



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

DA LEITURA À ESCRITA: TEXTO EXPOSITIVO

**PROJETO DE INTERVENÇÃO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE
EM DIDÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA
EM 1º E 2º CICLOS DO ENSINO BÁSICO**

Maria Fátima Neves da Silva

2011



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

DA LEITURA À ESCRITA: TEXTO EXPOSITIVO

**PROJETO DE INTERVENÇÃO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA
PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE
EM DIDÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA
EM 1º E 2º CICLOS DO ENSINO BÁSICO**

**Sob orientação
da Professora Doutora Susana Pereira
e da Mestre Maria Encarnação Silva**

Maria Fátima Neves da Silva

2011

*Dedico este trabalho
ao meu marido, aos meus filhos
e à minha mãe,
que tão bem me souberam dar força e ânimo,
que sempre me acarinharam e encorajaram,
que se superaram nas minhas ausências.*

Esta tese, que traduz um percurso académico realizado no âmbito do Mestrado em Didática da Língua Portuguesa nos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, não seria possível sem a orientação empenhada, entusiástica e sábia da Professora Doutora Susana Pereira e da Mestre Maria Encarnação Silva que generosamente acolheram este trabalho e o tornaram possível.

Às minhas orientadoras, por tudo o que me ensinaram, obrigada.

Agradeço à Professora Doutora Teresa Leite pela sua disponibilidade e preciosa colaboração neste trabalho.

Agradeço ao Concelho Pedagógico do meu Agrupamento que acolheu este projeto e, muito especialmente, aos professores Maria de Guadalupe Paraíba, Ana Reis, Cristina Matos, Goretti Pinela e Luís Saraiva que, com simpatia e disponibilidade, me abriram as portas das suas salas de aula.

O meu bem-haja aos alunos que responderam a este desafio com alegria e empenho.

*“Ensina-se às crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas,
mas não se ensina a linguagem escrita.”*

Vigotsky

RESUMO

Ler e escrever texto expositivo são competências essenciais que as crianças necessitam de conquistar nos primeiro e segundo ciclos.

O presente estudo pretende contribuir para o desenvolvimento de estratégias que deem resposta a esta necessidade, através da construção e implementação de um programa de intervenção que se aplica a duas turmas, sendo uma do 4º ano e outra do 6º ano de escolaridade do ensino básico.

Numa primeira fase, diagnosticou-se o nível de consciência das tarefas de ler e de escrever com a aplicação de dois questionários e o nível de desempenho nas competências de compreensão e de produção de texto expositivo. Numa segunda fase, foi implementada uma intervenção pedagógico - didática, cujas dinâmicas de ensino e aprendizagem se focaram na definição de estratégias de compreensão e de produção de texto expositivo, tendo em vista a facilitação processual (planificação, textualização e revisão) e a reflexão sobre as atividades desenvolvidas. Numa terceira e última fase foram aplicados os mesmos instrumentos de recolha de dados para, posteriormente, se discutir e avaliar os resultados do trabalho desenvolvido.

Os resultados indicam, após a intervenção, melhorias significativas nos níveis de consciência da tarefa de ler e de escrever e de compreensão e de produção de texto expositivo. Foram os alunos com desempenhos iniciais mais baixos e com nível etário mais baixo que apresentaram melhorias mais expressivas. Os resultados também sugerem uma elevada interligação entre o desempenho na compreensão leitora e na produção escrita.

O estudo realizado indicia que uma prática pedagógica que valorize uma didática estruturada e sistematizada em prol da explicitação das características do texto expositivo, que estimule as várias dimensões da compreensão, que provoque situações significativas de produção textual, que, na sua dimensão compositiva, contemple o processo de escrita e que fomente o exercício da reflexão, pode promover o sucesso escolar dos alunos.

Palavras chave: didática da língua, texto expositivo, compreensão leitora, produção escrita, sequência didática

ABSTRACT

Reading and writing expositive text are essential competencies that children need to conquer in the first and second cycles.

The present study proposes to contribute for the development of strategies which responds to this needs, through the construction and deployment of an intervention program which is applied to two classes, of the basic cycle, one 4th grade and another one 6th grade students.

On a first stage, it has been diagnosed the level of consciousness on the reading and writing tasks, by applying two questionnaires, and the level of performance on the abilities of comprehension and expositive text production. On a second stage, it was applied a didactic-pedagogical intervention, where the teaching and learning methods were focused on the definition of comprehension and writhing expositive text strategies, seeking to a procedural facilitation (planning, textualization and revision) and to the reflection about the developed activities. On a third and last stage, the same data gathering methods were applied in order to, subsequently, discuss and evaluate the results of the developed work.

After the intervention, the results reveal, a significant improvement on the reading and writing tasks 'consciousness levels, as well as on comprehension and expositive text production. The students with initial lower performances and lower age groups were the ones that presented more expressive improvements. Results also suggest a higher interconnection between the comprehension on reading and written production performance.

The developed research suggest that one pedagogical practice which values a structured and systematic didactic on behalf of the explicitness of the expositive text characteristics, which stimulates the various dimensions of comprehension, which leads to substantial significant textual production events, which, in its compositional structure, contemplates the process of writing and which encourages the reflection process, can promote the academic success of students.

Keywords: language teaching, expositive text, reading comprehension, written production

ÍNDICE GERAL

RESUMO	6
ABSTRACT	7
ÍNDICE GERAL	8
ÍNDICE DE QUADROS	10
ÍNDICE DE FIGURAS	12
ÍNDICE DE ANEXOS	13
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. A RELAÇÃO ENTRE A LEITURA E A ESCRITA	6
2. SOBRE O TEXTO	11
2.1 TEXTO, TEXTUALIDADE E COMPETÊNCIA TEXTUAL	11
2.2 GÊNERO TEXTUAL OU TIPO TEXTUAL	14
2.3 TIPOS DE TEXTO	15
3. TEXTO EXPOSITIVO: DA TEORIA À PRÁTICA	16
3.1 CARACTERÍSTICAS	16
3.2 CONTRIBUTOS PARA UMA DIDÁTICA DO TEXTO EXPOSITIVO	18
4. ESTRATÉGIA INTEGRADA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA	39
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	43
1. NATUREZA DO ESTUDO	44
2. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	45
3. QUESTÕES ORIENTADORAS E OBJETIVOS DO ESTUDO	48
4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	49
4.1 QUESTIONÁRIOS E ANÁLISE DE CONTEÚDO	49
4.2 ANÁLISE DE PRODUTOS	51
CAPÍTULO III - CONTEXTUALIZAÇÃO E CONCEÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	54
1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	55
2. PLANIFICAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	56
3. PROCEDIMENTOS E MATERIAIS	59
3.1 PROCEDIMENTOS	59
3.2 MATERIAIS	61
3.3. DESCRIÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	62
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	82

1. RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS.....	83
1.1 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	83
1.2. ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO: ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO	87
1.3 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO: ESTRATÉGIAS DE ESCRITA	94
1.4. ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO: ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO	98
2. RESULTADOS DO TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA.....	103
2.1. RESULTADOS GLOBAIS.....	103
2.2 COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO	104
3. APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS.....	108
3.1 RESULTADOS DA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS ANTES DA INTERVENÇÃO.....	108
3.2 ANÁLISE COMPARATIVA DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS NAS TURMAS E E C, ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO	109
CAPÍTULO V - CONCLUSÕES.....	114
BIBLIOGRAFIA.....	119
ANEXOS.....	127

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo dos aspetos convergentes e divergentes na leitura e na escrita.....	10
Quadro 2 - Relações entre o texto e os processos de leitura	20
(Fonte: Giasson, 2000: 33).....	20
Quadro 3 - Gráficos que sustentam a estrutura descritiva do texto informativo.....	25
(Fonte: Giasson, 1992).	25
Quadro 4 - Gráfico que sustenta a estrutura enumerativa do texto expositivo	25
(Fonte: Giasson, 1992).	25
Quadro 5 - Gráfico que sustenta a estrutura enumerativa/sequencial do texto expositivo (Fonte: Giasson, 1992).....	25
Quadro 6 - Gráficos que sustentam a estrutura comparação do texto expositivo (Fonte: Giasson, 1992).....	26
Quadro 7- Gráfico que sustenta a estrutura causa-efeito do texto informativo (Fonte: Giasson, 1992).....	26
Quadro 8- Gráfico que sustenta a estrutura problema / solução (Fonte:Giasson, 1992).....	27
Quadro 9 - Gráfico que sustenta a estrutura problema/s /solução (Fonte: Giasson, 1992).	27
Quadro 10 – Fases de implementação do projeto e da respetiva calendarização.....	57
Quadro 11- Nº das Unidades de Registo (UR) por subcategorias, na categoria estratégias de preparação para a leitura	84
Quadro 12 - Nº das Unidades de Registo (UR) por subcategorias, na categoria estratégias de compreensão do texto durante a leitura.....	85
Quadro 13- Nº das Unidades de Registo (UR) por subcategorias, na categoria estratégias de verificação da compreensão após a leitura.....	86
Quadro14 - Nº das Unidades de Registo (UR) por subcategorias, na categoria estratégias de preparação para a leitura das turmas E e C	89
Quadro 15 - Nº das Unidades de Registo (UR) por subcategorias, na categoria estratégias de compreensão do texto durante a leitura.....	90
Quadro 16 - Nº das Unidades de Registo (UR) por subcategorias, na categoria estratégias de verificação da compreensão após a leitura.....	91
Quadro17 - Nº das Unidades de Registo (UR) por subcategorias, na categoria estratégias de preparação para a escrita	95
Quadro 18- Nº das Unidades de Registo (UR) por subcategorias, na categoria estratégias de escrita do texto durante a escrita	96
Quadro 19- Nº das Unidades de Registo (UR) por subcategorias, na categoria estratégias de verificação o texto após a escrita.....	97
Quadro 20 - Nº das Unidades de Registo (UR) por subcategorias, na categoria estratégias de escrita do texto antes da escrita	99
Quadro 21- Nº das Unidades de Registo (UR) por subcategorias, na categoria estratégias de	

escrita do texto durante a escrita	100
Quadro 22 - Nº das Unidades de Registo (UR) por subcategorias, na categoria Estratégias de verificação do texto após a escrita.....	101
Quadro 23 - Classificação em % das respostas corretas no teste de compreensão de texto expositivo, antes e após a intervenção	103
Quadro 24 -Percentagem das respostas corretas no teste de compreensão de texto expositivo, antes e após a intervenção	105
Quadro 25 - Percentagem dos textos que apresentam desempenhos satisfatórios tendo em conta os indicadores considerados em cada uma das subcompetências.	108
Quadro 26 – Percentagem ¹ dos textos que apresentam desempenhos satisfatórios tendo em conta os indicadores considerados em cada uma das subcompetências, antes e depois da intervenção	109

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Estratégias de preparação para a leitura.....	87
Figura 2 – Estratégias de compreensão do texto durante a leitura.....	88
Figura 3 – Estratégias de verificação da compreensão após a leitura.....	88
Figura 4 – Estratégias de escrita do texto antes da escrita.....	98
Figura 5 – Estratégias de escrita do texto durante a escrita.....	98
Figura 6 – Estratégias de verificação do texto após a escrita.....	99
Figura 7 – Percentagem de respostas corretas no teste de compreensão de texto expositivo, antes e após a intervenção.....	104
Figura 8 – Percentagem das respostas corretas no teste de compreensão de texto expositivo, antes e após a intervenção – 4° C.....	105
Figura 9 – Percentagem das respostas corretas no teste de compreensão de texto expositivo, antes e após a intervenção – 6° C.....	106
Figura 10 – Percentagem das respostas corretas no teste de compreensão de texto expositivo, antes e após a intervenção – 4° E.....	106
Figura 11 – Percentagem das respostas corretas no teste de compreensão de texto expositivo, antes e depois da intervenção – 6° E.....	106
Figura 12 – Percentagem ¹ dos textos que apresentam resultados satisfatórios tendo em conta os indicadores considerados em cada uma das subcompetências, antes e depois da intervenção – 4°C.....	110
Figura 13 – Percentagem ¹ dos textos que apresentam resultados satisfatórios tendo em conta os indicadores considerados em cada uma das subcompetências, antes e depois da intervenção – 6°C.....	110
Figura 14 – Percentagem ¹ dos textos que apresentam resultados satisfatórios tendo em conta os indicadores considerados em cada uma das subcompetências, antes e depois da intervenção – 4°E.....	111
Figura 15 – Percentagem ¹ dos textos que apresentam resultados satisfatórios tendo em conta os indicadores considerados em cada uma das subcompetências, antes e depois da intervenção – 6°E.....	111

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1- QUADRO DOS RESULTADOS DAS PROVAS DE AFERIÇÃO NO TRIÊNIO 2006/2009. DGIDC (2006 A 2009).....	127
ANEXO 2 - DADOS DAS TURMAS QUE PARTICIPARAM NO ESTUDO (2010/2011)..	127
ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO: ESTRATÉGIA DE LEITURA - ANTES DA INTERVENÇÃO E DEPOIS DA INTERVENÇÃO.....	128
ANEXO 4 - QUESTIONÁRIO: ESTRATÉGIA DE ESCRITA - ANTES DA INTERVENÇÃO E DEPOIS DA INTERVENÇÃO	129
ANEXO 5 - TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA	130
ANEXO 6 - CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DO TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA ANTES DA INTERVENÇÃO E DEPOIS DA INTERVENÇÃO	134
ANEXO 7 – PRODUÇÃO DE TEXTO	136
ANEXO 8 - GRELHA DE ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE TEXTO, ANTES DA INTERVENÇÃO E DEPOIS DA INTERVENÇÃO.....	137
ANEXO 9 – ANÁLISE DE CONTEÚDO - QUESTIONÁRIO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	138
Transformação das unidades de registo em indicadores	138
Número de UR em cada categoria por subcategorias e indicadores	180
Número de Unidades de Registo (UR) por Categorias (C) e Subcategorias (SC), antes da intervenção e depois da intervenção.....	185
ANEXO 10 – ANÁLISE DE CONTEÚDO - QUESTIONÁRIO: ESTRATÉGIAS DE ESCRITA	188
Transformação das unidades de registo em indicadores	188
Número de UR em cada categoria por subcategorias e indicadores.	223
Número de Unidades de Registo (UR) por Categorias (C) e Subcategorias (SC) antes da intervenção e depois da intervenção.....	226
ANTES DA ESCRITA.....	226
ANEXO 11 - RESULTADOS EM PORCENTAGEM DAS RESPOSTAS CERTAS NO TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA, ANTES DA INTERVENÇÃO E DEPOIS DA INTERVENÇÃO	229
ANEXO 12 - RESULTADOS EM PORCENTAGEM DA PRODUÇÃO DE TEXTO ANTES DA INTERVENÇÃO DA INTERVENÇÃO E DEPOIS DA INTERVENÇÃO.....	229
ANEXO 13 - FOLHA PARA PRODUÇÃO DE TEXTO	230
ANEXO 14 - GRELHA DE REGISTO DAS DIFICULDADES SENTIDAS NA PRODUÇÃO DO TEXTO.....	231
ANEXO 15 - VISIONAMENTO DE IMAGENS SOBRE O UNIVERSO.	231
ANEXO 16 - REGISTO DO TEMA, OBJETIVO E VOCABULÁRIO DURANTE E APÓS O VISIONAMENTO DAS IMAGENS SOBRE O NASCIMENTO DO UNIVERSO.....	231

ANEXO 17 - TEXTO <i>O Universo</i>	232
ANEXO 18 - GRELHA DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO	234
ANEXO 19 - GRELHA DE ANÁLISE DE TEXTO DE AUTOR	235
ANEXO 20 - GUIÃO DE COMPREENSÃO DO TEXTO.....	236
ANEXO 21 - GRELHA DE REGISTO DA ANÁLISE DO MEU/NOSSO TEXTO EXPOSITIVO	239
ANEXO 22 - CONCLUSÃO SOBRE A ANÁLISE AOS NOSSOS TEXTOS.....	239
ANEXO 23- GUIÃO DE PLANIFICAÇÃO – exemplo	240
ANEXO 24 - IMAGENS DE ANIMAIS MAMÍFEROS	241
ANEXO 25 - COLEÇÃO ANIMAIS NOSSOS AMIGOS, VERBO	241
ANEXO 26 - GRELHA DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO - exemplo.....	242
ANEXO 27 – GUIÃO DE OBSERVAÇÃO DAS APRESENTAÇÕES ORAIS	243
ANEXO 28 – O TEXTO <i>Animais mamíferos</i>	244
ANEXO 29 – IDENTIFICAÇÃO DOS PARÁGRAFOS.....	246
ANEXO 30 – RESUMO DOS PARÁGRAFOS.....	247
ANEXO 31 – REGRAS DO RESUMO - exemplo.....	248
ANEXO 32 - TEXTO <i>Os seres vivos necessitam da energia do sol</i>	249
ANEXO 33 – TEXTO <i>A água na Terra</i>	250
ANEXO 34 – QUADRO DE REGISTO DE INFORMAÇÃO	251
ANEXO 35 – QUADRO DE REGISTO DA INFORMAÇÃO DOS DOIS TEXTOS QUE NÃO SE REPETE.....	251
ANEXO 36 – REFLEXÃO / AVALIAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO.....	252
ANEXO 37 – TEXTO 1 <i>Plantas em vias de extinção</i>	253
ANEXO 38 – TEXTO 2 - <i>A extinção dos animais</i>	254

INTRODUÇÃO

Ler e escrever foram sempre consideradas competências escolares por excelência no processo de ensino e aprendizagem dos alunos ao longo do percurso acadêmico, revelando-se de especial importância nas fases iniciais desse percurso. O desenvolvimento da consciência sobre os processos de ler e de escrever são fundamentais na compreensão e na produção de textos expositivos e contribui para a obtenção de sucesso, quer nos processos de aprendizagem transversais a todo o currículo, quer nos processos de avaliação dos alunos.

A análise dos resultados das provas de aferição de Língua Portuguesa dos 4º e 6º anos de escolaridade de 2006 a 2009 (cf. anexo 1), no Agrupamento de Escolas onde o estudo decorreu, indica, de forma muito expressiva, dificuldades na leitura e na escrita.

Perante esses resultados, entendeu-se importante verificar nos alunos de 4º e 6º anos de escolaridade os respetivos níveis de consciência das estratégias a acionar nos processos de leitura e de escrita, assim como o nível de compreensão e de produção de texto expositivo para, de acordo com a diagnose, se planear e executar uma intervenção adequada às necessidades dos alunos.

Neste contexto, pretende-se refletir sobre a leitura e a escrita de texto expositivo, reunir informação teórica, analisar as dificuldades dos alunos e concluir sobre os resultados da intervenção pedagógica - didática, no sentido de compreender o efeito do ensino explícito e da reflexão em torno do ensino de estratégias de compreensão e de produção textual.

Hoje, fruto da investigação produzida, sabe-se que um dos mais importantes objetivos da escola é dar ao aluno estratégias que permitam a compreensão do sentido dos textos.

De acordo com Hernández y García (1991), a escola tem de providenciar e garantir que as condições mínimas e pressupostas, para que a aprendizagem se possa operacionalizar com sucesso, estejam presentes desde o início do processo de ensino e aprendizagem. Assim, uma base linguística comum e o domínio de certos conhecimentos prévios serão os requisitos necessários para que a compreensão de qualquer texto se possa vir a operacionalizar na presença de um conjunto de estratégias que, nas últimas décadas, têm sido objeto de investigação.

Os citados autores destacam estratégias de reconhecimento da informação essencial, de sumarização, de reelaboração textual, de estratégias de antecipação e verificação da estrutura textual, de estratégias de manipulação de apontamentos com recurso a mapas e esquemas cognitivos.

Neste sentido, o conhecimento das características do texto expositivo pode influenciar a escrita que, contrariamente ao que prevaleceu durante muitas décadas, necessita de se

tornar, igualmente, objeto específico de estudo, já que se entendia que a sua aprendizagem decorria por transferência de outras competências, designadamente da leitura, da oralidade e da gramática, precisando apenas de ser alvo de uma prática periódica (Pereira & Azevedo, 2003).

Atualmente, graças a muitas investigações oriundas de diversos campos teóricos, designadamente da linguística textual, da psicologia cognitiva, entre outras, defende-se que a aprendizagem e o desenvolvimento da competência de produção textual pressupõem um ensino explícito, sistemático e uma prática frequente e supervisionada (Pereira & Azevedo, 2003).

Dos modelos que dão conta do processo de produção de texto, o mais referido é o que foi apresentado por Flower e Hayes (1980), o qual identifica três processos cognitivos: planificação, textualização e revisão. A planificação inclui a ativação, seleção e organização do conteúdo e, ainda, a delimitação dos objetivos do texto. A textualização, isto é, a conversão da planificação em texto, implica o encadeamento textual em função do conteúdo, do género e do destinatário. Por último, a revisão subdivide-se em revisão e correção do produzido e avaliação do resultado (valorização da produção, da sua adequação ao planeado e às necessidades da audiência).

No entanto, observa-se frequentemente que os alunos do 1º e 2º ciclos escrevem através de um simples cúmulo de ideias, sem recorrerem a um plano prévio, nem a uma revisão que atenda aos conteúdos e à estrutura, isto é, sem recorrerem a procedimentos de resolução de problemas (Barbeiro & Pereira, no prelo; Scardamalia & Bereiter, 1987).

Também se verifica, com frequência, que os alunos dificilmente ganham consciência das estratégias que necessitam de ativar ao longo da leitura e da escrita. Esta dificuldade prende-se com a incapacidade de a criança evocar as estratégias (Chall *et al.*, 1990).

Dos aspetos referidos decorre a necessidade de intervir no domínio da compreensão e da escrita de texto expositivo.

É com este objetivo que se desenvolve o trabalho agora apresentado, que se organiza em cinco capítulos, que passamos a apresentar sumariamente.

No Capítulo I, a revisão da bibliografia é organizada em quatro secções: na secção 1, abordam-se as relações entre a leitura e a escrita, numa tentativa de encontrar o que se relaciona e o que não se relaciona nos respetivos processos; na secção 2, são abordados aspetos relacionados com o texto, centrando-se nas noções de texto e textualidade, género e tipo textual; na secção 3, apresenta-se o texto expositivo, as respetivas características e contributos para uma didática do texto expositivo no sentido de compreender os fatores que

intervêm na compreensão do texto e as estratégias de ensino para a compreensão, assim como aspetos relacionados com a produção textual e as estratégias que devem estar presentes ao longo do respetivo processo; na secção 4 aborda-se a sequência didática como estratégia integrada para o desenvolvimento da linguagem escrita.

No Capítulo II, o enquadramento metodológico é organizado em quatro secções: na secção 1 apresenta-se a natureza do estudo que se enquadra numa lógica de investigação-ação; na secção 2 define-se o problema que é motivado pelas dificuldades manifestadas pela globalidade dos alunos na compreensão e produção de texto expositivo; na secção 3 apresentam-se as questões orientadoras e objetivos do estudo; na secção 4 abordam-se as técnicas e os instrumentos de recolha de dados.

No Capítulo III, a contextualização e conceção do projeto de intervenção é organizado em três secções: na secção 1 caracterizam-se os participantes; na secção 2 apresenta-se a planificação, implementação e avaliação da intervenção pedagógica; na secção três faz-se referência aos procedimentos utilizados durante a intervenção e apresentam-se as sequências didáticas.

No Capítulo IV, faz-se a apresentação e discussão dos dados e concluiremos com a apresentação das Conclusões no Capítulo V.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A RELAÇÃO ENTRE A LEITURA E A ESCRITA

Ler e escrever são necessidades e um direito de cada cidadão, reconhecidos pela Unesco (1990). Tal reconhecimento advém da constatação de que a leitura e a escrita são competências consideradas ferramentas indispensáveis à vida em sociedade, na sociedade da informação e do conhecimento que somos hoje.

Como refere Sim-Sim (2002:9), “ (...) ler é aceder ao conhecimento através da reconstrução da informação contida no texto, o que implica uma íntima e permanente interação entre o leitor e o texto. O leitor torna-se um construtor de significado e a leitura transforma-se na grande porta de acesso ao poder do conhecimento. É esta a base do conceito de literacia plena, uma supra capacidade promotora de transformação pessoal e social”.

Esta transformação é iniciada no ensino formal, fruto de um processo ensino e aprendizagem que se pretende significativo e progressivamente complexificado, sem discontinuidades, numa evolução transversal entre os diferentes ciclos de ensino.

Assim, na perspetiva da educação básica, compete à Escola adotar uma pedagogia da leitura e da escrita que proporcione o desenvolvimento destas competências fundamentais. Segundo (Sim-Sim *et al.*, 1997), tal acontece porque “ (...) a leitura não é nem uma atividade natural, nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino direto que não se esgota na aprendizagem, ainda que imprescindível, da correspondência som - letra, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito. A respetiva mestria permite o aumento do potencial comunicativo e a expansão dos interesses individuais e é a grande facilitadora das aprendizagens escolares e do crescimento cognitivo de cada aluno” (p:27). Tal como a leitura, a escrita, segundo Sim-Sim *et al.* (1997), também (...) não é uma atividade de aquisição espontânea e natural, exigindo, por isso, ensino explícito e sistematizado e uma prática frequente e supervisionada. Como modalidades secundárias da língua que partilham a necessidade do recurso à tradução do oral em gráfico, a leitura e a escrita usufruem reciprocamente do nível de mestria atingido em cada uma delas” (p:30).

Para que esta mestria seja uma realidade é fundamental reconhecer a dificuldade que alguns alunos têm em entrar na própria lógica da escrita e da leitura escolar (Lahire, 1993) para, a partir dessa diagnose, se poder atuar em conformidade.

Os resultados obtidos nas provas de aferição, exames nacionais e estudos internacionais sobre literacia têm denunciado esta dificuldade, entre os alunos portugueses,

apesar da ligeira melhoria referenciada no Relatório PISA (2009). Estes resultados devem promover reflexão sobre as práticas, estimular a procura de conhecimento teórico, de forma a fundamentar uma mudança de práticas e atingir níveis de sucesso mais confortáveis. Com base neste pressuposto, pretende-se explorar a relação entre os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Para Squire (1984), a leitura e a escrita parecem estar relacionadas. Segundo o autor, ambas as competências dependem dos esquemas cognitivos e organizacionais usados pelo sujeito para codificar, localizar, armazenar ou produzir informação. No processamento, ambas remetem para o conhecimento destes esquemas, quer em relação ao conteúdo, quer aos esquemas textuais, quer ainda a fatores de processamento, sendo ambos os processos uma construção ativa de significação, a partir da experiência anterior, nos campos cognitivo, linguístico e afetivo. Tanto a pessoa que escreve como a que lê têm como finalidade construir um texto coerente e coeso.

É importante reter que o desempenho destas competências com mestria implica, quer numa quer noutra, uma gestão adequada dos recursos cognitivos que suportam o processamento da informação e um conhecimento cultural que regula os usos da língua (Valle *et al.*, 1990).

Para Caldas (2008), compreender e produzir texto são ações de comunicação complexas e particulares que remetem para aspetos neurobiológicos específicos e já perfeitamente localizados.

Na leitura ocorre um processo de descodificação da informação verbal. Este processo implica conhecimento linguístico e não linguístico do sujeito que, para compreender o texto, tem de, ao descodificar a linguagem, criar um modelo mental à medida que o reconhecimento das ideias, relacionadas com a finalidade de compreensão, se processa. Este processamento, à medida que a leitura avança, requer constante reformulação e atualização, apoiando-se na capacidade de evocar os conhecimentos prévios relacionados e experiências pessoais a propósito de informação literal e inferencial retiradas do texto e nas capacidades de atenção e de memória (Caldas, 2008).

Na escrita, ocorre um processo de codificação que se distingue pelo conhecimento linguístico e não linguístico de cada sujeito. Os fatores de ordem pragmática, inerentes ao sujeito, determinam a escolha de um estilo expressivo e próprio relativamente à estrutura textual, ao léxico e às construções sintáticas, assim como do uso de estratégias de marcação da informação assinalada como nova ou já partilhada com o interlocutor. A singularidade de

cada produção, depende destas escolhas (Caldas, 2008).

O processo inicia-se na memória semântica, a partir da qual se produzirá texto interpretável pelos leitores. Tal implica que as ideias, a transmitir, sejam fixadas, selecionadas, compreendidas e organizadas em função da intenção de comunicação e do destinatário. A intenção de comunicação agrega e organiza a informação, construindo e enriquecendo um tema, a partir dos seus conhecimentos linguísticos e do mundo, dando ao texto coerência e unidade, conferindo-lhe, deste modo, a possibilidade de ser compreendido na sua globalidade pelos potenciais leitores (Caldas, 2008). Neste processo há uma multiplicidade de processos cognitivos e metacognitivos que requerem, do escrevente, um comportamento ativo e cooperativo desde a planificação até à revisão, passando pela produção; estes subprocessos realizam-se sequencialmente, em simultâneo ou ainda de forma recursiva (Caldas, 2008).

O léxico mental revela-se, neste processo, essencial e, contrariamente ao que se passa na leitura, não se impõe para ser descodificado, pelo contrário, a questão é encontrar palavras que codifiquem as ideias que se pretendem expor. Esta busca operacionaliza-se, num primeiro passo, acedendo ao léxico e selecionando formas representativas dos conceitos subjacentes ao texto a produzir e, num segundo passo, com o léxico selecionado, procede-se à elaboração de unidades de sentido, num processo que evoca o conhecimento sintático que integra as palavras ativadas em sequências frásicas, de acordo com os padrões de ordem impostos pelas regras da língua que se está a utilizar (Caldas, 2008).

De acordo com Poersch (1998), na leitura, é a estrutura textual que dá o suporte principal para a construção do sentido. Convergentemente, acontece que, na escrita, a estrutura textual é o principal veículo para expressar uma estrutura conceptual ou um esquema mental. O leitor, para inferir a estrutura conceptual do escritor, precisa da estrutura do texto. De forma semelhante, o escritor precisa da estrutura para construir um texto estruturado que garanta e dê sustentação às inferências do leitor.

Apesar de cognitivamente relacionadas, a leitura e a escrita distinguem-se pelo tipo de atividade, pelas estratégias, objetivos e comportamentos exibidos. O padrão comportamental cognitivo e a abordagem de construção de sentido mudam conforme a idade, a complexidade da tarefa e variam conforme se trata de ler ou de escrever: durante a leitura, os leitores centram-se no conteúdo e na validação da representação textual que vão construindo enquanto, durante a escrita, os escritores centram-se na definição de objetivos, mecânica da escrita, sintaxe e escolhas lexicais (Langer *et al.*, 2003).

De acordo com Kresse (1994), a valorização da leitura sobre a escrita, deveu-se, à

maior facilidade de análise dos seus processos, mas também por se considerar que aprendendo a ler se aprende a escrever. Hoje, é sobejamente reconhecido que ler e escrever são processos relacionados, mas diferentes. Apesar de cientificamente comprovado que há transferências e ganhos na relação entre as duas competências, sabe-se que a ler não se aprende a escrever, na medida em que, para que esta competência se instale e desenvolva, é necessária uma didática da escrita.

Há conhecimentos comuns que, ao serem convocados, promovem os bons desempenhos na leitura e na escrita. Nesta perspectiva, têm-se identificado os efeitos da análise e da compreensão do texto escrito sobre o desenvolvimento de competências de composição escrita e tem sido salientada a importância da instrução de competências de resumo para a compreensão das estruturas textuais (Day, 1980).

À medida que o leitor/escritor desenvolve a sua experiência textual, alimenta um reservatório de informações comuns que, como utilizador da linguagem, emprega quando compreende ou constrói um texto. A interrelação existe quando se lê para obter informação, sendo esta, por sua vez, utilizada na escrita. Assim, a leitura constitui um caminho para se obter uma melhor escrita, por ambas serem, simultaneamente, atividades e processos interdependentes da atividade cerebral. Outro aspeto comum, que ocorre, tanto na compreensão como na produção textual, é a necessidade de os respetivos processos exigirem a identificação de um tema e de uma finalidade (Pereira, 2003).

Para Hayes (1998) a interação, entre a escrita e a leitura, é demonstrada nas dificuldades que escritores pouco experientes experimentam na revisão do texto, na medida em que estes se situam mais na revisão da frase do que na revisão global do texto, por esta obrigar a uma leitura integral do texto. Por outro lado, em observações de escritores experientes realizadas durante o processo de escrita, registaram o constante movimento de voltar atrás para ler o texto já escrito, de modo a melhor adequar o melhoramento a introduzir. Neste vai e vem, o escritor serve-se da leitura para construir a coesão e a coerência, o que evidencia a importância da leitura no controle da construção da textualidade.

Para concluir esta secção, apresento um quadro síntese onde se dá conta dos aspetos mais significativos que convergem e divergem no tratamento destas duas competências nucleares.

	Leitura	Escrita
Aspectos divergentes	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorre um processo de descodificação da informação verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorre um processo de codificação da informação verbal.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ler implica descodificar a linguagem e criar um modelo mental da informação compreendida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever implica escolher a estrutura textual, o léxico, as construções sintáticas, as estratégias de marcação da informação e codificar o que se pretende veicular.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ler requer do leitor, em função da funcionalidade da leitura, constante reformulação e atualização, apoiando-se na capacidade de evocar os conhecimentos prévios relacionados e experiências pessoais e nas capacidades de atenção e de memória. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever requer do escritor que, em função da intenção de comunicação e do destinatário, as ideias a transmitir sejam fixadas, selecionadas, e organizadas, de acordo com os conhecimentos linguísticos e do mundo, dando ao texto coerência e unidade para ser compreendido pelos leitores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Neste processo há uma multiplicidade de subprocessos cognitivos e metacognitivos que requerem do leitor um comportamento ativo e cooperativo, antes, durante e depois da leitura, para que deles possa decorrer a construção adequada do sentido e novo conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Neste processo há uma multiplicidade de subprocessos cognitivos, e metacognitivos que requerem do leitor um comportamento ativo e cooperativo desde a planificação até à revisão, passando pela produção; estes realizam-se sequencialmente, em simultâneo ou ainda de forma recursiva.
	<ul style="list-style-type: none"> • O léxico é imposto ao leitor. 	<ul style="list-style-type: none"> • O léxico é escolhido pelo escritor.
	<ul style="list-style-type: none"> • O sujeito interpreta unidades de sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> • O sujeito elabora unidades de sentido.
	<ul style="list-style-type: none"> • O leitor cria um modelo mental a partir dos indícios presentes no texto e centra-se no conteúdo e na validação da representação textual que vai construindo. 	<ul style="list-style-type: none"> • O escritor cria o modelo mental que suporta a sua produção e centra-se na definição de objetivos, na mecânica da escrita, sintaxe e escolhas lexicais para construir a sua produção textual..
	<ul style="list-style-type: none"> • O leitor relê o texto com o objetivo de melhorar aspetos relacionados com a compreensão. 	<ul style="list-style-type: none"> • O escritor revê o texto com o objetivo de melhorar aspetos relacionados com a produção.
Aspectos convergentes	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e escrever são ações de comunicação complexa e particulares. • Ambas são, simultaneamente, atividades e processos interdependentes da atividade cerebral. • Ambos os processos exigem a identificação de um tema e duma finalidade. • Ambas as competências implicam uma gestão adequada dos recursos cognitivos que suportam o processamento da informação e um conhecimento dos usos da língua. • Ambas lidam com o mesmo tipo de material verbal, ou seja, com sons, palavras, grupos de palavras, frases, texto. • Ambos os processos implicam conhecimento linguístico e conhecimento não linguístico. • Ambas dependem dos esquemas cognitivos e organizacionais usados pelo sujeito para produzir, codificar, armazenar e localizar informação no texto. • Ambos os processos são uma construção ativa de significação, a partir da experiência anterior, nos campos cognitivo, linguístico e afetivo. • Ambos os processos desenvolvem a experiência textual, alimentam um reservatório de informações comuns que o sujeito leitor/escritor emprega quando lê ou escreve um texto. 	

Quadro 1 - Resumo dos aspetos convergentes e divergentes na leitura e na escrita

Após a identificação dos aspetos que convergem e divergem nas competências da leitura e da escrita, urge refletir, na secção seguinte, sobre a unidade texto e a construção da textualidade, tendo em vista a contribuição dessa reflexão para o desenvolvimento da competência textual nos nossos alunos.

2. SOBRE O TEXTO

A Linguística Textual (L.T.) iniciou um percurso de desenvolvimento na Europa a partir do final dos anos 60, sobretudo entre os anglo - germânicos, tendo-se dedicado ao estudo do texto. No final dos anos setenta, os estudos linguísticos deixam de se focar apenas na competência textual dos falantes e passam a considerar a noção de textualidade. Segundo Marcuschi (2003:07), “ (...) a motivação inicial da L.T. foi a certeza de que as teorias linguísticas tradicionais não davam conta de alguns fenómenos linguísticos que apareciam no texto. Estes fenómenos eram resumidos numa expressão quase mágica: relações interfrásicas. Constatava-se que certas propriedades linguísticas de uma frase só eram explicáveis na sua relação com uma outra frase, o que exigia uma teoria que fosse além da linguística de frase”.

2.1 TEXTO, TEXTUALIDADE E COMPETÊNCIA TEXTUAL

Para Beaugrande (1981), a textualidade é conferida pela ativação, em ocorrências comunicativas, de múltiplas conexões entre o contexto, sendo este o conjunto de condições externas necessários à produção, receção e interpretação de texto e a interação entre o escritor/falante e o leitor/ouvinte, o que permite retirar o significado e compreender.

Van Dijk (1984) apresenta várias definições de texto. Porém, destacamos a que considera texto como “ (...) a construção teórica e abstrata que subjaz ao que normalmente se chama discurso” (idem:22). A ênfase nesta escolha prende-se com o facto de esta definição ter em consideração as duas dimensões do texto: a sua elaboração teoricamente fundamentada e a respetiva operacionalização.

Por sua vez, Adam (1991) entende texto como uma estrutura sequencial mais ou menos heterogénea. O autor, apesar da heterogeneidade referida, entende ser possível estabelecer regularidades a partir de tipos relativamente estáveis de enunciados e da respetiva regularidade composicional.

Num trabalho mais recente, Koch (2000) entende que o texto deve deixar de ser entendido como uma estrutura acabada (produto), passando a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização/textualização e reconstrução. Nesta abordagem, o citado autor afirma que o texto pode ser concebido como resultado parcial da nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social.

No *Dicionário Terminológico*, a noção mais recente, e supostamente mais consensual entre os linguistas, admite texto como sendo uma “ (...) sequência autónoma de enunciados, de extensão variável, com um princípio e um fim bem delimitados, produzido por um ou por vários autores, no âmbito de uma determinada memória textual e de um determinado sistema semiótico, isto é, em conformidade, em tensão criadora ou em rutura com as regras e as convenções desse sistema, e cuja concretização ou atualização de sentido é realizada por um leitor / intérprete ou por um ouvinte / intérprete”.

Assim, o texto deve ser globalmente interiorizado pelo leitor/escritor como sendo uma unidade lógica - semântica, mais que uma sequência de enunciados. Deve constituir-se numa unidade significativa e significante, sendo que esta significação resulta de um todo coeso e coerente, ajustado em operações lógicas, semânticas e pragmáticas. Esta construção, de acordo com o *Dicionário Terminológico* assenta na “ (...) coesão, coerência, progressão temática, metatextualidade, relação tipológica, intertextualidade e na polifonia, principais propriedades configuradoras da textualidade”.

Esta textualidade é construída tendo em conta a dimensão linguística (sintática e semântica) e a dimensão social. Esta última tem primazia sobre a linguística, por a significação de um texto não se encerrar, nem se resolver em si mesmo, mas produzir-se na relação desse texto com o contexto e nas ações que, por ele, com ele ou nele, cada leitor realiza (van Dijk, 1983).

Beaugrande (1980) aponta sete propriedades que conferem textualidade a um enunciado: coerência, coesão (centrados no texto), intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade. Assim, a coerência é criada pelos conceitos presentes no texto e a relação de pertinência que estabelecem entre eles; a coesão é visível quando a superfície textual é constituída por unidades conexas; a intencionalidade é produzida a partir da finalidade que o enunciador quer imprimir no seu texto; a aceitabilidade será ditada por um texto coerente e coeso, produzindo uma atitude cooperativa entre enunciador e coenunciador; a situacionalidade é medida pela pertinência do texto, relativamente a uma dada situação, onde se supõe que o locutor e o alocutário dela

tenham conhecimento; a informatividade é construída na relação que se estabelece entre a informação conhecida e a nova e a intertextualidade verifica-se quando no texto estão presentes indicadores de outros textos que remetem para a memória textual individual ou coletiva.

Entre os critérios de textualidade ressaltam dois que parecem concorrer para um bom texto: a coesão e a coerência.

Maingueneau (1997) entende serem estes os dois critérios fundamentais na construção da textualidade, pois que “ (...) enquanto a coesão resulta do encadeamento das frases e da linearidade do texto, a coerência, além de se apoiar na coesão, faz intervir normas gerais, não lineares, ligadas, em especial ao contexto e ao gênero de discurso (...) ” (*idem*:104). Assim, enquanto a coesão está mais centrada nos aspectos linguísticos presentes, “ (...) construídos intratextualmente pelo escritor, através de mecanismos linguísticos que asseguram a continuidade e a unidade semântica do texto (...) ” (*idem*:104), a coerência assenta no contributo cooperativo que se espera do leitor /ouvinte devidamente situado, pelo que pode ser percebida de forma diferente pelo leitor/ouvinte “ (...) em função do seu conhecimento do contexto e da autoridade que é conferida ao enunciador” (*ibidem*:104).

Ter consciência de como se constrói a textualidade confere a cada indivíduo capacidade de atuar com eficiência e eficácia em situações de comunicação. Esta competência melhora com a experiência leitora e produtora e ir-lhe-á conferindo competência textual. Beaugrande (1980:23), citado por Silva (2008), relativamente a esta questão, remete-nos para van Dijk (1977), que realça, na competência textual, a convocação de uma série de outras capacidades que envolvem: a) conhecimentos sobre a língua e b) procedimentos a operacionalizar na presença da linguagem escrita. Relativamente aos conhecimentos sobre a língua, o autor valoriza “ (...) reportórios de opções disponíveis nos sistemas virtuais de linguagem; restrições sistémicas na seleção e combinação de opções impostas por esses sistemas; crenças, saberes e expectativas partilhadas pelo grupo em situação de comunicação ou pela comunidade, relativamente ao mundo real e tipos de textos” (*idem*:106-107). Quanto aos procedimentos, o autor entende dever-se “ (...) recorrer aos sistemas virtuais durante a atualização; produzir textos; compreender textos, regular a informatividade, planificar com eficiência e adequação, utilizar conhecimentos disponíveis em memória como relembrar, relatar, sumariar, avaliar; monitorizar e gerir a situação de produção usando outros textos; construir, implementar e rever planos em função dos objetivos; antecipar as atividades, atitudes dos outros participantes na comunicação; regular as suas próprias condutas discursivas; manter a comunicação, apesar das discrepâncias,

descontinuidades ou outras ocorrências imprevistas " (*ibidem*:107).

Resumindo, o desenvolvimento da competência textual adquire-se a partir de um bom domínio dos mecanismos da textualidade.

2.2 GÊNERO TEXTUAL OU TIPO TEXTUAL

Não sendo este o lugar para tomar uma posição sobre o que é gênero ou tipo textual, vamos, no entanto, tentar clarificar a diferença entre gêneros textuais e tipos de texto, partindo do pressuposto de que cada uma das perspectivas tem pertinência para a didática do texto, podendo dizer-se que “tipo de texto” se enquadra mais nas práticas escolares e é mais orientado para a aprendizagem da estrutura organizacional dos textos e “gênero” está mais centrado na integração dos textos em circuitos comunicativos reais.

Assim, para Marcuschi (2002), a expressão “gênero textual” remete-nos para os textos presentes no nosso quotidiano definidos pelo conteúdo, propriedades funcionais e estilo na composição, enquanto a expressão “tipo textual” remete-nos para uma construção textual teórica definida pelos aspetos linguísticos da sua composição como os lexicais, sintáticos, flexão verbal e relações de conexão.

Marcuschi (2002:19) apresenta uma definição de gêneros como sendo “ (...) entidades sócio - discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível na diversidade de gêneros textuais hoje existentes, em relação à comunicação verbal em sociedades anteriores.”

A relação dos gêneros textuais com a escola é reafirmada no artigo de Dolz *et al.* (2004:74), quando consideram que “ (...) é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos alunos”. Esta releitura do conceito de gênero, sistematizada pelos autores citados, sob o ponto de vista da realidade escolar, enfatiza a questão da sua utilização enquanto instrumento de comunicação em determinada situação, mas, ao mesmo tempo, constitui-se um objeto de ensino e aprendizagem. Estes autores desenvolvem a hipótese de que “ (...) quanto mais precisa for a definição das dimensões ensináveis de um gênero, maior será a sua apropriação, possibilitando o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas a que estão associadas.” (*idem*:15). Neste contexto, os referidos autores entendem que o gênero “ (...) pode ser considerado como um mega

instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os alunos” (*idem*:75).

Enquanto os gêneros textuais são inúmeros, entre os quais destacamos a carta, o romance, o bilhete, a reportagem jornalística, a aula expositiva, a reunião de condomínio, a notícia jornalística, o horóscopo, a receita culinária, a lista de compras, a ementa de restaurante, entre outros, os tipos textuais são em número reduzido, abrangendo categorias como a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção (Marcuschi, 2002).

Em cada texto, independentemente do gênero textual, podem ocorrer diversas sequências enunciativas, designadas por *tipologias textuais*. Marcuschi (2002) evidencia que “ (...) entre os linguistas contemporâneos, há uma clarificação básica que entende os gêneros textuais constituídos por uma heterogeneidade tipológica” (*ibidem*:27), o que implica os tipos textuais como sendo constitutivos dos gêneros textuais. O autor exemplifica com o exemplo do gênero textual *carta*, mostrando que esta pode conter várias sequências, tais como: narrativa, descrição, explicação, entre outras.

É sobre esta diversidade que vamos refletir na subsecção seguinte.

2.3 TIPOS DE TEXTO

É importante conhecer a heterogeneidade tipológica para que a respetiva utilização didático - pedagógica permita escolher a sequência enunciativa que melhor se adequa à funcionalidade, conteúdo e destinatários da produção que se pretende operacionalizar.

Marcuschi (2002), seguindo Swales (1990) e Adam (1990), entende que os tipos textuais abrangem as categorias narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Segundo ele, cada um destes tipos textuais tem especificidades quanto à organização estrutural que convém explicitar e delas tomar consciência.

Para Bronckart (2006), as sequências são formas de planificação textual, ou seja, formas de organização linear do conteúdo temático, distinguindo sequências narrativas, descritivas, argumentativas, dialogais e explicativas.

O *Dicionário Terminológico* apresenta a seguinte classificação tipológica: “textos conversacionais, textos narrativos, textos descritivos, textos expositivos, textos argumentativos, textos instrucionais ou diretivos e textos preditivos, textos literários”.

No presente trabalho, vamos-nos focalizar no tipo de texto cuja finalidade é expor um conceito, uma informação, um conteúdo, explicar uma matéria, informar sobre um tema,

descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, analisar objetos ou situações, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. Verificamos que o tipo de texto que chama a si estas funções apresenta uma diversidade de designações. Por exemplo Marshall (1984) e Giasson (2000) nomeiam-no informativo, Adam (1992) denomina-o expositivo - explicativo, Bronckart (2006) intitula-o de explicativo; Werlich (1976) e Swales (1990) entendem-no como expositivo, assim como Combettes e Tomassone (1988:6) que consideram o termo “ (...) expositivo melhor do que informativo”, por este ser um termo relativamente vago e excessivamente geral.

