



A ESCRITA DE TEXTOS EXPOSITIVOS PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Bruna Filipa Mendes de Oliveira

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

2021



A ESCRITA DE TEXTOS EXPOSITIVOS PARA A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Bruna Filipa Mendes de Oliveira

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

Orientadora: Professora Doutora Carolina Maria Dias
Gonçalves

2021

| | ' ' | | ' ' |

Agradecimentos

À Professora Doutora Carolina Gonçalves, por me ter encaminhado neste processo, e por me ter dado todo o apoio necessário para a concretização de mais um sonho. Por toda a sabedoria e confiança que me ajudou a ter, em alturas em que o cansaço teimava padecer, mas que com a sua ajuda foi possível conseguir chegar a bom porto.

Aos meus pais e ao meu irmão, que estão comigo desde primeiro dia, e que sempre me apoiaram em todas as minhas decisões, fossem elas boas ou más. O porto seguro é aquele que abre os braços para nos aconchegar num dia mau, mas também é aquele que nos atira para o meio da tempestade e nos encoraja a ir mais além.

Ao Rui, que me acompanha diariamente nesta aventura, e que me ajuda em tudo o que pode. Por vezes só precisamos de ouvir uma palavra amiga, de um passeio à beira mar ou de um café numa esplanada com alguém que nos ama, que nos compreende e que nos apoia. São pequenos gestos que fazem grandes diferenças.

À minha colega Cláudia, que esteve ao meu lado em todas as etapas deste mestrado, e que partilhou comigo todos os dias, tanto os bons como os maus, ao longo destes dois anos. As melhores amizades demonstram-se nos piores momentos.

A todos os professores que me acompanharam durante estes cinco anos no ensino superior, em especial ao Professor Doutor Alfredo Dias, à Professora Doutora Maria João Hortas, à Professora Doutora Isabel Madureira, ao Professor Doutor António Almeida e à Professora Doutora Helena Simões, por serem exemplos a seguir, e principalmente por me terem dado as ferramentas essenciais, para tentar sempre dar o melhor de mim, e passar bons ideais aos meus futuros alunos.

A toda a minha família, que presenciou e me apoiou nesta fase, partilhando das minhas alegrias, que não foram poucas neste percurso.

Por fim, a todos os colegas que me ajudaram a chegar até aqui, e a vencer todos os obstáculos. A vida sorri àqueles que ousam sorrir para ela.

Resumo

O presente estudo foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado II, com duas turmas de 5.º ano e uma turma de 4.º ano. A investigação foi realizada com os alunos do 4.º ano de escolaridade, mas teve também como base algumas situações observadas nas turmas anteriores.

O estudo emergiu das potencialidades e fragilidades da turma, que, depois de analisadas deram origem à questão de investigação - *De que forma a construção de textos expositivos ajuda na criação de conhecimento?* – que orientou a formulação dos objetivos do estudo: (i) construir conhecimento através da leitura e escrita de textos expositivos; (ii) selecionar informação pertinente em diferentes produções escritas; (iii) melhorar competências de produção escrita no texto expositivo. Estes objetivos permitiram desenvolver o estudo que visava ajudar os alunos a construir o seu conhecimento a partir da escrita de textos expositivos e a melhorar a sua competência escrita, com incidência na produção de textos expositivos.

A metodologia utilizada para a realização do estudo foi a investigação-ação de cariz qualitativo. As técnicas de recolha de dados utilizadas foram a observação direta participante e não participante, e as produções dos alunos realizadas durante a implementação da intervenção, assim como os pré e pós-testes realizados.

Os resultados analisados após a intervenção apresentam melhorias expressivas em vários indicadores de avaliação, tais como a utilização de pontuação e a organização do texto por parágrafos, sendo por isso possível afirmar que existiu um desenvolvimento progressivo das capacidades dos alunos na produção escrita de textos expositivos, assim como na construção do seu conhecimento, no sentido em que mobilizaram informações pertinentes dos textos-fonte, sequenciaram as suas ideias de forma clara e concisa, e construíram textos cuja linguagem lhes permitia perceber os conteúdos trabalhados.

Palavras-chave: leitura; escrita; sequências didáticas; texto expositivo; construção de conhecimento

Abstract

The present study was carried out within the scope of Supervised Teaching Practice II, with two 5th year classes and one 4th year class. The investigation was carried out with students from the 4th year of schooling, but it was also based on some situations observed in previous classes.

The study emerged from the strengths and weaknesses of the class, which, after being analyzed, gave rise to the research question - How does the construction of expository texts help in the creation of knowledge? - which later helped in the formation of the study objectives: (i) build knowledge through reading and writing expository texts; (ii) select pertinent information from different written productions; (iii) improve written production skills in the expository text. These objectives allowed to develop the study that aimed to help students to build their knowledge from the writing of expository texts and improve their compositional skills of expository texts.

The methodology chosen for the study, was action-research of a qualitative nature, and the data collection techniques used were direct participant and non-participant observation, and the work performed by students in the didactic sequences put into practice and in the pre- and post-tests performed.

Student results show significant improvements in several assessment indicators, such as the use of punctuation and the organization of the text by paragraphs, and it is therefore possible to state that there was a development of students' abilities in creating their knowledge in the sense that they mobilized pertinent information from the source texts, sequenced their ideas in a clear and concise way, and built texts whose language allowed them to understand the contents worked on.

Keywords: reading; writing; didactic sequences; expository text; building of knowledge

Índice Geral

INTRODUÇÃO.....	1
I PARTE.....	3
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB	4
1.1. Contexto institucional.....	5
1.2. Grupos turma	6
1.3. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção .	7
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB	10
2.1. Contexto institucional:.....	11
2.2. Grupo-turma:	12
2.3. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção....	14
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS DE ENSINO	17
3.1. Desenvolvimento das competências dos alunos	18
3.2. Métodos de ensino-aprendizagem.....	19
3.3. Relação pedagógica	20
3.4. Processos de regulação e avaliação de aprendizagens e comportamentos sociais20	
II PARTE.....	21
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	22
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1. A leitura e a escrita como estratégias de aprendizagem	25
2.2. O Texto Expositivo.....	27
2.2.1. Estrutura do texto expositivo	28
2.2.2. Marcas linguísticas do texto expositivo.....	29
2.3. Sequências didáticas como estratégia de aprendizagem para a escrita de textos expositivos	30
3. METODOLOGIA.....	33
3.1. Natureza do estudo.....	34
3.2. Caracterização da amostra	35
3.3. Técnicas de recolha e tratamento de dados.....	35
3.4. Princípios éticos da investigação	36
4. RESULTADOS DO ESTUDO.....	38

4.1. Apresentação dos Resultados.....	39
4.1.1. Análise dos resultados.....	39
4.1.1.1. Processo de escrita	39
4.1.1.2. Competência compositiva	41
4.2. Discussão de resultados	49
4.2.1. Processo de escrita	49
4.2.2. Competência compositiva	49
5. CONCLUSÕES DO ESTUDO	51
6. REFLEXÃO	55
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
8. ANEXOS	63
ANEXO A	64
POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES OBSERVADAS NA TURMA DE 2.º CEB DURANTE O PERÍODO DE OBSERVAÇÃO	64
ANEXO B	66
POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES OBSERVADAS NA TURMA DE 1.º CEB DURANTE O PERÍODO DE OBSERVAÇÃO	66
ANEXO C	68
FICHA DE APOIO AO PRÉ-TESTE	68
ANEXO D	72
EXEMPLO DE UM TEXTO EXPOSITIVO NO PRÉ-TESTE DOS ALUNO	72
ANEXO E	76
RECOLHA DE DADOS RELATIVOS AO TEXTO EXPOSITIVO DO PRÉ-TESTE	76
ANEXO F	80
SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS DO TEXTO EXPOSITIVO NO PRÉ-TESTE	80
ANEXO G	84
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....	84
ANEXO H	88
FICHA DE APOIO À SEQUÊNCIA 1 SOBRE A POLUIÇÃO MARINHA	88
ANEXO I	93
EXEMPLO DE UM TEXTO EXPOSITIVO NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1 DOS ALUNOS	93
ANEXO J	98
PRODUÇÃO FINAL: PANFLETO DA POLUIÇÃO MARINHA.....	98
ANEXO K	100

RECOLHA DE DADOS RELATIVOS AO TEXTO EXPOSITIVO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1	100
ANEXO L	104
SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS DO TEXTO EXPOSITIVO NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1	104
ANEXO N	114
EXEMPLO DE UM TEXTO EXPOSITIVO NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2 DOS ALUNOS	114
ANEXO O	118
PRODUÇÃO FINAL: CARTAZ DA BATALHA DE OURIQUE	118
ANEXO P	120
RECOLHA DE DADOS RELATIVOS AO TEXTO EXPOSITIVO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2	120
ANEXO Q	124
SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS DO TEXTO EXPOSITIVO NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2	124
ANEXO R	128
FICHA DE APOIO À SEQUÊNCIA 3 SOBRE A BATALHA DE OURIQUE	128
ANEXO S	134
EXEMPLO DE UM TEXTO EXPOSITIVO NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3 DOS ALUNOS	134
ANEXO T	140
RECOLHA DE DADOS RELATIVOS AO TEXTO EXPOSITIVO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3	140
ANEXO U	144
SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS DO TEXTO EXPOSITIVO NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	144
ANEXO V	148
FICHA DE APOIO AO PÓS-TESTE	148
ANEXO W	152
EXEMPLO DE UM TEXTO EXPOSITIVO DO PÓS-TESTE	152
ANEXO X	156
RECOLHA DE DADOS RELATIVOS AO TEXTO EXPOSITIVO DO PÓS-TESTE	156
ANEXO Y	160
SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS DO TEXTO EXPOSITIVO NO PÓS-TESTE	160

Índice de Figuras

Figura 1 - Esquema de sequência didática.....	31
Figura 2 - Indicador: Recolhe informação dos textos fonte no pré e pós-teste	39
Figura 3 - Indicador: Seleciona informação pertinente no pré e pós-teste	40
Figura 4 - Indicador: Dá um título ao texto no pré e pós-teste	41
Figura 5 - Indicador: Identifica o tema do texto no pré e pós-teste.....	42
Figura 6 - Indicador: Mobiliza vocabulário adequado ao tema no pré e pós-teste.....	42
Figura 7 - Indicador: Desenvolve o tema ao longo do texto no pré e pós-teste	43
Figura 8 – Indicador: Respeita a estrutura textual no pré e pós-teste.....	43
Figura 9 – Indicador: Sequencia as ideias no texto no pré e pós-teste	44
Figura 10 - Indicador: Organiza o seu texto por parágrafos no pré e pós-teste.....	45
Figura 11 - Indicador: Evita dar a sua opinião no texto no pré e pós-teste	45
Figura 12 – Indicador: Utiliza conectores textuais no pré e pós-teste.....	46
Figura 13 – Indicador: Utiliza sinais de pontuação no pré e pós-teste	46
Figura 14 - Indicador: Não dá erros ortográficos no pré e pós-teste	47
Figura 15 - Indicador: Estrutura as frases no pré e pós-teste.....	48
Figura 16 - Indicador: Conclui o texto no pré e pós-teste Erro! Marcador não definido.	

Índice de Tabelas

Tabela 2 – Objetivos, estratégias e atividades implementadas no 2.º CEB
.....8

Tabela 4 - Objetivos, estratégias e atividades implementadas no 1.º CEB
.....14

Lista de Abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ESELx – Escola Superior de Educação de Lisboa

IPL – Instituto Politécnico de Setúbal

NEE – Necessidades Educativas Específicas

PE – Plano Educativo

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

SD – Sequência Didática

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UC – Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

Este relatório é realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Supervisionada II (PES II) do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, realizado na Escola Superior de Educação em Lisboa (ESELx), no Instituto Politécnico de Lisboa (IPL).

Um dos objetivos deste trabalho é caracterizar as práticas desenvolvidas em contexto de estágio no 1.º e no 2.º CEB, analisá-las, compará-las e refletir acerca das mesmas, de forma a compreender e a perspetivar o que poderia ser melhorado.

No decorrer da prática no 2.º CEB, emergiu a ideia para o estudo realizado e apresentado neste relatório, sendo que o estudo foi apenas aplicado no contexto de 1.º CEB, depois de analisadas as potencialidades e fragilidades da turma e foi intitulado de *A escrita de textos expositivos para a construção de conhecimento*.

Na sua composição, o relatório está dividido em duas partes, sendo que na primeira é realizada uma caracterização de ambos os ciclos de ensino e uma análise reflexiva destas práticas, na segunda parte é apresentado o estudo, em que é possível identificar a sua natureza, as questões orientadoras, a questão de investigação e os objetivos. Nesta parte, encontra-se também a fundamentação teórica, em que se revê alguma literatura relacionada com o tema, dando relevância a alguns tópicos sobre o: (i) a leitura e a escrita como estratégias de aprendizagem, (ii) o texto expositivo, (iii) as marcas linguísticas do texto expositivo e (iv) as sequências didáticas como estratégia de aprendizagem para a escrita de textos expositivos.

É também apresentada a metodologia do estudo, sendo esta uma investigação-ação de cariz qualitativo. São também enunciadas as técnicas de recolha de dados utilizadas, a saber: (i) observação direta e (ii) pré e pós-teste e produções dos alunos. Apresenta-se ainda a análise dos dados recolhidos na investigação e respetiva discussão de forma a comprovar a eficácia do estudo.

Por fim, são realizadas as conclusões do estudo, apresentada uma reflexão sobre todo o percurso académico vivenciado, dando destaque a alguns aspetos mais relevantes, tais como as aprendizagens realizadas, constrangimentos, perspetivas educativas, e são apresentados os anexos do estudo, tais como tabelas de caracterização e análise de dados, materiais didáticos utilizados no estudo, gráficos, entre outros.

