Produções dos alunos.
	2. Participar na discussão coletiva.	Por fim, antes de terminar a aula a professora faz um balanço das sessões de português e questiona os alunos com a seguinte questão: “Como posso enriquecer as descrições nas minhas histórias?”	Exercício.	15	2.1. Dá a sua opinião; 2.2. Escuta a opinião dos outros.	
	3. Escrever descrições de personagens.	Neste sentido, pede aos alunos que de forma individual e sem se esquecerem de tudo o já falaram (expansão, como sei de quem falo?), pede que realizem um exercício de forma individual (Personagens + escrita). (Se por acaso algum aluno não terminar o texto poderá levar para casa e terminar.)  [Nota: Quando recolher o exercício irá recolher também o T.P.C. lançado na segunda-feira. Sendo que, na próxima sessão falarão sobre isso.]		25		
Continuação + Produção Final (Texto narrativo)						
<b>Português:</b>		<i>Português</i>		10	1.1. Identifica as fragilidades	Grelha de observação;

Oralidade	1. Produzir um discurso oral com correção.	anterior, com as devidas correções. E a professora questiona os alunos sobre as dificuldades sentidas, se este tipo de exercício ajuda a enriquecer a descrição, das personagens, mas também do próprio texto.		10	e potencialidades. 1.2. Partilha a opinião e escuta a opinião dos outros.	Produções dos alunos.
Leitura	2. Ler em voz alta textos.	Posto isto, a professora pede que os alunos leiam os seus textos produzidos no E@D: “Se a minha porta falasse...”. No final discutem se deveriam ter incluído mais descrições ao longo do texto para caracterizar, de certa forma, a sua porta.		25	2.1. Lê o texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minutos.	
Escrita	3. Planificar a escrita de textos.  4. Redigir corretamente.	<p style="text-align: center;"><b>Produção Final: Texto Narrativo</b></p> <p>Após a aula de Educação Física a professora explicará aos alunos, que a partir daquele momento deverão concentrar-se pois vão escrever um texto através dos cartões, que aleatoriamente cada aluno irá escolher. A partir desse momento devem seguir a estrutura da ficha: planificação, textualização e revisão.</p>	Ficha: Texto Narrativo.	45	3.1. Regista ideias relacionadas com os cartões selecionados, organizando-as e hierarquizando-as.  4.1. Utiliza uma caligrafia legível. 4.2. Respeita as regras de ortografia e de pontuação;	

	5. Escrever textos narrativos.			<p>4.3. Usa vocabulário adequado e específico dos temas tratados no texto;</p> <p>4.4. Escreve frases completas, respeitando relações de concordância entre os seus elementos;</p> <p>4.5. Redige textos, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados (retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; conectores discursivos).</p> <p>5.1. Escreve pequenos textos, integrando os elementos</p>	
--	--------------------------------	--	--	---	--

	6. Rever textos escritos.				<p>quem, quando, onde, o quê, como e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão;</p> <p>5.2. Introduzir descrições na narrativa.</p> <p>6.1. Verifica através da autoavaliação se:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Colocou título;</li> <li>-Regras de ortografia e pontuação;</li> <li>...</li> </ul>		
<b>Módulo: Quarto</b>							
Português	1.Participar ativamente na discussão coletiva.	<i>Português</i>	Este momento é composto por duas partes: i) Conversa sobre a Sequência didática e ii) Laboratório Gramatical: Qual a importância de acrescentarmos informações a partes da frase para que sejamos compreendidos?			<p>1.1. Participa na discussão;</p> <p>1.2. Apresenta a sua opinião;</p> <p>1.3. Refere fragilidades e potencialidades</p>	<p>Grelha de Observação;</p> <p>Produções dos alunos;</p>

<p>Gramática (Sintaxe: Expansão e redução de frases)</p> <p>Artes Visuais</p> <p>Pintura e colagem</p> <p>Português</p> <p>Oralidade (Produção de discurso oral)</p>	<p>2. Mobiliza conhecimentos prévios.</p> <p>3. Analisar e estruturar unidades sintáticas.</p> <p>4. Fazer composição.</p> <p>5. Produzir discurso oral.</p>	<p>Numa primeira parte a professora irá entregar os trabalhos corrigidos, que os alunos resolveram na semana 2. Recordando qual a importância, riqueza e qualidade que atribuiu às frases, quando estas são expandidas, ou seja, o grupo nominal é expandido e refere concretamente o que estou a falar ou de quem estou a falar. Do que acharam dos exercícios e da produção escrita através dos cartões, que dificuldades sentiram?</p> <p>Num segundo momento, a professora lembra os alunos da experiência que realizaram a semana passada, recordando que existem regras, materiais e procedimentos. Mas, no Português também há Laboratório, nomeadamente a metodologia de Laboratório Gramatical. Questionando os alunos sobre o que pensam que seja esta metodologia?</p> <p>O principal objetivo desta metodologia é proporcionar aos alunos um percurso de aprendizagem da gramática que partam dos seus conhecimentos prévios e que os envolvam nas suas próprias aprendizagens de forma ativas.</p> <p>Posteriormente, a professora apresenta quatro símbolos importantes que irão surgir ao longo dos exercícios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lupa: OBSERVA! Presta muita atenção ao que te é apresentado.</li> <li>- Tubo de ensaio: EXPERIMENTA! Resolve os exercícios propostos.</li> <li>- Lâmpada: DESCOBRE! Tira conclusões.</li> <li>- Computador e livro: PESQUISA! Fica a saber mais.</li> </ul>	<p>Exercício</p>	<p>20</p> <p>10</p> <p>5</p> <p>10</p> <p>15</p> <p>10</p> <p>10</p>	<p>sentidas na realização dos exercícios.</p> <p>2.1. Contribuiu com a sua opinião ou conceitos em torno da discussão coletiva.</p> <p>3.1. Expande frases, acrescentando grupos de palavras;</p> <p>3.2. Compreende a importância de incluir informação suficiente no nosso discurso oral ou escrito para sermos compreendidos.</p> <p>4.1. Fazer composições colando materiais rasgados, cortados ou recortados.</p>	<p>Grelha de avaliação da apresentação oral.</p>
--	--	---	------------------	--	--	--

		[A professora irá desenhar os símbolos no quadro]. Neste sentido, depois de esclarecida a metodologia e os respetivos símbolos a professora distribuiu os exercícios. A organização deste exercício será a pares. Nos exercícios da cobra a professora indica aos alunos que podem personalizar a cobra a gosto, ou seja, utilizando lápis de cor ou canetas de feltro, ou através de colagens de pequenos e diferentes tipos de papéis. Depois de concluídas as quatro etapas da atividade. Cada par irá ao centro, em frente ao quadro apresentar a sua cobra e ler o que escreveu no exercício “Procurase”.	Diferentes tipos de papéis.		5.1. Faz em conjunto com o par uma apresenta oral sobre o exercício da cobra,	
--	--	---	-----------------------------	--	---	--

Módulo: Quinto						
Oralidade (Interação discursiva)	1.Participar ativamente na discussão coletiva.	<p style="text-align: center;"><i>Português + Artes Visuais</i></p> <p>A presente sessão de Português estará interligada com as Artes Visuais, tendo em conta, também, as áreas de relacionamento interpessoal (autoconhecimento). Partindo da questão: Será que precisamos de uma fotografia ou espelho para representarmos o nosso autorretrato? A representação do autorretrato tem de ser idêntica/ igual ao reflexo do espelho? Será que podemos representar-nos da forma que realmente nos vemos?</p> <p>Após a discussão a professora inicia a visita de estudo pelo Museu Virtual (Art Steps). Na sala de entrada os alunos irão encontrar a seguinte citação:</p>	Exposição no Art Steps  <a href="https://www.artsteps.com/view/60abfd419ec2171193a54006">https://www.artsteps.com/view/60abfd419ec2171193a54006</a> ;	15	1.1. Partilha a informação com os colegas;	Grelha de Observação  Produções dos alunos (autorretrato e produção escrita)
Interpretação e comunicação	2. Apreciar diferentes manifestações				1.2. Usa a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor.  2.1. Aprecia diferentes	

