



O TEXTO EXPOSITIVO: INTERVENÇÃO NUMA TURMA DE 4.º ANO

Ana Cláudia Figueiró

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

2021-2022



O TEXTO EXPOSITIVO: INTERVENÇÃO NUMA TURMA DE 4.º ANO

Ana Cláudia Figueiró

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

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Encontrando-me na conclusão de cinco anos de formação na Escola Superior de Educação de Lisboa, só me resta agradecer à minha família, aos meus amigos e aos professores que me acompanharam durante este longo percurso e que me fizeram acreditar diariamente naquilo de que eu era capaz.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha família, pois sempre acreditou em mim e me deu toda a força, motivação e apoio essenciais durante este percurso. Sem eles, sei que não teria sido possível.

Aos meus amigos, pelos quais tenho uma gratidão imensa e que sempre me ajudaram, no que fosse possível, acreditando e estando sempre presentes na realização de todos os meus objetivos e sonhos. Grata por se manterem na minha vida já há tantos anos!

A todos aqueles que conheci durante esta minha formação, que tornaram este percurso menos solitário e mais construtivo. Não esqueço e levarei comigo todo o companheirismo e diversão que ocorreu dentro e fora da Escola Superior de Educação de Lisboa durante estes cinco anos.

Agradeço ainda a todos os professores que me acompanharam até aqui e pelo seu papel crucial no meu percurso académico, pela formação adequada e pela contribuição que tiveram no meu crescimento pessoal e profissional. Um agradecimento em especial à minha orientadora, Prof. Doutora Adriana Cardoso.

Por último, estou grata a mim mesma, pelo esforço, dedicação e resiliência que tive durante estes cinco anos, não foi um percurso fácil, mas foi um percurso fulcral, que me fez crescer em demasia, tanto pessoal como profissionalmente e que orgulhosamente termino com 22 anos.

Em suma, a todos um enorme obrigada.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II, do Mestrado 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. Na primeira parte, é realizada uma descrição analítica e reflexiva da prática pedagógica desenvolvida nos contextos do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. No 1.º Ciclo, a prática pedagógica decorreu numa turma de 4.º ano de escolaridade e no 2.º Ciclo em duas turmas do 6.º ano. Na segunda parte do relatório, é apresentado um estudo empírico realizado numa turma de 4.º ano. Este estudo emergiu, essencialmente, das potencialidades e das fragilidades dos alunos, tendo como objetivo geral desenvolver a competência textual de alunos do 4.º ano ao nível da produção de texto expositivo e como questão de investigação «Qual o efeito que uma intervenção centrada no modelo de sequência didática tem no desenvolvimento de competências de escrita dos alunos ao nível da produção de texto expositivo?» Os objetivos específicos delineados são: (i) mobilizar estratégias de seleção e tratamento de informação; (ii) planificar textos expositivos respeitando o plano de texto; (iii) textualizar o texto expositivo mobilizando as características de macro e microestrutura; (iv) rever textos expositivos recorrendo a grelhas de revisão. O desenho do estudo contemplou uma diagnose inicial (pré-teste), uma intervenção didática (com recolha de uma produção intermédia) e a uma avaliação final (pós-teste). Adotou-se uma metodologia de natureza qualitativa, recorrendo-se a dados quantitativos para complementar a análise. As produções escritas dos alunos foram analisadas com base num conjunto de indicadores, que permitiram verificar um expressivo desenvolvimento da competência de escrita de textos expositivos, nomeadamente ao nível da apresentação de uma introdução e uma conclusão, na organização do texto por parágrafos e na utilização de conectores.

Palavras-chave: escrita, texto expositivo, sequência didática, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This report was prepared within the scope of the Supervised Teaching Practice II, part of the Master in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education. In the first part, an analytical and reflective description of the pedagogical practice developed in the contexts of the 1st and 2nd Cycle of Basic Education is carried out. In the 1st cycle, the pedagogical practice took place in a 4th grade class and in the 2nd cycle in two 6th grade classes. In the second part of the report, an empirical study carried out in a 4th grade class is presented. This study emerged, essentially, from the potentialities and weaknesses of students, with the general objective of developing the textual competence of 4th year students in terms of producing expository texts and as a research question «What effect does an intervention centered on the didactic sequence model have on the development of students' writing skills at the level of expository text production?» The specific objectives outlined are: (i) to mobilize information selection and treatment strategies; (ii) plan expository texts respecting the text plan; (iii) textualize the expository text by mobilizing the characteristics of macro and microstructure; (iv) review expository texts using review grids. The study design included an initial diagnosis (pre-test), a didactic intervention (with collection of an intermediate production) and a final evaluation (post-test). A qualitative methodology was adopted, resorting to quantitative data to complement the analysis. The written productions of the students were analyzed based on a set of indicators, which allowed to verify a significant development of the competence of writing expository texts, namely in terms of presenting an introduction and a conclusion, in the organization of the text by paragraphs and in the use of connectors.

Keywords: writing; didactic sequences; expository text; 1st Cycle of Basic Education

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	4
2.1. Prática desenvolvida no 1.º CEB	5
2.1.1. Caracterização pedagógica do contexto socioeducativo.....	5
2.1.1.1. Contexto institucional.....	5
2.1.1.2. Ação educativa da professora cooperante.....	6
2.1.1.3. Caracterização da turma.....	7
2.1.2. Problematização do contexto e identificação da problemática de investigação.....	8
2.1.2.1. Problemática e objetivos gerais.....	8
2.1.2.2. Estratégias globais de intervenção.....	9
2.1.2.3. Atividades implementadas.....	10
2.1.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens.....	11
2.2. Prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB	13
2.2.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	13
2.2.1.1. Contexto institucional.....	13
2.2.1.2. Ação educativa dos professores cooperantes.....	14
2.2.1.3. Caracterização das turmas.....	15
2.2.2. Problematização do contexto e identificação da problemática de investigação.....	16
2.2.2.1. Problemática e objetivos gerais.....	16
2.2.2.2. Estratégias globais	16
2.2.2.3. Atividades implementadas.....	17
2.2.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens.....	18
2.3. Análise crítica da prática no 1.º e 2.º CEB.....	19
3. ESTUDO EMPÍRICO.....	26
3.1. Apresentação do estudo.....	27

3.2. Fundamentação teórica.....	27
3.2.1 Aprendizagem da Escrita.....	28
3.2.2 Ler e escrever para adquirir conhecimento.....	29
3.2.3. Género, Sequência e Tipo de texto.....	31
3.2.4. Texto Expositivo.....	33
3.2.5. O texto expositivo nos documentos oficiais.....	35
3.2.6 O modelo de sequência didática.....	36
3.3. Características do estudo empírico.....	38
3.3.1. Natureza do estudo.....	38
3.3.2. Caracterização da amostra.....	39
3.3.3. Procedimentos metodológicos.....	39
3.3.3.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	39
3.3.3.2 Técnicas de análise de dados.....	42
3.3.4. Princípios éticos do processo de investigação.....	44
3.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	44
3.4.1. Apresentação dos Resultados.....	44
3.4.2. Discussão dos resultados.....	63
3.5 Conclusões.....	65
4. REFLEXÃO FINAL.....	69
REFERÊNCIAS.....	73
ANEXOS.....	79
Anexo A. Grelhas de avaliação dos OG do PI de 1º CEB.....	80
Anexo B. Entrevistas realizadas aos dois professores cooperantes do 2º CEB.....	83
Anexo C. Grelhas de avaliação dos OG do PI das duas turmas de 2º CEB.....	97
Anexo D. Plano e descrição da intervenção.....	101
Anexo E. Ficha de apoio ao pré-teste.....	105
Anexo F. Enunciado pré-teste.....	109
Anexo G. Recolha de dados relativos ao texto expositivo do pré-teste.....	111

Anexo H. Análise de texto sobre terramoto de 1755.....	113
Anexo I. Texto Visita virtual ao parque biológico de Gaia.....	126
Anexo J. Documento criado pela turma – estrutura texto expositivo.....	128
Anexo K. Exercício melhoramento texto expositivo realizado por aluno no pré-teste (texto utilizado).....	130
Anexo L. Análise texto sobre coala (estrutura, temas e subtemas).....	132
Anexo M. Enunciado produção intermédia.....	134
Anexo N. Recolha de dados relativos ao texto expositivo da produção intermédia....	138
Anexo O. Exercício de consolidação – conectores.....	140
Anexo P. Documento criado pela turma – conectores.....	146
Anexo Q. Documento apoio à pesquisa para produção final.....	148
Anexo R. Enunciado pós-teste.....	150
Anexo S. Recolha de dados relativos ao texto expositivo do pós-teste.....	154

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema de sequência didática (Barbeiro & Pereira, 2007).....	37
Figura 2 Indicador: Dá um título adequado ao texto.....	45
Figura 3 Indicador: Identifica o tema e os respetivos subtemas do texto.....	46
Figura 4 Texto Pré-teste – Nível 2.....	46
Figura 5 Indicador: Apresenta uma introdução.....	47
Figura 6 Exemplo de introdução, Pré-Teste, Nível 1.....	47
Figura 7 Exemplo de introdução, Pós-Teste, Nível 4.....	47
Figura 8 Indicador: Apresenta um desenvolvimento.....	48
Figura 9 Exemplo de um desenvolvimento, Pré-teste, nível 2.....	48
Figura 10 Exemplo de um desenvolvimento, Pós-teste, nível 4.....	49
Figura 11 Indicador: Apresenta uma conclusão.....	49
Figura 12 Exemplo de uma conclusão, Pré-teste, nível 1.....	50
Figura 13 Exemplo de uma conclusão, Pós-teste, nível 4.....	50
Figura 14 Indicador: Organiza o seu texto por parágrafos.....	50
Figura 15 Exemplo de texto, Pré-Teste, Nível 2 - Organiza o seu texto por parágrafos.....	51
Figura 16 Exemplo de texto, Pós-Teste, Nível 4 - Organiza o seu texto por parágrafos.....	51
Figura 17 Indicador: Seleciona informação relevante e pertinente para o seu texto...52	
Figura 18 Exemplo de texto, Pós Teste, Nível 4, Seleciona informação relevante e pertinente para o seu texto.....	53
Figura 19 Indicador: Utiliza conectores textuais.....	54
Figura 20 Exemplo de utilização de conector textual para concluir o texto.....	54
Figura 21 Indicador: Mobiliza vocabulário adequado ao tema.....	55
Figura 22 Exemplo de texto, Pré-Teste, Nível 3 Mobiliza vocabulário adequado ao tema.....	55
Figura 23 Exemplo de texto, Pós-Teste, Nível 4 Mobiliza vocabulário adequado ao tema.....	56
Figura 24 Indicador: Utiliza a 3. ^a pessoa do singular.....	56

Figura 25 Exemplo de excerto de texto, Produção Intermédia, Nível 4: Utiliza a 3. ^a pessoa do singular.....	57
Figura 26 Indicador: Evita a repetição de palavras.....	57
Figura 27 Exemplo de excerto de texto, Produção intermédia, Nível 4 Evita a repetição de palavras.....	57
Figura 28 Indicador: Escreve com correção ortográfica.....	58
Figura 29 Exemplo de excerto de texto, Pré Teste, Nível 2, Escreve com correção ortográfica.....	58
Figura 30 Indicador: Utiliza de forma correta os sinais de pontuação.....	59
Figura 31 Exemplo de excerto, Pré-Teste, Nível 2 Utiliza de forma correta os sinais de pontuação.....	59
Figura 32 Indicador: Recorre a material de apoio durante a escrita do seu texto.....	60
Figura 33 Indicador: Faz a planificação do texto.....	61
Figura 34 Exemplo de planificação do texto, Pós-Teste.....	61
Figura 35 Indicador: Recorre à planificação do texto, consultando-a.....	62
Figura 36 Indicador: Faz a revisão do texto, melhorando-o.....	63
Figura 37 Exemplo de lista de verificação.....	63

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Potencialidades e Fragilidades da turma de 4º ano do PI.....	8
Tabela 2 Relação entre os OG e as EG do Plano de Intervenção.....	9
Tabela 3 Potencialidades e Fragilidades das turmas de 6º ano do PI.....	16
Tabela 4 Relação entre os OG e as EG do Plano de Intervenção.....	17

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
CPCJ	Comissões de Proteção de Crianças e Jovens
EG	Estratégia Geral
NSE	Necessidades de Saúde Especiais
OG	Objetivo Geral
PES II	Prática do Ensino Supervisionada II
PI	Plano de Intervenção
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária

1. INTRODUÇÃO

| " | | " |

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática do Ensino Supervisionada II (PES II), integrada no Mestrado 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 da Escola Superior de Educação do Politécnico de Lisboa.

A PES II é fundamental para o desenvolvimento de competências a nível profissional de futuros professores, na medida em que proporciona uma prática pedagógica com os diversos conhecimentos teóricos desenvolvidos ao longo da formação académica. Assim sendo, este relatório apresenta uma descrição analítica e avaliativa, numa perspetiva reflexiva e explicativa, de ambos os contextos de estágio, em 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), desenvolvidos em duas instituições de ensino públicas, situadas em Lisboa.

O relatório encerra, também, um estudo empírico, desenvolvido num 4.º ano do 1º CEB, vinculado à aprendizagem da escrita do texto expositivo.

A estrutura organizativa deste documento contempla duas partes que, apesar de distintas, apresentam uma interdependência. Na primeira parte, são apresentadas as práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB e, na segunda parte, o estudo empírico.

No primeiro capítulo, são apresentadas as práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB, incluindo a caracterização de ambos os contextos, assim como uma problematização sumária dos dados recolhidos, a identificação da problemática de intervenção e uma análise crítica e comparativa da prática pedagógica desenvolvida em ambos os ciclos, evidenciando as suas semelhanças e diferenças.

O segundo capítulo é constituído pela apresentação do estudo empírico, a revisão de literatura realizada para fundamentar teoricamente o mesmo, as opções metodológicas utilizadas, a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos, de acordo com os objetivos inicialmente definidos para o estudo e ainda as conclusões do estudo empírico.

Por fim, é apresentada uma reflexão final, que contém uma análise dos contributos da PES II para o desenvolvimento de diversas competências, considerando as dimensões

mais significativas para o crescimento pessoal e profissional da investigadora, sendo ainda apresentados anexos, que complementam os dados apresentados ao longo do relatório, documentando o trabalho desenvolvido.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

| | ' ' | | ' ' |

2.1. Prática pedagógica desenvolvida no 1.º CEB

Neste capítulo, é apresentada uma descrição sumária da prática pedagógica realizada no 1.º CEB, que ocorreu entre os dias 19 de abril e 9 de junho de 2022. Deste modo, será evidenciada a caracterização do contexto socioeducativo, a caracterização do grupo-turma, a ação educativa da professora cooperante, a problematização do contexto, as estratégias globais de intervenção e os processos de avaliação utilizados.

2.1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

2.1.1.1 Contexto institucional

A intervenção pedagógica, realizada no 1.º CEB ocorreu numa instituição pública de ensino, que pertence a um agrupamento de escolas inserido na rede de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), localizada na área de Lisboa, que conta dar resposta à diversidade e às necessidades dos alunos, promovendo um ensino de qualidade orientado para o sucesso educativo de todos, o que implica a inclusão dos alunos para quem o Português não é a língua materna e das crianças e jovens com necessidades educativas especiais (Projeto Educativo, 2021).

No que diz respeito à sua missão, existe uma certa atenção em proporcionar a cada indivíduo que frequenta esta instituição, independentemente da sua condição cultural, socioeconómica ou outra, igualdade de oportunidades de acesso a um ensino de qualidade e experiências de aprendizagem que lhe permitam adquirir e desenvolver competências necessárias ao crescimento intelectual e pessoal, formando um cidadão interveniente e responsável para com a sociedade em que está inserido, registando-se valores como o respeito, tolerância, solidariedade, responsabilidade, cooperação, rigor, exigência e qualidade (Projeto Educativo, 2021).

A oferta educativa abrange vários níveis de ensino, sendo eles: educação pré-escolar; 1.º, 2.º e 3.º CEB; educação e formação de adultos e cursos de Português, língua de acolhimento.

De uma forma geral, os alunos deste agrupamento são provenientes de zonas habitacionais com problemas económicos, sociais e de exclusão social. Existem também alguns alunos oriundos de concelhos e outras zonas da cidade de Lisboa e alunos de outras nacionalidades, nomeadamente, nepalesa e brasileira (Projeto Educativo, 2021).

Relativamente à escola em si, esta apresenta condições muito favoráveis para que as crianças se sintam num ambiente seguro e num local que proporciona aprendizagens importantes, sendo a mesma constituída por diversas salas de aula, duas salas para os professores, uma biblioteca, um ginásio, dois parques e uma pequena horta.

2.1.1.2 Ação educativa da professora cooperante

No que diz respeito à ação educativa da professora cooperante, e com base na observação realizada durante as duas primeiras semanas de estágio, foi perceptível que a mesma procurava identificar as principais dificuldades dos alunos nas diversas áreas e, conseqüentemente, procurar soluções pedagógico-didáticas adequadas para suprimir essas dificuldades.

Assim sendo, a professora cooperante implementava diversas atividades de carácter lúdico, através de momentos de consolidação de conhecimentos através de *quizzes* e jogos, proporcionando uma aprendizagem mais dinâmica e motivadora dos inúmeros conteúdos das diversas áreas, tendo por base os objetivos gerais e específicos definidos, assim como as diversas competências a serem desenvolvidas. De acordo com Salomão e Martini (2007), este tipo de atividades constitui um recurso metodológico capaz de fomentar nas crianças uma aprendizagem natural e espontânea, promovendo igualmente a sua criatividade e sociabilidade.

Outro princípio orientador da ação pedagógica da docente que destaco é a constante preocupação com o bem-estar e com a resolução de problemas, privilegiando o diálogo em sala de aula e a gestão dos conflitos de forma calma, serena e reflexiva.

A professora cooperante valorizava principalmente o trabalho realizado em aula em relação aos testes de avaliação. Durante as diversas sessões, utilizava recursos como

o manual, fichas de trabalho, vídeos e *powerpoints*, recursos estes que proporcionavam uma base construtivista para os conteúdos abordados.

A docente realizava ainda diferenciação pedagógica com alguns alunos que apresentavam necessidades educativas especiais, tendo a ajuda de outros professores de apoio na sala de aula diariamente. De acordo com Heacox (2006), o professor deve promover oportunidades de aprendizagem diferenciadas, organizando o processo de aprendizagem suportado numa gestão flexível dos tempos, dos materiais e dos conteúdos, na adequação e avaliação das atividades e modalidades de trabalho, respeitando os ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos e implicando-os na regulação da sua própria aprendizagem.

2.1.1.3. Caracterização da turma

A turma de 4.º ano na qual foi desenvolvida a prática pedagógica, é constituída por 23 alunos, 16 elementos do género feminino e 7 do género masculino, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos de idade. A maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa, havendo, no entanto, alunos de outras nacionalidades (brasileira, nepalesa e cabo-verdiana).

Quatro alunos da turma têm Necessidades de Saúde Especiais (NSE), por isso, recebem o apoio de duas professoras de educação especial que trabalham em conjunto com a docente cooperante. Um desses alunos tem autismo severo, por isso, é acompanhado por uma professora, diariamente, que está a coadjuvar com a professora titular de turma. As outras três alunas têm apoio socioeducativo e são acompanhadas também, diariamente por uma professora de educação especial. Estes quatro alunos têm ainda sessões de psicologia, terapia ocupacional e da fala. Na sala de aula, realizam atividades diferentes das propostas para os colegas.

Como referido anteriormente, após as duas semanas de observação e do diálogo regular com a professora cooperante, foi possível identificar diversas potencialidades e fragilidades da turma (cf. Tabela 1).

Tabela 1*Potencialidades e Fragilidades da turma do 4º ano do PI*

Potencialidades	Fragilidades
<p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Leitura → Oralidade <p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Unidades de Medida (comprimento, capacidade, massa) → Perímetros <p>Estudo do Meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Interesse por temas atuais → Gosto pela História de Portugal e da Europa <p>Artes Visuais</p> <ul style="list-style-type: none"> → Gosto pelo desenho e pintura → Gosto pela utilização de materiais recicláveis <p>Expressão Dramática</p> <ul style="list-style-type: none"> → Exploração do Corpo e do Espaço <p>Música</p> <ul style="list-style-type: none"> → Percussão corporal <p>Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> → Gosto pela atividade física <p>Competências Sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> → Comportamento adequado à sala de aula → Participativos → Empenhados 	<p>Português:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Escrita de Textos → Gramática (tempos verbais) <p>Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Cálculo Mental → Resolução de problemas → Áreas <p>Estudo do Meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Noção de tempo e espaço <p>Artes Visuais</p> <ul style="list-style-type: none"> → Não foi observado <p>Expressão Dramática</p> <ul style="list-style-type: none"> → Improvisação → Utilização da Voz <p>Música</p> <ul style="list-style-type: none"> → Utilização da Voz <p>Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> → Não foi observado <p>Competências Sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> → Cooperação/Entreajuda → Empatia → Resolução de problemas entre si

2.1.2 Problematização do contexto e identificação da problemática de investigação

2.1.2.1. Problemática e objetivos gerais

Deste modo, depois de serem analisadas todas as potencialidades e fragilidades da turma, e de se refletir sobre a intervenção que se pretendia realizar com a mesma, foi definida como problemática: *A cooperação no ensino e aprendizagem como promotora de competências de resolução de problemas matemáticos e da escrita de textos*. Por um lado, considerou-se que a cooperação é um ato essencial, que deve ser promovido desde

cedo nos alunos, e que ao cooperar o aluno irá certamente desenvolver ainda outros valores importantes como empatia, respeito, compreensão, entre outros. Por outro lado, sendo a escrita de textos e a resolução de problemas matemáticos duas das principais fragilidades da turma, decidiu-se que seriam aspetos a trabalhar neste período de intervenção. Foram assim delineados três objetivos gerais, a saber: (A) Desenvolver a compreensão e a produção de textos expositivos; (B) Desenvolver a capacidade de compreensão e resolução de problemas matemáticos; (C) Manifestar atitudes de cooperação e empatia com os colegas.

2.1.2.2. Estratégias globais de intervenção

Para realizar a intervenção, foi então definido um plano de ação, tendo em conta a gestão curricular das aulas a serem lecionadas, as dinâmicas com que a turma já estava familiarizada, dando assim, de certo modo, continuidade ao plano de turma previamente definido pela professora cooperante nas diversas áreas. Assim sendo, as estratégias e atividades que foram delineadas, e que serão apresentadas posteriormente, complementam a planificação da professora cooperante, tendo em conta as fragilidades e potencialidades da turma (cf. Tabela 2).

Tabela 2
Relação entre os OG e as EG do Plano de Intervenção

Estratégias	E1. Planificação, textualização e revisão de produções escritas (texto expositivo)	E2. Interdisciplinaridade entre Português e Estudo do Meio (textos expositivos)	E3. Realização de problemas matemáticos e discussão das estratégias utilizadas em pequenos e grande grupo;	E4. Implementação de momentos que promovam o Cálculo Mental;	E5. Concretização de atividades/momentos de cooperação na componente de Educação Artística;	E6. Continuação de rotinas que promovem a cooperação e a resolução de problemas (momento das partilhas, atribuição dos chefes de material, limpeza, plano de aula, etc).	E7. Promoção de trabalho a pares e em pequeno grupo.
Objetivos							
A. Desenvolver a compreensão e a produção de textos expositivos.	X	X					X
B. Desenvolver a capacidade de compreensão e resolução de problemas matemáticos;			X	X			X
C. Manifestar atitudes de cooperação e empatia com os colegas.	X		X		X	X	X

2.1.2.3. Atividades implementadas

Para o objetivo A, foi, essencialmente, realizado um trabalho contínuo e sistemático ao nível do texto expositivo, nomeadamente no que diz respeito à sua estrutura, tendo sido criados diversos momentos e atividades que promoveram a explicitação e compreensão da introdução, desenvolvimento e conclusão do texto. Foram implementados os momentos de planificação e revisão dos textos, permitindo assim aos alunos, realizarem uma textualização mais correta, clara e organizada. Na revisão de texto, muitas das vezes os alunos pediam ajuda aos seus colegas para lhes darem *feedback* dos seus textos, o que promovia ainda um espírito de cooperação e entreajuda.

Foi ainda realizado um breve trabalho em outros aspetos que os alunos apresentavam dificuldades, nomeadamente na seleção de informação e os conectores, como se pode verificar nos anexos. Os temas para a escrita destes textos eram também abordados na área de Estudo do Meio, o que promovia a interdisciplinaridade.

Para o objetivo B, foi trabalhada e desenvolvida nos alunos a capacidade de compreensão e resolução de problemas matemáticos, através de diversas atividades delineadas e desenvolvidas para os mesmos resolverem problemas matemáticos, quer individualmente, quer em pares e pequenos grupos. Existiram ainda momentos em grande-grupo, em que os alunos apresentavam os resultados obtidos, assim como o raciocínio e as estratégias adotadas pelos mesmos na resolução dos tais problemas. Foram proporcionados, ainda, momentos para o cálculo mental, por se verificar que é também uma fragilidade da turma. Segundo Brocado (2011), no desenvolvimento do cálculo mental, é muito importante um trabalho sistemático baseado no conhecimento progressivo e na interiorização de procedimentos, propriedades e relações entre os números e as operações, trabalho este que foi desenvolvido, então, regularmente com os alunos.

Relativamente ao objetivo C, pretendeu-se valorizar o facto de os alunos estarem sentados em grupos para promover, sobretudo, o trabalho a pares, em pequeno e em grande grupo, nas diversas áreas, o que, não só motivava os alunos, como também

promovia a entreaajuda e a aquisição de valores como o respeito, a compreensão e a empatia, valores estes essenciais na formação de um aluno. Foram ainda mantidas as rotinas que os alunos já tinham, nomeadamente: o momento das partilhas e de resolução de problemas; a Assembleia de turma, realizada uma vez por semana onde se efetuam uma reflexão e um balanço geral da semana; a atribuição dos chefes de material, dos chefes de limpeza, dos chefes de plano de aula, do chefe de presenças, entre outros. Estes momentos promovem valores como a cooperação/entreaajuda, responsabilidade, confiança e resolução de problemas.

No que se refere às áreas da Educação Artística e Física, foram também criadas atividades e estratégias que promoveram a cooperação entre os alunos, nomeadamente através da realização de jogos cooperativos, essencialmente em Educação Física e Teatro, e trabalhos e momentos em Artes Visuais e Música que eram realizados em pequenos e grande grupo e que necessitavam da colaboração de todos os elementos para o produto final. Relacionou-se ainda estes momentos com as áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio.

2.1.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens

De forma a avaliar os alunos, de um modo contínuo, recorreu-se ao registo em diversas grelhas de observação.

Como tal, com o primeiro objetivo, pretendia-se que os alunos: (i) respeitassem a estrutura textual; (ii) mobilizassem vocabulário adequado ao tema; (iii) produzissem textos corretos ao nível da ortografia e da pontuação; e (iv) planificassem e revessem o texto expositivo. No segundo objetivo, pretendia-se que os alunos: (i) concebessem e ponham em prática estratégias de resolução de problemas; (ii) utilizassem estratégias de cálculo mental, (iii) explicitem e justifiquem raciocínios matemáticos por escrito e (iv) explicitassem e justifiquem raciocínios matemáticos oralmente. Com o terceiro objetivo, pretendia-se que os alunos: (i) realizassem atividades cooperativas com os colegas quando solicitado e por iniciativa própria; (ii) fizessem propostas sustentadas para a resolução de problemas; e (iii) respeitassem a opinião dos colegas.