Para que possamos estabilizar a nomenclatura para o tipo de texto que se pretende trabalhar com os alunos durante a intervenção pedagógica que nos propomos realizar, entendemos denominar o tipo de texto que tem a função de expor, explicar ou informar sobre determinado conceito, temática ou assunto de *texto expositivo*.

Preferimos este termo – *expositivo* - por ser mais amplo, mesmo que muitos dos textos expositivos, tendo como função primordial a transmissão de informação, não se limitem a apresentar dados, mas agreguem explicações, descrevam, ilustrem com exemplos ou analogias.

Encontrada a designação *texto expositivo*, para nós consensual, vamos, de seguida, observar como é que na literatura se caracteriza este tipo de texto.

3. TEXTO EXPOSITIVO: DA TEORIA À PRÁTICA

3.1 CARACTERÍSTICAS

Saber identificar este tipo de texto, conhecer as suas estruturas e características será uma mais-valia no processo de aprendizagem de cada aluno (Werlich, 1976).

Nos textos expositivos, de um modo geral, o sujeito, leitor ou escritor, quer na compreensão quer na produção, deve focalizar-se na análise ou na síntese de ideias, conceitos ou teorias e deve observar a gramática textual, onde deve predominar o verbo *ser* com um predicativo do sujeito nominal ou o verbo *ter* com um complemento direto, tendo como tempo peculiar o presente (Werlich, 1976).

A intenção do autor, a função do texto e o assunto a abordar são determinantes na organização do texto expositivo. Marcado pelo máximo de objetividade, sendo as marcas linguísticas de subjetividade escassas, este tipo de texto é produzido numa linguagem

precisa, rigorosa e relativamente impessoal (Reyes, 1998) e “ (...) tem como principal objetivo explicar (Halté, 1989:100), fazer avançar o conhecimento, mostrar resultados de investigação, apresentar hipóteses ou conjeturas e questionar outros textos (Reyes, 1998), utilizando chaves explícitas como índice, título, subtítulos, resumos (Adam, 1991).

Decker (2006) enfatiza três características que considera absolutamente necessárias para que o texto expositivo cumpra os seus propósitos: a clarividência da informação, a ordem das ideias expostas e a objetividade na apresentação das ideias. Também destaca, de acordo com o tema, a importância da localização da ideia principal e das ideias secundárias, por ser fundamental no desenho da sua estrutura organizativa: quando a ideia principal é expressa no início e depois é analisada nos períodos subsequentes, pelas frases consideradas ideias secundárias, estamos perante uma estrutura semântica que analisa o texto; quando se apresentam primeiro as ideias secundárias e a fechar a ideia principal, estamos perante uma estrutura semântica que sintetiza o texto; quando a ideia principal se expõe no início para logo ser analisada através das ideias secundárias e no final concluir sobre a ideia principal, estamos na presença de uma sequência com uma estrutura enquadrada; quando todas as ideias são principais ou secundárias, estamos perante uma sequência com uma estrutura paralela.

Giasson (2000), a partir de Meyer (1985), considera que a sua estrutura, ou seja a organização da informação que se apresenta no texto expositivo, permite uma certa flexibilidade. Assim, podemos observar uma introdução que apresenta o tema, seguindo-se uma fase explicativa centrada em formulações relacionadas com “porque” para, na fase final, poder ou não ocorrer uma conclusão. Mas a informação presente no texto expositivo não se apresenta estruturada sempre do mesmo modo. É possível observar distintas formas de organização discursiva, a saber: 1) a descrição que consiste no agrupamento de ideias por associação; 2) a enumeração que apresenta componentes organizativas referidas a uma determinada ordem ou gradação; 3) a causa-efeito que expõe as razões ou os fundamentos da produção de determinado acontecimento; 4) o problema – solução que apresenta primeiro uma incógnita, seguindo-se dados pertinentes que permitem apontar possíveis soluções; 5) a comparação ou oposição que apresenta semelhanças ou diferenças entre elementos diversos. Voltaremos a estas categorias na secção seguinte.

Em cada uma destas formas organizativas da informação, os conectores discursivos desempenham um papel importante e, como se refere no *Dicionário Terminológico*, “ (...) contribuem de modo relevante para a coerência textual, orientando o recetor na interpretação dos enunciados, na construção das inferências (...) ”.

O conhecimento das características do texto expositivo irá permitir uma melhor compreensão e produção deste tipo de texto. Como tal se pode operacionalizar, é o que veremos na subsecção seguinte.

3.2 CONTRIBUTOS PARA UMA DIDÁTICA DO TEXTO EXPOSITIVO

Assume-se, de forma unânime entre os investigadores, que as dificuldades que ocorrem na compreensão e produção de texto expositivo resultam do desconhecimento dos processos cognitivos e das estratégias de ensino que envolvem estas competências nucleares. Conhecer o processo de compreensão da linguagem escrita permite “ (...) a fundamentação do ato didático e orientá-lo para o ensino da leitura e para a formação de bons leitores” (Costa, 1992, citada por Martins, 2008:75). Esta afirmação, no nosso entender, também é válida para a escrita.

O professor, detentor desse conhecimento, aplicará procedimentos que ajudem os alunos a ultrapassar essas dificuldades (Fayol, 2009). Fazer com que os alunos tomem consciência desses procedimentos deve ser uma preocupação constante de quem monitoriza o processo de ensino e aprendizagem. Esta monitorização deve promover ajustes nos procedimentos, de acordo com os objetivos pré-definidos e com as limitações impostas pelo contexto da tarefa. A estes procedimentos chamamos estratégias (Gee, 2004).

Entre elas, as capacidades metacognitivas de reflexão e auto-regulação, ao serem desenvolvidas nos alunos, possibilitar-lhes-ão avaliar e melhorar as suas realizações, quer ao nível da compreensão, quer ao nível da produção, ou seja, aprender a identificar estratégias úteis para lidar com os problemas que se lhes colocam e distinguir quando essas estratégias deixam de ser úteis. Desta forma, os alunos, ao tornarem-se conscientes dos processos implicados no tratamento da linguagem verbal escrita, estarão mais aptos a tomar decisões para melhorar a respetiva tarefa (Dole *et al.*, 1991).

Assim, os professores, no sentido de melhorar a compreensão leitora e a produção escrita, devem apoiar-se num conhecimento sólido e cientificamente fundamentado sobre as estratégias que podem utilizar, de modo a que possam desenvolver capacidades metacognitivas nos alunos. É o que vamos tratar nas subsecções seguintes.

3.2.1 FATORES QUE INTERVÊM NA COMPREENSÃO LEITORA

De acordo com Colomer e Camps (1996:37), apesar do consenso de que “ (...) ler é compreender, é necessário que as novas concepções de leitura tenham eco na prática didática - pedagógica, implicando mudanças fundamentais”.

Estas mudanças passarão, por um lado, pelo conhecimento dos fatores que estão diretamente relacionados com a compreensão de texto e que implicam o leitor, o texto e o contexto e, por outro lado, “ (...) tornar transparentes os processos cognitivos presentes nas atividades, com recurso a estratégias que melhor sirvam a tarefa, na medida em que este conhecimento promove o desenvolvimento da autonomia (...)” do aluno e o respetivo sucesso (Giasson, 2000:46).

Vamos, seguindo Giasson (2000), referir os diversos fatores e respetivas estruturas que se mobilizam em torno da compreensão leitora.

3.2.1.1. Fatores relacionados com o leitor

Os fatores relacionados com o leitor compreendem estruturas cognitivas, afetivas e processos de leitura.

As estruturas cognitivas contemplam conhecimentos sobre a língua, onde se enquadra o conhecimento linguístico intuitivo, fruto de aquisição natural, que engloba os conhecimentos fonológico, sintático, semântico e pragmático. A compreensão depende fortemente dos conhecimentos prévios dos sujeitos, a ponto de só compreendermos quando o novo se transforma em dado adquirido na nossa estrutura cognitiva. É nesta estrutura que reside a enciclopédia pessoal de cada leitor, ou seja, o que conhece acerca da língua e do mundo, que só progride se os conhecimentos do sujeito evoluírem (Holmes, 1983; Jonhston, 1984, citados por Giasson, 2000).

As estruturas afetivas estão relacionadas com as atitudes, interesses e motivações. Pertencem ao foro pessoal do leitor e estão localizadas no querer fazer. Revestem-se de grande importância na compreensão dos textos e têm um papel equivalente às estruturas cognitivas.

Os processos de leitura obrigam o leitor ao conhecimento de estruturas linguísticas, cognitivas, afetivas e culturais. Ao abordar o texto, o leitor, para o compreender, necessita de um agrupado de processamentos cognitivos que atuam em sincronia e interagem com as

suas habilidades metacognitivas (Irwin, 1986; Giasson, 2000; Solé, [1998] 2001). Nesta ótica distinguem-se:

-os *microprocessos* que permitem ao leitor aceder à informação expressa na frase a partir do reconhecimento de palavras, da leitura de grupos de palavras e da microsselecção;

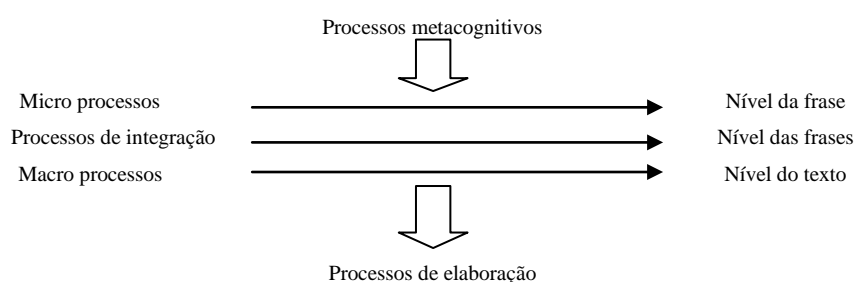
-os *processos de integração* que possibilitam apor as frases com a utilização de retoma anafórica de referentes, a utilização de conectores e de inferências baseadas em esquemas;

-os *macroprocessos* que permitem a orientação da compreensão do texto no seu todo e incluem a identificação das ideias principais, o resumo e a utilização da estrutura do texto;

-os *processos de elaboração* que permitem elaborar inferências, para além do texto, através de previsões, imagens mentais, resposta efetiva, ligação com os conhecimentos e desenvolvimento de raciocínios;

-os *processos metacognitivos* que permitem ao leitor compreender e adaptar-se ao texto e à situação, facilitando a averiguação da perda da compreensão e a recuperação dessa mesma perda (cf. quadro 2).

Os microprocessos, os processos de integração e os macroprocessos estão associados à estrutura do texto, enquanto os processos de elaboração são considerados como uma extensão do texto e os processos metacognitivos cobrem todos os outros, pois que devem estar presentes em cada um dos restantes.



Quadro 2 - Relações entre o texto e os processos de leitura
(Fonte: Giasson, 2000: 33).

3.2.1.2. Fatores relacionados com o texto

Nos fatores relacionados com o texto, há que considerar o texto como um elemento que muito influi na compreensão, ou seja o nível de compreensão está relacionado com o

tipo de texto. De acordo com Viana (2010, citando Giasson 2000), as variáveis a considerar são a estrutura, o conteúdo, a sintaxe, o vocabulário e os aspetos gráficos.

A estrutura do texto é o modo como as ideias se inter-relacionam e se organizam com vista à emissão da mensagem de acordo com a intenção do autor. No texto expositivo, como já foi referido antes a partir de Meyer (1985), podem surgir estruturas descritivas, enumerativas, comparativas, de causa-efeito ou problema - solução.

A organização textual e o conhecimento que o leitor possui sobre a estrutura do mesmo interferem na compreensão, na medida em que lhe possibilita diferenciar a informação relevante da acessória, assim como a sua posterior evocação (Lencastre, 2003).

O conteúdo do texto é a informação nele contida e deverá ser adequadamente processada e integrada nos conhecimentos anteriores do leitor. As relações de coesão e a compreensão dos conceitos, da informação e das imagens contidas no texto revelam-se de grande importância na integração do conteúdo, assim como a sintaxe da frase que revela a organização simples ou complexa da frase, o que é determinante no processo de compreensão. O vocabulário quando opaco é um dos primeiros obstáculos à extração de sentido do que é lido. Os aspetos gráficos, que permitem organizar a legibilidade, dar indicações tipográficas e ajudas, podem desempenhar um papel importante na facilitação da compreensão do texto, na medida em que ajudam o leitor a focar a atenção na informação relevante (Lencastre, 2003).

3.2.1.3 Fatores relacionados com o contexto

De acordo com Giasson (2000), os fatores contextuais integram as condições psicológicas, sociais, físicas e situacionais do leitor e são determinantes na compreensão do que é lido:

a) O contexto psicológico reúne o conjunto de condições inerentes ao leitor e determina o nível do seu interesse, motivação e intenção de leitura. Curto *et al.* (2000), citados por Giasson (2000), consideram fundamental estabelecer objetivos para a leitura; estes, para além de determinarem a intenção da leitura, fazem emergir mecanismos de motivação e de interesses, levando o aluno a envolver-se na tarefa.

b) O contexto social e ambiental, para Giasson (2000), resume-se a todas as formas de interação que podem ocorrer no decurso da atividade de leitura, entre o leitor e o professor/orientador/adulto competente ou entre o leitor e os seus pares. Giasson (2000) refere, a partir de diversos estudos (cf. Holmes, 1983 e Dansereau, 1987) que o contexto

social em que a leitura se processa tem interferência no modo como lemos. Por exemplo, “(...) um aluno que lê um texto em voz alta, perante um grupo, terá menos hipóteses de o compreender bem do que se fizer uma leitura em voz baixa ou alunos que trabalham juntos melhoram a compreensão do texto e retêm mais informação do que os que trabalhavam sozinhos” (*idem*:42).

c) O contexto físico é o conjunto de condições materiais em que se desenvolve a leitura, podendo interferir no desenvolvimento do processo e no produto final, como por exemplo: a hora do dia, o nível de ruído, o conforto, a temperatura ambiente, a qualidade do material impresso, o espaço, o tempo disponível, entre outros (Giasson, 2000).

d) O contexto situacional foi introduzido por Mosenthal (1989), citado por Viana (2010), e inclui toda a organização da tarefa desde as instruções, perguntas ou atividades ao cenário que poderá ser individual, pequeno, médio ou grande grupo.

Conhecendo os fatores que intervêm no processo de compreensão de texto, será, agora, oportuno ponderar sobre as estratégias que se devem acionar para a compreensão de texto expositivo antes, durante e depois da leitura.

3.2.2. ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A COMPREENSÃO DE TEXTO

Hoje, fruto de muita investigação, sabe-se que os alunos desenvolvem melhor as capacidades e estratégias de compreensão através da mobilização de capacidades cognitivas e linguísticas para a compreensão e apreciação dos textos autênticos, com funções reais de comunicação e de explicação. Fazer de cada aluno um leitor crítico e criativo é função da escola, para além da sua função de apoio, de promoção de novas experiências. Para isso deve proporcionar aos alunos situações de leitura significativas, contextualizadas, adequadas e diversificadas, ajudando-os definir as suas estratégias de leitura (Duke *et al.*, 2007).

São as estratégias que, durante o processo de compreensão, irão promover o sucesso da ação (Pereira, 2003).

Estratégia é um termo usado para nos referirmos à ação empreendida pelo sujeito no sentido de alcançar o objetivo traçado, podendo ser considerada habilidade cognitiva e metacognitiva (Paris *et al.*, 1983; Bolívar, 2002; Kopke, 2002). Esta ação, quando usada pelo leitor, ajuda na compreensão da leitura; a estratégia também se caracteriza por ser usada pelo leitor com flexibilidade, adaptando-a às diferentes situações, variando-a de acordo com o texto a ser lido e com o plano elaborado previamente (Duffy *et al.*, 1987; Pellegrini, 1996;

Vicentelli, 2000, Serra *et al.*, 2003).

As estratégias cognitivas permitem a descodificação dos símbolos linguísticos e a construção de significado visando a compreensão (Kletzien, 1991) e estão relacionadas com comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de leitura e o modo como a informação se armazena mais eficientemente (Kopke, 1997).

As estratégias metacognitivas estão relacionadas com a consciência que se tem sobre o próprio nível de compreensão durante a leitura e a capacidade de controlar as ações cognitivas; permitem que o leitor planeie, monitorize e regularize as ações a empreender enquanto realiza a leitura, designadamente na análise geral do texto, podendo envolver anotações, e na procura de solução para problemas que surjam como, por exemplo, léxico desconhecido (Schraw, 1998). É relevante que os alunos, de qualquer nível de ensino, saibam como utilizar as estratégias metacognitivas de leitura de modo a autopromoverem a compreensão (Carrel *et al.*, 1998).

Três momentos são identificados para utilização de estratégias de leitura: antes da leitura, no momento da preparação e durante e depois da leitura, quando se identificam as ideias principais, se revê e reflete sobre o significado da mensagem do texto (Kopke, 1997; Duke e Pearson, 2002).

Antes da leitura

O primeiro momento da organização do trabalho de leitura de textos é o antes da leitura. É na preparação para a leitura que se deve mobilizar o conhecimento do mundo, fazer antecipações a partir de indícios como título, tópicos principais e figuras. Sensibilizar o leitor em relação ao texto, estabelecendo vínculos com o texto, numa antecipação que se pretende participada, quer no que se refere ao conteúdo quer no que se refere à forma como está apresentado, é fundamental para o preparar para a compreensão global. A psicologia cognitiva mostra, de modo específico, que os conhecimentos anteriores sobre o assunto tratado no texto exercem uma influência de tal modo importante sobre a compreensão do texto, ao ponto de o leitor, que os possui, compreender e reter mais e melhor informação e efetuar mais facilmente inferências (Holmes, 1983; Afflerbach, 1990).

No artigo intitulado *Lire un texte informatif: comment Y préparer les élèves*, a autora, Giasson (1992), aponta algumas estratégias de antecipação e realça o pressuposto didático - pedagógico de que “ (...) não se deve ativar conhecimentos gerais sem ligação aos aspetos considerados importantes no texto” porque, nesta fase de preparação, é fundamental uma

intervenção eficiente e curta, que¹ e não quebre as expectativas aos alunos, daí a necessidade de sermos objetivos e concretos na ativação dos aspetos essenciais. A autora também preconiza que “ (...) não se deve ativar conhecimentos secundários relacionados com aspetos presentes no texto¹” pelas mesmas razões expostas no ponto anterior.

De acordo com a mesma autora, cabe a cada professor planejar as atividades de estimulação dos conhecimentos antes da leitura do texto. Para que as atividades sejam profícuas, devem-se, junto dos alunos, facilitar a estimulação, a organização e o relacionamento desses conhecimentos com o texto.

A estimulação consiste em tornar disponíveis os conhecimentos para os alunos; tal só ocorre a partir do momento em que o aluno toma consciência dos conhecimentos que efetivamente tem sobre o conteúdo do texto a ler. É fundamental a organização dos conhecimentos em vez de os manter sem qualquer critério organizativo. Com os conhecimentos organizados, por exemplo, os alunos poderão mais facilmente recorrer a eles.

A organização do conhecimento em esquema, subtemas, conceitos ou ideias gerais promove a tomada de consciência de que no texto podem ocorrer informações sobre o exposto, criando-se uma imagem mental que, durante e após a leitura, o aluno verificará.

O relacionamento dos conhecimentos anteriores ao texto com as informações importantes do texto é fundamental na preparação para a leitura do texto. Giasson (2000) diz que não é necessário acionar todos os conhecimentos relacionados, apenas os considerados, pelo professor, pertinentes e necessários à compreensão do texto. Trata-se de destacar e valorizar o que os alunos já sabem sobre o tema e, a partir desses conhecimentos, apresentar informação nova.

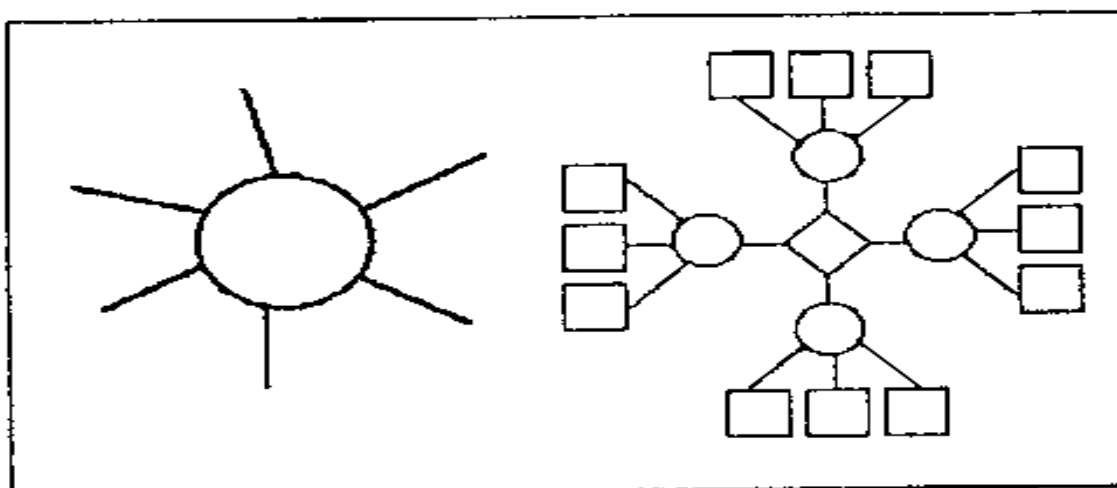
Outra estratégia que surte efeito positivo sobre a compreensão do texto expositivo é antecipar a estrutura do texto, mostrando, aos alunos, um gráfico. Assim, os mapas permitem que os leitores se preparem para o texto e antecipem a sua estrutura (Moore *et al.*, 1989). Giasson (1992), faz questão de assinalar que embora o uso de gráficos tenha afinidades com o trabalho de redes semânticas, aqueles distinguem-se por uma variável importante: enquanto o gráfico reflete a estrutura do texto, nas redes semânticas o aluno faz uma organização de conceitos presentes na sua mente. Para criar um gráfico que mostre a estrutura do texto, o professor deve preparar-se e identificar a respetiva estrutura, podendo seguir vários autores ou a classificação mais conhecida, a de Meyer (1985), que categoriza os textos expositivos com base em relações lógicas neles contidos em cinco categorias: 1.

¹ Tradução nossa

descrição; 2. enumeração; 3. comparação; 4. causa - efeito; 5. problema - solução.

A partir da classificação de Mayer, retomada por Giasson (1992), vamos observar as diferentes estruturas.

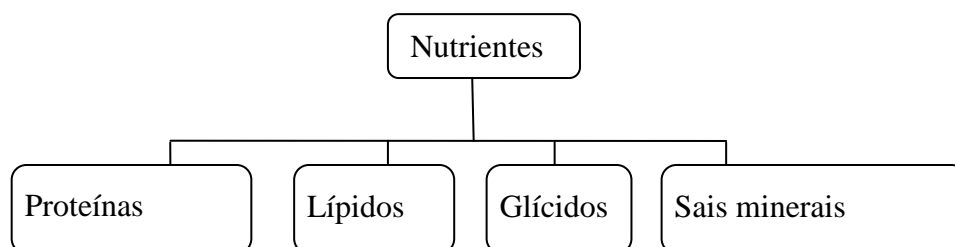
A estrutura textual *descrição* contém informações sobre um tópico especificando sobre ele atributos ou características. Para esta estrutura o gráfico tipo aranha ou tipo sol são os mais usados (cf. quadro 3).



Quadro 3 - Gráficos que sustentam a estrutura descritiva do texto informativo

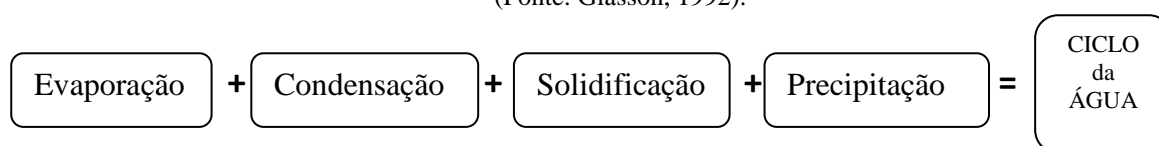
(Fonte: Giasson, 1992).

Para a estrutura tipo *enumeração*, Giasson entende-a como uma lista de elementos ligados entre si por um ponto comum. Por exemplo, um texto que descreve os componentes dos nutrientes alimentares. Esta estrutura também se pode organizar numa lista de elementos ordenada ou sequenciada, como um texto que enumera o ciclo da água. Os gráficos que sustentam esta estrutura podem reproduzir visualmente a ideia de uma lista de itens agrupados sob um só tema (cf. quadro 4) e a ideia de uma sequência (cf. quadro5).



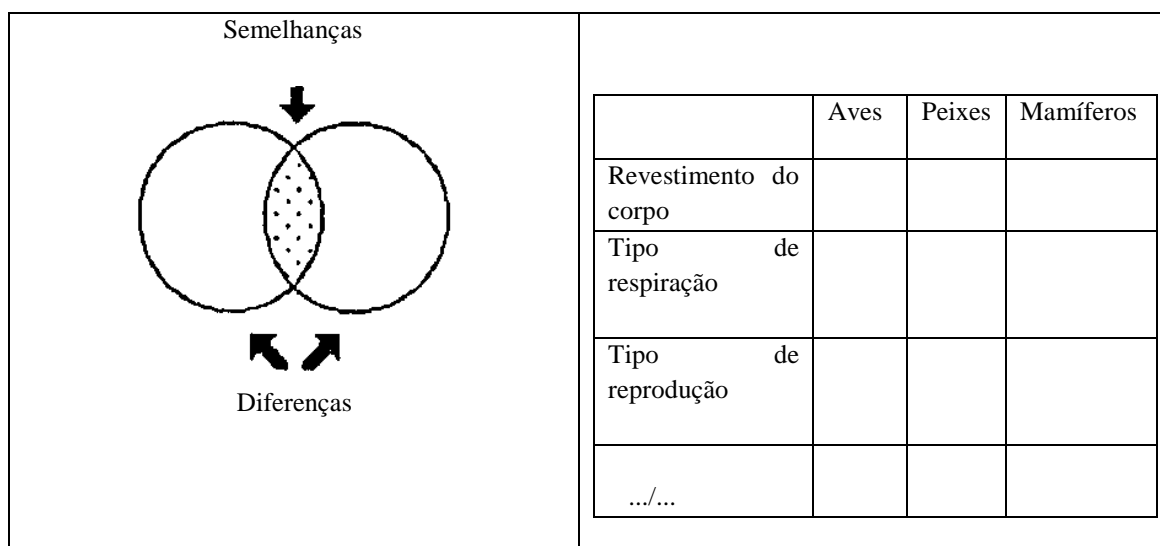
Quadro 4 - Gráfico que sustenta a estrutura enumerativa do texto expositivo

(Fonte: Giasson, 1992).



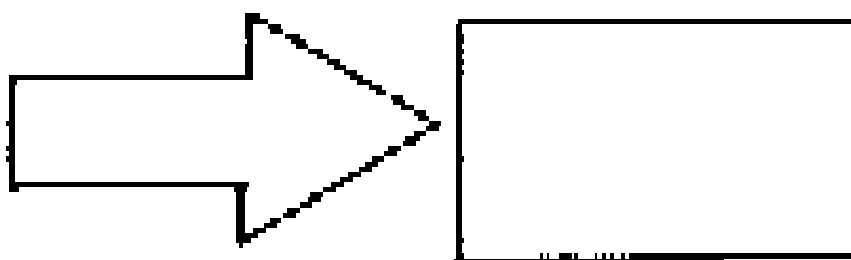
Quadro 5 - Gráfico que sustenta a estrutura enumerativa/sequencial do texto expositivo (Fonte: Giasson, 1992).

A estrutura *comparação* é usada para comparar objetos, pessoas ou eventos com base nas respectivas semelhanças e diferenças. Por exemplo, um texto que compare o lobo e o cão sob diferentes aspectos. Os gráficos de comparação destacam as semelhanças e diferenças entre os dois conceitos ou no caso de vários conceitos, o gráfico pode assumir a forma de uma matriz (cf. quadro 6).



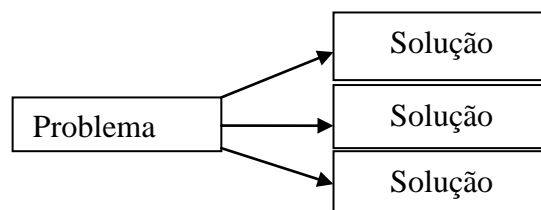
Quadro 6 - Gráficos que sustentam a estrutura comparação do texto expositivo (Fonte: Giasson, 1992).

A estrutura causa / efeito é realçada e melhor compreendida a partir do preenchimento dum gráfico como se apresenta no quadro 7.

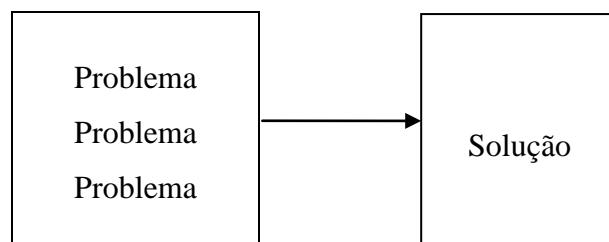


Quadro 7- Gráfico que sustenta a estrutura causa-efeito do texto informativo (Fonte: Giasson, 1992)

Também podemos estar perante uma exposição do tipo *problema - solução*, que realce uma estrutura muito semelhante à estrutura causa - efeito, mas em que o problema é o antecedente da solução; no entanto, nesta estrutura podem ocorrer variações. Por exemplo, um texto que descreve uma ou mais soluções possíveis para o fenómeno da chuva ácida (cf. quadro 8). Para uma estrutura que apresente vários problemas e procure uma solução, o gráfico será semelhante ao do quadro 9.



Quadro 8- Gráfico que sustenta a estrutura problema / solução (Fonte: Giasson, 1992)



Quadro 9 - Gráfico que sustenta a estrutura problema/s /solução (Fonte: Giasson, 1992).

O professor, de entre os diferentes gráficos disponíveis para cada tipo de estrutura, escolherá o que melhor se adapte ao texto ou criará uma nova estrutura que se adapte ao texto. Na fase posterior, depois da leitura, o próximo passo será preencher o quadro com palavras ou frases do texto.

Na preparação da leitura, ainda outra estratégia que se revela eficiente na compreensão do texto é definir e dar a conhecer aos alunos o objetivo da leitura. Este orientará o aluno durante a leitura e motivá-lo-á para a respetiva tarefa, na medida em que permitirá acionar ações diferenciadas, como, por exemplo, ler para obter informação de carácter geral, o que implica compreender as características principais de um tema sem o aprofundar, ou ler para obter informação precisa, o que requer outra forma de abordagem ao texto (Giasson, 2000).

Durante a leitura

Durante a leitura, ler de acordo com o objetivo permite ao leitor canalizar a atenção para a informação relevante de modo a perseguir a sua prossecução (Solé, [1998] 2001).

O aluno, neste momento da tarefa, vai envolver-se na verificação das antecipações realizadas na fase anterior. Nesta verificação é imprescindível que o leitor encontre, selecione e relacione as informações relevantes entre si e com os seus conhecimentos prévios (Kopke, 1997; Duke *et al.*, 2002).

Esta atualização de conhecimentos prévios, durante a leitura, permitirá a integração do novo conhecimento. Tal só sucederá se a informação relevante que surge durante a leitura

estiver relacionada com o conhecimento prévio (Solé, [1998] 2001).

Para Giasson (2000), quando lemos, contactamos com o autor, mas deste contacto, nem sempre a significação que o leitor atribui ao registo escrito se assemelha àquela que o autor intuiu; tal ocorre por o leitor atribuir significados próprios às palavras, frases e conceitos presentes no texto de acordo com as suas experiências. Assim, o texto escrito não é necessariamente o mesmo que o texto lido; cada leitor pode atribuir significados distintos ao que lê; tal não significa que toda interpretação seja válida.

Outro aspeto relevante, que ocorre nesta fase da tarefa, é a identificação da estrutura organizativa da sequência enunciativa ou a validação da respetiva antecipação, o que permite reconhecer a superestrutura do texto e a facilitação das tarefas de compreensão de texto e de escrita (Silva, 2008).

Os bons leitores procuram avaliar o texto e usam o conhecimento da estrutura do texto para identificar e organizar a informação relevante (Gonçalves, 2008). A identificação das ideias principais durante a leitura, permite-lhes desenvolver processos crescentes de autonomia. Ao aprenderem a destacar a informação principal e a relativizar a informação acessória, fazem da leitura uma atividade seletiva (Solé, [1998] 2001).

A monitorização das palavras-chave e do léxico desconhecido, durante a leitura, é, também, uma estratégia que muito contribui para a compreensão. O aluno deve sublinhar as palavras-chave, assim como todas as palavras que lhe ofereçam dúvidas no acesso ao respetivo significado e acionar estratégias de resolução do léxico desconhecido (Solé, [1998] 2001).

A formulação de perguntas sobre o texto manterá os alunos absortos na leitura, contribuindo para melhorar a compreensão (Solé, [1998] 2001). Diversificar o questionamento ao texto com questões que envolvam a localização de informação literal, a inferência, a opinião crítica face a determinada problemática, a distinção entre a informação principal e a acessória e a organização da informação promoverá a compreensão do texto (Viana, 2010).

Durante a leitura, o exercício da metacognição inclui duas componentes distintas: estar consciente da qualidade e do grau de compreensão e saber o que fazer, como fazer e descobrir as falhas na compreensão. Relativamente à primeira componente, esta permite ao leitor detetar contradições no texto e implicar-se ativamente na resolução deste problema. A segunda componente revela-se essencial no desenvolvimento da proficiência na leitura e diferencia leitores de baixo e de alto nível de mestria (Solé, [1998] 2001).

Depois da leitura

Após a leitura é importante aprender a gerir as notas, realçar as ideias principais, formular questões ao texto, inferir e elaborar resumo. Estas constituem-se estratégias pós-leitura facilitadoras da criação da autonomia leitora (Solé, [1998] 2001).

Assim, na gestão de notas, na compreensão de texto expositivo, é oportuno observar que se incluem várias estratégias, como o recurso a mapas conceptuais, diagramas ou resumos. O professor orienta esta estratégia de apoio à leitura, com recurso aos sublinhados, à tomada de notas, ao esboço de esquemas, registo de sumários, organização de mapas de conceitos, entre outras. A utilidade dos apontamentos é tanto maior quanto mais personalizados forem, ou seja, o autor tem de neles colocar o seu cunho pessoal. Por isso, os apontamentos distribuídos ou ditados pelo professor, ou os esquemas que possam ser facilitados pelos manuais ou professores têm uma utilidade relativa. A tomada de apontamentos significa selecionar a informação, hierarquizar a informação, formular subtítulos para os parágrafos, resumir, identificar a estrutura do enunciado, reelaborar a informação, mas é sobretudo o fazer com que o leitor tenha um papel mais ativo e mais atento que melhora a compreensão e o nível de memória. Trata-se de um esforço que facilita a aprendizagem (Paradiso, 1994).

Quanto às ideias principais, estas devem estar devidamente clarificadas. Por exemplo, após a seleção de um parágrafo, aprender a eliminar as palavras irrelevantes constitui uma ação muito vantajosa para os alunos que têm dificuldade em destacar a informação essencial. Ensina-se o aluno a eliminar, inicialmente, as palavras redundantes ou que não referenciam informação e, de seguida, a retirar as frases que têm informação que se pode deduzir ou recordara partir de outros elementos ou palavras que estão presentes no texto e que passam a ser consideradas as palavras-chave (Paradiso, 1994).

Outra tarefa que muito ajuda a encontrar as ideias importantes no texto é subtítular. Tal consiste em dar subtítulos a cada um dos parágrafos identificados. O facto de encontrar uma expressão suficientemente abrangente e ajustada que enquadre o respetivo parágrafo é uma garantia de que o aluno conseguiu compreender a informação essencial do respetivo parágrafo. O processo para o encontrar conta com a capacidade de síntese (Paradiso, 1994).

Aprender a hierarquizar as ideias principais e secundárias são estratégias que muito contribuem para a compreensão do texto. Os elementos identificados no texto como sendo os mais importantes serão os mais recordados pelo aluno, não sendo realista esperar que todos os elementos do texto sejam igualmente retidos (Stevens, 1988). A ideia principal é a

que contém a ideia de mais alto nível no parágrafo. O resto da informação presente no parágrafo constitui o desenvolvimento dessa informação principal, ou seja, destina-se a completar a ideia principal, com especificações, argumentações, comparações, conclusões, exemplificações, etc. Neste desenvolvimento os alunos devem aprender a identificar as ideias secundárias e os detalhes. Os detalhes são casos particulares, ilustrações. A ideia principal quase sempre está contida numa única oração e constitui a frase tópica do parágrafo, quase sempre situada no início do parágrafo, o que facilita a sua compreensão. A intenção do autor é dar a conhecer desde o princípio uma visão da ideia que quer transmitir. Hernández (1991) explica a importância da posição da frase temática no princípio do parágrafo: de acordo com os dados experimentais, a informação que se encontra no início de cada parágrafo será melhor recordada que a que se segue. É o chamado efeito da primazia. Stevens (1988) já enfatizava a frase tópica como sendo a que contém informação de maior nível e, por isso, será melhor recordada que a informação secundária ou irrelevante. Esta hierarquização é mais facilmente detetada pelos bons leitores.

Questionar o texto, ou seja, fazer perguntas pertinentes ao texto é outra estratégia que poderá ser desenvolvida no meio escolar, com a ajuda do professor (Oakhill *et al.*, 1988).

Após a leitura, na presença de todos os dados, os explícitos e os implícitos, o leitor proficiente efetua inferências. Esta capacidade distingue os leitores mais e menos proficientes pela capacidade que demonstram em responder e colocar perguntas sobre informação implícita (Andre, 1987; Oakhill *et al.*, 1988; Dole *et al.*, 1991). A inferência é considerada a estratégia que mais influencia o nível de compreensão textual porque permite chegar a uma compreensão mais aprofundada do que a mera compreensão literal do texto (Giasson, 2000).

Também, nesta fase da tarefa de leitura, é potenciada a possibilidade do aluno consciencializar a estrutura do texto. Representar esquematicamente o texto (representação visual da informação) através de um diagrama, de um mapa ou de um quadro comparativo são estratégias que resultam na melhor compreensão textual (Paradiso, 1994).

Para Giasson (2000), o resumo é uma tarefa que contribui para a compreensão do texto. Mas esta é uma competência que necessita de ser ensinada, na medida em que é um processo de reescrita complexo por recorrer a operações cognitivas como selecionar informação, anular outra, condensar informação, substituir conceitos por outros mais gerais e inclusivos, integrar a informação selecionada numa representação coerente e compreensível, sem se demarcar do texto original (Dole *et al.*, 1991). Resumir é uma estratégia que expõe a organização do texto, permite ao aluno confirmá-la e recordar

passagens essenciais, para além de compreender melhor os vínculos entre as ideias e encontrar as melhores palavras-chave (Gagné 1985, citado por Gonçalves 2008). O objetivo é ensinar os alunos, de forma gradual, a resumir o mais breve e sinteticamente possível, sem perder a informação importante (Paradiso, 1994).

No final da leitura, apelando a estratégias metacognitivas, os bons leitores avaliam se compreenderam as ideias principais, verificam o que não compreenderam e envolvem-se de novo na leitura do texto para resolverem os problemas detetados; também refletem sobre o novo conhecimento construído a partir da informação retirada do texto, devidamente integrada nos conhecimentos anteriores (Gonçalves, 2008).

As estratégias apresentadas implicam alguns princípios diretores que devem estar presentes no processo de compreensão textual, cf. Dole *et al.* (1991), sendo, neste contexto, pressuposto que: a) os alunos sejam agentes dinâmicos da sua aprendizagem e os professores, por seu turno, sejam agentes mediadores desta aprendizagem; b) a leitura seja um processo de especialização progressivo; c) a leitura e o respetivo ensino resultem da interação colaborativa do professor e dos alunos, pois que todos interferem na construção do significado do texto; d) cada leitor seja um sujeito específico, pelo que se deve operacionalizar a devida adequação nas estratégias a implementar; e) os bons leitores gerem melhor a energia e o tempo que necessitam para identificar e resolver as dificuldades na compreensão.

Pereira (2003) realça, neste contexto, o papel da escola, por ser ela que deve assumir-se como o grande incentivador da leitura, pelo que deverá acautelar que esta atividade seja construtiva, significativa e contextualizada.

3.2.3. A PRODUÇÃO TEXTUAL

Na abordagem à produção textual, pretendemos rever os processos cognitivos envolvidos na escrita e as estratégias facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem da produção de texto expositivo, seguindo o modelo de escrita de Flower e Hayes (1980), Hayes (2004). Isto porque o ensino da expressão escrita não se esgota no conhecimento indispensável da caligrafia e da ortografia, passando pela dimensão compositiva que abarca processos cognitivos que beneficiarão com o ensino de estratégias (Barbeiro e Pereira, 2007).

3.2.3.1. Modelos de produção de texto

O conhecimento das diversas perspectivas de conceber a escrita concorre para uma melhor compreensão de como as crianças se relacionam cognitivamente, linguisticamente e emotivamente com a escrita, facilitando, desta forma, a planificação de estratégias de ensino que possam promover o sucesso desta competência nuclear (Martins e Niza, 1998).

Os modelos tradicionais do ensino da produção colocaram, durante décadas, a ênfase nos produtos finais, enaltecendo a riqueza das ideias e a correção formal, em detrimento dos processos mentais sobre os quais se deverá centrar a instrução de escrita (Purves, 1985).

Para conseguir a correção linguística, estes modelos recorrem à instrução da análise de conteúdos e da sintaxe da frase, deixando de parte a análise dos planos da semântica e da pragmática, verificando-se, com esta aposta, que surtiram efeitos pouco significativos na melhoria da competência de composição (Elley *et al.*, 1976; Santos, 1987).

Hoje, fruto de investigações centradas na análise das operações e estratégias cognitivas presentes no processo da escrita, considera-se que a aprendizagem das competências de escrita não se pode centrar em habilidades motoras ou outros pré-requisitos que se treinam antes de se começar a escrever e na análise do produto final relativamente ao seu conteúdo e respetiva correção sintática. A escrita não deve ser percebida como um produto concluído, mas sim como um processo, ao longo do qual se tem de aprender a identificar e a resolver múltiplos problemas. Assim, a partir dos anos 70, numa tentativa de alterar a situação, surgiram os modelos lineares, modelos não lineares e a perspectiva social da escrita (Martins e Niza, 1998).

Nos modelos lineares, o processo de escrita acontece ao longo de vários momentos que decorrem de modo sequencial, iniciando-se pela intenção e objetivos de quem escreve, seguindo-se a produção daquilo que se quer comunicar. Nestes modelos de escrita, Rohman e Wlecke (1964) entendem a composição escrita ao longo de três momentos: a pré - escrita, a escrita e a reescrita. Para os citados autores, a pré-escrita respeita ao processo exploratório do tema e das ideias, a escrita centraliza o ato da escrita em si e a reescrita consiste na eliminação, permuta ou adicionamento de palavras ou expressões de forma a obter um texto que responda ao objetivo anteriormente definido. A essência da crítica a estes modelos reside na sua visão simplificada por defenderem uma sequência fixa e linear de produção.

Os modelos não lineares de escrita, contrariamente aos lineares, assentam no pressuposto que o ato de escrita é um conjunto de processos que ocorrem a qualquer momento, durante a escrita do texto e não como uma série de fases que acontecem

sequencialmente. O modelo não linear de escrita de Hayes e Flower encara, no processo de escrita, três fatores básicos: o ambiente da tarefa; os conhecimentos de quem escreve e os processos de escrita (Martins e Niza, 1998).

A grande crítica dirigida a este modelo, no sentido de ele não ser completo, passa pelo argumento de que, não se resumindo a escrita à resolução de problemas cognitivos, na medida em que aquele que escreve também enfrenta problemas de relacionamento com o outro, a dimensão compositiva deve integrar também o fator social (Martins e Niza, 1998).

Daí que muitos investigadores preferam, hoje, seguir o modelo que segue a perspectiva social da escrita. É um modelo que aborda o processo de escrita, assumindo os aspetos da envolvência social do escrevente. Assim, a representação do escrevente sobre a funcionalidade do seu texto é fundamental no processo de escrita e implica a definição de três aspetos essenciais: a) o tema, a situação da escrita ou o assunto acerca do qual se escreve; b) as condições em que se escreve e as finalidades da escrita, ou seja, os objetivos que se pretendem atingir e c) os destinatários da escrita. Valoriza-se, igualmente, a implementação de estratégias de escrita colaborativa, ou seja, em interação entre pares e adultos competentes. Deste modo, a escrita colaborativa permite o desenvolvimento de aprendizagens sociais, por se aprender a ter em consideração a opinião dos outros e de aprendizagens no âmbito da composição textual, por permitir uma tomada de consciência dos processos linguísticos envolvidos na escrita, dada a necessidade dos mesmos terem de ser explicitados (Martins e Niza, 1998).

O modelo de processamento de Flower e Hayes

Este modelo processual, tido como consensual entre os investigadores e que, fruto das investigações realizadas, tem sido objeto de atualizações, compreende a componente contexto social da tarefa e a componente indivíduo (Martins e Niza, 1998).

A componente contexto social da tarefa de escrita é fundamental por a escrita ser uma atividade eminentemente social: o que escrevemos, como escrevemos e para quem escrevemos é influenciado pelos contextos social e físico e influencia o léxico a usar, o que dizer e como dizer. Os meios físicos presentes no ato de escrita, como por exemplo escrever à mão ou no computador, as condições atmosféricas, o estado físico do escrevente também influenciam o processo e o produto final. A pesquisa, nesta área, está em expansão, apesar da aceitação geral da natureza social da escrita (Hayes, 2004).

A componente indivíduo destaca-se pela importância do papel da motivação na escrita e dos processos cognitivos envolvidos. A motivação sustenta-se na definição dos objetivos que regulam a prossecução da tarefa, na predisposição para a tarefa e nas atitudes face à tarefa. Relativamente aos processos cognitivos envolvidos na escrita, Flower e Hayes entendem que estes se concretizam em atividades que procuram perseguir os objetivos traçados.

Os escreventes mais competentes escrevem de forma diferente da dos menos competentes, sendo os subprocessos de escrita, a planificação, a redação e a revisão, interativos, interpenetráveis e potencialmente simultâneos (Grabe e Kaplan, 1996).

3.2.4 ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A PRODUÇÃO DE TEXTO

Com o modelo de escrita de Flower & Hayes (1994), na produção de texto escrito, enfatiza-se a importância do conhecimento e desenvolvimento do processo de escrita e das estratégias, tidas como um conjunto de tarefas de resolução de problemas, que podem e devem ser ensinadas explicitamente.

Os estudos que envolvem o ensino direto e explícito do professor em estratégias implicadas no processo de escrita apresentam efeitos positivos na qualidade do trabalho produzido pelos alunos, na sua visão como escritores e na compreensão dos processos. Várias revisões são unânimes em concluir que um programa efetivo de escrita deve incluir o ensino explícito dos passos principais do processo de escrita, o ensino das especificidades dos diferentes tipos de texto e, ainda, o acesso a instrumentos que possibilitem ao aluno autorregular a qualidade do trabalho produzido (Pritchard & Honeycutt, 2006).

Para tal, é importante que se enfatize, desde o início da escolaridade, o papel ativo do aluno e que se lhe facilite a observação, manipulação e recriação de texto de autor. Tal implica a vivência de um percurso de ensino e aprendizagem significativo, envolvente e promotor, de forma gradual e progressiva, para a promoção da competência produtora de texto (Pereira, 2003).