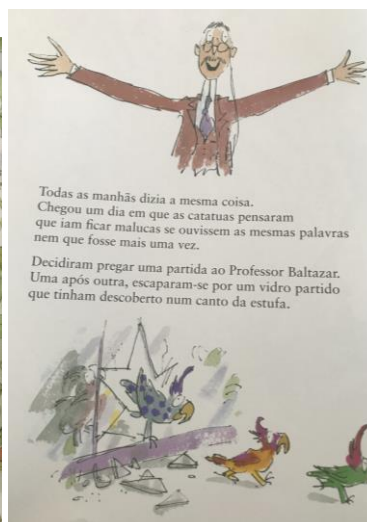
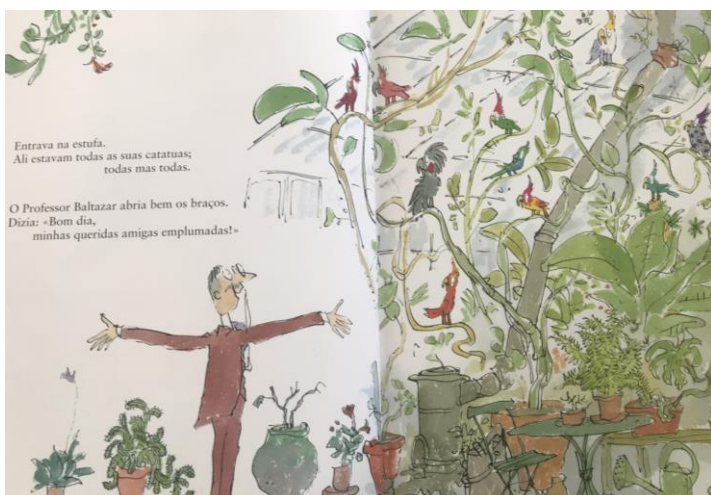
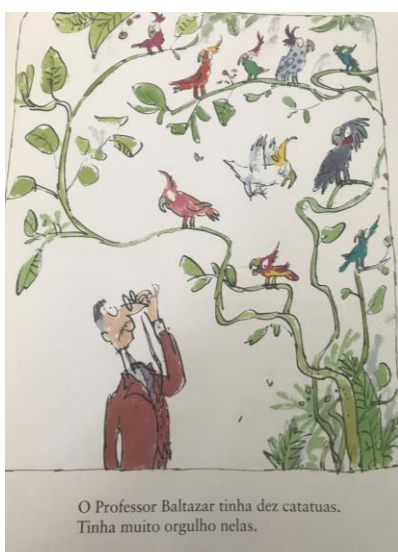
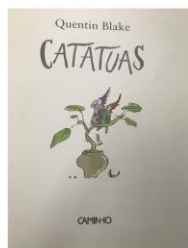
Desenho/ Pintura	s artísticas e outras realidades visuais.	<p>“O autorretrato é uma gravação de uma percepção do próprio artista e de como ele deseja ser lembrado.” (Ramos, 2011).</p> <p>Ao longo da exposição além da contextualização histórica do surgimento do autorretrato destacam-se alguns artistas, tais como: Rembrandt, Francis Bacon, Frida Kahlo, David Hockney, Andy Warhol, Leonardo da Vinci, Pablo Picasso e Van Gogh. Por fim, numa última sala, diferentes representações de autores anônimos, dos seus autorretratos.</p> <p>Nota: Ao longo da exposição a professora vai discutindo de forma conjunta, com os alunos, aspetos que vão surgindo ao longo da exposição.</p> <p>Posto isto, a professora informará os alunos que cada um irá representar o seu autorretrato, da forma que se sentir confortável e achar adequada (lápis de carvão, aguarelas, lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro... cabe a cada aluno refletir qual a imagem que quer representar de si mesmo).</p>	Folha branca A3;	5	manifestações artísticas e outras realidades visuais;	
	3. Ilustrar de forma pessoal.	<p><b>Produção Final: Texto Descritivo</b></p> <p>Quando terminado a professora informará os alunos que cada uma, antes de apresentarem à turma irão escrever um texto descritivo (retrato) sobre o que representaram. Em conjunto relembram a estrutura e características do texto descritivo. A professora distribuiu um guião de auxílio à produção escrita (pistas com a sequência que deve seguir para concretizar a sua produção escrita: planificação, textualização e revisão), nesse mesmo guião, no final, terá uma parte onde irá planear a apresentação do seu autorretrato à turma.</p>		20	2.2. Capta a expressividade contida na linguagem das imagens.	
Leitura e Escrita  (Produção de texto)	4. Escrever textos descritivos.			25	3.1. Representa o seu autorretrato;	
	5. Planificar a escrita de textos.			25	3.2. Seleciona a técnica que irá concretizar a tarefa.	4.1. Escreve descrições de si mesmo, referindo características essenciais.
					5.1. Regista ideias	

	6. Rever textos escritos.	<p>Nota: Caso não haja tempo para a produção escrita, esta será T.P.C.</p> <p>[Esta sessão surge na interligação com o projeto final, que pretendemos apresentar à turma - um Museu da Turma da Amizade, onde terá diferentes salas, sendo que a primeira irá conter estas produções (tendo em conta os direitos de autor). Posteriormente será pedido que os alunos associem ao seu autorretrato sons e áudio, no sentido de se auto apresentar, sem dizer o seu nome, mas sim através de pistas de quem é.]</p>	Guião de apoio à produção escrita e à apresentação.	<p>relacionadas com o tema, organizando-as e hierarquizando-as.</p> <p>6.1. Verifica se o texto respeita o tema proposto;</p> <p>6.2. Verifica se o texto obedece ao género indicados;</p> <p>6.3. Identifica e corrige erros de ortografia e de pontuação.</p>
--	---------------------------	---	---	---

*Nota:* Da Autora.

## 1. Apresentação da situação

**Figura Q1**  
Powerpoint do Livro "As Catatuas"





Na manhã seguinte o Professor Baltazar entrou na estufa e abriu bem os braços. Não se via nem uma catatua.



Onde se teriam metido as catatuas todas?

O Professor Baltazar entrou na sala de jantar. Não estavam lá.



Foi ver na cozinha. A Hortense, a cozinheira, estava lá, a cozer um ovo para o pequeno-almoço dele, mas não estavam lá catatuas nenhuma.



Foi ver no quarto. Não estavam lá.



Foi ver dentro da sanita. Não estavam lá.

Foi ver na casa de banho. Não estavam lá.



Subiu uma escada e iluminou o sótão com a lanterna. Não estavam lá.



Até subiu ao telhado. Mas eles não estavam lá.



O Professor Baltazar foi procurar na garagem. O carro estava lá, mas não havia catatuas nenhuma.



O Professor Baltazar já não sabia o que fazer.  
Não encontrava as catatus em parte nenhuma.  
Onde é que elas se podiam ter metido?



*Nota:* Das Autoras.

**Figura Q2**  
*Tarefa realizada a pares*

Olá!  
Não sabes onde está o teu amigo preferido?  
Procura no nosso espaço, mas não te esqueças, alguns são muito idênticos!  
Além de dizeres "Aquele catatua é minha!",  
deves dar indicações precisas para que a  
possamos identificar!