I PARTE

| | ' | | | ' |

**1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 2.º CEB**

| | ' ' | | ' ' |

Neste ponto do relatório, apresenta-se uma breve síntese do trabalho realizado no contexto de 2.ºCEB, constando as caracterizações: (i) do contexto institucional, (ii) dos grupos-turma e (iii) da problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção.

1.1.Contexto institucional

A instituição na qual realizei a prática de ensino supervisionada de 2.ºCEB foi uma escola pública, inserida na rede dos TEIP, “territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam” (PE 2017-2021), localizada na freguesia de Avenidas Novas.

O estágio realizou-se totalmente na modalidade *online*, e, como tal, não houve a oportunidade de contactar diretamente com a instituição. Por esse motivo, não me foi possível obter informações diretas acerca das condições do espaço físico e do ambiente vivido na escola. Ainda assim, a partir do contacto com as docentes cooperantes, foi possível perceber que a escola, apesar de estar inserida num meio privilegiado, tem uma comunidade de estudantes que, na sua maioria, são oriundos de bairros e zonas desfavorecidas.

Segundo o Projeto Educativo (2017-2021) da escola, a sua missão é, independentemente da cultura, condição socioeconómica, de cada aluno, proporcionar a todos, de forma igual, oportunidades de um ensino de qualidade, assim como estratégias e experiências de aprendizagem, de forma a que adquiram e desenvolvam as competências necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e intelectual, formando-se assim cidadãos intervenientes e responsáveis na sua sociedade.

No que diz respeito aos **princípios orientadores** da ação educativa das orientadoras cooperantes do 2.º CEB, ambas as professoras demonstraram ter uma capacidade exímia de controlo de grupo e uma boa relação com os alunos. Foi possível verificar uma grande preocupação com as condições de cada um dos seus alunos quanto aos materiais, presenças, e apoios do ensino *online*. No que concerne aos **processos de ensino e aprendizagem**, ambas as docentes tinham práticas semelhantes, sendo que, para as suas aulas, eram utilizados apenas os manuais escolares e cadernos de atividades, visto que são “recursos que, por um lado, facilitam a vida do professor porque pretendem dar conta dos conteúdos das disciplinas e, por outro, permitem aos

alunos aceder ao conhecimento e realizar atividades relacionadas com a construção de saberes, nas mais variadas áreas” (Costa-Pereira, Henriques, & Sousa, 2010, p. 87).

Ambas as professoras trabalhavam em cooperação com os outros docentes da instituição de ensino, de modo a que as turmas abordassem os mesmos conteúdos a ritmos semelhantes.

1.2. Grupos turma

As turmas com as quais se realizou o estágio eram de 5.º ano de escolaridade (5ºB e o 5ºD). A primeira era constituída por dezoito alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos de idade, sendo que metade eram rapazes e a outra metade raparigas. Esta turma tinha cinco alunos com necessidades educativas específicas (NEE), sendo alguns acompanhados por uma assistente social e tinham apoio com uma professora da escola. Alguns destes alunos apresentavam atitudes e comportamentos nas aulas, por vezes, pouco adequados.

No que diz respeito à segunda turma, esta era composta por vinte e dois alunos, nove rapazes e treze raparigas, com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos de idade, sendo que oito destes alunos tinham necessidades educativas específicas. Embora nem todos estivessem diagnosticados, alguns eram beneficiados de apoios por parte de uma professora da escola, e alguns encontravam-se a ser também acompanhados por assistentes sociais.

As **potencialidades** identificadas nas turmas relacionaram-se com o bom comportamento; a boa compreensão oral; a capacidade de entreaajuda e um grande interesse por temas da atualidade. Estas potencialidades estavam também relacionadas com a ligação que cada turma tinha com os seus professores, e com a confiança que os alunos já tinham enquanto turma, por virem, na sua maioria, juntos do 1.ºCEB.

No que respeita a **fragilidades**, no decorrer das semanas de observação, foram notáveis algumas dificuldades em ambas as turmas, sobretudo relativamente: aos conteúdos gramaticais ao nível da língua portuguesa, que tinham sido pouco explorados no 4.ºano do 1.ºCEB devido ao período de confinamento; à pouca autonomia, na medida em que os alunos pediam constantemente a aprovação da professora; à falta de atenção, provocada também pela modalidade de ensino vivenciada no momento, entre outras que não foram consideradas tão relevantes, mas que são passíveis de serem observadas na **tabela 1** que se encontra nos anexos (anexo A).

Já no que se refere às **aprendizagens dos alunos**, ao nível da língua portuguesa, os alunos revelavam um bom desempenho na interpretação de textos; gosto pela leitura de textos nas aulas e boa comunicação oral. Ainda assim, apresentavam fragilidades nos conteúdos gramaticais; construção de textos e mobilização de conhecimentos linguísticos para os seus textos. Era perceptível um descuido com a escrita, sendo pouco trabalhada. Ora, foi a partir daqui que surgiu o interesse neste tema e a procura de informação sobre a forma como poderia interligar a construção do conhecimento com a escrita, informação essa que acabei por colocar em prática no estágio seguinte. Ao nível da História e Geografia de Portugal, os alunos tinham um bom desempenho na perceção e apropriação dos conteúdos, comparando-os com a atualidade. Ainda assim, demonstravam dificuldades a nível das competências histórico-geográficas.

Finalmente, no que respeita aos **processos de regulação e avaliação de aprendizagens**, a avaliação era sumativa, sendo os alunos avaliados pelos seus trabalhos realizados em aula (Forms e fichas), e pelos testes de avaliação (avaliação sumativa), em ambas as disciplinas.

A avaliação sumativa englobava todos os trabalhos realizados pelos alunos ao longo dos três períodos de avaliação, sendo que os testes de avaliação tinham um peso superior aos restantes trabalhos. Segundo o Instituto Internacional de Educação (1994), a avaliação sumativa tem como função “no final de período e no final dos primeiro e segundo ciclos tem como função fundamentar as decisões sobre (re)orientação do percurso escolar dos alunos” (p. 1), o que também ajuda os professores a perceberem as dificuldades e potencialidades dos seus alunos.

1.3. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção

Após o período de observação, e depois de identificadas as fragilidades e potencialidades de ambas as turmas, emergiram algumas questões orientadoras, que ajudaram a colocar em prática o plano de intervenção. As questões orientadoras definidas foram:

- (i) Que tipo de atividade promover para desenvolver a autonomia dos alunos?
- (ii) Como adaptar estratégias para o ensino *online*?
- (iii) Que estratégias promover, que suscitem o interesse dos alunos?
- (iv) Como potenciar a aprendizagem pelos pares em contexto *online*?
- (v) Como fomentar a leitura no dia a dia dos alunos?

Assim sendo, definiu-se a problemática - *A utilização dos recursos digitais em português e história e geografia de Portugal pode potenciar o interesse e a autonomia dos alunos*. A pedido das cooperantes, e também na sequência lógica das aprendizagens outrora realizadas pelos alunos, optou-se pela continuação dos métodos de ensino das cooperantes, mas também foram introduzidas algumas dinâmicas inovadoras, de acordo com o definido no PI elaborado. Consequentemente, foram estabelecidos objetivos gerais, estratégias e atividades que permitissem trabalhar as fragilidades e potencialidades dos alunos (**tabela 2**).

Tabela 2 - Objetivos, estratégias e atividades implementadas no 2.º CEB

Disciplina	Objetivos Gerais	Estratégias	Atividade
HGP	a) Participar com interesse e autonomia nas tarefas das aulas b) Selecionar e mobilizar conteúdos no âmbito das competências histórico-geográficas c) Criar hábitos de leitura	→ Realização de tarefas de pesquisa e seleção de forma autónoma e colaborativa	Trabalhos de grupo Em pequenos grupos: pesquisar, de forma autónoma e guiada, o tema de trabalho atribuído. Utilização do PowerPoint para posterior apresentação dos trabalhos.
HGP	a) Participar com interesse e autonomia nas tarefas das aulas b) Selecionar e mobilizar conteúdos no âmbito das competências histórico-geográficas	→ Utilização de frisos e esquemas	Análise de frisos Em grande grupo: compreender e analisar os vários acontecimentos de uma determinada época e as suas datas.
HGP e POR	a) Participar com interesse e autonomia nas tarefas das aulas c) Criar hábitos de leitura	→ Implementação de atividades em plataformas digitais (Introdução e revisão de conteúdos)	Utilização de plataformas Em grande grupo e individualmente: Introdução e revisão de conteúdos nas plataformas <i>Quizizz, Kahoot, Wordwall e Prezi</i> .

Nota - Fonte própria

Como é possível observar na **tabela 2**, foram estabelecidos objetivos gerais para cada uma das disciplinas, tendo em conta as questões enunciadas anteriormente e também as potencialidades e fragilidades dos alunos. Como objetivos gerais, a nível do Português, foi criado o objetivo – *criar hábitos de leitura* – em que a ideia inicial passava pela implementação de atividades em plataformas digitais (*Quizizz, Kahoot, Wordwall e Prezi*), como estratégia de introdução e revisão de conteúdos. Este objetivo em questão não foi conseguido com sucesso, devido ao regime de ensino *online*, que impossibilitava os alunos de adquirirem/requisitarem livros, como tínhamos previsto.

Em relação aos objetivos criados a nível da História e Geografia de Portugal, foi criado o objetivo – *selecionar e mobilizar conteúdos no âmbito das competências histórico-geográficas* – em que a estratégia criada para trabalhar este objetivo consistia na utilização de frisos e esquemas com os alunos nas aulas, de forma a que as suas competências fossem trabalhadas, visto ser uma das fragilidades identificadas em ambas as turmas.

No âmbito das duas disciplinas, foi definido um terceiro objetivo – *participar com interesse e autonomia nas tarefas das aulas* – em que a estratégia pensada para colmatar este objetivo se centrava na realização de pesquisas e tarefas de forma colaborativa e autónoma, tirando assim proveito das potencialidades dos alunos para combater as suas fragilidades.

Todos estes objetivos foram bem equacionados e conseguidos, visto que os resultados dos alunos nas tarefas propostas foram muito melhores do que os desempenhos observados anteriormente.

Por fim, no que concerne à **avaliação e regulação das aprendizagens** dos alunos, as mesmas foram realizadas a partir de grelhas de avaliação e também a partir dos trabalhos realizados pelos alunos. Visto que o tempo de intervenção ocorreu até ao final do 2.º período do ano letivo, as tarefas propostas também foram instrumentos para a avaliação sumativa praticada pelas docentes cooperantes.

No que concerne à disciplina de História e Geografia de Portugal, é importante salientar que foi conseguido que os alunos desenvolvessem competências histórico-geográficas, tais como a pesquisa e seleção de informação em fontes diversas, a partir dos trabalhos de grupo realizados com o guião de pesquisa, e também a capacidade de trabalhar com frisos cronológicos, visto ter sido construído um friso dos acontecimentos históricos trabalhados nas aulas de grupo. Um dos aspetos menos conseguidos nesta área curricular, foi o aprofundamento dos conteúdos, sendo que os mesmos foram trabalhados à superfície, devido à falta de tempo que se dispunha até ao fim do ano letivo, que se tornou curto face à extensão do programa.

Relativamente à disciplina de Língua Portuguesa, é importante também salientar alguns aspetos que foram conseguidos e também os que não foram conseguidos. Alguns dos aspetos conseguidos, prendem-se com o facto de os alunos terem sido capazes de melhorar a sua capacidade leitora, a partir do guião de leitura implementado na turma e trabalhado ao longo do período de intervenção. Um dos aspetos que não foi conseguido está relacionado com um dos objetivos – criar hábitos de leitura – visto que era perspectivado que os alunos lessem mais em casa, com o incentivo de um projeto de alunos-pais, mas que, devido à situação pandémica, teve que ser deixado para trás e não foi colocado em prática.

**2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º CEB**

| | ' ' | | ' ' |

Neste ponto do relatório, será apresentada uma síntese do trabalho realizado no contexto de 1.ºCEB, constando as caracterizações: (i) do contexto institucional, (ii) dos grupos-turma e (iii) da problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção.

2.1. Contexto institucional:

A instituição na qual foi realizada a prática de ensino supervisionada de 1.ºCEB foi uma escola pertencente a um Agrupamento de Lisboa, inserida no grupo TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

O estágio foi realizado em regime presencial, ao contrário do realizado no 2.ºCEB, o que facilitou a obtenção de informações sobre o **contexto**. A escola encontrava-se, no entanto, em construções, pelo que as aulas ao longo do ano letivo não decorreram numa escola com as melhores condições. Os alunos encontravam-se a ter aulas em contentores, que tinham apenas alguns armários, mesas, cadeiras e um quadro branco. A escola não possuía internet para os professores trabalharem, e o projetor era apenas um para todas as turmas da escola, que na totalidade eram doze, pelo que tinha de ser requisitado com antecedência. Também não existiam computadores nas salas de aula, pelo que quando era necessária a sua utilização, os professores tinham de utilizar o seu computador pessoal. No geral, a escola era composta por um ginásio, refeitório, doze salas, três salas de apoio, sala da direção/professores e dois espaços exteriores.

No que diz respeito ao **projeto educativo** do agrupamento, este identifica algumas missões das entidades escolares: (i) diversificar a oferta educativa, adaptando-a às necessidades individuais de cada indivíduo, tendo como objetivo o desenvolvimento do seu sucesso escolar, pessoal e social; (ii) formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres; (iii) passar valores de solidariedade e cooperação; (iv) desenvolver a autonomia, criatividade, inovação e gosto pelo conhecimento; (v) trabalhar o desenvolvimento a nível pessoal e profissional, promovendo a cultura e a partilha (PE, 2020-2021).