De uma forma geral, e depois de um longo trabalho realizado pelos alunos, pode concluir-se, com base na grelha de observação (anexo A) que, relativamente ao objetivo A, os alunos se mostraram mais motivados na escrita dos textos, começaram a apresentar uma estrutura de texto mais concreta, clara e correta, indicador este com resultados significativos, passaram a mobilizar cada vez mais vocabulário adequado ao tema, melhoraram consideravelmente a ortografia e a pontuação, tendo os momentos de planificação e revisão dos textos, sendo cada vez mais implementados pelos alunos e consequentemente sido essenciais para melhorar a qualidade dos textos. Pode-se então afirmar que este foi um objetivo cumprido, pelos resultados positivos que foram obtidos neste período de tempo.

No que diz respeito ao objetivo B e com base na grelha de observação (anexo A), verifica-se que com o decorrer das sessões e das atividades implementadas, os alunos começaram cada vez mais a ter facilidade em conceber e pôr em prática estratégias de resolução de problemas, assim como a utilizar estratégias de cálculo mental e a explicitar e justificar os seus raciocínios matemáticos oralmente. Destaca-se, sobretudo, a evolução positiva apresentada no indicador *explicita e justifica os seus raciocínios matemáticos por escrito*.

Deste modo, foi possível observar que, e de acordo com a grelha de observação (anexo A), ao longo das sessões, os alunos realizaram, quando solicitado, atividades cooperativas com os colegas com muito mais entusiasmo, compreensão e dedicação, começando a ter iniciativa constante para a cooperação com os seus colegas na realização das atividades em sala-de-aula. Desenvolveram, significativamente, ainda o respeito pelas diversas e diferentes opiniões dos colegas e demonstraram com o decorrer das sessões uma maior iniciativa para propostas sustentadas para a resolução de problemas.

Relativamente às aprendizagens gerais dos alunos, foi ainda realizada uma avaliação formativa nas áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio que demonstrou resultados positivos em todas elas.

2.2. Prática pedagógica desenvolvida no 2.º CEB

Neste capítulo, é apresentada uma descrição sumária da prática pedagógica realizada no 2.º CEB, que ocorreu entre os dias 24 de janeiro e 8 de abril de 2022. Para o efeito, é evidenciada a caracterização do contexto socioeducativo, a caracterização do grupo-turma, a ação educativa da professora cooperante, a problematização do contexto e ainda estratégias globais de intervenção e processos de avaliação utilizados.

2.2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

2.2.1.1. Contexto institucional

A intervenção pedagógica, realizada no 2.º CEB, ocorreu numa instituição pública de ensino, que pertence a um agrupamento de escolas inserido na rede TEIP localizada na área de Lisboa, que conta dar resposta à diversidade e às necessidades dos alunos, promovendo um ensino de qualidade orientado para o sucesso educativo de todos, o que implica a inclusão dos alunos para quem o Português não é a língua materna e das crianças e jovens com necessidades educativas especiais (Projeto Educativo, 2021).

No que diz respeito à sua missão, existe o propósito de proporcionar a cada indivíduo que frequenta a instituição, independentemente da sua condição cultural, socioeconómica ou outra, igualdade de oportunidades de acesso a um ensino de qualidade e a experiências de aprendizagem que lhe permitam adquirir e desenvolver competências necessárias ao crescimento intelectual e pessoal, formando um cidadão interveniente e responsável para com a sociedade em que está inserido. São ainda priorizados valores como o respeito, tolerância, solidariedade, responsabilidade, cooperação, rigor, exigência e qualidade (Projeto Educativo, 2021).

A oferta educativa abrange vários níveis de ensino, sendo eles: educação pré-escolar; 1º, 2º e 3º CEB; educação e formação de adultos e cursos de Português, língua de acolhimento.

De uma forma geral, os alunos deste agrupamento são provenientes de zonas habitacionais com problemas económicos, sociais e exclusão social bastante comuns.

Existem também alguns alunos oriundos de concelhos e outras zonas da cidade de Lisboa e alunos de outras nacionalidades (Projeto Educativo, 2021).

A escola em si também apresenta condições muito favoráveis para que os alunos se sintam num ambiente seguro e num local que proporciona aprendizagens relevantes, sendo a mesma constituída por diversas salas de aula, salas de professores ginásio, refeitório, papelaria/reprografia e uma sala de convívio para os alunos.

2.2.1.2. Ação educativa dos professores cooperantes

No que diz respeito à ação educativa dos orientadores cooperantes, e com base na observação realizada durante as duas primeiras semanas deste estágio, foi possível verificar que ambos utilizavam uma metodologia centrada no método expositivo, em que o manual constituía o elemento-chave para todas as atividades dinamizadas, assim como para a abordagem dos conteúdos.

Para além do manual, tanto em Português como em História e Geografia de Portugal eram utilizados essencialmente recursos como fichas de trabalho, vídeos e *powerpoints*. Mais uma vez, ambos os docentes tentavam ao máximo que os recursos produzidos fossem o mais abrangentes possível para abarcar as especificidades dos alunos, evitando a adaptação dos recursos, de modo a não criar grupos distintos na turma. Por vezes, existia diferenciação pedagógica, mas apenas nos momentos de avaliação sumativa.

Um princípio orientador da ação pedagógica de ambos os professores cooperantes era a significativa preocupação relativamente ao desenvolvimento das aprendizagens e competências essenciais, privilegiando a participação e o diálogo, em grande grupo na sala de aula. Relativamente à gestão de conflitos, existiam em cada turma, Assembleias de turma, onde os alunos partilhavam e discutiam diversos aspetos, existindo ainda um diário virtual onde podiam partilhar algo que considerassem pertinente com o professor através da plataforma *Teams*.

No que diz respeito à avaliação dos alunos, 40% da avaliação correspondia a atitudes e valores e os outros 60% a trabalhos e testes, sendo que dentro destes 60%, 40% correspondem aos testes e 20% a outros trabalhos. Segundo os professores cooperantes, através de entrevistas realizadas a ambos (anexo B), deveria ser dado menos valor aos testes e mais valor ao trabalho que é desenvolvido em aula, pois os testes acabam por ser restritivos, tendo em conta todo o trabalho que é feito ao longo das sessões.

2.2.1.3. Caracterização das turmas

Em relação às duas turmas de 6.º ano com as quais foi desenvolvida a prática pedagógica, a turma 1 era composta por 22 alunos, 9 rapazes e 13 raparigas com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. Existiam dois alunos que eram acompanhados e apoiados diretamente pela Educação Especial: uma aluna que revelava uma capacidade intelectual abaixo da média expectável para a idade e um aluno que tinha perturbações da linguagem com repercussões na leitura e na escrita, tendo conseqüentemente terapia da fala.

A turma 2 era composta por 21 alunos, 14 rapazes e 7 raparigas, com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos. Esta turma possuía dois alunos sinalizados pela CPCJ (Comissões de Proteção de Crianças e Jovens), um aluno que apresentava dificuldades graves nas funções cognitivas, um aluno que apresentava hiperatividade com défice de atenção, uma aluna que possuía surdez do ouvido direito e um outro aluno que tinha alergias graves e quase cegueira no olho direito.

Após as duas semanas de observação e do diálogo regular com ambos os professores cooperantes, foi possível constatar diversas potencialidades e fragilidades de ambas as turmas (cf. Tabela 3).

Tabela 3

Potencialidades e Fragilidades das duas turmas de 6º ano do PI.

Potencialidades	Fragilidades
<p>Português: → Interpretação de textos (fácil compreensão das mensagens transmitidas pelos textos) → Oralidade (mobilização de vocabulário diverso e facilidade na comunicação)</p> <p>História e Geografia de Portugal → Temporalidade (localização de factos e acontecimentos no tempo).</p> <p>Competências Sociais → Alunos interessados, participativos e reivindicativos.</p>	<p>Português: → Planificação e Escrita de Textos → Gramática</p> <p>História e Geografia de Portugal → Espacialidade (leitura de mapas e localização espacial). → Análise de fontes histórico-geográficas (mapas, imagens, gráficos).</p> <p>Competências Sociais → Relação grupo-turma (pouco autónomos, pouco cooperantes entre si, não aceitam diferentes pontos de vista, pouca empatia).</p>

2.2.2. Problematização do contexto e identificação da problemática de investigação

2.2.2.1. Problemática e objetivos gerais

Depois de analisadas as potencialidades e fragilidades das duas turmas, foi definida como problemática comum: *Uma prática de ensino e de aprendizagem baseada em princípios de cooperação permite desenvolver competências ao nível da leitura cartográfica e da escrita de textos.*

Consequentemente, foram definidos os seguintes objetivos para a intervenção: (A) Desenvolver competências de leitura e interpretação cartográficas; (B) Desenvolver a competência textual; e (C) Promover atitudes de cooperação, respeito e empatia com os colegas.

2.2.2.2. Estratégias globais

De modo a realizar a intervenção, foi então definido um plano de ação, tendo em conta a gestão curricular das aulas a serem lecionadas, as dinâmicas com que as turmas já estavam familiarizadas, dando assim, de certo modo, continuidade ao plano de turma

previamente definido pelos professores cooperantes tanto em Português como em História e Geografia de Portugal (cf. Tabela 4).

Tabela 4
Relação entre os OG e as EG do Plano de Intervenção

Estratégias	E1. Análise e recolha de informação em diversas e diferentes fontes histórico-geográficas (mapas, imagens, esquemas, documentos escritos).	E2. Promoção de atividades de identificação de informações relativas ao espaço geográfico.	E3. Análise de diferentes textos (narrativo, expositivo, descritivo).	E4. Planificação, textualização e revisão de produções escritas.	E5. Promoção de momentos que permitam aos alunos experienciar situações de cooperação e de resolução de conflitos.	E6. Promoção de trabalho a pares e em pequeno grupo.
Objetivos						
A. Utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento em História e Geografia.	X	X				X
B. Desenvolver a competência textual.			X	X		X
C. Manifestar atitudes de cooperação, respeito e empatia com os colegas.	X	X	X	X	X	X

2.2.2.3. Atividades implementadas

Para o objetivo A, e após se ter verificado que os alunos revelavam uma significativa dificuldade em analisar e recolher informação de diversas fontes histórico-geográficas, optou-se por realizar um trabalho constante e sistemático através de momentos e exercícios que promovessem a análise e a seleção de informação das diversas fontes (imagens, mapas, esquemas, gráficos, documentos escritos), relacionadas com os conteúdos que eram abordados e discutidas posteriormente em grande grupo.

Para o objetivo B, foi realizado um trabalho consistente e sistemático ao nível da escrita de textos, nomeadamente no que diz respeito à estrutura dos mesmos, aos momentos de planificação e revisão, e que incidiu ainda ao nível da mobilização de vocabulário adequado ao tema e da ortografia e pontuação.

Para o objetivo C, foram dinamizados diversos momentos, como por exemplo trabalhos em pequenos e grande grupo, em ambas as disciplinas, e diálogos regulares com a turma para que os alunos se apropriassem de valores como a cooperação, solidariedade, respeito e compreensão.

2.2.2.4. Avaliação e regulação das aprendizagens

De forma a avaliar os alunos, de um modo contínuo, recorreu-se ao registo em diversas grelhas de observação (anexo C).

Como tal, com o primeiro objetivo, pretendia-se que os alunos: (i) recolhessem e organizassem informação de fontes histórico-geográficas diversas; (ii) mobilizassem vocabulário histórico-geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia; (iii) revelassem uma atitude crítica perante a fonte utilizada e (iv) identificassem informações relativas ao espaço geográfico. No segundo objetivo pretendia-se que os alunos (i) planificassem e realizassem textos respeitando a sua estrutura; (ii) mobilizassem vocabulário adequado ao tema abordado; (iii) produzissem textos corretos ao nível da ortografia e da pontuação e (iv) reversem e melhorassem os textos escritos. Já no terceiro objetivo pretendia-se que os alunos (i) realizassem atividades cooperativas com os colegas quando solicitado; (ii) tivessem iniciativa para a cooperação com os colegas; (iii) fizessem propostas sustentadas para a resolução de problemas e (iv) respeitassem a opinião dos colegas.

De uma forma geral, e depois de um longo trabalho realizado pelos alunos, pode-se concluir, que relativamente à análise de fontes histórico-geográficas, através das grelhas de observação (anexo C) houve uma significativa evolução a este nível. Após este trabalho contínuo e sistemático, os alunos recolhiam e organizavam informação de fontes histórico-geográficas diversas de uma forma muito mais perceptível, correta e clara. Com o passar das sessões começaram a mobilizar cada vez mais um vocabulário histórico-geográfico pertinente e adequado na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia. Identificavam informações relativas ao espaço geográfico com muito mais facilidade, tendo ganho uma noção de Espacialidade que, inicialmente, era significativamente nula. Começaram ainda a desenvolver uma atitude crítica perante as fontes utilizadas.

No que diz respeito à escrita de textos, e com base nas grelhas de observação (anexo C), verifica-se que os alunos se tornaram mais motivados para a escrita de textos.

Com o decorrer das sessões, estes apresentavam uma estrutura cada vez mais clara e correta, com vocabulário significativamente adequado ao tema, registando-se também melhorias ao nível da ortografia e da pontuação. O momento de revisão dos textos revelou-se cada vez mais presente nas produções dos alunos, o que acaba por se revelar no melhoramento dos textos dos alunos.

Já ao nível do terceiro objetivo, através das grelhas de observação (anexo C) regista-se uma evolução dos alunos ao nível de valores como a cooperação, entajuda, respeito, empatia, que se foram desenvolvendo com o decorrer das sessões e das atividades e estratégias que foram delineadas. Destacam-se os indicadores *tem iniciativa para a cooperação com os colegas* e *respeita a opinião dos colegas* com resultados bastante positivos. Claramente que este é um trabalho que tem de continuar a ser desenvolvido com os alunos, mas que já obteve uma expressiva evolução durante a intervenção.

Relativamente às aprendizagens gerais dos alunos, foi ainda realizada uma avaliação formativa de ambas as disciplinas (Português e História e Geografia de Portugal) que demonstraram resultados positivos.

2.3. Análise crítica da prática no 1.º e 2.º CEB

Neste capítulo, é realizada uma análise crítica e comparativa da prática pedagógica desenvolvida no 1.º e no 2.º CEB. Deste modo, revela-se importante identificar um conjunto de dimensões que determinaram as principais semelhanças e diferenças entre os dois níveis de ensino.

Evidenciando agora aquela que foi a prática pedagógica, ao nível do desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos, destaco essencialmente as competências sociais, na medida em que em ambos os ciclos foi um aspeto no qual se sentiu e verificou que se necessitava de ser desenvolvido e enriquecido.

Devido à situação pandémica e ao facto de os alunos terem tido, anteriormente, um período de ensino remoto de emergência, tornava-se perceptível que os mesmos se

tornaram mais individualistas, menos pacientes e empáticos, tendo dificuldade de cooperar tanto em pequeno como em grande grupo.

Assim sendo, durante ambas as intervenções, foram promovidos, em praticamente todas as atividades realizadas, valores como cooperação, ajuda mútua, respeito, empatia, confiança e compreensão, que com o decorrer do tempo se iam alcançando nos alunos. De acordo com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), é esperado que os alunos sejam capazes de adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede e interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.

Relativamente aos métodos de ensino e de aprendizagem e desenvolvimento do currículo, considerou-se primordial, em ambos os ciclos, tentar colocar sempre que possível o aluno no centro do próprio processo de ensino-aprendizagem, o que possibilita um eficiente envolvimento e uma significativa motivação do aluno, dado que este assume um papel ativo na gestão do seu próprio currículo. De acordo com Morgado (2004), “tão importante como ensinar os alunos, será que estes aprendam a aprender, melhorando as suas competências de estudo, organização, gestão e regulação das tarefas de aprendizagens” (p. 31).

Os processos de ensino e de aprendizagem incentivaram e estimularam sempre a integração e a participação de todos os alunos, independentemente das suas potencialidades e/ou fragilidades e dos seus ritmos de aprendizagem. Desta forma, tentou-se sempre respeitar, o mais possível, a individualidade de cada aluno, ensinando a cada um de acordo com as suas diferenças. Com base em Grave-Resendes e Soares (2002), “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consciência as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (p. 14).

Outro aspeto a destacar consiste no facto de, em ambos os ciclos, a organização e a gestão do currículo terem maioritariamente como ponto de partida as potencialidades, as fragilidades, os interesses e as experiências dos alunos, de modo a que pudessem ser combatidas algumas fragilidades identificadas, tais como: escrita de textos, análise de fontes histórico-geográficas, compreensão e resolução de problemas matemáticos e a relação grupo-turma, na medida em que no geral, os alunos dos dois ciclos se revelavam pouco autónomos, pouco cooperantes entre si, não aceitavam diferentes pontos de vista e por vezes revelavam-se pouco empáticos.

Enquanto professora, devem-se priorizar atividades potencializadoras da participação dos alunos e sustentadas nos seus interesses, mas também nas suas fragilidades, de modo a torná-las futuras potencialidades, existindo uma preocupação de que as atividades propostas promovessem a exploração e aquisição progressiva de conhecimentos. Até mesmo numa vertente mais expositiva, praticada, essencialmente, no 2.º CEB, os conteúdos abordados eram, sempre que possível, alicerçados nos conhecimentos prévios dos alunos, através de um diálogo constante entre eles, pois e segundo Mendéz (2002) “o ensino não consiste tanto na transmissão de informação, mas mais no incentivar a curiosidade pela exploração de conteúdos de conhecimentos valiosos” (p. 36).

Posto isto, considera-se ainda que a diversidade de tipologias de trabalho (individual, a pares em pequenos e grande grupo) com o passar do tempo, foi impulsionando e beneficiando o conhecimento e diversas capacidades e competências muito importantes a serem adquiridas nos alunos. Segundo Cadima et al (1997), a escola dos nossos dias confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. Esta realidade implica uma outra conceção de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença considerando, assim, a diversidade como um aspeto enriquecedor da própria comunidade.

Um aspeto que diferenciou parcialmente ambos os ciclos foi o facto de no 1.º CEB sentir que existia um carácter mais flexível, o que permitia uma certa abordagem interdisciplinar e a integração curricular, enquanto que no 2.º CEB, devido a uma certa

inflexibilidade do horário estabelecido e aos inúmeros conteúdos programáticos a abordar, havia uma gestão menos flexível do currículo, que acabava significativamente por distanciar o ensino-aprendizagem do Português e da História e Geografia de Portugal.

Durante a prática pedagógica, foi ainda concretizada a diferenciação pedagógica, quer ao nível de estratégias, atividades, recursos e dinâmicas, respeitando assim a individualidade de todos os alunos. O professor que implementa a diferenciação pedagógica assume o papel de facilitador, na medida em que estabelece oportunidades de aprendizagem diferenciadas, organizando o processo de aprendizagem, sustentado numa gestão flexível dos tempos, dos conteúdos, dos materiais, na adaptação/adequação das atividades e modalidades de trabalho, respeitando os ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos e implicando-os na regulação da sua própria aprendizagem (Heacox, 2006).

Deste modo, é possível afirmar que em ambas as práticas pedagógicas, a relação professor-aluno foi essencial para a construção de um currículo e de um ambiente em que os alunos se sentissem seguros, motivados e apoiados constantemente. Aspetos como o *feedback* regular e por consequência o reforço positivo e ainda a desmistificação do erro, como processo de aprendizagem, possibilitaram um envolvimento positivo quer na construção do conhecimento, quer na participação ativa de ambas as turmas, quer na relação professor-aluno. Revelou-se ainda imperativo que se tenha estabelecido entre a estagiária e os alunos uma relação baseada na confiança, afeto e respeito.

No que concerne à relação pedagógica, considera-se bastante adequado e considerável que em ambos os ciclos, o professor seja capaz de conhecer os seus alunos e que assuma a sua função como a de um pedagogo que, optando por estratégias adequadas às características dos seus alunos, consiga estabelecer uma relação próxima com o aluno, baseada na confiança e no respeito (Estrela, 1992).

Foi ainda fomentada, mais uma vez em ambos os ciclos, a melhoria da relação entre os alunos da mesma turma, uma vez que se sentia, e também foi transmitido pelos diversos docentes cooperantes, que o período de ensino remoto de emergência tornou as crianças mais individualistas, com bastantes dificuldades em cooperar na resolução das

tarefas e em aceitar diferentes opiniões e pontos de vista. Assim sendo, durante a prática, foram promovidos, sempre, valores como cooperação, ajuda, respeito, empatia, entre outros, pois, como refere Morgado (1997), “o desenvolvimento de hábitos de cooperação e ajuda assume especial significado se considerarmos o impacto da escola na formação dos valores.” (p. 40).

Relativamente aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais, Roldão (2003) afirma que a avaliação pode ser definida como “um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo, a verificação da sua consecução” (p. 41).

Durante a prática pedagógica no 1º CEB, foi realizada uma avaliação formativa contínua de todo trabalho que os alunos iam desenvolvendo durante as aulas nas várias áreas curriculares, sendo utilizadas diversas grelhas de observação e listas de verificação para a recolha de informação, de forma a reajustar e adaptar a prática pedagógica, assim como a eficácia dos recursos e das estratégias implementadas. De acordo com Santos e Pinto (2018), a avaliação das capacidades dos alunos através de grelhas de avaliação permite ao professor perceber onde o aluno está em termos de aprendizagem para tomar decisões no sentido de providenciar mais e melhores aprendizagens e para regular o ensino.

Ao longo de todas as atividades propostas, o par foi ainda observando o trabalho realizado pelos alunos, proporcionando um *feedback* regular aos mesmos, o que, de acordo com Santos e Pinto (2018), é um elemento-chave na avaliação formativa, mediador para melhorar o desempenho, sendo que pode ser oralmente ou por escrito.

Durante a intervenção foi ainda realizada uma avaliação sumativa, através de uma ficha de avaliação, das áreas de Português e Matemática. A avaliação sumativa tem como principal objetivo “representar um sumário, uma apreciação "concentrada", de resultados obtidos numa situação educativa” (Cortês, 2002, p. 38).

No que diz respeito à regulação dos comportamentos sociais, todas as semanas, por norma à sexta-feira, era realizada a Assembleia de Turma, onde os alunos referiam não só as atividades de que tinham gostado mais e menos durante a semana, assim como propostas de outras para a semana seguinte. Neste momento, realizavam também uma breve reflexão oral sobre o seu comportamento e empenho durante aquela semana, enunciando os aspetos a melhorar nas semanas seguintes. É fundamental que cada aluno realize um “conjunto de reflexões que o ajudarão a corrigir os seus erros, a adotar as estratégias mais adequadas para resolver os seus problemas ou a alterar estratégias por ele já definidas” (Marques, 2015, p.25).

Relativamente aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais, no 2º CEB, tal como no 1º CEB, era realizada uma avaliação formativa contínua de todo trabalho que os alunos iam desenvolvendo durante as aulas nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal, sendo utilizadas mais uma vez, diversas grelhas de observação e listas de verificação para a recolha de informação, de forma a reajustar e adaptar a prática pedagógica, assim como a eficácia dos recursos e das estratégias implementadas.

No que diz respeito à avaliação sumativa, foram realizados dois momentos de avaliação nas duas disciplinas (Português e História e Geografia de Portugal) através de fichas de avaliação.

Relativamente à regulação dos comportamentos, esta, era realizada de forma oral, por norma semanalmente, ou se, se sentisse necessidade num determinado momento, sendo pedido aos alunos que refletissem sobre o comportamento e empenho quer da sua parte, mas também dos restantes colegas. Assim sendo, a autoavaliação e a heteroavaliação devem contemplar: a qualidade do trabalho produzido, relacionado com os conteúdos e com as competências sociais; a reflexão dos alunos sobre o que funcionou corretamente no grupo e sobre o que deve ser alterado; o estabelecimento de novos objetivos a desenvolver ou a reformulação de objetivos identificados como menos positivos; e elaborar planos de melhoria com base nos resultados do processo de avaliação (Lopes et al., 2018).

Em suma, pode afirmar-se que todo este percurso formativo, em ambos os ciclos, foi essencial para o conhecimento da forma de organização e funcionamento das escolas do 1.º e 2.º CEB, assim como para a aquisição de competências de conceção, implementação e avaliação, bem como na reflexão sobre as mudanças a operar em futuras práticas pedagógicas em benefício do sucesso educativo dos alunos e de uma maior qualidade do ensino.

3. ESTUDO EMPÍRICO

|| '' | | ''

3.1. Apresentação do estudo

Este estudo emergiu, essencialmente, das potencialidades e das fragilidades dos alunos desta turma, ao nível da escrita, tendo como objetivo geral desenvolver a competência textual de alunos do 4.º ano ao nível da produção de texto expositivo.

Deste modo, definiu-se uma questão de investigação, com o propósito de orientar o processo investigativo e as opções a serem tomadas durante o período de intervenção, sendo ela: «Qual o efeito que uma intervenção centrada no modelo de sequência didática tem no desenvolvimento de competências de escrita dos alunos ao nível da produção de texto expositivo?»

Assim sendo, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- (i) Mobilizar estratégias de seleção e tratamento de informação;
- (ii) Planificar textos expositivos respeitando o plano de texto;
- (iii) Textualizar o texto expositivo mobilizando as características de macro e microestrutura;
- (iv) Rever textos expositivos recorrendo a grelhas de revisão.

O desenho do estudo contemplou: (i) uma diagnose inicial (pré-teste); (ii) o planeamento e a aplicação de um programa de intervenção didática especificamente orientado para o desenvolvimento de competências de escrita dos alunos ao nível do texto expositivo (com recolha de uma produção intermédia); e (iii) uma avaliação final (pós-teste).

3.2. Fundamentação teórica

Este capítulo tem como objetivo enquadrar e integrar conceptualmente o tema do estudo, sendo constituído pelos seguintes subcapítulos: (i) Aprendizagem da escrita (3.2.1); (ii) Ler e escrever para adquirir conhecimento (3.2.2); (iii) Género, sequência e tipo de texto (3.2.3); (iv) Texto expositivo (3.2.4); (v) O texto expositivo nos documentos oficiais (3.2.5) e (vi) O modelo de sequência didática (3.2.6).

3.2.1 Aprendizagem da Escrita

A investigação realizada no âmbito do ensino e aprendizagem da escrita reconhece a importância de se trabalhar a dimensão processual da escrita. Porém, no 1.º CEB, identifica-se ainda, uma prática tradicional da escrita que tem como base a produção textual enquanto produto e não enquanto processo, privilegiando-se sobretudo a textualização.

Segundo Pereira (2000), estas práticas poderão comprometer tanto o gosto pela escrita, como a qualidade dos textos, pois limitar a composição à textualização significa eliminar os seus componentes estratégicos, nomeadamente, planificar e rever, e reforçar a gramática, o que poderá resultar em textos pouco coerentes e com falta de coesão.

“A escrita deve então ser perspectivada como uma atividade com uma dimensão social, cognitiva e linguística, pois surge num contexto social, seguindo determinados objetivos e normas, sendo vista, cognitivamente, como uma atividade complexa e um processo que abrange subprocessos denominados de planificação, textualização, revisão e edição” (Rodrigues et al., 2020, p.21).

No que diz respeito à planificação de um texto, esta requer a implementação de objetivos, de recolha de informação, recorrendo a diversas fontes, organizando a mesma através do uso de um suporte escrito, através da realização de esquemas, mapas conceptuais, entre outros. A textualização permite a adaptação das ideias, que se encontram no suporte escrito, em texto. A revisão proporciona a reestruturação do processo de escrita em si, assim como a avaliação do texto escrito, tendo em conta os objetivos e o plano anteriormente realizado na planificação. Já a edição permite um investimento final do texto, tendo em conta os objetivos inicialmente concebidos. (Rodrigues et al., 2020).