*Nota: Das Autoras.*

**Figura P3**  
*Cada par tinha uma catatua para descrever (relacionado com a imagem anterior)*





**Figura P3**

*Atividade realizada em grande grupo*



*Nota: Das Autoras.*

**2. Módulo: Primeiro**  
Segue-se o T.P.C. de segunda-feira

**Descobre as diferenças!**

**1. Observa as duas imagens com muita atenção:**



**2. Regista as semelhanças e as diferenças no quadro:**

Semelhanças	Diferenças

**3. Responde às perguntas. Atenção, não podes dar respostas iguais a perguntas diferentes!**

a) Qual das duas te parece mais jovem?

---

b) Será que ambas são princesas?

---

c) Quem está a usar pulseiras?

---

**4. Agora, compara as duas senhoras. Não te esqueças de utilizar as características que registaste no quadro do exercício 2 e de incluir informação suficiente nos grupos nominais.**

---

---

---

---

---

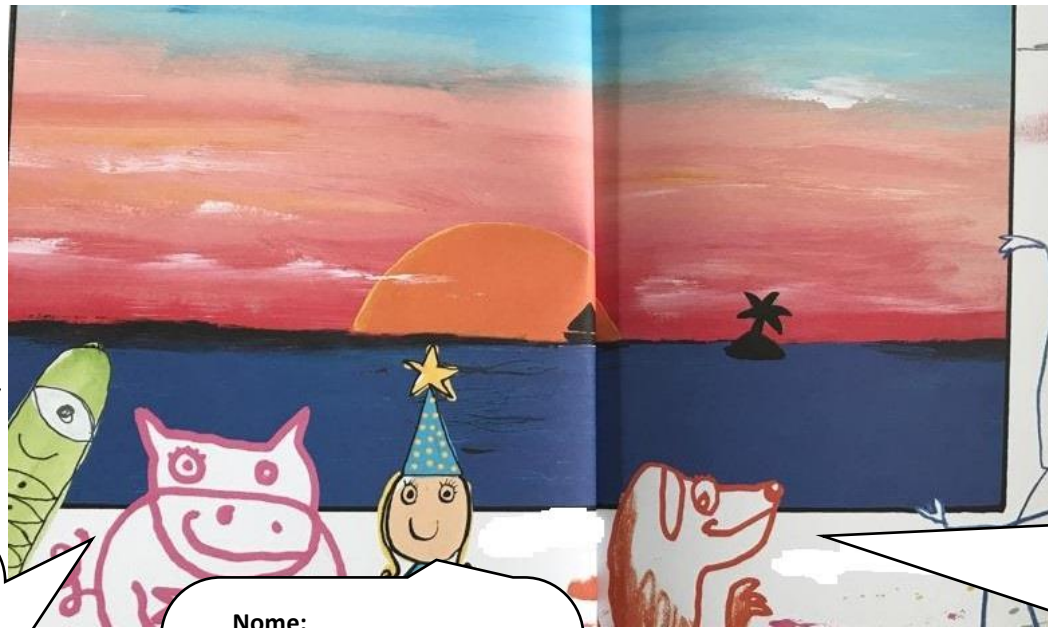
---

---

Como posso enriquecer as descrições nas minhas histórias?

1. Observa as personagens com muita atenção. Dá-lhes um nome e características especiais (físicas e psicológicas)

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



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

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

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

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



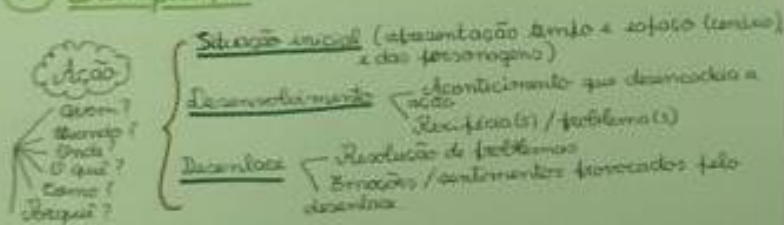
# Texto Narrativo

• O narrador conta uma história, a ação, na qual intervm personagens que se movimentam num tempo e no espaço.

Normalmente é constituído por uma narração (a ação evolui), descrição (dos personagens e do espaço), diálogo (as personagens falam entre si).

U que devo fazer quando escrevo um texto?

## 1º Planificação



## 2º Textualização

Escreve o teu texto

## 3º Revisão

Le o teu texto, verificando se respeitaste as características do texto narrativo e as regras de ortografia.

### 3. Produção Final: Texto Narrativo

**Figura 4**  
*Cartões indutores à criação de histórias*



*Nota:* Retirado do Livro “Fábrica de Histórias”.

Cada aluno recebeu quatro cartões para realizar o exercício que se segue.

## Texto narrativo

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

### INFORMAÇÃO

Depois de seleccionares os quatro cartões, vais criar um texto narrativo. A ficha de apoio está dividida em três grandes partes: planificação do texto, escrita do texto e revisão do texto. Segue as instruções, com as informações que te forem dadas, cria a história.

### PLANIFICAÇÃO

Antes de iniciares o texto tens de planificá-lo. Para isso, segue as orientações das alíneas seguintes.

- a) Cria personagens e caracteriza-as (nome, características):

- b) Descreve, brevemente, o tempo e o espaço em que se passa a história.

Tempo

---

---

---

---

---

---

Espaço

---

---

---

---

---

---

c) Qual/ Quais as peripécias?

Escreve por tópicos, como começa, o que acontece e como termina.

---

---

---

---

---

---

d) Qual o título da tua história?

---

### TEXTUALIZAÇÃO

Agora, escreve o teu texto. MAS, não te esqueças de que o texto narrativo tem três partes:

Texto narrativo		
<i>Partes do texto</i>	<i>Conteúdo</i>	<i>Características</i>
<b>Introdução</b>	Apresentação da situação inicial e do conflito que gera os acontecimentos.	<b>Quem</b> – personagens que realizam a ação. <b>O quê</b> – a ação, os acontecimentos, as peripécias. <b>Onde</b> – local onde se passa a ação. <b>Quando</b> – momento em que decorre a ação. <b>Como</b> – modo como a ação se desenvolve.
<b>Desenvolvimento</b>	Relato dos acontecimentos	
<b>Conclusão</b>	Situação final	



## REVISÃO

Agora que já terminaste o teu texto é importante e essencial que o releias. Assim, se existir algo em falta ou menos correto, é possível corrigi-lo. As alterações devem ser feitas com cor diferente. Utiliza o seguinte quadro para te auxiliar na revisão do texto, devendo colocar um X, no Sim ou Não.

<b>Revisão do texto narrativo</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Dei um título à minha história.		
Referi onde e quando se passava a história.		
Apresentei as personagens.		
Cumpri as regras de pontuação.		
Respeitei as relações de concordância entre o sujeito e predicado.		
Expandi o grupo nominal, sempre que possível.		
Evitei a repetição de palavras.		

**Módulo: Quarto**

## Figura Q6

Exercícios para consolidar a sequência didática da 2.ª semana

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


Como podemos distinguir objetos e pessoas?

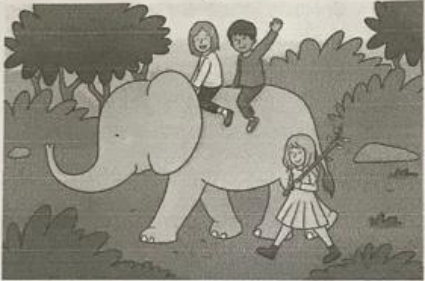
**Objetivos**


- > Expandir frases.
- > Compreender a importância de incluirmos informação suficiente no nosso discurso oral ou escrito para sermos compreendidos.

**Etapa 1**

E se o mundo fosse a preto e branco? E se os seres não se distinguíssem pelas cores, formas, tamanhos e outros traços caraterísticos? Já imaginaste como seria monótono?


 **1.** Observa a imagem com muita atenção.




 **1.1** Lê a frase seguinte e responde.

A criança parece estar a divertir-se.