Em relação aos princípios orientadores da ação educativa da orientadora cooperante, esta demonstrou sempre uma ótima relação com os alunos, sendo que em situações de conflito mediava os acontecimentos. A sua postura era adequada à sala de aula e os alunos recorriam sempre ao seu auxílio sem medos ou inseguranças. No que concerne aos **processos de ensino e aprendizagem**, a docente utilizava o manual escolar e respetivos cadernos de atividades nas suas aulas, recorrendo também a uma

gramática pedida aos alunos para comprarem no início do ano letivo, assim como a algumas fichas que retirava de livros de apoio seus e imprimia para os alunos.

Para além disso, a professora trabalhava em cooperação com as docentes do 4.ºano de escolaridade da escola. Todas as turmas se encontravam ao mesmo ritmo e faziam as mesmas atividades. Esta prática foi alvo de reflexão, visto não corresponder ao trabalho de diferenciação pedagógica, que se espera viver nas escolas. Esta é “uma perspetiva que considera o aluno como indivíduo com as suas características intrínsecas e extrínsecas psicossomáticas, sociais e culturais e tem como objetivo o sucesso educativo de cada um, na sua diferença” (Henrique, 2011, p. 171).

2.2. Grupo-turma:

A turma com a qual o estágio em 1.ºCEB foi realizado era uma turma do 4.ºano. O grupo era constituído por dezanove alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos de idade, sendo que seis alunos eram do sexo feminino e catorze eram do sexo masculino. Entre estes alunos, sete tinham NEE. Apesar de todos estarem a ser acompanhados pela professora de ensino especial, apenas um deles beneficiava de terapia de apoio à multideficiência. Entre as perturbações de cada aluno, algumas delas estavam relacionadas com o espectro do autismo (2 alunos diagnosticados), hiperatividade (1 aluno diagnosticado), défice de atenção (2 alunos diagnosticados) e síndrome de asperger (2 alunos diagnosticados). Alguns destes alunos apresentavam diagnósticos realizados a nível do pré-escolar, pelo que a docente se encontrava a apelar a alguns encarregados de educação que pedissem um novo diagnóstico, de modo a garantir um melhor acompanhamento escolar destes alunos no ciclo escolar seguinte.

Relativamente às **potencialidades (tabela 3 no anexo B)** identificadas aquando o período de observação, a nível da *matemática* foram uma grande capacidade de cálculo mental; a nível do *português*, o gosto pela leitura (alguns alunos traziam os seus livros de casa para lerem durante os intervalos); no *estudo do meio*, foi o interesse por temas da atualidade e pela história de Portugal; na *expressão plástica*, o gosto pelo desenho e pela pintura e um grande fair-play e predisposição para a prática de atividade física na área da *expressão físico-motora*. De um modo geral, os alunos também demonstravam uma participação ativa nas aulas e um grande interesse pelos conteúdos trabalhados, assim como uma boa capacidade na gestão de conflitos e um comportamento em sala de aula excelente.

No que se refere às **fragilidades (tabela 3)**, foram observáveis algumas dificuldades ao nível da *matemática* em conteúdos abstratos, como por exemplo as frações; a nível do *português* algumas fragilidades a nível da compreensão linguística e a nível do *estudo do meio* algumas dificuldades em compreender o conceito de espaço e tempo. De um modo geral e mais abrangente, também foram identificadas fragilidades ao nível da autonomia, em que os alunos não tinham autonomia na realização das suas tarefas, em particular devido ao período de tempo de ensino a distância, e alguns conflitos durante os intervalos, que apenas passaram a ocorrer quando os alunos voltaram ao ensino presencial.

Já no que se refere às **aprendizagens dos alunos**, a nível do português, os alunos tinham um bom desempenho na leitura e interpretação de textos, mas apresentavam algumas dificuldades nas produções textuais, interpretação de textos científicos, apropriação de conteúdos para a construção do seu conhecimento e também em conteúdos gramaticais. No que respeita à matemática, os alunos tinham um bom desempenho a nível da compreensão de estratégias e um ótimo cálculo mental, mas evidenciavam fragilidades relativamente à compreensão de alguns conteúdos mais abstratos. Em estudo do meio, os alunos apresentavam bom desempenho na compreensão de conteúdos, tanto do passado histórico como da história contemporânea, mas algumas dificuldades na perceção espaço-temporal. Em expressão plástica, os alunos mostraram um bom desempenho em todas as atividades e conteúdos assim como em expressão físico-motora.

As áreas curriculares não abordadas anteriormente não foram observáveis devido à falta de materiais e à pandemia, que impossibilitava, pelas palavras da docente, a sua prática.

Finalmente, no que concerne aos **processos de regulação e avaliação de aprendizagens**, esta era, tal como no estágio anterior em 2.ºCEB, uma avaliação sumativa, em que a docente contava com os trabalhos dos alunos, testes, comportamento, assiduidade e trabalhos de casa. O peso dos testes era superior ao dos trabalhos realizados na sala de aula, sendo por isso a nota uma reflexão dos resultados obtidos nas fichas de avaliação.

2.3. Problematização do contexto e identificação da problemática de intervenção

Concluído o período de observação, e após verificadas as fragilidades e potencialidades da turma, emergiram algumas questões orientadoras, que ajudaram a colocar em prática o plano de intervenção:

- (i) Como gerir melhor o tempo letivo?
- (ii) Que estratégias adotar para incentivar os alunos ao ensino da matemática?
- (iii) Como incluir os alunos no processo de aprendizagem?
- (iv) Como consciencializar os alunos para a emergência de abordar os conteúdos em falta?
- (v) Como criar estratégias de cooperação e entreajuda?

Assim sendo, foi criada a problemática - *A participação dos alunos na implementação de diferentes rotinas facilita a aprendizagem e permite uma gestão de tempo adequada*. Como tal, foram estabelecidos objetivos gerais, estratégias e atividades que possibilitassem superar as fragilidades e aproveitar as potencialidades dos alunos (**tabela 4**).

Tabela 4 - Objetivos, estratégias e atividades implementadas no 1.º CEB

Objetivos Gerais	Estratégias	Atividade
a) Participar na implementação de rotinas na sala de aula.	→ Rotinas diárias	→ Criação de um plano diário/ semanal
b) Realizar com interesse atividades no âmbito da matemática	→ Rotinas diárias → Utilização de materiais manipuláveis	→ Número e cálculo do dia → Atividades que envolvam materiais que os alunos possam manusear
c) Cooperar com os pares na identificação e resolução das dificuldades individuais	→ Promoção do trabalho a pares	→ Atividades de cooperação

Nota - Fonte própria

Como é possível observar na **tabela 4**, foram criados objetivos gerais, tendo em conta as questões enunciadas anteriormente e também as potencialidades e fragilidades dos alunos. Como primeiro objetivo *participar na implementação de rotinas na sala de aula* – a criação de rotinas diárias tinha em vista a apropriação de conteúdos que os alunos tinham mais dificuldades, de forma a tornar a sua abordagem mais dinâmica e a suscitar um maior interesse dos alunos e também uma melhor gestão do tempo. Assim, foi estabelecido um plano semanal, em que constavam todas as atividades do dia, e era realizado diariamente em conjunto com os alunos, de maneira a que se soubesse sempre o que teria de ser trabalhado nesse dia.

O segundo objetivo criado foi *realizar com interesse atividades no âmbito da matemática* – e a estratégia colocada em prática foi a implementação das rotinas do número e cálculo do dia, em que os alunos tinham de, a partir do número do dia, encontrar correspondências e utilizar igualmente materiais manipuláveis em atividades cujo sentido fosse mais abstrato.

Por fim, no último objetivo criado *cooperar com os pares na identificação e resolução das dificuldades individuais* – foram criadas atividades de cooperação entre os pares, de forma a que os alunos se entretidassem na ultrapassagem de dificuldades.

Todos estes objetivos foram bem conseguidos, visto que os desempenhos dos alunos melhoraram de forma expressiva comparativamente aos seus desempenhos observados inicialmente.

Por fim, a **avaliação e a regulação das aprendizagens** dos alunos foram realizadas a partir da observação direta e dos trabalhos dos alunos. Foram criadas grelhas de avaliação, e analisados os seus resultados em gráficos (anexos F, L, Q, U, Y) no que respeita à avaliação e à análise de resultados das sequências didáticas aplicadas, no âmbito do estudo que coloquei em prática neste ciclo de ensino, que explicitarei no ponto 4 deste relatório.

Na área curricular de Matemática, é importante destacar alguns aspetos conseguidos e não conseguidos relevantes. Um dos aspetos mais relevantes que foi conseguido, foi a criação de interesse e gosto por esta área curricular, visto inicialmente os alunos não o terem. Para isso, foram criadas rotinas em conjunto com os alunos de forma a desenvolver as suas capacidades de cálculo mental. Um dos aspetos que não foi conseguido com tanto sucesso foi o aprofundamento de conceitos e a possibilidade de várias estratégias de cálculo, que poderiam ter sido mais desenvolvidas.

No que respeita ao Estudo do Meio, foi conseguido que os alunos compreendessem a relação de espaço-tempo, a partir da construção de frisos. O aspeto menos conseguido prende-se, tal como no 2.º CEB, com a extensão do programa, que não permitiu o aprofundamento das temáticas com os alunos.

Relativamente à área curricular de Língua Portuguesa, foi conseguido que os alunos desenvolvessem as suas capacidades de escrita, e que conseguissem terminar o programa curricular. O aspeto menos conseguido deve-se ao facto de, devido à pandemia, não poderem ser criados ambientes propícios à colaboração entre os pares frequentemente para a correção dos trabalhos (entre alunos).

Na área curricular de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, os aspetos que foram conseguidos estão relacionados com a expressão plástica, onde foram realizados vários trabalhos interdisciplinares, e também em expressão físico-motora, visto, em cooperação com a docente terem sido alcançados objetivos previamente definidos. Os aspetos menos conseguidos estão relacionados com a expressão dramática e musical, visto, devido à falta de recursos, espaços e à pandemia, não ter sido possível desenvolver praticamente nenhuma atividade.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS DE ENSINO

| ' ' | | ' ' |

Neste ponto, analisa-se criticamente a prática desenvolvida em ambos os ciclos de ensino, tendo em vista: (i) o desenvolvimento de competências esperadas nos alunos, (ii) os métodos de ensino-aprendizagem, (iii) a relação pedagógica e (iv) os processos de regulação e avaliação de aprendizagens e comportamentos sociais.

O ato de refletir sobre as práticas realizadas tem vindo a ter uma maior valorização e importância na prática docente, pois permite refletir acerca das ações realizadas e em estratégias de melhoramento das mesmas. “A reflexão dá-se entre o pensamento e a ação, dentro das próprias relações sociais, interferindo nas práticas a fim de as reconstruir” (Nunes, 2002, p. 2).

Assim, é importante não só refletir sobre as práticas realizadas durante os dois momentos de estágio, como também é imprescindível analisá-las, de modo a compreender as suas diferenças, semelhanças, fragilidades, potencialidades e os aspetos que poderiam ter sido melhorados de forma a serem obtidos resultados mais satisfatórios.

3.1. Desenvolvimento das competências dos alunos

Tanto no 1.ºCEB como no 2.ºCEB, houve a preocupação de colocar o aluno como autor das suas aprendizagens, de modo a desenvolver a sua autonomia, que era, em ambos os ciclos, uma das maiores fragilidades. “O modelo tradicional de educação, em que os alunos eram somente espectadores, tornou-se ineficaz para a aprendizagem, visto que a participação dos alunos na construção do próprio conhecimento é essencial” (SAE, s.d)

Assim, foram desenvolvidas estratégias que colocavam o aluno no centro da sua aprendizagem, de forma a que lhe fosse possível a construção do seu conhecimento. Algumas dessas estratégias centravam-se na elaboração de trabalhos de grupo, em que a cooperação com os pares era fundamental para ultrapassar algumas dificuldades, visto que “se verifica um aumento na motivação, melhoramento do clima na sala de aula e um desenvolvimento das competências sociais quando se opta pela aplicação de modelo cooperativo” (Bastos, 2014, p. 46), e também na inclusão dos alunos na elaboração dos planos de aula, rotinas, etc.

Enquanto no 1.ºCEB a dinâmica de realização de trabalhos de cooperação com os pares se tornou mais frequente e fácil de realizar, devido a estarem em regime de ensino presencial, no 2.ºCEB, esta dinâmica não foi tão facilitada, devido ao regime de

ensino *online* e também à resistência das cooperantes relativamente a esta metodologia de trabalho.

De um modo geral, ambas as turmas alcançaram as competências esperadas e previstas nos PI, e os objetivos definidos também foram cumpridos, excetuando um. O objetivo definido para o 2.ºCEB – *criar hábitos de leitura* – não foi possível de se realizar, devido à situação pandémica que nos encontrávamos a viver, o que impossibilitou os alunos de terem acesso a livrarias e bibliotecas.

3.2. Métodos de ensino-aprendizagem

Existem diferentes métodos de ensino-aprendizagem, bem como diferentes modelos, abordagens, entre outros. Ainda assim, o método de ensino mais observável nas escolas em Portugal continua a ser o *expositivo*, que “se caracteriza por ser un modelo en el que el profesor controla el aprendizaje de los alumnos y busca mejorar su ejecución a través de la instrucción directa” (Santaella & García, 2010, p. 152)

Este modelo em questão era o modelo adotado tanto pela docente de 1.ºCEB, como pelas de 2.ºCEB, e também aquele adotado durante as semanas de intervenção, a pedido das docentes. De modo a que o ensino fosse mais dinâmico e não se centrasse tanto no docente e sim nos alunos, foram adotadas algumas estratégias mais próximas a outros métodos de ensino-aprendizagem, tais como jogos, momentos de cooperação com os pares, fichas, sequências didáticas, etc. Ainda assim, depois da prática, é sempre necessário refletir sobre os aspetos que poderiam ser melhorados. Para que a aprendizagem dos alunos fosse mais interativa e relacionada com a realidade, poderia ter sido utilizada a aprendizagem baseada na resolução de problemas, que “procura desenvolver o ser humano numa perspetiva humanista, preocupando-se com o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, a fim de prepará-lo para ser cidadão e para se humanizar” (Gemignani, 2012, p. 8).