A escrita deve então ser compreendida como uma tarefa ajustada por normas devendo ser o seu ensino sistemático e instrumentado. Deste modo, para que a tarefa de escrita seja bem-sucedida há que ter em conta diversos aspetos, nomeadamente:

(i) a complexidade de operações, tarefas e conhecimentos essenciais que a escrita envolve e a conseqüente sobrecarga cognitiva que daí advém; (ii) as competências necessárias à sua concretização, a saber: competência compositiva, gráfica, ortográfica; (iii) o conhecimento da estrutura subjacente a cada gênero textual; e (iv) a importância que tem o conhecimento do destinatário, dos contextos de produção e circulação e dos objetivos em vista (Rodrigues et al, 2020, p.23).

O modelo de Hayes e Flower (1980) é uma referência na área da escrita, tendo implícitos diversos princípios, entre os quais se salientam: (i) o ato de escrever é sujeito por um objetivo definido, considerando um conjunto de metas estipuladas pelo escritor; (ii) o processo de escrita é assimilado como um conjunto de processos cognitivos que os escritores concebem durante o ato de escrita; (iii) estes processos obedecem a uma organização hierárquica e não a uma linearização rigorosa; (iv) os escritores definem objetivos gerais que incluem objetivos específicos consoante o intuito, sendo que estes objetivos podem ser alterados ou substituídos por objetivos novos com base no apreendido durante o processo de escrita (Flower & Hayes, 1980).

3.2.2 Ler e escrever para adquirir conhecimento

Ser capaz de ler textos expositivos apresenta-se ainda como um desafio para alunos. Porém, a inclusão de textos expositivos nos primeiros anos de escolaridade prepara os alunos para os desafios de leitura e de escrita dos níveis de escolaridade seguintes. Assim sendo, a quantidade de textos que os alunos conhecem e ainda o modo como interagem com os mesmos revela um forte impacto no modo como abordam novos textos (Costa & Sousa, 2017).

Deste modo, a aprendizagem da leitura e da escrita de textos expositivos revela-se como “a porta de entrada” no mundo dos textos, da informação e do conhecimento. Contudo, para aceder ao conhecimento são necessárias estratégias cognitivas e metacognitivas, que nos permitem ler e que permitem controlar o que se lê em diversos contextos e indicar e resolver os problemas de compreensão quando aparecem (Costa & Sousa, 2017).

No que concerne ao ensino de leitura de textos expositivos, é então essencial que o professor ajude o aluno a compreender e a retirar informação, que será transformada em conhecimento, sendo assim bastante relevante mobilizar estratégias antes, durante e depois da leitura dos textos.

Antes da leitura é então relevante que se definam objetivos e se realize um trabalho de ativação de conhecimentos prévios, pois os conhecimentos anteriores do leitor são essenciais para a compreensão. Durante a leitura, devem ser realizadas atividades ao nível da estrutura do texto, da descoberta de vocabulário e da organização das frases, e a exploração do texto deve ser então realizada segundo Costa e Sousa (2017): ao nível do texto, identificando a sua estrutura, selecionando informações relevantes e organizando-as em sequências coerentes; ao nível da frase, reconhecendo a forma como as palavras estão organizadas, escolhendo as que acabam por estar mais relacionadas com o tópico, organizando-as em expressões significativas; e ao nível da palavra, reconhecendo o seu significado, os padrões de disposição das letras, escolhendo as que são essenciais para a compreensão do tema. Sublinhar informação pertinente e ir tomando notas são ainda outras tarefas importantes, que devem ser privilegiadas neste processo. Por último, depois da leitura, devem ser promovidas estratégias que apoiem o aluno no processo de construção de conhecimento, sendo estas, resposta a questões, esquematização de informação e resumo da informação. (Costa & Sousa, 2017).

Em suma, é importante ajudar os alunos a conhecerem estratégias que possam mobilizar de forma autónoma ao longo do seu percurso académico.

Ao ser atribuída à escrita o papel essencial de construção de conhecimentos, está a presumir-se a necessidade de um trabalho didático e regular que proporcione aos alunos experiências de aprendizagem anteriormente planificadas e implementadas de forma propositada e contínua pelos professores. Segundo Veiga (2014), “conhecer os objetos com os quais se trabalha, as suas características e propriedades mais representativas torna-se fundamental para que os professores possam, de facto, desenvolver estratégias de escrita para aprender” (p.23)

Escrever em contexto escolar caracteriza-se então como uma atividade com um duplo objetivo, pois assume que o aluno construa conhecimentos com ela e que evidencie o que aprendeu através dela. De acordo com Veiga (2014),

“a escrita não se declara apenas como uma forma de explicitação do conhecimento, como também um auxílio em relação à construção de novos conhecimentos. Deste modo, ao conferir à escrita uma dupla função (explicitação e construção), está, também, a assumir-se a necessidade de um ensino de estratégias de seleção e organização da informação, tornando a leitura um papel essencial nas atividades de escrever para aprender, uma vez que os textos se revelam conhecimento que se ambiciona que os alunos adquiram (p.13).”

As tarefas que promovam que o aluno escreva a partir de diferentes textos são definitivamente importantes e relevantes para que os mesmos possam construir o seu próprio conhecimento, integrando as ideias transmitidas pelos textos nas suas próprias ideias prévias. De acordo com Mateos (2009), ao selecionar a informação essencial nos textos que lê, e ao relacionar essa informação com os conhecimentos prévios que possui e ao ser capaz de passar essa informação através da escrita, o aluno aumenta a sua compreensão de diversos assuntos.

3.2.3. Género, Sequência e Tipo de texto

“Inúmeras indecisões que são identificadas na classificação dos textos em contexto escolar poderão ser explicadas pelas diferentes propostas que decorrem das diversas perspetivas teóricas, nomeadamente pela consideração de um conjunto de critérios mais ou menos homogêneos na sua classificação” (Veiga, 2014, p.34).

A expressão *tipo de texto* revela-se consideravelmente restritiva uma vez que se refere a algo mais teórico, sendo “definida pela natureza linguística de sua composição” (Marcuschi, 2005, p. 3). Devido a essa especificidade, os tipos textuais abrangem menos categorias do que os géneros textuais, sendo elas: a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção. Desta forma, enquanto que nos géneros textuais se

encontram, maioritariamente, mais de um tipo textual, os tipos textuais assentam por características que formam uma sequência e não um texto (Silva, 2008).

Um texto demonstra-se então uma entidade demasiado complexa e heterogénea para se poder afirmar que pertence, na sua totalidade, a um tipo. É por isto, que se defende que a análise do texto deverá ser realizada através da delimitação e caracterização das sequências textuais narrativas, descritivas, expositivas. (Adam, 2005). Deste modo, quando se designa um texto como um texto narrativo, expositivo, argumentativo, descritivo, entre outros, está a assumir-se que, naquele texto em particular, predomina a sequência narrativa, expositiva, argumentativa, descritiva (Adam, 2005).

“Os textos são constituídos por conjuntos de proposições constituídos por características prototípicas que se organizam dentro da sequência, obedecendo a um esquema também ele característico, permitindo, assim, o seu reconhecimento em vários géneros textuais. Esses conjuntos de proposições designam-se sequências textuais. Regra geral, os textos apresentam uma estrutura sequencial heterogénea, sendo muito difícil encontrar textos em que surgem apenas sequências do mesmo tipo”

(Rodrigues et al., 2020).

Surge, assim uma necessidade de se classificarem e de se trabalharem os textos, não apenas a partir das sequências que os conformam, mas também enquanto entidades comunicativas definidas pelas suas funções, ações e conteúdos que constituem.

Tal necessidade aponta para a não adoção da noção de tipos de texto, uma vez que a sua designação é, por vezes, equivocada com sequência, e porque só “tipo de texto” não permite distinguir textos que apesar de poderem estar associados com o mesmo processo cognitivo, cumprem funções ou propósitos comunicativos diferentes (Veiga, 2014).

Género textual, segundo diversos autores, designa os textos que encontramos no nosso dia-a-dia, com características sociais. Utiliza-se a expressão género textual como uma noção intencionalmente vaga para referir os textos materializados que surgem na nossa vida diária e que apresentam características socio comunicativas explicadas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (Marcuschi, 2005,

pp. 22-23). São, então, alguns exemplos de géneros textuais a notícia, a receita culinária, a aula expositiva, a lista de compras, instruções de uso, entre muitos outros.

Em síntese, o género refere-se ao carácter externo do texto, à sua audiência, enquanto o tipo se relaciona com o seu carácter interno (aspetos linguísticos, lexicais, gramaticais (Lee, 2011).

3.2.4. Texto Expositivo

Neste estudo, adota-se a designação de texto expositivo, uma vez que foi o termo adotado pela professora cooperante nas aulas observadas.

Os textos expositivos definem-se como “aqueles onde se descrevem relações lógicas entre acontecimentos e objetos de forma a informar, explicar ou persuadir” (García e Sanzol, 2003).

A sua função é a de informar, expor conhecimentos e transmitir saberes. O texto expositivo apresenta factos, ideias e conceitos, cujo efeito é o de informar sobre um determinado tema, sem que o autor refira as suas opiniões, pensamentos ou sentimentos (Ramos, 2006).

Encontrando-se tão presente na escola, e sendo tão importante quer a nível de compreensão, quer a nível de produção, justifica-se que o mesmo deveria ser objeto de um ensino explícito, regular e sistemático, o que, normalmente, não acontece, em contexto de sala de aula, com a regularidade desejável, aspeto este que devia de mudar futuramente.

Meyer (1985) afirma que os textos expositivos não obedecem a uma superestrutura comum, mas que se regulam a cinco formas básicas de organização do discurso: (i) coleção; (ii) causa-consequência; (iii) problema-solução (ou pergunta-resposta); (iv) comparação e (v) descrição. Segundo este autor, cada uma destas relações implica diferentes formas de organizar o texto e determina a sua superestrutura.

De acordo com Ramos (2006), a diversidade de padrões estruturais do texto expositivo revela-se muito vasta, pois, dependendo do tema a abordar, poderão distinguir-

se três formas básicas de exposição: 1) a exposição de sequência narrativa, como por exemplo, os textos de carácter histórico em que haja uma exposição de feitos ordenados cronologicamente; 2) a exposição de sequência descritiva, na qual predomina a exposição de seres, objetos, atividades com o objetivo de os descrever, comparar ou classificar. Nesta forma de exposição poderão ainda ser distinguidos três subtipos: (i) descrição das qualidades, partes ou função de um ser ou objeto; (ii) comparação-contraste, própria de textos que apresentam analogias e diferenças entre os seres ou objetos; (iii) enumeração, própria dos textos que apresentam seres, objetos ou atividades que compartilham uma mesma característica ou circunstância que, por vezes, se convertem em critérios classificativos; 3) a exposição de sequência argumentativa, na qual se expõe as razões e os dados que defendem uma opinião sobre um determinado tema, com a finalidade de que esta seja considerada. Os textos expositivos, com forma argumentativa, podem apresentar dois tipos de sequencialidade: (i) de causa-efeito, cujo objetivo é o de analisar as causas de determinado facto as consequências que dele derivam; (ii) de problema-solução, referente aos textos que abordam soluções para um determinado problema ou situações adversas (Rodrigues et al., 2020).

Para esta investigação, adotou-se como referência Ramos (2006) e Decker (2006), considerando-se a organização dos textos em introdução, desenvolvimento e conclusão. A estrutura utilizada foi a seguinte: (i) introdução (apresentação do tema), parte inicial do texto que apresenta o tema da exposição, refere-se o objetivo, o procedimento e os aspetos que serão abordados; (ii) desenvolvimento (desenvolvimento do tema tratado), parte do texto em que se expõe, explica, exemplifica, descreve e informa, organizando a informação nas sequências adequadas; (iii) conclusão (parte final), parte do texto na qual se recorre à ideia exposta na introdução, sintetizando ou recapitulando o tema, podendo-se também apresentar conclusões.

Deste modo, o texto expositivo deve então apresentar numa parte inicial, o tópico e o objetivo fundamental do texto; um desenvolvimento no qual se amplia o tópico apresentado e se estabelecem relações lógicas entre as diferentes informações; e um

fechamento que pode ser um segmento final recapitulador, conclusivo, que deverá ter como finalidade recordar o objetivo final do texto (Angulo e Bravo, 2011).

3.2.5. O texto expositivo nos documentos oficiais

Nos documentos oficiais em vigor, sendo eles as *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, não é referido explicitamente o texto expositivo.

Todavia, e segundo as *Aprendizagens Essenciais* de 4º ano de Português (2018), ao nível da escrita os alunos devem utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo e redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita). Devem ainda escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.

Nesta competência da escrita, o aluno deve ainda saber escrever de modo legível e saber usar a escrita para redigir textos curtos ao serviço de intencionalidades comunicativas como narrar, informar, explicar, defender uma opinião pessoal com a aplicação correta das regras de ortografia e de pontuação apropriadas para este ano de escolaridade. É ainda interessante notar que o termo *exposição* surge apenas associado ao domínio do oral, nomeadamente em: “realizar exposições breves, a partir de planificação”

Por contraste, são referidas no documento outras tipologias textuais associadas à leitura e à escrita, nomeadamente: texto descritivo e texto narrativo.

No documento *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* que já não se encontra em vigor, encontrava-se presente no 4º ano de escolaridade o objetivo: “Escrever pequenos textos expositivos/informativos com uma introdução ao tópico; o desenvolvimento deste, com a informação agrupada em parágrafos; e uma conclusão” (Buesco et al., 2015).

Já de acordo com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, as competências na área de Linguagens e textos remetem para a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos.

3.2.6 O modelo de sequência didática

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), o desenvolvimento de projetos de escrita revela-se uma oportunidade para tornar significativas as tarefas de escrita, associando-as à intencionalidade, que direciona o projeto para a obtenção de um resultado e que, assim, atribui uma funcionalidade aos saberes mobilizados.

Na presente investigação, recorreu-se à implementação de sequências didáticas, que podem ser caracterizadas como uma unidade de trabalho escolar que recomenda um conjunto de atividades, coerentes entre si, planificadas, etapa a etapa, que auxiliam um número limitado e preciso de objetivos com o propósito de melhorar uma determinada prática (Dolz et al., 2004). Segundo os mesmos autores, cada sequência é um procedimento metodológico que se estrutura na apresentação da situação, na produção inicial, no número de módulos necessários e na produção final.

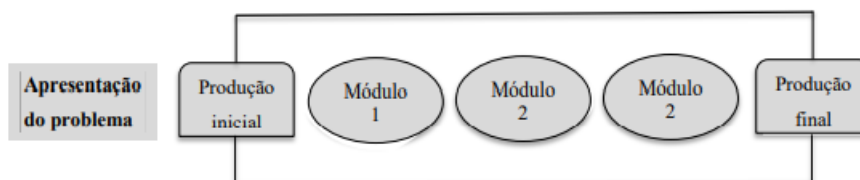
No decorrer da realização da sequência, são identificados dois tipos de atividades: (i) as de produção de texto, que contêm intervenções de planificação, textualização e de revisão, que se desenvolvem em interação com outras tarefas e orientam as reflexões de modo a apoiar a construção gradual do conhecimento do aluno; e (ii) as orientadas para a aprendizagem das características formais do texto (Rodrigues et al., 2020).

Como referido anteriormente, e se pode observar na figura 1, o trabalho realizado com as sequências didáticas é constituído por quatro fases: i) apresentação inicial da situação, em que é expressa a tarefa a ser realizada pelos alunos, devendo fornecer aos alunos as informações necessárias para que conheçam o projeto no que se refere ao contexto e à situação de aprendizagem com ele relacionada; ii) produção inicial, que corresponde à primeira produção escrita do texto, sendo esta objeto de uma avaliação diagnóstica e formativa pelo professor, servindo para que se estabeleça o

percurso didático a percorrer durante a sequência. Assim sendo, a produção inicial tem um papel regulador na sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor, na medida em que é a partir dela que se definem as etapas seguintes; iii) os módulos, que devem detalhar os problemas evidenciados pelos textos dos alunos e serem organizados em torno de problemas identificados na produção inicial e: (iv) a produção final, em que o aluno coloca em prática o que aprendeu ao longo dos módulos, permitindo ao professor realizar uma avaliação, de modo a constatar a evolução dos alunos e/ou a pensar numa nova sequência didática em que os alunos possam progredir ainda mais (Pereira & Cardoso, 2013).

Figura 1.

Esquema de sequência didática (Barbeiro & Pereira, 2007).



Com o recurso à sequência didática pretende-se, essencialmente, que os alunos adquiram conhecimentos sobre o processo de escrita, em geral, e sobre o seu desempenho enquanto escritores em situações específicas, o que implica ensinar os alunos a compreender as exigências cognitivas e sociais da situação de escrita em que se encontram envolvidos.

Em suma, e segundo Silva e Cardoso (2010), a sequência didática:

quando enquadrada em projetos de sala de aula significativos, dá sentido às aprendizagens, permite o desenvolvimento integrado de diferentes competências, sem prejuízo de trabalho específico no âmbito de cada uma, estrutura as aprendizagens, prevê a avaliação de processos e produtos, permite uma gestão do processo de ensino e, pelo facto de se trabalhar por etapas, permite a diferenciação pedagógica através da diversificação na organização do trabalho, nas atividades e nos materiais (p. 36).

3.3. Características do estudo empírico

Nesta secção, abordam-se os seguintes tópicos: (i) natureza do estudo (3.3.1.); (ii) caracterização da amostra (3.3.2.); (iii) procedimentos metodológicos (3.3.3); e (iv) princípios éticos do processo de investigação (3.3.4.).

3.3.1. Natureza do estudo

Quando se desenvolve a investigação científica numa determinada área, pretende-se estudar uma realidade que preocupa, intriga ou interessa o investigador. Assim sendo, e com vista a trabalhar essa temática, o investigador apresenta um conjunto de valores, referenciais, teóricos e paradigmáticos, que são entendidos como paradigmas de investigação (Coutinho, 2019).

A investigação desenvolvida no âmbito do presente estudo é de natureza qualitativa interpretativa, recorrendo-se também a dados quantitativos para complementar a análise.

A natureza qualitativa e de cariz interpretativa da investigação requer uma visão holística do problema a investigar, tendo em consideração o contexto e procurando perceber as razões desse problema, assim como as resoluções (Aires, 2015). Assim sendo, pretendeu-se obter e recolher informação que fosse fidedigna e pertinente para o estudo.

Por norma, um estudo qualitativo requer um processo dinâmico, uma vez que o desenvolvimento e a implementação das atividades planeadas têm como ponto de partida os dados analisados numa fase inicial. Partindo destes pressupostos, a investigação qualitativa, geralmente, “é profundamente interpretativa e descritiva” (p. 2) e exige a presença do investigador juntos dos participantes do estudo. Sublinha-se o uso “em simultâneo, da recolha de dados, da análise e do processo de escrita” (Bento, 2012, p. 2). O processo de investigação exige ainda uma constante necessidade de adequar as preconcepções na procura do conhecimento.

Esta investigação é também considerada uma investigação-ação, na medida em que a investigação-ação se desenvolve de uma forma contínua, sendo constituída por

várias fases: (i) observação do contexto com a finalidade de diagnosticar uma preocupação temática; (ii) planificação da ação; (iii) execução do plano de ação; e (iv) reflexão, interpretação e explicitação dos resultados (Cardoso, 2014).

3.3.2. Caracterização da amostra

Os participantes deste estudo são 19 alunos de um 4.º ano do 1º CEB, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade, sendo 6 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Considera-se importante destacar que quatro alunos da turma não foram considerados para a análise de resultados, visto serem alunos com necessidades educativas específicas, que realizavam um trabalho diferenciado, com o auxílio e apoio de outros professores e profissionais específicos para além da professora cooperante.

3.3.3. Procedimentos metodológicos

3.3.3.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A técnica de recolha de dados, essencialmente, utilizada foi a análise de conteúdo/documental, nomeadamente as produções escritas dos alunos. Esta corresponde a um conjunto de técnicas que possibilitam de forma sistemática a análise de dados recolhidos e efetua-se em três momentos: (i) pré-análise; (ii) exploração de materiais; e (iii) tratamento dos resultados. O primeiro momento, pré-análise, refere-se à organização dos materiais, que corresponde ao primeiro contacto com os documentos e é o momento em que são realizadas hipóteses ou questões. A segunda fase coincide com a exploração dos materiais, no qual o investigador organiza os dados, através do recorte, enumeração e categorização. Por fim, o tratamento dos resultados, momento em que é fundamental comparar e interpretar os dados recolhidos (Coutinho, 2020).

Como referido na secção 3.1., o design do estudo contemplou uma diagnose inicial (pré-teste), uma intervenção didática (com recolha de uma produção intermédia) e a uma avaliação final (pós-teste).

De modo a compreender o nível em que os alunos se encontravam relativamente ao texto expositivo, no dia 27 de abril, foi aplicado o pré-teste (anexo F) com a duração

de 2h. Os alunos realizaram um texto expositivo sobre a União Europeia. Antes da realização do texto, foram dadas breves indicações aos alunos, mais concretamente, de modo a recordar o que os alunos sabiam sobre o texto expositivo.

Foi posteriormente entregue um documento com diversas informações sobre o tema do texto “A União Europeia” (anexo E). Este tema tinha sido, também, abordado pela professora cooperante uns dias antes da elaboração do pré-teste.

A partir da leitura das produções escritas dos alunos (anexo G), considerou-se que seria adequado criar e implementar uma sequência didática constituída por módulos que ajudassem os alunos a combater algumas das dificuldades que possuíam, essencialmente, no que diz respeito à seleção de informação, à estrutura do texto expositivo e à utilização de conectores. O plano detalhado da intervenção é apresentado no anexo D.

Assim sendo, no dia 4 de maio, foi entregue a cada aluno um texto expositivo sobre o terramoto de 1755 (anexo H). De forma a compreenderem melhor este texto, foi criado um guião de leitura que permitiu aos alunos analisarem e recolherem informação relevante sobre o texto em si. Posteriormente, foi elaborada ainda uma discussão oral, em grande grupo, de modo a que os alunos pudessem assimilar o tema e os subtemas presentes no texto.

Numa sessão da semana seguinte, foi realizada uma atividade, significativamente idêntica, desta vez com o texto *Visita Virtual ao Parque Biológico de Gaia* (anexo I), de modo a uma vez mais, os alunos poderem analisar outro texto expositivo. Desta vez, foi ainda pedido aos alunos que, individualmente, dividissem o texto em três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão).

Visto que ainda surgiam algumas dúvidas relativamente à estrutura do texto expositivo, e com o objetivo de os alunos compreenderem melhor este aspeto, foi criado, em grande grupo, um documento com indicações sobre a estrutura deste texto (anexo J), que foi seguidamente colocado numa parede da sala, para os alunos o poderem consultar, sempre que necessitassem.

Na semana posterior, foi realizada uma atividade a pares, tendo sido utilizado um dos textos do pré-teste realizado por um dos alunos (anexo K). Nesta atividade, os alunos tinham que melhorar determinados aspetos que considerassem relevantes, e particularmente, criar uma introdução e uma conclusão, visto que o texto a ser melhorado não apresentava, claramente, estes aspetos. Numa fase posterior, foram apresentadas e analisadas, em grande grupo, todas as sugestões de melhoria realizadas pelos alunos.

Posteriormente, foi entregue outro texto expositivo aos alunos, sobre o Coala (anexo L). Nesta atividade, os alunos tiveram que identificar e dividir o texto em três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), assim como reconhecer os diversos subtemas presentes no texto. Esta atividade foi realizada, com o objetivo de auxiliar os alunos a realizar posteriormente a produção intermédia.

Consequentemente foi então realizada a produção intermédia sobre um animal, neste caso, a ovelha (anexo M) com a duração de 2h30min. Os alunos recolheram informação sobre a mesma, na visita de estudo à Quinta Pedagógica dos Olivais e ainda no *site online* da quinta, apontando-a numa folha, através de um esquema (anexo M). Desta vez antes de realizarem os seus textos, os alunos tiveram que realizar a planificação dos mesmos, o que apesar de ser um aspeto que não era desconhecido, os alunos ainda possuíam algumas dúvidas. Deste modo, foram dadas diversas indicações antes da realização da atividade, assim como foi dada alguma ajuda durante a mesma. No final da textualização, os alunos tiveram que preencher ainda uma grelha de verificação (lida e esclarecida antes da produção escrita iniciar), de forma a reverem e melhorarem alguns aspetos nos seus textos.

Posteriormente foi realizada uma atividade, individual, de modo a trabalhar os conectores, através de um guião (anexo O), visto que este era um tópico que os alunos não aplicavam nos seus textos. Foi ainda criado, em grande grupo, um documento com diversos conectores e as suas funções, também este, colocado numa das paredes da sala, para os alunos o consultarem frequentemente (anexo P).

Por fim, dia 2 de junho, foi realizado o pós-teste (anexo R), tendo sido o tema do mesmo um país, à escolha dos alunos. Para recolher informação, os alunos realizaram, anteriormente, uma breve pesquisa, através da internet e em livros, tendo colocado a informação recolhida numa folha, através de um esquema (anexo Q).

Mais uma vez, antes da realização dos seus textos, os alunos tiveram que realizar a planificação dos mesmos, de modo a auxiliar a parte da textualização. No final, realizaram a revisão dos seus textos, através do preenchimento da lista/grelha de verificação de modo a reverem e melhorarem alguns aspetos nos seus textos. Esta atividade teve a duração de 2h.

3.3.3.2 Técnicas de análise de dados

Segundo Sousa e Baptista (2014), a fase de tratamento dos dados é considerada a mais relevante, pois permite ao investigador a representação dos dados ao nível visual, facilitando a comparação analítica de todos os dados.

O processo de recolha e análise de dados é imprescindível para se compreender a evolução dos alunos sempre que uma investigação prevê a melhoria ou a aquisição de competências. Como refere Aires (2015), “a seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo” (p. 24).

Para a análise das produções escritas dos alunos (pré-teste, produção intermédia, produção final), foram utilizados os seguintes indicadores:

Plano do texto

- (i) Dá um título adequado ao texto;
- (ii) Identifica o tema e os respetivos subtemas do texto;
- (iii) Apresenta uma introdução;
- (iv) Apresenta um desenvolvimento;
- (v) Apresenta uma conclusão;
- (vi) Organiza o seu texto por parágrafos.

Coerência e coesão

- (vii) Seleciona informação relevante e pertinente para o seu texto;
- (viii) Utiliza conectores textuais;

Microestrutura:

- (ix) Mobiliza vocabulário adequado ao tema;
- (x) Utiliza a 3.^a pessoa do singular;
- (xi) Evita a repetição de palavras;
- (xii) Escreve com correção ortográfica;
- (xiii) Utiliza de forma correta os sinais de pontuação;

Dimensão processual da escrita

- (xiv) Recorre a material de apoio durante a escrita do seu texto;
- (xv) Faz a planificação do texto;
- (xvi) Recorre à planificação do texto, consultando-a;
- (xvii) Faz a revisão do texto, melhorando-o.

Os indicadores relativos à dimensão processual da escrita foram apenas avaliados na produção intermédia e no pós-teste, por se ter considerado adequado não serem avaliados no pré-teste, visto que os alunos não estavam habituados a realizar regularmente quer a planificação, quer a revisão dos seus textos, tendo sido considerado importante lhes dar instrução sobre os mesmos numa fase posterior.

Cada um dos indicadores foi avaliado recorrendo-se a uma escala ordinal, de 1 a 4, sendo que: (i) 1 corresponde a “insuficiente”; (ii) 2 a “suficiente”; (iii) 3 a “bom”; e 4 a “muito bom”.

As produções escritas dos alunos foram ainda organizadas em grelhas, (anexos G,N,S) de acordo com indicadores específicos referidos anteriormente. Estes dados foram

analisados com recurso ao programa *Excel*, e organizados, posteriormente, em tabelas e em gráficos. Segundo Quivy et al. (1998), “apresentar os mesmos dados sob diversas formas favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações” (p. 223).