- Sabes de que criança se fala? \_\_\_\_\_
- Será suficiente dizermos *a criança* para que se saiba a quem nos referimos?  
\_\_\_\_\_

 **1.2** Repara nas seguintes frases, às quais acrescentámos informações ao grupo de palavras *a criança* para clarificar a qual das três crianças nos referimos. Sublinha as informações que foram acrescentadas ao grupo *a criança*.

- A criança de cabelo ruivo parece estar a divertir-se.
- A criança de cabelo louro e vestido amarelo parece estar a divertir-se.
- A criança que viaja na parte dianteira do elefante parece estar a divertir-se.
- A criança morena parece estar a divertir-se.

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

## Etapa 2



2. Observa o desenho inacabado de uma cobra.

Torna esta cobra única e original! Embeleza-a a teu gosto, utilizando diferentes técnicas e materiais de pintura e colagem.







## Texto Descritivo

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

### INFORMAÇÃO

Depois de concluíres o teu retrato, vais criar um texto descritivo (retrato). A ficha de apoio está dividida em três grandes partes: planificação do texto, escrita do texto e revisão do texto. Segue as instruções, com as informações que te forem dadas, cria a história.

### PLANIFICAÇÃO

Antes de iniciares o texto tens de planificá-lo. Para isso, segue as orientações.

Apresentação: <i>Quem és tu?</i>	
Características (adjetivos) – Retrato físico (descrição de características físicas) e psicológico (descrição da personalidade)	

### TEXTUALIZAÇÃO

Agora, escreve o teu texto, MAS não te esqueças das características do texto descritivo.

<i>Características</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Predominância de nomes e adjetivos.</li><li>- Elementos que fazem apelo às sensações.</li><li>- Uso de comparações.</li><li>- Uso de verbos caracterizadores de qualidades e de aspetos de seres e de coisas (por exemplo, ser, estar, parecer, haver, ter, ...).</li><li>- Uso do presente do indicativo e do pretérito imperfeito do indicativo.</li></ul>



## REVISÃO

Agora que já terminaste o teu texto é importante e essencial que o releias. Assim, se existir algo em falta ou menos correto é possível corrigi-lo. As alterações devem ser feitas com cor diferente. Utiliza o seguinte quadro para te auxiliar na revisão do texto, colocando um X, no Sim ou Não.

<b>Revisão do texto descritivo</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Apresentei-me.		
Obedeci à sequência que planifiquei.		
Utilizei adjetivos na descrição física e psicológica.		
Cumpri as regras de pontuação.		
Respeitei as relações de concordância entre o sujeito e predicado.		
Expandi o grupo nominal, sempre que possível.		
Evitei a repetição de palavras.		

## Planificação da exposição oral do autorretrato e retrato (texto descritivo)

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

<p><b>Introdução</b></p> <p>O que vou apresentar à turma?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Qual foi o exercício que tive de fazer?</li><li>- Como representei o meu retrato (técnica)?</li></ul>	
<p><b>Desenvolvimento</b></p> <p>O que está representado na minha obra:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- O retrato físico – O que tentei mostrar?</li><li>- A parte psicológica – Que características representei? Que material/cores/desenhos/ palavras escolhi? Porquê?</li></ul>	
<p><b>Conclusão</b></p> <p>O que mais gostei neste trabalho?</p>	

**ANEXO R**  
**Composição do GN**

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela R1**

*Composição do GN (Texto narrativo)*

Participantes	Estruturas consideradas (Texto Narrativo)								Funções sintáticas desempenhadas pelo GN								TOTAL
	Composição do GN							TOTAL	Funções sintáticas desempenhadas pelo GN								
	[N]	[P]	[Det + N]	[Quant + N]	[Det + Quant + N]	[Quant + Det + N]	[2Det + N]		[SNS]	[SC]	[PS]	CO	CD/CI	MR	MA		
1	0	2	3	0	1	0	0	6	4	0	2	9	0	5	0	20	
2	0	5	7	0	0	0	0	12	6	1	3	16	0	1	0	27	
3	1	3	4	0	0	0	0	8	8	0	5	10	0	1	0	24	
4	2	1	9	0	0	0	0	12	0	1	4	3	0	3	1	12	
5	0	0	5	0	0	0	0	5	0	0	3	5	0	1	0	9	
6	0	0	2	0	0	3	1	6	1	0	1	8	0	0	1	11	
7*	0	2	3	0	0	0	0	5	0	1	0	0	0	0	0	1	
8*	1	2	2	0	0	0	0	5	0	1	0	0	0	0	0	1	
9	0	1	3	0	0	0	0	4	2	0	1	11	0	2	0	16	
10	0	3	3	0	0	0	0	6	3	1	2	11	0	0	1	18	
11	0	2	7	1	0	0	0	10	3	0	3	9	0	2	0	17	
12	0	0	2	0	1	0	0	3	2	0	0	7	0	0	0	9	
13	0	0	9	0	0	1	0	10	1	1	6	12	0	1	3	24	
14	0	5	2	0	0	0	0	7	6	0	0	16	0	2	0	24	
15	0	3	3	0	0	0	0	6	2	1	0	9	0	3	1	16	
16	1	2	1	0	1	0	0	5	2	0	0	12	0	5	0	19	
17	1	2	13	0	0	0	1	17	4	0	2	18	0	0	0	24	
18	0	5	3	0	0	0	0	8	1	0	1	6	0	1	0	9	
19	1	3	10	0	0	0	0	14	1	0	2	22	0	2	2	29	
20*	0	0	2	0	0	0	0	2	3	0	0	7	0	1	0	11	
21	0	3	3	0	0	0	0	6	1	0	1	8	0	4	0	14	
Total	7	44	96	1	3	4	2	60	50	7	36	199	0	34	9	344	

Nota: Da Autora

**Tabela R2**

*Composição do GN (Texto descritivo)*

Participantes	Estruturas consideradas (Texto Descritivo)								Funções sintáticas desempenhadas pelo GN								TOTAL
	Composição do GN							TOTAL	Funções sintáticas desempenhadas pelo GN								
	[N]	[P]	[Det + N]	[Quant + N]	[Det + Quant + N]	[Quant + Det + N]	[2Det + N]		[SNS]	[SC]	[PS]	CO	CD/CI	MR	MA		
1	1	1	0	0	0	0	0	2	5	0	0	8	2	0	0	15	
2	1	2	0	0	0	0	0	3	2	0	2	6	2	0	0	12	
3	2	2	0	0	0	0	0	4	5	0	0	0	0	2	0	7	
4	4	0	0	0	0	0	1	5	4	0	4	6	0	2	0	16	
5	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	2	0	1	0	5	
6	0	0	1	0	0	0	1	2	2	0	0	5	0	0	0	7	
7*	0	2	2	0	0	0	0	4	0	2	0	0	0	0	0	2	
8*	0	2	2	0	0	0	0	4	0	2	0	0	0	0	0	2	
9	0	2	1	0	0	0	2	5	1	0	2	0	0	0	0	3	
10	0	0	2	0	0	0	0	2	4	0	1	8	0	0	0	13	
11	0	0	1	0	0	0	0	1	6	0	2	7	0	1	1	16	
12	0	1	0	0	0	0	1	2	4	0	1	5	0	0	1	10	
13	0	0	2	0	0	0	0	2	2	0	2	3	0	0	0	7	
14	0	0	1	0	0	0	0	1	2	0	0	2	0	0	1	4	
15	1	1	4	0	0	0	0	6	2	0	3	4	0	0	0	9	
16	1	0	0	0	0	0	1	2	3	0	3	1	0	1	0	8	
17	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	2	0	0	1	5	
18	0	0	1	0	0	0	0	1	3	0	0	3	0	0	0	6	
19	0	6	1	0	0	0	0	7	2	0	2	3	0	0	0	7	
20*	0	2	2	0	0	0	0	4	0	0	2	1	0	0	0	3	
21	1	1	1	0	0	0	0	3	2	0	2	2	0	0	0	6	
Total	11	23	21	0	0	0	6	60	52	4	28	68	4	7	4	167	

Nota: Da Autora

\*Alunos com medidas universais seletivas, no entanto de forma enquadrada as suas produções foram tidas em conta.