3.2.4.1. Antecipação estratégica das dificuldades

Porque a produção de linguagem escrita resulta de um processo de ensino e aprendizagem e não de uma aquisição natural, há que contar com resistências naturais dos alunos e dificuldades na operacionalização. O professor deve antecipar estrategicamente possíveis

dificuldades nos alunos, de modo a evitar problemas e planejar uma intervenção didática e pedagógica que contemple o ensino explícito e sistematizado, aliado a uma prática frequente e supervisionada (Sim-Sim *et al.*, 1997).

Entre as dificuldades mais comuns na produção textual está o desconhecimento de esquemas textuais. Estes, ao serem evocados durante a composição, promoverão a sua realização com sucesso (Serafani, 1986).

A investigação também destaca a dificuldade do aluno em responder à resolução de problemas linguísticos que surgem durante a produção. Assim, produzir texto remete o escrevente para um processamento intrincado de várias competências do foro do conhecimento linguístico, nomeadamente morfossintático, lexical, semântico e pragmático (Glatthorn *et al.*, 1985).

A coerência e a coesão são fatores intervenientes na construção da textualidade, e também são muitas vezes fatores de insucesso. Por serem fundamentais na produção de um bom texto, o professor deve diagnosticar os problemas e aplicar estratégias que resolvam as problemáticas detetadas na produção (Charroles e Ehrlich, 1991). A produção de um bom texto distingue a sua própria textualidade, promovendo os aspetos linguísticos e pragmáticos que a constroem e lhe conferem sentido, coesão e coerência (Silva, 2008).

Outro aspeto que resulta em dificuldade relevante na produção textual, independente do conteúdo, é o conhecimento das características gráficas que servem a produção textual conforme a funcionalidade determinada antecipadamente. Hayes (2004) demonstrou que, apesar do conteúdo linguístico do texto ser substituído por vários “X”, mantendo-se as suas características gráficas, os sujeitos localizavam os parágrafos do texto com facilidade. Há que explicitar que o tipo de texto em presença tem marcas próprias muito específicas, devendo o professor promover a observação e descrição das respetivas características gráficas.

Outro embaraço reside na produção de resumo. O resumo, como produção textual coerente e acabada contribui para o melhoramento da competência de produção textual. A sua relevância destaca-se pelo desenvolvimento da capacidade cognitiva de reelaborar a informação recebida e de a transmitir de forma pessoal, o que não só aprofunda a compreensão da globalidade do texto como desenvolve a competência da composição escrita. Torna-se, assim, relevante reconhecer esta dificuldade e explicar aos alunos, de forma contextualizada, as regras de resumo (Hare e Borchart, 1984).

Outra contrariedade, muitas vezes detetada, prende-se com o desconhecimento das fases do processo de escrita. É importante que o aluno tenha consciência da necessidade de

planificar, escrever as ideias antes da escrita do texto (recorrendo à esquematização, por exemplo) e da importância de estar sempre disponível para refletir sobre o conteúdo da sua produção, no sentido de a melhorar. A predisposição para a reflexão e aceitação das sugestões de alteração /melhoramento é fundamental na progressão da competência da escrita. Para levar a cabo a planificação, textualização e revisão, o professor pode promover diversas atividades, de um modo integrado nas práticas da sala de aula e não apenas em momentos pontuais de escrita e de trabalho com a Língua Portuguesa (Barbeiro e Pereira, 2007).

Assim, na ação sobre o processo, Barbeiro e Pereira (2007) realçam a facilitação processual através do ensino das suas diferentes fases - antes da escrita, durante a escrita e depois da escrita. É o que veremos na subsecção seguinte.

3.2.4.2 Ação sobre o processo

A escrita de texto implica a realização de diferentes tarefas no decurso do processo.

Antes da escrita

Para Barbeiro e Pereira (2007), é importante trabalhar, desde sempre, nesta fase do processo de escrita a planificação. Esta componente apresenta-se como a fase da construção representativa do saber interno, onde se cumpre, para além do estabelecimento de objetivos e da antecipação do efeito do produto final, a ativação de conhecimentos prévios sobre o tópico, a elaboração de pesquisas, seleção e organização da informação, a definição da estrutura textual, a elaboração do plano que projete o texto em capítulos, secções, parágrafos ou grupos de frases e a programação da própria execução da tarefa. Os alunos mais competentes em escrita planificam de forma diferenciada, resultando uma melhor textualização. Para que esta aprendizagem surta efeito significativo devem ser acionadas estratégias de facilitação processual, de escrita colaborativa e de reflexão, apelando à vertente metadiscursiva. Também é importante que esta fase do processo seja sujeita a revisão, para se poder proceder a eventuais melhorias ou reformulações. Toda a aprendizagem, em prol desta fase da escrita, deve constituir-se objeto de ensino explícito (Barbeiro e Pereira, 2007).

Durante a escrita

Cf. Barbeiro e Pereira (2007), na fase processual imediata - a textualização, fase da transformação do saber interno/ideias em texto, o aluno remete-se à redação do texto, através da escrita de expressões linguísticas que, quando organizadas em frases, parágrafos, eventualmente em secções ou capítulos, irão formar um texto com sentido, que é o mesmo que dizer, coeso e coerente.

Durante a escrita diversos subprocessos cognitivos são ativados para dar resposta a estas necessidades, como procurar o léxico que melhor se adequa, formular linguisticamente as ideias recorrendo-se do conhecimento linguístico (lexical, morfológico, sintático, semântico e pragmático) e verificar se o esquema de organização textual escolhido se adequa aos propósitos de escrita. Podem surgir dificuldades na aplicação dos esquemas de organização textual, não pela falta de contacto com texto escrito, mas por desconhecerem que podem recorrer a esse conhecimento para produzir texto. Esta dificuldade prende-se com a incapacidade de a criança evocar as estratégias de busca de informação (Chall *et al.*, 1990).

Depois da escrita

Na revisão, fase da análise do texto já produzido, que pode levar ou não à sua transformação e que implica interpretação e reflexão, é fundamental a leitura, muitas vezes releitura, para avaliação e possível reformulação ou melhoria textual. Neste processo é muito importante saber que, em qualquer das fases processuais da escrita, se pode ativar a revisão para poder reformular ou melhorar o texto produzido, quer estejamos na fase da planificação, quer na da textualização, não impedindo uma revisão final (Barbeiro e Pereira, 2007).

Esta revisão passa pela interpretação do texto que, por sua vez, implica cognitivamente a construção de uma representação interna dos sinais gráficos e linguísticos do texto, realizada através da leitura ou do “scanning” do que se está a produzir, enquanto se está a produzir ou do que já se produziu. Esta reflexão operacionaliza-se sobre a representação interna fazendo uso das competências metacognitivas de resolução de problemas, inferências e tomada de decisão, preconizando um produto final de acordo com o estabelecido no contexto da tarefa. A função avaliativa deteta eventuais problemas que serão, de seguida,

revisos implicando a reparação dos problemas já avaliados ou o melhoramento da produção (Hayes, 2004).

A revisão deve incidir sobre aspetos gráficos, ortográficos, sintáticos e semânticos, para além do tipo de organização / estrutura do texto, da verificação da prossecução dos objetivos, ativando estratégias de facilitação processual e uma reflexão conjunta, pedindo sempre aos alunos que justifiquem as suas propostas de alteração ou de reestruturação do produto apresentado (Barbeiro e Pereira, 2007).

A investigação tem sido unânime em considerar que os escreventes dos anos de escolaridade iniciais e os menos experientes não têm o preceito de rever o texto e, quando o fazem, aplicam os seus esforços apenas na melhoria de problemas morfossintáticos ao nível da palavra e da frase (Scardamalia & Bereiter, 1985). Esta dificuldade pode advir da utilização de processos de revisão desadequados, não conseguindo, por isso, o escrevente orientar-se na decisão para a deteção de problemas específicos ou de problemas globais, por não ter uma memória de trabalho suficientemente abrangente para conseguir organizar os processos essenciais de revisão ou por ter, simplesmente, um esquema da tarefa deficiente (Hayes, 2004).

Uma forma de envolver os alunos no melhoramento do texto, ativando a perspetiva social da mesma, é implementar em sala de aula, de forma planeada, a escrita colaborativa. Como é que tal se pode operacionalizar, é o que veremos na subsecção seguinte.

3.2.4.3 Escrita colaborativa

Partilhar a escrita com os pares vai muito além de facultar o texto para ser lido por outros ou ler para os outros. Efetivamente, o texto pode ser lido por outros durante o processo, sujeitando-o à opinião dos outros que, por se encontrarem desvinculados emotivamente do mesmo, conseguem, com maior objetividade, observar o que pode ser melhorado. Deste modo, transformamos a colaboração em instrumento de aprendizagem. Esta escrita colaborativa permite que se apresentem propostas de reformulação, obter reações, confrontar opiniões, tomar decisões em conjunto. O professor deve sempre supervisionar a discussão gerada em torno dos problemas detetados e das soluções propostas. O autor deve aceitar ou rejeitar, justificando a sua posição (Barbeiro e Pereira, 2007).

A investigação realça os resultados alcançados em alguns estudos que se debruçam sobre a aprendizagem da escrita em cooperação e que levam a considerar que a evolução dos

processos individuais de revisão textual, por exemplo, beneficia da evolução dos comentários dos colegas da turma, para além da interiorização de mecanismos próprios de melhoria textual, através da substituição, reformulação ou mesmo apagamento de enunciados. Reconhecem-se os efeitos positivos das estratégias de ensino que explicitamente estimulam a dinâmica social de interação entre os alunos (Pereira, 2003).

3.2.4.4 Reflexão sobre a escrita

Refletir sobre a produção textual, de acordo com Pereira (2003), ajuda a entender muitos aspetos textuais, sobretudo se o professor desencadear mecanismos de intervenção antes, durante e depois. O escrevente compreenderá melhor o processo que o conduziu àquela produção. Esta estratégia permite-lhe tomar consciência das características do texto produzido e encontrar possíveis alternativas. Num processo gradativo, a escola deve ensinar os alunos a explicitar e estimular a utilização e verbalização de estratégias metacognitivas, como definir objetivos, planificar, rever, reler, avaliar e rescrever os textos.

Também deve estimular a tomada de consciência dos processos mentais e o desenvolvimento de estratégias executivas e pessoais, de modo a permitir confrontar e identificar as causas das dificuldades para as superar, autocontrolando o processo de produção (Barbeiro e Pereira, 2007).

4. ESTRATÉGIA INTEGRADA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Porque a forma de perspetivar o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem escrita tem repercussões na forma de planificação do trabalho escolar e consequências no crescimento intelectual do indivíduo (Butlen, 1996), vamos apresentar nesta secção um breve enquadramento teórico sobre os fundamentos da sequência didática em contexto educativo de acordo com Dolz *et al.* (2004).

Para estes autores, o professor, ao recorrer às sequências didáticas, coloca os alunos em situação de desenvolvimento de ensino - aprendizagem da língua, especificamente no desenvolvimento das competências da leitura e da escrita, em torno do texto, neste caso,

expositivo. A sequência didática é entendida como uma unidade de trabalho escolar que propõe um conjunto de atividades, ligadas entre si, planejadas etapa a etapa, que servem um número limitado e preciso de objetivos com a finalidade de melhorar uma determinada prática de linguagem, ou seja, que o aluno aprenda determinado conteúdo (Dolz *et al.*, 2004).

Segundo Dolz *et al.* (2004:51), os alunos são confrontados “ (...) com as práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem”. Assim, a perspectiva adotada nas sequências é uma perspectiva textual que leva em consideração os diferentes níveis de elaboração dos textos.

Tal como Silva (2010:33) refere, citando Ausubel *et al.* (1978), é necessário conhecer o ponto de partida dos alunos: o professor deve promover a ativação do conhecimento prévio “ (...) sobre o conteúdo a trabalhar e levar esse conhecimento em conta na organização das atividades a desencadear”. Asseguraremos a progressão na aprendizagem se o novo conhecimento “se ancorar nos conceitos prévios existentes” (*ibidem*:33). Desta forma, o professor poderá delimitar, com maior especificidade, os aspectos a ensinar, no decorrer da sequência didática, recorrendo a atividades estruturadas em torno de uma apresentação da tarefa e definição de objetivos, da promoção do seu desenvolvimento para, finalmente, elaborar a conclusão, sistematização e avaliação.

De acordo com Dolz *et al.* (2004), 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.

A apresentação da situação tem a finalidade de apresentar aos alunos um problema de comunicação que deverá ser resolvido através da produção de um texto (oral ou escrito). Segundo Dolz *et al.* (2004), esta é a “ (...) fase do trabalho em que a turma ou cada aluno arquiteta uma representação da situação de comunicação e da produção linguística a ser realizada (*idem*:99) ”. Se os alunos vão produzir, por exemplo, um texto expositivo sobre os instrumentos com que o homem observou o universo ao longo dos tempos, devem entrar em contacto com esta tipologia textual e (i) ativar o que sabem sobre as suas características, observar produções já realizadas, analisar a sua organização, as características linguísticas da linguagem utilizada; (ii) definir os destinatários dessa produção; (iii) discutir a forma de produção e quem serão os participantes e (iv) definir os conteúdos que serão veiculados nos textos. Esta fase deve fornecer aos alunos, ainda segundo os autores, todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo no que se refere ao contexto e à situação de aprendizagem com ele relacionada.

De seguida, na produção inicial os alunos são convidados a produzir um primeiro texto. Essa produção inicial servirá como base para que o professor, através de uma avaliação, possa observar as capacidades e potencialidades dos alunos e, assim, propor novas atividades. Do ponto de vista do aluno, esse é o momento em que descobrem o que já sabem fazer e tomam consciência dos problemas existentes em relação à produção do tipo de texto em questão. Neste sentido, esta 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.

Esse texto será retomado, revisto, ampliado e publicado no final da sequência. Para que o aluno possa retomar e modificar o seu texto, acrescentam-se etapas para que os alunos possam desenvolver os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários, permitindo ao professor realizar uma intervenção pedagógica sistemática, estruturada e refletida. O aluno será encaminhado a observar, analisar e sistematizar conhecimentos relativos às características estruturais e linguísticas associados ao tipo de texto a produzir. Pode também, por meio da leitura de textos, transmitir conhecimentos sobre o universo cultural associado à tipologia e ao assunto do texto, realizando, desse modo, um trabalho de alimentação temática para a produção do texto, de efetiva inserção do aluno em universos culturais novos e de desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura.

Os módulos ou etapas, segundo os autores, têm justamente a função de trabalhar os problemas observados na produção inicial dos alunos, dando-lhes instrumentos necessários para superar os obstáculos diagnosticados na produção inicial. O professor seleciona as dificuldades da produção oral ou escrita e constrói módulos com atividades e estratégias diversas para trabalhar cada problema. Neste movimento, o professor pode também propiciar a aquisição de um vocabulário técnico que permitirá uma atitude mais reflexiva e consciente sobre a funcionalidade da tipologia.

A produção final possibilita ao aluno produzir o tipo de texto solicitado, colocando em prática as noções e os instrumentos elaborados nos módulos. Além disso, tal produção final permite ao professor uma outra avaliação da aprendizagem para que possa ser pensada uma nova sequência didática em que os alunos possam progredir na competência textual. Os alunos assumem também um papel importante nesta última fase, pois devem reconhecer e avaliar o seu próprio progresso na sequência didática. Deste modo, os alunos devem ter em conta a elaboração dos instrumentos e a análise e reflexão dos resultados, não dispensando, para além desta ponderação final, a avaliação dos diferentes momentos ao longo da sequência didática.

Para Silva (2010: 36) 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”.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. NATUREZA DO ESTUDO

Este estudo enquadra-se numa lógica de investigação-ação, embora não incorpore todas as características deste tipo de investigação. Sendo esta uma metodologia que se afasta da ideia tradicional de investigação, constitui-se como uma estratégia para conhecer, alterar e avaliar a prática, no sentido de melhorar os resultados e o sucesso dos alunos.

Segundo Patton (1990) e Bogdan & Biklen (1994), Carmo e Ferreira (2008) enfatizam a adoção desta metodologia, na medida em que prevê que a promoção das mudanças deve advir duma recolha de informação sistemática e direta em ambiente natural. Neste contexto, o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados, que devem traduzir os processos em si e os resultados. Nesta metodologia, a análise dos dados é realizada de forma indutiva, o que permite ao investigador desenvolver alguns conceitos para chegar, a partir dos dados recolhidos, à compreensão dos fenómenos de forma holística, o que possibilita ao investigador ponderar sobre a realidade global, na medida em que a amostra e as situações são vistas como um todo.

Para Sá-Chaves (1997), a investigação-ação preconiza dois conceitos que devem, em contexto de prática pedagógica, ser mobilizados de forma interativa: o conceito de ação e o conceito de investigação. Nesta dinâmica, a autora dá a primazia à componente ação, por considerar que, em contexto de sala de aula, é nela que o professor vai colher os dados que serão objeto de estudo e análise, ou seja, que constituirão as questões que a componente investigação irá tratar.

Para Bogdan e Biklen (1994), referidos em Carmo e Ferreira (2008), a ação a desenvolver durante a intervenção será valorizada na medida em que só os contextos explicam as palavras, as ações e os gestos na investigação qualitativa. Seguindo esta perspetiva, o investigador não pode distanciar-se do contexto e, embrenhado nele, deve procurar compreender objetivamente as perspetivas daqueles que estão a ser investigados, pelo que os dados recolhidos são o retrato do que os indivíduos dizem ou fazem.

A amostra selecionada para a investigação (ver anexo 2) seguiu os preceitos de Patton (1990), referenciado por Carmo e Ferreira (2008), que afirma que a investigação qualitativa se serve normalmente de amostras pequenas, ou, em muitas situações, de casos únicos selecionados intencionalmente. Nesta lógica de investigação, o grupo de controlo surge para melhor se poder aferir os resultados dos alunos que se sujeitam à intervenção.

Altrichter *et al.* (1996:18), referidos por Esteves (2008), afirmam que a “ (...)

investigação-ação tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adotarem as inovações de forma refletida. Os professores não só contribuem para melhorarem o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efetuam”.

É importante que os professores reconheçam um ciclo entre o agir no campo da prática e o investigar a respeito dela. Este ciclo passa pela planificação, implementação, descrição e avaliação. Também devem ter presente, como refere Simões (1990), que um projeto de investigação-ação deve cumprir pelo menos três objetivos: “produzir novos conhecimentos, modificar a realidade e transformar os atores” (*idem*:43) ou, como refere mais à frente, “conhecer, agir e formar” (*ibidem*).

Assim, assente nos princípios que caracterizam esta metodologia, é objetivo geral, marcado pela necessidade de “ (...) procura de resposta para o fosso intransponível existente entre o conhecimento teórico, produzido pela investigação e as necessidades da prática” (Esteves, 2008:15), estudar o efeito do ensino explícito de estratégias de compreensão de textos de autor na escrita de texto expositivo, com base nos dados recolhidos nas turmas intervencionadas antes e depois da intervenção, comparando-os com os obtidos no grupo de controlo.

2. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

O estudo que apresento é motivado pelas dificuldades manifestadas pela globalidade dos alunos, em fim de 1º e 2º ciclos de um Agrupamento de Escolas da zona de Lisboa, na compreensão e produção de texto expositivo.

O quadro de resultados das provas de aferição, referente ao triénio 2006-2009 (anexo1), revela que os alunos, nas competências de compreensão e produção de texto, têm prestações muito baixas, o que indicia dificuldades graves nas referidas competências.

De acordo com os dados das referidas provas, é a competência de Expressão Escrita a que apresenta valores mais preocupantes. No 4º ano, em 2006/2007, 109 alunos apresentam uma média global de 37,8%, em 2007/2008, 137 alunos apresentam uma média global 25,8% e em 2008/2009, 141 alunos apresentam uma média global de 32,6%. A mesma fonte apresenta resultados significativamente superiores na Leitura, com 63,8%, 43,5% e 68,%, respetivamente. Quanto ao 6º ano, para os mesmos anos letivos, num universo de 66, 73 e 66

alunos, na competência de Expressão Escrita, estes alunos apresentam valores de 20,1%, 29,2% e 23,2%, respectivamente. Na competência de Leitura estes alunos apresentam as seguintes médias globais em cada um dos anos letivos: 57,8%, 59,7% e 17,1%. Verifica-se que são os alunos do 6º ano, comparativamente aos do 4º ano, os que mais dificuldades apresentam. Este insucesso é confirmado pelos mecanismos internos de avaliação sumativa que, através dos processos regulares de avaliação implementados,² indiciam ser a competência de Expressão Escrita a que regista piores resultados entre os alunos em fim de ciclo, surgindo uma maior incidência das dificuldades no 2º ciclo.

Perante estes dados, tendo-se identificado como área problemática a competência de escrita de texto nos dois níveis de escolaridade, assumi que seria neste âmbito que iria desenvolver o meu projeto de investigação-ação.

Mas os resultados detetados obrigam-me a questionar a razão destes alunos terem resultados com valores tão baixos. Ocorre-me que os professores não ponham em prática uma didática de escrita adequada, que os alunos não sejam explicitamente ensinados e/ ou que, no tratamento deste tipo de texto, não se parta da compreensão para a produção.

O ensino formal ensina diversos tipos de texto, mas, para Suarez Yáñez (2008), o tipo de texto que está de forma transversal presente em todo o currículo, conseqüentemente, muito presente no quotidiano escolar, não tem sido, com vulgaridade, objeto de ensino e aprendizagem de forma explícita. Para o autor, torna-se crucial que os alunos se tornem conscientes das características gráficas, estruturais/organizativas e linguísticas do tipo de texto expositivo, tornando-os mais aptos à sua compreensão e produção durante a escolaridade e, mais tarde, na vida laboral e social. A ênfase colocada nesta problemática, aliada ao tipo de texto expositivo, prende-se com a relevância que este tipo de texto assume na vida académica dos alunos, na medida em que é o texto mais vezes solicitado aos alunos, quer em momentos de aprendizagem, quer em momentos de avaliação. Ser competente na compreensão e produção de texto expositivo promove o sucesso na construção de conhecimento e conseqüente melhoria na avaliação curricular dos alunos. Apesar desta evidência, o ensino formal tem privilegiado o ensino de outros tipos de texto, o que, mesmo assim, não se tem traduzido no ensino explícito de estratégias que apoiem o processo de escrita e as suas etapas.

Assim, pergunto-me se os resultados dos alunos melhorariam com a explicitação das características de texto expositivo a partir da leitura de texto expositivo de autor e

² Pautas de avaliação publicadas para consulta pública.

consequente aplicação dos conhecimentos adquiridos a novas produções.

Para que esta melhoria seja uma realidade, é fundamental ter em consideração os processos que a literatura revista supõe permitirem o desenvolvimento de capacidades e de atitudes adequadas para que cada aluno, na presença de um texto expositivo, compreenda e elabore nova informação e que, logo que oportuno, seja capaz de mobilizar e com ela produzir novo texto escrito. Da literatura revista anteriormente (cf. Capítulo I), induz-se que as dificuldades de compreensão e de produção de texto resultam da não utilização explícita de estratégias que conduzam ao natural desenvolvimento do processo.

Numa tentativa de obter um conhecimento mais profundo da amostra (anexo 2), de conhecer como estes alunos ponderam sobre estas tarefas e se têm já interiorizadas estratégias sobre os procedimentos a ativar definidas, para melhor compreender o problema detetado, e, a partir desse conhecimento, delinear uma intervenção adequada, realizou-se, numa primeira fase, uma diagnose que permitiu: 1) conhecer o nível de consciência das tarefas de ler e de escrever, questionando a amostra sobre o que fazem antes, durante e após a leitura e antes, durante e após a escrita; 2) conhecer o nível de compreensão de texto expositivo, apelando à resolução de tarefas de compreensão literal, inferencial e crítica, assim como sobre a estrutura organizativa do texto e 3) conhecer o nível de expressão escrita, no que se refere às dimensões gráfica, ortográfica, sintática e principalmente compositiva.

Numa segunda fase, a partir da observação dos resultados obtidos, define-se a estratégia para a intervenção pedagógico-didática, com o objetivo de facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, no que se refere a estratégias para melhorar a compreensão e a produção de texto expositivo. Numa terceira e última fase desta intervenção, para se poder analisar os resultados obtidos em cada um dos grupos intervencionados e poder comparar os resultados entre as turmas de controlo e as turmas intervencionadas, procede-se a mais um momento de recolha de dados.

É com o propósito de encontrar um caminho de mudança que este projeto de ação-investigação decorrerá. A diagnose inicial, intervenção, reavaliação, análise de dados e elaboração das conclusões serão um contributo para a mudança tão necessária nas práticas. Porque a sua lógica está marcada pela abrangência global de competências tão importantes como compreensão, produção de texto e desenvolvimento da consciência de tarefa, é minha convicção que a melhoria das referidas competências passará pela operacionalização de estratégias de ensino explícito conducentes a uma melhor leitura e consequente melhoria na produção escrita, promovendo-se, deste modo, o sucesso tão desejado por toda a

comunidade educativa.

É no sentido de contribuir para esta mudança que se desenvolve o presente estudo, cujas linhas orientadoras e objetivos serão explicitados na secção seguinte.

3. QUESTÕES ORIENTADORAS E OBJETIVOS DO ESTUDO

Tendo em consideração o problema apresentado, definimos as seguintes questões orientadoras do estudo:

- Como poderá a intervenção pedagógica – que define um percurso didático da compreensão para a produção de texto –, contribuir para o desenvolvimento da competência de escrita, especificamente de texto expositivo, em alunos de duas turmas de 4º e 6º ano?
- Será possível estabelecer correlações entre as competências de leitura e de escrita e as conceções dos alunos relativamente às tarefas de leitura e de escrita?

Organizou-se assim um projeto de intervenção-ação, que inclui o planeamento, implementação e posterior avaliação da intervenção a operacionalizar em quatro turmas em final de 1º e 2º Ciclos, escolhidas de forma aleatória.

Neste sentido, constitui-se como objetivo geral deste estudo contribuir para o desenvolvimento da competência de escrita de alunos do 4º e 6º ano, através da implementação de uma intervenção didática, em que se trabalha em interdependência a compreensão e produção de texto expositivo.

São, assim, objetivos específicos do estudo:

- Desenvolver a planificação de um percurso didático para o ensino e aprendizagem das competências da compreensão e produção de texto expositivo, baseando-se na diagnose obtida através da aplicação de instrumentos de recolha de dados.
- Analisar a evolução de consciência da tarefa de ler e de escrever através da aplicação de um questionário antes e após a intervenção, sobre o que se faz antes, durante e depois da leitura e da escrita.
- Analisar a evolução na compreensão texto expositivo, a partir dos dados recolhidos antes e depois da intervenção.
- Analisar a evolução da competência de escrita de texto expositivo a partir da análise das produções escritas dos alunos.

- Relacionar o nível de evolução de consciência de tarefa dado pela análise dos questionários de leitura e de escrita com o nível de evolução no desempenho da compreensão e produção de texto expositivo.

A fim de prosseguir o cumprimento dos objetivos definidos, optou-se pelas técnicas e instrumentos de recolha de dados que, a seguir, se apresentam.

4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para obter respostas relativamente às questões colocadas na secção anterior, nomeadamente, para poder analisar o impacto da intervenção pedagógica, a recolha de dados será realizada antes e depois da intervenção.

4.1 QUESTIONÁRIOS E ANÁLISE DE CONTEÚDO

De acordo com Duffy e Roehler (1987), citados em Giasson (2000), há que tornar os leitores autónomos desenvolvendo-lhes não só habilidades, mas igualmente estratégias que poderão utilizar de modo flexível, ao longo do processo de leitura. Ora, estando estes alunos em fim de 1º e de 2º ciclos de ensino básico e tendo sido, nos anos anteriores, expostos ao ensino da compreensão da leitura, quisemos conhecer o nível de consciência das habilidades e estratégias que usam ao longo do processo de leitura.

Nesta mesma linha de raciocínio, quisemos também conhecer a consciência que cada aluno tem das tarefas, habilidades e estratégias que acionam ao longo do processo de escrita.

Para isso foram construídos dois questionários - Questionário: estratégias de leitura e Questionário: estratégias de escrita (anexos 3 e 4).

De acordo com Carmo e Ferreira (2008), no que de essencial serve ao estudo que se pretende realizar em contexto, os referidos instrumentos foram construídos com o objetivo de recolher dados na amostra definida sobre a consciência da tarefa de ler e de escrever.

Assim, na definição das questões orientadoras destacam-se três variáveis para cada uma das tarefas: antes, durante e após. As questões formuladas, para as quais pretendemos obter respostas diretas e objetivas, caracterizam-se pela sua simplicidade e clareza, no intuito de aumentar a taxa de respostas e servir a pesquisa em presença.

As instruções de preenchimento foram claras e acessíveis, também com o intuito de

obter o maior número possível de respostas.

Os alunos responderam presencialmente, antes e após a intervenção, em modo individual e no tempo estipulado, não se verificando dois dos constrangimentos destacados pelas supra citadas autoras: a elevada taxa de não respostas e não aplicabilidade a toda a população.

Este tipo de recolha, ao invés duma recolha por entrevista, permitiu uma maior rapidez na recolha de dados e uma maior simplicidade e eficácia na análise de conteúdo.

A referida análise de conteúdo incidirá sobre todo o conjunto de respostas, recolhidas através dos referidos questionários. De acordo com Maren (1995) e Esteves (2006), citados em Carmo e Ferreira (2008), os dados recolhidos são do tipo *dados suscitados*, em virtude de resultarem de respostas abertas aos questionários apresentados.

Sobre as respostas dos alunos, incide a análise de conteúdo, técnica de investigação que nos permite realizar uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo declarado nas respostas aos questionários, tendo por objetivo a sua interpretação (Berelson, 1952, cit. em Carmo e Ferreira, 2008). De acordo com o referido autor, a descrição sistemática é fundamental porque ordena a totalidade do conteúdo em categorias selecionadas pelo investigador de acordo com o objetivo da recolha. Assim, as categorias que foram selecionadas *a priori* para análise de conteúdo dos referidos questionários foram *antes, durante e após a leitura e antes, durante e após a escrita*. Foi definido que em cada categoria seriam validadas as respostas que se integram no respetivo contexto.

Seguindo a linha de orientação de Bardin (2008), teve-se sempre presente que as categorias devem ser: exaustivas, exclusivas, objetivas e pertinentes.

De acordo com Stone (1966), citado por Carmo e Ferreira (2008), a análise de conteúdo é “ (...) uma técnica que permite fazer inferências, identificando objetiva e sistematicamente as características específicas da mensagem” (idem:269). Em conformidade com este pressuposto, foi possível estabelecer uma relação entre a categoria e a estrutura da resposta, permitindo a interpretação do conteúdo.

Esta interpretação deverá ter em conta as regras que Bardin (2008) considera fundamentais num processo de análise de conteúdo: a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a pertinência.

Tendo este preceito presente, considera-se Unidade de Registo, seguindo Carmo e Ferreira (2008:275), “como um segmento mínimo do conteúdo”, devendo sempre ser possível identificar-se a respetiva unidade de contexto para assegurar a fidelidade e validade da análise. Ocorre seguidamente a análise do número de ocorrências, o que determina uma

quantificação útil na interpretação dos resultados.

Na presente investigação, após a transcrição das respostas, procedemos à leitura flutuante, tal como é sugerido por Bardin (2008). Seguidamente, procedemos ao recorte do texto em Unidades de Registo. Cada Unidade de Registo corresponde a frase ou parte de frase, pedaços de texto constantes do material produzido, que correspondem a ideias claras, objetivas e com significado completo no contexto do estudo. Estas, organizadas em função de procedimentos indutivos, sugerem indicadores que, por sua vez, sugerem a subcategoria que se permite encaixar nas respetivas categorias - antes, durante e após a leitura e a escrita. Estas foram, à partida, definidas e enquadradas na formulação das questões aos alunos.

Como unidade de enumeração tomámos a Unidade de Registo (UR), a qual foi contabilizada tantas vezes quantas as que apareciam nas respostas dos alunos.

A análise de conteúdo dos referidos questionários será apresentada na Parte IV. Esta análise terá como objetivo perceber se houve modificação nas atitudes e desempenhos dos alunos do grupo experimental, após terem sido sujeitos à intervenção pedagógica, e dos alunos do grupo de controlo, sujeitos ao ensino formal, sem orientações específicas no âmbito deste estudo.

4.2 ANÁLISE DE PRODUTOS

A fim de conhecermos os desempenhos dos alunos relativamente à compreensão e à produção de texto expositivo, fez-se a recolha de dados relativa às produções de todos os alunos da amostra, antes e depois da intervenção pedagógica. Só o grupo experimental foi sujeito à intervenção.

4.2.1 TESTE DE COMPREENSÃO DE TEXTO EXPOSITIVO

Nos pressupostos teóricos que nortearam a elaboração do teste de compreensão leitora teve-se em conta os fundamentos teóricos apresentados por Giasson (2000) e Viana *et al.*, (2010).

Para Giasson é fundamental que cada aluno adquira e explicita, na realização da tarefa de compreensão de texto, processos de auto-regulação e os use de forma a conseguir a melhor construção e reconstrução dos sentidos dos textos. Esta competência envolve não só o desenvolvimento de competências metalinguísticas, inferenciais, reflexivas e

interpretativas, mas também processos cognitivos essenciais na atividade de leitura que supõem o conhecimento de estratégias da compreensão na leitura, a fim de tornar o aluno autónomo na sua busca de sentido.

Na formulação das questões seguiu-se as orientações de Viana *et al.*, (2010). Esta autora sugere a taxonomia de Català e colaboradores (2001).

Assim, os vários tipos de compreensão leitora contemplados por Català e colaboradores (2001), citada por Viana, (2010), (...) são a compreensão literal, a reorganização, a compreensão inferencial e a compreensão crítica (p:14). A compreensão literal abrange questões que envolvem o reconhecimento de toda a informação explicitamente incluída num texto. Nela pode incluir-se o reconhecimento de ideias principais, de uma sequência, de detalhes, de comparações, de relações causa – efeito e de traços de carácter de personagens. A reorganização abrange a sistematização, esquematização ou resumo da informação de forma a consolidar ou a reordenar as ideias em função da nova informação que se vai obtendo de forma a conseguir uma síntese compreensiva da mesma. A compreensão inferencial implica a ativação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura. A compreensão crítica permite a formação de juízos próprios de atos, opiniões, de propriedade, de validade, de valor, de conveniência, entre outros, o que implica respostas de carácter subjetivo

Com a aplicação do teste pretende-se conhecer como é que a amostra, relativamente pequena e selecionada intencionalmente de forma aleatória entre os alunos de 4º e 6º ano, resolve tarefas de compreensão de texto expositivo.

O teste de compreensão leitora (anexo 5) é constituído por 11 questões. Neles pretende-se que os alunos reconheçam e identifiquem informação explícita no texto, ordenem sequencialmente acontecimentos narrados, identifiquem o referente a partir da retoma anafórica, explicitem o sentido de uma frase, formulem interpretações a partir de indícios presentes no texto, emitam opinião pessoal fundamentada, reconheçam a estrutura organizativa de um texto.

As respostas certas são validadas com 1 ponto e as respostas erradas com 0 pontos, tal como se apresenta no guião de correção (anexo 6). A construção da prova contemplou a identificação da prova com número de código do aluno e ano.

Os alunos são informados sobre o objetivo da tarefa, as condições de aplicação e o tempo disponível para a realização da prova.

4.2.2 PRODUÇÃO DE TEXTO EXPOSITIVO

Colocar os alunos numa situação de produção textual, propondo-lhes a escrita de um texto expositivo sobre *Os animais* (anexo 7), permitiu recolher dados de forma a melhor identificar as dificuldades a nível gráfico, ortográfico, sintático e, essencialmente, a nível compositivo, antes e depois da intervenção.

Interessa-nos conhecer as reais dificuldades na produção de texto, para poder desenhar um plano de intervenção que vá ao encontro das mesmas, numa tentativa de as superar. A segunda recolha de texto, no final da intervenção, permitirá analisar e comparar os dados para se concluir sobre a validade da intervenção.

Como nos diz Ângulo (1996), é preciso intervir nas aulas para melhorar as práticas de escrita, pois sendo este tipo de texto o mais frequente em sala de aula é, paradoxalmente, o menos ensinado, quer na sua configuração estrutural, quer nas suas características gráficas e morfossintáticas.

De acordo com Dolz (2001), construiu-se uma grelha de análise dos produtos escritos (anexo 8) para funcionar como guião orientador na classificação da respetiva produção.

Para cada subcompetência, destacamos os critérios a ponderar que permitem, equidade na observação e análise dos produtos escritos. Na subcompetência gráfica aprecia-se a legibilidade do produto; na subcompetência ortográfica aprecia-se a ortografia; na subcompetência sintática observa-se como o aluno estrutura as frases e na subcompetência compositiva observa-se se o aluno respeita o tipo textual, se utiliza formas gráficas de destaque, se utiliza imagens, gráficos, se legenda as imagens ou gráficos, quando os apresenta, se dá um título global ao texto, se organiza o texto em apresentação, descrição (explicação) e conclusão (comentário, síntese), se dá subtítulos às diferentes partes do texto; se organiza o texto em parágrafos; se gere adequadamente os conetores; se apresenta informação pertinente, se utiliza vocabulário adequado, se quando utiliza termos técnicos, explica o seu significado, se usa verbos flexionados na 3ª pessoa.

A análise dos produtos obtidos será apresentada na Parte IV.

CAPÍTULO III

CONTEXTUALIZAÇÃO E CONCEÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O presente trabalho de investigação incide sobre uma amostra de setenta e quatro alunos, cujas turmas foram selecionadas aleatoriamente e às quais foram atribuídos os seguintes códigos: 4ºE, 6ºE, 4ºC e 6ºC. Os grupos 4ºE e 6ºE identificam as turmas dos alunos do 4º e 6º anos que integram o grupo experimental e os grupos 4ºC e 6ºC identificam as turmas dos alunos do 4º e 6º anos que integram o grupo de controlo.

Os alunos do 4ºC e 6ºC e do 4ºE e 6ºE apresentam-se distribuídos pelas respetivas turmas conforme se pode observar no anexo 2. O número de alunos do sexo feminino é consideravelmente superior aos do sexo masculino. Os alunos têm idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos.

A escola sede, frequentada pelos alunos do 2º e 3º ciclos, integra os alunos do 6ºC e do 6ºE e está localizada numa zona nobre da cidade. Apesar disso, os alunos matriculados neste estabelecimento são maioritariamente de zonas afastadas. Recorrem à matrícula neste estabelecimento ou são orientados para esta escola pelos serviços da tutela por a escola apresentar vagas. Este facto ocorre por, desde há duas décadas, esta escola ter deixado de constituir destino da população circundante. Como já foi referido atrás, os resultados das provas de aferição do triénio letivo 2006-2009, nas competências de Leitura e de Expressão Escrita, revelam dificuldades e insucesso.

A escola do 1º ciclo que integra os alunos do 4ºC e do 4ºE está localizada numa zona de bairro social onde foram realojadas as famílias oriundas de um bairro degradado. As crianças que frequentam esta escola vivem nos novos alojamentos e passam o dia na escola entre atividades curriculares e atividades de enriquecimento curricular, para além das de apoio à família, em extensão de horário a montante e a jusante do dia letivo. Os resultados das provas de aferição, no mesmo período acima referido, também se apresentam preocupantes para este ano de escolaridade nas competências de Leitura e de Expressão Escrita.

As famílias destes alunos apresentam níveis académicos baixos, poucos recursos socioeconómicos e culturais, envolvendo-se muito pouco em ações que contrariem os problemas dos seus educandos.

Convém salientar que neste estudo apenas participam alunos cuja língua materna é o português e que não se registam retenções em número relevante. Apenas uma no 4ºE ano e duas no 6ºE.

A escolha do 4.º e 6.º anos de escolaridade deve-se ao facto de serem anos finais de ciclo e, por essa razão, determinantes no percurso escolar dos alunos. Parte-se do princípio de que dotar os alunos de ferramentas que os ajudem a construir conhecimento é uma mais-valia que lhes permite ser bem sucedidos nas diferentes áreas do currículo.

O texto expositivo é um dos textos mais utilizado nos manuais para explicar/ ensinar conteúdos. É também um dos textos mais exigidos nas tarefas de avaliação. Portanto, quer do ponto de vista da produção, quer do ponto de vista da compreensão este texto está muito presente na escola. Ser proficiente na compreensão e produção de texto expositivo será, pois, uma mais-valia para os alunos.

2. PLANIFICAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Depois de identificado o problema de partida e os intervenientes no estudo, desenhou-se um projeto de intervenção que viria a ser implementado durante o ano letivo de 2010/2011 nas turmas experimentais de 4º e 6º ano do Ensino Básico. A proposta de trabalho apresentada centra-se, como foi referido, no desenvolvimento das competências de compreensão e produção de texto expositivo.

O quadro abaixo dá conta das fases de implementação do projeto e da respetiva calendarização.

Calendarização	Fases	Processos	Objetivos
Outubro de 2010	<u>1ª Fase</u> Preparação: - Conhecer o contexto para intervir - Preparar a intervenção	Aplicação de questionários	Compreender como é que os alunos realizam as tarefas de leitura e escrita - o que fazem: antes, durante e depois. Analisar os questionários.
		Recolha e análise dos dados do teste de compreensão leitora	Identificar o nível de compreensão leitora de texto expositivo. Analisar os dados recolhidos.
		Recolha e análise dos produtos escritos	Realizar uma 1.ª produção de um texto expositivo. Analisar os textos. Avaliar as produções.

		Planeamento das sequências didáticas	Elaborar sequências didáticas para implementar nas turmas experimentais. Selecionar e ou produzir os materiais necessários para a implementação das sequências didáticas.
De novembro de 2010 a maio de 2011	<u>2ª Fase</u> Intervenção didática: - Intervir para mudar	Sessões sobre texto expositivo em sala de aula	Desenvolver uma intervenção sistemática e intencional, programada e apoiada teoricamente, aplicando as sequências anteriormente planificadas.
De maio de 2011 a junho de 2011	<u>3ª Fase</u> Avaliação: - Refletir sobre os resultados - Perspetivar outros itinerários	Recolha e análise dos dados do teste de compreensão leitora	Recolher dados e analisá-los. Identificar o nível de compreensão leitora no que se refere a textos expositivos. Comparar estes dados com os da 1.ª recolha.
		Recolha e análise dos produtos escritos dos alunos	Realização de uma segunda produção de texto expositivo. Análise dos textos. Comparação dos resultados com os da 1.ª recolha.
		Aplicação dos questionários	Compreender como é que os alunos realizam as tarefas de leitura e escrita - o que fazem: antes, durante e depois. Analisar os questionários. Comparar os dados desta recolha com os dados da 1.ª recolha.

Quadro 10 – Fases de implementação do projeto e respetiva calendarização.

A 1ª fase – preparação – foi operacionalizada em três momentos distintos.

Num primeiro momento, construíram-se os instrumentos questionário: estratégias de leitura (anexo 3), questionário: estratégias de escrita (anexo 4), teste de compreensão leitora (anexo 5) e produção de texto (anexo 7), e respetivas grelhas de correção (anexos 6 e 8).

Num segundo momento, realizaram-se as tarefas de recolha de dados, sempre na presença do investigador e do professor titular da turma. O experimentador explicava aos alunos a natureza da tarefa, dando-lhes instruções claras de que a tarefa deveria ser realizada em silêncio, individualmente e durante o tempo indicado. De seguida procedia-se à

distribuição do material e dava-se início à contagem do tempo. Findo o tempo davam-se por concluídas as tarefas.

Num terceiro momento, a partir da análise dos dados recolhidos, tendo em conta os conhecimentos pressupostos plasmados nas recolhas efetuadas e o nível de consciência das tarefas de ler e de escrever observado nos questionários, procedeu-se à planificação das sequências didáticas. De acordo com Dolz *et al.* (2004), uma sequência didática refere-se a um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um género textual oral ou escrito” (p. 96). Nesse sentido, uma sequência didática tem, precisamente, o objetivo de ajudar o aluno a dominar melhor o tipo de texto abordado, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. As sequências organizam-se em módulos e privilegiam o desenvolvimento integrado das competências de compreensão e expressão oral e escrita.

Na 2ª fase, iniciou-se a intervenção pedagógica com o objetivo de 1) desencadear um processo de ensino e aprendizagem do texto expositivo a partir de textos de autor, criando necessidades contextualizadas de escrita e de melhoramento da escrita a partir da análise de textos de autor e do levantamento das características próprias deste tipo de texto; 2) procurar uma reflexão permanente e em contexto, de modo a que os envolvidos se apercebam do que fazem, para que fazem e como fazem, para além da identificação e resolução de problemas equacionados durante a operacionalização das sequências didáticas.

A ação, com uma dinâmica semanal de 90 minutos, permitiu à experimentadora, na presença do professor titular, desenvolver cada uma das cinco sequências aplicadas. Ao longo da aplicação, houve lugar a adequações e reformulações em resultado da reflexão feita sobre a ação pela experimentadora e da reflexão feita em situação com os próprios alunos.

A intervenção didática contemplou: i) a mobilização de conhecimento prévio sobre assuntos a explorar; ii) análise de textos de autor para observação, identificação das características próprias deste tipo de texto; iii) a aprendizagem de estratégias de compreensão que tivessem em conta o momento de leitura a decorrer e os objetivos de leitura; iv) aprendizagem de técnicas de recolha, seleção e organização de informação; e v) escrita e reescrita de textos. Assume-se, nesta intervenção, que as dificuldades que os alunos revelam na compreensão e produção de texto expositivo podem resultar do desconhecimento, por parte dos professores, dos processos cognitivos e das estratégias de ensino que envolvem o desenvolvimento destas competências. Desconhecendo esses processos, os docentes correm o risco de não preparar devidamente a ação pedagógica. De acordo com Costa (1992:7), conhecer o processo de compreensão da linguagem escrita

permite "a fundamentação do ato didático e orientá-lo para o ensino da leitura e para a formação de bons leitores". Esta afirmação é também, no nosso entender, válida para a escrita.

Na 3ª fase, pós-intervenção, procedeu-se novamente à recolha de dados, recorrendo à mesma metodologia utilizada na avaliação inicial. Pretendeu-se, a partir dos mesmos instrumentos, comparar os resultados da 1.ª e 2.ª recolha.

3. PROCEDIMENTOS E MATERIAIS

3.1 PROCEDIMENTOS

Durante cada intervenção, os professores titulares das respetivas turmas, em colaboração estreita com a aplicadora/ investigadora, estiveram sempre presentes.

Procurámos que os alunos se sentissem envolvidos e motivados e foi-lhes dito que se pretendia que aprendessem a compreender e a escrever melhor os textos expositivos por serem textos muito utilizados para estudo e também em situações de avaliação.

Reunidas as condições necessárias, nomeadamente as autorizações, materiais, turmas a intervencionar e horário da implementação, deu-se início à dinâmica em sala de aula que permitiu desenvolver as atividades planeadas e envolver o grupo experimental uma vez por semana, durante 90 minutos ao longo dos 2º e 3º períodos letivos.

Cada sessão iniciava-se com um breve sumário e reflexão sobre o trabalho desenvolvido desde o início da sequência didática. Durante a revisão do percurso realizado explicitavam-se as estratégias utilizadas para que cada aluno delas tomasse consciência e sobre elas pudesse refletir. Terminava-se a sessão semanal com um apontamento de avaliação sobre o trabalho realizado, as aprendizagens conseguidas e os aspetos a melhorar.

O desenvolvimento de cada sequência didática implicou uma intervenção prática planeada e adequada, construída no pressuposto de que as estratégias de ensino explícito, a antecipação estratégica das possíveis dificuldades, a ativação de conhecimentos prévios interferem diretamente no sucesso da realização das tarefas, na significância dos contextos e das aprendizagens a realizar e na funcionalidade do produto final.