Nesta metodologia, a partir de uma questão problema, os alunos desenvolvem as suas aprendizagens, definindo primeiramente os seus objetivos de aprendizagem, pesquisando informações sobre o tema, para depois discutirem os seus resultados e partilharem com os colegas as suas descobertas (Gemignani, 2012). Assim, e visto que em ambas as turmas existiam potencialidades relacionadas com o interesse por temas da atualidade, este método inovador poderia ter sido eficaz, por estimular as potencialidades dos alunos e também trabalhar as suas fragilidades.

3.3. Relação pedagógica

Comparativamente à relação pedagógica estabelecida nas turmas, esta teve algumas diferenças devido ao tipo de ensino que se encontrava em vigor. No 2.ºCEB, como foi realizada uma intervenção em contexto de ensino *online*, não foi possível criar uma relação tão próxima com os alunos, como a que seria desejável. Ainda assim, com o passar das semanas e com a implementação de atividades dinâmicas, os alunos demonstraram interesse na nova prática, e começaram a obter melhores resultados do que tinham anteriormente. Já no 1.ºCEB, a relação criada com os alunos foi muito mais próxima, visto que já se encontravam em regime de ensino presencial, o que permitiu um contacto direto. A implementação de atividades dinâmicas também foi possível neste contexto de ensino, aproximando os alunos e permitindo melhores resultados.

No que diz respeito à relação com as docentes, em ambos os ciclos de ensino, foram criadas boas relações, sendo que o apoio das cooperantes foi sempre acessível e sempre se demonstraram recetivas a novas ideias, dinâmicas, atividades. No 1.ºCEB, as docentes do 4º ano trabalhavam em cooperação, o que se revelou uma característica inovadora em relação às dinâmicas de professores já observadas ao longo dos estágios.

3.4. Processos de regulação e avaliação de aprendizagens e comportamentos sociais

Os processos de regulação e avaliação em ambos os ciclos de ensino eram baseados na avaliação sumativa, que no 1.ºCEB tem um carácter descritivo e no 2.ºCEB são atribuídas “notas”, que advêm da interpretação das descrições feitas ao longo dos períodos (Educação, 1994, p. 3). “Um registo claro de avaliação sumativa deve informar exatamente sobre quais os objetivos atingidos e, tendo em conta a sua função formativa, indicar em que sentido deve o aluno orientar as futuras aprendizagens” (Educação, 1994, p. 3)

Por fim, é importante salientar que é necessário “que os futuros professores encarem as situações de trabalho como problemáticas e aprendam a analisá-las e a interpretá-las, tomando decisões em função disso, e avaliem os seus efeitos, não devendo apenas munir-se com conhecimentos e técnicas” (Nunes, 2002, p. 1).

II PARTE

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| | " | | " |

O presente estudo intitulado - *A escrita de textos expositivos para a construção de conhecimento* – foi realizado no âmbito da PES II no contexto de 1.ºCEB, com uma turma de 4.ºano, tendo em vista as potencialidades e fragilidades da turma, e tendo como objetivo melhorar as competências de seleção de informação e de produção escrita do texto expositivo.

Este estudo pretende valorizar o texto expositivo como estratégia de construção de conhecimento, visto que estes textos se apresentam muitas vezes em manuais escolares, obras de divulgação, textos científicos, trabalhos, entre outros (Rodrigues, 2012).

Assim, ao analisar as fragilidades da turma, emergiram algumas **questões orientadoras**, “que permitem focar os tópicos e antever um conjunto de decisões e relativamente ao caminhos a percorrer” (Máximo-Esteves, 2008, p. 80), tais como:

- (i) Que tipo de texto proporciona a construção de conhecimento?
- (ii) Que atividades desenvolver para trabalhar a seleção de informação?
- (iii) Que estratégias adotar para desenvolver a produção escrita do texto expositivo?

A partir das questões orientadoras, foi possível delinear a **questão de investigação** do estudo – *De que forma a construção de textos expositivos ajuda na criação de conhecimento?* – que orientou todo o processo investigativo ocorrido durante o estágio. Consequentemente, foram definidos **objetivos específicos** do estudo, que se previam desenvolver a partir das atividades realizadas com os alunos:

- (i) Construir conhecimento através da leitura e escrita de textos expositivos;
- (ii) Selecionar informação pertinente em diferentes produções escritas;
- (iii) Melhorar competências de produção escrita no texto expositivo

As atividades dos alunos foram organizadas em módulos de sequências didáticas, que se podem observar no anexo G.

Desta forma, e também de modo a fundamentar os alicerces deste estudo, apresenta-se em seguida a fundamentação teórica, que mobiliza alguns dos conceitos mais importantes, permitindo perceber a sua importância e pertinência para o estudo desenvolvido.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



Fundamentar teoricamente uma investigação, é crucial para a sua validação, visto que todas as investigações têm uma teoria subjacente que as defende e as orienta, e, em muitos dos casos, o objetivo da investigação é também a verificação dessa mesma teoria (Coutinho, 2013).

Assim, neste ponto do relatório, são abordados alguns aspetos relacionados com o estudo, tais como: (i) a leitura e escrita como estratégias de aprendizagem, (ii) O texto expositivo, (iii) a estrutura do texto expositivo, (iv) as marcas linguísticas do texto expositivo, (v) sequências didáticas como estratégia de aprendizagem para a escrita de textos expositivos.

2.1. A leitura e a escrita como estratégias de aprendizagem

“Para aprender a escrever e a ler é preciso não só escrever e ler muito, mas, principalmente, é preciso que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança” (Ministério da Educação, 2004, p. 146). Durante toda a vida, deparamo-nos com textos escritos que são precisos ler e compreender.

A maioria dos anos de escolaridade é marcada pela presença de textos escritos nas diferentes áreas curriculares, que padecem de ser compreendidos, de forma a que os alunos desenvolvam capacidades de construção de conhecimento autonomamente (Sousa & Gonçalves, 2012). A leitura e a escrita são, assim, estratégias de aprendizagem que se encontram interligadas e que, por essa razão, quando falamos, analisamos, ou investigamos sobre uma, temos sempre que ter em conta a outra (Carvalho, 2012).

A leitura de textos e a sua compreensão está intimamente relacionada com a quantidade de produções textuais com as quais o indivíduo já contactou, pois, esses contactos influenciam a forma como os leitores abordam outros textos (Pereira & Sousa, 2017).

A escrita compreende a organização de ideias em textos, a transformação de sons em palavras, permitindo aos indivíduos construir conhecimento através da escrita (Pereira & Sousa, 2017). Existem vários autores que defendem a escrita como uma estratégia eficaz na construção de conhecimento, e como uma estratégia multidisciplinar essencial a todas as áreas do conhecimento. Entre estes autores, Pereira et al., (2018) explicitam que “dada a sua importância e o impacto que tem na vida dos sujeitos, a

escrita tem ganho terreno como objeto de investigação” (p. 119). A escrita é um processo que pode ser encarado ou não como tal por dois tipos de leitores, os proficientes e os incipientes. Os primeiros conotam um sentido ao que escrevem, mobilizando estratégias e conhecimentos prévios para a sua construção, enquanto os segundos se encontram numa fase inicial, em que não têm ainda conhecimento prévio suficiente, para colocarem em prática na construção de textos, confirmando-se assim a ideia de Pereira & Sousa (2017), destacada anteriormente.

Ainda no que diz respeito à escrita como um processo, defendido por Pereira et al., (2018), apenas os escritores proficientes “tomam tempo para pensar, organizar ideias antes de começar a escrever, isto é, planificam o seu texto, encarando a escrita como um processo” (Pereira et al., 2018, p. 120). Este processo pressupõe ainda a intenção da escrita, tendo em conta para quem escrevemos, a intencionalidade da escrita, a finalidade da escrita e a reação que queremos provocar em quem vai ler, sendo necessário que haja um conhecimento do tema/conteúdo sobre o qual vamos escrever (Pereira et al., 2018, p. 121).

Em conformidade com os autores referidos anteriormente, outros também defendem que a escrita está relacionada com o Outro, sendo, por isso, interativa (Barkyn, 1997, citado por Rodrigues, 2012). Na perspetiva deste autor, os textos não são independentes entre si, pois o seu conhecimento encontra-se sempre interligado, o que possibilita a sua interpretação. “O autor dialoga com o que outros terão dito e imagina as respostas dos seus possíveis leitores que antecipam o seu possível texto” (Rodrigues, 2012, p. 2). Sendo que, para o processo da escrita, são necessárias competências gráficas, ortográficas, conhecimentos acerca da estrutura de texto, conhecimento do destinatário da composição textual, entre outros.

Ainda no que concerne à escrita, é importante salientar e reforçar que, para que a textualização faça sentido, deve haver uma fase de revisão do que já foi escrito, de maneira a que exista uma coesão e coerência textual adequadas. Em suma, o processo de escrita é complexo e, para que seja colocado em prática como estratégia de aprendizagem, é necessário que o seu autor tenha o conjunto de competências elencadas anteriormente.

2.2. O Texto Expositivo

Tal como foi referido no ponto anterior, a escrita e a leitura são consideradas estratégias de aprendizagem. Assim, é indispensável refletir sobre os tipos textuais que contribuem de melhor forma, ou que têm mais potencialidades de transmitir conhecimento, e de, para quem o escreve, construir conhecimento.

Segundo o dicionário terminológico, um texto expositivo é definido como:

“(...) é a análise ou síntese de ideias, conceitos e teorias, com uma estrutura verbal em que figuram predominantemente o verbo ser com um predicativo do sujeito nominal ou o verbo ter com complemento direto, e apresentando como tempo peculiar o presente” (Direção Geral da Educação, s.d).

Como tal, existem inúmeros autores que estudaram e ainda estudam o texto expositivo e as suas potencialidades e fragilidades aquando da sua aplicação em sala de aula.

O texto expositivo é um tipo de texto que “presenta información sobre un tema. Son los que usamos para comunicar datos, conceptos, ideas sobre acontecimientos, objetos, teorías o algunos aspectos de la realidad, es decir, para difundir y organizar conocimientos sobre un tema determinado.” (Avendaño, 2012, p. 24) Sendo também afirmado que “La función de ce type de texte est de/d’: inciter à agir ou à se comporter d’une façon précise; ordonner; donner des instructions; conseiller; guider et orienter; informer; faire comprendre; enseigner ou instruire.” (Manitoba, s.d, p. 4)

Na perspetiva do autor supracitado, existem dois tipos de texto expositivo, o divulgativo e o especializado. O primeiro é indicado para qualquer indivíduo que tenha interesse em ler sobre um determinado tema e o segundo está mais adequado para quem já tem conhecimentos sobre o tema em questão (Avendaño, 2012). A organização deste tipo de texto também é muito importante, pois a informação “(...) debe estar, en consecuencia, cuidadosamente presentada para que no quede ninguna duda acerca del contenido. Para ello, la exposición requiere una estructura ordenada y jerarquizada. Las características de esa organización permiten distinguir distintos tipos de textos expositivos ou explicativos” (Avendaño, 2012, p. 24).

Em conformidade com este autor, outros também defendem este ponto de vista, em que o texto expositivo é fundamental para a aquisição e construção de conhecimento. Segundo Angulo e Bravo (2010), o texto expositivo tem como objetivo

mostrar a natureza de um assunto, problema ou análise, sendo caracterizado por ter informação nova e ser objetivo e preciso nas informações e conceitos que contém.

2.2.1. Estrutura do texto expositivo

Existem diversas opiniões relativas à estrutura do texto expositivo. Para alguns autores, este obedece a um esquema formado por três elementos: “problema – resolución – conclusión” (Angulo & Bravo, 2010, p. 74) e ainda existem vários tipos de texto expositivo, que segundo Avendaño (2012) são: “a) Secuencia temporal, seriación o enumeración; b) Causa / consecuencia; c) Comparación; contraste o paralelismo e d) Problema / solución” (p. 24 e 25).

No tipo (a) Secuencia temporal, seriación o enumeración, as ideias seguem uma sucessão cronológica, cíclica ou outra, que permite ao leitor perceber os eventos que são descritos no tempo.

No (b) Causa / consecuencia, visto tratar-se de uma causa/consequência, é apresentada uma situação cuja causa teve um efeito, que estará descrito na produção textual.

No que concerne ao (c) Comparación; contraste o paralelismo, o texto exprime uma comparação, em que são apresentadas duas realidades, fenómenos, que são comparadas entre si.

Por fim, no (d) Problema / solución, é apresentado um problema e, por conseguinte, uma solução para essa problemática (Avendaño, 2012).

Angulo e Bravo (2010) defendem igualmente a existência destes tipos de texto expositivo enunciados acima, mas acrescentam ainda outro tipo de texto: “Ilustración” (Angulo & Bravo, 2010, p. 77). Neste tipo de texto, ao contrário dos outros, são apresentadas fotografias, desenhos, vistas panorâmicas, planos, gráficos, tabelas, quadros, esquemas, etc. Na perspetiva deste autor, este tipo de texto expositivo é mais propício à aprendizagem, visto que permite uma melhor compreensão dos textos. “La ilustración articula información lingüística e icónica” (Angulo & Bravo, 2010, p. 77).