**Tabela R3***Classificação dos GN quanto à sua composição (Texto narrativo)*

Texto Narrativo					
Participantes	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
1					x
2					x
3					x
4					x
5					x
6					x
7*			x		
8*			x		
9					x
10					x
11					x
12				x	
13					x
14					x
15					x
16					x
17				x	
18					x
19					x
20*					x
21					x

*Nota: Da Autora***Tabela R4***Classificação dos GN quanto à sua composição (Texto descritivo)*

Texto Descritivo					
Participant	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
1				x	
2				x	
3					x
4					x
5					x
6				x	
7*			x		
8*			x		
9				x	
10				x	
11					x
12					x
13				x	
14					x
15				x	
16					x
17					x
18				x	
19				x	
20*				x	
21				x	

*Nota: Da Autora*

**ANEXO S**  
**Grelha de avaliação**

| " | | " |

A avaliação e análise final basearam-se em parâmetros quantitativos e qualitativos, estabelecendo-se a seguinte escala:

- 1- Muito insuficiente;
- 2- Insuficiente;
- 3- Suficiente;
- 4- Bom;
- 5- Muito bom.

Antes da definição desta escala quantitativa, os textos foram analisados segundo a inclusão ou não dos critérios elencados, por parte dos alunos. Assim sendo, estabeleceu-se a seguinte correspondência:

Nível	Avaliação (número de ocorrências do Sim)
1	0 a 3
2	4 a 6
3	7 a 9
4	10 a 12
5	13 ou mais

Os critérios foram definidos para ambas as grelhas com o objetivo de permitir avaliar as competências composições. Dado que o sentido de uma produção escrita decorre de diferentes princípios que determinam a sua composição: i) coesão no encadeamento das unidades linguísticas; ii) coerência entre as partes para que se estabeleça a unidade de sentido; e iii) verificação da coesão e da coerência através da configuração das macro e microestruturas.

No que se refere à produção textual, esta dividiu-se em três momentos: planificação, textualização e revisão.

**Figura S1**

*Grelha de avaliação da produção escrita (Texto narrativo)*

Grelha de Avaliação da Produção Escrita																
Tipologia textual: Texto narrativo																
Nº	Planificação		Textualização								Revisão					Avaliação
	PI	E	T/T	C/P	E/C	M/S	L	ED	P	O	VTT	CP	VE	S/R	CL	
1	1	4	4	4	4	4	3	5	4	4	3	4	4	4	4	4
2	1	4	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3
3	1	4	4	3	3	3	4	3	5	3	3	3	3	3	2	3
4	1	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	2	3	3	2	3
5	1	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	2	3
6	1	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	2	3	3	2	3
7*	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
8*	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
9	1	3	4	4	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	2	3
10	1	4	4	4	3	4	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3
11	1	4	4	4	4	4	3	5	3	3	4	4	4	3	4	4
12	1	4	4	4	3	4	3	4	3	3	4	4	4	3	2	3
13	1	4	4	4	4	4	3	5	3	3	4	4	4	3	4	4
14	1	4	4	4	3	3	3	5	3	4	3	3	4	3	3	3
15	1	4	4	4	4	4	3	5	3	3	3	4	3	3	3	3
16	1	4	4	4	4	4	3	5	4	3	4	4	4	3	2	4
17	1	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3
18	1	4	4	4	4	4	3	5	4	4	4	4	4	3	4	4
19	1	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	2	3
20*	1	4	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	2	3
21	1	4	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	2	3
Média	1	4	4	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	3	3

*Nota: Da Autora*

Critérios Legenda:	
PI	Pesquisa de Informação
E	Esquematização de ideias
T/T	Tema e tipologia
C/P	Coerência e pertinência
E/C	Estrutura e coesão
M/S	Morfologia e Sintaxe
L	Riqueza e diversificação de léxico
ED	Eficácia descritiva (Composição do GN)
P	Pontuação
O	Ortografia
VTT	Verificação do tema e tipologia
CP	Cumprimento da planificação
VE	Verificação da estrutura
S/R	Substituição das repetições
CL	Verificação da correção linguística

Avaliação quantitativa/qualitativa:
1 – Muito insuficiente; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom; 5 – Muito bom.

**Figura S2**

*Grelha de avaliação da produção escrita (Texto descritivo)*

Grelha de Avaliação da Produção Escrita															
Tipologia textual: Texto descritivo															
N.º	P	Textualização								Revisão					Avaliação
	E	T/T	C/P	E/C	M/S	L	ED	P	O	VTT	CP	VE	S/R	CL	
1	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4
2	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3
3	4	4	4	4	3	4	3	5	3	3	3	3	3	3	2
4	3	4	3	3	3	3	5	3	3	3	2	3	3	2	3
5	3	4	4	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	2	3
6	3	4	4	3	3	3	4	3	3	3	2	3	3	2	3
7	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
8	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
9	3	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3
10	4	4	4	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3
11	4	4	4	4	4	3	5	3	3	4	4	4	4	3	4
12	4	4	4	3	4	3	5	3	3	4	4	4	4	3	2
13	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	4	4	3	4
14	4	4	4	3	3	3	5	3	4	3	3	4	3	3	4
15	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	4	3	3	3	4
16	4	4	4	4	4	4	3	5	4	3	4	4	4	3	2
17	3	4	4	3	3	3	5	3	3	3	3	3	3	2	3
18	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4
19	3	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3
20	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3
21	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3
Média	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3

*Nota: Da Autora*

Critérios Legenda:	
P	Planificação
E	Esquematização de ideias
T/T	Tema e tipologia
C/P	Coerência e pertinência
E/C	Estrutura e coesão
M/S	Morfologia e Sintaxe
L	Riqueza e diversificação de léxico
ED	Eficácia descritiva (Composição do GN)
P	Pontuação
O	Ortografia
VTT	Verificação do tema e tipologia
CP	Cumprimento da planificação
VE	Verificação da estrutura
S/R	Substituição das repetições
CL	Verificação da correção linguística

Avaliação quantitativa/qualitativa:
1 – Muito insuficiente; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom; 5 – Muito bom.

*\*Alunos com medidas universais seletivas, no entanto de forma enquadrada as suas produções foram tidas em conta.*

**ANEXO T**  
Grelha de análise de  
qualidade

| ' ' | | ' |

**Figura T1**

*Grelha de análise da qualidade textual (Texto narrativo)*

Grelha de análise da qualidade textual															
Tipologia textual: Texto narrativo															
N.º	Mecanismos de coesão textual						Mecanismos de coerência						Grupo Nominal		Média
	CF	CI	CR	CT	R/S	D	CSE	CSI	CP	T	F/C	S	C	ED	
1	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	5	5	4
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	5	3
3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	5	4	4
4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	5	3
5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	4	3
6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	4	3
7*	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
8*	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
9	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	5	5	4
10	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	5	5	4
11	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	5	5	4
12	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
13	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	5	4	4
14	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	5	4	4
15	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	5	4	4
16	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	5	4	4
17	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3
18	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	5	4	4
19	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	4	3
20*	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	4	3
21	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	4	3
Média	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	5	4	4

Nota: Da Autora

Critérios legenda:	
CF	Coesão frásica
CI	Coesão interfrásica
CR	Coesão referencial
CT	Coesão temporal
R/S	Reiteração/ substituição
D	Diversificação e riqueza de léxico
CSE	Coerência semântica
CSI	Coerência sintática
CP	Coerência Pragmática
T	Tema
F/C	Forma/ Conteúdo
S	Sentido
C*	Composição GN (redução/expansão)
ED	Eficácia descritiva
	Características descritivas
	Expansão do GN

\*A composição do GN é analisada segundo tabela de categorização (cf. Tabela O1), tendo por base a complexidade do GN: extensão e variedade dos elementos que o correm no GN.