Durante as sessões, que decorreram num ritmo semanal, tivemos a preocupação de desenvolver nas etapas planeadas, em cada sequência didática, de forma integrada, a leitura e a escrita de texto expositivo e a reflexão sobre as atividades.

A planificação das atividades teve em devida conta os resultados da diagnose efetuada antes da intervenção. Esta diagnose não evidenciou resultados significativamente superiores do 6ºE, relativamente ao 4º E, apesar de ser expectável que os alunos do 6ºE obtivessem prestações diferenciadas e significativamente superiores a este grupo. Por isto, entendeu-se que, a ambos os anos de escolaridade, se deveriam apresentar as mesmas sequências didáticas, sempre com a perspectiva de se construir diferenciação, em função da progressão que, em cada uma das turmas, se viesse a evidenciar.

Constatou-se, durante a intervenção, que o desenvolvimento das etapas das respetivas sequências didáticas decorreram, nas duas turmas, de forma mais ou menos similar, ou seja, o trabalho desenvolvido em cada um dos grupos experimentais não se distanciou significativamente um do outro, mantendo-se praticamente com desenvolvimentos equivalentes.

A operacionalização de todas as tarefas foi marcada, de forma intencional, pelo ensino explícito de estratégias que conduziram à compreensão do modo como se melhora a compreensão e a produção de texto. De acordo com Rose (2005), há procedimentos que beneficiam o processo de ensino e aprendizagem e são postulados com base em múltiplas observações de comportamentos bem sucedidos, como identificar as características específicas que se enquadram no tipo textual expositivo, aplicar estratégias que permitam identificar a sua estrutura, reconhecer a ideia principal, inferir, resumir, antecipar, prever, elaborar novo conhecimento e regular a compreensão de acordo com os seus conhecimentos prévios. Estas são estratégias que permitem tirar o melhor rendimento da informação veiculada num texto e a partir dela reelaborar uma nova escrita, aplicando as características do texto modelo, entretanto observadas e manipuladas pelo aluno.

Os alunos, após lerem, compreenderem e refletirem sobre a forma como se organizam e compõem linguisticamente os textos, desenvolvem a sua competência textual e metatextual, ficando mais capazes de, ao mobilizar esse conhecimento, produzirem melhores textos. Parece um dado adquirido que a interação que se estabelece em redor de um texto contribui para que o aluno se torne cada vez mais autónomo na resolução dos problemas que a tarefa de escrita implica. Os ajustes que o escrevente vai elaborando, em função dos seus objetivos comunicativos, promove, necessariamente, um maior conhecimento sobre a própria língua e, neste caso, sobre as características do texto expositivo. Aliando este conhecimento a uma permanente revisão com vista ao melhoramento das fases processuais na escrita, propicia um maior desenvolvimento da reflexão sobre a escrita (Fayol, 2009).

Assim, foi nossa intenção tornar o ensino explícito, sistemático, significativo e intencional, promovendo o desenvolvimento metacognitivo dos alunos.

3.2 MATERIAIS

No sentido de contextualizar esta intervenção no Projeto Curricular das respetivas turmas e de dar sentido e significado aos trabalhos a realizar, a temática escolhida foi ao encontro do Projeto que os alunos do 4ºE pensaram desenvolver e que os do 6ºE adotaram com agrado: *Como se formou o Universo e quais as condições que permitem a vida no nosso planeta.*

Deste modo, na conceção dos materiais pedagógicos a aplicar, existiu a preocupação de os adequar ao contexto. Estando os alunos naturalmente motivados para desenvolver o referido projeto, entendeu-se ser vantajoso que os textos expositivos, a trabalhar, refletissem a temática escolhida.

Dar funcionalidade às aprendizagens é uma forma de ganharmos a atenção, a envolvência e o interesse dos alunos, na medida em que se valoriza o esforço realizado durante o processo de aprendizagem. Assim, foi nosso objetivo envolver os alunos da experiência, dando-lhes textos explicativos sobre o tema que desejavam conhecer e satisfazer os objetivos que se propunham atingir no Projeto da Turma, ao mesmo tempo que se promovia uma aprendizagem significativa, desafiando os conceitos já aprendidos, reconstruindo-os de forma mais ampliada e consistente para aprender a compreender e a produzir melhor texto expositivo.

Outro aspeto que marcou a conceção dos materiais foi tratar a problemática da melhoria na compreensão e produção de texto expositivo sem ter de recorrer ao manual escolar de língua portuguesa, numa tentativa de atingir os nossos objetivos, evidenciando a transversalidade ao currículo que é característica deste tipo de texto.

Elaboraram-se cinco sequências didáticas, cada uma das quais com várias etapas, e construíram-se materiais didáticos de apoio às sequências didáticas (anexos 13 a 38).

A opção pela metodologia de trabalho sequências *didáticas* deve-se ao facto de se acreditar que a estrutura da sequência didática, entendida como uma unidade de trabalho escolar, cf. Dolz, *et al.* (2004), apresenta um número limitado e preciso de objetivos com a finalidade de melhorar uma determinada prática de linguagem. Para Schneuwly (2002), esta estratégia facilita a realização de atividades estrategicamente planeadas e promove a

reflexão e avaliação, o que vai ao encontro dos pressupostos didáticos e pedagógicos que movem esta intervenção.

3.3. DESCRIÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Tendo presente o atrás referido e com o intuito de proporcionar aos alunos, nos anos terminais dos respetivos ciclos, estratégias diversificadas para melhorar os níveis de compreensão e de produção de texto expositivo, constituiu-se, após a diagnose efetuada, um percurso didático organizado em sequências didáticas, pelas razões apontadas no enquadramento teórico.

De um modo geral, cada etapa de cada sequência didática privilegia uma competência essencial da língua portuguesa, servindo-se das restantes como instrumentos no processo de ensino e aprendizagem. Concretamente, neste trabalho, as competências da língua portuguesa sujeitas a ação de ensino e aprendizagem são a compreensão leitora e a produção escrita de texto expositivo. As restantes competências, expressão e compreensão orais e conhecimento explícito da língua, funcionam como instrumentos de apoio ao processo em curso.

Os alunos, na 1ª sequência didática, começam por escrever um texto para detetar dificuldades, sendo as etapas seguintes destinadas a conhecer a organização/estrutura de um texto expositivo de autor, ler para compreender e recolher seletivamente informação, explorar a informação do texto e utilizá-la para construir novo texto ativando as fases do processo de escrita e avaliar o trabalho desenvolvido.

Na 2ª sequência didática, apresentam oralmente uma descrição de um animal, o que implica preparar uma apresentação (um texto) oral que envolva, antecipadamente, recolha, organização, registo de informação e treino da apresentação. De seguida, após reflexão sobre as apresentações realizadas, produzem textos expositivos com recurso às fases da escrita, a partir do melhoramento da informação recolhida em outros textos expositivos.

Na 3ª sequência didática, depois de reconhecerem o tipo de texto e respetivas características, identificam os parágrafos de um texto expositivo e elaboram o resumo de cada parágrafo, reconhecendo nele as ideias importantes. Esta sequência encerra com a reflexão sobre as atividades desenvolvidas, as aprendizagens conseguidas e os aspetos a melhorar.

Na 4ª sequência didática, os alunos, de forma colaborativa, focalizam a atenção em dois textos de autor para ler e obter / identificar informação literal e inferencial, recolher e organizar informação essencial, selecionar informação e eliminar informação repetida. Após a informação organizada, os alunos produzem novo texto, de forma colaborativa e, no final, refletem sobre o trabalho desenvolvido e avaliam o produto final.

Na 5ª e última sequência pretende-se que as tarefas realizadas na sequência anterior sejam agora efetuadas de modo individual, a partir de novos textos base.

Os produtos finais de cada sequência são publicados no Painel de Língua Portuguesa.

Os trabalhos foram expostos, integrando a exposição final do Projeto *Como se formou o Universo e quais as condições que permitem a vida no nosso planeta*.

Passamos a apresentar o percurso de cada uma das sequências didáticas na ótica do aluno. Ao longo de cada etapa constam orientações para o professor assinaladas com § sobre: os materiais a usar (que se encontram em anexo) e o modo de trabalho.

3.3.1 AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

3.3.1.1 - SD 1 - O UNIVERSO

Os alunos estão muito curiosos sobre o Universo.
Querem saber mais...

1ª ETAPA – Escrita de texto para detetar dificuldades

a) Apelar ao conhecimento prévio, antecipar conteúdos e preparar a escrita de um texto expositivo.

✓ Vamos escrever um texto expositivo sobre como o Homem tem observado o Universo ao longo dos tempos. Precisamos de um bom texto para publicar na *newsletter* do nosso Agrupamento.

✓ Antes de começarem a escrita do texto expositivo, prestem atenção ao tema, pensem no que sabem sobre *como o homem tem observado o Universo ao longo*

dos tempos e pensem na finalidade do texto: publicar no *Corvo - Correio*, a *newsletter* do nosso Agrupamento.

b) Escrever texto expositivo

§ Registo do texto numa folha (anexo 13).

§ Trabalho realizado individualmente e supervisionado pelo professor.

✓ Vamos iniciar a escrita e, durante 30 minutos, cada um fica muito tranquilo e em silêncio a escrever.

c) Depois da escrita, refletir sobre as dificuldades sentidas na produção do texto

§ Registo na grelha - *Dificuldades sentidas na produção do texto* (anexo 14).

§ Trabalho realizado individual e coletivamente e supervisionado pelo professor.

✓ Agora, cada um, individualmente, vai pensar sobre as dificuldades que sentiu durante a escrita do texto.

✓ Depois, regista-as na *grelha*.

✓ De seguida, cada um comunica à turma a sua reflexão e, em simultâneo, refletimos, em conjunto, sobre as dificuldades apresentadas.

✓ Finalmente, escrevemos as nossas conclusões na *grelha* e refletimos sobre elas.

2ª ETAPA – Recolha de informação

a) Preparar a visualização de um pequeno filme sobre o universo e a sua formação. Antecipar o tema do filme, o objetivo e o vocabulário desconhecido. Apelar ao conhecimento prévio. Visualizar imagens.

✓ Vamos ver um pequeno filme sobre o universo e a sua formação.

➤ O que acham que vamos poder observar neste filme?

➤ Que tipo de imagens poderemos visualizar?

✓ Durante o visionamento, cada um de vós pensa nas seguintes questões:

➤ Qual é assunto do filme?

- Para que se terá feito este filme?
- Compreendo o que oíço? Há palavras desconhecidas?

b) Visualizar as imagens de forma ativa

§ Filme para visionamento (anexo15).

§ Trabalho realizado individualmente e supervisionado pelo professor.

- ✓ Vamos, então, ver este pequeno filme, e tomar notas sobre: o tema, ao provável intenção do autor, o vocabulário que não compreendem ou desconhecem.

c) Comentar as imagens e registar. Reflectir sobre o trabalho realizado.

§ Grelha para *registo do tema, do objetivo e do vocabulário desconhecido* durante e após o visionamento das imagens sobre o nascimento do universo (anexo16).

§ Trabalho realizado individual e coletivamente e supervisionado pelo professor.

- ✓ Agora, cada um preenche ou termina o preenchimento da grelha, de acordo com o que viu e sentiu durante o visionamento do filme.
- ✓ De seguida, apresentam os registos individuais e, em conjunto, refletimos e comentamos cada um dos registos.
- ✓ A seguir, refletimos sobre:
 - Para que serviu este trabalho;
 - O que aprendemos com a sua realização.

d) Recolher seletivamente informação - escuta ativa de um texto.

§ Texto *O Universo* (anexo 17)

§ *Grelha de recolha de informação durante a após a leitura* (anexo 18)

§ Trabalho realizado individualmente e em grupos de três elementos e supervisionado pelo professor.

- ✓ Vamos ouvir a leitura de um texto. Enquanto a professora lê, cada um de vós recolhe informação e preenche, na *Grelha de recolha de informação*, a coluna *A minha recolha*.

✓ Depois, em grupos de três elementos, reorganizam a informação e apresentam-na à turma.

§ Se necessário, cada grupo reorganiza uma nova estratégia de recolha de informação e o professor faz nova leitura, repetindo-se o processo.

✓ A seguir, cada grupo apresenta à turma a informação recolhida.

✓ Agora, com toda a informação disponível, preenchemos, na grelha, a coluna *A recolha da turma*.

✓ Depois, refletimos e concluímos sobre as melhores estratégias para recolha de informação e comentamos os resultados da recolha.

e) Conhecer a organização/estrutura do texto.

§ Texto *O Universo* (anexo 17).

§ Grelha de *análise de texto de autor* (anexo 19).

§ Trabalho realizado individualmente e supervisionado pelo professor.

✓ Agora, para cada um de vós conhecer melhor a organização do texto, ou seja, a sua estrutura, vamos ler muito bem o texto e, de acordo com as orientações da grelha de análise, vamos, em conjunto, descobrir como está organizado.

✓ De seguida, elaboramos uma conclusão sobre o que observámos.

f) Explorar a informação do texto e utilizá-la para recolher mais informação e construir novo conhecimento

§ Texto *O Universo* (anexo 17).

§ *Guião de compreensão do texto* (anexo 20).

§ Trabalho realizado individualmente e supervisionado pelo professor.

✓ Agora, para melhor compreendermos o texto, vamos ler, pensar e responder às questões do *guião de compreensão do texto*.

✓ Para finalizar esta etapa, vamos recordar:

➤ O que fizemos.

- Como fizemos.
- Para que o fizemos.
- O que aprendemos.
- As dificuldades superadas e as que ainda temos de superar.

3ª ETAPA – Escrita de texto expositivo

a) Avaliar o 1º texto produzido

§ Recuperar o 1º texto produzido na 1ª etapa.

§ *Grelha de registo da análise do meu/nosso texto expositivo* (anexo 21)

§ Trabalho realizado individualmente e supervisionado pelo professor.

✓ Agora, cada um de vós, vai ler o texto que produziu na 1ª etapa para verificar se o objetivo de escrita se mantém ao longo do texto, se existe título ou subtítulos, se a informação veiculada no texto está organizada, se destacaram ou sublinharam informação, imagens, legendas ou esquemas.

✓ A seguir, regista na *Grelha de registo da análise do meu/nosso texto expositivo* o resultado da *observação*.

b) Refletir sobre as conclusões da análise ao texto produzido

§ Grelha de registo de *Conclusão sobre a análise aos nossos textos* (anexo 22).

§ Trabalho realizado individual e coletivamente e supervisionado pelo professor.

✓ Cada um de vós apresenta à turma o resultado das suas observações para, em conjunto, refletirmos e concluirmos sobre a análise feita.

✓ Registamos as nossas conclusões na grelha *Conclusão sobre a análise aos nossos textos*.

c) Planificar o texto

§ *Guião de planificação* de texto (anexo 23).

§ Trabalho realizado coletivamente e supervisionado pelo professor.

✓ Após ter-se concluído que necessitamos reescrever para melhorar o texto inicial, vamos, em conjunto, aprender a fazer um plano do texto seguindo as orientações (sugestões) do *guião de planificação*.

✓ Todos dão sugestões para o preenchimento do plano, mas antes de decidirmos o que colocamos no plano vamos ponderar em conjunto e justificar as nossas decisões.

d) Escrever o texto

§ Registo do texto numa folha lisa.

§ Trabalho realizado coletivamente e supervisionado pelo professor.

✓ Vamos escrever um texto expositivo. Seguimos as orientações da planificação e, em simultâneo, realizamos os melhoramentos sugeridos colaborativamente, sempre que for oportuno.

e) Rever e reescrever o texto

§ Registo do melhoramento de texto numa folha lisa.

§ Trabalho realizado coletivamente e supervisionado pelo professor.

✓ Agora, vamos ler o texto, as vezes necessárias, para detetar o que necessita ser melhorado, damos as sugestões de melhoramento e justificamos as alterações pretendidas.

✓ Finalmente, procedemos à reescrita do texto e incluimos as alterações propostas e aceites.

4ª ETAPA – Avaliação do trabalho desenvolvido

- a) Avaliar o 2º texto produzido

§ Grelha de *registo da análise do meu/nosso texto expositivo* (anexo 21)

§ Trabalho realizado coletivamente e supervisionado pelo professor.

✓ Vamos aplicar ao nosso texto a *Grelha de registo da análise do meu/nosso texto expositivo* e concluir sobre a correção do nosso texto.

- b) Comparar a produção inicial com a produção final e concluir sobre as estratégias utilizadas na melhoria da escrita.

§ Papel de cenário ou cartolina, marcadores grossos e cola.

§ Trabalho realizado coletivamente e supervisionado pelo professor.

✓ Vamos voltar ao nosso primeiro texto e compará-lo com o nosso texto final, refletindo sobre:

- O que observam;
- O que concluem;
- Como escrever um bom texto expositivo.

✓ Registamos as nossas conclusões, num cartaz, para publicar no painel da turma.

3.3.1.2 - SD 2 - CURIOSOS EXTRATERRESTRES

Uns extraterrestres, acabados de chegar do espaço, ficam muito curiosos com os animais que observam junto do Homem.

Os humanos preparam informação que satisfaça a curiosidade dos estranhos visitantes.

1ª ETAPA - Apelo aos conhecimentos anteriores e pesquisa de informação noutras fontes

- a) Antecipar e mobilizar conhecimentos, preparar, apresentar e avaliar uma exposição oral

§ Imagens de animais mamíferos (anexo 24).

§ Trabalho em grande grupo/turma e supervisionado pelo professor.

✓ Vamos observar imagens de animais mamíferos e pensar no que sabemos sobre cada um: como são fisicamente, onde os podemos encontrar, o que comem, ..., como vivem.

✓ A seguir, cada grupo apresenta oralmente cada animal.

✓ Depois, refletimos sobre a apresentação e decidimos o que é preciso melhorar.

b) Organizar o material para recolha de informação

§ Coleção *Animais Nossos Amigos*, Verbo (anexo25)

§ Saco com os nomes dos animais a sortear, de acordo com as obras disponíveis.

§ *Grelha de recolha de informação* - exemplo (anexo 26) ou folha branca para elaborar uma grelha de recolha de informação.

§ Trabalho realizado a pares e supervisionado pelo professor.

✓ Vamos sortear o nome dum animal mamífero: cada par tira do saco um papelinho como nome de um dos animais.

✓ De seguida, cada par procura a respetiva obra da *Coleção Animais Nossos Amigos* e faz uma primeira observação do livro. Ao mesmo tempo que faz esta observação, pensa em tópicos para recolha de informação.

✓ Agora, vamos, com os tópicos seleccionados por cada par, organizar uma grelha de recolha de informação para preencher durante a leitura do livro. Podem consultar o *exemplo de grelha* que a professora afixa no quadro.

c) Elaborar a pesquisa, seleccionar e registar a informação.

✓ Cada par lê a informação contida no respetivo livro sobre o animal *x* e identifica, recolhe e organiza a informação, conforme a grelha que construiu.

d) Preparar e treinar a apresentação oral

§ Folha branca para elaborar uma grelha de recolha de informação.

§ Trabalho realizado a pares e supervisionado pelo professor.

✓ Agora, com o apoio da grelha de recolha de informação preenchida, cada par treina a apresentação oral ao grande grupo, tendo em conta:

- A forma como se inicia a apresentação;
- A informação que é preciso apresentar;
- A forma como se termina a apresentação.

✓ Cada par prepara um suporte escrito para apoiar a Exposição oral oral (cartaz, *powerpoint*, ...)

e) Apresentar

§ Material de suporte definido pelo par para realizar a apresentação oral.

§ Trabalho realizado a pares e supervisionado pelo professor.

✓ Cada par apresenta o seu animal e, no final, promove um momento de esclarecimento com perguntas e respostas.

f) Avaliar

§ Guião de observação das apresentações orais (anexo 27).

§ Trabalho realizado a pares e no grande grupo /turma e supervisionado pelo professor.

✓ Vamos refletir sobre a informação apresentada por cada par com a ajuda do preenchimento da *grelha de avaliação da apresentação oral*.

✓ A turma, agora, vai elaborar uma conclusão com a ajuda dos tópicos que proponho:

- Como preparamos e apresentamos o texto oral.
- A importância dos conhecimentos obtidos através da leitura do texto.
- A importância do trabalho desenvolvido na organização da informação, que poderá ser aproveitada num novo texto.

- Dois representantes da turma elaboram um cartaz com as conclusões e publicam no painel da turma.

2ª ETAPA – Produção de textos expositivos a partir da informação recolhida anteriormente

a) Planificar e escrever texto

§ Grelha de recolha de informação realizada e preenchida por cada par na etapa anterior.

§ Exemplo de *Guião de planificação* de texto (anexo 23) ou folha lisa.

§ Folha para escrita de texto.

§ Grelha de *registo da análise do meu/nosso texto expositivo* (anexo 21).

§ Trabalho realizado a pares e no grande grupo /turma e supervisionado pelo professor.

- ✓ Vamos, a partir da *Grelha de recolha de informação realizada e* preenchida por cada par na etapa anterior, elaborar uma planificação de um texto expositivo, tendo em conta a informação recolhida anteriormente e aplicando o que já sabem sobre as características deste tipo de texto.

b) Escrever texto

§ Trabalho realizado a pares.

- ✓ De seguida, escrevem o texto seguindo a planificação e fazendo as alterações e melhoramentos que acharem oportunos, durante a escrita.

c) Rever o texto

- ✓ Após a escrita, cada par verifica o texto expositivo com o apoio da *grelha de registo da análise do meu/nosso texto expositivo*.
- ✓ A partir da análise feita, cada par revê o texto e realiza os melhoramentos que entender necessários.

3ª ETAPA - Apresentação dos textos e atividades de melhoramento colaborativo

- a) Preparar, apresentar à turma e registar opinião sobre o texto.

§ Texto produzido na alínea anterior.

§ Folha lisa para anotar apreciação sobre os textos apresentados à turma.

§ Trabalho realizado a pares e supervisionado pelo professor.

✓ Agora, cada par prepara a leitura à turma e combina entre si quem lê que parte do texto.

✓ Durante a leitura, os colegas ouvem atentamente a leitura do texto e registam os aspetos que consideram bons e os que precisam ser melhorados.

b) Refletir conjuntamente para melhorar um texto.

§ Trabalho coletivo e supervisionado pelo professor.

✓ Neste momento de reflexão, os alunos que tomaram notas apresentam as suas sugestões, justificando-as e propõem os melhoramentos a fazer.

✓ A seguir, os autores do texto ponderam sobre as alterações propostas, justificando.

✓ Os autores reformulam os textos, tendo em conta as sugestões feitas.

4ª ETAPA - Edição e publicação dos textos melhorados

a) Editar, publicar o texto

§ Trabalho realizado a pares e supervisionado pelo professor.

✓ Cada par procede à edição para publicação no painel da sala.

5ª ETAPA - Avaliação

- a) Refletir sobre o percurso realizado nesta SD

§ Trabalho coletivo e supervisionado pelo professor.

- ✓ De seguida, vamos pensar nas tarefas que realizámos, para que as realizámos, as dificuldades que sentimos e o que precisamos ainda de melhorar.

3.3.1.3 - SD 3 - ANIMAIS MAMÍFEROS

1ª ETAPA- Ler para identificar características do texto expositivo, os parágrafos, as ideias importantes de cada parágrafo e elaborar um resumo

- a) Ler globalmente o texto para identificar as características do texto expositivo

§ Texto *Animais Mamíferos* (anexo 28).

§ Grelha de análise de texto de autor (anexo 19).

§ Trabalho individual e coletivo e supervisionado pelo professor.

- ✓ Agora, cada aluno lê o texto *Animais mamíferos* para:
 - Identificar o tipo de texto,
 - Identificar as suas características.
- ✓ A seguir, utilizando a grelha de análise do texto expositivo, verificam se se trata ou não de um texto expositivo.
- ✓ De seguida, cada aluno apresenta as suas reflexões à turma.
- ✓ Discutimos e elaboramos as conclusões sobre a análise realizada ao texto de autor, destacando as suas características e estrutura.

- b) Ler seletivamente para identificar os parágrafos e resumir cada parágrafo

§ Guião de Identificação dos parágrafos (anexo 29).

§ Resumo dos parágrafos (anexo 30).

§ Trabalho individual e coletivo e supervisionado pelo professor.

- ✓ Vamos ler o texto silenciosamente.
- ✓ Depois da primeira leitura do texto, voltamos ao texto as vezes necessárias para cumprir as tarefas pedidas no guião de *Identificação dos parágrafos*.
- ✓ Agora, vamos todos, a partir dos parágrafos devidamente identificados, voltar a cada parágrafo para realizar o resumo. Devem perceber que quando obtemos o resumo do parágrafo ficamos com a/s sua/s ideia/s importante/s.

c) Tomar consciência das estratégias de elaboração de resumo

§ Registrar numa folha as conclusões. Podem consultar o exemplo de regras do resumo (anexo 31).

§ Registrar num cartaz e publicar.

§ Trabalho coletivo e supervisionado pelo professor.

- ✓ Vamos pensar nas estratégias que utilizámos na elaboração do resumo e concluir sobre como o fizemos. Registamos as nossas conclusões.
- ✓ Registamos as regras num cartaz e afixamos no *Painel da sala*.

2ª ETAPA- Avaliação/reflexão

a) Refletir e registar as conclusões

§ Folha lisa para registo da reflexão /avaliação

§ Trabalho coletivo.

✓ Vamos todos pensar nas tarefas que realizamos e registar as nossas conclusões sobre:

- O que aprendemos,
- Como fizemos,
- Para que serve o que aprendemos,
- O que precisamos melhorar?
- O que fazer para melhorar?

3.3.1.4 - SD 4 - HÁ VIDA NA TERRA

Os extraterrestres querem conhecer melhor o planeta Terra.
Hoje vão ficar a saber como é que os seres vivos conseguem viver neste planeta.

1ª ETAPA – Leitura de textos para obtenção de informação

a) Mobilizar e comunicar conhecimentos prévios

§ Trabalho realizado a pares e supervisionado pelo professor.

- ✓ Vamos ler dois textos. Um dos textos é a energia solar, o outro é sobre a água.
- ✓ Gostaria de vos propor que cada um de vós pense no que sabe sobre a energia solar e sobre a água no que se refere à necessidade que os seres vivos têm destes elementos.
- ✓ Cada par regista os seus conhecimentos.
- ✓ De seguida, cada par comunica à turma a informação que conseguiu mobilizar.
- ✓ A seguir, ponderamos se a informação mobilizada é suficiente, se os nossos conhecimentos sobre os temas são satisfatórios ou se precisamos de procurar mais conhecimento.

b) Ler para identificar o tema de cada texto

§ Texto 1 *Os seres vivos necessitam da energia do sol* (anexo 32)

§ Texto 2 *A água na Terra* (anexo 33)

§ Trabalho coletivo e supervisionado pelo professor.

- ✓ Vamos ler dois textos diferentes sobre a energia solar e a água para ficarmos informados sobre a importância destes elementos na vida na Terra.
- ✓ Todos os alunos fazem a leitura silenciosa dos textos, para conhecerem o tema específico de cada texto.

c) Ler para recolher informação essencial

§ Texto 1 *Os seres vivos necessitam da energia do sol* (anexo 32)

§ Texto 2 *A água na Terra* (anexo 33)

§ *Quadro de registo de informação* (anexo 34).

§ Trabalho coletivo com orientação do professor.

✓ Agora, vamos procurar as ideias importantes em cada texto e registá-las num quadro de registo de informação. Para cada texto construímos um quadro de registo.

✓ Vamos discutir as ideias propostas por cada um de vós e, depois de chegarmos a um consenso, melhoramos o registo.

d) Selecionar e organizar a informação

§ *Quadro de registo de informação* preenchido na tarefa anterior (anexo 34).

§ *Quadro de registo da informação que não se repete nos dois textos* (anex35).

§ Trabalho coletivo com orientação do professor.

✓ Vamos observar os quadros dos dois textos com muita atenção e elaborar uma *lista com a informação que não se repete*.

✓ A seguir, organizamos a informação por categorias.

✓ Depois, vamos refletir, em conjunto, sobre a realização da tarefa e as dificuldades sentidas.

2ª ETAPA – Planificação, produção e reflexão sobre o texto

a) Planear e produzir o texto

§ Folha lisa para planear o texto a partir da informação organizada anteriormente.

§ Trabalho coletivo com orientação do professor.

✓ Vamos, com a informação recolhida, elaborar um plano de texto expositivo.

✓ Depois vamos escrever o texto.

b) Refletir sobre o texto

§ Grelha de registo da análise do meu/nosso texto expositivo (anexo 21).

§ Trabalho coletivo com orientação do professor.

✓ No final, vamos refletir sobre:

- O que fizemos,
- Como fizemos,
- Quais as melhores estratégias para escrever um bom texto expositivo.

✓ Vamos ler o texto mais uma vez e avaliá-lo com o apoio da grelha *de verificação de texto expositivo*.

✓ A seguir procedemos aos melhoramentos que forem necessários.

✓ Editamos e publicamos o texto no painel da sala.

3ª ETAPA - Avaliação

a) Avaliar todo o trabalho

§ Registrar a reflexão sobre o trabalho no anexo 36).

§ Trabalho coletivo com orientação do professor.

✓ Vamos pensar nas estratégias usadas ao longo deste trabalho e como resultou o texto final – recordamos o percurso realizado.

✓ Não esqueçam de pensar nas tarefas realizadas e de como as realizámos.

✓ A seguir, em *Refletimos sobre o nosso trabalho*, pensamos sobre o que aprendemos e sobre o que ainda precisamos melhorar.

3.3.1.5 - SD 5 - A VIDA EM VIAS DE EXTINÇÃO

Os extraterrestres continuam muito curiosos e querem saber porque há seres vivos no nosso planeta em vias de extinção.

Agora, vão repetir todo o percurso da sequência anterior sem a ajuda do professor e de modo individual

1ª ETAPA – Leitura de textos para obtenção de informação

a) Mobilizar e antecipar conhecimentos prévios antes da leitura de um texto a partir do tema.

✓ Vamos ler dois textos: um sobre a extinção das plantas e outro sobre a extinção dos animais para ficarmos informados sobre o tema. Mas antes da leitura, vamos pensar no que sabemos sobre o tema: a extinção de animais e de plantas.

✓ Cada um de vós faz uma lista com o que sabe sobre o tema. A seguir fazemos uma apresentação breve, para a turma saber o que sabemos sobre este assunto e poder ponderar sobre a necessidade de procurar mais informação.

b) Ler para identificar/obter e recolher informação essencial

§ Texto 3 *Plantas em vias de extinção* (anexo 37).

§ Texto 4 *A extinção dos animais* (anexo 38).

§ Quadro de registo de informação (anexo 34).

§ Trabalho individual com orientação do professor.

✓ Cada aluno faz a leitura silenciosa dos textos, para conhecerem o tema específico de cada texto

✓ Agora, cada um de vós vai procurar as ideias importantes em cada texto e registá-las num quadro de registo de informação. Para cada texto construímos um quadro de registo.

c) Selecionar e organizar a informação

§ *Quadro de registo de informação* preenchido na tarefa anterior

§ Quadro de registo da informação dos dois textos que não se repete (anexo 35).

§ Trabalho individual com orientação do professor.

✓ Cada um observa os quadros dos dois textos com muita atenção e elabora uma

lista com a informação que não se repete.

- ✓ A seguir organiza a informação por categorias.

2ª ETAPA- Produção de texto

a) Planear, produzir e refletir sobre o texto

§ Folha lisa para planear o texto a partir da informação organizada anteriormente

§ Trabalho individual com orientação do professor.

- ✓ Cada um de vós, com a informação recolhida e organizada na etapa anterior, vai elaborar um plano de escrita de texto expositivo.

- ✓ Depois escreve o texto, mas durante a escrita não deve esquecer que deve voltar atrás, sempre que entender realizar melhoramentos no texto.

- ✓ No final, apresenta o texto.

b) Refletir sobre o texto e avaliar o texto

§ Grelha de análise do meu/nosso texto expositivo (anexo 21)

§ Trabalho coletivo com orientação do professor.

- ✓ Cada um lê o seu texto à turma e recorrendo aos tópicos da *grelha de verificação de texto expositivo*, o grupo vai avaliando os textos apresentados.

- ✓ Fazemos, a seguir, o balanço do texto apresentado por cada um de vós.

3ª ETAPA – Avaliação/reflexão

a) Avaliar todo o trabalho

§ Refletimos sobre o nosso trabalho (anexo 36).

§ Trabalho individual e coletivo com orientação do professor.

- ✓ Vamos pensar nas estratégias usadas ao longo deste trabalho e como resultaram os textos finais.

- ✓ Vamos novamente recordar o percurso realizado, as tarefas realizadas e como as

realizámos.

- ✓ A seguir, refletimos sobre o que aprendemos e o que ainda precisamos de melhorar

- ✓ Cada aluno comunica aos colegas a sua avaliação, apresentando um pequeno resumo oral a partir do registo feito individualmente.

Todos se manifestam e comentam sobre as estratégias que utilizaram na compreensão e escrita de textos expositivos.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO

E

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

Apresentam-se, de seguida, os resultados dos questionários sobre estratégias utilizadas pelos alunos antes, durante e depois das tarefas de leitura e de escrita. A totalidade da análise de conteúdo pode ser consultada nos anexos 9 e 10.

1.1 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA

No *Questionário: estratégias de leitura* foram estabelecidas três categorias, que emergem da estrutura do questionário: *estratégias de preparação para a leitura, estratégias de compreensão do texto durante a leitura e estratégias de verificação da compreensão após a leitura*. Por sua vez, as subcategorias decorrem das respostas dos alunos. Assim:

- Relativamente à categoria *estratégias de preparação para a leitura*, as unidades de resposta dos alunos foram convertidas em seis subcategorias: *antecipação do conteúdo, conhecimento prévio do texto, preparação para a tarefa, definição do objetivo, antecipação da estrutura e ausência de preparação*.

- Na categoria *estratégias de compreensão do texto durante a leitura*, as unidades de resposta dos alunos foram convertidas em seis subcategorias: *apreensão do sentido global do texto, monitorização da compreensão, monitorização do comportamento, necessidade de controlo externo, autoavaliação e ausência de estratégias de monitorização*.

- Na categoria *estratégias de compreensão do texto após a leitura*, as unidades de resposta dos alunos foram convertidas em quatro subcategorias: *autoverificação da compreensão do texto, resolução de atividades propostas para verificação da compreensão, avaliação da leitura e ausência de estratégias de verificação da compreensão*.

Antes da leitura

O quadro 11 apresenta as unidades de registo relativas à consciência que os alunos têm das estratégias a mobilizar antes da leitura.

Categoria	Subcategorias	Antes da intervenção			
		4°C	4°E	6°C	6° E
Estratégias de preparação para a leitura	Antecipação do conteúdo	4	3	3	8
	Conhecimento prévio do texto	2	6	—	—
	Preparação para a tarefa	3	4	3	6
	Ausência de preparação	12	5	10	4

Quadro 11- Nº das Unidades de Registo (UR) por subcategorias, na categoria estratégias de preparação para a leitura

Como se pode verificar a maior incidência de unidades de registo situa-se na subcategoria *ausência de preparação* nos grupos C. São exemplo desta subcategoria as UR:

“Antes de começar a ler um texto eu não faço nada” (4°C);

“O que faço antes de começar o texto é respirar fundo 30 vezes” (4°C);

“Abro o livro e depois vejo a página” (6° C);

“Escolho o texto e abro o livro” (6°C).

Nos grupos 4°C e 6° C, as UR integradas nesta subcategoria ultrapassam o somatório das UR das restantes subcategorias, o que indica que a consciência das tarefas a realizar nesta fase do processo de leitura é ainda muito incipiente. No mesmo sentido, é pouco representativo o número de UR que se situam nas restantes subcategorias nos grupos 4° C e 6° C.

Pelo contrário, nos grupos 4° E e 6° E o somatório das primeiras três subcategorias ultrapassa largamente a subcategoria *ausência de preparação*, o que revela que estes grupos têm um maior grau de consciência das estratégias a mobilizar. De entre elas, destaca-se, no 4° E, o *conhecimento prévio do texto* e, no 6° E, a *antecipação do conteúdo*.

São exemplos da subcategoria *conhecimento prévio* as UR:

“Leio o título do texto e penso no que sei sobre o assunto” (4°E);

“Vejo a imagem da capa e o título e penso no que sei” (4° E).

São exemplos da subcategoria *antecipação de conteúdo* as UR:

“Eu antes de ler um texto olho para o título e para as imagens e penso no que vai acontecer”

(6º E);

“Começo a pensar na história que está lá dentro daquelas páginas tanto podem ser ilustradas como não” (6ºE).

Durante a leitura

No quadro 12, apresenta-se o número das unidades de registo relativas à consciência que os alunos têm das estratégias a mobilizar durante a leitura.

Categoria	Subcategorias	Antes da intervenção			
		4ºC	4ºE	6ºC	6ºE
Estratégias de compreensão do texto durante a leitura	Apreensão do sentido global do texto	3	1	4	2
	Monitorização da compreensão	4	2	1	1
	Monitorização do comportamento	5	6	4	10
	Necessidade de controlo externo	1	1	2	---
	Autoavaliação	---	3	3	---
	Ausência de estratégias de monitorização	3	2	2	2

Quadro 12 - Nº das Unidades de Registo (UR) por subcategorias, na categoria estratégias de compreensão do texto durante a leitura

Como se pode verificar a maior incidência de UR situa-se na subcategoria *monitorização do comportamento* nos grupos E, mas também nos grupos C. Esta relevância indicia que os alunos estão muito preocupados com as atitudes e a atenção durante a leitura do texto.

São exemplo desta subcategoria as UR:

“O que eu faço durante a leitura do texto é ficar quieto à espera da minha vez de ler” (4ºE);

“Procuro não me perder na leitura ou não fazer muitas pausas. Para concentrar a ler devagar” (6ºE);

“Eu durante a leitura do texto também tenho de pensar para não dizer asneiras e para não ter más notas no final do ano” (4ºC);

“Tento estar atento para perceber o texto” (6ºC).

É interessante salientar esta preocupação com o “bom comportamento” durante a leitura, revelando ter consciência de que para compreender é necessário estar atento.

Nos grupos C e E, o número de UR na subcategoria *ausência de estratégias de monitorização* foi claramente diminuta *comparativamente* ao somatório das UR das

restantes subcategorias. Estes resultados indicam que a consciência de que existem tarefas a realizar nesta fase do processo de leitura começa a emergir em todos os grupos.

Depois da leitura

Apresenta-se, no quadro 13, o número das UR relativas à consciência que os alunos têm das estratégias a mobilizar depois da leitura.

Categoria	Subcategorias	Antes da intervenção			
		4°C	4°E	6°C	6°E
Estratégias de verificação da compreensão após a leitura.	Autoverificação da compreensão do texto	3	3	6	5
	Resolução de atividades propostas p/ verificação da compreensão	11	7	4	1
	Avaliação da leitura	1	---	1	3
	Ausência de estratégias de verificação da compreensão	9	6	10	9

Quadro 13- Nº das Unidades de Registo (UR) por subcategorias, na categoria estratégias de verificação da compreensão após a leitura.

Verifica-se que a maior incidência de UR nos grupos 4°E e 4°C se situa na subcategoria *Resolução de atividades propostas para verificação da compreensão*, o que leva a supor que estes alunos têm como atividade certa, depois da leitura, resolver questões orientadas para a verificação da compreensão do texto, como se depreende dos exemplos que se transcrevem:

“*Fazemos a ficha do texto*” (4°E);

“*Dou as respostas*” (4°E);

”*Depois de ler o texto vou responder às perguntas*” (4°C);

“*Respondo às perguntas do texto*” (4°C).

No mesmo quadro, é relevante o elevado número de UR que se observa em todos os grupos na subcategoria *ausência de estratégias de verificação da compreensão*, o que mostra que estes alunos não têm consciência das estratégias a ativar depois da leitura de um texto, como se pode constatar pelos exemplos das UR registadas:

“*Eu depois de ler não faço nada...*” (4°C);

“O que eu faço depois do texto é fazer um desenho livre se o professor deixar” (4°C);
 “Fecho o livro e meto no canto da mesa” (6°C);
 “Depois de ler o texto faço outras coisas como por exemplo: escrever um livro e fazer matérias” (4°E);
 “Fecho o livro e já acabei” (6°E).

É interessante verificar que há seis/cinco UR para a subcategoria *autoverificação da compreensão do texto* no 6º C e 6º E, respetivamente, o que indicia que há alunos que estão sensíveis a esta estratégia. Esta evidência é visível nos exemplos que se transcrevem:

“Depois de ler o texto vejo se há alguma palavra que não percebi.” (6°C);
 “Eu depois de ler o texto se não compreender algumas palavras vou consultá-las no dicionário.” (6°C).

1.2. ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO: ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

As Figuras 1 a 3 permitem uma leitura global dos resultados do questionário aplicados a todos os grupos, seguindo-se uma apresentação mais detalhada das fases do processo de leitura.

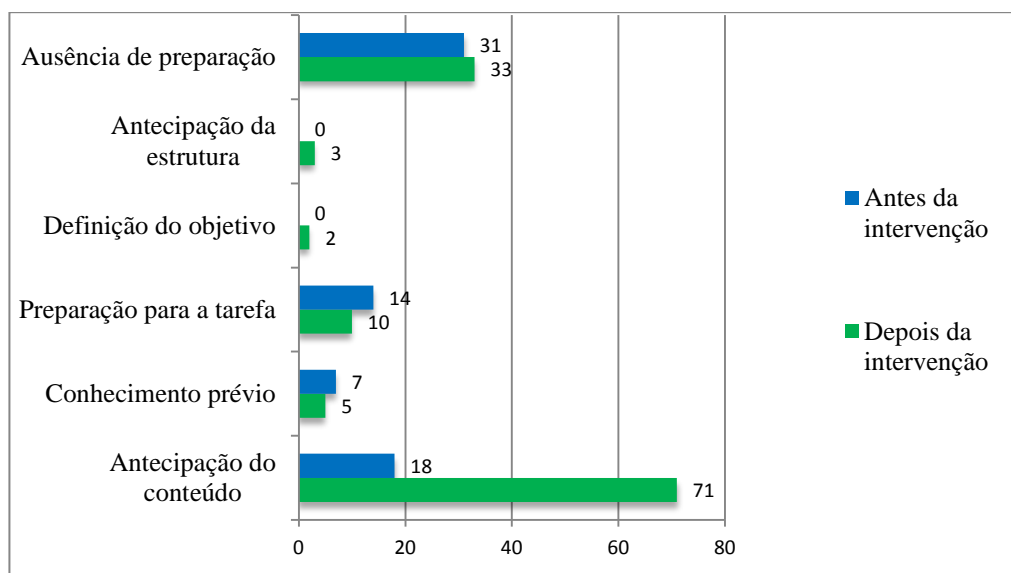


Figura 1 – Estratégias de preparação para a leitura

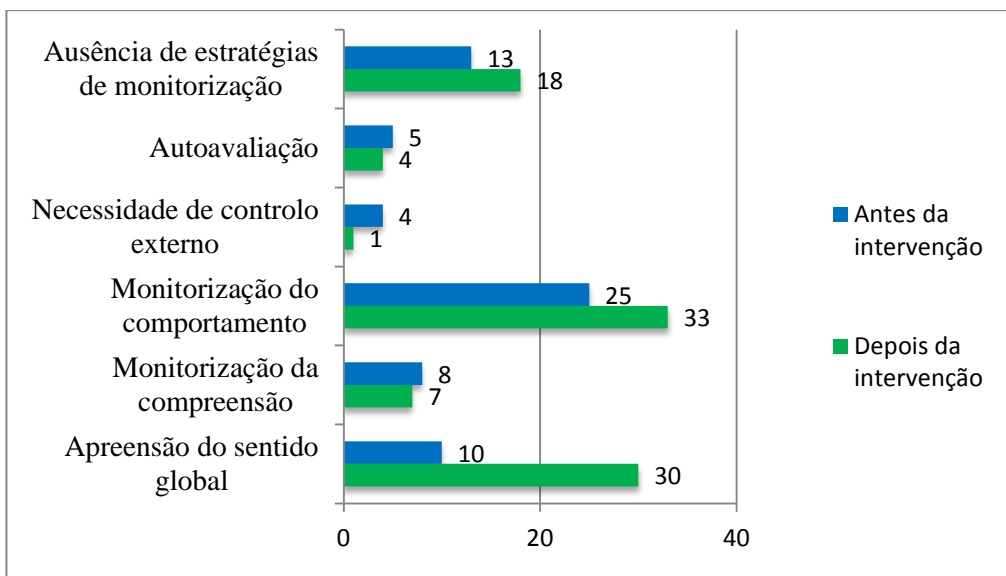


Figura 2 – Estratégias de compreensão do texto durante a leitura

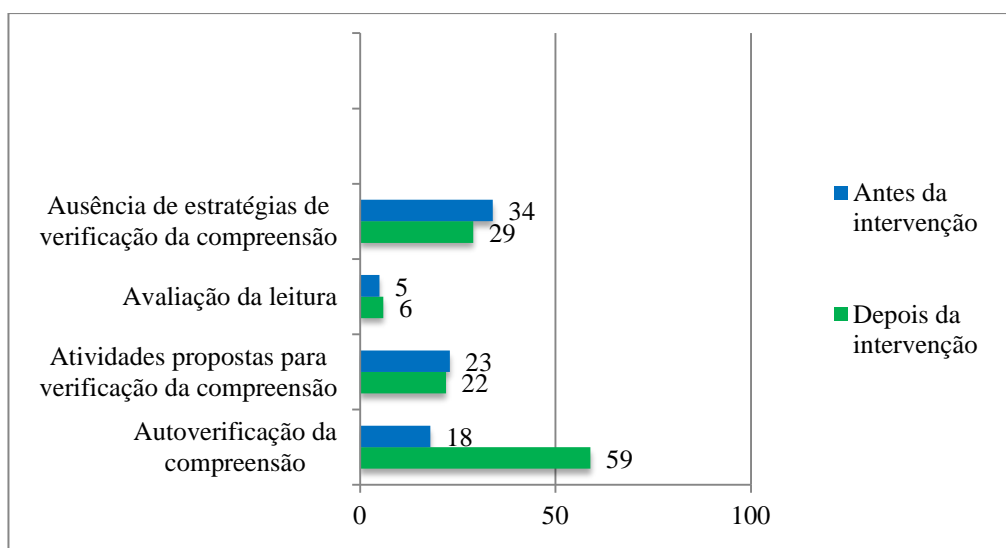


Figura 3 – Estratégias de verificação da compreensão após a leitura

Como se pode observar, verifica-se que 1) entre *as estratégias de preparação para a leitura*, houve mais progresso na antecipação de conteúdo, 2) entre *as estratégias de compreensão do texto durante a leitura* houve mais progresso na monitorização do comportamento e 3) entre *as estratégias de verificação da compreensão após a leitura* houve mais progressos na autoverificação da compreensão.

Entre as estratégias a acionar antes, durante e após a leitura, as que mais progressos registaram foram as *estratégias de preparação para a leitura*

Antes da leitura

O quadro 14 permite-nos fazer uma análise comparativa dos dados recolhidos nos questionários sobre estratégias de leitura a mobilizar antes da leitura, comparando a situação antes da intervenção com a situação depois da intervenção.