No que diz respeito a algumas das características do texto expositivo, há algumas que são comuns, tais como:— (i) uma ligação de causalidade; (ii) exemplos; (iii) comparações para sublinhar semelhanças e diferenças; factos, figuras, dados, estatísticas e datas; (iv) termos técnicos ou especializados; (v) definições; (vi) fotos, ilustrações ou esquemas; (vii) um enunciador neutro e um ponto de vista objetivo; (viii) parágrafos,

títulos e subtítulos; (ix) uma resposta a uma questão ou a um problema explícito ou implícito (Manitoba, s.d).

A estrutura a que na maioria dos casos o texto expositivo obedece, é, segundo Angulo e Bravo (2010):

- **Introdução** - mostra o tema do texto, os seus antecedentes e o seu contexto, e responde às perguntas *O quê? Porquê? e Como?*;
- **Desenvolvimento** - explica o tema e os subtemas até à conclusão, tratando-se de uma fase de resolução;
- **Conclusão** - encerra o texto expositivo, e ressalta os aspetos principais desenvolvidos.

Por fim, é importante salientar que este tipo de texto surge em vários formatos, tais como: itinerários, slogans, guias, cartazes, panfletos, desdobráveis, receitas, entre outros (Manitoba, s.d).

2.2.2. Marcas linguísticas do texto expositivo

Tal como todos os tipos de texto, o texto expositivo apresenta marcas linguísticas próprias do seu discurso. Segundo Angulo e Bravo (2010), estes textos apresentam:

- *organizadores de texto*, tal como parênteses, sublinhados, tipos de letra, etc. que permitem ao leitor/escritor explicar melhor o conteúdo do seu texto, e organizá-lo de uma forma mais perceptível;
- *títulos, subtítulos, mapas, planos, gráficos, esquemas e reformulações* que dizem a mesma informação, mas que transformam a informação num discurso de mais fácil compreensão;
- *sobreposições explicativas*, que permitem introduzir no texto novas explicações;
- *ordenação das suas palavras e informações* que demonstram ao leitor uma preferência pelas ideias mais essenciais, construindo uma lógica sobre o que está a ser lido;
- *precisão lexical*, que confere mais riqueza ao texto, mas que requer uma compreensão da parte do escritor e do leitor, do vocabulário científico e dos seus conceitos;

- *modalizadores*, que introduzem um ponto de vista do escritor ao discurso, e que são maioritariamente assertivos, de modo a acarretar a produção textual de veracidades (não incluem a opinião do escritor ao texto);
- *catáforas e anáforas*, que permitem a ligação dos elementos do texto;
- *conectores*, maioritariamente de adição, continuação e enumeração;
- utilização de *tempos verbais* no presente e futuro do indicativo;
- *adjetivação específica*, que está relacionada com o tema do texto;
- *definições, referências, descrições, formulação de hipóteses, justificações causais, induções, etc.*;
- *escassez de recursos estilísticos*, de forma a tornar o texto sempre o mais objetivo possível;
- *forma de conclusão*, onde se percebe as ideias mais importantes abordadas ou uma ideia que permanece na mente do leitor.

Em concordância com Angulo e Bravo (2010), Avendaño (2012) apresenta no seu estudo *Los textos expositivos en el aula* as mesmas marcas linguísticas, dando mais ênfase à importância aos *elementos paratextuais*, que permitem uma perceção mais acessível da informação ao leitor assim como ao escritor.

2.3. Sequências didáticas como estratégia de aprendizagem para a escrita de textos expositivos

Uma sequência didática é “un ensemble d’activités scolaires organisées de manière systématique autour d’un genre de texte oral ou écrit” (Dolz, et al. 2001, p. 6).

Tendo em consideração o ponto de vista de alguns autores, a melhor maneira de se ensinar e aprender a escrever textos expositivos, é a partir de sequências didáticas (Angulo & Bravo, 2010). Estas facilitam o desenvolvimento da produção escrita de textos expositivos, visto que têm em si inseridas todas as atividades e procedimentos, de forma a que seja possível visualizar todas as ações do professor e do estudante, estando-se sempre a par de todas as etapas do processo da escrita (Angulo & Bravo, 2010). Ainda assim, apesar de ser utilizada maioritariamente para trabalhar géneros textuais, a sequência didática “pode ser usada para trabalhar qualquer conteúdo de qualquer área disciplinar” (Silva, 2010, p. 34).

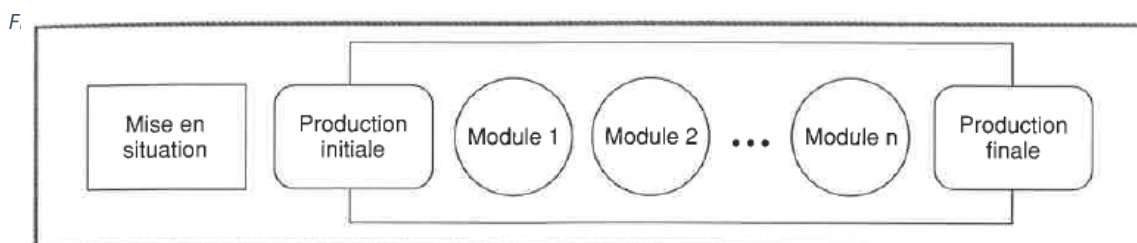
É importante que a SD seja um projeto de escrita cooperativo, em que os alunos fazem parte do processo da sua elaboração, sugerindo temas mais relevantes e

pertinentes a serem trabalhados na SD. Assim, este método de aprendizagem, aliado à construção de textos expositivos, tem uma dupla intencionalidade educativa, sendo uma delas o objetivo discursivo, em que se informa os leitores acerca de uma temática real, e um objetivo de aprendizagem, que incide em todo o processo de aprendizagem da escrita de textos expositivos para o seu escritor.

As temáticas escolhidas com a cooperação dos alunos, adequam-se também às necessidades específicas da turma e do professor. Segundo Angulo e Bravo (2010), existe um conjunto de recomendações para se iniciar uma sequência didática:

- (i) Explicitar a estrutura da SD, ou seja, apresentar os temas e atividades que nela se irão desenvolver;
- (ii) Incluir perguntas na SD que motivem a participação dos alunos;
- (iii) Ter em atenção os conhecimentos prévios dos alunos, em função das dificuldades linguísticas e textuais na produção do texto expositivo;
- (iv) Aceitar e valorizar as sugestões dos alunos, incentivando a sua participação;
- (v) Perceber que o professor também participa no processo e permitir aos estudantes participarem na avaliação do seu próprio trabalho;

Segundo Dolz, et al. (2001), existe uma estrutura base de sequência didática, tal como é possível verificar na **figura 1**.



Nota - Fonte: Dolz, et al. 2001, p.7

A partir da **figura 1**, é possível observar que primeiramente deve existir uma **situação**, em que se explicita aos alunos o tipo de texto que será trabalhado e todo o processo. Este é um momento de extrema importância e com um grau de dificuldade acrescido, pois são distinguidas as dimensões principais de toda a sequência (Dolz, et al. 2001).

De seguida, os alunos devem realizar um primeiro texto oral ou escrito correspondente ao tipo de texto que está a ser trabalhado – **produção inicial**. Esta etapa é imprescindível a este processo, pois permite ao professor avaliar as capacidades dos seus alunos e posteriormente adaptar as atividades previstas visando o desenvolvimento

das dificuldades dos alunos. Todos os alunos são capazes de realizar esta primeira produção, mesmo que não cumpram todas as características do tipo de texto a ser tratado (Dolz, et al. 2001).

Os *módulos* são constituídos por várias atividades, que têm como objetivo, a partir de exercícios variados, ajudar o aluno no processo de construção do texto, percebendo como o fazer da forma mais assertiva e cumprindo todas as características do mesmo. É perspectivado que os alunos superem as suas dificuldades, identificadas anteriormente na produção inicial, sendo, por isso, necessário trabalhar os problemas a níveis diferentes, variar nas atividades e exercícios e capitalizar as conquistas. Na construção dos módulos, é importante ter em conta três questões orientadoras: (i) Que dificuldades de expressão escrita oral ou escrita abordar? (ii) Como construir um módulo que trate de um problema em particular? (iii) Como capitalizar as conquistas dos módulos? (Dolz, et al. 2001).

Por fim, existe uma *produção final*, em que o aluno, a partir de todos os conhecimentos que adquiriu nos módulos anteriores, constrói um texto. É expectável que o aluno coloque em prática os conhecimentos construídos separadamente nos módulos. Os resultados da produção final contam para uma avaliação sumativa, de modo a compreender a evolução e superação das dificuldades dos alunos (Dolz, et al. 2001).

Outros autores, como Silva (2010), caracterizam as sequências didáticas em conformidade com o autor supracitado, mas acrescentam ainda que, no que se refere à *produção inicial*, esta deve ter um caráter mais ou menos espontâneo, sendo muito pouco coorientada pelo professor.

Ainda segundo Silva (2010), é possível identificar potencialidades pedagógicas da sequência didática, tais como:

- (i) O desenvolvimento de diferentes competências, integrando-as;
 - (ii) A consideração dos conhecimentos prévios dos alunos, dando-lhes a possibilidade de construírem aprendizagens consideráveis;
 - (iii) A estruturação das aprendizagens;
 - (iv) A previsão de um momento de avaliação;
 - (v) A diferenciação pedagógica, organização de trabalho, e uma grande diversidade de atividades e materiais nos vários módulos
- (Silva, 2010).

3. METODOLOGIA

| | ' ' | | ' ' |

Todo o processo de investigação necessita de uma abordagem metodológica, técnicas de recolha de dados e de tratamento de dados. Assim, neste ponto aborda-se: (i) a natureza do estudo, (ii) a caracterização da amostra, (iii) as técnicas de recolha e tratamento de dados e (iv) os princípios éticos da investigação.

3.1. Natureza do estudo

O estudo em questão tem uma **natureza qualitativa-interpretativa**, que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento, procurando compreender, conhecer e dar significado a situações (Coutinho, 2013). Esta metodologia defende que o processo de construção de conhecimento não é linear, mas sim curvilíneo e interativo e, por isso, é que faz parte de uma metodologia qualitativa, em que é necessário interpretar outros indivíduos que são também intérpretes (Coutinho, 2013).

A **investigação qualitativa** pressupõe que o plano do projeto investigativo (atividades, etc.) seja construído no decurso da investigação, uma vez que varia consoante as características da amostra e a sua prestação (Coutinho, 2007).

“Quando a investigação adota uma metodologia qualitativa, menos estruturada e pré-determinada, (...) o problema pode emergir mais tarde, no decurso da investigação” (Coutinho, 2007, p. 6). Assim, no presente estudo, o problema surgiu da análise realizada às potencialidades e fragilidades (anexo B), detetadas nos alunos durante o período de observação. Estas estavam relacionadas, como já foi referido anteriormente, com a falta de competências de produção textual, dificuldades na pesquisa e seleção de informações e pouca autonomia na construção dos seus conhecimentos.

Na abordagem qualitativa, há um problema que, ao invés de determinar desde logo a metodologia que a investigação irá adotar, como ocorre em estudos de natureza quantitativa, apenas tem como objetivo “delimitar a área de interesse do investigador, mas não o “amarra” a nenhuma metodologia específica” (Coutinho, 2007, p. 7).

Esta investigação também é considerada uma **investigação-ação** de cariz qualitativo, uma vez que foi necessário efetuar um conjunto de procedimentos, que lhe conferem esta designação, tais como encontrar um ponto de partida, agrupar informação de acordo com padrões éticos, interpretar os resultados e validar todo o processo investigativo (Máximo-Esteves, 2008).

3.2. Caracterização da amostra

Tal com já foi referido anteriormente, os **participantes do estudo** foram alunos de um 4.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos de idade, sendo a turma constituída por dezanove alunos, seis do sexo feminino e treze do sexo masculino. É importante salientar que dois dos alunos não foram considerados para a análise de resultados, por se tratarem de alunos com necessidades educativas específicas, que realizavam trabalho diferenciado. Estes alunos realizaram a maioria das atividades com a turma, mas em alguns momentos ausentavam-se da sala para terem apoios com profissionais específicos.

A amostra em questão tem como base uma **amostragem por conveniência**, visto tratar-se de um grupo já constituído, em que dificilmente os resultados da investigação podem ser generalizados além do grupo de estudo (Shutt, 2012).

3.3. Técnicas de recolha e tratamento de dados

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

Assim, neste subponto serão abordadas as duas técnicas de recolha de dados efetuadas, sendo estas a (i) **observação direta** e os (ii) **análise documental**.

A observação consiste numa técnica direta de recolha de dados, que pode ser participativa ou não participativa (Aires, 2015), conforme o estudo efetuado e os objetivos do mesmo. No presente estudo, foram utilizados dois tipos de observação, a não participante e a participante. A primeira – observação não participante, “proporciona maior rigor à análise e aos resultados da observação” (Marietto, 2018, p. 8), visto que o investigador não tem tanta influência no desempenho dos participantes, não influenciando as suas decisões. Esta observação foi feita durante a proposta aos alunos da realização do pré-teste e do pós-teste, para que fosse possível identificar, primeiramente, as competências dos alunos face à escrita de um texto expositivo, tendo como apoio apenas um texto fonte e, posteriormente, para verificar a evolução

dos alunos no pós-teste, face ao pré-teste, de modo a compará-los e perceber a eficácia do estudo colocado em prática.

A observação participante pressupõe a participação do investigador no campo de pesquisa, desde o momento em que negocia com os participantes as atividades, até à realização das mesmas. Segundo Lapassade (2001), citado por (Correia, 2009), existem três tipos de observação participante, (i) observação participante periférica, (ii) observação com participação ativa e (iii) observação participante completa (p.32).