3.3.4. Princípios éticos do processo de investigação

Revela-se importante frisar que, no presente estudo, foram tidos em conta os princípios éticos do processo de investigação, de forma a que, quer a identidade dos contextos educativos, quer dos alunos que participam neste estudo não constassem no mesmo, de modo a garantir a confidencialidade dos dados e a proteger a sua confidencialidade. Com base no Código de Conduta Ética na Investigação (2016), “toda a informação prestada pelos/as participantes no contexto de investigação deve ser tratada confidencialmente e, quando publicada, não deve ser identificável” (p. 5). Assim sendo, certificou-se o direito à privacidade, na atribuição de um número a cada aluno, da turma em questão.

3.4. Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo, apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos no estudo empírico (respetivamente, nas secções 3.4.1. e 3.4.2).

3.4.1. Apresentação dos Resultados

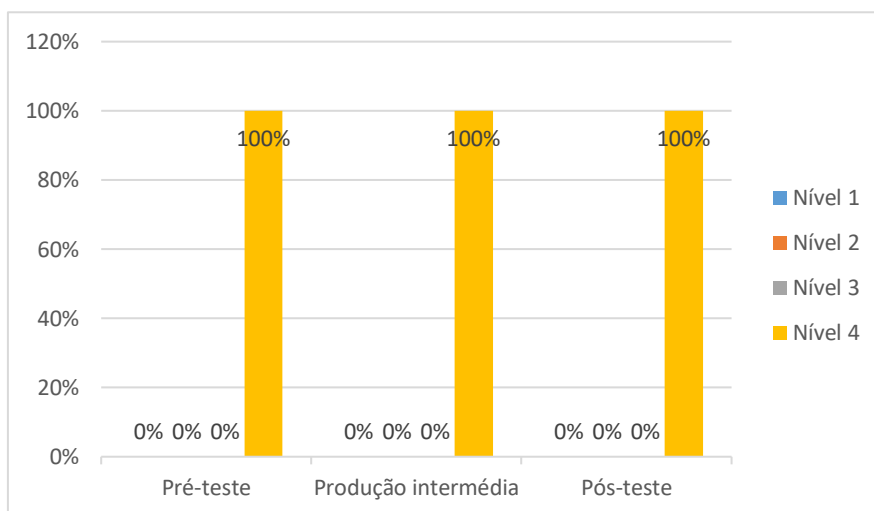
Nesta secção apresenta-se uma análise das produções dos alunos no pré-teste, produção intermédia e pós-teste, tendo em conta os seguintes indicadores descritos na secção 3.3.3.2.

Relativamente ao cumprimento do plano do texto expositivo, foram considerados os seguintes indicadores: (i) Dá um título adequado ao texto; (ii) Identifica o tema e os respetivos subtemas do texto; (iii) Apresenta uma introdução; (iv) Apresenta um desenvolvimento; (v) Apresenta uma conclusão; (vi) Organiza o seu texto por parágrafos.

Relativamente ao indicador: *Dá um título adequado ao texto*, conclui-se que é um aspeto no qual os alunos não apresentaram dificuldades, pois tanto no pré-teste como na produção intermédia e no pós-teste todos os alunos se encontram no nível 4 (muito bom), apresentando assim um título adequado ao texto (Figura 2).

Figura 2

Indicador: Dá um título adequado ao texto.



Relativamente ao indicador *Identifica o tema e os respetivos subtemas do texto* (Figura 3), verifica-se que, no pré-teste, 68% dos alunos se encontram no nível 2 (suficiente), como é o caso do texto da figura 4, enquanto 32% se encontram no nível 3 (bom), pois, numa fase inicial, os alunos nem sempre apresentaram no seu texto todos ou os subtemas mais relevantes e importantes para o seu texto expositivo. Contudo, observa-se uma evolução, a este nível, dado que tanto na produção intermédia, como na produção final, todos os alunos se encontram no nível 4 (muito bom), apresentando assim de uma forma concreta e correta o tema e os respetivos subtemas do texto.

Figura 3

Indicador: Identifica o tema e os respetivos subtemas do texto.

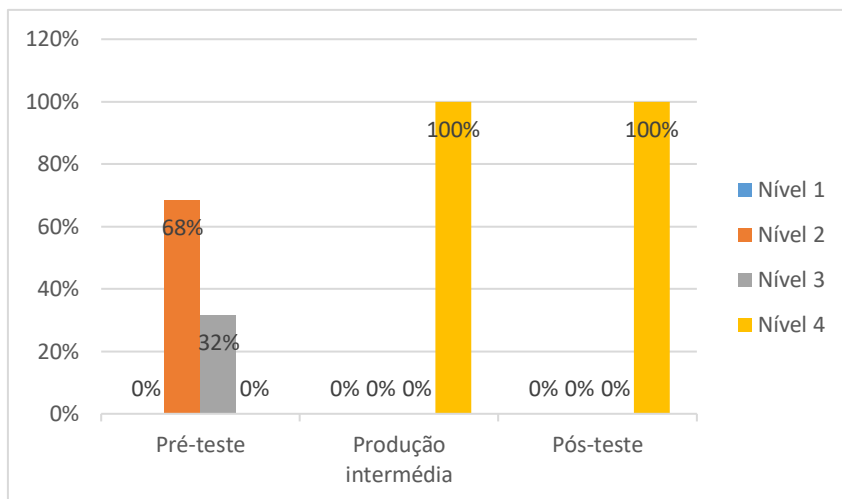
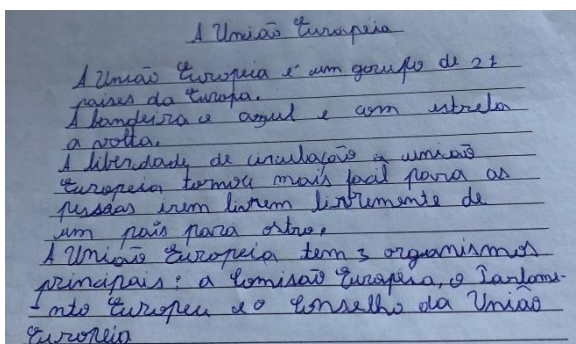


Figura 4

Texto Pré-teste – Nível 2



No que diz respeito ao indicador *Apresenta uma introdução*, (Figura 5) observa-se que, no pré-teste, 37% dos alunos se encontram no nível 1 (insuficiente), 26% no nível 2 (suficiente) e 37% no nível 3 (bom). Com a intervenção realizada, verifica-se uma evolução, visto que, na produção intermédia, 37% dos alunos se encontram no nível 3 (bom) e 63% no nível 4 (muito bom). Já na produção final 95% dos alunos encontram-se no nível 4 (muito bom). Na figura 6, observa-se um exemplo de uma introdução no pré-teste, que se encontra no nível 1, pois não se trata de uma introdução adequada ao texto. Já na figura 7, apresenta-se um exemplo de introdução no pós-teste no nível 4, por estar correta e apropriada.

Figura 5

Indicador: Apresenta uma introdução

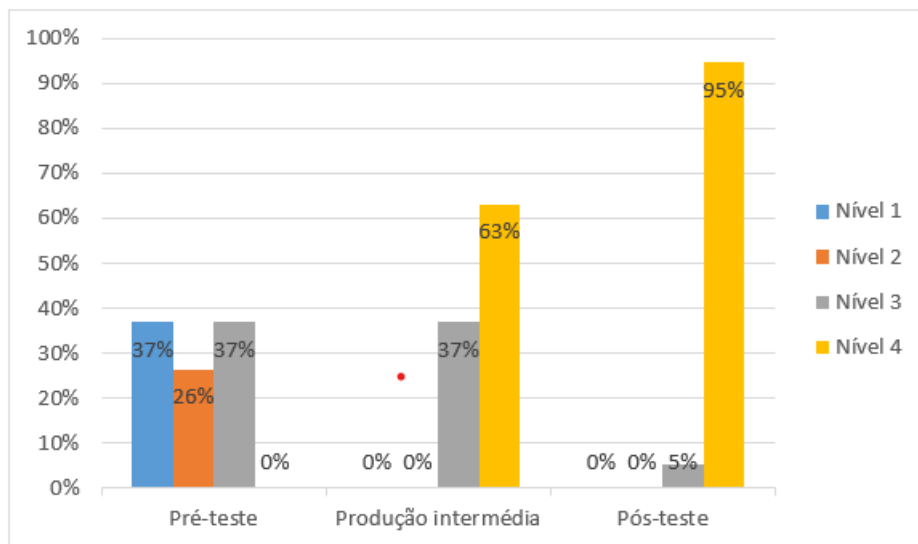


Figura 6

Exemplo de introdução, Pré-Teste, Nível 1

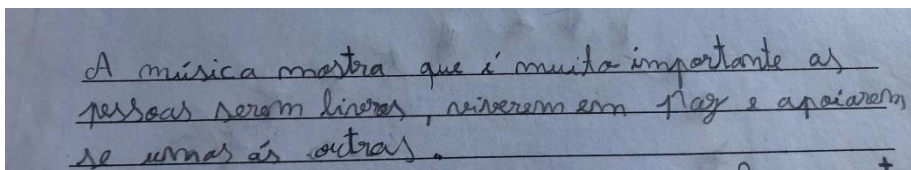
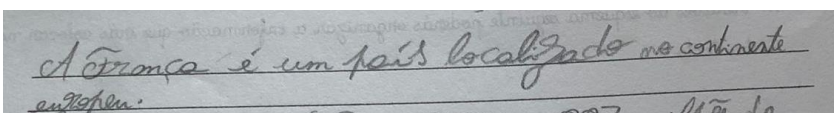


Figura 7

Exemplo de introdução, Pós-Teste, Nível 4



No que concerne ao indicador *Apresenta um desenvolvimento*, (Figura 8), verifica-se que, no pré-teste, 47% dos alunos se encontram no nível 2 (suficiente), como se apresenta na figura 9, o que acontece devido ao facto de alguns alunos apresentarem um desenvolvimento muito incompleto, sendo que os restantes se encontram no nível 3 (bom). Todavia, tanto na produção intermédia, como na produção final, constata-se uma progressão, pois 89% dos alunos se situam no nível 4 (muito bom), como se observa na figura 10, onde é apresentado um desenvolvimento completo e relevante.

Figura 8

Indicador: Apresenta um desenvolvimento.

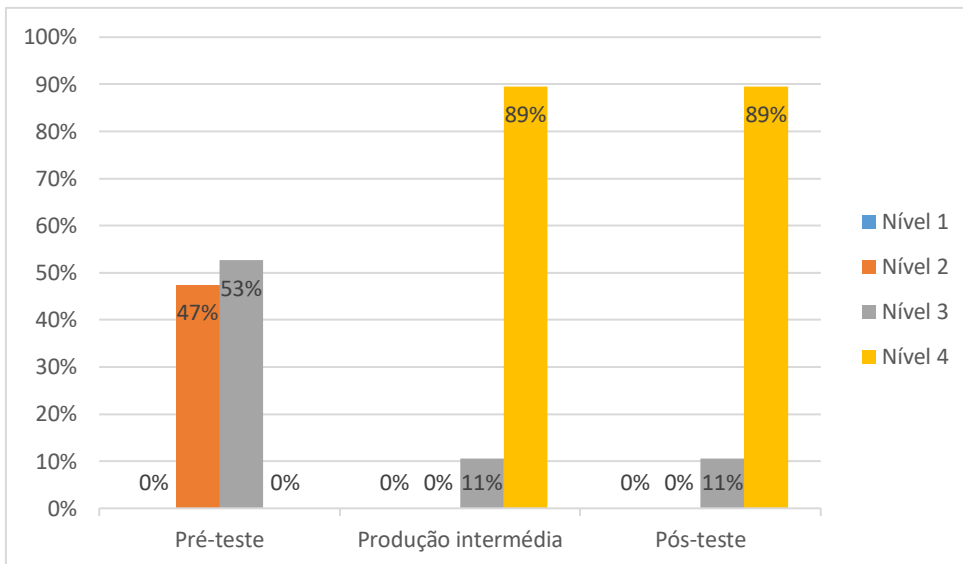


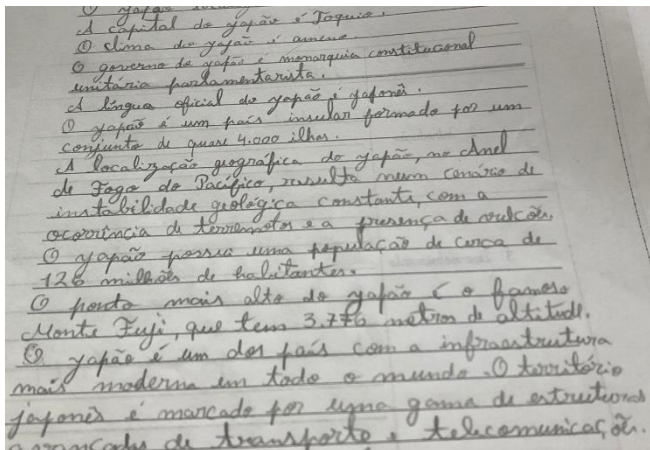
Figura 9

Exemplo de um desenvolvimento, Pré-teste, nível 2

A maioria dos países da União Europeia
Utilizam a mesma moeda. A bandeira da
União Europeia é azul com estrelas douradas
a forma um círculo. A União Europeia tornou
mais fácil para as pessoas irem livremente
de um país para outro.
A música mostra que é muito importan-
te as pessoas serem livres, viverem em
paz e apoiarem-se umas as outras.
A União Europeia tem 3 organizações principais:
a Comissão Europeia, o Parlamento Europeu e o
Conselho da União Europeia

Figura 10

Exemplo de um desenvolvimento, Pós-teste, nível 4



Relativamente ao indicador: *Apresenta uma conclusão*, (Figura 11), observa-se que é uma das fragilidades dos alunos no pré-teste: 37% dos alunos encontram-se no nível 1 (insuficiente), como se pode observar na figura 12, não apresentada de toda uma conclusão no seu texto, 26% no nível 2 (suficiente) e 37% no nível 3 (bom). Com o trabalho realizado, verifica-se uma evolução positiva, visto que, na produção intermédia, 37% dos alunos se encontram-se no nível 3 (bom) e 63% dos alunos encontram-se no nível 4 (muito bom). Já no pós-teste 95% dos alunos encontram-se no nível 4 (muito bom), como se pode observar na figura 13 onde é explicitada uma conclusão simples e correta.

Figura 11

Indicador: *Apresenta uma conclusão*.

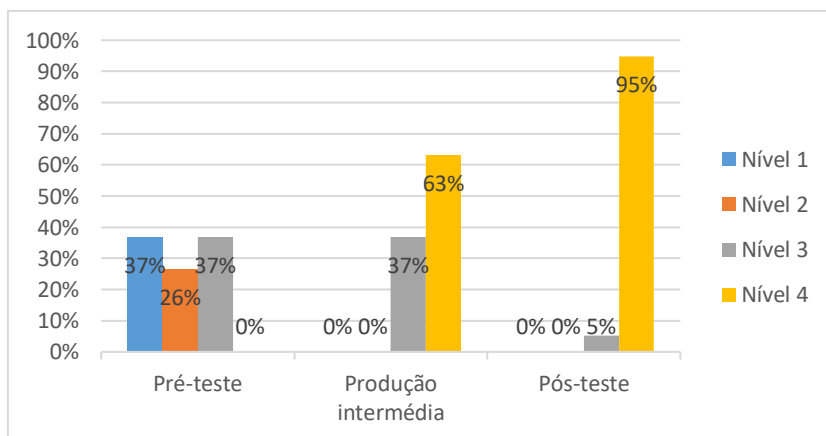


Figura 12

Exemplo de uma conclusão, Pré-teste, nível 1

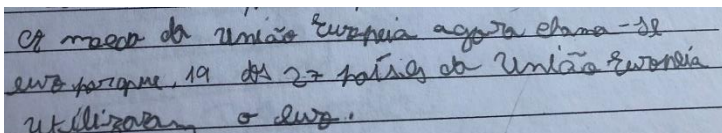
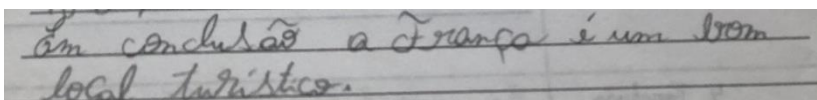


Figura 13

Exemplo de uma conclusão, Pós-teste, nível 4



Em relação ao indicador, *Organiza o seu texto por parágrafos*, (Figura 14), no pré teste, 32% dos alunos encontram-se no nível 2 (suficiente), como se verifica na figura 15, devido ao facto de serem apresentados diversos subtemas num mesmo parágrafo. Já 58% encontram-se no nível 3 (bom), enquanto 11% se encontram no nível 4 (muito bom). Na produção intermédia, 37% dos alunos encontram-se no nível 3 (bom), enquanto 63% se encontram no nível 4 (muito bom). No pós-teste, 95% dos alunos encontram-se no nível 4 (muito bom). Um exemplo disso, é o da figura 16, onde o texto apresentado se revela corretamente organizado pelos parágrafos devidos.

Figura 14

Indicador: Organiza o seu texto por parágrafos.

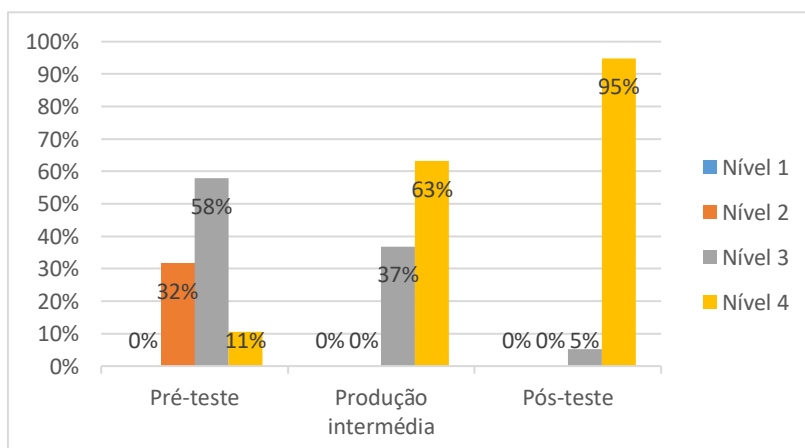


Figura 15

Exemplo de texto, Pré-Teste, Nível 2 - Organiza o seu texto por parágrafos.

A União Europeia tornou-se mais fácil para as pessoas ir e voltar de país para outro. Portugal a capital e Lisboa a cidade e a sua língua e cultura e 1 de janeiro de 1993 e a moeda, eram apenas 6 países: Alemanha, Bélgica, França, Itália, Luxemburgo, Países Baixos e Grécia. Os países da União Europeia trabalham em conjunto para garantir que existe paz na Europa; todos os países têm as mesmas regras e ninguém é excluído; todas as línguas e culturas são respeitadas; a economia europeia é uma economia forte e os países usam a mesma moeda para fazerem negócios uns com os outros. Bruxelas é a sede das principais instituições da União Europeia, incluindo o Parlamento Europeu. Ursula von der Leyen é a atual Presidente da Comissão Europeia.

Figura 16

Exemplo de texto, Pós-Teste, Nível 4 - Organiza o seu texto por parágrafos.

A França
A França é um país localizado no continente europeu. Contando com 67 059 887 milhões de habitantes, a França é o terceiro país mais populoso da Europa.
A capital da França é Paris.
A moeda é o Euro por estar na União Europeia.
O governo é a República Democrática.
Alguns monumentos da França são: Arco do Triunfo, Torre de Eiffel, Museu do Louvre, Museu Picasso, Museu Rodin e a Torre Eiffel.
A Torre Eiffel é uma grande torre que está localizada no campo de Marte (Champ de Mars), em Paris.
A Torre Eiffel, um dos símbolos de Paris e da França, foi construída em 1889.
Em conclusão a França é um bom local turístico.

Relativamente à coerência e coesão foram considerados os seguintes indicadores: (vii) Seleciona informação relevante e pertinente para o seu texto e (viii) Utiliza conectores textuais.

No que diz respeito ao indicador *Seleciona informação relevante e pertinente para o seu texto*, (Figura 17), verifica-se que no pré-teste, 58% dos alunos se encontram no nível 2 (suficiente), 37% se encontram no nível 3 (bom) e 5% se encontrava no nível 4 (muito bom). Isto resulta do facto de, nesta produção inicial, diversos alunos terem apresentado no seu texto informações consideradas menos relevantes, não colocando informações que eram mais essenciais. Este foi um aspeto que se modificou, pois tanto na produção intermédia como no pós-teste apenas 11% dos alunos se encontram no nível 3 (bom), enquanto que 89% se situam no nível 4 (muito bom), como se verifica na figura 18, onde o texto apresentado revela que o aluno teve atenção ao selecionar a informação mais relevante e pertinente para o seu texto.

Figura 17

Indicador: Seleciona informação relevante e pertinente para o seu texto.

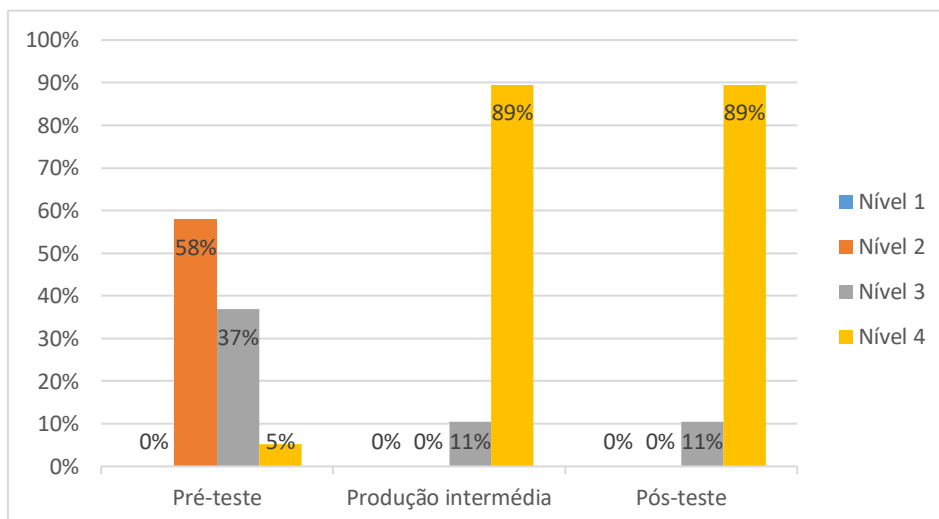


Figura 19

Indicador: Utiliza conectores textuais.

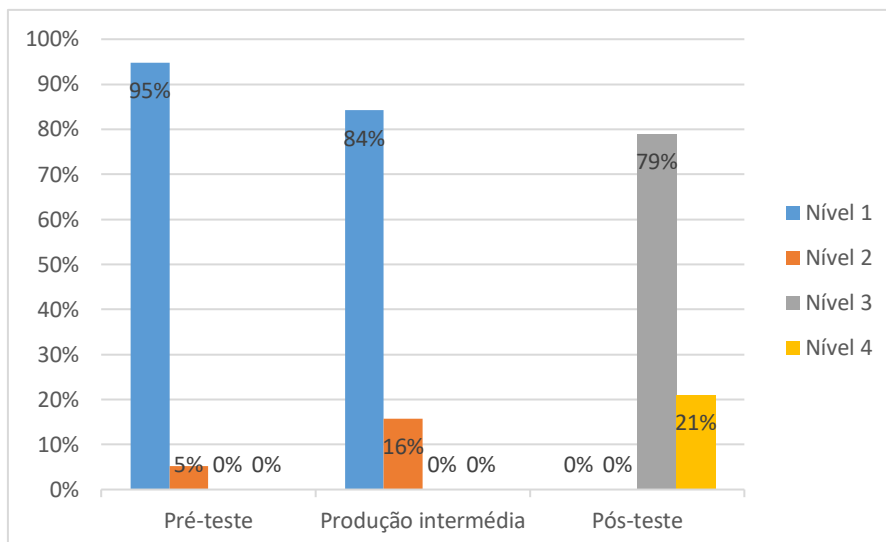
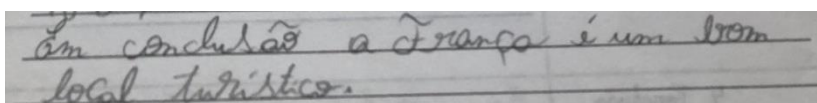


Figura 20

Exemplo de utilização de conector textual para concluir o texto.



Relativamente à microestrutura foram considerados os seguintes indicadores: (ix) Mobiliza vocabulário adequado ao tema; (x) Utiliza a 3ª pessoa do singular; (xi) Evita a repetição de palavras; (xii) Escreve com correção ortográfica e (xiii) Utiliza de forma correta os sinais de pontuação.

No que concerne ao indicador *Mobiliza vocabulário adequado ao tema*, (Figura 21) 37% dos alunos encontram-se no nível 2 (suficiente), enquanto 58% se situam no nível 3 (bom), como o exemplo da figura 22, devido a apresentarem pouco vocabulário importante relativo ao tema, e 5% no nível 4 (muito bom). Contudo, pode observar-se uma evolução a este nível, dado que tanto na produção intermédia como na produção final todos os alunos se encontram no nível 4 (muito bom), como se verifica na figura 23, mobilizando assim, vocabulário adequado e oportuno ao tema.

Figura 21

Indicador: Mobiliza vocabulário adequado ao tema.

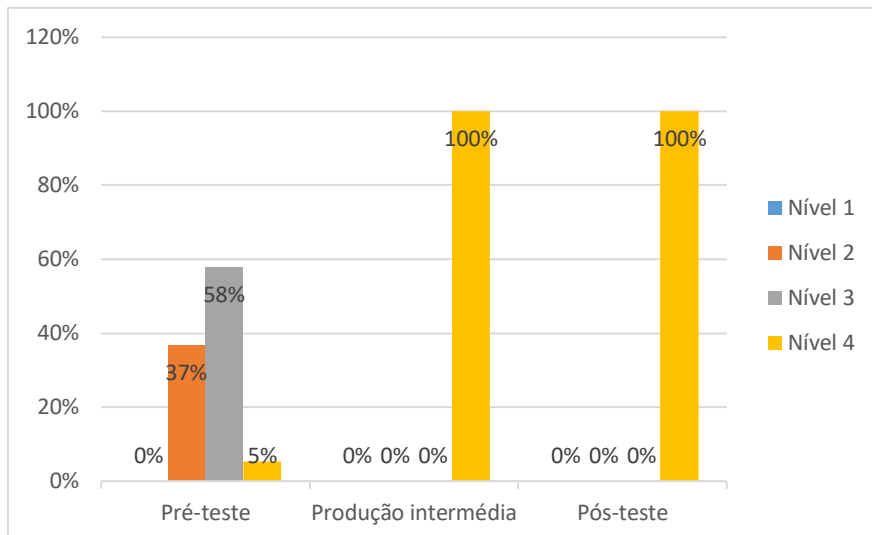


Figura 22

Exemplo de texto, Pré-Teste, Nível 3 Mobiliza vocabulário adequado ao tema.