Categoria	Subcategorias	4°C		4°E		6°C		6° E	
		Antes da intervenção	Depois da intervenção	Antes da intervenção	Depois da intervenção	Antes da intervenção	Depois da intervenção	Antes da intervenção	Depois da intervenção
Estratégias de preparação para a leitura	Antecipação do conteúdo	4	8	3	48	3	8	8	7
	Conhecimento prévio do texto	2	1	6	---	---	4	---	---
	Preparação para a tarefa	3	2	4	4	3	1	6	4
	Definição do objetivo de leitura	---	--	---	1	---	---	---	1
	Antecipação da estrutura	---	--	---	2	---	---	---	1
	Ausência de preparação	12	10	5	4	10	11	4	8

Quadro14 - Nº das Unidades de Registo (UR) por subcategorias, na categoria estratégias de preparação para a leitura das turmas E e C

Assim, observa-se, no Quadro 14, que o 4°E, após a intervenção, progrediu significativamente na *antecipação do conteúdo*, onde se observam, nas UR, 48 referências a esta estratégia (ver anexo 9). Após a intervenção, os dois grupos E não registam alterações significativas ao nível das subcategorias *definição do objetivo de leitura e antecipação da estrutura do texto*. O 6°E, após a intervenção, revelou, nas UR, um aumento significativo de referências que indiciam falta de consciência das tarefas de preparação para a leitura.

O 4°C e o 6°C não referenciaram estratégias que visem *definir o objetivo de leitura e antecipação da estrutura do texto*.

Durante a leitura

O quadro 15 permite-nos comparar a situação antes e após a intervenção no que se refere às estratégias utilizadas durante a leitura.

Categoria	Subcategorias	4°C		4°E		6°C		6° E	
		Antes da intervenção	Depois da intervenção	Antes da intervenção	Depois da intervenção	Antes da intervenção	Depois da intervenção	Antes da intervenção	Depois da intervenção
Estratégias de compreensão do texto durante a leitura	Apreensão do sentido global do texto	3	5	1	9	4	6	2	10
	Monitorização da compreensão	4	3	2	3	1	---	1	1
	Monitorização do comportamento	5	12	6	11	4	3	10	7
	Necessidade de controlo externo	1	---	1	1	2	---	---	0
	Autoavaliação	---	---	3	3	3	---	---	1
	Ausência de estratégias de monitorização	3	3	2	4	2	4	2	0

Quadro 15 - Nº das Unidades de Registo (UR) por subcategorias, na categoria estratégias de compreensão do texto durante a leitura

Observa-se, no Quadro 15, que, após a intervenção, os 4°E e 6°E progrediram significativamente nas referências à estratégia *apreensão do sentido global do texto*. O mesmo grupo teve resultados significativamente diferentes depois da intervenção. Na *monitorização do comportamento*, o 4° E revela uma melhoria significativa pós - intervenção, mas o mesmo não se verifica no 6°E. Porém, este último grupo deixou de fazer referências que indiciem a ausência de estratégias de monitorização da compreensão da leitura, como evidencia a indicação de zero UR nesta subcategoria, no quadro acima. Verifica-se ainda que, para o grupo 4°C, as estratégias de *monitorização do comportamento*, tendo em conta as UR e decorrido praticamente um ano letivo, evidenciam uma progressão significativa, o que não se verificou no 6°C.

Depois da leitura

A partir dos dados do quadro 16, é possível comparar a situação antes e após a intervenção no que se refere às estratégias utilizadas após a leitura.

Categoria	Subcategorias	4°C		4°E		6°C		6° E	
		Antes da intervenção	Depois da intervenção	Antes da intervenção	Depois da intervenção	Antes da intervenção	Depois da intervenção	Antes da intervenção	Depois da intervenção
Estratégias de verificação da compreensão após a leitura	Autoverificação da compreensão do texto	3	4	3	26	6	5	5	9
	Resolução de atividades propostas para verificação da compreensão	11	9	7	3	4	4	1	6
	Avaliação da leitura	1	---	---	---	1	1	3	5
	Ausência de estratégias de verificação da compreensão	9	6	6	6	10	11	9	6

Quadro 16 - Nº das Unidades de Registo (UR) por subcategorias, na categoria estratégias de verificação da compreensão após a leitura

Observa-se que o 4°E, comparativamente ao 6°E, obteve uma progressão muito significativa, na comparação entre o antes e o depois da intervenção, na referência a estratégias de *autoverificação da compreensão do texto*. É relevante assinalar que, enquanto o 4°E na referência a estratégias de *Resolução de atividades propostas para verificação da compreensão* apresenta, depois da intervenção, uma regressão, o 6°E apresenta uma melhoria significativa nas referências à tarefas que consideram a *avaliação da leitura*. Também se observa no 6°E, pós-intervenção, uma melhoria no número de referências nas UR que indiciam *Ausência de estratégias de verificação da compreensão*.

Resumindo, a partir da análise de conteúdo das respostas ao *Questionário: estratégias de leitura*, poderemos dizer que nas *estratégias de preparação para a leitura*, nos grupos experimentais, o 4°E revela globalmente, pós-intervenção, uma progressão significativa. Nos grupos de controlo, foi o 6° C que apresentou uma progressão mais acentuada, ainda que pouco expressiva.

Globalmente, no âmbito das estratégias a mobilizar antes da leitura, os grupos em estudo continuam a evidenciar, mesmo após a intervenção, uma fraca consciência do que é importante realizar nesta fase de preparação da tarefa de leitura.

Podemos dizer sobre as *estratégias de compreensão do texto durante a leitura* que a progressão registada pós-intervenção no 4º E é globalmente mais significativa do que a progressão registada no 6ºE.

A progressão, tendo em conta as diferentes UR, apresenta alguma irregularidade, havendo indicadores em que a progressão é significativa, nomeadamente a *apreensão do sentido global do texto*, e outros em que não apresenta valores significativos.

Nas estratégias de *verificação da compreensão após a leitura*, os resultados indiciam que se verificou, novamente, uma progressão mais acentuada nas turmas que foram intervencionadas no âmbito desta investigação.

Em síntese, tendo em conta os dados apresentados, pode concluir-se que a consciência das estratégias a mobilizar antes, durante e depois da leitura está ainda em fase de instalação nos grupos em análise. Do ponto de vista pedagógico, há ainda necessidade de continuar a realizar um trabalho de ensino explícito de forma sistemática em todas as fases de realização da tarefa de leitura.

No que se refere à fase antes da leitura, alguns alunos já interiorizaram que é importante antecipar conteúdos, mas o número de UR que põe em evidência a falta de preparação para a tarefa tem de ser considerada e reforça a necessidade de ensino explícito.

Na fase durante a leitura, os alunos das turmas intervencionadas revelam preocupação com a compreensão global do texto e com a monitorização do comportamento ao longo da tarefa, remetendo esta monitorização, de acordo com as UR, para a necessidade de estar atento. Quanto à monitorização da própria compreensão, o número de UR mostra que é preciso continuar a investir na explicitação e treino destas tarefas.

Na fase depois da leitura, destaca-se, no 4.º E, o elevado número de UR na subcategoria autoavaliação da compreensão do texto, revelando que há consciência de que é preciso compreender o que se leu. Curiosamente no 6.º E o número de UR nesta subcategoria diminuiu comparativamente com o que se verificava no início da intervenção.

É importante salientar que houve situações individuais em que alguns sujeitos revelam uma evolução muito significativa.

A seguir dão-se alguns exemplos de unidades de registo que comprovam essa situação. Foram seleccionadas unidades de registo dos mesmos sujeitos antes e depois da intervenção e ilustram-se os três momentos do processo de leitura (antes, durante e depois), (cf. anexo 3).

O que fazes antes da leitura?

Antes da intervenção:

Antes de começar a ler um texto eu leio-o muitas vezes para não o ler mal e também tento perceber ao máximo o texto.

(aluna, 117 M, 4º E, out/2010)

Depois da intervenção:

Olho a capa, a mancha gráfica, o título e penso o que sei sobre ele. Vejo o autor, a editora. Antecipo. Saber o objetivo de leitura.

(aluna, 117 M, 4º E, maio /2011)

O que fazes durante a leitura?

Antes da intervenção:

Durante a leitura do texto eu penso em algumas hipóteses para o texto.

(aluna, 126 M, 6ºE, out/2010)

Depois da intervenção:

Durante a leitura tento tirar informação e as frases que não entendi. Volto a ler até entender; fico a pensar no seu significado.

(aluna, 126 M, 6ºE, maio /2011)

O que fazes após a leitura?

Antes da intervenção:

Pergunto à professora que nota tive.

(aluno, 148 M, do 6ºE, out /2010)

Depois da intervenção:

Vou ler outra vez o texto; faço perguntas ao texto e respondo.

(aluno, 148 M, 6ºE, maio 2011)

Antes da intervenção:

Fecho o livro: vitória vitória acabou-se a história, muitas das vezes faço um rascunho.

(aluna, 137 M, 6ºE, out /2010)

Depois da intervenção:

Muitas vezes faço um resumo do que li e vejo se coincide com o texto.

(aluna, 137 M, 6ºE, maio /2011)

Desta análise infere-se que, de um modo geral, houve alguma melhoria global da consciência das estratégias a utilizar ao longo do processo de leitura e que essa melhoria advém da reflexão sobre as tarefas realizadas explicitamente durante a intervenção pedagógica a que as turmas 4ºE e 6ºE foram expostas.

A leitura de textos de autor implicou atividades de preparação da leitura e de monitorização da compreensão de texto durante e depois da leitura.

1.3 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO: ESTRATÉGIAS DE ESCRITA

No *Questionário: estratégias de escrita* foram estabelecidas três categorias que, tal como no *Questionário: estratégias de leitura*, emergem da estrutura do questionário: *estratégias de preparação para a escrita, estratégias de escrita do texto durante a escrita e estratégias de verificação do texto após a escrita*. Por sua vez, as subcategorias decorrem das respostas dos alunos. Assim:

- Na categoria *estratégias de preparação para a escrita*, as unidades de resposta dos alunos foram convertidas em quatro subcategorias: *preparação para a tarefa, definição do contexto de escrita, elaboração de um plano de escrita e ausência de preparação*.

- Na categoria *estratégias de escrita do texto durante a escrita*, as unidades de resposta dos alunos foram convertidas em quatro subcategorias: *monitorização da escrita, monitorização do comportamento, autoavaliação e ausência de estratégias de monitorização*.

- Na categoria *estratégias de verificação do texto após a escrita*, as unidades de resposta dos alunos foram convertidas em três subcategorias: *atividades para revisão e melhoria da escrita, autoavaliação e ausência de estratégias de verificação da escrita*.

Antes da escrita

O quadro 17 apresenta as unidades de registo relativas à consciência que os alunos têm das estratégias a mobilizar antes da escrita.

Categoria	Subcategorias	Antes da intervenção			
		4°C	4°E	6°C	6° E
Estratégias de preparação para a escrita,	Preparação psicológica e do material	1	1	---	5
	Definição do contexto de escrita	2	2	8	---
	Elaboração de um plano de escrita	11	5	9	10
	Ausência de preparação	7	9	4	5

Quadro17 - Nº das Unidades de Registo (UR) por subcategorias, na categoria estratégias de preparação para a escrita

Como se pode verificar, a maior incidência de unidades de registo situa-se na subcategoria *elaboração de um plano de escrita* e na *ausência de preparação*. Os resultados indicam o 6°E já com alguma consciência da necessidade de elaboração de um plano de escrita. Os alunos do 4° E revelam ainda ausência desta preocupação. Nesta subcategoria observam-se UR como:

“Penso o que vou escrever” (4°E);

“Penso como vou escrever, sobre como vou começar e se é uma poesia, narrativo, etc.” (6°E);

“Penso primeiro antes de escrever, pois se não pensar posso enganar-me...”(6°C);

“Penso como será o título do texto ...” (6°C).

É igualmente expressivo, particularmente nos grupos de 4° ano, o número de UR relativas à *ausência de preparação*, cujos exemplos se apresentam de seguida:

“O que faço antes de escrever é pôr o nome para o professor distinguir” (4°C);

“Pergunto se é a lápis ou a caneta” (4°E);

” Antes de começar a escrever preparo-me” (6°E).

Apenas no 4°E, o número de UR nesta subcategoria, ultrapassa o somatório das UR das restantes subcategorias.

No mesmo sentido, nas restantes subcategorias os resultados, especialmente do 4ºE, indicam que a consciência das tarefas a realizar nesta fase do processo de escrita é ainda muito incipiente.

Durante a escrita

O quadro 18 apresenta as unidades de registo relativas à consciência que os alunos têm das estratégias a mobilizar durante a escrita.

Categoria	Subcategorias	Antes da intervenção			
		4ºC	4ºE	6ºC	6º E
Estratégias de escrita do texto durante a escrita	Monitorização da escrita	8	7	13	12
	Monitorização do comportamento	3	1	1	1
	Autoavaliação	1	---	---	---
	Ausência de estratégias de monitorização	7	10	8	7

Quadro 18- Nº das Unidades de Registo (UR) por subcategorias, na categoria estratégias de escrita do texto durante a escrita

Assim, na categoria *estratégias de escrita durante a escrita* destaca-se a subcategoria *monitorização da escrita*, com UR como:

“Durante a minha escrita, eu paro para pensar e volto novamente a escrever” (4ºC);

“O que eu faço durante a escrita é pensar em mais palavras para uma frase” (4ºE);

“Escrevo e vou tendo ideias” (6ºE);

“Penso no que estou a escrever.” (6ºC).

Em cada um dos anos não há uma diferença acentuada no nível de consciência desta estratégia, contudo os resultados indicam, tal como é expectável, que os alunos mais velhos (do 6º ano) revelam ser mais competentes.

Na subcategoria *ausência de estratégias de monitorização* os resultados revelam no 4º E, um número superior de respostas, relativamente ao 6º E, o que indicia que estes alunos estão menos conscientes das estratégias a ativar antes da escrita. Podemos constatar como os alunos revelam essa ausência, observando os exemplos que a seguir se apresentam:

“Durante a escrita ponho o texto nas linhas.” (4°C);

“Nós costumamos fazer isto mas eu já não me lembro (4°E);

“Movimento a mão para escrever.” (6°E);

”Passo para a próxima pergunta.” (6°C).

Depois da escrita

O quadro 19 apresenta as unidades de registo relativas à consciência que os alunos têm das estratégias a mobilizar depois da escrita.

Categoria	Subcategorias	Antes da intervenção			
		4°C	4°E	6°C	6° E
Estratégias de verificação o texto após a escrita	Atividades para melhoramento da escrita	11	8	15	12
	Autoavaliação	---	---	1	---
	Ausência de estratégias de verificação da escrita	8	12	5	9

Quadro 19- Nº das Unidades de Registo (UR) por subcategorias, na categoria estratégias de verificação o texto após a escrita

Nele, pode observar-se que, no que respeita às *atividades para melhoramento da escrita*, o número de UR dos alunos do 6º ano indicia que estes estão mais sensíveis a esta estratégia, comparativamente aos do 4º ano. Entre os alunos do 4º ano, o grupo E revela mais dificuldades na tomada de consciência desta estratégia. Apresentam-se alguns exemplos de UR emergentes das respostas dos alunos:

“Depois de escrever o texto volto a lê-lo do início para ter a certeza de que não me enganei.” (4°C);

“Depois de escrever o texto leio-o e vejo se há mais alguma coisa que eu possa acrescentar” (4°E);

“Às vezes leio e depois ilustro. Em 3º lugar vejo o texto todo se está tudo bem.” (6°E);

“Reveja 3 ou 4 vezes para ver se está bem.” (6°C).

Na subcategoria *ausência de estratégias de verificação da escrita*, o número de UR indica que há muito a explicitar sobre a estratégia de verificação da escrita após a escrita, como se depreende dos exemplos das UR que a seguir se apresentam:

“Arrumo o lápis e a borracha, arrumo tudo e deito a cabeça em cima da mesa” (4°C);

“Começo a arrumar as coisas” (4°E);

“Ponho um ponto final e entrego à professora a folha onde escrevi o texto” (6°E);

“Espero pela recolha” (6°C).

1.4. ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO: ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

As Figuras 4 a 6 permitem uma leitura global dos resultados do questionário aplicados a todos os grupos, seguindo-se uma apresentação mais detalhada das fases do processo de escrita.

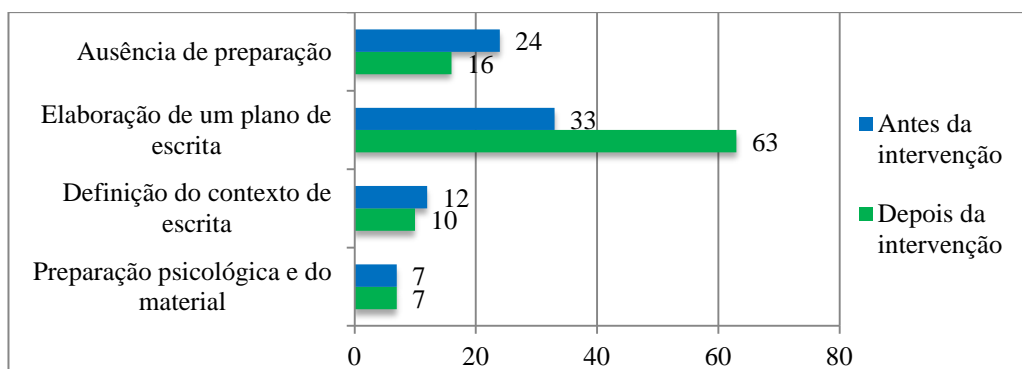


Figura 4 – Estratégias de escrita do texto antes da escrita

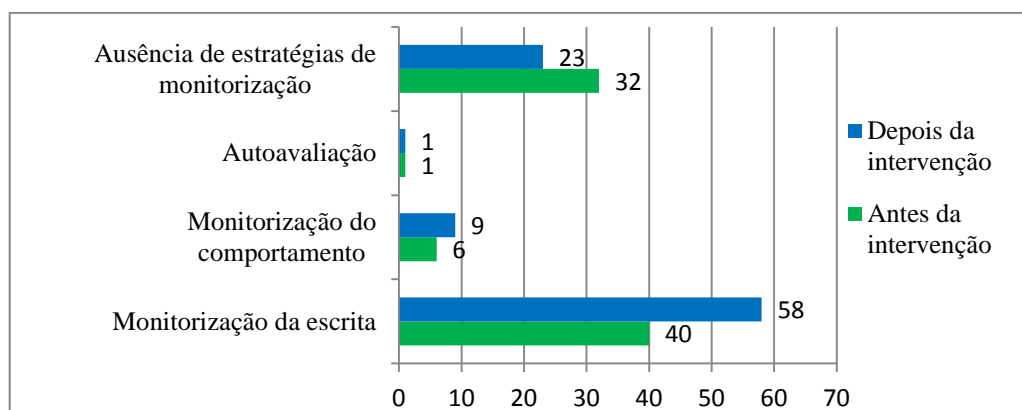


Figura 5 – Estratégias de escrita do texto durante a escrita

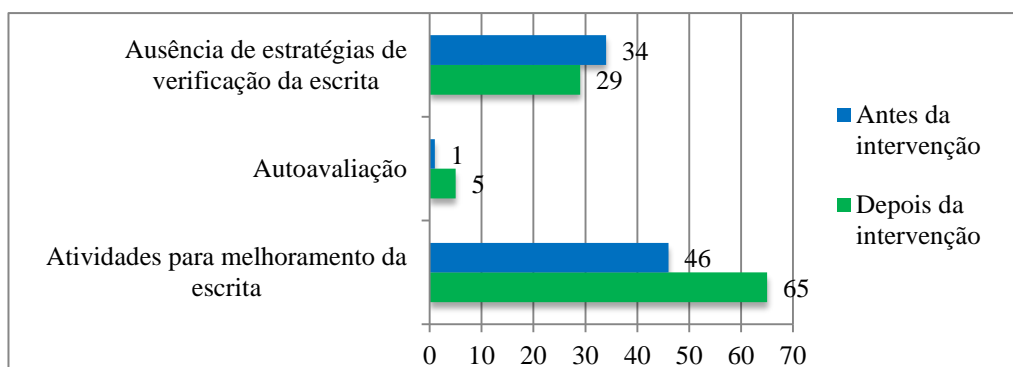


Figura 6 – Estratégias de verificação do texto após a escrita

Conforme se observa nas figuras 4, 5 e 6 entre *estratégias de escrita do texto antes da escrita* houve mais progresso na elaboração de um plano de escrita, entre as estratégias de escrita do texto durante a escrita houve mais progresso na monitorização da escrita e entre as *estratégias de verificação do texto após a escrita* houve mais progressos nas atividades para melhoramento da escrita.

Entre as estratégias a acionar antes, durante e após a leitura, as que mais progressos registaram, foram as *estratégias de escrita do texto antes da escrita*.

Antes da escrita

O quadro 20 permite-nos comparar os resultados obtidos antes da intervenção e depois da intervenção no que se refere à categoria estratégias de escrita do texto antes da escrita.

Categoria	Subcategorias	4°C		4°E		6°C		6° E	
		Antes da intervenção	Depois da intervenção	Antes da intervenção	Depois da intervenção	Antes da intervenção	Depois da intervenção	Antes da intervenção	Depois da intervenção
Estratégias de escrita do texto antes da escrita	Preparação psicológica e do material	1	1	1	---	---	2	5	4
	Definição do contexto de escrita	2	3	2	2	8	1	---	4
	Elaboração de um plano de escrita	11	11	5	19	9	14	10	19
	Ausência de preparação	7	5	9	5	4	5	5	1

Quadro 20 - Nº das Unidades de Registo (UR) por subcategorias, na categoria estratégias de escrita do texto antes da escrita
Assim, relativamente à *elaboração de um plano de escrita*, o grupo E regista uma

progressão muito significativa, observada através do número de UR apuradas. Esta evidência vem reforçar o valor didático e pedagógico da ação a que foram sujeitos, na medida em que o grupo de controlo, sujeito ao normal desenvolvimento dos respetivos Projetos Curriculares, no 4º ano não registou evolução e no 6º ano registou uma evolução inferior a qualquer um dos grupos experimentais.

É interessante evidenciar a progressão que o 6ºE regista no nível de consciência da *definição do contexto de escrita*, o que, mais uma vez, reforça o valor do ensino explícito sobre as estratégias a acionar durante o processo de escrita.

Observa-se, igualmente, que o grupo E progrediu no nível de consciência das *estratégias a acionar antes da escrita*, na medida em que reduziu de forma muito expressiva o número de UR que referem ausência de preparação, o que vem reforçar o progresso anteriormente evidenciado.

Durante a escrita

O quadro 21 permite-nos comparar os resultados obtidos antes da intervenção e depois da intervenção no que se refere à categoria *estratégias de escrita do texto durante a escrita*.

Categoria	Subcategorias	4ºC		4ºE		6ºC		6º E	
		Antes da intervenção	Depois da intervenção	Antes da intervenção	Depois da intervenção	Antes da intervenção	Depois da intervenção	Antes da intervenção	Depois da intervenção
Estratégias de escrita do texto durante a escrita	Monitorização da escrita	8	9	7	14	13	11	12	24
	Monitorização do comportamento	3	1	1	2	1	2	1	4
	Autoavaliação	1	1	---	---	---	---	---	---
	Ausência de estratégias de monitorização	7	5	10	9	8	8	7	1

Quadro 21- Nº das Unidades de Registo (UR) por subcategorias, na categoria estratégias de escrita do texto durante a escrita

Nele é visível o progresso no nível de consciência nas tarefas de *monitorização da escrita* no grupo E. Em ambas as turmas a progressão foi muito expressiva, relativamente à tomada de consciência da importância das tarefas que envolvem esta estratégia.

Também é interessante referir que o grupo 6ºE eliminou praticamente as referências a *ausência de estratégias a acionar* durante a escrita de texto.

Os resultados expressos no referido quadro, relativamente ao 4ºC e ao 6ºC, pelo

contraste evidenciado, vêm reforçar a importância do ensino explícito no ensino e aprendizagem do processo de escrita.

Depois da escrita

O quadro 22 permite-nos comparar os resultados obtidos antes da intervenção e depois da intervenção no que se refere à categoria *estratégias de verificação do texto após a escrita*

Categoria	Subcategorias	4°C		4°E		6°C		6° E	
		Antes da intervenção	Depois da intervenção	Antes da intervenção	Depois da intervenção	Antes da intervenção	Depois da intervenção	Antes da intervenção	Depois da intervenção
Estratégias de verificação do texto após a escrita.	Atividades de melhoramento da escrita	11	11	8	20	15	22	12	11
	Autoavaliação	---	---	---	1	1	4	---	---
	Ausência de estratégias de verificação da escrita	8	8	12	4	5	5	9	8

Quadro 22 - Nº das Unidades de Registo (UR) por subcategorias, na categoria Estratégias de verificação do texto após a escrita.

Observa-se, no quadro 22, que o 4°E progrediu muito significativamente no que respeita à referência a *atividades de melhoramento da escrita*. Esta melhoria é reforçada, no mesmo grupo, pela progressão registada no menor número de UR que fazem referência à *ausência de verificação da escrita*.

Registe-se que o 6°E não obteve progressão nesta subcategoria, o que vem ao encontro da não progressão global, verificada no nível de consciência das *estratégias a acionar para verificação do texto depois da escrita*. Embora ultrapasse o âmbito deste estudo, a não progressão deste grupo mereceria uma análise mais aprofundada, no sentido de compreender se esta evidência se manifesta por as atividades desenvolvidas não serem ajustadas às necessidades deste grupo ou por a atitude do grupo ter enviesado os resultados, tendo em linha de conta a atitude de rejeição que estes alunos verbalizaram durante resolução dos questionários após a intervenção. A progressão registada no 6°C nas *atividades de melhoramento da escrita* decorre do desenvolvimento ao longo do ano do processo de ensino e aprendizagem.

Em síntese, a análise efetuada leva-nos a concluir que, relativamente às *estratégias de preparação para a escrita*, se verificou uma progressão mais acentuada nas turmas que

sofreram a intervenção didática e pedagógica. Entre as turmas intervencionadas, foi a turma do 4ºano a que mais progrediu e entre as turmas não intervencionadas a progressão foi menos acentuada do que nas turmas intervencionadas.

Nas *estratégias de escrita do texto durante a escrita* verifica-se uma progressão com melhoria significativa nas turmas que sofreram a intervenção didática e pedagógica, sendo, entre as turmas intervencionadas, a turma do 6ºano a que mais progrediu.

Nas *estratégias de escrita do texto após a escrita* verifica-se que, entre as turmas intervencionadas, foi a turma do 4ºano a que mais progrediu e, relativamente às turmas não intervencionadas, a progressão foi menos acentuada que nas turmas intervencionadas, contudo, revelou-se maior progressão no 6ºC.

Os resultados vêm valorizar a importância da explicitação das estratégias de escrita do texto antes, durante e após a escrita e evidenciar como a partir dessa explicitação evolui o nível de consciência das mesmas.

Nos exemplos que se apresentam a seguir (cf. anexo 10) procura-se mostrar como o mesmo aluno progride no seu nível de consciencialização das tarefas a acionar ao longo do processo de escrita.

O que fazes antes da escrita?

Antes da intervenção:

Pergunto se é a lápis ou a caneta e imagino sobre o que vou escrever.

(aluna, 111M 4ºE, out /2010)

Depois da intervenção:

Penso para que vou escrever, para quem, qual é o tema, o título e os subtítulos. Faço a chuva de ideias. Vejo o vocabulário.

(aluna, 111 M , 4ºE, maio /2011)

O que fazes durante a escrita?

Antes da intervenção:

Tentar escrever com letra bonita e com atenção aos erros.

(aluna, 111 M, 4ºE, out/2010)

Depois da intervenção:

Faço a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Penso sempre no meu objetivo de escrita.

(aluna, 111 M, do 4ºE, maio/2011)

O que fazes após a escrita?

Antes da intervenção:

Faço outras coisas.

(aluna, 108M, 4ºE, out. /2010)

Depois da intervenção:

Depois de escrever revejo para ver se está correto e corrijo.

(aluna, 108M, 4ºB, maio/2011)

2. RESULTADOS DO TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA

Nesta secção vamos apresentar e discutir os dados recolhidos no teste de compreensão leitora aplicados aos 4ºE, 4ºC, 6ºE e 6ºC, em dois momentos: antes e depois da intervenção.

Foram cinco as categorias analisadas: *compreensão global do texto*, *compreensão literal*, *compreensão inferencial*, *compreensão crítica* e *compreensão da organização estrutural do texto*.

2.1. RESULTADOS GLOBAIS

O quadro 23 apresenta os resultados globais do teste de compreensão leitora antes e depois da intervenção. A apresentação dos mesmos dados na Figura 7 facilita uma leitura comparativa dos resultados.

Turmas	Antes da intervenção	Depois da intervenção
4ºE	38%	93%
6ºE	46%	83%
4ºC	32%	35%
6ºC	40%	38%

Quadro 23 - Classificação em % das respostas corretas no teste de compreensão de texto expositivo, antes e após a intervenção

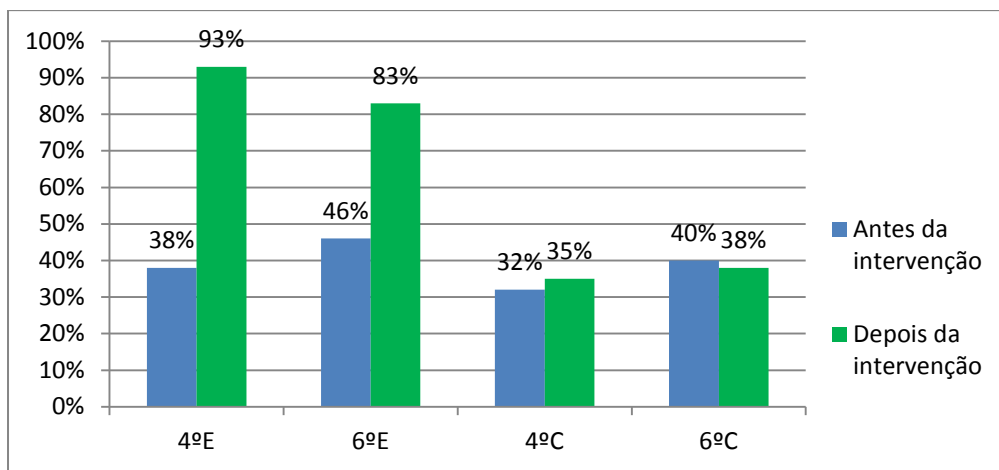


Figura 7 – Percentagem de respostas corretas no teste de compreensão de texto expositivo, antes e após a intervenção

Como se pode observar, quer no 4ºE, quer no 6ºE, houve uma progressão global muito acentuada, o que não se verificou no grupo C.

Acentua-se um grande contraste entre os grupos E e C.

Pelos resultados obtidos, infere-se que o trabalho de ensino explícito, desenvolvido ao longo da intervenção, surtiu efeito positivo no desenvolvimento da competência leitora em texto expositivo.

2.2 COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

O quadro 24 dá-nos uma imagem mais precisa dos resultados do teste de compreensão leitora do texto expositivo.

Nele podem observar-se os resultados obtidos pelos grupo experimental e de controlo, em cada uma das categorias estudadas.

Turmas	Momentos da recolha	Compreensão global do texto				Compreensão literal						Compreensão inferencial			Compreensão crítica		Compreensão da organização estrutural	
		1	2		Média	3	4	5	6	7	Média	8	9	Média	10	Média	11	Média
4° C	Antes da intervenção	69	81	50	67	44	56	44	56	56	51	31	25	28	13	13	0	0
	Depois da intervenção	63	79	42	61	58	63	53	42	42	52	26	37	31,5	16	16	16	16
6° C	Antes da intervenção	80	85	20	62	40	85	30	90	85	66	15	35	25	10	10	35	35
	Depois da intervenção	35	80	65	60	40	85	80	75	80	72	15	35	25	10	10	20	20
4° E	Antes da intervenção	63	63	38	55	13	69	38	63	63	49	38	13	25,5	6	6	31	31
	Depois da intervenção	100	93	87	93	100	100	93	100	93	97	93	87	90	87	87	100	100
6° E	Antes da intervenção	100	80	35	72	45	70	65	80	75	67	45	55	50	0	0	20	20
	Depois da intervenção	100	100	94	98	100	88	100	96	100	97	97	65	81	75	75	65	65

Quadro 24 -Percentagem das respostas corretas no teste de compreensão de texto expositivo, antes e após a intervenção

Para facilitar a leitura, as figuras 8 a 11, apresentadas abaixo, permitem comparar os resultados em cada grupo.

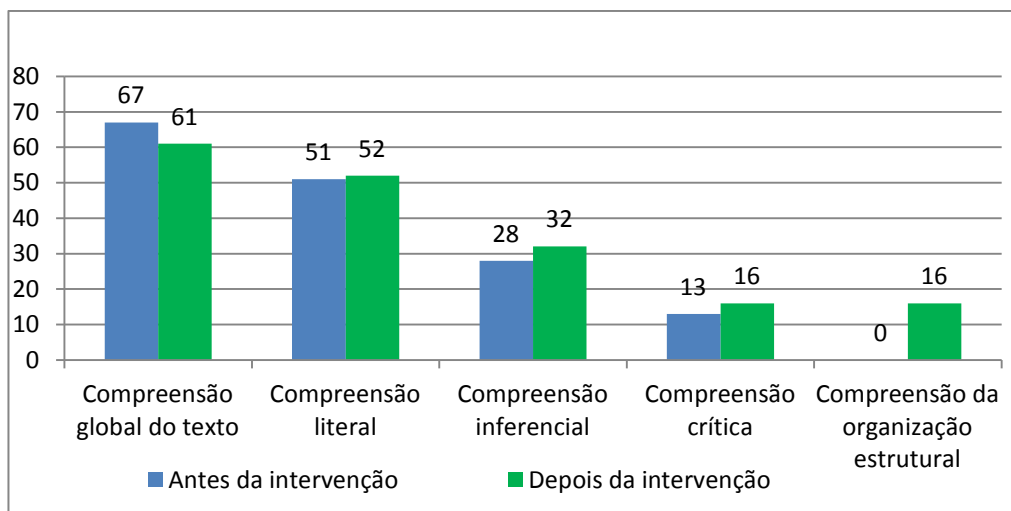


Figura 8 – Percentagem das respostas corretas no teste de compreensão de texto expositivo, antes e após a intervenção – 4° C

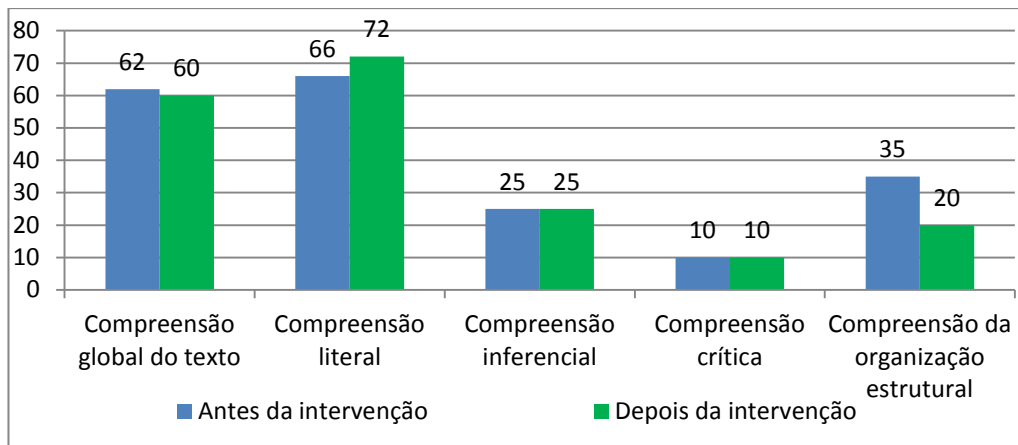


Figura 9 – Percentagem das respostas corretas no teste de compreensão de texto expositivo, antes e após a intervenção – 6º C

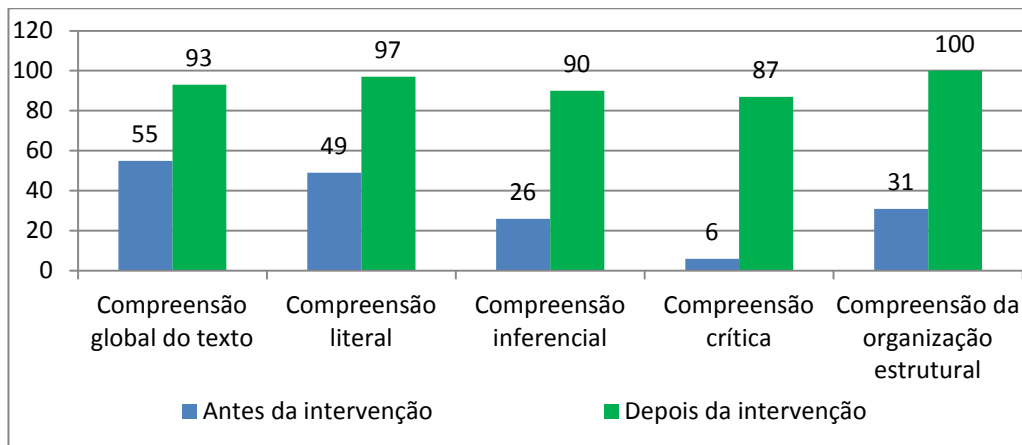


Figura 10 – Percentagem das respostas corretas no teste de compreensão de texto expositivo, antes e após a intervenção – 4º E

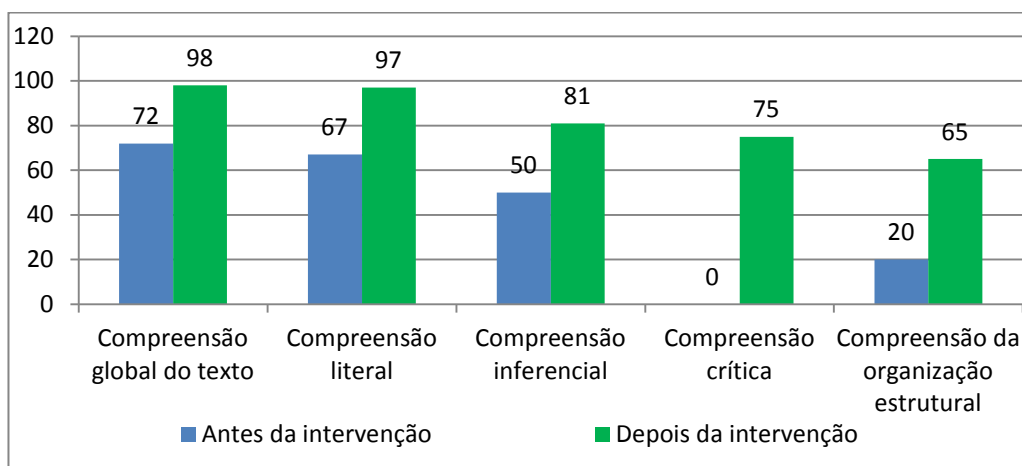


Figura 11 – Percentagem das respostas corretas no teste de compreensão de texto expositivo, antes e depois da intervenção – 6º E

Assim, na *compreensão global do texto*, o grupo experimental teve uma progressão muito acentuada: de 55% para 93% no 4ºE e 72% para 98% no 6ºE. Os resultados das turmas C revelam ligeira regressão (de 67% para 61% e de 62% para 60%).

Na *compreensão literal* a tendência mantém-se, com uma progressão muito acentuada nos resultados obtidos nas duas turmas experimentais (de 49% para 97% no 4ºE e 67% para 97% no 6ºE), estacando-se a progressão muito expressiva do 4ºE. No grupo C, os resultados apresentados revelam uma progressão pouco expressiva, o que deixa antever que esta competência foi alvo de ensino e aprendizagem decorrente do desenvolvimento do Projeto Curricular de turma. Colocamos a hipótese de estes resultados se deverem ao facto de o tipo de questões habitualmente privilegiadas pela escola fazer apelo, maioritariamente, a esta subcompetência.

Na *compreensão inferencial*, contrariamente às naturais expectativas, por ser esta uma competência de instalação tardia e de requerer mais conhecimento do mundo, o que naturalmente está reservado a faixas etárias mais avançadas, é o 4º E que apresenta resultados onde a progressão é mais significativa. No entanto, também é muito relevante a progressão alcançada no 6ºE. Assim observa-se nas figuras 10 e 11 que o 4º E passa de 26 para 90 e o 6º E de 50 para 81 pontos percentuais. O grupo de controlo não sofre regressão, sendo que o 4ºC apresenta resultados com uma ligeira tendência progressiva e o 6ºC mantém o mesmo resultado.

Na *compreensão crítica*, à semelhança das outras competências estudadas, os resultados obtidos pelo grupo E apresentam uma progressão pós-intervenção muito acentuada. Este resultado é contraposto à não progressão nos resultados do grupo C. Assim, o 4º E passa de 6 para 87 e o 6º E de 0 para 75 pontos percentuais.

Relativamente à *compreensão da organização estrutural* do texto, o grupo E mostra inicialmente nesta competência resultados que evidenciam dificuldades que, após a intervenção, parece terem sido ultrapassadas, dado a progressão que os resultados, no final, apresentam. No 4ºE os resultados passam de 31 para 100% e no 6ºE de 20 para 65%. Nas turmas C, o 4ºC apresenta progressos muito contidos, passando de 0 para 16% e o 6º C chega mesmo a apresentar resultados inferiores aos iniciais.

É de realçar que no grupo C não se observam alterações significativas. No entanto as turmas experimentais atingem uma progressão muito significativa em todos os indicadores de compreensão textual, o que nos leva a pensar que beneficiaram do ensino explícito de estratégias de compreensão do texto expositivo. Esta progressão foi muito significativa em ambas as turmas, mas mais acentuada no 4ºE.

A evidência da progressão do grupo E (4º e 6º anos) contrasta com os resultados menos expressivos do grupo C (4º e 6º anos). Entre estas duas turmas são os alunos do 4º C que apresentam melhores resultados. A constatação da evolução muito pouco expressiva nos 4º C e 6º C, comparativamente ao 4º E e 6º E, corrobora o efeito positivo do ensino explícito que foi exercido sobre as turmas experimentais.

4. APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Na análise das produções escritas dos alunos foram observadas quatro competências: *gráfica, ortográfica, sintática e compositiva*.

Passamos à análise e comparação dos respectivos resultados, conforme os dados constantes no anexo 12.

3.1 RESULTADOS DA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS ANTES DA INTERVENÇÃO

O quadro 25 apresenta os resultados dos alunos no âmbito da produção escrita de um texto expositivo antes da intervenção.

Turma	Competência gráfica	Competência ortográfica	Competência sintática	Competência compositiva
4ºE	94	19	13	19
6ºE	100	55	37	27
4ºC	75	40	20	12
6ºC	85	40	15	11

Quadro 25 - Percentagem³ dos textos que apresentam desempenhos satisfatórios tendo em conta os indicadores considerados em cada uma das competências.

Observa-se, através dos resultados obtidos, que:

Na *competência gráfica*, todas as turmas mostram resultados satisfatórios. No que se refere à *competência ortográfica*, verifica-se que o 4ºE revela muitas dificuldades, o que se

³ A percentagem, de cada subcompetência estudada, foi obtida a partir da razão entre o número de respostas que satisfazem e o número total de respostas obtidas (ou seja o número de alunos que em cada turma realizou a tarefa), sendo este resultado, de seguida, multiplicado por 100.

exprime no resultado de 19 pontos percentuais, enquanto o 6ºE aparenta ser mais competente, com um resultado 55 pontos percentuais. As turmas C aparentam dificuldades, como se deduz a partir dos 40 pontos percentuais obtidos. Na *competência sintática* os valores atingidos, quer pelo 4ºE quer pelo 6ºE, de 13 e 37 pontos percentuais, respetivamente, revelam que, de uma forma muito acentuada no 4ºE e um pouco menos acentuada no 6ºE, há dificuldades na construção frásica adequada ao texto expositivo e na concordância entre os diferentes constituintes morfológicos e sintáticos. O grupo C também revela dificuldades nesta subcompetência. Na *competência compositiva*, entre o grupo E, os resultados obtidos revelam ser o 6ºE mais competente. No entanto todas as turmas apresentam dificuldades, na medida em que os resultados se situaram abaixo dos 50%.

De um modo geral, com uma diferença muito pouco expressiva, o 6ºC obtém no um resultado ligeiramente superior ao 4ºC enquanto o 4ºE e o 6ºE revelam um resultado praticamente semelhante.

3.2 ANÁLISE COMPARATIVA DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS NAS TURMAS E e C, ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

O quadro 26 permite comparar os resultados obtidos no âmbito da escrita de texto expositivo em dois momentos, antes e depois da intervenção.

Estão em comparação dois textos expositivos, provenientes da 1ª e 2ª recolhas.

T	Recolhas	Subcomp.gráfica	Subcomp.ortográfica	Subcomp.sintática	Subcomp.compositiva
4ºE	Antes da intervenção	94	19	13	19
	Depois da intervenção	88	69	75	54
6ºE	Antes da intervenção	100	55	37	27
	Depois da intervenção	100	100	85	51
4ºC	Antes da intervenção	75	40	20	12
	Depois da intervenção	70	30	35	19
6ºC	Antes da intervenção	85	40	15	11
	Depois da intervenção	65	25	10	15

Quadro 26 – Percentagem¹ dos textos que apresentam desempenhos satisfatórios tendo em conta os indicadores considerados em cada uma das subcompetências, antes e depois da intervenção

¹ A percentagem, de cada subcompetência estudada, foi obtida a partir da razão entre o número de respostas que satisfazem e o número total de respostas obtidas (ou seja o número de alunos que em cada turma realizou a tarefa), sendo este resultado, de seguida, multiplicado por 100.

Para facilitar a leitura, as figuras 12 a 15, apresentadas abaixo permitem comparar os resultados em cada grupo.