A observação com participação ativa foi a utilizada na investigação em questão, visto permitir que o investigador esteja presente ativamente no processo dos participantes, mas que tenha ainda a capacidade de se distanciar para analisar quando necessário, não influenciando em demasia as escolhas e participação dos alunos. Assim, no processo modular adotado, para a implementação de atividades que estimulassem a escrita de textos expositivos, para a construção do conhecimento dos alunos, foi possível guiar os alunos no melhoramento das suas capacidades de escrita, seleção de informação e construção de conhecimento, dando-lhes sempre liberdade para errar e aprender autonomamente.

É importante salientar que, para que a observação direta fosse alvo de análise dos seus resultados, todas as informações pertinentes obtidas a partir dela foram organizadas em tabelas com indicadores específicos do processo de recolha de informação, realizados na plataforma Excel, que podem ser encontradas nos anexos E, K,P, T, X, e no ponto seguinte correspondente à análise de resultados (pré-teste e pós-teste).

Já no que diz respeito à outra técnica de recolha de dados utilizada – trabalhos dos alunos – esta é uma análise documental, que permitiu a recolha de informações relativas à competência compositiva dos alunos, que foi também organizada em tabelas de Excel para uma melhor leitura e análise dos dados.

É importante salientar que foi realizado um pré-teste (anexo C), três sequências didáticas (anexos H, M, R) e um pós-teste (anexo V), sendo que os indicadores de avaliação constantes nas tabelas são os mesmos em todos estes momentos.

3.4. Princípios éticos da investigação

Importa salientar ainda que, no presente estudo, foram cumpridos todos os princípios éticos da investigação, sendo que não foram divulgadas as identidades dos

participantes, nem do contexto educacional onde a investigação foi desenvolvida.

Segundo o Código de Conduta Ética na Investigação, “toda a informação prestada pelos/as participantes no contexto de investigação deve ser tratada confidencialmente e, quando publicada, não deve ser identificável” (p. 5). Assim, os nomes dos alunos foram substituídos por números de forma a que a confidencialidade das suas informações pessoais fosse mantida.

4. RESULTADOS DO ESTUDO

| | ' ' | | ' ' |

4.1. Apresentação dos Resultados

No presente ponto do relatório serão apresentados os dados recolhidos para o estudo. Assim, o presente capítulo encontra-se dividido em dois subpontos: (i) análise dos resultados e (ii) discussão dos resultados.

4.1.1. Análise dos resultados

De forma a organizar os dados resultantes do estudo, foram definidas duas categorias de análise no pré-teste e no pós-teste, (i) processo de escrita e (ii) competência compositiva. Assim, neste ponto serão analisadas estas duas categorias, tendo como suporte visual gráficos realizados a partir dos trabalhos dos alunos no pré-teste e no pós-teste (anexos D, W).

4.1.1.1. Processo de escrita

No que diz respeito ao processo de escrita, consideraram-se os seguintes indicadores: recolhe informação do texto-fonte; seleciona informação pertinente; planifica o texto expositivo e revê o texto.

Os dados serão analisados comparando os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste.

De seguida, é possível observar os dados recolhidos do indicador *recolhe informação* (Fig. 2).

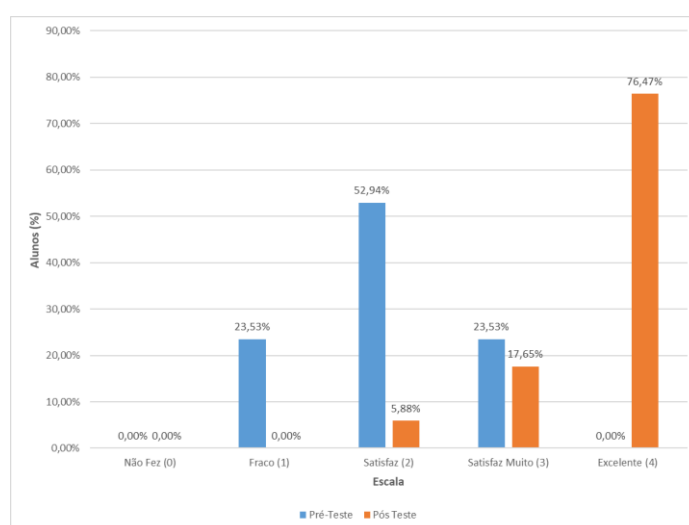


Figura 2 - Indicador: Recolhe informação dos textos fonte no pré e pós-teste

Como é possível observar no indicador *recolhe a informação dos textos fonte* (Fig 2), houve uma percentagem de 23,53% de alunos que recolheram a informação do texto fonte, mas cuja informação foi fraca e nada pertinente no pré-teste (*fraco*), 52,94% dos alunos no pré-teste recolheram informação, mas em pouca quantidade no pré-teste (*satisfaz*), enquanto no pós-teste apenas 5,88% dos alunos tiveram o mesmo resultado. No pré-teste 23,53% dos alunos recolheram informação em quantidade suficiente e pertinente (*satisfaz muito*), enquanto no pós-teste apenas 17,65% dos alunos tiveram o mesmo resultado. Por fim, no pós-teste, a maioria dos alunos recolheu informação *excelente* (76,47%) (cf. Anexo E e X).

De seguida, é possível observar os dados recolhidos do indicador *seleciona informação pertinente* (Fig. 3).

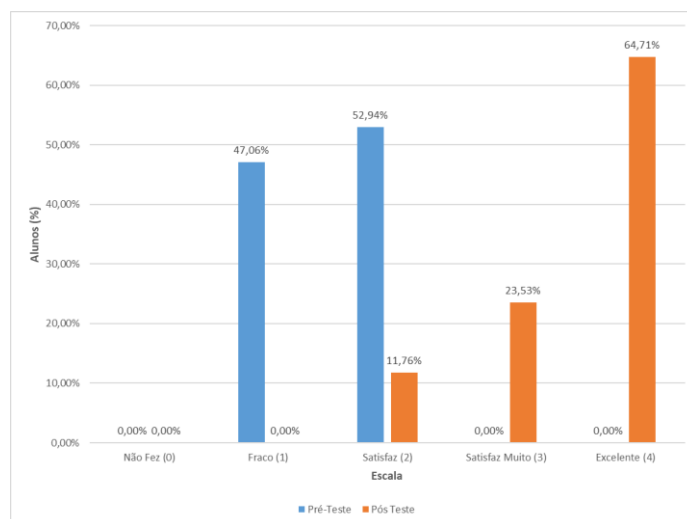


Figura 3 - Indicador: Seleciona informação pertinente no pré e pós-teste

No indicador *seleciona informação pertinente* (Fig 3), é possível observar que 47,06% dos alunos recolheram informação pertinente ao nível *fraco*, e 52,94% ao nível *satisfaz* no pré-teste (cf. Anexo E), enquanto no pós-teste os resultados foram melhores, visto que apenas 11,76% dos alunos obtiveram *satisfaz* neste indicador, 23,53% tiveram *satisfaz muito* e 64,71% tiveram *excelente* (cf. Anexo X).

Os indicadores restantes não foram pertinentes na análise de dados, mas encontram-se nos anexos, em que é possível observar a evolução dos alunos nas sequências didáticas.

4.1.1.2. Competência compositiva

No que concerne à competência compositiva, foram criados treze indicadores para a sua avaliação, nomeadamente: (i) dá um título ao texto; (ii) identifica o tema no texto; (iii) mobiliza vocabulário adequado ao tema; (iv) desenvolve o tema ao longo do texto; (v) respeita a estrutura textual; (vi) sequencia as ideias no texto; (vii) organiza o seu texto por parágrafos; (viii) evita dar a sua opinião no texto; (ix) utiliza conetores textuais; (x) utiliza sinais de pontuação; (xi) não dá erros ortográficos; (xii) estrutura as frases; (xiii) conclui o texto. Sendo assim, a partir dos gráficos apresentados abaixo, é possível retirar algumas conclusões respetivas à evolução dos alunos.

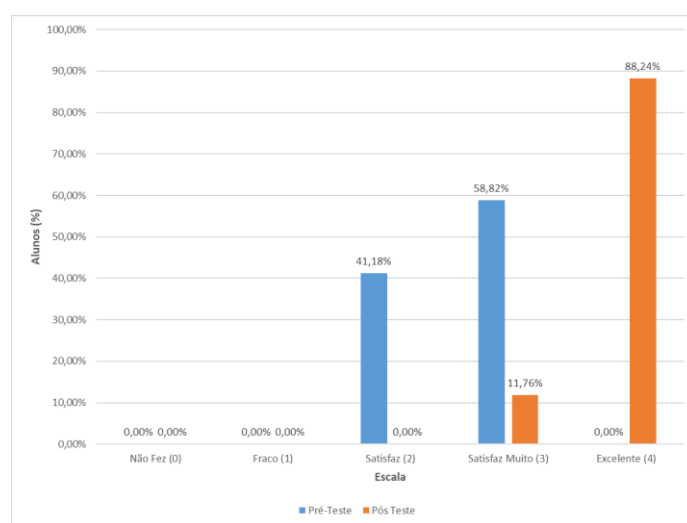


Figura 4 - Indicador: Dá um título ao texto no pré e pós-teste

Como é possível observar a partir da **figura 4**, 41,18% dos alunos deram um título ao texto ao nível *satisfaz*, e 58,82% dos alunos ao nível *satisfaz muito* no pré-teste (cf. Anexo E). No pós-teste, a maioria dos alunos (88,24%) deram um título ao texto ao nível *excelente* e apenas 11,76% deram um título ao texto ao nível *satisfaz muito* (cf. Anexo X).

De seguida, é possível observar os dados recolhidos do indicador *identifica o tema do texto* (Fig. 5).

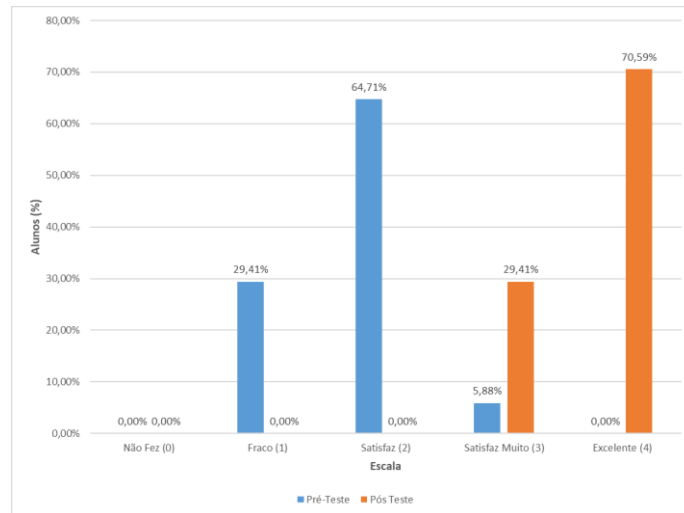


Figura 5 - Indicador: Identifica o tema do texto no pré e pós-teste

Na **figura 5**, observa-se que 23,53% dos alunos não identificaram bem o tema do texto no pré-teste, correspondendo assim ao nível *fraco*. Cerca de 41,18% dos alunos no pré-teste identificaram o tema ao nível *satisfaz*, e 35,29% ao nível *satisfaz muito* (cf. Anexo E). Já no pós-teste é evidente uma melhoria nos resultados, sendo que 11,76% dos alunos obtiveram *satisfaz muito* e 88,24% *excelente* (cf. Anexo X).

De seguida, é possível observar os dados recolhidos do indicador *mobiliza vocabulário adequado ao tema* (Fig. 6).

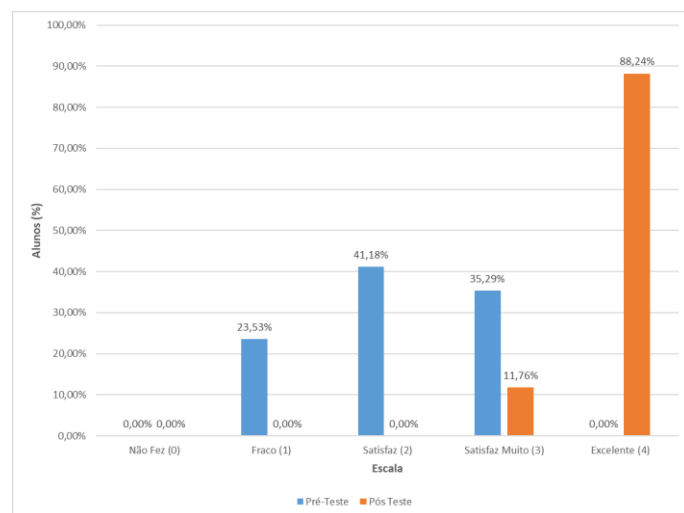


Figura 6 - Indicador: Mobiliza vocabulário adequado ao tema no pré e pós-teste

No que respeita à análise da **figura 6**, são notórias as diferenças no pré-teste e no pós-teste. No primeiro, 29,41% dos alunos mobilizaram vocabulário muito pouco adequado ao tema, tendo ficado assim no nível *fraco*. 64,71% dos alunos no pré-teste mobilizaram vocabulário ao nível *satisfaz*, e apenas 5,88% dos alunos ao nível *satisfaz muito* (cf. Anexo E). Em comparação, no pós-teste apenas 29,41% dos alunos tiveram

resultados ao nível do *satisfaz muito* e a maioria, 70,59%, ficaram no nível *excelente*, mobilizando o vocabulário adequado ao tema (cf. Anexo X).

De seguida, é possível observar os dados recolhidos do indicador *desenvolve o tema ao longo do texto* (Fig. 7).