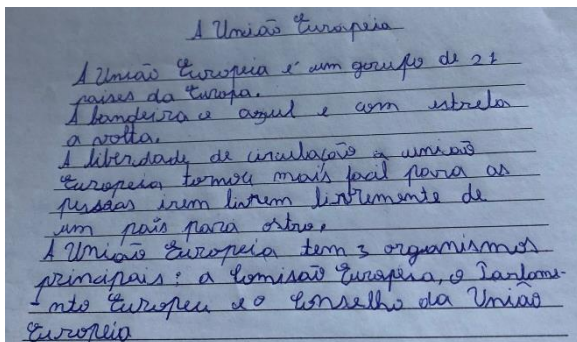
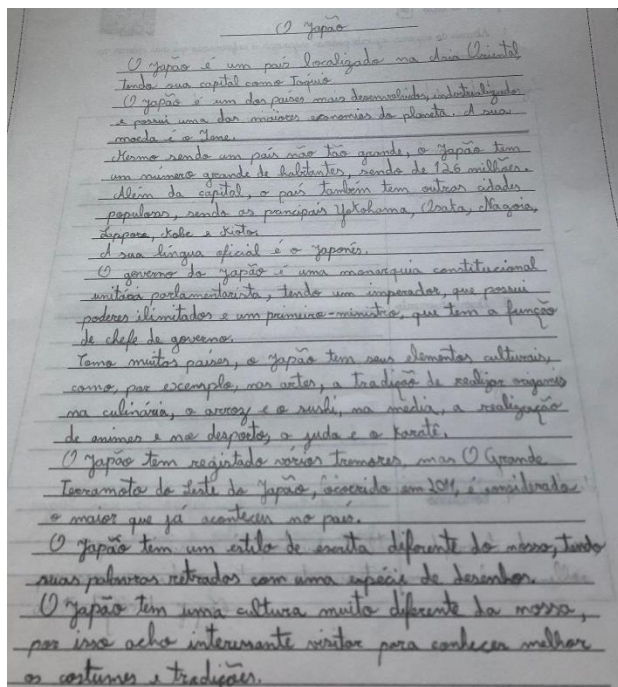


Figura 23

Exemplo de texto, Pós-Teste, Nível 4 Mobiliza vocabulário adequado ao tema.



Em relação ao indicador *Utiliza a 3.ª pessoa do singular*, (Figura 24), 5% dos alunos apresentam-se no nível 2 (suficiente), enquanto que 95% se encontram no nível 3 (bom). Na produção intermédia e no pós-teste, todos os alunos encontram-se no nível 4 (muito bom), utilizando diversas vezes a 3.ª pessoa do singular, muitas vezes para evitar a repetição de nomes, como se verifica na figura 25.

Figura 24

Indicador: *Utiliza a 3.ª pessoa do singular*.

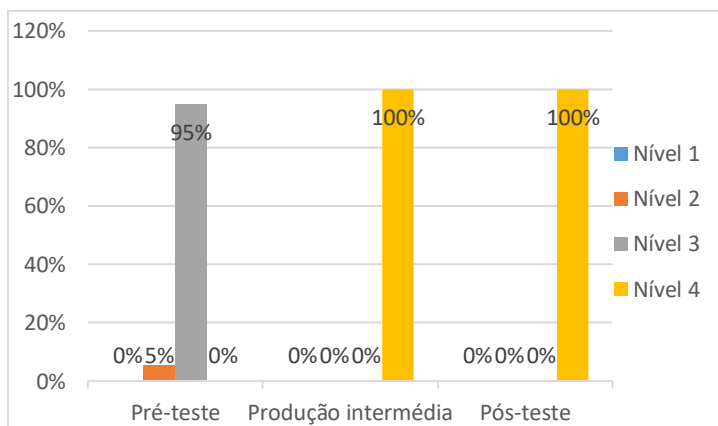


Figura 25

Exemplo de excerto de texto, Produção Intermédia, Nível 4: Utiliza a 3.ª pessoa do singular.

Elas ajudam os humanos dando-lhes carne, leite e lã.

Relativamente ao indicador *Evita a repetição de palavras*, no pré-teste, (Figura 26), 47% dos alunos encontram-se no nível 2 (suficiente), enquanto que 53% se encontram no nível 3 (bom). Porém, na produção intermédia e no pós-teste, todos os alunos se encontram no nível 4 (muito bom), tendo começado a utilizar, por exemplo, pronomes para evitar a repetição de grupos nominais, como se observa na figura 27.

Figura 26

Indicador: Evita a repetição de palavras.

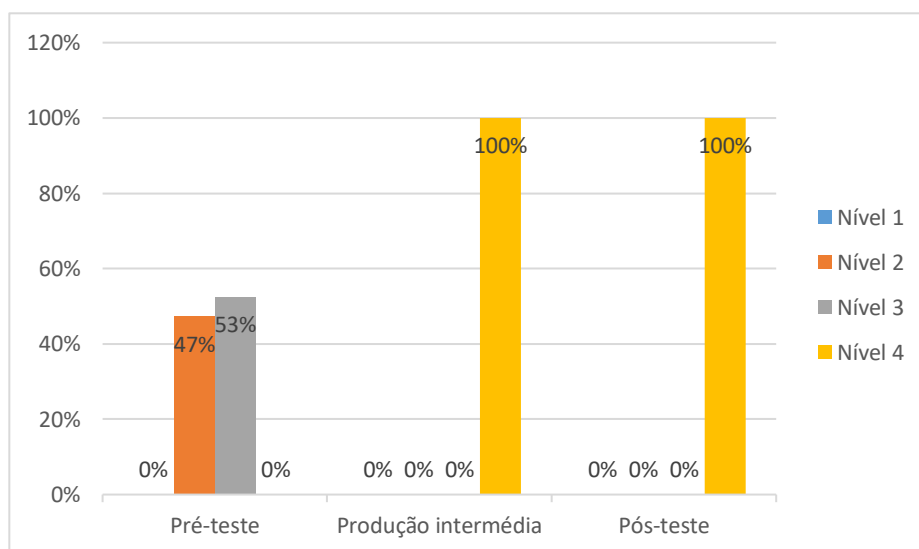


Figura 27

Exemplo de excerto de texto, Produção intermédia, Nível 4 Evita a repetição de palavras.

Estes animais têm colina vertebral, sendo animais vertebrados e podem pesar entre 45kg e 160kg.

No que diz respeito ao indicador *Escreve com correção ortográfica*, (Figura 28) no pré-teste 53% dos alunos encontram-se no nível 2 (suficiente), apresentando diversos erros ortográficos, como se verifica na figura 29, enquanto 47% se encontram no nível 3 (bom). Já na produção intermédia, 5% encontram-se no nível 2 (suficiente), enquanto

53% se encontram no nível 3 (bom) e 42% no nível 4 (muito bom). Já no pós-teste, 53% encontram-se no nível 3 (bom) e 47% encontram-se no nível 4 (muito bom).

Figura 28

Indicador: *Escreve com correção ortográfica.*

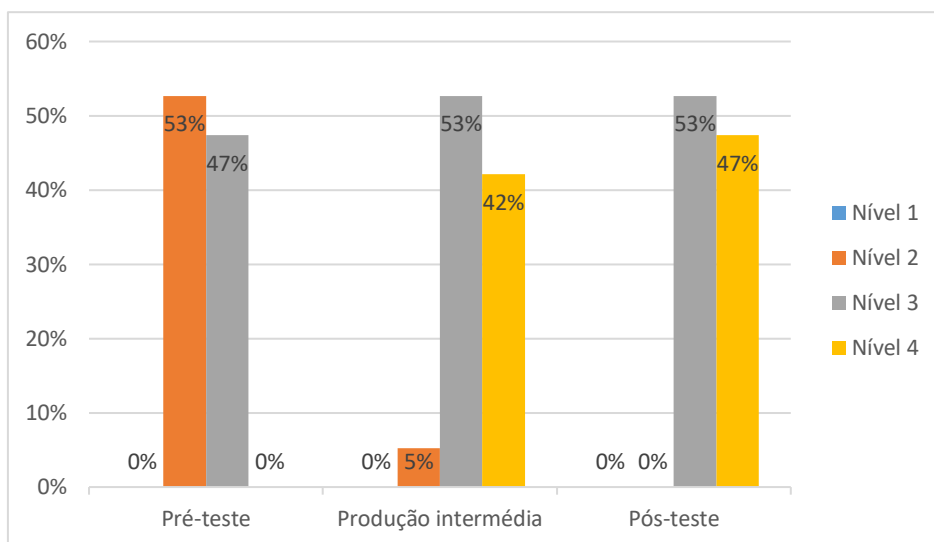
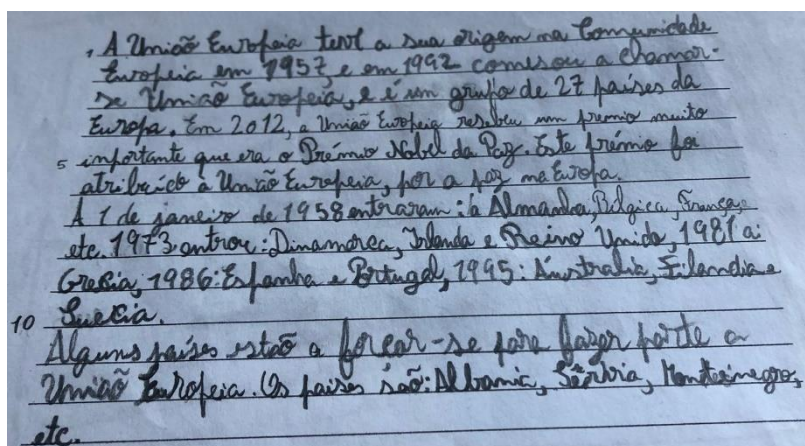


Figura 29

Exemplo de excerto de texto, Pré Teste, Nível 2, *Escreve com correção ortográfica.*



Em relação ao indicador: *Utiliza de forma correta os sinais de pontuação*, (Figura 30), observa-se que no pré-teste, 42% dos alunos se encontram no nível 2 (suficiente), o que resulta do facto de diversos alunos terem dificuldade na colocação de vírgulas, assim como da ausência, por vezes, de ponto final no final das frases, como se verifica na figura

31, enquanto que 58% se encontram no nível 3 (bom). Já na produção intermédia, 58% dos alunos encontram-se no nível 3 (bom) e 42% no nível 4 (muito bom). No pós-teste, 42% dos alunos encontram-se no nível 3 (bom) e 58% no nível 4 (muito bom).

Figura 30

Indicador: Utiliza de forma correta os sinais de pontuação.

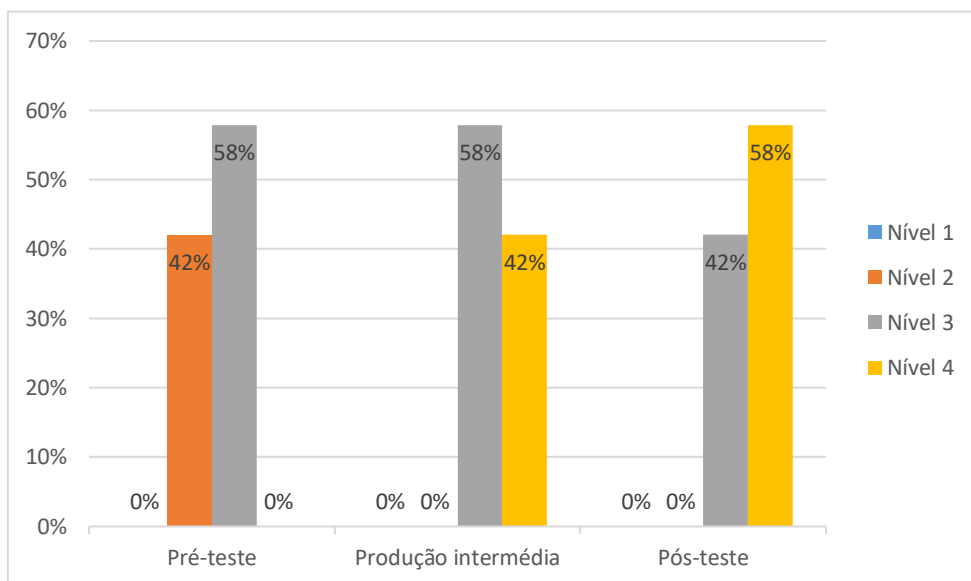
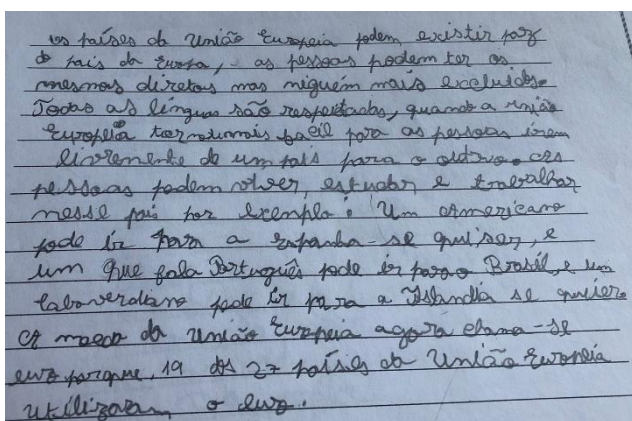


Figura 31

Exemplo de excerto, Pré-Teste, Nível 2 Utiliza de forma correta os sinais de pontuação.



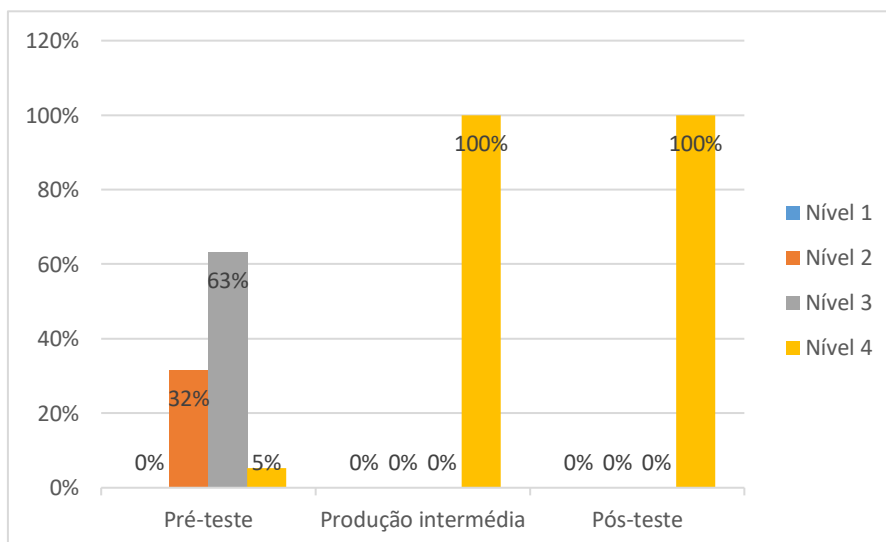
Em relação à dimensão processual da escrita foram considerados os seguintes indicadores: (xiv) Recorre a material de apoio durante a escrita do seu texto; (xv) Faz a

planificação do seu texto; (xvi) Recorre à planificação do texto consultando-a e (xvii) Faz a revisão do texto, melhorando-o.

No que concerne ao indicador, *Recorre a material de apoio durante a escrita do seu texto*, (Figura 32), verifica-se que, no pré-teste, 32% dos alunos se encontram no nível 2 (suficiente), enquanto que 63% se encontram no nível 3 (bom) e 5% no nível 4 (muito bom). Isto deve-se ao facto de, no pré-teste, se observar que os alunos exibem algumas dificuldades em consultar o material de apoio que lhes foi disponibilizado durante a escrita do seu texto. Contudo, regista-se uma evolução a este nível, dado que tanto na produção intermédia, como no pós-teste, todos os alunos se encontram no nível 4 (muito bom), consultando e aplicando regularmente nos seus textos, informação que tinham no material de apoio.

Figura 32

Indicador: Recorre a material de apoio durante a escrita do seu texto.



Em relação ao indicador *Faz a planificação do texto*, (Figura 33), tanto na produção intermédia como na produção final, todos os alunos se encontram no nível 4 (muito bom), apresentando assim a planificação do texto antes da textualização, como se verifica na figura 34.

Figura 33

Indicador: Faz a planificação do texto.

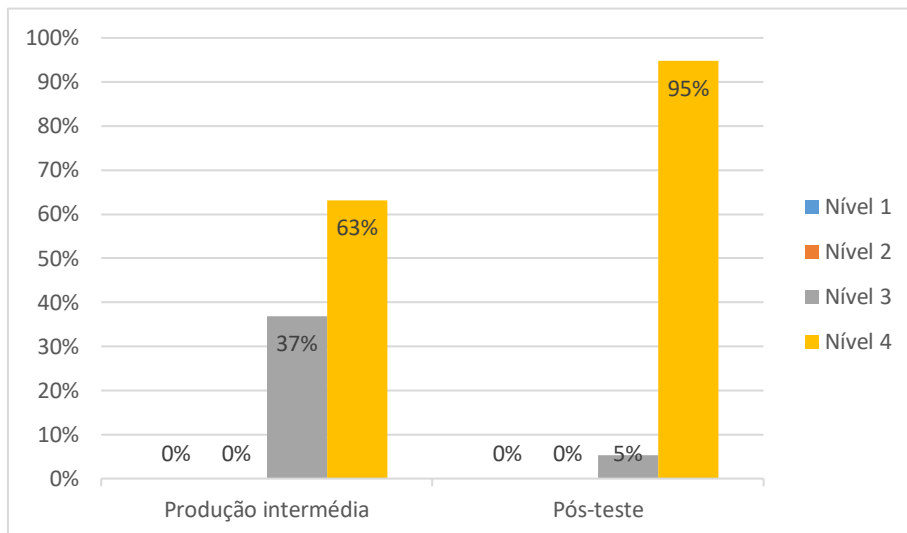
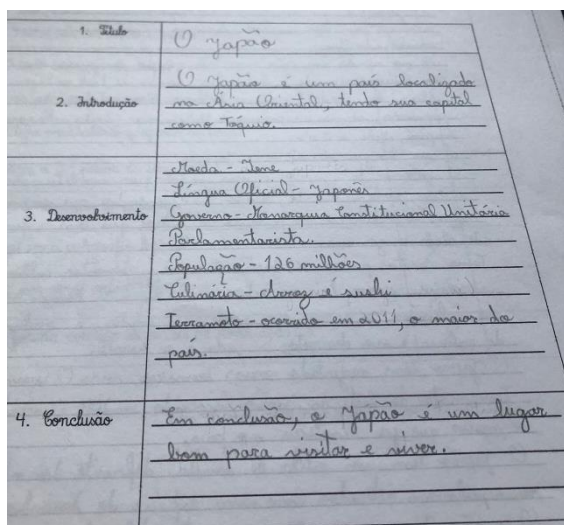


Figura 34

Exemplo de planificação do texto, Pós-Teste

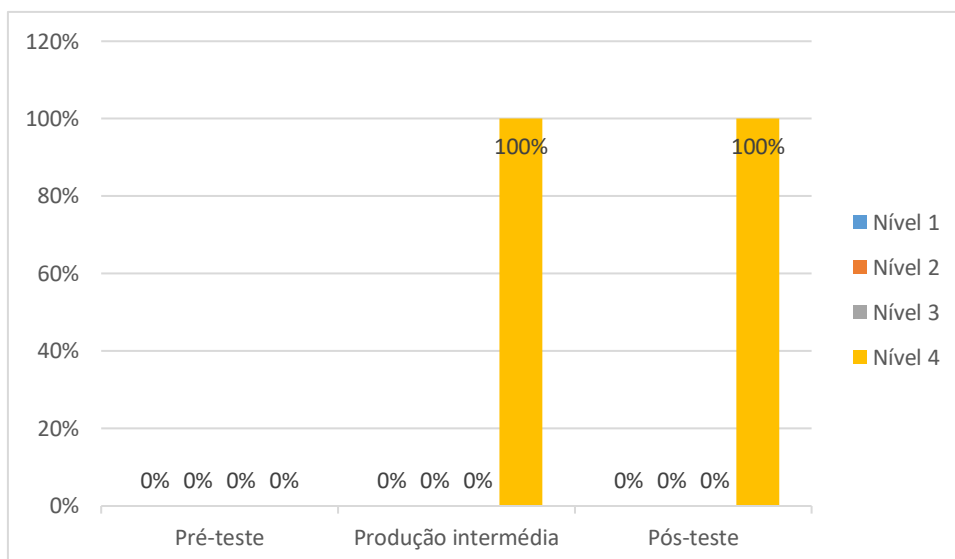


Relativamente ao indicador *Recorre à planificação do texto*, consultando-a, (Figura 35), tanto na produção intermédia, como na produção final, todos os alunos se encontram no nível 4 (muito bom), notando-se através da leitura do textos dos alunos, e

na leitura da planificação dos mesmos, que os alunos recorriam à planificação, para realizar os seus textos expositivos.

Figura 35

Indicador: Recorre à planificação do texto, consultando-a.



Relativamente ao indicador *Faz a revisão do texto, melhorando-o*, (Figura 36), tanto na produção intermédia 16% dos alunos se encontram no nível 3 (bom) e 84% no nível 4 (muito bom). Já no pós-teste, 5% dos alunos se encontram no nível 3 (bom) e 95% no nível 4 (muito bom). Isto deve-se ao facto de alguns alunos não melhorarem determinados aspetos por si assinalados na lista de verificação de revisão do texto que se observa na figura 37.

Figura 36

Indicador: *Faz a revisão do texto, melhorando-o.*

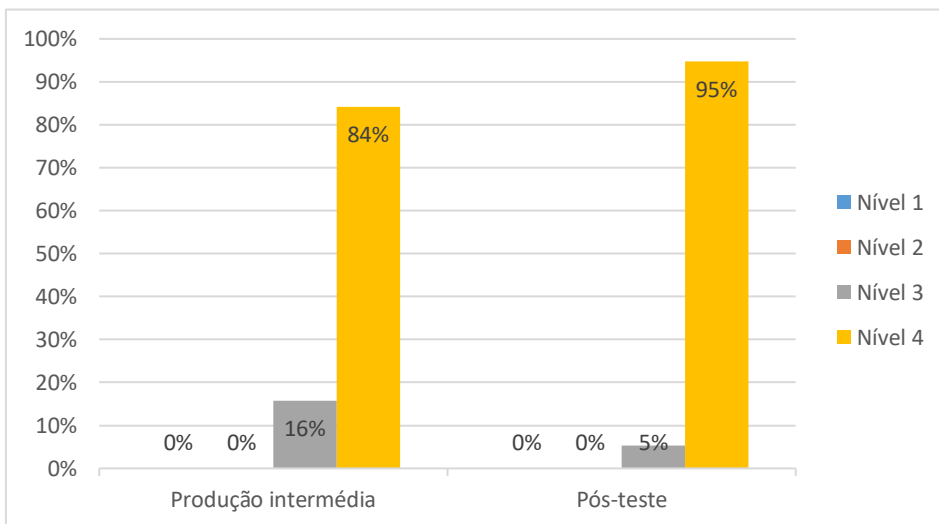


Figura 37

Exemplo de lista de verificação.

Exemplo de lista de verificação para a revisão de texto. A tabela contém perguntas e respostas marcadas com 'X'.

Revisão do texto		Sim	Não
Dei um título adequado ao texto?		X	
O texto tem uma introdução?		X	
O texto tem um desenvolvimento?		X	
O texto tem uma conclusão?		X	
Cada parágrafo apresenta uma ideia ou subtema?		X	
Utilizei vocabulário adequado ao tema?		X	
Utilizei a 3.ª pessoa do singular?			X
Evitei a repetição de palavras?		X	
Utilizei uma caligrafia legível?		X	

3.4.2. Discussão dos resultados

Durante as primeiras semanas deste estágio constatou-se que de uma forma geral, os alunos apresentavam diversas dificuldades na escrita de textos. Deste modo, percebi de imediato que teria de ser realizado um trabalho consistente e sistemático a este nível. Saber escrever é fundamental para qualquer aluno, pois a escrita é uma competência transversal a todo o currículo que envolve aprendizagem, esforço e treino (Costa-Pereira, Faria & Sousa, 2019). Pressupõe competências mais alargadas, tais como competências linguísticas, competências comunicativas e processos de literacia (Sousa, 2015).

Depois de ter a oportunidade de observar e analisar os textos que os alunos tinham realizado no pré-teste, e como se pode observar através dos gráficos, uma das maiores dificuldades que os alunos tinham estava relacionada com a estrutura do texto, sendo pouco notória na grande maioria dos textos, uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. Outra dificuldade, essencialmente, sentida era a utilização de conectores.

Após a realização de um conjunto de atividades ao longo do período de intervenção, são expressivos os resultados obtidos ao nível dos diversos indicadores de avaliação.

Importa destacar positivamente os indicadores *Apresenta uma introdução* e *Apresenta uma conclusão*, em que se regista uma clara melhoria do pré-teste para a produção intermédia e da produção intermédia para o pós-teste, o que se deveu sobretudo à realização de inúmeras atividades durante a intervenção. Deste modo, foi clara e concreta a presença de uma estrutura composta por introdução, desenvolvimento e conclusão nos textos expositivos dos alunos, o que não se verifica no pós-teste.

Esta melhoria surge ainda com a realização dos momentos de planificação e revisão do texto, momentos estes trabalhados com os alunos e aplicados tanto na produção intermédia como no pós-teste. De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), as atividades presentes no processo de escrita estão agrupadas em três componentes: planificação, textualização e revisão. A planificação tem como objetivo a mobilização de conhecimentos prévios, de forma a organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa. Nesta fase, os alunos devem identificar o género de texto que vão escrever, registar as ideias relacionadas com o tema, definir os objetivos e organizar a informação, estabelecendo relações entre as ideias. Como esta é uma tarefa complexa, o professor deverá disponibilizar aos alunos tempo suficiente para que a consigam concretizar com sucesso (Barbeiro e Pereira, 2007).

Já a revisão processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito na etapa anterior, podendo ser feita ao longo de todo o processo ou apenas no final. No fundo, o objetivo da revisão é levar o seu autor a avaliar

o que escreveu, procedendo a diferentes ações como reler, apagar, acrescentar, substituir informação, corrigir e reformular. A revisão é uma componente fundamental no processo de escrita, uma vez que permite melhorar o produto final, contribui para o desenvolvimento pessoal do aluno ao nível da escrita e desenvolve o sentido crítico, na medida em que o aluno percebe que o seu texto pode ser sempre alterado e melhorado (Barbeiro e Pereira, 2007).

Outro aspeto a destacar é o indicador *Utiliza conectores textuais*, pois no pré-teste verifica-se que a grande maioria dos alunos não os utiliza nos seus textos, sendo que, mais uma vez, através de um conjunto de atividades que promoveram este aspeto, houve uma expressiva mudança. Segundo Montolío (2001), os conectores “tienen como valor básico esta función de senalar de manera explícita con qué sentido van encadenándose los diferentes fragmentos oracionales del texto para, de esa manera, ayudar al receptor de un texto guiándole en el proceso de interpretación.”

De uma forma geral, verifica-se ainda que os alunos apresentam significativas melhorias em todos os indicadores analisados, nomeadamente na organização do texto por parágrafos, na mobilização de vocabulário adequado ao tema, na escrita com correção ortográfica, na utilização de forma correta os sinais de pontuação, na consulta de material de apoio durante a escrita do seu texto, e na planificação e a revisão do texto. Tudo isto se deve, essencialmente, ao modelo de sequência didática implementado, associado também ao empenho, dedicação e trabalho dos alunos, que com auxílio melhoraram e adquiriram competências essenciais para a escrita de textos. Cardoso (2011) refere que o professor deverá circular pela sala, desempenhando o papel de orientador, colocando questões de forma cuidadosa a fim de estimular as ideias dos alunos, ouvindo-os, auxiliando-os e conduzindo-os para o produto final.

3.5 Conclusões

As principais conclusões deste estudo, apresentar-se-ão seguindo a ordem dos objetivos específicos do estudo e mobilizando o quadro concetual que o suporta. Assim

sendo, é necessário fazer um resumo do mesmo e mobilizar os objetivos propostos (Sousa & Baptista, 2014).