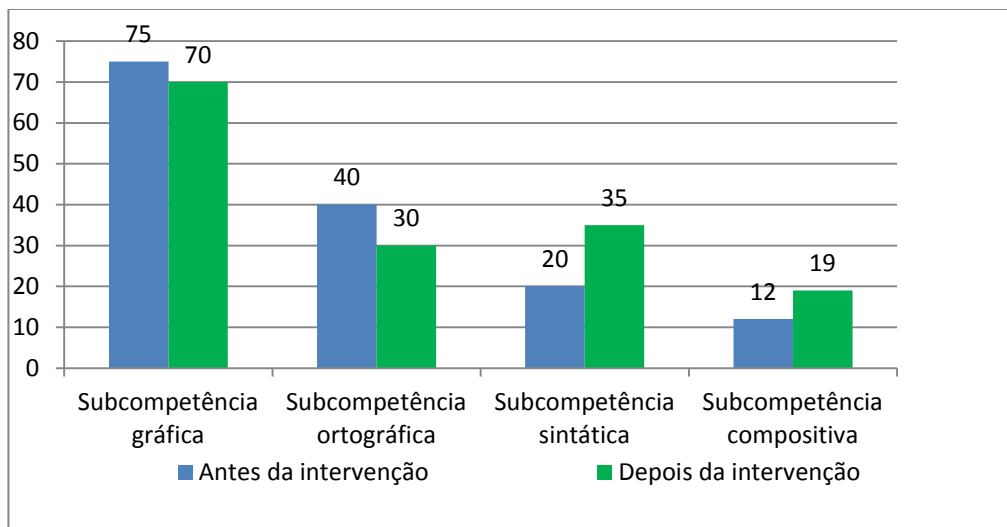


Figura 12 – Percentagem¹ dos textos que apresentam resultados satisfatórios tendo em conta os indicadores considerados em cada uma das subcompetências, antes e depois da intervenção – 4ºC

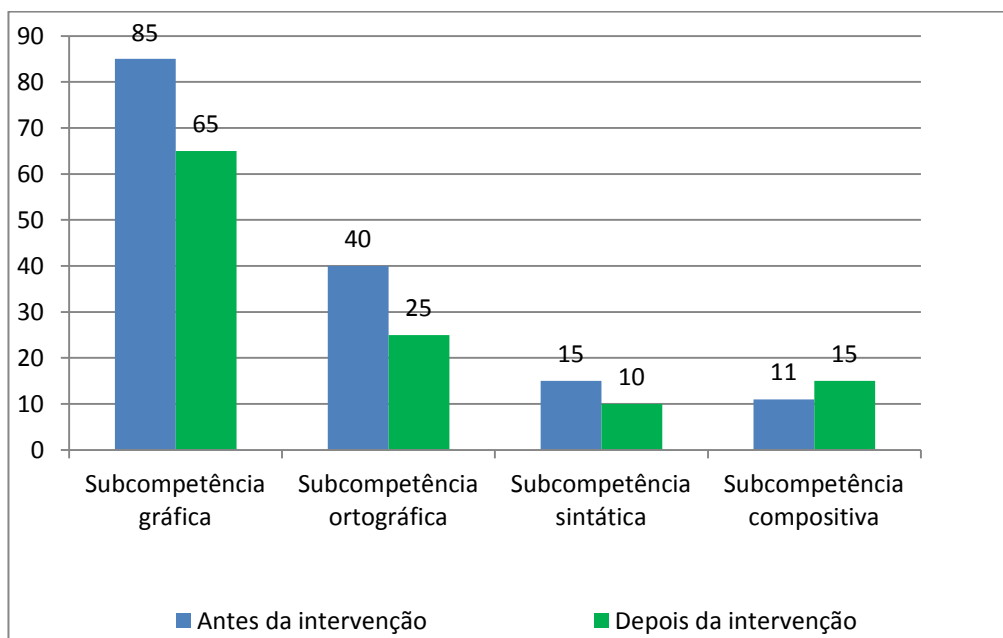


Figura 13 – Percentagem¹ dos textos que apresentam resultados satisfatórios tendo em conta os

¹ A percentagem, de cada subcompetência estudada, foi obtida a partir da razão entre o número de respostas que satisfazem e o número total de respostas obtidas (ou seja o número de alunos que em cada turma realizou a tarefa), sendo este resultado, de seguida, multiplicado por 100.

indicadores considerados em cada uma das subcompetências, antes e depois da intervenção – 6°C

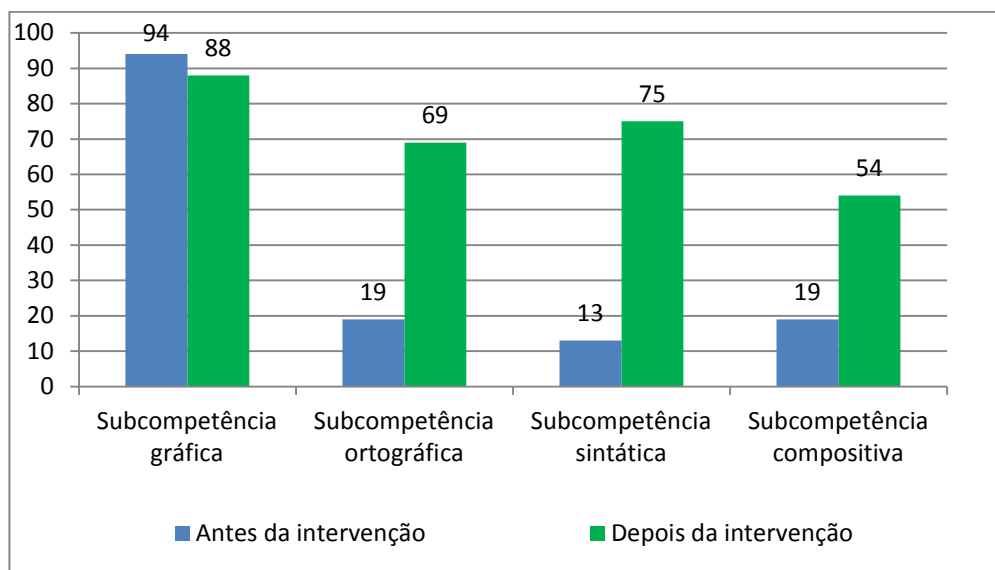


Figura 14 – Percentagem¹ dos textos que apresentam resultados satisfatórios tendo em conta os indicadores considerados em cada uma das subcompetências, antes e depois da intervenção – 4°E

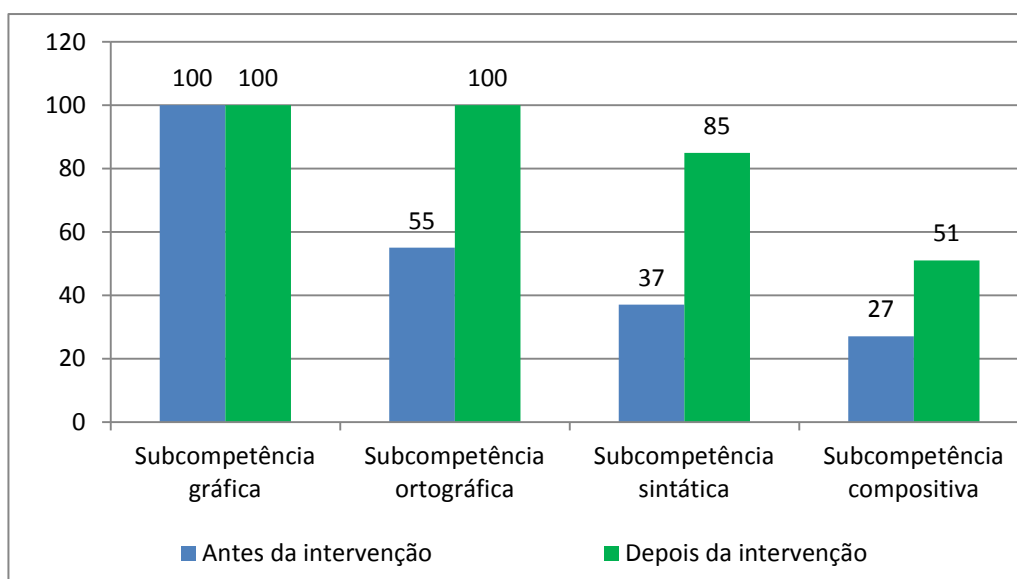


Figura 15 – Percentagem¹ dos textos que apresentam resultados satisfatórios tendo em conta os indicadores considerados em cada uma das subcompetências, antes e depois da intervenção – 6°E

A partir da observação das figuras observa-se que:

Na *subcompetência gráfica*, todos os grupos se mostram competentes.

Na *subcompetência ortográfica*, verifica-se uma progressão muito acentuada e praticamente equitativa nos resultados obtidos nas duas turmas experimentais (de 19 % para 69 % no 4ºE e 55 % para 100 % no 6ºE). No grupo C, os resultados apresentados revelam uma regressão significativa (no 4ºC de 40% para 30% e no 6ºC de 40% para 25%).

Na *subcompetência sintática* o 4ºE e o 6º E obtém resultados que evidenciam uma progressão muito significativa: de 13% para 75% no 4ºE e 37% para 85% no 6ºE, o que mais uma vez reforça a evidência do desempenho obtido pós-intervenção. Relativamente aos resultados do grupo C, verifica-se no 4ºC uma progressão nos resultados de 20% para 35% e uma regressão no 6ºC de 15% para 10%. Esta heterogeneidade nos resultados deveria, a seu devido tempo, ser objeto de estudo.

Relativamente à *subcompetência compositiva*, como se pode observar na figura 14, o 4ºE progride significativamente, passando de 19% para 54% e o 6ºE também progride, passando de 27% para 51 %. No grupo C também se verificou melhoria de 12% para 19% no 4ºC e de 11% para 15% no 6ºC.

É de realçar que o grupo E obtém progressos muito expressivos em todas as subcompetências observadas. Esta progressão é sugerida pelos resultados de forma inequívoca em ambas as turmas, mas com resultados muito significativos no 4ºE.

Resumindo, antes da intervenção, quer o grupo C como o grupo E apresentam valores globais abaixo dos 50% em todas as subcompetências, com exceção na subcompetência gráfica.

Após a intervenção, os resultados das turmas experimentais evidenciam uma progressão muito significativa, exatamente nas subcompetências onde, anteriormente, tinham revelado dificuldades. As turmas de controlo apresentam resultados heterogêneos, na medida em que ora progridem, ora regridem nas várias subcompetências estudadas, o que indicia dificuldades nas competências gráfica e ortográfica para os 4º e 6ºC e na sintática para o 6ºC, e alguma progressão mesmo que pouco expressiva, nas subcompetências sintática para o 4ºC e compositiva para os 4º e 6ºC.

Tal como dissemos na compreensão leitora, a constatação da evolução muito pouco expressiva nos 4ºC e 6ºC, comparativamente ao 4ºE e 6ºE, corrobora o efeito positivo do ensino explícito que foi exercido sobre as turmas experimentais.

Em síntese, da comparação de resultados entre as duas produções de texto expositivo, conclui-se que a progressão dos 4ºE e 6ºE, comparativamente aos resultados obtidos pelos 4ºC e 6ºC, evidenciam que a ação didática e pedagógica a que foram sujeitos surtiu efeito

muito significativo, o que leva-nos a pensar que o ensino explícito de estratégias ao longo do processo de escrita em alunos que partem com valores percentuais baixos, o que lhes confere um quadro de insucesso muito expressivo, reverte em melhoria na competência da escrita independentemente de frequentarem o 4º ano ou o 6º ano. Estes resultados também vêm reforçar a importância da ação didática que foi desenvolvida nas turmas experimentais e que promoveu o conhecimento das características do texto expositivo a partir de textos de autor e a mobilização desses conhecimentos para obter melhores produções, respeitando-se as fases processuais da escrita.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES

Chegados a este ponto do trabalho, impõe-se voltar às questões que orientaram a investigação, referindo os aspetos que me parecem merecer maior destaque.

A questão de partida para este projeto consistia em averiguar de que forma a implementação de um percurso didático, da compreensão para a produção de texto, pode contribuir para o desenvolvimento da competência textual dos alunos no que se refere à produção de texto expositivo. Pretendia-se igualmente estabelecer correlações entre as competências de leitura e de escrita e as concepções dos alunos relativamente às tarefas de leitura e de escrita.

No que respeita a esta correlação, a evolução das concepções dos alunos não tem uma expressão muito significativa, quando comparada com os resultados obtidos ao nível da compreensão e da produção escrita. Deteta-se alguma disparidade entre os resultados obtidos na análise de conteúdo aos questionários e os progressos muito significativos na compreensão e produção textual.

Pensamos que este resultado nos permite concluir que a explicitação das estratégias a acionar ao longo dos processos de leitura e de escrita é de elaboração demorada, daí resultando uma fraca capacidade de explicitar e descrever os procedimentos, atitudes e tarefas a mover ao longo os processos de leitura e de escrita nos diferentes momentos de operacionalização: antes, durante e após.

No entanto, a progressão que se verificou, de forma mais evidente, no grupo experimental, quando comparada com o grupo de controlo, parece estar associada ao facto de o processo de ensino e aprendizagem ter sido alvo de intervenção, sustentada em sequências didáticas progressivamente complexificadas.

Assim, podemos verificar que as atitudes dos alunos relativamente ao processo de leitura e de escrita se modificam, como comprova o contraste evidente entre os produtos escritos e o teste de compreensão leitora realizados antes e após a intervenção.

Com efeito, os resultados globais relativamente à progressão do nível de compreensão e de produção de texto expositivo são muito expressivos. Contudo, na observação realizada a cada prestação individual, entre os alunos que constituíram a amostra, deteta-se que há irregularidade na progressão dos alunos. Esta evidência pode indiciar que não se operacionalizou uma adequação que fosse ao encontro das reais necessidades de cada aluno. Porém, essa adequação seria de difícil exequibilidade, dado as restrições de tempo inerentes ao desenvolvimento da intervenção didática e pedagógica. Acreditamos que seria necessária uma intervenção mais sistemática e prolongada no tempo para chegarmos a resultados mais significativos.

Os resultados também mostram que os alunos mais novos obtêm níveis de progressão mais elevados. Ora esta tendência vem contrariar o que a investigação tem mostrado: supostamente, quando o nível de escolaridade e faixa etária se situam nos desempenhos esperados, os alunos mais velhos, tendo maior conhecimento do mundo e desenvolvimento cognitivo, seriam mais capazes e adotar estratégias de leitura e escrita adequadas. Centrando-nos no estudo que realizámos, esta relação não ficou demonstrada.

Poderemos ainda dizer que se verifica uma correlação entre os resultados obtidos nas produções de texto expositivo e os resultados obtidos no teste de compreensão leitora. Desta evidência parece poder estabelecer-se uma correspondência direta entre quem melhor compreende e quem melhor escreve. Tal decorre da observação dos resultados do 4ºE que, comparativamente ao 6ºE, apresenta simultaneamente melhores resultados na compreensão leitora e na produção escrita.

A progressão que se verifica na compreensão e produção de texto expositivo indicia um efeito positivo da reflexão sobre as estratégias nos processos de compreensão leitora e de produção textual. Tal ocorre, na medida em que aos melhores resultados na compreensão leitora correspondem melhores resultados na produção de texto e maior nível de consciência das estratégias de leitura e de escrita a acionar ao longo dos respetivos processos. Daí ressalta a evidência de que os alunos, sujeitos ao ensino explícito das características estruturais e linguísticas do texto expositivo, das estratégias a acionar antes, durante e após a leitura e das estratégias de planificação, textualização e revisão ao longo do processo de escrita, obtêm progressos significativos na melhoria da compreensão e da produção escrita.

Assim, em síntese, conclui-se que:

a) Há um efeito positivo do ensino de estratégias de compreensão de texto expositivo na capacidade de produção de texto, evidenciado na melhoria significativa na compreensão e produção de texto expositivo. Pensa-se que esta melhoria decorre do ensino explícito de estratégias e do desenvolvimento das sequências didáticas ao longo de seis meses, com uma frequência semanal de 90 minutos.

b) Os resultados obtidos após a intervenção levam-nos igualmente a concluir que o trabalho em redor da compreensão e da produção de texto expositivo, respeitando as fases processuais de cada uma destas dimensões, promove a melhoria do nível de consciência das estratégias a utilizar nos processos de leitura e de escrita e que o desenvolvimento destas competências, por serem competências em instalação, deverá ser contemplado nos respetivos processos de ensino e aprendizagem destes dois ciclos do ensino básico.

Estas conclusões fazem-nos crer que, com intervenções didáticas adequadas,

estruturadas, sistematizadas e avaliadas, é possível alterar as manchas de insucesso escolar que tantas vezes insistem em permanecer, muito pela incapacidade dos alunos tratarem o texto expositivo nos aspetos relacionados com a sua compreensão e produção.

Por outro lado, as conclusões a que chegámos neste trabalho permitem salientar a importância de aliar o conhecimento teórico à prática e a necessidade de manter uma constante atitude de investigação sobre a ação, para a poder adequar às reais necessidades dos alunos.

Numa perspetiva de balanço do trabalho realizado, será ainda oportuno referir-se algumas limitações deste estudo. Uma dessas limitações prende-se com a discussão dos resultados da análise de conteúdo, que poderia ter sido objeto de uma exploração mais aprofundada do que aquela que foi realizada no Capítulo IV, dada a dimensão e o interesse dos dados recolhidos. No entanto, por razões relacionadas com os limites de um estudo desta natureza, não foi possível fazer esse aprofundamento no âmbito deste trabalho.

No que respeita a intervenção em sala de aula, é ainda de referir dois fatores que poderão ter funcionado como constrangimentos à implementação do projeto de intervenção. Um deles decorre da dificuldade inerente ao facto da intervenção ter sido realizada por um elemento estranho ao contexto turma, na medida em que a investigadora, sempre na presença do professor titular da turma, orientava o desenvolvimento do trabalho.

O outro prende-se com atitudes pontuais dos alunos do 6º ano durante a intervenção. Estes demonstravam, por vezes, falta de empenho e demoravam muito tempo a disponibilizar-se para a ação a desenvolver em contexto de sala de aula. Esta atitude foi muito evidente na efetivação da segunda recolha, pós-intervenção, com a aplicação dos mesmos materiais. Alguns alunos verbalizaram o aborrecimento e indisponibilidade que sentiam por terem de repetir tarefas já realizadas em momentos anteriores.

Poder-se-á questionar, relativamente a esta situação, se teria sido relevante a planificação de intervenções distintas nos dois níveis de escolaridade. No entanto, a decisão de aplicar as mesmas sequências didáticas ao 4º e 6º decorreu do pressuposto de que a comparação de desempenhos em anos de escolaridade diferentes, em ciclos contíguos, só seria possível se a matriz das tarefas a resolver por ambos os anos de escolaridade fosse semelhante. Para além disso, outros dois fatores contribuíram para a decisão de usarmos as mesmas sequências didáticas em todos os grupos: i) os resultados obtidos antes da intervenção revelaram dificuldades acentuadas nos dois anos de escolaridade; ii) a constatação de que em nenhum dos grupos dos dois níveis de escolaridade era habitual este tipo de trabalho.

Para concluir, parece-nos que este estudo evidencia a necessidade de investir em investigação contextualizada em situações pedagógicas concretas, de forma a contribuir para a alteração das práticas em sala de aula e consequente melhoria da qualidade do ensino.

Esperamos que algumas das questões colocadas por este estudo, que constituem questões em aberto, possam vir a ser um ponto de partida para novas investigações, nomeadamente no que respeita à correlação entre processos metacognitivos e competências linguísticas.

BIBLIOGRAFIA

- Adam, J.-M.(1991). Cadre théorique d'une typologie séquentielle. In *Études de Linguistique Appliquée*.
- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. 4. e éd. Paris, Éditions Nathan.
- Afflerbach, P. (1990). The influence of prior knowledge on expert readers' main idea construction strategies. *Reading Research Quarterly*, 25(1), 31-46.
- Afflerbach, P.; Pearson, P. D. & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61, 364-373.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1996). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Andre, T. (1987). Processes in Reading Comprehension and the Teaching of Comprehension. In J. A. Glover e J. R. Ronnig (Eds.), *Historical Foundations of Educational Psychology*. Nova York.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D. & Hanesian, H. (1978). Educational psychology. *A cognitive view* (second ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. B. & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação: DGIDC.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Beaugrande, R. de (1980). Text, discourse, and process. Edited by Roy O. Freedle. In *Advances in discourse processes*. Series IV. Norwood, NJ: Able.
- Beaugrande, R. e Dressler, W. U. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Berelson, B. (1952). Content Analysis. In *Communication Research*. New York: Free Press
- Bogdan, R.S e Biklen, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bronckart, J.-P.(2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de letras.
- Butlen, M. (1996). L'offre de lecture à l'école. In Cl. Garcia Debanc et al. (Org.). *Didactique de la lecture, regards croisés*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Caldas, C.A. (2008). *Viagem ao cérebro e a algumas das suas competências*. Lisboa,

Editora Universidade Católica.

- Carmo, H.; Ferreira, M. ([1998] 2008). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrell, P. L.; Gajdusek, L. & Wise, T. (1998). *Metacognition and EFL/ESL reading*. Instructional Science.
- Charroles, M. & Ehrlich, M.-F. (1991). Aspects of textual continuity linguistic approaches. In G. Denhière & J-P Rossi (Eds.), *Text and text processing*. North-Holand: Elsevier Science Publishers.
- Colomer, T. & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones.
- Combettes, B. y Tomassone, R. (1988). *Le texte informatif, aspects linguistiques*, Bruselas-París: De Boek-Wesmael /Primes 9, 1994, 3ª ed.
- Costa, A. (1992). Leitura: Conhecimento Linguístico e Compreensão. In Martins et al. (2008). *Para a Didática do Português: Seis Estudos de Linguística*. Edições Colibri.
- Curto, L. M.; Morillo, M.M. & Teixidó, M.M. (2000). *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler*. Porto Alegre: Artmed.
- Dansereau, D. (1987). Transfer from cooperative to individual studying. *Journal of Reading*, 30 (6), 614-620.
- Day, L.D. (1980). Teaching summarization skills: A comparison of training methods. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Illinois, Urbana, Illinois. In Tese apresentada por Maria Helena Broglio Mendes Barbosa da Costa Salema na Universidade de Lisboa para obtenção do grau de Doutor em Educação, 1995. *Ensinar e Aprender a Pensar: Um Programa para Apoio a Alunos com Baixo Rendimento Escolar*.
- Decker, R. (2006). *El texto expositivo: estructuras y características*. Instituto italiano.
- Dicionário Terminológico (DT). Disponível em dt.dgicd.min-edu.pt.
- Dole, J.; Valencia, S.; Greer, E. & Wardrop, J. (1991). Effects of two types of prereading instrucion of compatible and incompatible text. In *Reading Research Quarterly* ©. (XXVI.(2), 142-160). Disponível em International Reading Association.
- 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.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Duffy, G. G.; Roehler, L.R.; Sivan, E.; Rackliffe, G.; Book, C.; Meloth, M.; Vavrus, L.; Wesselman, R.; Putnam, J. & Bassiri, D. (1987). *The effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies*. *Reading Research Quarterly*, 22,

347-368.

- Duke, Nell K. & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction*, 205-242,.
- Elley, W. B., Barham, J. H., Lamb H. & Wylie, M. (1976). *The role of grammar in a secondary English curriculum*. *Research Teaching English*, 10, 5-21.
- Esteves, M.(2006). Debate Nacional sobre a Educação – *A Educação em Portugal* (1986-2006): alguns contributos de investigação. Lisboa: Sociedade Portuguesa da Educação. Disponível em http://www.debatereducacao.pt/index.php?Option=com_docman&task=cat_view&gid=20&Itemid=10, acedido em 18-11-2011.
- Esteves, M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora
- Fayol, M. (2009). Ensinar a ler e a compreender os textos. In *Congresso Internacional de Promoção da Leitura - Formar Leitores para Ler o Mundo*. Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em [http://www.casadaleitura.org/congresso/Michel Fayol](http://www.casadaleitura.org/congresso/Michel_Fayol), acedido em 20/02/2011.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1980). Identifying the organization of writing process. In L. W. Gregg & E. R. Steinber (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1994). A cognitive process theory of writing. In R. Rudell, M. Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4a ed., pp. 928-950). Newark: International Reading Association.
- Gagné, E. (1985). *The Cognitive Psychology of School Learning*. Boston: Little, Brown and Company.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning. A Critique of Traditional Schooling*. New York / London: Routledge.
- Giasson, J. (1992). *Lire un texte informatif: comment Y préparer les élèves*. *Voies Livres*, 56 (121.1) Lyon: Livre pensée.
- Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições Asa.
- Glatthorn, A. & Baron, J. (1985). The good thinker. In Arthur Costa (Ed.). *Developing Minds: A resource book for teaching thinking*. V.A.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gonçalves, S. (2008). Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. *La Revista Ibero-americana de Educación*. Editor: OEI.
- Grabe, W. & Kaplan, R.(1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic*

- perspective*. N.Y.: Longman.
- Halté, J-F. (1989). *Discours explicatif: état et perspectives de la recherche*. Repères, (77, 95-109).
- Hare, V. C. & Borchardt, K. M. (1984). Direct instruction of summarization skills. *Reading Research Quarterly*, 20, 62-79.
- Hayes, J. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et l'effet dans la rédaction. In A. Piolat & A Péliissier. *La rédaction de textes - approche cognitive*. Paris: Delachaux & Niestlé, (51-102).
- Hayes, J. R. (2004). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. B. Rudell & N. J. Unrau (Eds), *Theoretical models and processes of reading* (5^a ed., 1399-1430). Newark: International Reading Association.
- Hernández, P. & García, L. A. (1991). *Psicología y Enseñanza del Estudio. Teorías y Técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide.
- Holmes, B. (1983). Programa para la apropiación curricular Lenguaje y Comunicación. *Estrategias de construcción del significado antes, durante y después de la lectura*. Universidad de Santiago Chile
- Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.
- Johnston, P. (1984). Prior Knowledge and Reading Comprehension Test Bias. *Reading Research Ourter*, vol XIX, n° 2, 219-240.
- Kletzien, S. B. (1991). Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. *Reading Research Quarterly*, (26:67-86).
- Koch, I. V. (2000). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo, Contexto.
- Kopke Filho, H. (1997). *Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na Universidade*. *Psicologia Escolar e Educacional*. (V.1, n.2/3:59-67).
- Kopke Filho, H. (2002). *Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimento metacognitivo de professores de língua portuguesa*. *Psicologia Escolar e Educacional*, (V.6:67-80).
- Kresse, G. (1994). *Learning to write*. London: Routledge.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Langer, J. A., e Flihan, S. (2003). Writing and reading relationships: Constructive tasks. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspetives on writing: Research, theory, and practice* (3^a ed., pp:112-139). Newark: International Reading Association.

- Lencastre, L. (2003). *Leitura: A compreensão de textos*. Universidade do Porto: F. Calouste Gulbenkian.
- Mainueneau, D. (1997). *Novas tendências em análise do discurso*. (trad. de Freda Indursky). Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3ª ed.
- Marcuschi, L.A. (1998). Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita no português brasileiro. In *Fala e Escrita: Características e usos*. Projeto Integrado, proc. 523612/96-6, financiado pelo CNPq.
- Marcuschi, L. A. (2002). Géneros textuais: definição e funcionalidade In Dionísio, Â. *et al. Géneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Marcuschi, L.A. (2003). *Da fala para a escrita: atividade de retextualização* - 4ª ed – São Paulo, Cortez.
- Marshall, N. (1984). The effects of discourse type on summary statements by children of different grade levels. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association.
- Martins, M. A. e Niza, I. (1998). Modelos de Leitura. In *Psicologia da Linguagem Escrita*. Lisboa, Universidade Aberta. (pp:109-154).
- Meyer, B. (1985). Prose Analysis Purposes, Procedures, and Problems.111 B. In Bitton e J. Black (Eds). *Understanding Expository Text*. New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Moore, D.; Readence, J. & Rickelman, R. (1989). *Pre-reading activities for content area reading and learning* (second edition). Nemark, Delaware, International Reading Association. (pp:13-26).
- Mosenthal, J. (1989). The Comprehension Experience. In D. Muth (Ed.).*Children's Comprehension of Text*. Newark, Delaware, International Reading Association. (pp:244-263).
- Oakhill, J. & Garnham, A. (1988). *Becoming a Skilled Reader*. Oxford: Basil Blackwell.
- Paradiso, J.C. (1994). Diagramas como recurso didático. En La escuela común y el niño con dificultades de aprendizaje. *Atas del Simposio Aprendizaje y Salud*. (175–181). Asociación de Docencia e Investigación en Neuropsicología y Afasiología de Rosario, Rosario (Argentina).
- Paris, S. G., Lipson, M. & Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical Models and Processes of reading*. Newark, DL:IRA.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd ed. NewburyPark, C.A.: Sage.

- Pellegrini, M. C. K. (1996). *Avaliação dos níveis de compreensão e atitudes frente à leitura em universitário*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Humanas, Universidade São Francisco, Bragança Paulista.
- Pereira, L. A. (2003). Ler e Escrever, na escola, com as Crianças. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (2003, Coord.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Investigação e Prática Docente 3. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Pereira, L. A. & Azevedo, F. (2003). *Como abordar... a produção de textos escritos*. Porto: Areal Editores.
- PISA, Relatório (2009). OCDE - Dez. 2010. *Relatórios*. Disponível em [Site Governo de Portugal](#)
- Poersch, J. M. (1998). Contribuições do paradigma conexionista para a aquisição do saber linguístico. In *Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem, 4*. Porto Alegre: CEALL, (pp.37-72).
- Pritchard, R. J. & Honeycutt, R. L. (2006). The process approach to writing instruction: Examining its effectiveness. In C.A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 275-292). New York: Guilford Press.
- Purves, A. C. (1985). Composition instruction. In *The International Encyclopedia of Education*. New York: Pergamon Press.
- Reyes, G. (1998): *Cómo escribir bien en español*. Arco / libros, Madrid.
- Rohman, D.G. & Wlecke, A.(1964). *Prewriting: The Construction and Application of Models to Concept Formation in Writing*. East Lansing: Michigan State University.
- Rose, D. (2005). Democratizing the classroom: literacy pedagogy for the new generation. *Journal of Education*.
- Sá-Chaves, I. (1997). A formação de professores numa perspetiva ecológica. Que fazer com esta circunstância? Um estudo de caso da Universidade de Aveiro. In I. Sá-Chaves (Ed.), *Percursos de formação e desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Santos, O. (1987). *Teorias da comunicação e modelos pedagógicos*. Tese de mestrado não publicada, U.N.L., Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Comunicação Social.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1985). Research on written composition. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research of teaching*. New York: MacMillan.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming In written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics:Vol. 2. Reading, writing, and language learning* (pp. 142-175). Cambridge: CambridgeUniversity Press.

- Schneuwly, B. (2002). *La didactique des langues ou comment comprendre les processus d'enseignement en tenant compte des contenus enseignés*. Conférence introductive du 12e Congrès Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (InPLA), São Paulo.
- Schraw, G. (1998). *Promoting general metacognitive awareness*. *Instructional Science*, (26:113-125).
- Serafini, M.T. (1986). *Da escolha de um tema à composição escrita*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Serra, J. & Oller, C. (2003). Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio. In A. Teberosky (Org.), *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Sim - Sim, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. D. Carvalho (Org.), *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M.E. (2008). A escrita de textos: da teoria à prática. In O. Sousa, e A. Cardoso, (Eds.), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Silva, M. E. (2010). A sequência didática como estratégia para o desenvolvimento integrado de competências. In O. Sousa e A. Cardoso (Eds.), *Desenvolver Competências em Língua: Percursos didáticos*. Edições Colibri. CIED.
- Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. Dias de Carvalho (org.). *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2002). Literacia, (des) conhecimento e poder, versão escrita proferida na Conferência no 1º Congresso Internacional sobre Literacias, Universidade de Évora, Évora.
- Sim-Sim, I.; Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Solé, I. ([1998] 2001). *Estratégias de Lectura (Materiales para la innovación educativa)*. 12ª ed. ICE. Universidad de Barcelona. Editorial Graó.
- Squire, J. R. (1984). Composing and comprehending: Two sides of the same process. In J. M. Jensen (Ed.), *Composing and comprehending*. Urbana, Illinois: National Conference on Research in English, ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Stevens, R.J. (1988). Effects of Strategy Training on the Identification of the Main Idea of Expository Passages. *Journal of Educational Psychology*, 80, 21–26.
- Suárez Yáñez, A. (2008). A Língua escrita no primeiro ciclo (6 -10anos). Algumas Cuestións Consideradas Críticas. In O. Sousa, e A. Cardoso, (Eds.), *Desenvolver*

Competências em Língua Portuguesa. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Swales, J.(1990). *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Unesco (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Conferência de Jomtien. Disponível em *Declaração Mundial sobre Educação para Todos-UNESCO*, acessado em 26 /09/2011.

Valle, F., Cuetos, F., Igoa, J. M. & Viso, S. (1990). *Lecturas de Psicolinguística*. 1. *Comprensión y producción del lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.

van Dijk, T. A. (1977). *Text and Context*. London: Longman.

van Dijk, T. A. (1983). *Cognitive and conversational strategies in the expression of ethnic prejudice*.Text, (3, 375-404).

van Dijk, T. A. (1984). *Prejudice in discourse: An analysis of ethnic prejudice in cognition and conversation*. Amsterdam Philadelphia: J. Benjamins Co.

Viana, F. L.; Ribeiro, I. da S.; Fernandes, I.; Ferreira, A.; Leitão, C.; Gomes, S.; Mendonça, S.; Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica: um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Editora: Almedina.

Vicentelli, H. (2000). *Problemática de la lectura en estudiantes universitarios*. *Psicologia Escolar e Educacional*, (3,195-202).

Werlich, E. (1976). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelled and Meyer.

ANEXOS

ANEXO 1- QUADRO DOS RESULTADOS DAS PROVAS DE AFERIÇÃO NO TRIÊNIO 2006/2009. DGIDC (2006 A 2009)

LP 4º ano			
	2006/2007 (109 alunos)	2007/2008 (137 alunos)	2008/2009 (141 alunos)
Expressão Escrita	37.8%	25.8%	32.6%
Conhecimento Explícito da Língua	68.2%	53.4%	60.5%
Leitura	63.8%	43.5%	68.6%
LP 6º ano			
	2006/2007 (66 alunos)	2007/2008 (73 alunos)	2008/2009 (66 alunos)
Expressão Escrita	20.1%	29.2%	23.2%
Conhecimento Explícito da Língua	11.8%	44.1%	22.9%
Leitura	57.8%	59.7%	17.1%

ANEXO 2 - DADOS DAS TURMAS QUE PARTICIPARAM NO ESTUDO (2010/2011)

	4º C (4º Ano Controlo)	4º E (4º Ano Experimental)	6º C (6º Ano Controlo)	6º E (6º Ano Experimental)
Nº alunos	19	15	20	20
Sexo	9♂; 10♀	5♂; 11♀	8♂; 12♀	12♂; 8♀
Média de idade em anos em 31-12-2010	10	9	12	12

ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO: ESTRATÉGIA DE LEITURA - ANTES DA INTERVENÇÃO E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

ANTES DA INTERVENÇÃO / DEPOIS DA INTERVENÇÃO

(riscar o que não interessa)

Questionário: estratégias de leitura

Aluno nº _____

Ano de escolaridade: _____

Sexo: _____

Tempo: 30'

Pensa um pouco sobre o que fazes quando tens de ler um texto, depois responde.

1. O que fazes antes de começar a ler um texto?

2. O que fazes durante a leitura do texto?

3. O que fazes depois da leitura do texto?

Obrigada pela tua colaboração!

ANEXO 4 - QUESTIONÁRIO: ESTRATÉGIA DE ESCRITA - ANTES DA INTERVENÇÃO E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

ANTES DA INTERVENÇÃO / DEPOIS DA INTERVENÇÃO

(riscar o que não interessa)

Questionário: estratégias de escrita

Aluno nº _____

Ano de escolaridade: _____

Sexo: _____

Tempo: 30'

Pensa um pouco sobre o que fazes quando tens de escrever um texto, depois responde.

4. O que fazes antes de começar a escrever um texto?

5. O que fazes durante a escrita do texto?

6. O que fazes depois de escrever o texto?

Obrigada pela tua colaboração!

ANEXO 5 - TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA



Figura 1 - Lince ibérico e filhote

TEXTO

O *Lince Ibérico*, conhecido entre os cientistas por *Lynx Pardinus*, pertence a uma espécie nativa da Península Ibérica.

Este animal vive em áreas montanhosas cobertas por bosque e matagal e nos montes alentejanos.

O *Lince Ibérico* tem uma pelagem castanho-avermelhada coberta de manchas pretas. Apresenta uma cauda pequena, pincéis nas pontas das orelhas e barbas. O peso médio do macho é cerca de 12 kg e o da fêmea é cerca de 9 kg.

Este animal, no seu ambiente natural, alimenta-se de caça, marca o seu território e manifesta agressividade com os seus invasores.

Acasala entre janeiro e fevereiro. Tem um período de gestação de 65 a 72 dias e as crias, de 1 a 4, nascem entre março e abril. A fase de amamentação das crias dura 3-4 semanas, mas acompanham a progenitora, até esta iniciar um novo ciclo de procriação.

A sua morte ocorre devido a doença, caça excessiva, abate ilegal em coutadas de caça e em batidas a raposas e javalis e ao atropelamento nas estradas. Acresce a destruição e fragmentação do seu habitat natural, provocadas pela remoção indiscriminada da floresta e construção de barragens e estradas. Esta situação faz com que este animal já tenha o estatuto de *animal em vias de extinção*.

É imprescindível criar leis de proteção a esta espécie, assim como assegurar áreas protegidas, como zonas de abrigo, alimentação e reprodução.

Outra medida urgente consiste em formar e informar as populações, especialmente as locais, para que entendam a necessidade da biodiversidade e adquiram atitudes e comportamentos amigos da preservação da espécie.

Fonte: texto adaptado de *A vida Selvagem*, Circulo dos Leitores.

ANTES DA INTERVENÇÃO / DEPOIS DA INTERVENÇÃO
(riscar o que não interessa)

Aluno nº _____

Ano de escolaridade: _____

Sexo: _____

LÊ O TEXTO E RESPONDE A CADA QUESTÃO.

1. Qual é o tema do texto?

2. Dá um título ao texto? Justifica a tua escolha.

3. Quais os habitats preferidos do Lince Ibérico?

4. Como se alimenta este animal?

5. Retira do texto a informação pertinente sobre o Lince Ibérico e preenche o quadro.

Aspetos físicos		Aspetos da vida em comunidade	
Pelagem		Período de acasalamento	
Cauda		Duração da gestação	
Orelhas		Duração da amamentação	
Peso		Nº de crias	

6. Lê atentamente o parágrafo e responde à questão:

“O Lince Ibérico tem uma pelagem castanho-avermelhada, coberta de manchas pretas (...). A sua morte ocorre devido a doença, caça excessiva, abate ilegal em coutadas de caça e em batidas a raposas e javalis e ao atropelamento nas estradas. Acresce a destruição e fragmentação do seu habitat natural, provocadas pela remoção indiscriminada da floresta e construção de barragens e estradas. Esta situação faz com que este animal já tenha o estatuto de animal em vias de extinção. “

As expressões sublinhadas no texto referem-se a:

- Crias Habitat Lince Ibérico

7. Lê o excerto do texto.

“A sua morte ocorre devido a doença, caça excessiva, abate ilegal em coutadas de caça e em batidas a raposas e javalis e ao atropelamento nas estradas. “

Assinala a frase cujo sentido corresponde à frase destacada.

- A sua morte ocorre devido a muitas crias morrerem à nascença e a terremotos frequentes.
 A sua morte ocorre devido a doença e a atitudes incorretas do homem.
 A sua morte ocorre devido a catástrofes naturais e acidentes do terreno.

8. Diz, por palavras tuas, como é que o Lince Ibérico protege a sua comunidade dos invasores?

9. De acordo com o texto, indica, pelo menos, três razões que justifiquem que o Lince seja considerado um animal em vias de extinção.

10. O que pensas sobre o abate indiscriminado de florestas?

11. Lê o texto *Habitats*.

Verificas que não faz sentido.

Tal acontece porque alterámos a ordem das frases do texto.

Ordena - as de modo a que o texto tenha sentido.

<i>Habitats</i>	
A	Conclui - se que o habitat de cada comunidade é muito importante e deve ser preservado por todas as outras comunidades, especialmente pelo homem que tem a capacidade de modificar os ambientes.
B	Temos seres vivos que estão habilitados a viver no ar, outros que gostam de habitar diferentes tipos de solos que temos na natureza, outros animais que vivem dentro de água e outros, ainda, que vivem debaixo da terra, em galerias subterrâneas.
C	Cada espécie animal tem a sua preferência e está adaptado ao seu ambiente natural. É nele que nasce, cresce, se desenvolve e morre.
D	No planeta Terra há uma enorme diversidade de habitats naturais.

Texto adaptado de *Animais*, Enciclopédia Visual, Verbo.

Ordena o texto		
A 1ª frase do texto	corresponde à letra	
A 2ª frase do texto	corresponde à letra	
A 3ª frase do texto	corresponde à letra	
A 4ª frase do texto	corresponde à letra	

ANEXO 6 - CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DO TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA ANTES DA INTERVENÇÃO E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

I - COMPREENSÃO GLOBAL DO TEXTO					
QUESTÃO Nº	RESPOSTAS ESPERADAS			CLASSIFICAÇÃO	
1. Qual é o tema do texto?	A vida animal. A vida selvagem. Os animais. Animais.			1	
	Outra			0	
2. Dá um título ao texto? Justifica a tua escolha.	A vida do Lince Ibérico. O lince Ibérico. O Lynx Pardinus.			1	
	Outra			0	
	Porque o texto é fala sobre este animal. O texto fala deste animal.			1	
	Outra			0	
II - COMPREENSÃO LITERAL					
QUESTÃO Nº	RESPOSTAS ESPERADAS			CLASSIFICAÇÃO	
3. Quais os habitats preferidos do Lince Ibérico?	O Lince Ibérico vive em áreas montanhosas cobertas por bosque e matagal e nos montes alentejanos. O Lince Ibérico vive nos montes. Vive nos montes e nas montanhas. Vive nos bosques e matas.			1	
	Outra			0	
4. Como se alimenta este animal?	Alimenta-se de caça. Come caça. Caça. Come carne.			1	
	Outra			0	
5. Retira do texto a informação pertinente, sobre o Lince Ibérico e preenche o quadro.	Aspetos físicos		Aspetos da vida em comunidade		1
	Pelagem	Castanho avermelhada - coberta de manchas pretas.	Período de acasalamento	Entre janeiro e fevereiro.	
	Cauda	Cauda pequena.	Duração da gestação	De 65 a 72 dias.	
	Orelhas	Pincéis (pelos) nas pontas das orelhas	Duração da amamentação	De 3 a 4 semanas.	
	Peso	Macho-12kg; Fêmea-9 kg.	Nº aproximado de crias	De 1 a 4.	
Outra					0

QUESTÃO Nº	RESPOSTAS ESPERADAS	CLASSIFICAÇÃO
6.As expressões sublinhadas referem-se a:	<input type="checkbox"/> Lince Ibérico	1
	Outra	0
7.Assinala a frase cujo sentido corresponde à frase destacada. “A sua morte ocorre devido a doença, caça excessiva, abate ilegal em coutadas de caça e em batidas a raposas e javalis e ao atropelamento nas estradas”	<input type="checkbox"/> A sua morte ocorre devido a doença e a atitudes incorretas do homem.	1
	<input type="checkbox"/> A sua morte ocorre devido a muitas crias morrerem à nascença e a terramotos frequentes. <input type="checkbox"/> A sua morte ocorre devido a catástrofes naturais e acidentes do terreno.	0
III - COMPREENSÃO INFERENCIAL		
QUESTÃO Nº...	RESPOSTAS ESPERADAS	CLASSIFICAÇÃO
8.Diz, por palavras tuas, como é que o Lince Ibérico protege a sua comunidade dos invasores?	O Lince defende a sua comunidade marcando o seu território e mantendo uma atitude agressiva com que entre no seu território.	1
	Outra	0
9.De acordo com o texto, indica, pelo menos, três razões que justifiquem que o Lince seja considerado um animal em vias de extinção.	Referir 3: Doença; Caça excessiva; Abate ilegal; Atropelamento; Destruição ou fragmentação do habitat; Construção de barragens e estradas.	1
	Outra	0
IV - COMPREENSÃO CRÍTICA		
QUESTÃO Nº...	RESPOSTAS ESPERADAS	CLASSIFICAÇÃO
10.O que pensas sobre o abate indiscriminado de florestas?	Mata plantas e animais e ficamos com menos oxigénio e mais CO2; destrói habitats de muitos seres vivos e polui o ambiente;	1
	Outra	0
V- COMPREENSÃO DA ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL		
QUESTÃO Nº...	RESPOSTAS ESPERADAS	CLASSIFICAÇÃO
11.Alterámos a posição dos parágrafos do texto Habitats. Ordena as frases de modo a que o texto tenha significado.	D/B/C/A D/C/B/A	1
	Outra	0

ANEXO 8 - GRELHA DE ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE TEXTO, ANTES DA INTERVENÇÃO E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

Categoria	Aspetos a verificar	Classificação
Competência gráfica	1 - Escreve de forma legível	0 Pontos - não se verifica; 1 Ponto – verifica-se;
Competência ortográfica	2 - Erros ortográficos	1 Pontos - não se verifica; 0 Ponto – verifica-se;
Competência sintática	3 - Estrutura corretamente as frases	0 Pontos - não se verifica; 1 Ponto – verifica-se;
Competência compositiva	4 - Respeita o tipo textual.	0 Pontos - não se verifica; 1 Ponto – verifica-se;
	5 - Utiliza formas gráficas de destaque.	0 Pontos - não se verifica; 1 Ponto – verifica-se;
	6 - Utiliza imagens, gráficos.	0 Pontos - não se verifica; 1 Ponto – verifica-se;
	7 - Legenda as imagens, gráficos.	0 Pontos - não se verifica; 1 Ponto – verifica-se;
	8 - Dá um título global ao texto.	0 Pontos - não se verifica; 1 Ponto – verifica-se;
	9 - Organiza o texto: apresentação; descrição (explicação); conclusão (comentário, síntese).	0 Pontos - não se verifica; 1 Ponto – verifica-se;
	1 0 - Dá subtítulos às diferentes partes do texto.	0 Pontos - não se verifica; 1 Ponto – verifica-se;
	1 1 - Organiza o texto em parágrafos.	0 Pontos - não se verifica; 1 Ponto – verifica-se;
	1 2 - Gere adequadamente os conectores.	0 Pontos - não se verifica; 1 Ponto – verifica-se;
	13 - Apresenta informação pertinente.	0 Pontos - não se verifica; 1 Ponto – verifica-se;
	14 - Utiliza vocabulário adequado.	0 Pontos - não se verifica; 1 Ponto – verifica-se;
	15 - Quando utiliza termos técnicos, explica o seu significado	0 Pontos - não se verifica; 1 Ponto – verifica-se;
	1 6 - Usa verbos flexionados na 3ª pessoa.	0 Pontos - não se verifica; 1 Ponto – verifica-se.