Avaliação quantitativa/qualitativa:
1 – Muito insuficiente; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom; 5 – Muito bom.

**Figura T2**

*Grelha de análise da qualidade textual (Texto descritivo)*

Grelha de análise da qualidade textual															
Tipologia textual: Texto descritivo															
N.º	Mecanismos de coesão textual						Mecanismos de coerência						Grupo Nominal		Média
	C. Gramatical			C. Lexical			CSE	CSI	CP	T	F/C	S	C	ED	
1	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
2	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3
3	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	5	5	4
4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	5	5	3
5	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	5	5	4
6	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3
7*	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3
8*	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3
9	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3
10	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4
11	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	5	5	4
12	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	5	5	4
13	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
14	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	5	5	4
15	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
16	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	5	5	4
17	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	5	5	4
18	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
19	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3
20*	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3
21	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3
Média	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4

Nota: Da Autora

Critérios legenda:	
CF	Coesão frásica
CI	Coesão interfrásica
CR	Coesão referencial
CT	Coesão temporal
R/S	Reiteração/ substituição
D	Diversificação e riqueza de léxico
CSE	Coerência semântica
CSI	Coerência sintática
CP	Coerência Pragmática
T	Tema
F/C	Forma/ Conteúdo
S	Sentido
C*	Composição GN (redução/expansão)
ED	Eficácia descritiva
	Características descritivas
	Expansão do GN

\*A composição do GN é analisada segundo tabela de categorização (cf. Tabela O1), tendo por base a complexidade do GN: extensão e variedade dos elementos que o correm no GN.

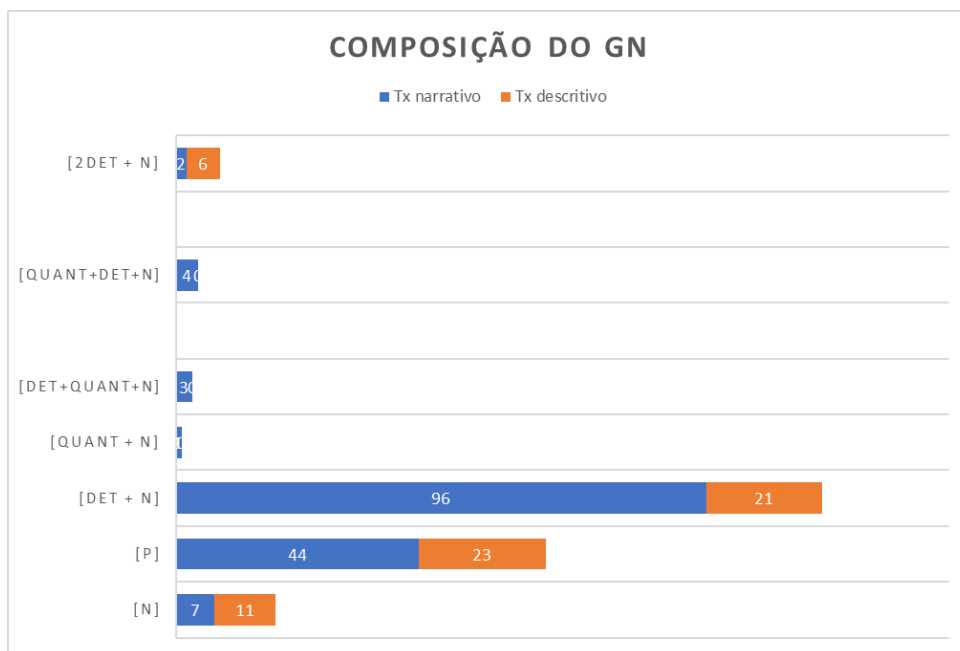
Avaliação quantitativa/qualitativa:
1 – Muito insuficiente; 2 – Insuficiente; 3 – Suficiente; 4 – Bom; 5 – Muito bom.

**ANEXO U**  
**Dados comparativos**

| | ' ' | | ' ' |

**Figura U1**

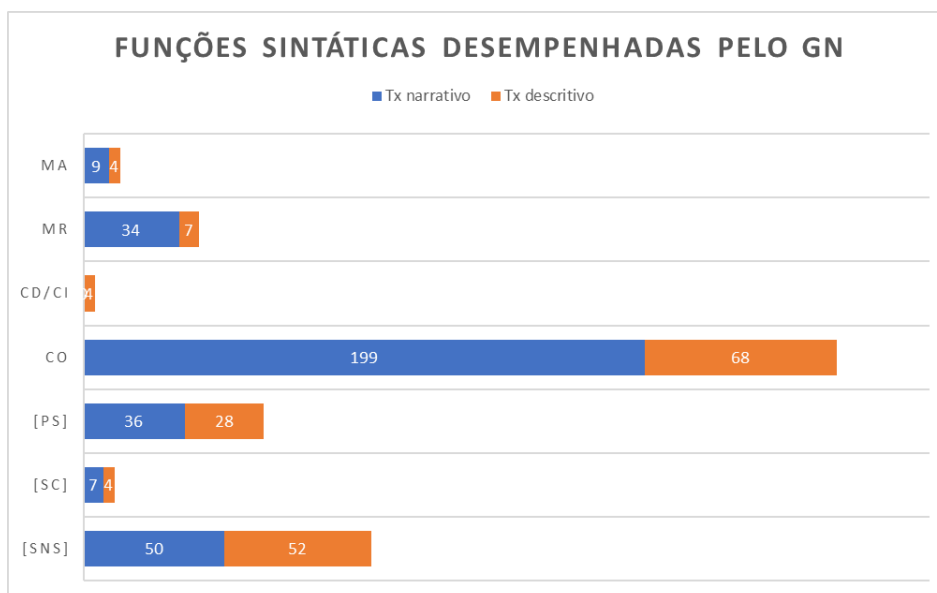
*Comparação das estruturas de composição do GN*



*Nota: Da Autora*

**Figura U2**

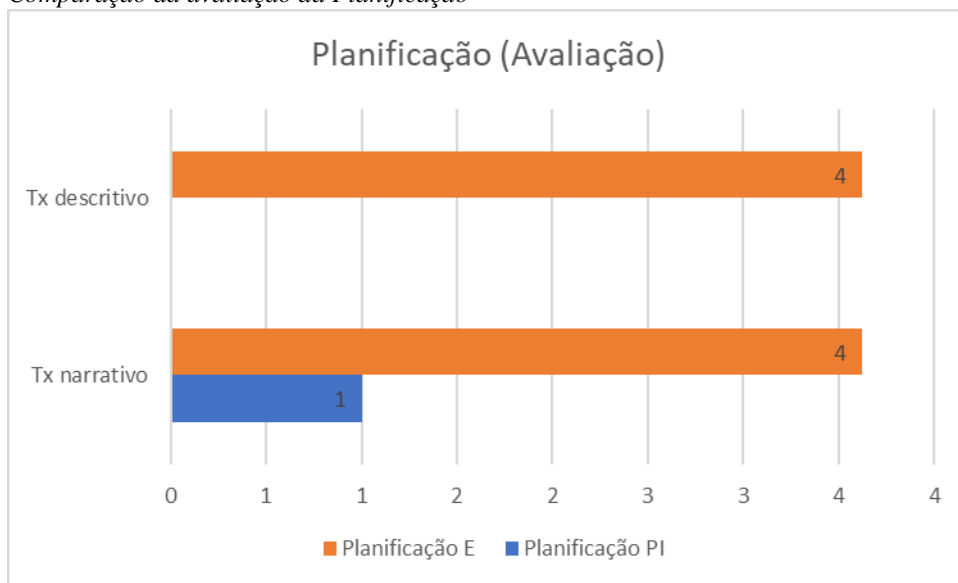
*Comparação das Funções sintáticas desempenhadas pelo GN*