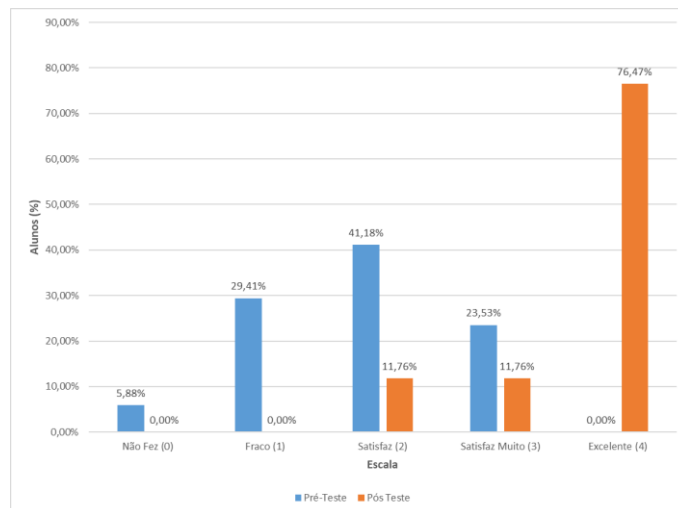


Figura 7 - Indicador: *Desenvolve o tema ao longo do texto* no pré e pós-teste

Na **figura 7**, 5,88% dos alunos no pré-teste não desenvolveram o tema ao longo do texto (*não fez*), 29,41% dos alunos desenvolveram o tema, mas no nível *fraco*, 41,18% obtiveram o nível *satisfaz* e apenas 23,53% dos alunos chegaram ao nível *satisfaz muito* (cf. Anexo E). No pós-teste, apenas 11,76% dos alunos tiveram *satisfaz* e *satisfaz muito*, enquanto 76,47% dos alunos conseguiram obter o nível *excelente* (cf. Anexo X).

De seguida, é possível observar os dados recolhidos do indicador *respeita a estrutura textual* (Fig. 8).

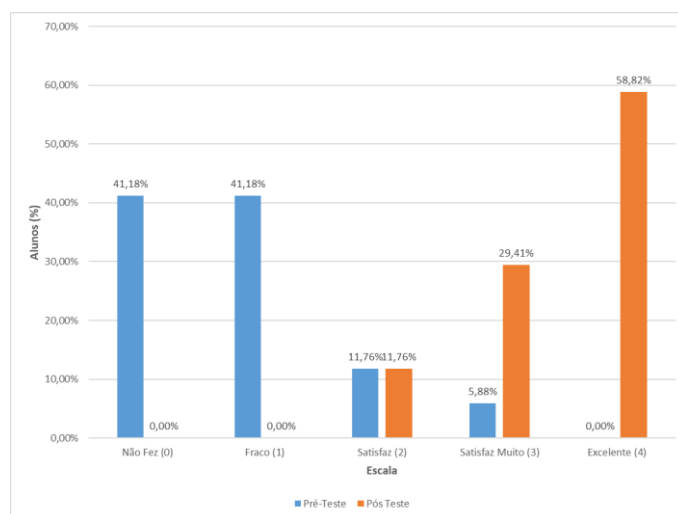


Figura 8 – Indicador: *Respeita a estrutura textual* no pré e pós-teste

Como é possível verificar na **figura 8**, uma grande parte dos alunos no pré-teste *não fez* a estrutura do texto expositivo (41,18%). Outros 41,18% dos alunos corresponderam ao nível *fraco* neste indicador, 11,76% obtiveram *satisfaz* e apenas 5,88% conseguiram obter *satisfaz muito* (cf. Anexo E). No que concerne ao pós-teste, apenas 11,76% dos alunos obtiveram *satisfaz* no respeito pela estrutura textual, sendo que 29,41% tiveram *satisfaz muito* e a maioria (58,82%) tiveram *excelente* neste indicador (cf. Anexo X).

De seguida, é possível observar os dados recolhidos do indicador *sequencia as ideias no texto* (Fig. 9).

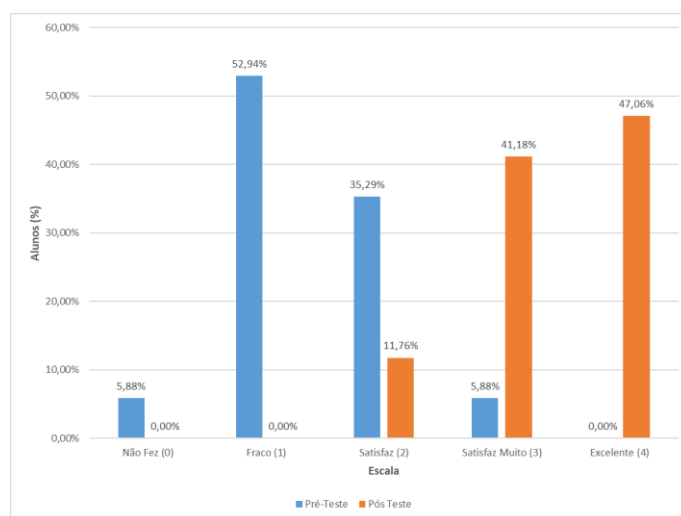


Figura 9 – Indicador: Sequencia as ideias no texto no pré e pós-teste

Como é possível observar na **figura 9**, no pré-teste 5,88% dos alunos não sequenciaram as suas ideias no texto (não fez), 52,94% fizeram-no, mas num nível fraco, 35,29% dos alunos obtiveram *satisfaz* neste indicador e apenas 5,88% dos alunos conseguiram atingir o nível *satisfaz muito* (cf. Anexo E). Comparativamente, no pós-teste apenas 11,76% dos alunos obtiveram *satisfaz* ao sequenciar as ideias no texto, enquanto 41,18% tiveram *satisfaz muito* e 47,06% conseguiram ter *excelente* neste indicador (cf. Anexo X).

De seguida, é possível observar os dados recolhidos do indicador *organiza o seu texto por parágrafos* (Fig. 10).

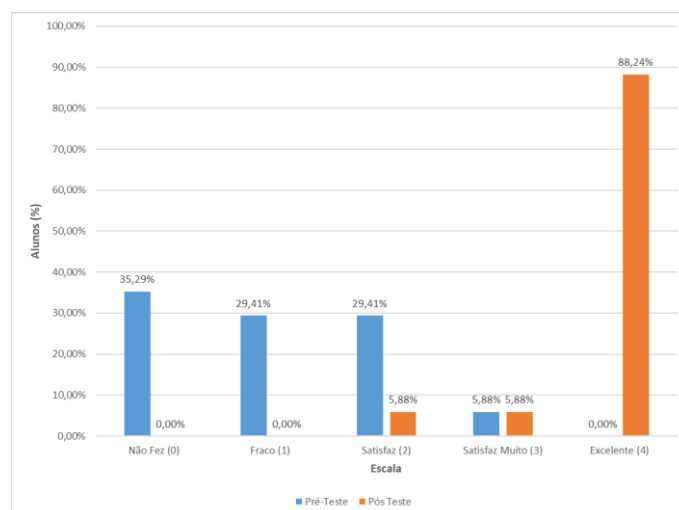


Figura 10 - Indicador: Organiza o seu texto por parágrafos no pré e pós-teste

No que diz respeito ao indicador *organiza o seu texto por parágrafos* (figura 10), no pré teste, os alunos apresentaram muitas dificuldades, sendo que 35,29% *não fez*, 29,41% dos alunos ficaram no nível *fraco*, outros 29,41% ficaram no nível *satisfaz*, e apenas 5,88% conseguiram obter um *satisfaz muito* (cf. Anexo E). No pós-teste, apenas 5,88% dos alunos obtiveram *satisfaz* neste indicador, outros 5,88% *satisfaz muito*, e a maioria conseguiu subir os seus resultados para *excelente* (88,24%) (cf. Anexo X).

De seguida, é possível observar os dados recolhidos do indicador *evita dar a sua opinião no texto* (Fig. 11).

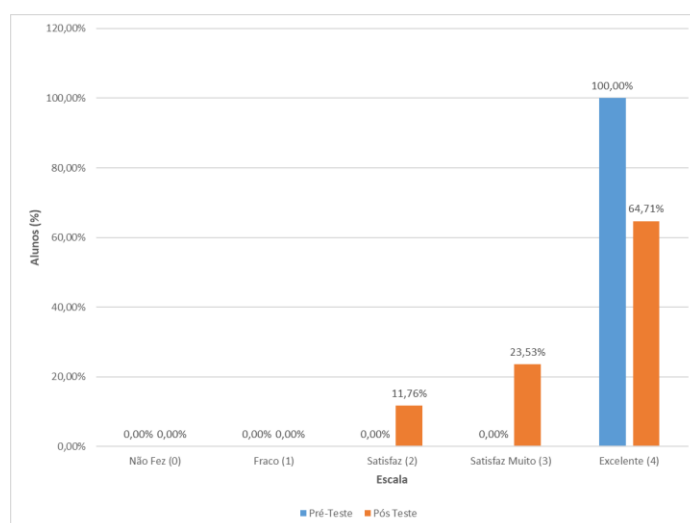


Figura 11 - Indicador: Evita dar a sua opinião no texto no pré e pós-teste

Na **figura 11**, é possível observar que os alunos apresentaram algumas disparidades em relação a ambos os testes. Enquanto no pré-teste 100% dos alunos não deram a sua opinião no texto (*excelente*), no pós-teste 11,76% dos alunos tiveram *satisfaz* neste indicador, 23,53% tiveram *satisfaz muito* e 64,71% tiveram *excelente* (cf. Anexo E e X).

De seguida, é possível observar os dados recolhidos do indicador *utiliza conectores textuais* (Fig. 12).

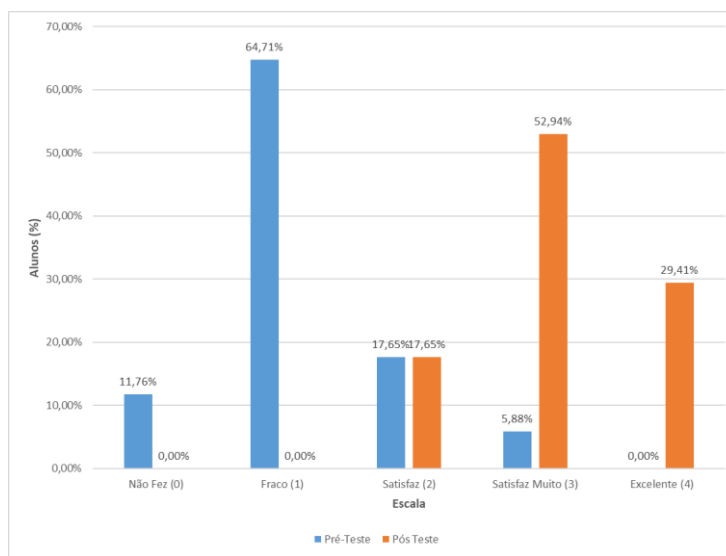


Figura 12 -Indicador: Utiliza conectores textuais no pré e pós-teste

Como é possível observar na **figura 12**, no que respeita ao indicador utiliza conectores textuais, no pré-teste, 11,76% dos alunos não utilizaram (*não fez*), 64,71% utilizou, mas ficaram no nível *fraco*, 17,65% tiveram *satisfaz* e 5,88% tiveram *satisfaz muito* (cf. Anexo E). No pós-teste, verifica-se uma melhoria dos resultados dos alunos, sendo que apenas 17,65% tiveram *satisfaz*, a maioria dos alunos obteve *satisfaz muito* e 29,41% atingiram o nível *excelente* (cf. Anexo X).

De seguida, é possível observar os dados recolhidos do indicador *utiliza sinais de pontuação* (Fig. 13).

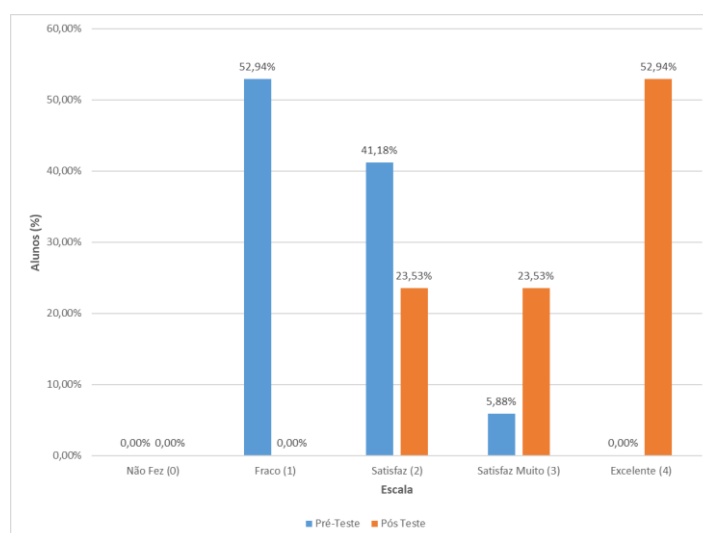


Figura 13 – Indicador: Utiliza sinais de pontuação no pré e pós-teste

Na **figura 13**, no que diz respeito ao indicador “utiliza sinais de pontuação”, é possível verificar que 52,94% dos alunos utilizaram sinais de pontuação no seu texto, mas de uma maneira errada ou insuficiente, ficando, por isso, no nível *fraco*, 41,18% dos alunos tiveram nível *satisfaz*, e apenas os restantes 5,88% dos alunos obtiveram *satisfaz muito* (cf. Anexo E). Comparativamente, no pós-teste, apenas 23,53% tiveram *satisfaz*, outros 23,53% tiveram *satisfaz muito*, e a maioria dos alunos conseguiu melhorar os seus resultados para o nível *excelente* (cf. Anexo X).