ANEXO 9 – ANÁLISE DE CONTEÚDO - QUESTIONÁRIO: ESTRATÉGIAS DE LEITURA
Transformação das unidades de registo em indicadores

ANTES DA LEITURA																					
ANTES DA INTERVENÇÃO										DEPOIS DA INTERVENÇÃO											
Unidades de registo (UR)	4º C	4º E	6º E	6º C	Indicadores	4º C	4º E	6º E	6º C	Unidades de registo	4º C	4º E	6º E	6º C	Indicadores	4º C	4º E	6º E	6º C		
O que eu faço antes de começar a ler um texto é ler o título e tentar adivinhar a história a partir do título.	1				Antecipação do conteúdo a partir do título	4	2	6	3	Antes de começar a ler um texto, leio o título.// Pego no texto e leio o título para saber do que me vai falar aquele texto.	1		1		Antecipação do conteúdo a partir do título	7	5	5	8		
Leio o título do texto. // O que eu faço antes de ler o texto é ler o título.		2				Antes de começar a ler um texto eu penso sobre o que é que ele falará e o que ele me vai ensinar.	1														
Primeiro tiro - o do meu			1			Costumo ler o título, e	1				1			1							

monte, depois leio o título e abro o livro.										...// Vejo do que trata o texto.								
Leio o título.			3	3						Metto o título. //... o título do que fala // Leio o título	2				1			
Antes de ler um texto tenho de ler o título.			1							Antes da leitura, abro o livro penso no que vou ler e começo a ler.	1							
Antes de ler o texto eu penso no que está escrito no livro e só depois de pensar no que está lá escrito é que começo a ler.	1									Eu leio o título do texto //Antes de ler olho para o título. // Penso no título // Leio o título e subtítulo e imagino como será o texto, como é que vai acontecer. //	1	2	1					

O que eu faço antes de começar a ler um texto é ler o título e tentar adivinhar a história a partir do título.	1									Penso o que sei sobre o assunto. //...vejo qual é o tema// Antes de ler um texto olho e leio com atenção os gráficos// Penso para que vou ler; vejo qual é o tema; e penso o que sei sobre o assunto. // Observo o texto globalmente ; vejo se tem tópicos,...	1	2	2				
Imagino a história que vou ler e penso se será grande ou pequena, com muitas personagens	1									Antes de ler um texto olho e leio com atenção...o título e fico a pensar no que vai		1	3				

ou poucas...									falar.// Leio o título...// Antes leio o título.// ... vejo se é grande, penso se sei alguma coisa sobre o texto porque ao ver o título sabe-se o que o texto vai falar.//								
Começo a pensar na história que está lá dentro daquelas páginas tanto podem ser ilustradas como não . Fico ansiosa pois quero ficar satisfeita com a história e espero que acabe bem.		1							... o título // penso o que sei sobre o título e ... // ... o título e penso o que sei sobre ele...//... o título... //...o título //... olho o título// Antes da leitura leio o título e penso no	14		1					

									que vou ler// o título... // ver o título...// ...e vejo se tem subtítulo.// ...vejo o título e antecipo o conteúdo. //...o título e antecipo// Leio o título e imagino o que quero dizer. //... o título.// Leio o título. //										
Vejo a imagem da capa e ... como é a capa, ante capa e a lombada e escolho o livro que me interessa.		1			Antecipação do conteúdo a partir da capa	0	1	0	0	Antes de ler olho para a capa, ..., antecipo //Antecipo e olho de cima a baixo a folha. //Olhar a capa, // Olho a capa,	1	33	1	0	Antecipação do conteúdo a partir da capa	1	33	1	0

									<p>Antecipo. // Olho a capa, e antecipo. // Eu antes de ler um texto olho a capa, // Olho a capa, // / Olhar a capa, ver. // Olhar a capa, //Olho a capa, // Olhar a capa,,// // Olho a capa...//...ve jo a capa...// Leio o que está atrás do livro, ou se for num livro da escola o que está atrás do texto. Vejo o autor, a editora// Olhar o autor// Olho, ...o</p>									
--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--

									<p> autor ... antecipo.// Eu antes de ler um texto olho o autor//... olho o autor, ...//... Ver quem é o autor// ... ver o autor...// ver o autor e olhar o autor, e antecipar.// Olhar a editora e o autor . //Penso no que sei sobre o livro. Penso no que sei sobre o autor.//... o autor// Penso no autor...// penso o que sei sobre ... </p>									
--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--

									o autor. // ...os autores...//... o nome do autor//								
Eu antes de ler um texto olho para o título e para as imagens e penso no que vai acontecer.			1	Antecipação do conteúdo a partir do título e das imagens	0	0	1	0	Antes de ler olho para... a imagem// Olho para o título, para o subtítulo e para as imagens e penso no que vai falar // Olhar a imagem // Olho, a imagem, ... ,e antecipo.// Eu antes de ler um texto olho imagem// ...olho a imagem, ...// olhar a imagem,...// olhar a imagem...//		10	1	Antecipação do conteúdo a partir do título e das imagens	0	10	1	0

									...olho a imagem...// ...e a imagem // vejo se tem imagens,...//									
				Definição do objetivo de leitura	0	0	0	0	Saber o objetivo de leitura // Determino o objetivo antes de ler e inspiro e depois começo a ler.		1	1		Antecipação do conteúdo a partir do objetivo de leitura	0	1	1	0
				Observação da estrutura (mancha gráfica)	0	0	0	0	Olho a mancha gráfica // Observo a mancha gráfica // vejo se tem..., parágrafos,.. //		2	1		Antecipação do conteúdo a partir a mancha gráfica	0	2	1	0
Antes da leitura oiço a professora a ler		1		Audição da leitura oral da professora	0	2	0	0						Audição da leitura oral da professora	0	0	0	0
Antes da		1																

leitura oiço a professora a ler																				
a)...Começo a ler o livro em voz baixa		1			Leitura silenciosa antes da intervenção via	1	3	0	0	Leio baixo				1	Leitura silenciosa antes da intervenção via	0	0	0	4	
Antes de começar a ler um texto eu leio-o baixo muitas vezes para não o ler mal e também tento perceber ao máximo o texto.		1				Leio para dentro					1									
Ler antes o texto para não me enganar, e não dar muitos erros.			1			Leio baixo					1									
Antes de ler o texto alto leio para mim primeiro.	1																			
Em 1º concentro-me.				1	Concentraçã o	2	3	2	3	a) Começo a preparar-me para a leitura concentrand o-me.		1			Concentraçã o	2	3	4	1	

Apenas me concentro no que vou ler.	1			1						Concentro-me e preparo-me para começar a ler.	1							
Eu concentro-me para ler o texto.	1									Antes de começar a ler um texto, concentro-me.	1	1						
Penso.				1						Eu concentro-me; e depois leio o texto.		1	1					
Eu tenho atenção para quando começar a ler na escola ou em casa ou noutro lado.		1								Antes da leitura eu concentro-me no que vou ler.			1					
Eu antes de começar a ler um texto tenho de ter atenção.		1								... e concentro-me.			1					
Fico quieto e sossegado.		1								Preparo-me com muita atenção			1					

									antes da leitura.									
Preparo-me e leio.			1						Fico atenta.				1					
Pensar bem para ler bem.			2															
Preparo a minha voz e a minha cabeça.			1		Preparação da voz para leitura oral	0	0	2	0					Preparação da voz para leitura oral	0	0	0	0
Antes de eu começar a ler um texto, eu preparo a minha voz.			1															
Antes de começar a ler um texto estou esperar quando o professor <i>vai</i> dar trabalhos.	1				Ausência de procedimentos preparatórios	1	5	4	8	Meto o nome e a data.	1				7	0	5	7
Abro o livro. Preparo-me. ...a)	1									Começo a ler o texto.	1							
Abro o livro de LP.										Antes de ler respiro fundo.	1							
Abro o livro na página do texto	1									Aviso os meus pais.	1							

Eu abro o livro, ponho na mesa e começo a ler.		1								Eu antes de começar a ler o texto afio o lápis.//	1							
Abro o meu manual, faço a escolha do texto depois começo a ler com atenção.			1							Antes de ler, eu pego no lápis, na borracha e abro o livro.//	1							
Abro não faz nada. (? impercetível)	1									Antes de começar a ler um texto escrevo no cabeçalho.	1							
Abro o livro e começo a ler.										Abro o livro.//			2					
Abro o livro e leio o texto										Não leio , a não ser nas aulas; mas se ler em casa primeiro vou comer, para a meio do texto não ficar com apetite. //				1				
Antes de começar a ler										Preparo-me para ler o				1	1			

o texto abro o livro e ponho na página onde começa o texto que eu quero ler.										texto. // Preparo-me.								
O que faço antes de começar a ler antes abro o livro e começo a ler.				1						Como que é para ter pica e para não me perder.			1					
O que eu faço antes de começar a ler um texto é que eu abro o meu livro de língua portuguesa.				1						Abro o livro e começo a ler.				1				
Vou abrir o livro onde a professora diz.	1									Nada.				1				
Pego no livro , abro na página que a professora manda abrir e começo a ler com muita	1									Antes de começar a ler um texto preparo-me para ler.				1				

atenção.																			
Procuo a página ou a ficha e leio primeiro para dentro.		1								Escrevo o meu nome e o cabeçalho					1				
Abro o livro e depois vejo a página.			1							Penso no que vou escrever					1				
Escolho o texto e abro o livro.				1						Abro o livro									
Antes de começar a ler um texto procuro a página e leio para o entender.				1						Eu antes de começar a ler um texto respiro fundo					1				
Vou buscar um livro e começo a ler.				1															
Antes de começar a ler um texto eu não faço nada.	1																		
Antes de eu ler um texto eu não faço nada .	1																		

Eu brinco antes de começar a ler o texto.	1		1																
O que faço antes de começar o texto é respirar fundo 30 vezes.	1																		
Nada	1	2																	
Fico à espera para chegar a minha vez E algumas vezes vou a casa de banho.		1																	
Brinco até no luhar de ler.			1																
Pego num lápis para no final sublinhar o que ficou para ler.			1		Preparação de formas de controlo da leitura oral	0	0	2	0	... preparo o lápis para poder acompanhar a leitura ... //			1		Preparação de formas de controlo da leitura oral	0	1	0	0
Pego no lápis para acompanhar a leitura			1																
Faço uma cópia do texto.		1			Cópia do texto antes da leitura	0	1	0	0						Cópia do texto	0	0	0	0

Antes de começar a ler um texto vou procurar as palavras no dicionário .	1				Procura de significados no dicionário	1	0	0	0	Antes de ler, vejo as palavras difíceis, sublinho-as e vou ver ao dicionário.	1				Procura de significados no dicionário	1	0	0	0
Faço, abro o livro e penso como vou ler se leio bem mal ou talvez	1				Antecipação de dificuldades na leitura em voz alta	1	1	0	0					Antecipação de dificuldades na leitura em voz alta	0	0	0	0	
Antes de começar a ler eu penso que vai ser muito difícil.		1																	
Penso que vai ser emocionante			1		Expectativa positiva sobre o texto a ler	0	0	1	0					Expectativa positiva sobre o texto a ler	0	0	0	0	
Não respondeu				2	Sem resposta	1	0	0	2					Sem resposta	3	4	3	4	
										Falta	2	4	3						3
Grafia impercetível	1									Grafia impercetível // Impercetível	1								1

DURANTE A LEITURA																			
ANTES DA INTERVENÇÃO									DEPOIS DA INTERVENÇÃO										
Unidades de registo(UR)	4º C	4º E	6º E	6º C	Indicadores	4º C	4º E	6º E	6º C	Unidades de registo	4º C	4º E	6º E	6º C	Indicadores	4º C	4º E	6º E	6º C
Durante a leitura estou a imaginar o que eu estou a ler.	1				Formação de imagens mentais durante a leitura	3	0	1	0	Durante a leitura estou a imaginar o texto e vou decorando.	1				Formação de imagens mentais durante a leitura	2	1	4	3
Durante a leitura do texto vou imaginando como será na minha cabeça.	1									...enquanto imagino a a história preparando-me para o que vem a seguir.									
Fico atento a leitura e depois tento-a imaginar na minha cabeça , lendo-a para mim própria.			1							Penso no que já li para não me esquecer.	1								
Durante a leitura de um texto vou organizando as palavras na minha cabeça e tento perceber a lógica da história.	1									... fico a pensar no seu significado. // Tento perceber as palavras do texto // Leio o texto e tento perceber // Durante a leitura do texto tento			1	3					

									compreender o texto e as palavras.										
O que eu faço durante a leitura do texto é pensar.									e ao mesmo tempo imagino como se estivesse dentro daquele texto.// Leio e penso no que fala; leio e penso no que estou a ler. // Leio e penso e vejo no que fala o texto . // Leio o livro e penso		1	3							
Quando estou a ler alto faço-me perguntas no pensamento para eu não esquecer o texto.	1				Questionamento mental sobre o que já foi lido	2	0	0	0	Eu faço perguntas no meu pensamento.	1				Questionamento mental sobre o que já foi lido	1	1	0	0
Durante a leitura eu penso nas respostas que vou dar ...a)	1									faço perguntas ao texto		1							
d) ... e a ver o que passará no texto que estou a ler: quais são as personagens		1			Organização mental de sínteses parciais	0	2	0	1	Penso no que já li para não me esquecer.	1				Organização mental de sínteses parciais	1	2	1	0

principais e as secundárias, os objetos , onde se passa a história, quando e como.																		
A leitura do texto paro, tento o compreender , leio com atenção.			1							e presto atenção à informação.		1						
Volto a rever o texto da leitura.		1								Leio o texto e presto atenção à informação// Durante a leitura tento tirar informação ... //		1	1					
Eu estou a ler e a ver os desenhos.			1	Recurso às imagens para compreensão do conteúdo	0	0	0	1						Recurso às imagens para compreensão do conteúdo	0	0	0	0
Durante a leitura do texto eu penso em algumas hipóteses para o texto.			1	Formulação de hipóteses sobre a continuação do texto	0	0	1	0						Formulação de hipóteses sobre a continuação do texto	0	0	0	0
Durante a leitura do texto eu tento ler com muita atenção e interpretar o		1		Procura de apreensão do sentido do texto	0	1	0	3	Sublinho as palavras que são importantes // Vejo se compreendo	1		1	1	Procura de apreensão do sentido do texto	3	8	5	3

									Sublinho o conteúdo (informação importante) // sublinho informação. // Durante a leitura retiro informação importante. // Durante a leitura sublinho as partes mais importantes. // Fico a ler e sublinho a informação importante									
a) ... tentar aprender novas palavras.	1				Aumento do léxico através da leitura	2	0	0	...	1				Aumento do léxico através da leitura	1	0	0	0
a) ... e quando não sei uma palavra vou ao dicionário.	1																	
O que faço durante o texto é ler o texto com atenção e,,a)	2				Concentração e atenção	3	4	4	3	Fico a ler com atenção	1			Concentração e atenção	5	1	4	2
Durante a leitura	1									Vejo se estou	1							

do texto estou com atenção.																			
O que faço durante a leitura é estar concentrado.	1																		
Eu durante a leitura de um texto concentro-me ...b)		1																	
Concentro-me ...d)		1																	
Presto atenção no texto e...c)		1																	
Durante a leitura do texto eu presto bastante atenção.	1																		
Fico atenta na leitura .																			1
Estou muito concentrada a ler o texto.																			1
Concentro-me muito.																			1
Leio com muita atenção e só																			1
concentrado para mim próprio.																			
Fico quieta a ler o texto e muito concentrada.	1																		
Durante a leitura tento ter muita atenção...	1																		
Costumo estar atento e a ler com muita a atenção e ...	1																		
Durante a leitura leio presto atenção ao texto.									1										
Leio o texto com muita atenção									1										
Leio o texto com atenção									1										
Leio o texto com muita atenção,									1										
Leio o texto com atenção.									1										
Leio o texto com atenção									1										

									outras coisas.// Leio com muita atenção o texto para saber mais informação.//										
O que faço é: imagino que eu tenho de ler aquela altura, àquele ritmo e a voz perfeita e sempre atento ao colega que vai a ler o texto.	1				Preocupação com o desempenho na leitura em voz alta	2	2	6	1	Durante a leitura faço a pontuação.	1				Preocupação com o desempenho na leitura em voz alta	7	0	3	1
Continuo a ler onde a professora parar.			1							O que eu faço durante o texto é ler com entoação.	1								
Em 2º leio em voz baixa e não prejudico os meus colegas.				1						Faço as paragens que o texto tem	1								
O que eu faço durante a leitura do texto é ficar quieto à espera da minha vez de ler.		1								Faço as entoações	1								
Procuro não me perder na leitura ou não fazer			1							Leio para mim para não incomodar os	1								

Leio com atenção para contar aos meus amigos e familiares para ver como eles reagem.			1																	
Enquanto estou a ler ponho o dedo nas linhas para me ajudar a ler e vou mudando de página a página.	1																			
Leio e sigo a leitura para não me perder.			1																	
Para concentrar a ler devagar (seguiu a colega)			1																	
c) ... (presto atenção) nas palavras do meus colega que tem dificuldade.		1																		
meus colegas.																				
Durante a leitura sigo com o dedo a leitura ... // Leio alto e sigo com o dedo.	1																			
respeito os sinais de pontuação.	1																			
Durante a leitura leio devagar, palavra a palavra.																				
Durante a leitura tento estar atento para não ler mal e também para que os meus colegas entendam.																				
Leio o texto em voz alta com a pontuação																				

Durante a leitura tenho de ir parando para respirar.			1						Durante a leitura se apanho pontos finais ou vírgulas ou pontos eu paro três segundos depois continuo a ler				1							
Eu durante a leitura do texto também tenho de pensar para não dizer asneiras e para não ter más notas no final do ano.	1				Preocupação com o questionamento posterior do professor	1	0	0	1					Preocupação com o questionamento posterior do professor	0	0	0	0		
Ler bem para responder bem.				1																
Leio as páginas todas.			1		Ausência de consciência sobre os processos desenvolvidos durante a leitura	3	1	3	1	Provavelmente leio e penso se me apetece fazer outra coisa.			1	Ausência de consciência sobre os processos desenvolvidos durante a leitura				1	6	
Começo a ler devagar.			1							Leio em voz alta.										1
Eu começo a ler o texto .	1									Leio // leio // leio// leio// Leio o texto										4
Durante a leitura lemos o texto.		1								Nada										1
Leio.			1																	

Durante de um texto eu não faço nada.	1																					
Eu não faço nada durante a leitura dos textos e dos livros.	1																					
Leio sentado.																						
Brinco e distraio-me.				1																		
b) ...e vejo as dificuldades perguntas á minha professora.		1						Recurso ao professor para superação de dificuldades	0	1	0	1	e o que eu não percebo vou à professora /		1			Recurso ao professor para superação de dificuldades	0	1	0	0
Se tenho dúvidas chamo a professora.					1																	
Tomo atenção ao texto, leio de novo a palavra enganada.					1			Autocorreção durante a leitura em voz alta	0	0	0	2							0	0	0	0
Vejo se_há erros.					1																	
d)... e vejo se estou a ler bem ...		1						Autoavaliação da leitura	0	3	0	1	Durante a leitura tento tirar ...as frases que não entendi....			1		Autoavaliação da leitura	0	3	1	0
So tenho algumas		1											Sublinho o que não percebo.		1							

dificuldades em palavras que acho difíceis.																			
Leio e fico com algumas dificuldades.		1							Quando não sei sublinho		1								
leio muito, muito, muito , muito bem				1					e sublinho o que não percebo.		1								
Vejo se estou a gostar ou não.			1		Apreciação do texto lido	0	0	1	0	Vejo se gosto ou não.			1		Apreciação do texto lido	0	0	1	0
Sem resposta		1	2	2	Ausência de resposta	0	1	2	2	Falta, não responde, falta	3	4		4	Ausência de resposta	3	4	0	4

APÓS A LEITURA																						
ANTES DA INTERVENÇÃO									DEPOIS DA INTERVENÇÃO													
Unidades de registro	4º C	4º E	6º E	6º C	Indicadores	4º C	4º E	6º E	6º C	Unidades de registro	4º C	4º E	6º E	6º C	Indicadores	4º C	4º E	6º E	6º C			
Leio de novo até conseguir perceber o que escrevi da leitura.		1			Necessidade de releitura para melhor compreensão do sentido do texto	1	1	1	1	Leio de novo e faço uma linha em baixo do que mais me interessa e tento entender o que o texto quis dizer // Agora leio novamente //Releio // Volto a ler e fazer perguntas ao texto. //Voltei a ler o texto muitas vezes e vejo as imagens // Releio o texto. // Rever o texto e compreender o texto. // ler de novo // reler o texto //Eu depois de ler um texto releio-o e. // Leio de novo , //Rever o texto //Rever o texto. //Rever o texto. //Rever //Releio	2	19	1	1	Necessidade de releitura para melhor compreensão do sentido do texto	2	19	1	1			
Depois de ler o texto leio novamente com mais atenção, mais uma vez...g)				1																		
Depois de eu ler o texto se ainda ficar com dúvida acerca dele volto a relê-lo ...a)	1																					

									// Rever o texto, // Compreender o texto //Compreender o texto //compreender o texto // Compreender o texto. //compreender o texto //Vou ler outra vez o texto; // Depois de ler o texto leio novamente com mais atenção, mais uma vez									
				Necessidade de releitura para melhor compreensão da estrutura ,				// ver a estrutura do texto. //, ver a estrutura do texto, , // ver a estrutura do texto; //Ver a estrutura do texto. //ver a estrutura do texto, // observo os parágrafos //Ver a estrutura do	7			Necessidade de releitura para melhor compreensão da estrutura ,	0	7	0	0		

									texto.									
					Necessidade de releitura para confirmar antecipações				// Confirmar a antecipação // Confirmar as antecipações. //Confirmar as antecipações.		3			Necessidade de releitura para confirmar antecipações	0	3	0	0
					Necessidade de releitura para verificar o cumprimento do objetivo de leitura				// verificar os objetivos. // cumprir o objetivo. //Cumprir os objetivos. //Cumprir os objetivos. // verificar os objetivos.		5			Necessidade de releitura para verificar o cumprimento do objetivo de leitura	0	5	0	0
g) ... e tento compreender as palavras complicadas, tento compreender o significado.				1	Procura do significado do vocabulário novo	0	1	0	3	Esclareço as minhas dúvidas quando tenho dificuldades no texto.	1			Procura do significado do vocabulário novo	1	7	0	3
Eu depois de ler o texto se não compreender algumas palavras vou consultá-las				1						//ver palavras difíceis //ver o vocabulário //ver palavras difíceis,		3						

no dicionário.																		
Depois de ler o texto vejo se há alguma palavra que não percebi.			1						Retirar dúvidas. Perguntar dúvidas ao livro.// tirar dúvidas	2								
Tiro as duvidas.		1							e perguntar o vocabulário. // reler palavras e ex+pressões desconhecidas. // e tento compreender as palavras complicadas, tento compreender o significado // Depois de ler o texto vejo se há alguma palavra que não percebi. // Eu depois de ler o texto se não compreender algumas palavras vou consultá-las no dicionário.	2		3						
Depois de ler o texto fico a imaginar a história em vida real.			1	Procura da relação do texto com a experiência	1	0	1	1	Depois de ler o texto eu tento aplicar o que aprendi no meu dia a dia.	1				Procura da relação do texto com a experiência	1	0	4	0

b) ...ainda continuar a pensar no que li.	1								Fecho o livro e penso no que li.// Fecho o livro e arrumo e penso no que li // Fecho o livro e penso no que li // Depois de ler penso no que li			4								
Comento o texto para mim.				1	Apreciação do texto	1	1	3	1	Comento o texto para mim.				1	Apreciação do texto	0	0	4	1	
Depois de acabar tento lembrar-me do que li e fico feliz pelo que li se o livro for com uma história que acabe bem.			1																	
Depois de ler o texto eu tento entender o texto eu tento saber a moral da história etc....	1										Relembro a história do texto para ficar a saber da história que me falou o texto.			1						
Depois de ler o texto eu comento o texto , digo se gosto , digo o que não fica bem no texto, falo sobre ele, digo o que gostei mais,			1								Tudo o que li guardo nos meus pensamentos.			1						

o que me fez rir, o que não fica bem no texto.																				
Se gosto costumo mostrar aos meus pais e leio outra vez e vejo o <i>escritor</i> .			1																	
Se eu gostar do livro recomendo lerem-no e digo que é muito engraçado. Se não achar engraçado não faço nada, não há nada a fazer.		1																		
g) ...mas quando o texto tem perguntas eu começo a fazer ...g)	1					Resposta a questionário sobre o texto	8	5	0	3	O que faço é ler as perguntas.	1				Resposta a questionário sobre o texto	9	3	4	3
Eu faço depois de ler o texto vou fazer os trabalhos todos na outra página.	1										Faço perguntas a mim próprio	1								
Depois de ler o texto vou responder às perguntas	1										Depois de ler vou responder às perguntas.	1								

O que faço depois de ler um texto faço a ficha que está ao lado.	1									Depois de ler o texto fecho o livro, ou faço as perguntas e depois digo que já acabei de fazer ponho o dedo no ar para falar.	1							
Respondo às perguntas do texto.	1									Eu escrevo as perguntas.	1							
Respondo às perguntas que me são dadas normalmente.										Penso no que li para poder responder corretamente às questões dele.	1							
Faço os exercícios.										Costumo interpretar o texto e copio para o caderno.	1							
Respondo às perguntas.										Faço as fichas do texto se houver.	1							
Faço as atividades do livro com os meus colegas.		1								Faço as perguntas que se seguem	1							
Fazemos a ficha do texto.		1								e fazer perguntas ao texto.		1						
Depois de ler o texto faço o exercício		1								Fazer perguntas ao texto,		1						

caligráfico e ortográfico e também faço a interpretação.																				
Dou as respostas.		1							Fazer perguntas ao texto		1									
O que eu faço depois de ler o texto faço a cópia ou a ficha do livro de Língua Portuguesa.		1							Faço perguntas para saber se compreendi o texto			1								
O que faço depois de ler o texto é relembrar o texto e às vezes faço resumos em casa.	1								Faço perguntas ao texto e respondo			1								
Depois de ler o texto responder as perguntas do texto.	1								Respondo às perguntas. Respondo às perguntas que me são dadas normalmente.				2							
Depois de ler um texto estou a corrigir as perguntas.	1								Faço os exercícios.				1							
Eu começo a resume do meu	1					Resumo escrito ou oral do texto	2	0	1	1	e depois penso num resumo para contar			1		Resumo escrito ou oral	0	0	2	1

texto que li.									às outras pessoas.					do texto				
Faço um resumo do texto e...f)			1						Muitas vezes faço um resumo do que li e vejo se coincide com o texto.			1						
d) ... muitas das vezes faço um resumo .			1						Faço um resumo do texto e arrumo o livro.				1					
a)... e se o compreender primeiro conto a história às pessoas que não ouviram.	1																	
g) ...quando acabo de ler o texto peço ao meu professor para ver se posso fazer um desenho	1					Desenho sobre o texto	1	1	0	0				Desenho sobre o texto	0	0	0	0
lembro-me do que li e às vezes faço a ilustração do que estive a ler e assim percebo o livro.		1																
Eu faço uma cópia faço um desenho sobre o texto , ou leio		1				Cópia do texto	0	1	0	0				Cópia do texto	0	0	0	0

outro livro.																			
...e) penso se li bem ou mal ...e)	1				Autoavaliação da leitura	1	0	1	1	Verifico se li bem o livro. Verifico se aprendi coisas novas. Verifico se aprendi a informação. Leio outra vez para ver se tenho erros.			3	1	Autoavaliação da leitura	0	0	3	1
Leio o texto outra vez para ver se errei.			1																
Leio outra vez para ver se tenho erros.				1															
Pergunto à professora que nota tive.			1		Preocupação com a avaliação da leitura	0	0	2	0	Depois de ler pergunto se li bem e pergunto aos meus colegas se perceberam			1		Preocupação com a avaliação da leitura	0	0	2	0
Depois de ler o texto eu pergunto se li bem.			1							Respiro fundo e expiro à espera da nota			1						
Fecho o livro: vitória vitória acabou-se a história,...d)			1		Ausência de procedimentos pós leitura	5	1	3	9	Guardo o lápis e a borracha e fecho o livro.	1				Ausência de procedimentos pós leitura	2	0	0	8
Fecho o livro e já acabei.			1							Digo que já acabei.	1								
Fecho o livro e meto no canto da mesa.				1						Digo: acabei e fecho o livro.				1					
Fecho o livro.				1						Em 3º espero pelo professor e digo que já acabei.				1					

acabei.																				
Eu depois de ler o texto digo à minha professora que já acabei.		1																		
Eu depois de ler não faço nada ...g)	1																			
Eu não faço nada ...h)	1																			
Fico a espera que os meus colegas acabem.																				
...h) Apenas espero que os meus colegas acabem de ler...h)	1																			
O que eu faço depois do texto é fazer um desenho livre se o professor deixar	1					Atividades não relacionadas com a leitura	3	0	6	0	Depois de ler arrumo o livro e volto a comer.			1		Atividades não relacionadas com a leitura	0	0	2	0
Eu começo a brincar com os meus irmãos depois de ler o texto	1										Depois de ler vou para o PC			1						
Brinco e tento				1																

não fazer barulho.																			
Brinco! Para não ficar espedada a olhar para os outros feita parva.			1																
Depois de ler o texto faço outras coisas como por exemplo: escrever um livro e fazer matérias.	1																		
Dormir e a pensar (seguiu a colega)			1																
Fico entusiasmada e dá-me vontade de dormir.			1																
Durmo a pensar na leitura.			1																
Vou fazer alguma coisa que não seja ler um texto.			1																
Não sei responder			2		Não sabe responder		2								Não sabe responder	0	0	0	0
Impercetível	1	1			Ausência de resposta	1	3	0	1	Impercetível	1				Ausência de resposta	4	6	4	3
Não respondeu.		2		1						Falta, Não resp.	3	6	4	3					

Número de UR em cada categoria por subcategorias e indicadores

ANTES DA LEITURA														
CATEGORIA (C)	SUBCATEGORIA (SC)	INDICADOR (I)	ANTES DA INTERVENÇÃO					DEPOIS DA INTERVENÇÃO						
			4º C	4º E	6º E	6º C	Total UR/I	Total UR/SC	4º C	4º E	6º E	T6º GC	Total UR/I	4º C
ESTRATÉGIAS DE PREPARAÇÃO PARA A LEITURA	Antecipação do conteúdo	Antecipação do conteúdo a partir do título	4	2	6	3	15	18	7	5	5	8	25	71
		Antecipação do conteúdo a partir do título e capa	0	1	0	0	1		1	33	1	0	35	
		Antecipação do conteúdo a partir das imagens	0	0	1	0	1		0	10	1	0	11	
		Expectativa positiva sobre o texto a ler	0	0	1	0	1		0	0	0	0	0	
	Conhecimento prévio do texto	Audição da leitura oral da professora	0	2	0	0	2	7	0	0	0	0	0	5
		Leitura silenciosa prévia	1	3	0	0	4		0	0	0	4	4	
		Cópia do texto antes da leitura	0	1	0	0	1		0	0	0	0	0	
		Procura de significados no dicionário	1	0	0	0	1		1	0	0	0	1	
	Preparação física e psicológica	Concentração	2	3	2	3	8	14	2	3	4	1	10	10
		Preparação da voz para leitura oral	0	0	2	0	2		0	0	0	0	0	
		Preparação de formas de controlo da leitura oral	0	0	2	0	2		0	1	0	0	0	
		Antecipação de dificuldades na leitura em voz alta	1	1	0	0	2		0	0	0	0	0	
Definição do objetivo	Conhecimento do objetivo de leitura	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	2	

	Antecipação da estrutura	Observação da mancha gráfica, parágrafos.	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	3	3
	Ausência de preparação	Ausência de procedimentos preparatórios	10	5	4	7	26	29	7	0	5	7	19	33	
		Sem resposta	1	0	0	2	3		3	4	3	4	14		

DURANTE A LEITURA															
CATEGORIA (C)	SUBCATEGORIA (SC)	INDICADOR (I)	ANTES DA INTERVENÇÃO						DEPOIS DA INTERVENÇÃO						
			4º C	4º E	6º E	6º C	Total UR/I	Total UR/SC	4º C	4º E	6º E	T6º GC	Total UR/I	4º C	
ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO DO TEXTO DURANTE A LEITURA	Apreensão do sentido global do texto	Formação de imagens mentais durante a leitura	3	0	1	0	4	10	2	1	4	3	10	30	
		Recurso às imagens para compreensão do conteúdo	0	0	0	1	1		0	0	0	0	0		
		Procura de apreensão do sentido do texto	0	1	0	3	4		3	8	5	3	19		
		Apreciação do texto lido	0	0	1	0	1		0	0	1	0	1		
	Monitorização da compreensão	Organização mental de sínteses parciais	0	2	0	1	3	8	1	2	1	0	4	7	
		Questionamento mental sobre o que já foi lido	2	0	0	0	2		1	1	0	0	2		
		Formulação de hipóteses sobre a continuação do texto	0	0	1	0	1		0	0	0	0	0		
		Aumento do léxico através da leitura	2	0	0	0	2		1	0	0	0	1		
	Monitorização do comportamento	Concentração e atenção	3	4	4	3	14	25	5	11	4	2	22	33	
		Preocupação com o desempenho na leitura em voz alta	2	2	6	1	11		7	0	3	1	11		
	Necessidade de controlo externo	Preocupação com o questionamento posterior do professor	1	0	0	1	2	4	0	0	0	0	0	1	
		Recurso ao professor para superação de dificuldades	0	1	0	1	2		0	1	0	0	1		
	Autoavaliação	Autocorreção durante a leitura em voz alta	0	0	0	2	2	5	0	0	0	0	0	4	

		Autoavaliação da leitura	0	3	0	1	3		0	3	1	0	4	
	Ausência de estratégias de monitorização	Ausência de consciência sobre os processos desenvolvidos durante a leitura	3	1	3	1	8	13	0	0	1	6	7	18
		Ausência de resposta	0	1	2	2	5		3	4	0	4	11	

APÓS A LEITURA														
CATEGORIA (C)	SUBCATEGORIA (SC)	INDICADOR (I)	ANTES DA INTERVENÇÃO					DEPOIS DA INTERVENÇÃO						
			4° C	4° E	6° E	6° C	Total UR/I	Total UR/SC	4° C	4° E	6° E	T6° GC	Total UR/I	4° C
ESTRATÉGIAS DE VERIFICAÇÃO DA COMPREENSÃO APÓS A LEITURA	Auto verificação da compreensão do texto	Necessidade de releitura para melhor compreensão do sentido do texto	1	1	1	1	4	18	2	19	1	1	23	44
		Procura do significado do vocabulário novo	0	1	0	3	5		1	7	0	3	11	
		Procura da relação do texto com a experiência	1	0	1	1	3		1	0	4	0	5	
		Apreciação do texto	1	1	3	1	6		0	0	4	1	5	
	Atividades propostas para verificação da compreensão	Resposta a questionário sobre o texto	8	5	0	3	16	23	9	3	4	3	19	22
		Resumo escrito ou oral do texto	2	0	1	1	4		0	0	2	1	3	
		Desenho sobre o texto	1	1	0	0	2		0	0	0	0	0	
		Cópia do texto	0	1	0	0	1		0	0	0	0	0	
	Avaliação da leitura	Autoavaliação da leitura	1	0	1	1	3	5	0	0	3	1	4	6
		Preocupação com a avaliação da leitura	0	0	2	0	2		0	0	2	0	2	
	Ausência de estratégias de verificação da compreensão	Ausência de procedimentos pós leitura	5	1	3	9	18	34	2	0	0	8	10	29
		Atividades não relacionadas com a leitura	3	0	6	0	9		0	0	2	0	2	
		Não sabe responder	0	2	0	0	2		0	0	0	0	0	
		Ausência de resposta	1	3	0	1	5		4	6	4	3	17	

Número de Unidades de Registo (UR) por Categorias (C) e Subcategorias (SC), antes da intervenção e depois da intervenção

Subcategorias (SC)	Q. Leitura - Pergunta #1: "O que fazes antes da leitura?"							
	UR / SC							
	4°C		4°E		6°C		6°E	
	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO
Antecipação do conteúdo	4	8	3	48	3	8	8	7
Conhecimento da prévio do texto	2	1	6	---	---	4	---	---
Preparação física e psicológica	3	2	4	4	3	1	6	4
Definição do objetivo	---	--	---	1	---	---	---	1
Antecipação da estrutura	---	--	---	2	---	---	---	1
Ausência de preparação	12	10	5	4	10	11	4	8

Subcategorias (SC)	Q. Leitura - Pergunta #2: "O que fazes durante a leitura?"							
	UR / SC							
	4°C		4°E		6°C		6°E	
	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO
Apreensão do sentido global do texto	3	5	1	9	4	6	2	10
Monitorização da compreensão	4	3	2	3	1	---	1	1
Monitorização do comportamento	5	12	6	11	4	3	10	7
Necessidade de controlo externo	1	---	1	1	2	---	---	0
Autoavaliação	---	---	3	3	3	---	---	1
Ausência de preparação	3	3	2	4	2	4	2	0

Subcategorias (SC)	Q. Leitura - Pergunta #3: "O que fazes depois da leitura?"							
	UR / SC							
	4°C		4°E		6°C		6°E	
	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO
Auto verificação da compreensão do texto	3	4	3	26	6	5	5	9
Atividades propostas para verificação da compreensão	11	9	7	3	4	4	1	6
Avaliação da leitura	1	---	---	---	1	1	3	5
Ausência de estratégias de verificação da compreensão	9	6	6	6	10	11	9	6

ANEXO 10 – ANÁLISE DE CONTEÚDO - QUESTIONÁRIO: ESTRATÉGIAS DE ESCRITA
Transformação das unidades de registo em indicadores

ANTES DA ESCRITA																			
			ANTES DA INTERVENÇÃO							DEPOIS DA INTERVENÇÃO									
Categoria (C)	Subcategoria (SC)	Indicador (I)	Unidades de registo (UR)	4º C	4º E	6º E	6º C	UR/I	UR/SC	Unidades de registo (UR)	4º C	4º E	6º E	6º C	UR/I	UR/SC			
Estratégias de preparação para a escrita	Preparação psicológica e do material	Preparação de material de escrita	Pego no lápis, na borracha, pego na folha	1				5	7	// Abro o caderno.	1				6	7			
					0								0						
			// Pego na caneta. // Pego na caneta. // ... e afio o lápis para a letra não ficar mal e limpo a borracha numa folha branca // Eu preparo uma folha com linhas e escrevo o meu nome, data por fim escrevo o título do texto que vou escrever.			4							// Afio o lápis // Vejo se a caneta está a escrever // Antes de começar a escrever o texto afio o lápis					3	
						0						// Antes de começar a escrever um texto preparo o						2	

										material // Tiro a caneta e o caderno da mala						
		Concentração		0				2			0					1
			//Concentro-me		1							0				
			//Concentro-me naquilo.			1				//Concentro-me bem e trabalho mais.				1		
							0							0		
	Definição do contexto de escrita	Define o público alvo		0				0	12		0				2	10
					0					// para quem vou escrever		2				
						0				// para quem,			0			
							0							0		
		Decide o tipo de texto e a sua estrutura		0				0			0				1	
					0							0				
						0				// Antes de eu escrever um texto penso no tipo de texto que vou escrever,				1		
							0							0		

		Conhece a instrução da tarefa	// Leio e depois escrevo o texto. // O que eu faço antes de começar a escrever um texto é ler o texto.	2				12		// Antes da escrita leio. // Leio primeiro. Antes de começar leio o texto,	3				7
			//Antes da escrita lemos o texto. //e leio que faço antes da escrita é ler o texto.		2						0				
						0				// Leio o título. // Tenho de <i>analisar</i> o texto para sair bem.			3		
			//Antes de começar fazer um texto leio atenciosamente. // Leio tudo antes de escrever o texto // Em 1º leio o que pergunta, o que é para fazer no texto. // Eu antes de começar a escrever eu leio // Antes de começar a escrever começo a pensar e ler as regras de todas as fichas.				8			// Leio com atenção				1	

			<p>// Leio do que o texto fala e depois ponho o título.</p> <p>// Eu antes de começar a escrever um texto leio todas as perguntas com atenção.</p> <p>// Antes de começar o texto eu leio tudo</p> <p>// Ler</p> <p>// Eu antes de começar a escrever um texto fico a ler o texto para eu perceber o que estou a escrever e poder perceber o que disse esse texto.</p>												
	Elaboração de um plano de escrita	Pensar e imaginar o que se vai escrever	<p>//Quando eu for para escrever o texto eu penso e a seguir eu escrevo.</p> <p>// Antes de começar a escrever começo a pensar para depois começar a escrever um texto.</p> <p>// Eu faço antes da escrita penso.</p> <p>//Penso o que vou</p>	7			26	35	<p>// Penso no que vou escrever.</p> <p>// Penso o que vou escrever.</p> <p>// Penso no que vou escrever.</p> <p>// Penso no que vou escrever e vejo se a frase tem sentido.</p> <p>//...penso no que vou escrever e como o quero</p>	9				40	63

			<p>escrever (no texto claro). //Antes de começar a escrever um texto penso primeiro no que vou escrever. // Antes de começar a escrever penso bem sobre aquilo que vou escrever. // Antes de começar a escrever um texto penso no que vou escrever.</p>							<p>apresentar. // Penso o que vou escrever. // Penso no que vou escrever. // O que faço é pensar no título. // Antes da escrita pego na caneta penso no título do texto e abro o livro na página que é dita para fazer</p>					
			<p>// ...e penso o que vou escrever. //e imagino sobre o que vou escrever // Penso o que vou fazer antes de começar o texto. // Antes de começar a escrever um texto eu penso</p>		3					<p>//Pensar no que vou escrever // Pensamos no que o texto vai falar. // Antes de começar a escrever um texto penso o que vou escrever // Penso no que vou escrever. // Penso no que vou escrever no meu texto // Penso no que vou escrever,</p>		6			
			<p>// Penso e imagino como vai ser o</p>			10				<p>// Penso no que vou escrever.</p>			16		

			<p>/ Penso o que vou escrever...</p> <p>// Penso que estou a ver como há de ser o texto</p> <p>// Primeiro penso numa história para fazer. Depois penso no título. E penso nas personagens apesar de nem todos terem.</p> <p>// Antes de começar a escrever um texto penso no título, como se vai desenvolver a história, pensar nas personagens, e onde vai acontecer, também escolho o nome das personagens.</p> <p>// Eu quando faço um texto penso</p>							<p>escrevo.</p> <p>// Penso no que vou escrever ou a resposta que vou dar.</p> <p>// Penso sobre o que hei de escrever.</p> <p>// Penso no que vou escrever.</p> <p>// Penso no que hei de escrever e depois começo a escrever.</p> <p>// Penso antes de escrever.</p> <p>// penso como o vou escrever</p>					
			<p>// Penso no que vou escrever.</p> <p>// Penso no que vou escrever e depois parto à ação.</p> <p>// e penso no que vou escrever.</p> <p>// Eu antes de começar a escrever</p>			6				<p>// Penso no que vou escrever.</p> <p>// Penso no que vou escrever</p> <p>// Penso no que vou escrever</p> <p>// Penso e depois escrevo</p> <p>// Penso o que</p>					9

			depois depois encaixo as palavras nos lugares certos.												
				0								12			

//... fazer a chuva e ideias e organizar a chuva de ideias.
// Antes de ler devemos fazer uma chuva de ideias.
// Penso no objetivo, faço a chuva de ideias, planifico
// Faço o plano primeiro, faço-o com atenção.
// Planificar: pensar no que vou escrever e organizar a chuva de ideias.
// Vou primeiro ver as frases que vou escrever e ver o título.
// Eu antes da escrita planifico o meu texto.
// ... e planifico
//Fazer a chuva de ideias,
// Chuva de

										ideias. Planifico // Planifico o texto // Planifico o texto. // Penso no que o texto deve falar //Organizo as ideias.						
					0					//Planifico o que vou escrever e organizo as ideias. // Faço o plano. // Faço o plano e...			3			
			//Antes de começar a escrever um texto escrevo o texto numa folha de rascunhos para ter a certeza que não me vou enganar a escrever. // Faço uma folha aonde estão as ideias e monto o texto depois começo a passar.			2				//Faço um rascunho para ver se está tudo bem para não esquecer de nada. // Tento que o texto faça sentido // ... e faço um resumo (PLANO?) depois leio bem se não estiver como eu quero a pago e tento melhorar				2		

	Ausência de preparação	Ausência de procedimentos preparatórios	<p>// O que faço antes de escrever é pôr o nome para o professor distinguir. // Espero um bocado e começo a escrever. // O cão tem uma dona e um dono e um dono. // Antes de abrir o livro abro o livro, posto na página, e depois começo a escrever. // Antes de começar a escrever um texto ponho primeiro nome. // O que eu faço antes de começar a escrever respiro 30 vezes.</p>	6				8	24	Pego no lápis na borracha vejo qual é o texto a escrever.	1				2	16
			<p>// O que faço antes de começar a escrever um texto afio o meu bico do lápis se tiver partido e também arranjo um livro qualquer, mas um bom. //Pergunto se é a</p>		2							0				

DURANTE a ESCRITA																
			ANTES DA INTERVENÇÃO							DEPOIS DA INTERVENÇÃO						
Categoria (C)	Subcategoria (SC)	Indicador (I)	Unidades de registo (UR)	4º C	4º E	6º E	6º C	UR/I	UR/SC	Unidades de registo (UR)	4º C	4º E	6º E	6º C	UR/I	UR/SC
Estratégias de escrita do texto durante a escrita	Monitorização da escrita	Formação de imagens mentais	// Durante a minha escrita, eu paro para pensar e volto novamente a escrever. // Durante a minha escrita, eu paro para pensar e volto novamente a escrever. // Penso enquanto escrevo. //Escrevo o que estou a pensar e a imaginar o que vou fazer. //O que faço durante a escrita pensar nas palavras que vamos escrever	5				19	19	//Penso e escrevo. //Penso no que vou escrever a seguir. // Penso o que é que vou escrever. // O que faço é pensar antes de escrever alguma frase.	4				18	58

		escrita do texto penso o que é que vou escrever //Durante a escrita do texto eu penso em outras alternativas que o texto podia ter para que fique excelente //Penso e o que me vem à cabeça escrevo é só. // Em 2º lugar penso no que vou escrever. // Penso no que estou a escrever.							penso no que vou escrever // Escrevo e vou pensando outras coisas // Penso e continuo a escrever. //Penso no que vou escrever.						
	Recurso à leitura para melhorar/ para continuar a produção	//Leio	1				6	//Vou lendo para dentro	1						12
		// Leio o texto //Eu durante o texto escrevo e leio o que já tinha escrito no texto.		2				// Leio e escrevo		1					
		Durante a escrita de um texto eu tenho de ler o que já				1		//Vou lendo // ... leio e vou melhorando //... e se tenho de			8				

			escrevi.							acrescentar alguma coisa . // ...e leio // Vou ou lendo se me enganar corrijo // Escrevo e leio //Escrevo e leio o que escrevi // Escrevo e leio e o que escrevi					
			// Durante a escrita escrevo e leio ao mesmo tempo para não me enganar .//Escrevo e leio conforme vou escrevendo				2			//Leio e escrevo ao mesmo tempo //Leio.				2	
		Organização mental de sínteses parciais		0				4			0				9
					0					//Pôr as ideias em ordem e faço o texto //Tentar não me repetir. // Organizo o texto		3			

		Preocupação em escrever em conformidade com o plano		0				3			0				7
					0							6			
		//Vou escrevendo o que escrevi (o que planifiquei). //Vou-me lembrando do que tinha pensado antes de começar a escrever.				2							1		
		Escrevo e riscó o que está errado até lá.						1						0	
		Preocupação com a	//Eu vou meter as entoações.	1				7				3			11
			//Textualizo o texto //Textualizo //Faço a introdução, o desenvolvimento e a conclusão //Textualizo //Eu durante a escrita textualizo o meu texto. //e vou ao plano e sublinho o mais importante.												
			//Durante a escrita do texto eu penso nas melhores frases que combinam melhor com o tema e que a história que estou a fazer seja bonita.												

			atenção ao que estou a escrever para não dar erros ortográficos													
	Monitorização do comportamento	Concentração e atenção	// O que faço durante a escrita do texto é estar com atenção. // Durante a escrita do texto eu penso no que eu estou a escrever e não penso no que os outros estão a escrever para conseguir terminar os trabalhos todos. //Durante a escrita do texto eu presto bastante atenção no que estou escrevendo.	3				5	6	//Presto bastante atenção no que estou escrevendo.	1				9	9
			//Concentro-me e não penso em mais nada porque assim não sei o que escrever.		1					// Escrever com atenção // Escrevo com muita atenção		2				
						0				// Escrevo com			4			

										atenção // Escrevo com muita atenção //Escrevo com calma // Escrevo com muita atenção					
			// Estou com atenção e a pensar.				1			// Estou muito atenta // e esforço-me para escrever tudo bem.				2	
		Recurso ao professor para superação de dificuldades		0				1			0				0
					0							0			
			//Escrevo e engano-me. Não percebo e pergunto se me podem escrever.				1						0		
							0							0	
Autoavaliação	Autoavaliação da escrita	//Durante a escrita certifico- me de que o texto que estou a escrever tem um princípio, um meio e um fim.	1					1	1	//Durante a escrita certifico- me de que o texto que estou a escrever tem um princípio, um meio e um fim.	1				1
					o							0			

						0						0			
							0						0		
	Ausência de estratégias de monitorização	Ausência de consciência sobre os processos desenvolvidos durante a escrita	// Estou a pensar onde estou a escrever // Não faço nada. // Começo a escrever o texto. // Durante a escrita ponho o texto nas linhas. // Vou acompanhando o texto porque quando as pessoas pedirem para ler já sei e não tenho muitas dúvidas.	5				18	32	//Escrevo //Sigo com o dedo o texto //Olho para o texto.	3			10	23
			// Durante a escrita escrevemos. // Nós costumamos fazer isto mas eu já não me lembro. //nada //não sei //Ficamos a		6					// Escrevo o texto // Escrevo o texto //Escrever		3			