*Nota: Da Autora*

**Figura U3**

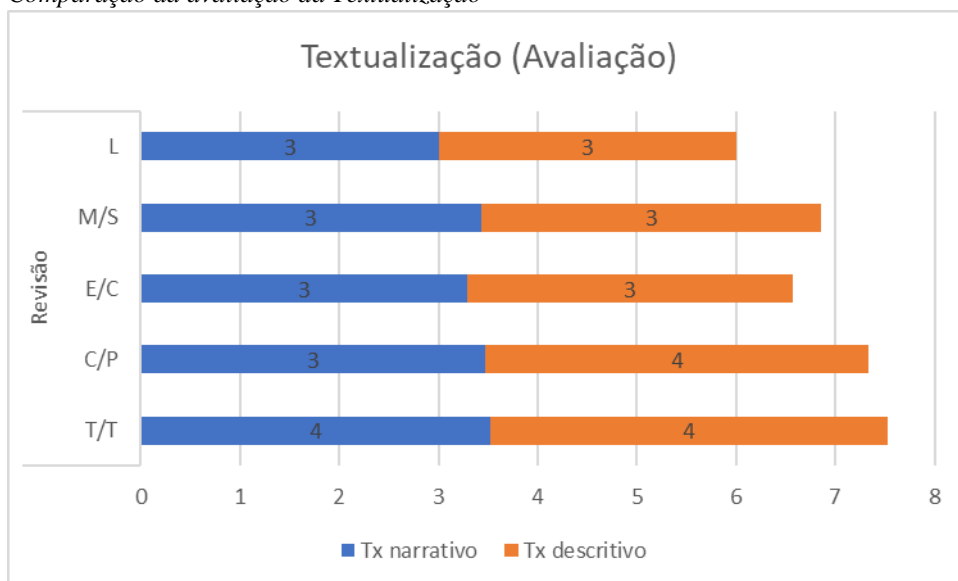
*Comparação da avaliação da Planificação*



Nota: Da Autora

**Figura U4**

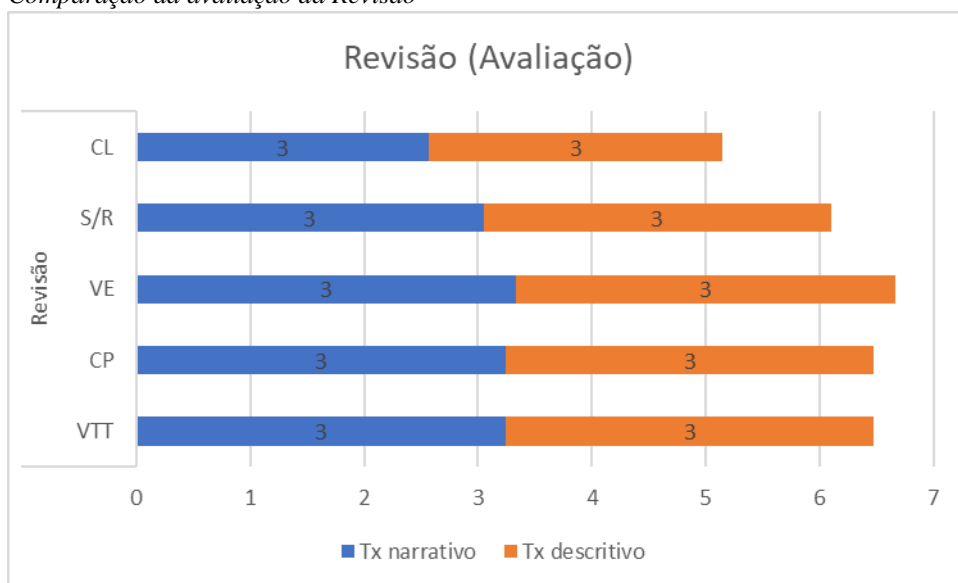
*Comparação da avaliação da Textualização*



Nota: Da Autora

**Figura U5**

*Comparação da avaliação da Revisão*



*Nota: Da Autora*

**ANEXO V**  
**Sistematização dos**  
**resultados e conclusões**

| | ' ' | | ' ' |

**Figura V1***Sistematização dos resultados e conclusões*

<b>OG</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Resultados e Conclusões</b>
OGA – Comparar as produções dos alunos no reconto de “O Pássaro Verde”, de Alice Vieira com dois corpora (2000 e 2019)	A1- Identificar a composição do GN; A2 – Avaliar o impacto do reconto na composição do GN.	A aplicação do reconto permitiu compreender e identificar as estruturas do GN consideradas pelos alunos. Identificando através da tabela de categorização (cf. Tabela O1, Anexo O), as possíveis constituições do GN), na vertente da composição do GN e das funções sintáticas desempenhadas pelo GN. Através da aplicação do reconto comparou-se as produções dos alunos no reconto de “O Pássaro Verde”, de Alice Vieira com dois corpora (2000 e 2019, nesta diagnose inicial (cf. Anexo O) aferiu-se que os alunos não incluíram nas suas produções os modificadores apositivos. No que concerne à composição do GN destaca-se 53,6% de utilização de [Det + N] o que se enquadra com as percentagens dos dois corpora, bem como nas funções sintáticas predomina o recurso de CO, com 64,6% similar aos dois corpora.  De acordo com os dados recolhidos e analisados verificou-se o impacto do reconto na composição do GN, principalmente a repetição entre as produções textuais dos três participantes, no entanto divergem algumas no sentido, do aluno não se recordar da história e recorrer às suas palavras para dar continuidade mesma. Há que mencionar o constrangimento associado a esta atividade, uma vez que foi aplicado na vertente de E@D.
<u>Questão:</u> <i>A atividade de reconto condicionou a composição do GN?</i>		Desta forma, na sua maioria, a atividade de reconto condicionou a composição do GN, verificou-se estruturas iguais à do texto, o que complementou a expansão do GN na análise das produções textuais.

<p>OGB – Compreender a viabilidade da aplicação da SD, como indutor de expansão do GN</p>	<p>B1 – Avaliar o desenvolvimento das competências de produção escrita, através da aplicação da SD;</p> <p>B2 – Avaliar a evolução da expansão do GN;</p> <p>B3 – Identificar as potencialidades deste recurso;</p> <p>B4 – Analisar o contributo da implementação de SD como estratégia para o desenvolvimento do OGC.</p>	<p>Ao longo do desenvolvimento a criança vai adquirindo ferramentas que lhe permitam expandir as suas frases, a prática pedagógica e as estratégias selecionadas são essências nesse processo. A aplicação da SD (cf. Anexo Q) constitui-se viável e eficaz como indutor de expansão do GN. Ao longo das três etapas: I) a motivação; II) o treino; III) e a consolidação. Além do propósito como indutor de expansão do GN, também, constitui-se como estratégia para desenvolver e melhorar as competências de produção escrita, em particular as competências compositivas dos alunos.</p> <p>As atividades foram dinamizadas com intuito que o aluno fosse evoluindo no decurso da sua aplicação, de facto verificou-se algumas melhorias que são retratadas ao longo da análise e apresentação dos resultados. Claro que, a última produção textual (texto narrativo) contrasta com as restantes produções, no entanto pode estar relacionado com o tema ser o autorretrato, uma vez que alguns alunos condicionaram a expansão do GN.</p> <p>De uma forma geral, a SD contribuiu para melhorar alguns aspetos das competências de produção escrita, no entanto a revisão ficou aquém do espetável. A planificação foi evolutiva, no entanto a pesquisa de informação na etapa da planificação foi insuficiente (cf. Anexo S). Relativamente à evolução da expansão do GN foi evolutiva, à exceção da produção textual do texto descritivo, como já fora referido (cf. Anexo R), através da grelha de avaliação da composição do GN verificou-se que no texto narrativo 81% dos alunos alcançou o nível 5 de expansão</p>
---	---	--