Consideraram-se como os objetivos específicos deste estudo, os seguintes: (i) Mobilizar estratégias de seleção e tratamento de informação; (ii) Planificar textos expositivos respeitando o plano de texto; (iii) Textualizar o texto expositivo mobilizando as características de macro e microestrutura; e (iv) Rever textos expositivos recorrendo a grelhas de revisão.

Assim sendo, no que diz respeito ao primeiro objetivo: Mobilizar estratégias de seleção e tratamento de informação, constata-se que ocorreu uma significativa evolução, visto que do pré-teste para o pós-teste os alunos começaram gradualmente mais, a recorrer ao material de apoio que tinham disponível durante a realização dos seus textos, a selecionar informação adequada e pertinente para os mesmos, e ainda a consultarem frequentemente a planificação que tinham efetuado, para realizarem a textualização. Estas competências permitem aos alunos se apropriarem da informação dos textos lidos e aceder assim, a novos conhecimentos, para além dos que já possuíam, o que deste modo permite ainda que as estratégias empregues e aplicadas, no decorrer da intervenção, façam com que os alunos autorregulassem a apropriação da nova informação (Costa-Pereira & Sousa, 2017; Silva et al., 2011).

No que diz respeito ao segundo objetivo: Planificar textos expositivos respeitando o plano de texto, também se constata uma evolução expressiva, na medida em que, uma vez mais, do pré-teste para o pós-teste os alunos adquiriram uma noção da importância de planificar um texto antes de o realizar, planificação esta dividida por três tópicos, sendo eles introdução, desenvolvimento e conclusão. Este foi um aspeto bastante significativo, visto que numa fase inicial, os alunos revelavam inúmeras dificuldades em distinguir uma introdução, de um desenvolvimento e de uma conclusão, o que acabava por também dificultar a realização de uma planificação clara, correta e concisa. Com o decorrer das sessões, este foi um aspeto, como já referido anteriormente, melhorado e que consequentemente tornou os textos dos alunos apropriados e satisfatórios.

A planificação tem como objetivo a mobilização de conhecimentos prévios, de forma a organizar a informação relacionada à estrutura do texto, para delinear a própria realização da tarefa. Nesta fase, os alunos devem identificar o gênero de texto que vão escrever, registrar as ideias relacionadas com o tema, definir os objetivos e organizar a informação, estabelecendo relações entre as ideias. (Barbeiro e Pereira, 2007).

Relativamente ao terceiro objetivo, Textualizar o texto expositivo mobilizando as características de macro e microestrutura, é possível concluir que ocorreu uma explícita evolução, relativa à estrutura do texto expositivo, uma vez que a macroestrutura deste texto possibilitou a estruturação da informação nos três tópicos: introdução, desenvolvimento, e conclusão, objetivo este alcançando através de diversas atividades realizadas na sequência didática, que permitiram aos alunos perceberem os três tópicos referidos anteriormente, e assim estruturarem os seus textos nessas três partes. Os alunos apresentaram ainda melhorias na sequência lógica das ideias, na classificação e organização dos conhecimentos sobre o tema e na organização do texto em parágrafos. Por conseguinte os alunos desenvolveram ainda competências importantes neste texto, no que diz respeito ao (i) descrever; (ii) definir; e (iii) explicar (Prat et al., 2000).

O quarto objetivo: Rever textos expositivos recorrendo a grelhas de revisão, foi também alcançado com êxito, dado que através das grelhas de revisão, foi criado um momento, onde depois de realizarem os seus textos, os alunos poderiam rever determinados aspetos como: “o texto tem uma introdução?”; “cada parágrafo apresenta uma ideia ou subtema?”, e conseqüentemente melhorarem certos assuntos ou acrescentarem e modificarem outros. Este momento revelou-se extremamente crucial e permitiu aos alunos lembrarem e melhorarem aspetos importantes a terem em conta.

Assim sendo, importa mencionar, mais uma vez, que as sequências didáticas implementadas, favoreceram um trabalho contínuo e sistemático, através de um conjunto de atividades estruturadas e organizadas, possibilitando melhorar determinadas dificuldades que os alunos possuíam.

Em conclusão, considera-se que os objetivos da presente investigação foram alcançados, visto que, através da análise dos dados, obtiveram-se resultados bastante positivos, tendo sido ativados um conjunto de competências que supõem a estruturação de atividades e a sua apropriação por parte dos alunos, facilitando assim, o desenvolvimento das competências associadas à construção de conhecimento e à produção escrita (Vaz et al., 2016).

Considera-se ainda importante referir, que como em qualquer estudo, surgem, por vezes, constrangimentos no decorrer da investigação. Neste estudo, destaca-se essencialmente um constrangimento relacionado com o curto período de tempo da intervenção e conseqüentemente da elaboração do estudo. De facto, considera-se que seria importante e relevante ter realizado com os alunos mais módulos sobre algumas dificuldades que os mesmos ainda apresentavam, assim como realizar um reforço daquilo que foi apreendido, o que mais uma vez devido à falta de tempo e à gestão curricular das aulas a serem lecionadas, previamente definidas pela professora cooperante, não foi possível.

Para futuros estudos, relembro e aconselho, sobretudo, a realização de um trabalho contínuo e sistemático, com a criação de módulos que desenvolvam um trabalho de análise e de perceção da estrutura de um texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) por ser uma das maiores dificuldades por parte dos alunos, tanto no meu estudo, como em estudos realizados anteriormente, e que acredito ser uma fragilidade por parte dos alunos desta faixa etária.

4. REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Nesta seção apresenta-se uma reflexão final, com o objetivo de analisar os contributos da experiência desenvolvida na PES II no desenvolvimento das competências profissionais, na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e ainda na identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante, assim como das dimensões a melhorar no exercício da profissão na qualidade de docente.

A unidade curricular de PES II foi um significativo e considerável processo formativo, que, ocorrendo em ambos os ciclos de ensino, proporcionou, evidentemente, o desenvolvimento de diversas competências profissionais, mas também pessoais, de responsabilidade, resolução, cooperação e reflexão sobre o papel diário de um professor, numa sala de aula, na escola e na sociedade, tendo sido conseqüentemente um notável desafio, no que se relaciona, não só ao crescimento enquanto pessoa, mas sobretudo enquanto futura professora.

As práticas de 1.º e 2.º CEB foram indispensáveis para ajudar a compreender e a ter consciência do percurso a seguir futuramente enquanto docente. Ao longo deste período de estágio, assimila-se o investimento necessário para se tornar uma boa professora e, através de exemplos de práticas que se podem observar e presenciar, sente-se definitivamente aquilo que se pretende seguir e adotar. A partir da intervenção no 1.º ciclo e do desenvolvimento do estudo empírico, foi possível compreender que o trabalho com a escrita de textos revela-se um aspeto bastante importante, devendo ser algo sistemático, contínuo e que motive os alunos. Saber escrever é fundamental para qualquer aluno, pois a escrita é uma competência transversal a todo o currículo que envolve aprendizagem, esforço e treino (Costa-Pereira, Faria & Sousa, 2019).

Durante este percurso, foi ainda possível, mais uma vez, compreender o papel basilar da realização de planificações das sessões. O docente, no momento da realização das suas planificações, deve ter em conta, primeiramente, as características da turma na sua generalidade, mas também o nível individual, respeitando assim o ritmo de aprendizagens de cada aluno. O ato de planificar fomenta no docente a capacidade de estruturar a sua prática, tendo em conta diferentes estratégias de ensino e de promover

aprendizagens significativas nos seus alunos: “planificar é a base fundamental de uma gestão estratégica fidedigna e credível no sistema de ensino” (Vaz, 2011, p. 17).

Outro aspeto importante a destacar foi a aprendizagem, a compreensão e a relevância que se adquire e que se aplica ao nível da diferenciação pedagógica, essencialmente no 1º CEB, tentando sempre dar resposta às necessidades dos alunos, para que obtivessem o maior êxito nas suas aprendizagens. A diferenciação pedagógica, contrariamente ao que se possa ainda pensar, não significa apenas individualizar. Como refere Heacox (2006), esta diferenciação define-se essencialmente pela alteração do ritmo, nível ou género de ensino dinamizado pelo docente, em prol das necessidades e interesses dos alunos. Além disto, esta metodologia de trabalho, apresenta características muito específicas nomeadamente: i) rigor, ii) relevância, iii) flexibilidade e iv) complexidade. Inquestionavelmente, apesar de sentir que ainda seja necessária alguma formação a este nível, a formação que se tem nestes ciclos de ensino contribui para que no futuro enquanto docente já se percecione aspetos fundamentais a ter em conta e a serem aplicados.

Todas as aulas que foram dinamizadas tiveram sempre em conta as e potencialidades e fragilidades dos alunos. O respeito pelas diferenças e ritmo de aprendizagem de cada um dos alunos é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as suas características individuais, visto que cada individuo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes. Todos os alunos aprendem melhor quando os professores respeitam a sua individualidade e ensinam de acordo com as suas diferenças (Resende & Soares, 2002, p. 14).

De um modo geral, a experiência neste estágio profissional foi extremamente gratificante e contribuiu satisfatoriamente para confirmar esta escolha profissional. Contudo, é importante dar continuidade à formação que até agora se obtém tendo ainda muito para aprender e aplicar no que diz respeito ao papel do professor numa sala de aula. O estágio, quando encarado na sua perspetiva crítica, de ponto de partida para o crescimento profissional, permite ao (futuro) professor “reconhecer que ensinar requer

uma variada e complexa constelação de saberes passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas” (Cruz & Magalhães, 2017).

Em suma, foram cruciais todos os momentos e conhecimentos adquiridos e apreendidos durante esta formação académica de 5 anos na Escola Superior de Educação de Lisboa, assim como as práticas realizadas em 1º e 2º CEB durante o período da PES II, que proporcionaram e fomentaram a evolução e o desenvolvimento de inúmeras capacidades e competências que considero essenciais para a formação e para o futuro como docente. 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).

Durante a realização de todas as práticas pedagógicas, foi possível vivenciar efetivamente que o conhecimento teórico aliado à prática proporciona uma prática mais completa, correta e reflexiva.

REFERÊNCIAS

| " | | | "

Adam, J. M. (2005). *Les textes, types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Armand Colin.

Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.

Angulo, T.; Bravo, R. 2011. Características de un texto expositivo. In: I. Psrejo (coord.), *Escribir textos expositivos en el aula*. Editorial Graó, p. 35-46

Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Bento, A. (2012). *Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou Complementaridade?*. Revista JA. Associação Académica da Universidade da Madeira.

Bravo, R. 2011. Características de un texto expositivo. In: I. Psrejo (coord.), *Escribir textos expositivos en el aula*. Editorial Graó, p. 35-46.

Brocardo, J. (2011). *Uma linha de desenvolvimento do cálculo mental: começando no 1.º ano e continuando até ao 12.º ano*. Instituto Politécnico de Setúbal.

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

Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. S. (1997). *Diferenciação pedagógica no Ensino Básico*. Instituto de Inovação Educacional.

Cardoso, D. M. (2011). *Detetive de Palavras - uma abordagem ao desenvolvimento da criatividade através da escrita*. Consultado em:

http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1080/2/TM-ESEPFAL_DanielaCardoso2011.pdf

Código de Conduta Ética na Investigação. (2016). *Ética na investigação: melhores práticas, melhor ciência*. ISCTE-IUL.

- Cortesão, L. (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar – breve análise de práticas correntes de avaliação*. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens, das conceções às práticas* (pp. 37-42). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Costa-Pereira, T., & Sousa, O.C. (2017). *Ler e escrever para construir conhecimento*. Atas do 12^a Encontro da Associação de Professores de Português: Língua e Literatura na escola do Séc. XXI.
- Costa-Pereira, T., Faria, C. & Sousa, O. (2019). *A função epistémica da escrita: aprendizagens de conteúdos e de escrita associadas ao trabalho de projeto em Estudo do Meio*. *Ata Scientiarum. Language and Culture*, 41(1), 1-13.
- Coutinho, C. P. (2019). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Cruz, G. & Magalhães, P. (2017). *O ensino de didática e a atuação do professor formador na visão de licenciandos de educação artística*. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Papyrus.
- Dolz, J; Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In R. Rojo, G. Cordeiro (org.). *Géneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto Editora.
- García, F. & Sanzol, N. I. (2003). *El mapa conceptual: un instrumento apropiado para comprender textos expositivos* (Vol. 7): Gobierno de Navarra. Departamento de Educación.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.

- Hayes, J., Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In: W. Gregg; E.R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing: an interdisciplinary approach*. Lawrence Erlbaum Associates, p. 3-30.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular em sala de aula: como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto Editora, S.A.
- Lopes, J. P., Silva, H. S. & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Pactor.
- Marcuschi, L. A. (2005). Géneros textuais: definição e funcionalidade. In Â. P. Dionísio, A. R. Machado & M. A. Bezerra (Coord.), *Géneros textuais e ensino*.: Lucerna.
- Marques, R. O. (2015). *A autoavaliação como instrumento de autorregulação dos progressos dos alunos*. Relatório de estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Consultado em <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/29859?mode=full>.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil Dos Alunos À Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Mateos, M. (2009). Infancia y aprendizaje. In J. I. Pozo & M. P. E. (Coord.) (Eds.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Morata.
- Mendéz, J. M. A. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir* (P. Pais, Trad.). Edições Asa.
- Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência 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.
- Meyer, B. (1985). Prose Analysis: Purposes, Procedures, and problems. In B. e. Black (Ed.), *Understanding Expository Text* (pp. 11-74). LEA.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português – 4.º ano*. Ministério da Educação.

- Montolío, D. E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Ariel Practicum.
- Morgado, J. (1997) *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Editorial Presença.
- Morgado, J. (2004). *Diferenciação pedagógica - o caminho para a qualidade*. Editora Presença.
- Ramos, M. (2006). *El texto expositivo: posibles estrategias para su enseñanza, Cuaderno de Investigación en la Educación*, (12).
- Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- Pereira, M.L.Á. (2000). *Escrever em português: didáticas e práticas*. Asa.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. A. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Universidade de Aveiro.
- Prat, A., Gómez, I., & Jorba, J. (2000). Aplicación de la propuesta en áreas curriculares. In *Hablar y escribir para aprender: uso de la lengua en situación de enseñanzaaprendizaje desde las áreas curriculares* (pp. 166–201). Editorial Síntesis.
- Rodrigues, M., Gonçalves, C., & Silva, E. (2020). *Os subprocessos do processo de escrita: programa de intervenção para aprendizagem do texto expositivo*. Unisinos.
- Roldão, C. M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Editorial Presença.
- Salomão, H. A. S. & Martini, M. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. O Portal dos Psicólogos.
- Santos, L., & Pinto, J. (2018). *Ensino de conteúdos escolares: a avaliação como fator estruturante*. In F. H. Veiga (Coord.). *O ensino na escola de hoje: teoria, investigação e aplicação* (p. 503-539). Climepsi.

Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds.) (2010). *Desenvolver Competências em Língua: percursos didáticos*. Colibri / Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Sousa, M., & Baptista, C. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, tese e relatórios*. Pactor.

Sousa, O. C. (2015). *Coleção Estudos e Reflexões. Textos e Contextos: Leitura, Escrita e Cultura Letrada* (4ª Ed.). Editora Media XXI.

Vaz, M. (2011). *Conceções de futuros professores acerca da planificação do processo de ensino-aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa]. Repositório Científico da Universidade de Lisboa. ulfpie040053_tm.pdf

Vaz, O., Almeida, A., & Gonçalves, C. (2016). *PBL Methodology: Enhancing Science and Mother Tongue Integration*.

Veiga, M. (2014). *Escrever para aprender estratégias, textos e práticas*. Universidade de Aveiro.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A
GRELHAS DE AVALIAÇÃO DOS
OG DO PI DE 1º CEB
| ' ' | ' ' |

OG A Desenvolver a compreensão e a produção de textos informativos/expositivos.	Respeita a estrutura textual			Mobiliza vocabulário adequado ao tema			Produz textos corretos ao nível da ortografia e da pontuação			Planifica e revê o texto expositivo		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Momentos:												
AP												
B.G												
DM												
GC												
IS												
L.DN												
LN												
LM												
LR												
LD												
MS												
MB												
MC												
MA												
ML												
MP												
NS												
PM												
TR												



*1 - Resultado das primeiras duas semanas de intervenção
 2 - Resultado da terceira e quarta semana de intervenção
 3 - Resultado das últimas duas semanas de intervenção

OG B Desenvolver a capacidade de compreensão e resolução de problemas matemáticos.	Concebe e põe em prática estratégias de resolução de problemas			Utiliza estratégias de cálculo mental			Explicita e justifica raciocínios matemáticos por escrito			Explicita e justifica raciocínios matemáticos oralmente		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Momentos:												
AP												
B.G												
DM												
GC												
IS												
L.DN												
LN												
LM												
LR												
LD												
MS												
MB												
MC												
MA												
ML												
MP												
NS												
PM												
TR												



*1 - Resultado das primeiras duas semanas de intervenção
 2 - Resultado da terceira e quarta semana de intervenção
 3 - Resultado das últimas duas semanas de intervenção

OG C Manifestar atitudes de cooperação e empatia com os colegas.	Realiza atividades cooperativas com os colegas quando solicitado e por iniciativa própria			Faz propostas sustentadas para a resolução de problemas.			Respeita a opinião dos colegas.		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Momentos:									
A.P	1	2	3	1	2	3	1	2	3
B.G	2	2	2	2	2	2	2	2	2
D.M	1	1	1	1	1	1	1	1	1
G.C	2	2	2	2	2	2	2	2	2
I.S	2	2	2	1	2	2	2	2	2
L.D.N	2	2	2	1	2	2	2	2	2
L.N	2	2	2	2	2	2	2	2	2
L.M	2	2	2	2	2	2	2	2	2
L.R	2	2	2	2	2	2	2	2	2
L.D	2	2	2	1	2	2	2	2	2
M.S	2	2	2	2	2	2	2	2	2
M.B	2	2	2	2	2	2	2	2	2
M.C	1	2	2	1	2	2	2	2	2
M.A	1	2	2	1	2	2	2	2	2
M.L	2	2	2	2	2	2	2	2	2
M.P	2	2	2	2	2	2	1	2	2
N.S	2	2	2	2	2	2	2	2	2
P.M	2	2	2	2	2	2	2	2	2
T.R	2	2	2	2	2	2	2	2	2

LEGENDA:

2	SEM
1	COM
0	DIFICULDADES
0	NÃO
0	OBSERVADO

- *1 - Resultado das primeiras duas semanas de intervenção
- 2 - Resultado da terceira e quarta semana de intervenção
- 3 - Resultado das últimas duas semanas de intervenção

ANEXO B
ENTREVISTAS REALIZADAS
AOS DOIS PROFESSORES
COOPERANTES DO 2º CEB
| ' ' | | ' ' |

1. Há quanto tempo é professor, neste ciclo de ensino?

R: Neste ciclo de ensino este é o meu terceiro ano.

2. E há quanto tempo está nesta escola?

R: É o meu primeiro ano.

3. Relativamente ao Agrupamento, o que é que pensa da forma de funcionamento do Agrupamento?

R: Acho que o Agrupamento de uma forma geral funciona bem, no entanto acho que da mesma forma que está aberto a receber-vos enquanto estagiários, o que acaba por ser um aspeto positivo, no sentido que vocês trazem sempre inovação, acho que o próprio Agrupamento poderia em si, às vezes arriscar um bocadinho mais e ser mais inovador. Há determinadas áreas em que ainda é demasiado tradicional.

4. Existe trabalho colaborativo entre os professores?

R: Sim, ainda que não obrigatório. Muitos de nós partilhamos as mesmas turmas e acabamos por fazer esse trabalho. Por exemplo, este ano já trabalhamos em conjunto, mas já fizemos trabalho colaborativo com Cidadania, Ciências, Português, EV e ET, em que vamos falando e realizando projetos em conjunto.

5. Como é que planifica a sua intervenção ou como é que estrutura o tempo letivo?

R: Geralmente a minha planificação é feita de uma forma mais abrangente possível. Eu seleciono por período, aquilo que quero trabalhar naquele período, depois vou acompanhando pelo manual ou pelos outros recursos que estiver a utilizar nas aulas, quer sejam roteiros de leitura, ou documentos como mapas ou frisos. Depois vou fazendo planificações de semana a semana. Nós de 2 em 2 semanas temos reuniões, semana sim semana não de HGP e na outra semana temos de português, então vamos vendo com os colegas onde cada um vai, o que estão a trabalhar e acabamos por trocar algumas ideias

que nos permite às vezes modificar as nossas próprias planificações ou pensar em determinadas atividades de outra forma.

No entanto tenho noção que as nossas planificações não são tão exaustivas como as que a Eselx quer que nós façamos. No entanto acho que é foi o trabalho de fazer uma planificação tão exaustiva, que nos permite depois ter alguma agilidade para fazer planificações mais simples.

6. Quais os recursos que utiliza ao longo das aulas?

R: Utilizo além do manual, PowerPoints, vídeos, documentos, algumas atividades mais interativas (kahoots e afins), fichas feitas por mim ou que eu adaptei. Como é realizada a avaliação dos alunos, para além dos testes? Há recursos que gostava de implementar, mas que não vou conseguir implementar este ano, por exemplo a português gostava de criar fichas para o Plano Individual de Trabalho, para fazerem trabalho autónomo, mas isso requer ter essas fichas prontas e sinceramente ainda não estou perto de ter a quantidade de fichas que quero.

7. Como é realizada a avaliação dos alunos, para além dos testes?

R: 40% da avaliação são chamadas as atitudes e valores e os outros 60% são trabalhos e testes, sendo que 40% testes e 20% outros trabalhos. Eu quando incluo testes, normalmente chamo avaliação porque podem ser testes, questões aula. Tudo o que eu conseguir recolher acabo por levar. Todos os dias quando chego a casa, abro as tabelas e há uma coluna relativa à participação deles, em que eu avalio a prestação deles. Embora isso conte para atitudes e valores, eu incluo esta coluna nos 20%. A meu ver devíamos dar menos valor aos testes e mais valor ao trabalho que é desenvolvido em aula. Os testes são muito limitativos para todo o trabalho que é feito ao longo das aulas.

8. Realiza alguma prática de diferenciação pedagógica? Se sim como é feita?

R: Eu tento ao máximo que os produtos que eu faço e lhes entrego sejam o mais abrangente possível para abarcar os alunos e as suas especificidades. Dá-me muito mais trabalho produzir um recurso que eu saiba que vai dar resposta à maior parte dos alunos.

Se calhar um vai fazer uma parte melhor, mas sei que todos conseguem contribuir de alguma forma para aquele recurso.

Depois, há casos muitos específicos que requerem ter um plano individual, e tal como eu já comentei convosco, ainda estamos à espera de relatório e de apoio e que muitas vezes não tendo acaba por depender ou da adaptação do recurso em si ou do apoio do aluno a partir de outro aluno. Tento evitar o adaptar e adaptar, porque acabamos por criar grupos segregados que os estamos a separar e eles só estão na mesma turma. Prefiro que eles façam o mesmo trabalho para quando discutimos a informação, que haja a oportunidade de alunos diferentes poderem cruzar a informação.

9. Há algum caso que seja mais crítico nas turmas ou requeira um acompanhamento mais próximo/individual?

R: Sim. Nesta turma (1), os alunos que estão sentados na fila da frente e nestes dois lugares, foram sentados assim propositadamente. São alunos que têm 3 medidas universais e 3 seletivas. Temos o caso da aluna A. que devia passar para medidas adicionais e que estamos a espera para resolver esta situação.

Na turma 2 temos alunos que precisam, mas têm uma taxa de absentismo muito elevada. O aluno J, já arranhou trabalho nem deve voltar. Já têm idades avançadas comparadas com o resto da turma e como faltam muito, depois têm dificuldade em acompanhar a restante turma.

10. Como é feita a gestão de conflitos?

R: É muito à base de criar assembleias de turma, sendo que este é o primeiro ano que tenho no horário, hora para trabalhar assuntos de direção de turma com a turma.

Realizamos então estas assembleias onde eles partilham o que se passou durante a semana. Têm também um diário virtual onde podem partilhar comigo no *Teams* embora raramente seja utilizado. Há um gabinete na escola onde nos avisam sempre que alguém da turma dá entrada nesse gabinete, geralmente é porque levou alguma advertência.

Eu semanalmente tento recolher essa informação e lanço-lhes essas questões. Abro sempre espaço para que sejam eles a partilhar, prefiro que sejam eles a partilhar comigo o que aconteceu, e não gosto de tomar decisões sem falar com os alunos antes.

11. Como caracteriza a sua relação com os alunos?

R: Eu tento que seja uma relação o mais próxima possível, em que percebam que não seja um amigo da idade deles, sou alguém em quem podem confiar e conversar, porque o professor também tem este papel de criar um espaço onde eles se sintam seguros.

12. Quais as potencialidades e as fragilidades da turma 1 e da turma 2? (a nível mais geral, e mais específico no Português e em HGP)

R: A turma 1, são alunos participativos, são bastante interessados e reivindicativos. E eu alimento esta parte deles e esta discussão, o que pode tornar as aulas mais confusas, mas acho preferível, é bom que abra espaço para que eles vão falando e trocando ideias.

Em termos de fragilidades tem a ver sobretudo com a relação turma, enquanto grupo-turma não funciona da melhor forma, há muitas quezílias entre os pequenos grupos.

Torna-se muito caótica a gestão. A grande fragilidade mais do que adquirir ou aplicar conhecimentos, passa muito pelo saber estar.

No 6º 2 as fragilidades são a aplicação dos conhecimentos, embora eles sejam interessados. São alunos com mais dificuldades, mas temos a vantagem de serem empenhados e interessados, funcionam muito melhor como grupo turma, embora refilem muito uns com os outros.

A nível do Português as potencialidades na outra turma, ao nível da interpretação e compreensão dos textos, fragilidades ao nível da gramática (muitas). Ao nível do HGP, eles a temporalidade até funciona, ao nível da espacialidade têm mais fragilidades, ao nível da contextualização e do cruzamento e do tratamento de informação também é muito frágil. As perguntas têm que ser muito diretas para se obter uma resposta.

No 6º ano ao nível de PT, têm potencialidades ao nível da compreensão dos textos, leitura, gramática. As fragilidades são sobretudo na escrita, eles até sabem escrever, mas não sabem estruturar um texto como deve de ser. Ao nível de HGP as fragilidades são sobretudo ao nível da espacialidade, tudo relacionado com a Geografia custa-lhes mais, a análise de mapas por exemplo, sinto que eles já estão melhores, mas ainda há um trabalho a ser feito.

13. A escola desenvolve projetos com o objetivo de estimular a aprendizagem dos alunos?

O projeto UBUNTU que trabalha a inteligência emocional e a consciência do eu enquanto membro inserido no grupo. Eles têm outros projetos, que embora aparentemente não fomentem a aprendizagem académica, acabam por fomentar o crescimento deles enquanto indivíduos e enquanto grupo. Muitos projetos estão em standby pela pandemia.

14. Se pudesse mudar algo na escola ou nos processos educativos, o que mudaria?

Apostaria sobretudo na digitalização e modernização dos recursos, utilização do telemóvel na sala de aula que eu tento fomentar, mostrar que existe formas didáticas de o utilizar.

15. Existe algum outro aspeto que considera ser relevante ser mencionado e que ainda não foi referido?

R: Penso que não, estou a contar com a vossa disponibilidade e ideias e não tenham medo de experimentar.

1. Há quanto tempo é que a professora dá aulas neste ciclo de ensino?

Eu sou licenciada em duas áreas, tirei português e inglês no terceiro ciclo e secundário, depois fui fazer outra licenciatura, outra pós-graduação em Português e História no segundo ciclo, portanto, neste ciclo devo estar há 11 ou 12 anos. Realmente, é o ciclo que eu gosto, há dois anos estava no 2.º ciclo de manhã e à tarde no 3.º ciclo miúdos mais crescidos.