			Não respondeu, Não respondeu, falta, não sei, não sei				5			Falta, Impercetível, falta, falta,				4		
--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	---	--	--

DEPOIS DA ESCRITA																
Categoria (C)	Subcategoria (SC)	Indicador (I)	ANTES DA INTERVENÇÃO							DEPOIS DA INTERVENÇÃO						
			Unidades de registro (UR)	4º C	4º E	6º E	6º C	UR/I	UR/ SC	Unidades de registro (UR)	4º C	4º E	6º E	6º C	UR/I	UR /SC
Estratégias de verificação o texto após a escrita	Atividades para melhora/ da escrita - revisão	Ler para verificar o sentido do texto	//Eu volto a ler o que escrevo // Leio o texto todo novamente. // Depois de escrever o texto volto a lê-lo do início para ter a certeza de que não me enganei.	3				18	47	// Leio tudo novamente. // Releio o texto. //Leio //O que faço é rever para ver se escrevi alguma coisa mal.	4				13	37
			//Leio o que escrevo. // O que faço depois de escrever o meu texto é ler o meu texto. //Depois de escrever o texto leio-o e vejo se há mais alguma coisa que eu possa acrescentar // Revejo o texto		4					// Releio o texto //Leio o meu texto de novo, para ver se não tem erros e no fim volto a escrevê-lo para o organizar melhor. //Depois de escrever revejo para ver se está correto // Eu depois da escrita revejo o		13				

										meu texto // Rever o texto // Revejo o texto / Revejo o texto //Revejo o texto // Releio o texto //Rever muitas vezes... //Leio o texto para revisão e para ver se quero acrescentar mais alguma coisa. // Rever o texto //Releio o texto três vezes para ver se está bem.					
			// Revejo o texto vejo se a história faz sentido se está tudo bem organizado. //Depois de escrever o texto, eu leio de novo, corrijo alguma coisa se for preciso para o texto ficar melhor, e também posso modificar o tema do texto, que combina melhor com a história que escrevi.			7			// Vou ler o texto outra vez //... leio // Depois de escrever leio para ver se não tenho repetições //... depois leio para ver se não me enganei. // Memorizo na cabeça. // Leio para ver o que está mal; // Reler outra vez o texto // Volto a ler o			14			

			<p>// Revejo 3 ou 4 vezes para ver se está bem.</p> <p>// Releio tudo para ver se está tudo bem.</p> <p>// Ler se está tudo bem.</p> <p>// Releio tudo para ver se não tenho mais nada para escrever e ponho um ponto final.</p> <p>// Depois de escrever o texto eu leio, penso no que se pode mudar, penso no que fica mal, penso que posso mudar algumas palavras</p>						<p>que escrevi.</p> <p>// ... e vejo se está bem</p> <p>// Releio.</p> <p>// Releio o texto três vezes</p> <p>//Leio para ver se a escrita esteve bem</p> <p>//Revejo o texto</p> <p>// Depois de escrever vejo se tenho alguma coisa errada.</p>					
			<p>// Verifico se me esqueci de alguma coisa ou se escrevi algo mal.</p> <p>//Leio-o</p> <p>// Leio tudo o que escrevi</p> <p>// Às vezes leio e depois ilustro.</p> <p>Em 3º lugar vejo o texto todo se está tudo bem.</p> <p>//Às vezes leio e</p>			4			<p>// Leio novamente para ver se fiz tudo o que queria.</p> <p>// Leio várias vezes.</p> <p>// Revejo o texto.</p> <p>//Depois de escrever o texto releio-o para ver se está tudo bem e ...</p> <p>//Leio tudo</p> <p>// Revejo</p>				6	

			depois ilustro. //Leio tudo novamente.													
		Ler para verificar erros ortográficos	//Leio 5 vezes para tirar os erros todos. //Depois de escrever o texto eu leio novamente para ver se não tenho erro. // Corrijo para ver se tenho algum erro. // Releio se não tem erros na minha história. // Depois de escrever um texto leio-o para ver se não tem erros ortográficos. // Depois de escrever leio para ver se tenho algum erro.	6				24			//Depois de escrever o texto, volto a lê-lo a ver se tem erros. //Depois de escrever vejo se está com erros. //Leio para ver se tem alguma coisa errada.	3				17
			//Depois de escrever corrijo para ver se tenho algum erro ortográfico. // Verifico o texto para ver se tenho erros // Vejo as palavras		3						// ... e ver se há erros. // Depois da escrita vejo os erros que escrevi //Releio para encontrar erros e corrigi-los.		3			

		os erros que dei e não apaguei //Estou a corrigir o seu texto							está mal no meu texto // e corrijo.						
		//Corrijo a escrita		1					//e corrijo. //e melhora o que não está bem. //e melhorar o texto. //Organizo sempre melhor		4				
					0				//Melhora algumas coisas que não estejam //Se tiver erros no meu texto eu emendo.			2			
		// Revejo e corrijo o que errei. // ...e se faltar algo meto e se tiver mal corrijo.				2							0		
	autoavaliação	Apreciação do texto	0				1	1		0				5	5
				0					Vejo se está tudo bem para o entregar		1				
		Leio, vejo se ficou bonito, se tem fantasia,			1				//Penso que foi bom. //Penso no que escrevi // Depois de escrever vejo se tenho alguma			4			

										coisa errada. //... e depois apenas leio.						
							0									
	Ausência de estratégias de verificação da escrita	Ausência de procedimentos pós escrita	//Arrumo o lápis e a borracha, arrumo tudo e deito a cabeça em cima da mesa. //Não faço nada	3				8	34	//Respiro fundo. //Digo que já acabei.	2				7	29
			// Começo a arrumar as coisas.		1						0					
			//Pego na folha, viro ao contrário, ponho a caneta na mesa e penso que vai ficar bom // Ponho um ponto final e entrego à professora a folha onde escrevi o texto.			2				Arrumo a caneta e a folha.			1			
			// Espero pela recolha // Viro a folha ao contrário e fico calada. //Digo à professora que já acabei e viro a folha para baixo.				3			// Nada // Entrego // Fecho o livro e guardo				3		

		Atividades não relacionadas com a escrita	//Depois de escrever o texto etc. o que faço é arrumo mas se for o livro de LP faço a folha a seguir ou quero dizer as perguntas do texto e tal, e muitas mais coisas. //Quando acabo peço ao meu professor para fazer um desenho. //Que faço depois de escrever um texto. Desenho	3				11		//Faço a ficha e digo depois da ficha que já acabei pondo o dedo no ar. //Já não a esquece. // Faço o desenho. //Guardo o lápis, a borracha e não me distraio.	4				9	
			// Eu no final de escrever faço o desenho sobre o texto, pinto e fecho o caderno. // Depois de escrevermos o texto fazemos a cópia, exercício ortográfico e exercício caligráfico. //Depois da escrita fazemos a ficha. //Faço outras coisas		4						0					

			Depois começo a brincar			1					// Vou para o PL.			1			
			//Digo à professora que já acabei e viro a folha para baixo. // Viro a folha ao contrário e fico calada. // Espero pela recolha				3				// Fecho o livro e guardo // Entrego // Acabo de escrever e estalo os dedos. //Nada				4		
		Não sabe responder		0					3			0					0
			Não sei. ??(impercetível)		2							0					
						0							0				
							0							0			
		Ausência de resposta	Não respondeu	2					12		Não respondeu	2					13
			Falta		5						Falta		4				
			Falta			2					Falta			3			
			Não respondeu				3				Falta				4		

Número de UR em cada categoria por subcategorias e indicadores.

ANTES DA ESCRITA															
CATEGORIA (C)	SUBCATEGORIA (SC)	INDICADOR (I)	ANTES DA INTERVENÇÃO						DEPOIS DA INTERVENÇÃO						
			4º C	4º E	6º E	6º C	Total UR/I	Total UR/SC	4º C	4º E	6º E	6º C	Total UR/I	Total UR/SC	
ESTRATÉGIAS DE PREPARAÇÃO PARA A ESCRITA	Preparação psicológica e do material	Preparação de material de escrita	1	0	4	0	5	7	1	0	3	2	6	7	
		Concentração	0	1	1	0	2		0	0	1	0	1		
	Definição do Contexto de escrita	Define o público alvo	0	0	0	0	0	12	0	2	0	0	2	10	
		Decide o tipo de texto e a sua estrutura	0	0	0	0	0		0	0	1	0	1		
		Conhece a instrução da tarefa	2	2	0	8	12		3	0	3	1	7		
	Elaboração de um plano de escrita	Pensar e imaginar o que se vai escrever	7	3	10	6	26	33	9	6	16	9	40	63	
		Define o assunto / o título	1	1	0	0	0		1	0	1	3	5		
		Procura de significados no dicionário	0	0	0	1	1		0	1	0	0	1		
		Seleciona e organiza informação leitura de textos	1	1	0	0	2		0	0	0	0	0		
		Escolha /Organização dos tópicos	2	0	0	2	4		1	12	2	2	17		
	Ausência de preparação	Ausência de procedimentos preparatórios	6	2	1	0	8	24	1	0	0	1	2	16	
Sem resposta		1	7	4	4	16		4	5	1	4	14			

DURANTE A ESCRITA														
CATEGORIA (C)	SUBCATEGORIA (SC)	INDICADOR (I)	ANTES DA INTERVENÇÃO					DEPOIS DA INTERVENÇÃO						
			4º C	4º E	6º E	6º C	Total UR/I	Total UR/SC	4º C	4º E	6º E	6º C	Total UR/I	Total UR/SC
ESTRATÉGIAS DE ESCRITA DO TEXTO DURANTE A ESCRITA	Monitorização da escrita	Formação de imagens mentais	5	4	4	6	19	19	4	3	6	5	18	58
		Recurso à leitura para melhorar/ para continuar a produção	1	2	1	2	6		1	1	8	2	12	
		Organização mental de sínteses parciais	0	0	3	1	4		0	3	4	2	9	
		Procura de mais e melhor léxico	1	0	0	0	1		1	0	0	0	1	
		Preocupação em escrever em conformidade com o plano	0	0	2	1	3		0	6	1	0	7	
		Preocupação com a correção gráfica, ortográfica e pontuação	1	1	3	2	7		3	1	5	2	11	
	Monitorização do comportamento	Concentração e atenção	3	1	0	1	5	6	1	2	4	2	9	9
		Recurso ao professor para superação de dificuldades	0	0	1	0	1		0	0	0	0	0	
	Autoavaliação	Autoavaliação da escrita	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1
	Ausência de estratégias de monitorização	Ausência de consciência sobre os processos desenvolvidos durante a escrita	5	6	5	2	18	32	3	3	0	4	10	23
Ausência de resposta		2	4	3	5	14		2	6	1	4	13		

DEPOIS DA ESCRITA														
CATEGORIA (C)	SUBCATEGORIA (SC)	INDICADOR (I)	ANTES DA INTERVENÇÃO					DEPOIS DA INTERVENÇÃO						
			4º C	4º E	6º E	6º C	Total UR/I	Total UR/SC	4º C	4º E	6º E	6º C	Total UR/I	Total UR/SC
ESTRATÉGIAS DE VERIFICAÇÃO O TEXTO APÓS A ESCRITA	Atividades para melhoramento da escrita	Ler para verificar o sentido do texto	3	4	7	4	18	47	4	13	14	6	37	65
		Ler para verificar erros ortográficos	6	3	8	6	23		3	3	5	7	18	
		Ler para corrigir o texto	2	1	0	2	5		4	4	2	0	10	
	Autoavaliação	Apreciação do texto	0	0	1	0	1	1	0	1	4	0	5	5
	Ausência de estratégias de verificação da escrita	Ausência de procedimentos pós escrita	3	0	2	3	8	34	2	0	1	3	7	29
		Atividades não relacionadas com a escrita	3	4	1	3	11		4	0	1	4	9	
		Não sabe responder	0	3	0	0	3		0	0	0	0	0	
		Ausência de resposta	2	5	2	3	12		2	4	3	4	13	

Número de Unidades de Registo (UR) por Categorias (C) e Subcategorias (SC) antes da intervenção e depois da intervenção

ANTES DA ESCRITA

Subcategorias (SC)	Q. Escrita - Pergunta #1: "O que fazes antes da escrita?"							
	UR / SC							
	4°C		4°E		6°C		6°E	
	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO
Preparação psicológica e do material	1	1	1	---	---	2	5	4
Definição do contexto de escrita	2	3	2	2	8	1	---	4
Elaboração de um plano de escrita	11	11	5	19	9	14	10	19
Ausência de preparação	7	5	9	5	4	5	5	1

DURANTE A ESCRITA

Subcategorias (SC)	Q. Escrita - Pergunta #2: "O que fazes durante a escrita?"							
	UR / SC							
	4°C		4°E		6°C		6°E	
	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO
Monitorização da escrita	8	9	7	14	13	11	12	24
Monitorização do comportamento	3	1	1	2	1	2	1	4
Autoavaliação	1	1	---	---	---	---	---	---
Ausência de estratégias de monitorização	7	5	10	9	8	8	7	1

DEPOIS DA ESCRITA

Subcategorias (SC)	Q. Escrita - Pergunta #3: "O que fazes depois da escrita?"							
	UR / SC							
	4°C		4°E		6°C		6°E	
	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO	ANTES DA INTERVENÇÃO	DEPOIS DA INTERVENÇÃO
Atividades para revisão e melhoramento da escrita	11	11	8	20	15	22	12	13
Autoavaliação	---	---	---	1	1	4	---	---
Ausência de estratégias de verificação da escrita	8	8	12	4	5	5	9	11

ANEXO 11 - RESULTADOS EM PORCENTAGEM DAS RESPOSTAS CERTAS NO TESTE DE COMPREENSÃO LEITORA, ANTES DA INTERVENÇÃO E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

Turma	Momento da recolha	Compreensão global do texto				Compreensão literal						Compreensão inferencial			Compreensão crítica		Compreensão da organização estrutural	
		1	2		Média	3	4	5	6	7	Média	8	9	Média	10	média	11	Média
4° C	Antes da intervenção	69	81	50	67	44	56	44	56	56	51	31	25	28	13	13	0	0
	Depois da intervenção	63	79	42	61	58	63	53	42	42	52	26	37	31,5	16	16	16	16
6° C	Antes da intervenção	80	85	20	62	40	85	30	90	85	66	15	35	25	10	10	35	35
	Depois da intervenção	35	80	65	60	40	85	80	75	80	72	15	35	25	10	10	20	20
4° E	Antes da intervenção	63	63	38	55	13	69	38	63	63	49	38	13	25,5	6	6	31	31
	Depois da intervenção	100	93	87	93	100	100	93	100	93	97	93	87	90	87	87	100	100
6° E	Antes da intervenção	100	80	35	72	45	70	65	80	75	67	45	55	50	0	0	20	20
	Depois da intervenção	100	100	94	98	100	88	100	96	100	97	97	65	81	75	75	65	65

ANEXO 12 - RESULTADOS EM PORCENTAGEM DA PRODUÇÃO DE TEXTO ANTES DA INTERVENÇÃO DA INTERVENÇÃO E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

Turmas	Recolha	Subcompetência gráfica	Subcompetência ortográfica	Subcompetência sintática	Subcompetência compositiva
		Q.1 %	Q.2 %	Q.3 %	Da Q.4 à Q.16 %
4° C	Antes da intervenção	75	40	20	12
	Depois da intervenção	70	30	35	19
6° C	Antes da intervenção	85	40	15	11
	Depois da intervenção	65	25	10	15
4° E	Antes da intervenção	94	19	13	19
	Depois da intervenção	88	69	75	54
6° E	Antes da intervenção	100	55	37	27
	Depois da intervenção	100	100	85	51

ANEXO 14 - GRELHA DE REGISTO DAS DIFICULDADES SENTIDAS NA PRODUÇÃO DO TEXTO

Dificuldades sentidas na produção do texto durante a escrita do texto.	
Resolvi as dificuldades ...	Concluo que ...
Este trabalho serviu para...	

ANEXO 15 - VISIONAMENTO DE IMAGENS SOBRE O UNIVERSO.

Disponível no YouTube: o nascimento do universo (parte 1,2,3, 4 e 5 de 5)

ANEXO 16 - REGISTO DO TEMA, OBJETIVO E VOCABULÁRIO DURANTE E APÓS O VISIONAMENTO DAS IMAGENS SOBRE O NASCIMENTO DO UNIVERSO

VISIONAMENTO DE IMAGENS	
Durante e após o visionamento das imagens descobro que ...	Após discussão em grupo verifiquei que ...
O tema das imagens é ...	O tema...
O objetivo do autor é ...	O objetivo ...
Tenho dificuldade em compreender alguns vocábulos. Tomo nota do vocabulário que desconheço...	As palavras desconhecidas significam ...

O Homem desvenda o desconhecido

Desde os tempos mais remotos que o Homem, com curiosidade e admiração, observa o céu a olho nu. Mais tarde, os astrónomos da antiguidade observaram os astros e os acontecimentos celestes com lunetas. Atualmente, existem ao nosso dispor instrumentos de observação, como telescópios óticos, radiotelescópios e telescópios espaciais, que nos permitem saber mais sobre o Universo e, deste modo, satisfazer a nossa necessidade de conhecimento sobre *o nosso berço*.



Fig. 1
A luneta melhorada por Galileu Galilei em 1609, tem um poder de aumento de 21 vezes.



Fig. 2
Galileu Galilei (1564-1642)
por Justus Sustermans.



Fig. 3
Um grande e novo observatório, de nome *Grande Telescópio Óptico das Canárias*, abriu o seu olho ao céu em julho de 2007.



Fig. 4
O Radiotelescópio no Novo México capta ondas rádio.



Fig. 5
Telescópio Espacial

A estrutura do Universo

Tem sido possível observar o Universo e verificar que é formado por milhares de milhões de galáxias. Estas são constituídas por milhares de milhões de estrelas, gases e poeiras. Podem ter diferentes formas e tamanhos (Fig. 6, 7 e 8). As galáxias em espiral têm um núcleo central brilhante do qual partem vários braços com estrelas; as galáxias elípticas são o tipo mais comum, têm uma forma quase esférica e são formadas por estrelas mais velhas; as galáxias irregulares têm forma indefinida, são formadas por estrelas jovens e são ricas em gases e poeiras. As galáxias organizam - se em enxames, estes em super - enxames que, por sua vez, formam o Universo. No Universo também se encontra muito espaço vazio. Uma das galáxias, a Via Láctea, é constituída por cerca de cem mil milhões de estrelas, gases e poeiras, pertence a um enxame de galáxias com

cerca de 30, o grupo local, apresenta-se em espiral e, num dos seus braços, *tem* a estrela sol. O sol gira em torno do eixo da galáxia a uma velocidade de 600 000Km/h, demorando cerca de 225 milhões de anos a dar uma volta completa.



Fig.6
Galáxia em espiral.

Fig. 7
Galáxia elíptica

Fig. 8
Galáxia irregular.



Fig. 9
Neste *enxame de galáxias* são visíveis três galáxias da esquerda é uma espiral vista de lado, a seguir vem uma elíptica e, finalmente, uma espiral.

Fig. 10
A Via Láctea galáxia

A formação do Universo

Como é que tudo isto começou? Como se formou o Universo?

Os cientistas criaram uma teoria que explica como tudo se iniciou: o Universo terá *nascido* a partir de uma pequena massa muito densa e quente, resultante da explosão de uma pequena porção de matéria a que se chamou *Big Bang*. Iniciou-se a sua expansão e arrefecimento até que, a dado momento, surgiram as galáxias.

Atualmente, há milhares de milhões de galáxias formadas por estrelas, gases, poeiras e muito espaço vazio em expansão no Universo.



Fig. 11
Big-Bang

Fig.12
Universo: pequena massa densa e quente

Fig.13
Expansão e arrefecimento: as 1ª galáxias.

Fig. 14
O Universo em expansão.

O futuro do Universo

Poderá o Universo continuar em expansão ou contrair-se-á? Esta é a grande dúvida para a qual os astrónomos ainda não têm resposta.

Texto adaptado de *Terra no espaço, Terra em transformação* de M. Neli G. C. Cavaleiro e M. Belez, Edições ASA, 2006. Imagens disponíveis em [Universo planetasvia lacteagalaxioplaneta.terrasol](http://Universo.planetasvia.lacteagalaxioplaneta.terrasol) em 15/11/2010.

ANEXO 18 - GRELHA DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO

GRELHA DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO DURANTE E APÓS A LEITURA		
Escuto para descobrir	A minha recolha	A recolha da turma
1. Como é que o Homem observou o Universo ao longo dos tempos?		
2. Como é constituído o Universo?		
3. Como se formou o Universo?		

ANEXO 19 - GRELHA DE ANÁLISE DE TEXTO DE AUTOR

GRELHA DE ANÁLISE DE TEXTO DE AUTOR		
Lê o texto atentamente e responde.		
Quem escreveu o texto?		
Com que fim o escreveu?		
Escreveu-o para quem?		
<p>ESTE TEXTO PODERIA SER INCLUÍDO NUM MANUAL DE CIÊNCIAS DA NATUREZA? Faz o teste: se obtiveres, pelo menos, seis <u>Sim</u>, o texto poderá ser incluído num manual de ciências da natureza.</p>		
ASSINALA COM X NA RESPETIVA COLUNA.	SIM	NÃO
O texto tem título?		
As diferentes partes do texto têm subtítulos?		
O texto contém informações objetivas e verdadeiras?		
O texto contém termos técnicos?		
Ao ler o texto, compreendemos o significado dos termos técnicos?		
O texto tem imagens, gráficos, esquemas?		
O texto apresenta formas de destaque gráficas?		
Que tipos de destaque?		

ANEXO 20 - GUIÃO DE COMPREENSÃO DO TEXTO

VAMOS LER PARA COMPREENDER E RESPONDER ÀS QUESTÕES.

1º Parágrafo

O Homem desvenda o desconhecido

Desde os tempos mais remotos que o Homem, com curiosidade e admiração, observa o céu a olho nu. Mais tarde, os astrónomos da antiguidade observaram os astros e os acontecimentos celestes com lunetas. Atualmente, existem ao nosso dispor instrumentos de observação, como telescópios óticos, radiotelescópios e telescópios espaciais, que nos permitem saber mais sobre o Universo e, deste modo, satisfazer a nossa necessidade de conhecimento sobre *o nosso berço*.

1. Explica com palavras tuas, o que faz com que a humanidade, desde sempre, desvende o Universo.

2. A humanidade, nos primórdios, observava o céu...

- com telescópios óticos;
- com lunetas;
- a olho nu.

3. Com Galileu Galilei, astrónomo italiano do século XVI/XVII, o espaço é observado ...

- com telescópios espaciais;
- com lunetas;
- com radiotelescópios.

4. Atualmente, existem ao nosso dispor instrumentos de observação do espaço como...

- óculos, binóculos, e microscópios.
- telescópios óticos, radiotelescópios e telescópios espaciais
- computadores e aparelhos de raios X.

2º Parágrafo

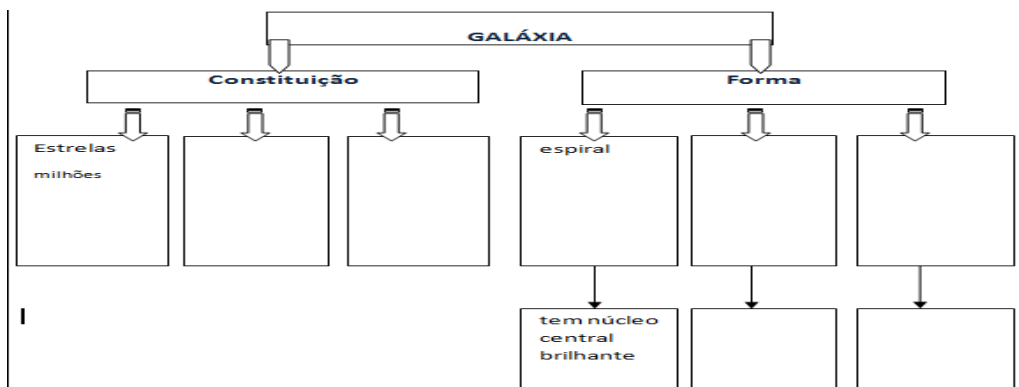
A estrutura do Universo

Tem sido possível observar o Universo e verificar que é formado por milhares de milhões de **galáxias**. Estas são constituídas por milhares de estrelas, gases e poeiras. Podem ter diferentes formas e tamanhos (Fig. 6, 7 e 8). As **galáxias em espiral** têm um núcleo central brilhante do qual partem vários braços com estrelas; as galáxias **elípticas** são o tipo mais comum, têm uma forma quase esférica e são formadas por estrelas mais velhas; as **galáxias irregulares** têm forma indefinida, são formadas por estrelas jovens e são ricas em gases e poeiras. As **galáxias** organizam - se em **enxames**, estes em **super – enxames** que, por sua vez, formam o **Universo**. No Universo também se encontra muito **espaço vazio**. Uma das galáxias, a **Via Láctea**, é constituída por cerca de cem mil milhões de estrelas, gases e poeiras, pertence a um enxame de galáxias com cerca de 30, *o Grupo Local*, apresenta-se em espiral e, num dos seus braços,

tem a estrela SOL. **O SOL** gira em torno do eixo da galáxia a uma velocidade de 600 000Km/h, demorando cerca de 225 milhões de anos a dar uma volta completa.

1. Para ficares a saber melhor o que é uma galáxia, no que se refere à sua constituição e forma, vais continuar o preenchimento deste esquema.

Consulta a informação presente nas linhas 2 a 5 do 2º parágrafo.



2. Nas linhas 6 a 8 do 2º parágrafo encontramos informação sobre o modo como está organizado o Universo.
As expressões destacadas no quadro estão relacionadas com essa organização.
Ordena -as da maior para a menor.

galáxia Universo super-enxame enxame espaço vazio

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____

3. Vamos conhecer melhor a nossa galáxia -A *Via Láctea*. Para isso vais observar atentamente a fig. 10 e ler as linhas 8 a 10 do 2º parágrafo.

Agora completa o texto:

A Via Láctea pertence a um enxame, com cerca de trinta galáxias, que se chama _____.

A Via Láctea é constituída por _____ de estrelas, _____ e _____.

Tem a forma _____ com vários _____. Num dos seus braços encontra-se o _____.

4. A partir da informação sobre o sol, nas linhas 10 a 12, preenche o quadro.

O SOL			
Onde se localiza?	Como se movimenta?	A que velocidade?	Em quanto tempo dá uma volta completa?

3º Parágrafo

A formação do Universo

Como é que tudo isto começou? Como se formou o Universo? Os cientistas criaram uma teoria que explica como tudo se iniciou: o Universo terá *nascido* a partir de uma pequena massa muito densa e quente, resultante da explosão de uma pequena porção de matéria a que se chamou **Big Bang**. Iniciou-se a sua expansão e arrefecimento até que, a dado momento, surgiram as galáxias. Atualmente, há milhares de milhões de galáxias formadas por estrelas, gases, poeiras e muito espaço vazio em expansão no Universo.

1. Se compreendeste bem o texto que acabaste de ler, conseguirás preencher as lacunas do texto que se apresenta a seguir.

Os cientistas acreditam que tudo o que existe, ou seja, o _____ teve origem numa porção de
de
matéria muito pequena, mas muito densa e quente, após uma enorme explosão, a que chamaram
_____.

Isto ocorreu há milhares de milhões de anos.

A partir daí, a matéria foi-se expandindo e _____; surgiram as primeiras _____.
Atualmente há milhares de milhões de galáxias formadas por _____, _____, _____
e _____.

4º Parágrafo

O futuro do Universo

Poderá o Universo continuar em expansão ou contrair-se-á?

Esta é a grande dúvida para a qual os astrónomos ainda não têm resposta.

1. Esta é uma questão muito importante, por isso apelamos ao teu espírito cientista.

Então cá vai:

Se fosses cientista e tivesses que dar uma resposta baseada nos conhecimentos que tens neste momento, como responderias à questão:

Poderá o Universo continuar em expansão durante quanto tempo ou contrair-se-á?

Justifica.

ANEXO 21 - GRELHA DE REGISTO DA ANÁLISE DO MEU/NOSSO TEXTO EXPOSITIVO

GRELHA DE REGISTO DA ANÁLISE DO MEU/NOSSO TEXTO EXPOSITIVO				
ASPETOS A ANALISAR NO TEXTO	INDIVIDUAL		TURMA	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Dou um título global ao meu texto?				
Dou subtítulos às diferentes partes do texto?				
Organizo o texto em partes: apresentação do tema; descrição /explicação; conclusão /comentário final/ síntese?				
Quando introduzo um tópico, primeiro apresento-o e depois acrescento informação sobre ele?				
Apresento informação objetiva e verdadeira?				
Utilizo termos técnicos, se necessário?				
Quando utilizo termos técnicos, explico o seu significado?				
Tenho o cuidado de evitar repetições?				
Utilizo imagens, gráficos, formas de destaque gráficas?				
Legendo as imagens, gráficos...				

ANEXO 22 - CONCLUSÃO SOBRE A ANÁLISE AOS NOSSOS TEXTOS

CONCLUSÃO SOBRE A ANÁLISE AOS NOSSOS TEXTOS
<p>No texto que produzimos, encontramos os seguintes aspetos que precisam ser melhorados:</p> <ul style="list-style-type: none"> •

ANEXO 23- GUIÃO DE PLANIFICAÇÃO – exemplo

GUIÃO DE PLANIFICAÇÃO		
Tema		
Objetivo de escrita		
Público-alvo		
Tipo de texto		
Tópicos (chuva de ideias)	Organizar /ordenar os tópicos.	Introdução / O início
Tópicos (chuva de ideias)	Organizar /ordenar os tópicos.	Desenvolvimento Informações sobre vários subtemas
Tópicos (chuva de ideias)	Organizar /ordenar os tópicos	Conclusão O fim.

ANEXO 24 - IMAGENS DE ANIMAIS MAMÍFEROS

Disponíveis em

<http://www.google.pt/images?hl=ptpt&source=imghp&biw=1024&bih=615&btnG=Procurar+imagens&gbv=2&aq=f&aqi=&oq=&q=animais%20mam%C3%ADferos&tbs=isch:1> em 1-02-2011



ANEXO 25 - COLEÇÃO ANIMAIS NOSSOS AMIGOS, VERBO



ANEXO 26 - GRELHA DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO - exemplo

TÓPICOS	SOBRE O QUE QUEREMOS PESQUISAR
	INFORMAÇÃO RECOLHIDA
O aspeto físico	
Habitat preferido	
Como se alimenta	
Como se reproduz	
Gosta de viver perto do homem.	
Não gosta de viver perto do homem	
Perigo de extinção	
Outros aspetos interessantes	

ANEXO 27 – GUIÃO DE OBSERVAÇÃO DAS APRESENTAÇÕES ORAIS

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO DAS APRESENTAÇÕES ORAIS		SIM	NÃO
Grupo nº...	1. Apresentou-se e cumprimentou o público.		
	2. Posicionou - se corretamente.		
	3. Utilizou um tom e altura de voz adequada.		
	4. Apresentou globalmente o tema.		
	5. Apresentou informação pertinente.		
	6. A informação estava organizada.		
	7. Usou vocabulário específico.		
	8. Explicou conceitos ou palavras e expressões pouco vulgares/novas.		
	9. Fez um comentário final.		
	10. Foram colocadas questões pertinentes.		
	11. As respostas dadas foram adequadas.		
	12.		
	13.		
	14.		
	15.		

Diversidade animal e condições ambientais



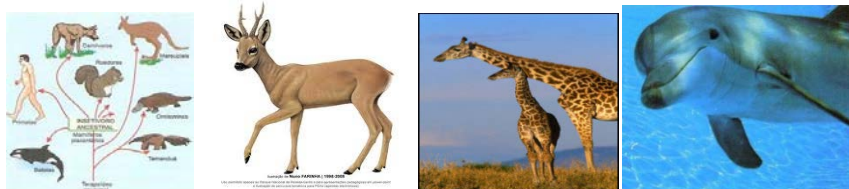
A biodiversidade carece de ambientes despoluídos.

No planeta Terra existe grande diversidade de classes de animais: mamíferos, peixes, aves, répteis, insetos, anfíbios, entre outros.

Os mamíferos, por exemplo, são uma classe que integra diversas espécies de animais. Para que esta diversidade se mantenha, todos os animais devem encontrar as condições ambientais favoráveis à vida.

Cada espécie animal tem as suas preferências de luz, vento, pressão, humidade e temperatura.

A classe dos mamíferos e as suas características



Entre a classe dos mamíferos há diversas espécies animais.

Os humanos pertencem à classe dos mamíferos e estão acompanhados de outras espécies como o gato, o cão, o golfinho, o morcego, entre tantos outros.

Os animais mamíferos caracterizam-se por serem: vertebrados porque têm esqueleto interno, vivíparos porque o novo ser se desenvolve a partir de um ovo na cavidade uterina com ligação à mãe, amamentados nos primeiros tempos de vida porque as fêmeas têm glândulas mamárias que produzem leite, por terem pelos ou cabelos, um coração com quatro cavidades, um sistema nervoso desenvolvido e também por apresentarem temperatura interna constante e respiração pulmonar.

Os habitats



Os mamíferos têm grande capacidade de adaptação a diferentes ambientes.

Entre os mamíferos, há diversas espécies e cada uma tem as suas preferências ambientais.

Há as que preferem a terra, outras a água e, ainda, outras o ar.

Por exemplo, há mamíferos que vivem sobre o solo, como o gato; outros sob o solo, em galerias subterrâneas, como a toupeira; outros voam, como o morcego; outros nadam, como o golfinho; há os que preferem ambientes muito agrestes, como o camelo no deserto, o urso polar no Pólo Norte, o leão nas zonas quentes do equador ou a foca nas águas gélidas do norte.

É no seu habitat preferido que cada espécie encontra o abrigo e a alimentação preferida. Em condições favoráveis reproduzem-se, preservando a sua espécie.

Os mamíferos domésticos e selvagens



Há mamíferos domésticos e selvagens.

Entre os mamíferos, temos animais domésticos que aprenderam desde há muito tempo a viver junto do homem e que partilham o espaço, o convívio e até algumas tarefas no trabalho e no desporto.

Também temos animais selvagens que rejeitam a presença humana e dificilmente resistem fora do seu ambiente natural como, por exemplo, o coelho bravo.

Todos ocupam um lugar importante na Natureza.

Mamíferos ameaçados de extinção



Há mamíferos com o estatuto de animais em vias de extinção.

Algumas espécies sofreram a invasão do seu território e, agora, ocupam uma área geográfica muito pequena, onde têm dificuldade em encontrar alimento e abrigo. Muitas espécies são perseguidas pelo homem para delas obterem alimento, peles, marfim. Outras são perseguidas porque o homem não aprecia a sua presença, como é o caso dos lobos.

Muitas espécies, por variadas razões, estão ameaçadas de extinção. São espécies que sofrem caçadas, fome, doença ou acidentes continuados.

O homem é o principal causador desta ameaça: reduz os habitats, mata animais e polui o seu território.

A importância de preservar a vida



Preservar a vida animal para que o equilíbrio na natureza seja perfeito.

Para que haja equilíbrio na Terra, o Homem tem de respeitar a Natureza. A sua atividade não pode prejudicar as outras espécies.

Todos ocupam um lugar importante e insubstituível na biosfera.

Texto adaptado de http://pt.wikipedia.org/wiki/em_15/01/2011.
Imagens disponíveis em <http://www.google.pt/images>, em 30/01/2011.

ANEXO 29 – IDENTIFICAÇÃO DOS PARÁGRAFOS

TEXTO EXPOSITIVO		
O título do texto é ...		
O texto está organizado em parágrafos. Vamos identificá-los.		
Nº do parágrafo	Identifica - o	Aqui escreve o subtítulo de cada parágrafo.
	De ... Até ...	
	De ... Até ...	
	De ... Até ...	
	De ... Até ...	
	De ... Até ...	
	De ... Até ...	

ANEXO 30 – RESUMO DOS PARÁGRAFOS

PARÁGRAFOS DO TEXTO	RESUMO DE CADA PARÁGRAFO
<p>Diversidade animal e condições ambientais (60 palavras)</p> <p>No planeta Terra existe grande diversidade de classes de animais: mamíferos, peixes, aves, répteis, insetos, anfíbios, entre outros.</p> <p>Os mamíferos, por exemplo, são uma classe que integra diversas espécies de animais. Para que esta diversidade se mantenha, todos os animais devem encontrar as condições ambientais favoráveis à vida.</p> <p>Cada espécie animal tem as suas preferências de luz, vento, pressão, humidade e temperatura.</p>	<p>Diversidade animal e condições ambientais</p>
<p>A classe dos mamíferos e as suas características (94 palavras)</p> <p>Os humanos pertencem à classe dos mamíferos e estão acompanhados de outras espécies como o gato, o cão, o golfinho, o morcego, entre tantos outros.</p> <p>Os animais mamíferos caracterizam-se por serem: vertebrados porque têm esqueleto interno, vivíparos porque o novo ser se desenvolve a partir de um ovo na cavidade uterina com ligação à mãe, amamentados nos primeiros tempos de vida porque as fêmeas têm glândulas mamárias que produzem leite, por terem pelos ou cabelos, um coração com quatro cavidades, um sistema nervoso desenvolvido e também por apresentarem temperatura interna constante e respiração pulmonar.</p>	<p>A classe dos mamíferos e as suas características</p>
<p>Os habitats (116 palavras)</p> <p>Entre os mamíferos, há diversas espécies e cada uma tem as suas preferências ambientais.</p> <p>Há as que preferem a terra, outras a água e, ainda, outras o ar.</p> <p>Por exemplo, há mamíferos que vivem sobre o solo, como o gato; outros sob o solo, em galerias subterrâneas, como a toupeira; outros voam, como o morcego; outros nadam, como o golfinho; há os que preferem ambientes muito agrestes, como o camelo no deserto, o urso polar no Pólo Norte, o leão nas zonas quentes do equador ou a foca nas águas gélidas do norte.</p> <p>É no seu habitat preferido que cada espécie encontra o abrigo e a alimentação preferida. Em condições favoráveis reproduzem-se, preservando a sua espécie.</p>	<p>Os habitats</p>
<p>Os mamíferos domésticos e selvagens (63 palavras)</p> <p>Entre os mamíferos, temos animais domésticos que aprenderam desde há muito tempo a viver junto do homem e que partilham o espaço, o convívio e até algumas tarefas no trabalho e no desporto.</p> <p>Também temos animais selvagens que rejeitam a presença humana e dificilmente resistem fora do seu ambiente natural como, por exemplo, o coelho bravo.</p> <p>Todos ocupam um lugar importante na Natureza.</p>	<p>Os mamíferos domésticos e selvagens</p>
<p>Mamíferos ameaçados de extinção (90 palavras)</p> <p>Algumas espécies sofreram a invasão do seu território e, agora, ocupam uma área geográfica muito pequena, onde têm dificuldade em encontrar alimento e abrigo. Muitas espécies são perseguidas pelo homem para delas obterem alimento, peles, marfim. Outros são perseguidos porque o homem não aprecia a sua presença, como é o caso dos lobos.</p> <p>Muitas espécies, por variadas razões estão ameaçadas de extinção. São espécies que sofrem caçadas, fome, doença ou acidentes continuados.</p> <p>O homem é o principal causador desta ameaça: reduz os habitats, mata animais e polui o seu território.</p>	<p>Mamíferos ameaçados de extinção</p>
<p>A importância de preservar a vida (31 palavras)</p> <p>Para que haja equilíbrio na Terra, o Homem tem de respeitar a Natureza. A sua atividade não pode prejudicar as outras espécies.</p> <p>Todos ocupam um lugar importante e insubstituível na biosfera.</p>	<p>A importância de preservar a vida</p>

ANEXO 31 – REGRAS DO RESUMO - exemplo

**RESUMO
REGRAS ESSENCIAIS**

(sugestões)

- Devemos respeitar a informação do autor.
- Não devemos alterar a ordem da informação.
- Devemos encontrar a informação principal e escrever apenas o essencial.
- Reduzir pelo menos o número de palavras para metade.
-

Os seres vivos necessitam da energia do sol

A vida depende da energia do sol

Sabemos que os seres vivos precisam da energia solar para viver.

Como se produz e como chega à Terra a energia solar

A energia solar é produzida pelo sol.

A sua massa, constituída por hidrogénio e hélio, é convertida em energia pelo processo de fusão nuclear de modo contínuo e constante, atingindo temperaturas de 5.700 graus Célsius.

Esta energia é irradiada e leva aproximadamente 8 minutos a percorrer os 129 milhões de quilómetros até alcançar a Terra.

A intensidade com que chega à superfície terrestre é muito inferior à que tinha na origem. Esta diferença deve-se à grande distância entre a Terra e o Sol, ao facto da atmosfera da Terra absorver e difundir parte da radiação e, também, por a intensidade variar de acordo com a região do planeta, as condições climatéricas e a hora do dia.

Como os seres vivos usam a energia solar

A energia do sol não pode ser utilizada pelas plantas e animais tal como chega à Terra.

Para resolver este problema, existem na natureza uns seres vivos muito especiais que conseguem transformar a energia solar em energia apropriada aos seres vivos. São as plantas verdes. Estas, nas suas células com cloroplastos, transformam a energia solar em energia - a glicose - que se armazena nas raízes, caules, folhas e frutos que servem de alimento aos animais herbívoros; para esta energia se transferir para os animais carnívoros, estes precisam ingerir animais que se alimentaram de plantas ou de outros animais que já tenham ingerido plantas.

Deste modo, a energia transita numa sequência a que se chamamos cadeia alimentar, permitindo a vida dos seres vivos na Terra.



Fig. 1 Cadeia alimenta terrestre / Cadeia alimentar marinha

Texto adaptado de A água na Terra, Portugal Melhoramentos, Intercultura.Coleção SOS Planeta Terra. Imagem disponível em <http://www.google.pt>, em 15/02/2011.

A água na Terra

A água é um elemento essencial à vida.

A água participa nas funções vitais dos animais e das plantas.

Onde existe água e como se apresenta

Na natureza encontramos: água no estado líquido nos lençóis de água subterrâneos, mares, lagos, lagoas, rios, ribeiras, poços e poças; água no estado sólido nos pólos e a grandes altitudes e água no estado gasoso na atmosfera.

A água pode ser doce ou salgada. A grande quantidade da água salgada encontra-se nos mares e oceanos e a de água doce encontra-se nas calotes glaciares, rios, lagos, aquíferos.

A água em movimento

A água em constante movimento percorre um caminho. Este inicia-se com a evaporação de grandes massas de água para a atmosfera e com a transpiração dos seres vivos, depois na atmosfera formam-se as nuvens que, em determinadas condições físicas, se precipitam sobre a Terra sob a forma de chuva, neve ou granizo. De seguida, parte desta água, infiltra-se, e alimenta os aquíferos e as nascentes dos rios, outra parte escorre para os lagos, poços, rios até que chega aos mares e oceanos e outra parte cai diretamente sobre os mares e oceanos.

Como preservar a água

A água é um recurso limitado, por isso o Homem tem de usar este bem essencial à vida com respeito, não o desperdiçando e preservando a sua qualidade.



Fig. 1 - O ciclo da água

ANEXO 34 – QUADRO DE REGISTO DE INFORMAÇÃO

TEXTO 1	TEXTO 2
TÍTULO:	TÍTULO:

ANEXO 35 – QUADRO DE REGISTO DA INFORMAÇÃO DOS DOIS TEXTOS QUE NÃO SE REPETE

REGISTO A INFORMAÇÃO DOS DOIS TEXTOS

ANEXO 36 – REFLEXÃO / AVALIAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO

PENSAMOS, REFLETIMOS E AVALIAMOS O TRABALHO REALIZADO
O que fizemos?
Para que fizemos?
Como fizemos?
O que aprendemos?
O que precisamos de melhorar?
Nesta tarefa, o que gostamos mais de fazer?
Observações:

ANEXO 37 – TEXTO 1 *Plantas em vias de extinção*



Azevinho Carvalho Trevo Teixo Lírio do Gerês

O verde Reino das Plantas está ameaçado de dizimação. Mais de um quinto das espécies identificadas estão em perigo.

A destruição das florestas tropicais e de outros habitats de importância crucial é a causa principal da ameaça a tantas plantas. Mas a poluição, os métodos agrícolas modernos, o desenvolvimento das cidades, a produção de medicamentos também ameaçam as plantas. Entre as plantas em risco estão a *hoodia*, utilizada como inibidor de apetite, a magnólia que contém o composto químico *honokiol* usado na medicina chinesa para tratar cancro e doenças do coração e o *autumn crocus* usado em tratamentos para gota e a leucemia

Portugal dispunha de uma grande área florestal. Na atualidade, devido aos incêndios, à poluição e à destruição maciça, a floresta está a ficar muito reduzida.

Algumas espécies, como o azevinho e o carvalho, podem ser levadas à extinção pois cada vez o seu número é menor. Devido às folhas verdes e brilhantes, persistentes no inverno, e aos frutos vermelhos o azevinho é muito apreciado como adorno natalício. Mas o abate incontrolado depressa o transformou numa espécie ameaçada. Hoje, só a sua proteção legal pode evitar que se extinga. Outrora, nas florestas portuguesas abundavam os carvalhos. Mas quando se descobriu que a qualidade da madeira destas árvores era boa, os seus troncos foram utilizados na indústria do mobiliário e na construção civil. Por outro lado, também muitas florestas não conseguiram resistir ao fogo destruidor. Hoje, os carvalhos passaram para a lista das espécies mais ameaçadas. Amanhã, talvez deixem mesmo de existir.

O futuro da vida na Terra está nas nossas mãos. Temos de aprender a viver com a natureza e a não maltratar as espécies que conosco partilham o espaço.

Texto adaptado de Instituto da Conservação da Natureza e da Biodiversidade. *A vida em extinção*.
<http://portal.icnb.pt/ICNPortal/vPT2007/O+ICNB/Centro+de+Documentacao>. Acedido em 03/03/2011

A extinção dos animais

Os cientistas não conseguem calcular com exatidão o número de espécies de seres vivos que habitam o nosso planeta. A diversidade biológica é muito grande; estima-se que haja dez a quinze milhões de espécies pertencentes à fauna, flora e microrganismos.

Um quinto dos animais está em vias de extinção. Desde que a Terra existe, muitas espécies de animais foram desaparecendo, principalmente devido à destruição imposta pelo Homem. Nos últimos 300 anos provocámos a extinção em massa de milhões de espécies diferentes. As últimas pesquisas apontam para milhares de espécies que foram extintas nos últimos cem anos. Em todo o mundo, o tráfico ilegal de animais vivos floresce. Os colecionadores privados, laboratórios de pesquisa, lojas de animais, jardins zoológicos, circos e até curandeiros da Ásia são o principal mercado consumidor. Interesses económicos, poluição, incêndios, crescimento urbano, redução das florestas e tráfico de animais silvestres fazem com que, de 15 em 15 minutos, desapareça para sempre uma espécie vegetal ou animal.

Os cientistas mostram, fruto de pesquisas, que um quarto das espécies conhecidas pelo homem está ameaçado de extinção. Entre estes animais, podemos destacar: o panda gigante, o elefante africano, o cavalo selvagem, a baleia-azul, a arara-azul, o mico-leão-dourado, entre tantos outros.



Animais em vias de extinção

O homem tem demonstrado uma grande dificuldade em viver em harmonia com a natureza. As espécies animais e vegetais sempre foram vítimas da violência e degradação proporcionadas pelo ser humano. A ganância e o desrespeito do ser humano sempre foram constantes na relação entre homem e natureza.