		<p>do GN, sendo que os restantes se encontram num nível intermédio de expansão.</p> <p>As potencialidades deste recurso foram sem dúvida uma mais-valia para o estudo empírico e, não só pois adequou-se também ao propósito do PI do 1.º CEB. No caso dos três alunos referidos com medidas universais e seletivas, estes também foram integrados nas atividades, por vezes realizaram de forma diferente, mas a sua participação foi sempre integrada e valorizada. A única atividade que não foi contabilizada foi o reconto dados a vertente de E@D e as dificuldades na área disciplinar do Português.</p>
<p><u>Questão:</u></p> <p><i>Qual o impacto na implementação de uma Sequência Didática (SD), como recurso didático, na composição dos GN e na qualidade textual?</i></p>		<p>A implementação da SD teve um impacto bastante positivo, embora existissem alguns receios por parte da investigadora, uma vez que a estratégia era uma novidade para os alunos. No entanto revelou-se uma riqueza nas aprendizagens dos mesmo e isso foi verificado nas discussões coletivas e pareceres dos alunos no decurso da mesma e no final. No que concerne à qualidade textual verificou-se que o GN é um indicador desta, mas também, verificou-se na necessidade de desenvolver e melhorar alguns aspetos enquadrados nos mecanismos textuais de coerência e coesão.</p>
<p>OGC – Desenvolver as competências de produção escrita (Explorar a produção escrita de dois géneros textuais - narrativo e descritivo)</p>	<p>C1 – Planificar a escrita de textos, com registo, hierarquização e articulação de ideias relacionadas com o tema;</p>	<p>De acordo com os resultados obtidos (cf. Anexo S) verificou-se que os alunos planificaram a escrita de textos, e redigiram os respetivos integrando e encadeando elementos de diferentes macroestruturas, no entanto verifica-se que alguns alunos estão no nível suficiente, sendo necessário melhorar alguns mecanismos de coesão e coerência. Os</p>

	<p>C2 – Redigir textos, integrando e encadeando elementos de diferentes macroestruturas textuais;</p> <p>C3 – Mobilizar as aprendizagens realizadas sobre o GN (expansão) na produção textual;</p> <p>C4 – Rever, corrigir e alterar textos escritos.</p>	<p>alunos mobilizaram as aprendizagens realizadas sobre o GN (expansão) na produção textual (cf. Anexo R), o que se verificou no critério “Eficácia descritiva” (cf. Anexos S e T). Em que a média da eficácia ronda o nível 5 (texto narrativo) e nível 4 (texto descritivo), o que se denota pelo contraste entre produções textuais.</p> <p>Na fase da escrita, embora os alunos em ambas as produções textuais tivessem um recurso que apelava e relembra todas as fases importantes, contudo, a revisão ficou aquém do pretendido e, por conseguinte, a reformulação e edição. Pensa-se que o facto da escrita dos alunos, antecedendo a intervenção, focaliza-se apenas na textualização, dado o texto por terminado e, este surgia das “ideias presentes na cabeça” (testemunho dos alunos no momento de estudo autónomo, quando se questionou se não realizavam primeiro a planificação do que iam escrever). Ao longo da SD também se incluiu a planificação do discurso oral, de forma que o aluno compreendesse a importância desta fase, quer no discurso oral, quer no discurso escrito.</p>
<p><u>Questão:</u> <i>A composição do GN varia consoante o género textual?</i></p>		<p>Neste sentido, verificou-se que o GN varia consoante o género textual. Embora fosse expeável que surgisse expansão no texto descritivo, talvez a eficácia da descrição tenha sido condicionada por ser um autorretrato. Na comparação do estudo de Sabina (2018) esta verificou melhoria na segunda produção, ou seja, os alunos realizaram duas produções do autorretrato (inicial e final).</p>

<p>OGD – Caracterizar a qualidade textual das produções dos alunos</p>	<p>D1 – Avaliar a qualidade dos textos;  D2 – Analisar a macro e microestruturas do texto;  D3 – Identificar o GN como indicador de qualidade textual.</p>	<p>A avaliação da qualidade dos textos foi concebida através da Grelha de análise de qualidade (cf. Anexo T), através desta análise verificou-se que existem ainda algumas fragilidades em alguns mecanismos, principalmente nos mecanismos de coesão textual. Relativamente ao mecanismo de coerência a média da turma considera-se suficiente nos critérios “Forma/Conteúdo” e “Sentido”, neste sentido, alguns alunos revelam dificuldades na inclusão do segmento textual a partir do que organizaram, o que se verifica na interpretação da sua escrita, que condiciona o valor das unidades linguísticas do texto.</p> <p>No que concerne à coesão verificou-se fragilidades nas coesões que constituem tanto a coesão gramatical, como a coesão lexical. Destaca-se em particular que os alunos por vezes não diversificam o léxico, apenas se verifica a riqueza nas descrições, quanto às repetições está associado à ausência das fases revisão, reformulação e edição. Pois, nas discussões coletivas o aluno assume e verifica as fragilidades, bem como o que não conseguiu fazer tão bem e, por conseguinte, o que deve melhorar.</p> <p>Na análise das macro e microestruturas das produções dos alunos verificou-se eficácia descritiva, características descritivas atribuídas às personagens e não só, mas também, a expansão do GN. O que se reflete na qualidade ao texto</p>
<p><u>Questão:</u>  - De que modo o GN funciona como indicador de qualidade textual?  - A riqueza e a criatividade dos GN são ou não fatores influentes na qualidade dos textos?</p>		<p>Desta forma, o GN confere ao texto descrições ricas e criativas, quando ocorre expansão do mesmo, permite ao leitor imaginar e identificar de quem se trata ou fala, bem como dos espaços que surgem. Neste sentido,</p>

	a riqueza e criatividade dos GN são fatores influentes na qualidade dos textos.
--	---

*Nota:* Da Autora

**ANEXO W**  
Autoavaliação da etapa da  
revisão nas produções  
textuais

| ' ' | | ' ' |

**Figura W1***Autoavaliação da etapa de revisão (texto narrativo)*

<b>Autoavaliação - Revisão do texto narrativo</b>	Sim	Não	Sim	Não
Dei um título à minha história.	21	0	100%	0%
Referi onde e quando se passava a história.	19	2	90.4%	9.6%
Apresentei as personagens.	18	3	85.7%	14.3%
Cumpri as regras de pontuação.	19	2	90.4%	9.6%
Respeitei as relações de concordância entre o sujeito e o predicado.	19	2	90.4%	9.6%
Expandi o grupo nominal, sempre que possível.	17	4	81%	19%
Evitei a repetição de palavras.	17	4	81%	19%

*Nota:* Da Autora**Figura W2***Autoavaliação da etapa de revisão (texto descritivo)*

<b>Autoavaliação - Revisão do texto descritivo</b>	Sim	Não	Sim	Não
Apresentei-me.	21	0	100%	0%
Obedeci à sequência que planifiquei.	19	2	90.4%	9.6%
Utilizei adjetivos na descrição física e psicológica.	20	1	95%	5%
Cumpri as regras de pontuação.	19	2	90.4%	9.6%
Respeitei as relações de concordância entre o sujeito e o predicado.	18	3	90.4%	9.6%
Expandi o grupo nominal, sempre que possível.	20	1	95%	5%
Evitei a repetição de palavras.	18	3	81%	19%

*Nota:* Da Autora