2. E há quanto tempo está nesta escola?

Eu vim aqui parar este ano, mas estive cá há 7 anos, voltei/regressei aqui à Marquesa de Alorna, por isso, já conheço alguns colegas e voltei agora que se correr bem, vou ficar aqui os três anos, mas estou sempre aqui na mesma zona perto de casa.

3. Relativamente ao agrupamento, o que pensa da forma de funcionamento do Agrupamento?

Há 7 anos ou desde há 7 anos, eu acho que houve coisas que não evoluíram e tenho realmente pena, a parte burocrática que devia ser tudo já informatizado e não é tudo ainda com papel. Por exemplo, há escolas em que eu tenho o email do centro de cópias/reprografia e enviamos os testes, enviamos as fichas e tiram as cópias e nós só temos de as ir buscar e aqui não, aqui temos sempre de ir com a folha impressa e temos de ir à reprografia tirar fotocópias, portanto, eu podia estar a trabalhar em casa a trabalhar ou no fim de semana e enviar, na segunda feira já estar pronto e não, tenho de estar sempre preocupada em imprimir uma semana antes, ou antes para deixar (porque tenho de lá passar) porque há horários que eu não estou de acordo e já vamos falar sobre isso, também é uma das coisas que eu critico e não acho correto é a organização do horário.

Há partes em que eu tenho disponibilidade para ir pôr as fotocópias e não está a funcionar. Há situações que nos dificultam e temos de arranjar sempre estratégias não é e pensar que agora vou ter de imprimir ou faço o exercício em casa ou o teste e tenho de imprimir e venho aqui e imprimo aqui, mas depois tenho de ir à reprografia levar a folha. O que era uma coisa tão rápida, que nós enviamos por email, já estava feito, nós até dizemos que seria frente e verso e quantas cópias, e temos de andar sempre com papéis.

Acho que de uma forma geral acho que se parou não desenvolveram nesse sentido, a parte dos Diretores de Turma é tudo só muito papel. Andamos sempre com os papéis. Os RTPs que até podia vir informatizado e nós até alguma coisa íamos lá colocando e não digitalizam a folha, o papel, mesmo para ler no computador há partes que não está muito visível se fosse tudo feito com computador era muito mais fácil. Agora com as novas tecnologias, poderia ter evoluído.

4. Existe trabalho colaborativo entre os professores?

Nós trabalhamos muito entre professores, trocamos muitos materiais trabalhamos em equipa quase, eu trabalho com o meu colega porque nós só temos turmas de 6.º ano em Português e História então eu trabalho com o meu colega nós fazemos as nossas reuniões sabemos o que eles estão a fazer, trabalhamos todos em conjunto. Há trabalho colaborativo isso é verdade, mas há certas coisas como a comunicação que devia passar para nós enquanto Diretores de Turma há alguma informação que nós é que temos de ir atrás dela, não nos chega tão facilmente, mas isso são coisas que nós pronto sabem o que é são direções que já estão muito enraizadas, já têm uma certa idade e se viesse sangue novo, se calhar já haveria outra maneira de trato, outro trato diferente, mas pronto são coisas que nós vamos nos adaptando e com a nossa experiência, olha não fazemos desta forma, fazemos de outra, temos de nos ir adaptando com a realidade que temos, sabemos que as escolas são diferentes, é sempre uma novidade.

5. Como é que planifica a sua intervenção ou como é que estrutura o tempo

letivo?

Quando nós pegamos em planificações de raiz e fazemos de raiz é diferente, nós chegámos aqui e já havia planificação e depois aqui no Agrupamento querem que nós continuemos a trabalhar assim desta forma então eu peguei na planificação anual e depois vou gerindo também tendo em conta os tempos letivos organizo os conteúdos, vejo o manual porque aqui realmente exigem que nós trabalhemos o manual, vocês vão ter a liberdade de trabalhar e fazer outras coisas porque realmente é uma crítica que os pais

faziam que gastavam dinheiro e depois não era utilizado nas aulas e aqui claro que trabalhamos o manual e fazemos por isso, mas também se tivermos de arranjar outro tipo de material, outros textos podemos fazer.

O que está sempre em causa é o número de fotocópias que podemos tirar porque já sabemos que o ensino público tem sempre esta desvantagem não é, há sempre coisas que vamos ter de ir remediando. Planeamos principalmente as primeiras aulas em conjunto e depois vamos falando entre colegas o que estás a dar, o que eu estou a dar e depois fazemos reuniões todas as semanas numa semana é a reunião de Português, na outra semana é a de História nós aproveitamos essas reuniões para dar um feedback daquilo que estamos a fazer e o que estamos a pensar dar, é um trabalho colaborativo, nunca estamos sozinhos o que nos dá um conforto, sou adepta de partilhar e de enviar.

6. Quais os recursos que utiliza ao longo das aulas?

Muito manual, mas eu trabalho muito a parte da editora online, portanto eu vou buscar os PowerPoints, arranjo filmes, porque claro que estamos a lidar com crianças que tudo para eles é uma seca, nós temos que os motivar e não podemos estar só virados para o manual tanto a História como a Português. O que tentamos sempre fazer é colocar alguns materiais que sejam apelativos ou engraçados para introduzir conteúdo e isso eles gostam, tento mostrar um videozinho, mas isto dá trabalho, procurar, fazer, tudo isso depois vamos variando os materiais, mas principalmente o manual porque o Agrupamento pede o manual sim.

Depois, temos o complemento do caderno de fichas de português que é obrigatório, o que História não porque tem um destacável no final do manual e eles vão fazendo porque agora pagasse tudo à parte e é tudo mais caro, depois há pais que não têm essa possibilidade, não nos podemos esquecer que é uma escola TEIP que também tem outras dificuldades, tem outro tipo de alunos e nós temos de chegar a esses miúdos. São miúdos muito queridos, mas têm muitas necessidades. Há pais que não têm a possibilidade de comprar as obras que são trabalhadas. O que nós fazemos é requisitamos na biblioteca e

levamos para eles e às vezes colocamos na plataforma Teams para irem lendo em formato digital, vamos ajudando no que pudermos.

7. Como é realizada a avaliação dos alunos, para além dos testes?

Para além dos testes nós avaliamos muito com o que eles fazem em aula, logo no primeiro dia de aulas quando fazemos a apresentação, eu falo dos critérios de avaliação eu digo, porque o trabalho de casa eles fazem em casa e não sei se são eles que o fazem ou têm ajudas, nós claro depois vamos conhecendo os alunos e vamos vendo os que têm manha os que não têm, mas realmente o trabalho que eles têm de mostrar ao professor é na aula e muitos temos de puxar por eles porque não participam e o nosso objetivo é chamá-los a todos e realmente quando avaliamos é à base de testes, participação/observação direta, agora optámos também por fazer questões de aula para eles consolidarem alguma parte da matéria, porque nós temos a noção que só estudam para os testes, quer dizer andam ali como nós dizemos a passear os livros durante aquelas semanas e depois quando têm teste isto andam com o livro eu até lhes vou dando algumas estratégias que eles podem ir fazendo para um estudo mais regular, não é só os testes, mas principalmente a observação direta.

Depois, além dos testes por domínios para os testes não serem muito extensos e assim fica mais fácil para eles estudarem, nós também fazemos a parte da oralidade, avaliamos a oralidade, audição como verem/ouvirem um vídeo e responderem às questões.

8. Há algum caso que seja mais crítico nas turmas ou requeira um acompanhamento mais próximo/individual?

A situação da covid foi uma situação muito complicada, vimos que havia realmente miúdos que precisavam de apoio extra, mas por causa do covid não é possível porque há pais que não podem pagar um centro de estudos, então eu achava que eles tinham mesmo de ir porque era uma mais valia o único apoio que há é também ao nível da professora do ensino especial, alunos que precisem mesmo que tenham medidas para o ensino especial, nós vamos também vendo aqueles miúdos que precisam de mais atenção, algo mais crítico

nós também vamos conhecendo os miúdos e vamos tentando fazer logo uma intervenção logo de imediato, ver logo a problemática e avançar.

9. Quais as potencialidades e as fragilidades da turma 2? (a nível mais geral, e mais específico em HGP)

Eu já falei com a Diretora de Turma, a turma 2 são miúdos que não estudam, mesmo que nós digamos têm de estudar a página, nunca sabem nada, acho que é uma turma muito 8 ou 80 e ali é muito 8, temos de quase fazer o pino para chamar à atenção, para eles trabalharem, a fragilidade da turma é a falta de estudo e de trabalho, é a turma que mais tem faltas de trabalho de casa, há poucos, 4 ou 5 que trazem, os outros não, não sei se tem a ver como os pais interagem, não sei, vejo-os muito á vontade, não vejo uma aproximação dos pais e que estejam a ver o que eles fazem, se há um estudo.

Eu pensei na questão de aula mais para eles para ver se eles estudam, porque chego ao dia da questão de aula e eles dizem que não estudaram nada, se estivessem atentos à aula ficava ali qualquer coisa, é uma turma muito básica nesse sentido. Tudo o que eu seja manualmente eles fazem, mas no português e HGP eles até acham piada a História, mas noto que é falta de trabalho, de estudo, de rigor, falta-lhes muito tempo destinado ao estudo, eles não têm. Na História eles têm mais dificuldade na parte do espaço e da Geografia, nós vamos trabalhando de forma cronológica, nós na geografia trabalhamos o espaço e eu noto que eles não sabem, por exemplo, onde fica Portugal, onde fica a América, não têm noção do espaço, não sabem o que é o norte e o sul, nós tivemos a dar o desenvolvimento das estradas e eles não sabem o que é o litoral e o interior, eu tenho de estar sempre a explicar o que é. A 1.^a Guerra Mundial há histórias que eles gostam como o Regicídio, há coisas que eles vão gostando.

A noção do espaço é a maior dificuldade. As potencialidades há miúdos que eles bem orientados até são capazes de fazer, mas temos de andar sempre em cima deles, temos casos muito complicados e depois levam os outros, tivemos de entrar quase a matar no início do ano porque eles achavam que “Vocês estão aqui para passar tempo como no ATL”. Eles passaram pelo quinto ano, chegam ao 6.^o ano, são muito infantis, temos de

puxar por eles, o responder vê-se que são muito infantis, temos miúdos que não abrem a boca, participação por iniciativa própria não há temos de puxar por eles, ando sempre a puxar por eles. Eles têm sempre muitas dúvidas e precisam sempre de muita ajuda.

10. Como é feita a gestão de conflitos?

É preciso ter um bom jogo de cintura, dependendo de cada Agrupamento há regras que temos de seguir, aqui a gestão de conflitos o que eu noto, a maior dificuldade é um problema entre eles, está-se a perder o relacionamento afetivo, eles não sabem brincar entre eles, eles não sabem falar, eles berram, eu noto que estes conflitos até são interiores, é muito do que se passa lá fora, eles transportam para dentro da sala de aula e nós temos de gerir aquilo tudo. A Covid veio estragar isto, agora estas idas e vindas não têm sido benéficas para eles. Eles vêm mais ansiosos, pouco tolerantes, qualquer coisa entram em choque não propriamente com o professor, apesar de, serem miúdos com dificuldades e com dificuldades financeiras, são perturbadores porque falam muito, mas essa é a necessidade de intervirem e até de falarem entre eles. É essa a gestão que enquanto professores temos de fazer em sala de aula, quando falo em gestão de conflitos é algo que pode levar a um exagero e catapultar, mas aí já sabemos o que temos de fazer que é chamar a funcionária e mandá-los para o GIPS, falam com o aluno redige o que fez ou o que aconteceu e depois vem um professor com o aluno para a sala e vê como é que ele se comporta, como atua e se pedem desculpa ao professor, avaliamos essa parte da gestão de conflitos, para tentarem perceber o que deveriam fazer.

O GIPS (Gabinete de Intervenção Psico Social) é um gabinete que trabalha a parte emocional, intervenção com as famílias, competências socio emocionais, tudo o que possam imaginar.

11. Como caracteriza a sua relação com os alunos?

Eu tento passar alguns valores, a proximidade entre professor e aluno dá-lhes um à vontade para virem ter comigo e falarem qualquer coisa, claro que eles gostam sempre de esticar o elástico, chegar ao limite, mas eu acho que a relação é bastante afável, além de haver um respeito que é criado no dia a dia, é importante o ter atenção para com eles,

estes miúdos têm muita falta de atenção e se formos nós a dar-lhes um pouco de atenção eles acompanham, eu gosto muito de estar com eles, não é a papelada, eu gosto é de estar a dar aula, de estar com e de falar com eles, no final da aula há sempre um outro que vem dizer qualquer coisa no final da aula, é bom haver proximidade.

12. A escola desenvolve projetos com o objetivo de estimular a aprendizagem dos alunos?

Temos o projeto UMBUNTU que vocês já devem ter conhecido e que trabalha a parte social e também a parte efetiva, trabalha valores como o auto conhecimento, são miúdos que também propomos para integrarem este projeto, trabalhamos com o projeto de educação para a saúde para eles fazerem uma aprendizagem, por exemplo, falámos da saúde e trabalhámos a parte da alimentação Projeto de Educação para a Saúde e estivemos a assistir a chefes de cozinha a realizarem os pratos e que tipo de alimentos é que deviam ser consumidos e foi engraçado porque os miúdos gostam de perceber, não é só os conteúdos, é também orientá-los para a vida, para o dia-a-dia e fizemos uma exposição desses trabalhos e o PES é muito dinâmico. Agora vai haver a semana dos afetos em que eles vão ter de decorar a sala e vamos precisar das vossas ideias.

13. Se pudesse mudar algo na escola ou nos processos educativos, o que mudaria?

A burocracia, deixamos até de procurar outros conteúdos, outros materiais até muito mais dinâmicos, porque estamos sempre com um papel, então com os Diretores é muito complicado, deixamos de ser professores para ser secretários, quase administrativos, nós somos professores, eu gosto é de estar com os miúdos.

Depois, a parte do processo educativo como a gestão do recrutamento como é que temos turmas sem professores, tudo isto também vai influenciar negativamente o processo educativo, há turmas sem professores é complicado. Mudaria os horários, os intervalos que também são muito importantes para nós para falarmos de outras coisas e mal temos tempo para isso e também para os miúdos brincarem e andarem à vontade.

14. Existe algum outro aspeto que considera ser relevante ser mencionado e que

ainda não foi referido?

É uma profissão muito bonita, eu gosto muito de ser professora, mas a pessoa já anda cansada e realmente, a idade já perdoa, há coisas que nos deitaram um pouco a baixo, o uso da máscara é horrível, o conhecer e ver as caras deles, agora não eles até pedem para baixar a máscara, aquilo que transmitimos facilmente diz muita coisa, mas pronto é uma profissão que vale a pena e depois quando os vemos mais crescidos até pediram o contacto e eles vão partilhando o progresso deles, é muito interessante e muito giro, acho que estão na profissão certa.

Mas, nem tudo é bom, temos coisas boas e coisas más, a nossa experiência vai ajudando a adaptar-nos. O que temos bom é que a maior parte das escolas onde estive, quando os grupos são bons o trabalho faz-se melhor, estamos ali todos para trabalhar para o bem comum, é mais agradável, é importante trazer um sorriso.

ANEXO C
GRELHAS DE AVALIAÇÃO DOS
LOG DO PI DAS DUAS TURMAS
DE 2º CEB

| | | | |

OG A Utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento em História e Geografia.	Recolhe e organiza informação de fontes histórico-geográficas diversas			Mobiliza vocabulário histórico-geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia			Revela uma atitude crítica perante a fonte utilizada			Identifica informações relativas ao espaço geográfico		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Momentos:												
A.S												
A.C.S												
A.M												
B.A												
C.C												
D.G												
G.S												
G.A												
L.C												
M.F												
M.Q												
M.F.Q												
M.A												
N.C												
P.P												
R.B												
R.P												
R.G.P												
S.B												
T.D												
T.A												
V.B												

A avaliação apresentada em cada grelha, corresponde a três momentos, a avaliação geral realizada a cada 3 semanas de intervenção.

- 1- Resultados das primeiras três semanas;
- 2- Resultados da quarta, quinta e sexta semanas;
- 3- Resultados das três últimas semanas.

LEGENDA:

SIM
COM DIFICULDADES
NÃO
NÃO OBSERVADO

OG B: Desenvolver a competência textual	Planifica e realiza textos respeitando a sua estrutura			Mobiliza vocabulário adequado ao tema abordado			Produce textos corretos ao nível da ortografia e da pontuação			Revê e melhora os textos escritos		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Textos:												
A.S												
A.C.S												
A.M												
B.A												
C.C												
D.G												
G.S												
G.A												
L.C												
M.F												
M.Q												
M.F.Q												
M.A												
N.C												
P.P												
R.B												
R.P												
R.G.P												
S.B												
T.D												
T.A												
V.B												

LEGENDA:

SIM
COM DIFICULDADES
NÃO
NÃO OBSERVADO

1- primeiro texto; 2 - segundo texto; 3 - terceiro texto

OG C Manifiestar atitudes de cooperação, respeito e empatia com os colegas. TURMA I	Realiza atividades cooperativas com os colegas quando solicitado			Tem iniciativa para a cooperação com os colegas			Faz propostas sustentadas para a resolução de problemas			Respeita a opinião dos colegas		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Momentos:												
A.S	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
A.C.S	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
A.M	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
B.A	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
C.C	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
D.G	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
G.S	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
G.A	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
L.C	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
M.F	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
M.Q	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
M.F.Q	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
M.A	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
N.C	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
P.P	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
R.B	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
R.P	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
R.G.P	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
S.B	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
T.D	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
T.A	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
V.B	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM

A avaliação apresentada em cada grelha, corresponde a três momentos, a avaliação geral realizada a cada 3 semanas de intervenção.

- 1- Resultados das primeiras três semanas;
- 2- Resultados da quarta, quinta e sexta semanas;
- 3- Resultados das três últimas semanas.

LEGENDA:

SIM
COM DIFICULDADES
NÃO OBSERVADO

OG A Utilizar diferentes fontes de informação na construção do conhecimento em História e Geografia.	Recolhe e organiza informação de fontes histórico-geográficas diversas			Mobiliza vocabulário histórico-geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia			Revela uma atitude crítica perante a fonte utilizada			Identifica informações relativas ao espaço geográfico		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Momentos:												
A.D	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
A.N	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
C.P	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
C.D	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
D.P	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
J.M	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
J.B	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
J.J.L	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
J.M.L	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
L.V	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
M.R	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
M.Z	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
M.B	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
N.F	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
P.S	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
S.P	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
S.L	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
S.C	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
T.S	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
T.P	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
L.S	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM
G.A	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM	COM

A avaliação apresentada em cada grelha, corresponde a três momentos, a avaliação geral realizada a cada 3 semanas de intervenção.

- 1- Resultados das primeiras três semanas;
- 2- Resultados da quarta, quinta e sexta semanas;
- 3- Resultados das três últimas semanas.

LEGENDA:

SIM
COM DIFICULDADES
NÃO OBSERVADO

OG B: Desenvolver a competência textual	Planifica e realiza textos respeitando a sua estrutura			Mobiliza vocabulário adequado ao tema abordado			Produz textos corretos ao nível da ortografia e da pontuação			Revê e melhora os textos escritos		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Textos:												
A.D												
A.N												
C.P												
C.D												
D.P												
J.M												
J.B												
J.J.L												
J.M.L												
L.V												
M.R												
M.Z												
M.B												
N.F												
P.S												
S.P												
S.L												
S.C												
T.S												
T.P												
L.S												
G.A												

LEGENDA:

SIM
COM DIFICULDADES
NÃO
NÃO OBSERVADO

1- primeiro texto; 2 – segundo texto; 3 – terceiro texto

OG C Manifestar atitudes de cooperação, respeito e empatia com os colegas.	Realiza atividades cooperativas com os colegas quando solicitado			Tem iniciativa para a cooperação com os colegas			Faz propostas sustentadas para a resolução de problemas			Respeita a opinião dos colegas		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Momentos:												
A.D												
A.N												
C.P												
C.D												
D.P												
J.M												
J.B												
J.J.L												
J.M.L												
L.V												
M.R												
M.Z												
M.B												
N.F												
P.S												
S.P												
S.L												
S.C												
T.S												
T.P												
L.S												
G.A												

A avaliação apresentada em cada grelha, corresponde a três momentos, a avaliação geral realizada a cada 3 semanas de intervenção.

- 1- Resultados das primeiras três semanas;
- 2- Resultados da quarta, quinta e sexta semanas;
- 3- Resultados das três últimas semanas.

LEGENDA:

SIM
COM DIFICULDADES
NÃO

ANEXO D
PLANO E DESCRIÇÃO DA
INTERVENÇÃO
| | | | |

Atividade: Pré-teste

Data: 27 de abril

Duração da atividade: 2h

Breve descrição da atividade: Os alunos realizaram um texto expositivo sobre a União Europeia.

Antes da realização do texto, foram dadas breves indicações aos alunos, mais concretamente, de modo a recordar o que os alunos sabiam sobre o texto expositivo.

Foi posteriormente entregue um documento com diversas informações sobre o tema do texto “A União Europeia” (anexo E). Este tema tinha sido, também, abordado pela professora cooperante uns dias antes da elaboração do pré-teste.

A partir da leitura das produções escritas dos alunos, considerou-se que seria adequado criar e implementar uma sequência didática constituída por módulos que ajudassem os alunos a combater algumas das dificuldades que possuíam, essencialmente, no que diz respeito à seleção de informação, à estrutura do texto expositivo e à utilização de conectores.

Atividade: Análise do texto expositivo sobre terramoto de 1755

Data: 4 de maio

Duração da atividade: 2h:30 min

Breve descrição da atividade: Foi entregue a cada aluno um texto expositivo sobre o terramoto de 1755 (anexo H). De forma a compreenderem melhor este texto, foi criado um guião de leitura que permitiu aos alunos analisarem e recolherem informação relevante sobre o texto em si.

Posteriormente, foi elaborada ainda uma discussão oral, em grande grupo, de modo a que os alunos pudessem assimilar o tema e os subtemas presentes no texto.

Atividade: Análise do texto expositivo *Visita Virtual ao Parque Biológico de Gaia*

Data: 11 de maio

Duração da atividade: 2h

Breve descrição da atividade: Numa sessão da semana seguinte, foi realizada uma atividade, significativamente idêntica, desta vez com o texto *Visita Virtual ao Parque Biológico de Gaia* (anexo I), de modo a uma vez mais, os alunos poderem analisar outro texto expositivo.

Desta vez, foi ainda pedido aos alunos que, individualmente, dividissem o texto em três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão).

<p>Atividade: Criação de documento com indicações sobre a estrutura do texto expositivo</p> <p>Data: 13 de maio</p> <p>Duração da atividade: 30 min</p> <p>Breve descrição da atividade: Visto que ainda surgiam algumas dúvidas relativamente à estrutura do texto expositivo, e com o objetivo de os alunos compreenderem melhor este aspeto, foi criado, em grande grupo, um documento com indicações sobre a estrutura deste texto (anexo J), que foi seguidamente colocado numa parede da sala, para os alunos o poderem consultar, sempre que necessitassem.</p>
<p>Atividade: Melhoramento de um texto expositivo (anteriormente realizado por um aluno)</p> <p>Data: 18 de maio</p> <p>Duração da atividade: 3h</p> <p>Breve descrição da atividade: Na semana seguinte foi realizada uma atividade a pares, tendo sido utilizado um dos textos do pré-teste realizado por um dos alunos (anexo K). Nesta atividade, os alunos tinham que melhorar determinados aspetos que considerassem relevantes, e particularmente, criar uma introdução e uma conclusão para o mesmo, visto que o texto a ser melhorado não apresentava, claramente, estes aspetos.</p> <p>Numa fase posterior, foram apresentadas e analisadas, em grande grupo, todas as sugestões de melhoria realizadas pelos alunos.</p>
<p>Atividade: Análise do texto expositivo Coalas em vias de extinção</p> <p>Data: 20 de maio</p> <p>Duração da atividade: 2h</p> <p>Breve descrição da atividade: Na mesma semana foi ainda entregue outro texto expositivo aos alunos, sobre o Coala (anexo L). Nesta atividade, os alunos tiveram que identificar e dividir o texto em três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), assim como reconhecer os diversos subtemas presentes no texto.</p> <p>Esta atividade foi realizada, com o objetivo de auxiliar os alunos a realizar posteriormente a produção intermédia.</p>
<p>Atividade: Produção intermédia</p> <p>Data: 23 de maio</p> <p>Duração da atividade: 2h30min</p> <p>Breve descrição da atividade: Consequentemente, foi realizada a produção intermédia sobre um animal, neste caso, a ovelha (anexo M). Os alunos recolheram informação sobre a mesma, na visita de estudo à Quinta Pedagógica dos Olivais e ainda no <i>site online</i> da quinta, apontando-a numa folha, através de um esquema (anexo M).</p>

Desta vez antes de realizarem os seus textos, os alunos tiveram que realizar a planificação dos mesmos, o que apesar de ser um aspeto que não era desconhecido, os alunos ainda possuíam algumas dúvidas. Deste modo, foram dadas diversas indicações antes da realização da atividade, assim como foi dada alguma ajuda durante a mesma.

No final da textualização, os alunos tiveram que preencher ainda uma grelha de verificação (lida e esclarecida antes da produção escrita iniciar), de forma a reverem e melhorarem alguns aspetos nos seus textos.

Atividade: Realização de guião sobre conectores

Data: 27 de maio

Duração da atividade: 2h

Breve descrição da atividade: Nesta sessão foi realizada uma atividade, individual, de modo a trabalhar os conectores, através de um guião (anexo O), visto que este era um tópico que os alunos não aplicavam, significativamente, nos seus textos.

Foi ainda criado, em grande grupo, um documento com diversos conectores e as suas funções, também este, colocado numa das paredes da sala, para os alunos o consultarem frequentemente (anexo P).

Atividade: Pós-teste

Data: 2 de junho

Duração da atividade: 2h30min

Breve descrição da atividade: Por fim, foi realizado o pós-teste (anexo R), tendo sido o tema do mesmo um país, à escolha dos alunos. Para recolher informação, os alunos realizaram, anteriormente, uma breve pesquisa, através da internet e em livros, tendo colocado a informação recolhida numa folha, através de um esquema (anexo Q).

Mais uma vez, antes da realização dos seus textos, os alunos tiveram que realizar a planificação dos mesmos, de modo a auxiliar a parte da textualização. No final, realizaram a revisão dos seus textos, através do preenchimento da lista/grelha de verificação de modo a reverem e melhorarem alguns aspetos nos seus textos.

ANEXO E
FICHA DE APOIO AO PRÉ-
TESTE

| | ' | | ' |

A União Europeia



A União Europeia teve a sua origem na Comunidade Económica Europeia em 1957, e que em 1992 passou a chamar-se União Europeia.

A União Europeia é um grupo de 27 países da Europa.

Estes países juntaram-se para melhorar, facilitar e tornar mais segura a nossa vida.

E para colaborarem uns com os outros e se ajudarem entre si.

Como começou a União Europeia?

A ideia de criar a União Europeia surgiu após as duas grandes guerras na Europa.

Os países europeus perceberam que é melhor trabalharem em conjunto do que lutarem entre si.

No início, eram apenas 6 países:

- Alemanha
- Bélgica
- França
- Itália
- Luxemburgo
- Países Baixos



Pouco tempo depois, outros países da Europa decidiram juntaram-se a eles, inclusive Portugal em 1986.

Objetivos e valores da União Europeia

Os países da União Europeia trabalham em conjunto para garantir que:

- existe paz na Europa;
- todas as pessoas têm os mesmos direitos e ninguém é excluído;
- todas as línguas e culturas são respeitadas;
- a economia europeia é uma economia forte e os países usam a mesma moeda para fazerem negócios uns com os outros.



Em 2012, a União Europeia ganhou um prémio muito importante, chamado **Prémio Nobel da Paz**. Este prémio foi atribuído à União Europeia, essencialmente, por assegurar a paz na Europa.
O Dia da União Europeia celebra-se a **9 de maio**.

Liberdade de circulação

A União Europeia tornou mais fácil para as pessoas irem livremente de um país para outro.

As pessoas podem viver, estudar e trabalhar no país da União Europeia que quiserem. Por exemplo, um francês pode escolher ir viver para Itália e trabalhar nesse país. Um belga pode estudar numa universidade da Grécia.

Os bens, os serviços e o dinheiro também podem circular livremente de um país da União Europeia para outro.

Para fazer parte da União Europeia, um país deve:

- concordar com todas as leis e valores da União Europeia;
- garantir que estas leis e valores são respeitados.

Isto pode demorar muito tempo.

Alguns países estão agora a esforçar-se para fazer parte da União Europeia. Esses países são: **Albânia, Sérvia, Montenegro**, etc.

A moeda da União Europeia

A maioria dos países da União Europeia utilizam a mesma moeda. Esta moeda chama-se **euro**. Atualmente, 19 dos 27 países da União Europeia utilizam o euro.

A bandeira da União Europeia

A bandeira da União Europeia é azul com estrelas douradas a formar um círculo. É um símbolo que mostra que os países da União Europeia estão unidos e se apoiam uns aos outros.

O hino europeu

A música mostra que é muito importante as pessoas serem livres, viverem em paz e apoiarem-se umas às outras.

Curiosidades:

- A União Europeia tem 3 organismos principais: a **Comissão Europeia**, o **Parlamento Europeu** e o **Conselho da União Europeia**.
- **Bruxelas** é a sede dos principais edifícios da União Europeia, incluído o Parlamento Europeu.

Ursula von der Leyen é a **atual** Presidente da Comissão Europeia.

ANEXO F
ENUNCIADO PRÉ-TESTE
| ' ' | | ' ' |

ANEXO G
RECOLHA DE DADOS
RELATIVOS AO TEXTO
EXPOSITIVO DO PRÉ-TESTE

| ' ' | | ' ' |

Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Indicadores																			
Dá um título adequado ao texto.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Identifica o tema e os respetivos subtemas do texto.	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	3
Apresenta uma introdução.	1	2	2	2	3	1	2	1	1	1	3	3	1	1	3	3	3	2	3
Apresenta um desenvolvimento.	3	3	2	2	3	3	3	3	2	2	3	2	3	2	2	2	2	3	3
Apresenta uma conclusão.	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2	3	1	1	1	2	1	1	2
Organiza o seu texto por parágrafos.	4	3	3	3	4	2	3	3	3	2	3	2	3	2	2	3	2	3	3
Mobiliza vocabulário adequado ao tema.	3	2	2	2	4	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3
Utiliza a 3.ª pessoa do singular.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
Evita a repetição de palavras.	3	2	2	2	3	2	2	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3
Escreve com correção ortográfica.	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	3	2	3	2	2	3	3	3	3
Utiliza de forma correta os sinais de pontuação.	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3
Recorre a material de apoio durante a escrita do seu texto.	3	3	2	3	4	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	2	2	3	3
Seleciona informação relevante e pertinente para o seu texto.	3	3	2	2	4	3	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2	3
Utiliza conectores textuais.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2

Legenda: 1 (Insuficiente); 2 (Suficiente); 3 (Bom); 4 (Muito Bom)

ANEXO H
ANÁLISE DE TEXTO SOBRE
TERRAMOTO DE 1755
| ' ' | | ' ' |

Guião de leitura

TERRAMOTO DE 1755



ANTES DA
LEITURA

O **Terramoto de 1755** foi o mais destrutivo sismo de que há registo em Portugal.

Figura 1 – Terramoto de 1755 em Lisboa.



1. Acreditas que a afirmação acima é verdadeira? Escreve o que sabes acerca do Terramoto de 1755.

A large rounded rectangular box containing seven horizontal lines for writing the student's response.

DURANTE

A

LEITURA

2. Observa a seguinte notícia “Como foi o Terramoto de 1755” de Luís Almeida Martins que foi publicada na revista visão Júnior.

31.10.2019 **Visão Júnior**

Luís Almeida Martins



Como foi o terramoto de 1755?



Lisboa foi quase toda arrasada por um terramoto que aconteceu há 264 anos. Por isso, a cidade que hoje conhecemos é «outra», muito diferente da que havia a 1 de novembro de 1755.

É claro que já ouviste falar do Terramoto. Do Terramoto com «T» grande. Esse, o de 1755. Se calhar, até já sentiste sismos pequenos, dos muitos que ocorrem quando duas placas tectónicas se afastam ou aproximam uma da outra. E, nesse caso, assustaste-te um bocadinho. Mas nada que se compare ao grande terror experimentado pelos habitantes de Lisboa e do Sul de Portugal naquela manhã de 1 de novembro de 1755, há mais de 260 anos. Nadinha, mesmo!

Agarra-te bem e escuta. Nesse Dia de Todos os Santos, feriado religioso, quase todos os moradores de Lisboa tinham ido à missa e deixado as lareiras acesas em casa. Estava frio e, além disso, naquele tempo em que ainda não havia gás nem eletricidade, as lareiras serviam sobretudo para cozinhar. As panelas tinham ficado ao lume porque almoçava-se cedo. E foi então que, de repente, aí pelas nove e meia, o chão começou a tremer assustadoramente e se ouviu um ronco sinistro a sair das entranhas da terra. Os prédios (alguns de quatro ou cinco andares) desabavam, abriam-se fendas nas ruas, havia pessoas que eram engolidas soltando gritos.

Imagina o pesadelo! E durou uns intermináveis seis minutos.

Agora, o 'tsunami'!

Quando aquilo parou já havia mortos e ruínas por todo lado. Mas mais desgraças estavam para acontecer. Ao longo da manhã fizeram-se sentir fortes réplicas ao sismo, enquanto as ruínas ardiam, pois o fogo das lareiras transmitira-se às vigas de madeira que suportavam os telhados. O incêndio duraria alguns dias, pois como não havia bombeiros como hoje, as pessoas, aterrorizadas e sem meios de combate às chamas, não tinham mãos a medir.

E, para que nenhum elemento sinistro faltasse neste autêntico «filme» de terror, um tsunami da altura de um prédio de três andares abateu-se daí a pouco sobre a Baixa lisboeta. Muitos dos que não morreram esmagados ou engolidos perderam a vida queimados, sufocados ou afogados. Um autêntico inferno! Foi o maior sismo de que há memória em Portugal.

Segundo as estimativas, terão morrido em Lisboa pelo menos 10 mil pessoas, mas há quem fala de 30 mil. Não havia ainda escalas de medição de sismos, mas a avaliar pelos estragos, o abalo terá atingido o grau 9 na escala de Richter. Quanto à localização do epicentro, julga-se que tenha sido na Crista de Gorringue, um maciço montanhoso submarino a umas 120 milhas a sudoeste do cabo de São Vicente – aliás, como o do forte abalo de 1969, de que os teus avós, se calhar, já te falaram (se não o fizeram, puxa tu pelo assunto...).



Tremblement de terre de Lisbonne (1755).

3. Lê os três primeiros parágrafos da notícia e assinala com um X a opção correta.

3.1. Onde ocorreu o terramoto do qual retrata a notícia?

Porto

Beja

Lisboa

Santarém

3.2. Procura na notícia e refere quando ocorreu o Terramoto?

1 de novembro de 1755

1 de janeiro de 1755

1 de dezembro de 1755

1 de março de 1755

4. Relê o segundo parágrafo da notícia sobre o terramoto de 1755 e explica o que é um sismo.

5. No terceiro parágrafo, o autor da notícia, descreve, de forma breve, como era o tempo e como a população cozinhava. Transcreve do texto as frases escritas pelo autor sobre estes aspetos.

6. Relê a última frase do terceiro parágrafo e transcreve o que aconteceu quando se começou a sentir o Terramoto de 1755.

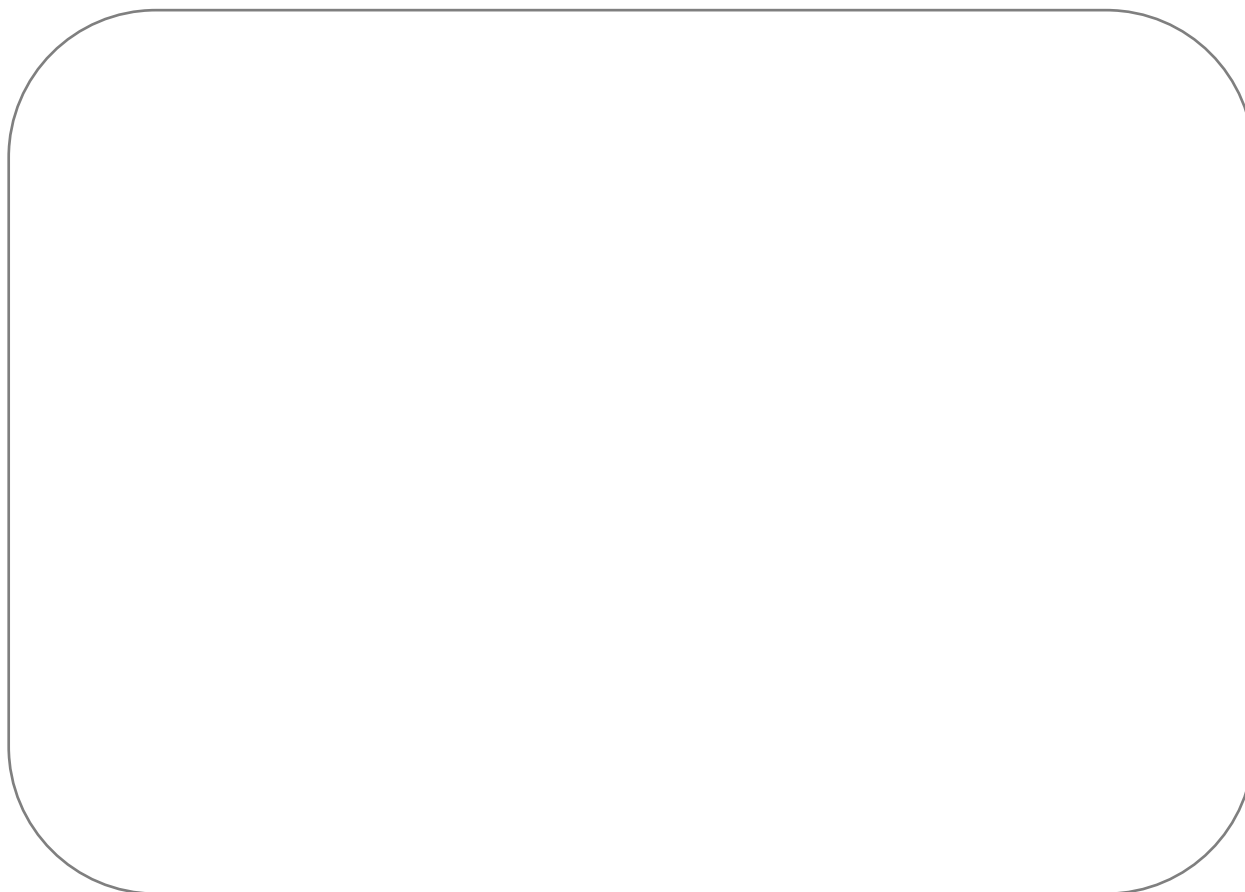
7. Lê o quinto e sexto parágrafo da notícia e refere o que o sismo e o tsunami provocaram na cidade de Lisboa.

8. Retira do texto uma frase que demonstre o impacto que o terramoto de 1755 teve no nosso país.

DEPOIS
DA
LEITURA

9. Sabes o que deves fazer antes, durante ou depois de um sismo? Refere algumas medidas que conheças e que se podem tomar.

10. Realiza um mapa de conceitos sobre o Terramoto de 1755 sobre a informação que já sabias e que aprendeste depois desta atividade. Podes desenhar nesta folha o teu mapa de conceitos ou, se preferires, utiliza este site: [Software de criação de mapas mentais: mapas mentais | MindMeister](#)



ANEXO I

TEXTO VISITA VIRTUAL AO
PARQUE BIOLÓGICO DE GAIA

| ' ' | | ' ' |



O que é

A descoberta

Venha daí

Atividades

Recursos

O Parque Biológico de Gaia é um conjunto de antigas quintas que foram aproveitadas para lhe mostrar parte do património natural e cultural do nosso país.

Não é uma reserva natural, nem um jardim zoológico, nem um jardim botânico, mas tem um pouco de tudo isso. É claro que esta visita virtual apenas lhe conseguirá dar uma pálida ideia de algumas coisas que poderá ver no parque. Por isso, programe uma visita presencial para breve!

Centro de Acolhimento: exposição permanente «Encantos e desencantos».

Parque de Merendas: é um ótimo sítio para fazer o seu piquenique.

Percurso de descoberta da natureza: vai encontrar o cercado das lontras. Estes mustelídeos contagiam os visitantes com as suas brincadeiras espontâneas.

Montado e Bosque: pode observar o peneireiro-cinzento e o bufo-pequeno e ver retratados os seus habitats naturais.

Colónia de Garças: pode ver espécimes de garça-branca-pequena, garça-boeira e goraz (ou garça-noturna).

Aves marinhas e de estuário: aqui pode observar alguns espécimes de ganso-patola, a maior ave marinha da costa portuguesa, e um casal de perna-longa.

Quinta de Santo Tusso: estão em exposição as raças autóctones de galinha-preta, galinha-pedrês, o pombo-mariola e o porco-bísaro.

Quinta do Bogas: pode ver burros e cavalos, ambos da família dos equídeos.

Quinta do Chasco: pode encontrar mamíferos noturnos como é o caso das ginetas e fuinhas, bem como diurnos, de que é exemplo o saca-rabos. É possível também observar algumas aves de rapina noturnas, como as corujas, bufos e mochos.

Quinta da Cunha: aqui decorre o ateliê «Dos cereais se faz a broa».

ANEXO J

**DOCUMENTO CRIADO PELA
TURMA - ESTRUTURA TEXTO
EXPOSITIVO**

| ' ' | | ' ' |

ESTRUTURA DO TEXTO EXPOSITIVO



INTRODUÇÃO:

- Apresentação do tema de uma forma geral.
- Corresponde ao primeiro parágrafo.

DESENVOLVIMENTO:

- Parte mais longa do texto em que são expostos factos, pormenores e exemplos, para especificar o tema e aprofundar a informação.
- Deve conter diversos parágrafos que sequenciam as ideias.

CONCLUSÃO:

- Corresponde ao último parágrafo e é onde se faz um resumo do tema e se dá novamente a ideia geral.

ANEXO K

EXERCÍCIO MELHORAMENTO
TEXTO EXPOSITIVO
REALIZADO POR ALUNO NO
PRÉ-TESTE (TEXTO
UTILIZADO)

| ' ' | ' ' |

A União Europeia

A maioria dos países da união Europeia utilizaram a mesma moeda. A bandeira da União Europeia é azul com estrelas douradas. A União Europeia tornou mais fácil para as pessoas irem livremente de um país para o outro.

A música mostra que é muito importante as pessoas serem livres, viverem em paz e apoiarem-se umas às outras.

A União Europeia tem 3 organismos principais: a Comissão Europeia, o Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia.

ANEXO L
ANÁLISE TEXTO SOBRE
COALA (ESTRUTURA, TEMAS
E SUBTEMAS)

| | ' | | ' |

COALAS EM VIAS DE EXTINÇÃO

Os coalas são animais vertebrados que chamam bastante à atenção pelas suas características físicas. A sua aparência "fofa" provoca admiração e desperta também curiosidade. São mamíferos marsupiais que vivem na Austrália, sendo animais muito tranquilos.



Estes animais são herbívoros, alimentando-se principalmente de folhas de eucalipto. Apresentam uma pelagem com uma coloração que varia entre o acinzentado e o castanho, e podem chegar a cerca de 85 centímetros de comprimento e pesar até cerca de 13 quilos.

Eles vivem praticamente o tempo todo em cima das árvores e dormem cerca de 18 horas por dia! A sua esperança média de vida é 15 anos.

Estes animais encontram-se num processo de extinção que se iniciou com a colonização inglesa na Austrália onde surgiu o culto de caçar e matar coalas para usar a sua pele. Hoje, a caça não é o maior risco enfrentado pelos coalas que são mortos maioritariamente por queimadas nas florestas e por falta de árvores que são cortadas pelos lenhadores.



Os coalas estão classificados, segundo a Lista Vermelha de Espécies Ameaçadas, da União Internacional para a Conservação da Natureza e dos Recursos Naturais (IUCN), como vulneráveis. Atualmente, um dos maiores desafios para a sobrevivência desses animais é a destruição do seu habitat.

Os coalas são totalmente dependentes da floresta e necessitam de grandes áreas para sobreviverem. Diante disso, são necessárias ações que visam a preservação das suas populações, assim como de seu habitat.

Helivania Sardinha dos Santos
Biologia Net

ANEXO M
ENUNCIADO PRODUÇÃO
INTERMÉDIA
| ' ' | | ' ' |

Texto Expositivo

Nome: _____ Data: _____

Planificação do texto

1. Através do esquema seguinte poderás organizar a informação que irás colocar no teu texto.

Animal:	
Alimentação	
Reprodução	
Habitat	
Revestimento	
Vertebrado ou Invertebrado?	
Locomoção	
Curiosidades:	

Revisão do texto

Com a ajuda da seguinte grelha, verifica se realizaste corretamente o teu texto expositivo ou se existe algum aspeto que ainda tens de melhorar.



Revisão do texto	Sim	Não
Dei um título adequado ao texto?		
O texto tem uma introdução?		
O texto tem um desenvolvimento?		
O texto tem uma conclusão?		
Cada parágrafo apresenta uma ideia ou subtema?		
Utilizei vocabulário adequado ao tema?		
Utilizei a 3.ª pessoa do singular?		
Evitei a repetição de palavras?		
Utilizei uma caligrafia legível?		
Escrevi sem erros ortográficos?		
Usei de forma correta os sinais de pontuação?		

ANEXO N
RECOLHA DE DADOS
RELATIVOS AO TEXTO
EXPOSITIVO DA PRODUÇÃO
INTERMÉDIA
| ' ' | ' ' |

Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Indicadores																			
Dá um título adequado ao texto.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Identifica o tema e os respetivos subtemas do texto.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Apresenta uma introdução.	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	3	4	3	4	4	3	4
Apresenta um desenvolvimento.	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4
Apresenta uma conclusão.	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4
Organiza o seu texto por parágrafos.	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3	4	4
Mobiliza vocabulário adequado ao tema.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Utiliza a 3.ª pessoa do singular.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Evita a repetição de palavras.	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4	3	4	4
Escreve com correção ortográfica.	3	3	3	4	4	4	3	4	3	2	4	3	3	3	4	3	4	3	4
Utiliza de forma correta os sinais de pontuação.	3	4	3	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	4	4	4
Recorre a material de apoio durante a escrita do seu texto.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Seleciona informação relevante e pertinente para o seu texto.	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Faz a planificação do texto.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Recorre à planificação do texto, consultando-a.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Faz a revisão do texto, melhorando-o.	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4
Utiliza conectores textuais.	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2

ANEXO 0
EXERCÍCIO DE CONSOLIDAÇÃO
- CONECTORES

| | ' ' | | ' ' |

Conectores

Que conector devo utilizar?

1. Os conectores discursivos permitem estabelecer a ligação entre partes de uma frase ou texto. Observa atentamente a seguinte tabela.

Conectores	
Função	Exemplos
Adicionar, Enumerar	e; além disso, não só, mas também
Explicar	isto é, ou seja, assim.
Exemplificar	por exemplo, nomeadamente, designadamente
Estabelecer relação de causa	porque, visto que, dado que
Estabelecer relação de consequência	portanto, daí que
Concluir	em conclusão, finalmente, em síntese, em suma
Estabelecer relação de semelhança	do mesmo modo, igualmente
Estabelecer relação de oposição	no entanto, contudo, mas, todavia
Estabelecer relação temporal	quando, entretanto, depois, logo que

Exemplos:

Gosto muito de maçãs, laranjas e framboesas, **ou seja**, gosto de várias frutas.

Em conclusão, vou jantar lá amanhã.

Gosto de pêssigo, **no entanto** maçã continua a ser a minha fruta preferida.

Quando terminar de jantar ligo-te

2. Preenche a seguinte tabela com os conectores apresentados.

Para concluir	Além disso	Do mesmo modo	
Ainda	Concluindo	Em suma	Também

Adição	Conclusão

3. Preenche a seguinte tabela com os conectores apresentados.

Quando	Contudo	Depois
Mas	Entretanto	No entanto

Relação Temporal	Relação de Oposição

4. Dos dois conectores apresentados escolhe e rodeia o que está correto.

O João queria ouvir música (**mas/depois**) já era tarde.

A Andreia levou o casaco (**uma vez que/mas**) estava bastante frio.

Eu gosto de cozinhar (**porque/contudo**) não o devo fazer sozinho.

Estas botas são para doar (**depois/porque**) já não me servem.

Eu queria jogar andebol (**seguidamente/contudo**) preciso de fazer a cama primeiro.

O Artur prefere jogar futebol (**em seguida, no entanto**) deverá lavar a loiça primeiro.

5. Dos dois conectores apresentados escolhe e rodeia o que está correto.

Foi cansativo (**embora/portanto**) eu tenha gostado.

Sei onde estão os meus primos (**embora/portanto**) vou lá ter.

Vou ao cinema hoje à noite (**ou, por isso**) amanhã.

Ela recebeu o presente (**ou, por isso**) ficou feliz.

Queria ir contigo (**caso/possivelmente**) me pudesses levar.

Vou almoçar fora (**caso/possivelmente**) ao centro da cidade.

6. Indica a que grupo de conectores pertencem as seguintes palavras.

Conector	Função
Porque	Estabelecer relação de causa
Realmente	
Se	
Contudo	
E	
Talvez	

7. Completa o seguinte texto com os conectores adequados, escolhendo um dos apresentados posteriormente:

O poder da leitura

As palavras têm o poder extraordinário de nos transportar para mundos novos, reais ou imaginários. Nas páginas de um livro, identificamo-nos com o herói e embarcamos nas suas aventuras. (1) _____ somos levados a viver experiências às quais muitas vezes não teríamos acesso na vida real. (2) _____ ler também nos torna mais abertos e tolerantes, (3) _____ nos leva a descobrir outras culturas e realidades. (4) _____ a leitura alarga a nossa esfera de conhecimentos, ajuda-nos a construir novas ideias, a exprimir emoções e reforça o nosso sentido crítico.

(5) _____ prazer que a leitura proporciona, existem tantos outros benefícios. Permite enriquecer o nosso vocabulário e trabalhar a nossa memória.

(6) _____ ler é fundamental para fortalecer o nosso domínio da linguagem.

(7) _____ a leitura abre-nos as portas para novas experiências,

(8) _____ estimula a nossa imaginação e criatividade. E tu, já escolheste o teu próximo livro?

1. Com certeza/ou seja/para concluir
2. Além disso/apesar disso/no entanto
3. Isto significa que/na medida em que/quem
4. Contudo/por outras palavras/seguidamente
5. Além do/apesar do/por causa do,
6. No entanto/contudo/é por isso que
7. Apesar de tudo/em suma/ porque
8. Ao mesmo tempo que/dado que/quando

8. Lê agora com atenção o seguinte texto.

Se eu vivesse numa ilha ia ser muito interessante. Levava comigo a minha família e os meus amigos e os meus animais de estimação, que são um pássaro e um gato.

Na ilha, de manhã eu acordava e ia brincar com os meus amigos e depois ia dar um mergulho no mar, que era límpido e imenso. E depois íamos dar um passeio pela ilha, que tinha muitas maravilhas para descobrir. E a seguir íamos à pesca, para termos peixe fresquinho para o almoço.

A seguir dormia uma bela sesta à sombra de uma árvore enorme que estava mesmo ao pé da nossa casa. A seguir, quando acordasse, brincava com os meus amigos a jogos divertidos que inventávamos e corria pela ilha com o meu cão e brincava também com o meu gato. E depois ia novamente para casa ajudar a minha mãe com o jantar.

Que bons que seriam os meus dias na ilha!

8.1 Neste texto, existe algo que se repete muitas vezes. O quê?

8.2 Sublinha no texto as palavras/expressões que se repetem diversas vezes, copiando as frases em que verificaste essas repetições.

8.3 Que outras palavras ou expressões podias utilizar em vez daquelas que assinalaste?

ANEXO P
DOCUMENTO CRIADO PELA
TURMA - CONECTORES

| ' ' | | ' ' |

Conectores	
Função	Exemplos
Adicionar/Enumerar	e, também, além disso, mas também
Explicar	isto é, ou seja, assim
Exemplificar	por exemplo, nomeadamente, designadamente
Estabelecer relação de causa	Porque, pois, visto que, dado que
Estabelecer relação de consequência	portanto, daí que
Estabelecer relação de semelhança	do mesmo modo, igualmente
Estabelecer relação de oposição	no entanto, contudo, mas, todavia
Estabelecer relação temporal	quando, entretanto, depois, logo que
Concluir	em conclusão, finalmente, em síntese, em suma

ANEXO Q
DOCUMENTO APOIO À
PESQUISA PARA PRODUÇÃO
FINAL
| ' ' | | ' ' |

ANEXO R
ENUNCIADO PÓS-TESTE
| ' ' | | ' ' |

Texto Expositivo

Nome: _____

Planificação do texto



2. Através do esquema seguinte poderás organizar a informação que irás colocar no teu texto.

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

Escrita do texto



Revisão do texto



4. Com a ajuda da seguinte grelha, verifica se realizaste corretamente o teu texto expositivo ou se existe algum aspeto que ainda tens de melhorar.

Revisão do texto	Sim	Não
Dei um título adequado ao texto?		
O texto tem uma introdução?		
O texto tem um desenvolvimento?		
O texto tem uma conclusão?		
Cada parágrafo apresenta uma ideia ou subtema?		
Utilizei vocabulário adequado ao tema?		
Utilizei a 3. ^a pessoa do singular?		
Evitei a repetição de palavras?		
Utilizei uma caligrafia legível?		
Escrevi sem erros ortográficos?		
Usei de forma correta os sinais de pontuação?		

ANEXO S
RECOLHA DE DADOS
RELATIVOS AO TEXTO
EXPOSITIVO DO PÓS-TESTE

| " | | | " |

Evita a repetição de palavras.	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4
Escreve com correção ortográfica.	3	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4	3	3	3	4	3	4	4	4
Utiliza de forma correta os sinais de pontuação.	3	4	3	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4
Recorre a material de apoio durante a escrita do seu texto.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Seleciona informação relevante e pertinente para o seu texto.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4
Faz a planificação do texto.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
Recorre à planificação do texto, consultando-a.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Evita a repetição de palavras.	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4
Escreve com correção ortográfica.	3	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4	3	3	3	4	3	4	4	4
Utiliza de forma correta os sinais de pontuação.	3	4	3	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4
Recorre a material de apoio durante a escrita do seu texto.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Seleciona informação relevante e pertinente para o seu texto.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4
Faz a planificação do texto.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4
Recorre à planificação do texto, consultando-a.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Faz a revisão do texto, melhorando-o.	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4
Utiliza conectores textuais.	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4

Legenda: 1 (Insuficiente); 2 (Suficiente); 3 (Bom); 4 (Muito Bom)