De seguida, é possível observar os dados recolhidos do indicador *não dá erros ortográficos* (Fig. 14).

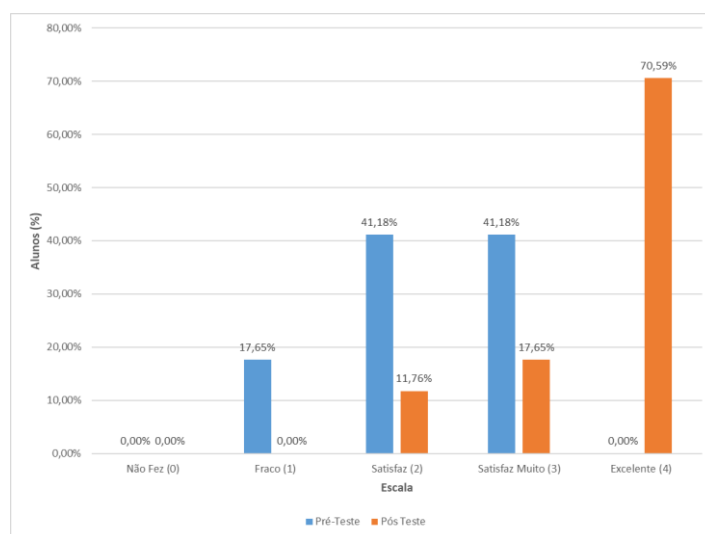


Figura 14 - Indicador: Não dá erros ortográficos no pré e pós-teste

No que concerne ao indicador “não dá erros ortográficos” (**figura 14**), no pré-teste, 17,65% dos alunos tiveram muitos erros ortográficos, 41,18% obtiveram o nível *satisfaz*, e outros 41,18% tiveram *satisfaz muito* (cf. Anexo E). No pós-teste, apenas 11,76% dos alunos obtiveram *satisfaz*, 17,65% obteve *satisfaz muito* e a maioria, 70,59%, obteve o nível máximo, *excelente* (cf. Anexo X).

De seguida, é possível observar os dados recolhidos do indicador *estrutura as frases* (Fig. 15).

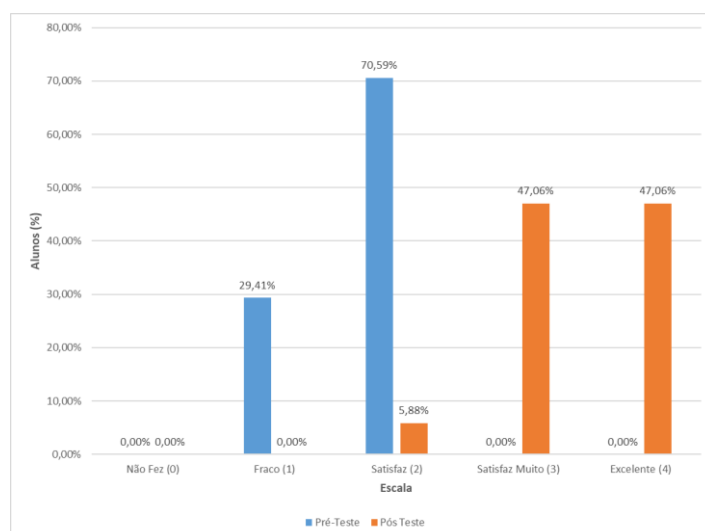


Figura 16 - Indicador: Estrutura as frases no pré e pós-teste

No que diz respeito ao indicador estrutura as frases (**figura 15**), no pré-teste, 29,41% dos alunos obtiveram o nível *fraco*, e 70,59% o nível *satisfaz* (cf. Anexo E). Em comparação, no pós-teste, apenas 5,88% tiveram *satisfaz*, 47,06% tiveram *satisfaz muito* e outros 47,06% tiveram *excelente*, o que revela uma melhoria expressiva dos resultados (cf. Anexo X).

Por fim, é possível observar os dados recolhidos do indicador *conclui o texto* (Fig. 16).

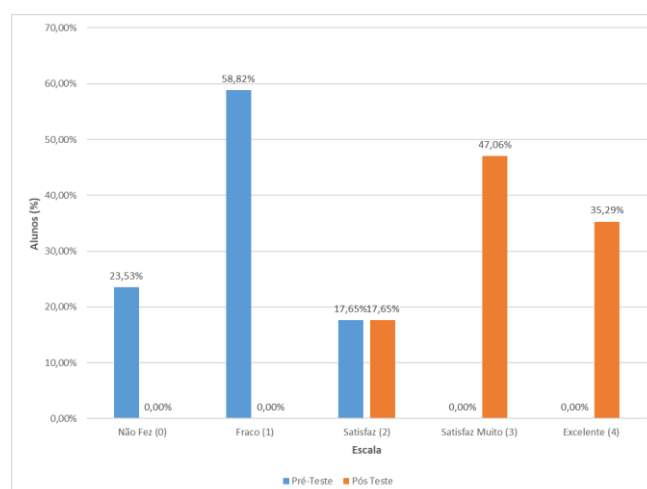


Figura 15 - Indicador: Conclui o texto no pré e pós-teste

Por fim, no indicador “conclui o texto” (**figura 16**), no pré-teste, 23,53% dos alunos não concluíram o seu texto (*não fez*), 58,82% dos alunos obtiveram o nível *fraco* e 17,65% *satisfaz* (cf. Anexo E). Já no pós-teste, apenas 17,65% dos alunos obtiveram *satisfaz*, 47,06% *satisfaz muito* e 35,29% *excelente* (cf. Anexo X).

4.2. Discussão de resultados

Neste ponto serão discutidos os dados apresentados no ponto anterior, estando por isso dividido pelas categorias apresentadas anteriormente (i) processo de escrita e (ii) competência compositiva. Aqui reflete-se sobre alguns resultados, estabelecendo algumas relações com os objetivos do estudo.

4.2.1. Processo de escrita

No que diz respeito ao **processo de escrita**, é possível verificar uma melhoria acentuada dos alunos nos indicadores *recolhe informação do texto fonte*, e *seleciona informação pertinente*, quando comparados o pré-teste e o pós-teste. Esta melhoria deve-se à realização de atividades continuadas ao longo do período de intervenção, que permitiram aos alunos desenvolver as suas capacidades de pesquisa e seleção de informação pertinente de modo a construir o seu conhecimento. Outro aspeto também importante é a compreensão dos alunos no que diz respeito à análise de textos de cariz científico, que, também com a realização das sequências didáticas (anexos I, N, R), se foi aprimorando. Segundo o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), um dos objetivos esperados é que os alunos sejam capazes de interpretar textos de expressão literária e não literária de qualidades cada vez mais complexas, tendo em vista a construção de conhecimento, sendo, por isso também, dois dos objetivos do estudo relacionados com este aspeto.

4.2.2. Competência compositiva

Em relação à **competência compositiva**, é possível verificar que, de uma forma geral, os alunos apresentaram melhorias acentuadas em todos os indicadores propostos. É importante destacar indicadores como *organiza o seu texto por parágrafos*, *conclui o texto*, *utiliza conetores textuais*, *respeita a estrutura textual*, *utiliza sinais de pontuação* e *desenvolve o tema ao longo do texto*, visto serem indicadores em que os alunos apresentaram melhorias mais expressivas quando comparados ambos os testes, e também por serem elementos essenciais para a construção do texto expositivo. Estas melhorias, tais como as verificadas no parâmetro anterior, devem-se a todo o trabalho realizado a partir das sequências didáticas construídas, e trabalhadas ao longo do tempo com os alunos. Segundo as Aprendizagens Essenciais de Português de 4.º ano (2018), alguns dos objetivos previstos para os alunos atingirem neste ano de escolaridade prendem-se com a capacidade de escrever textos que lhes permitam comunicar

informações a outros, aplicar corretamente regras de ortografia e pontuação (apropriadas ao ano de escolaridade), mobilizar conhecimentos adquiridos anteriormente para a construção de textos com sentido, planificar textos, revêr textos, utilizar frases complexas, etc.

5. CONCLUSÕES DO ESTUDO

| | ' ' | | ' ' |

No presente ponto serão abordadas algumas questões pertinentes acerca do estudo. Também se faz um balanço do que foi feito, quais as estratégias que poderiam ter sido colocadas em prática de forma a que o estudo tivesse melhores resultados e os aspetos que poderiam ter sido realizados de maneira diferente, de acordo com os objetivos definidos.

O presente estudo teve por base um conjunto de **questões** orientadoras: (i) que tipo de texto proporciona a construção de conhecimento? (ii) que atividades desenvolver para trabalhar a seleção de informação? (iii) que estratégias adotar para desenvolver a produção escrita do texto expositivo?, que deram também origem aos **objetivos** do estudo: (a) construir conhecimento através da leitura e escrita de textos expositivos, (b) selecionar informação pertinente em diferentes produções escritas e (c) melhorar competências de produção escrita no texto expositivo.

No que concerne ao primeiro objetivo – *construir conhecimento através da leitura e escrita de textos expositivos* - foram criadas sequências didáticas com vários módulos, sempre dedicados ao desenvolvimento de textos expositivos. “A conceção de que a escrita é importante na aprendizagem e pode ajudar a desenvolver competências de estudo alarga o papel da escrita e a sua presença em todo o currículo” (Pereira & Sousa, 2017, p. 2). Assim, nas sequências didáticas realizadas, foi dada uma importância acrescida à leitura e à escrita como estratégias de construção de conhecimento. Foram, então, nas atividades realizadas, apresentados aos alunos (em cada sequência didática) textos fontes relacionados com temáticas que os alunos estavam a trabalhar ao nível do estudo do meio, visto esta prática interdisciplinar ser facilitada, por se tratar de um contexto de 1.ºCEB, em que a monodocência permite interligar as áreas curriculares na construção do conhecimento, não encarando cada uma como individual (Martins, 2016).

Este objetivo foi alcançado com êxito, visto que os alunos, como é possível verificar na análise de dados, conseguiram melhorar as suas capacidades na identificação do tema do texto, seleção de informação pertinente dos textos-fonte, na mobilização de vocabulário adequado ao tema em questão, e na construção das produções finais que visaram a comunicação aos colegas do tema (anexo J, O).

O segundo objetivo - *selecionar informação pertinente em diferentes produções escritas* – foi definido devido às fragilidades observadas nos alunos em relação a esta competência, sendo também um dos objetivos previstos no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), que prevê que os alunos

desenvolvam capacidades de automatização da compreensão de conteúdos nos textos que lhes são apresentados. Assim, selecionar informação pertinente nos textos não só é necessário para que os alunos construam textos expositivos e conseqüentemente construam o seu conhecimento, mas também para que consigam compreender o sentido dos textos, visto estes se apresentarem maioritariamente nos manuais escolares, que são instrumentos de aprendizagem acessíveis à maioria dos alunos, e que comportam um conjunto de informações essenciais articuladas com o programa de ensino, que permitem ao professor orientar a sua prática (Costa, 2015).

Este objetivo, tal como o anterior, também foi alcançado, tal como confirmam os dados do ponto anterior, respetivamente no indicador *seleciona informação pertinente do texto fonte*, que indica uma evolução expressiva na escala, quando comparados o pré e o pós-teste.

Em relação ao terceiro e último objetivo - *melhorar competências de produção escrita no texto expositivo* – foram trabalhadas com os alunos algumas das ferramentas necessárias para que a sua escrita fosse melhorada, principalmente no que diz respeito a erros ortográficos, conectores textuais, sequenciação de frases, frases simples e complexas, etc. “Os alunos produzem pouca escrita, dado que o professor não pode estar permanentemente a corrigi-la” (Niza et al., 2011, p. 9). Foi algo que também se verificou no período de observação que as capacidades de escrita dos alunos tinham de ser melhoras. Esta melhoria é verificável na análise dos dados, principalmente no que concerne aos erros ortográficos e utilização da pontuação, sendo que foram realizadas atividades de revisão de texto com os alunos, em que estes reviam os textos construídos pelos colegas, assinalando os seus erros e dando-lhes feedback. Com efeito, “a melhor estratégia para a abordagem destes erros é o treino na leitura dos seus próprios textos e a criação de hábitos, nos alunos, em reverem os textos uns dos outros” (Niza et. al., 2011, p. 11). A promoção destas atividades permite ao professor atuar como interlocutor, animador e proporcionador de situações de melhoria de escrita e não como corretor de todos os textos dos alunos (Niza et al., 2011), criando assim espaço para os alunos atuarem como autores do seu próprio conhecimento.

Como tal, o objetivo também teve êxito, embora pudesse, num trabalho continuado e realizado ao longo de todo o ano letivo, apresentar melhores resultados, que os observáveis na análise destes dados.

Como em qualquer estudo, existem sempre constrangimentos com os quais nos deparamos no decorrer da investigação. Assim, alguns dos constrangimentos sentidos

relacionaram-se com a situação pandémica que o país se encontra a viver e que condicionou algumas práticas pedagógicas. No decorrer da prática, alguns alunos encontraram-se em isolamento profilático, o que os impossibilitou de acompanhar algumas das sequências didáticas realizadas. A avaliação é contínua e permite interpretar os resultados dos alunos, analisá-los e determinar o nível em que os mesmos se encontram para encontrar estratégias que lhes permitam aprimorar os seus resultados (Costa & Camargo, 2014), ao não ter sido possível analisar alguns dos trabalhos destes alunos, a sua avaliação apresenta algumas lacunas.

Outro contrangimento esteve relacionado com o tempo, que se revelou curto para a elaboração do estudo. Visto os alunos se encontrarem com o programa em atraso, o tempo dedicado a cada atividade era o menor possível, e apenas foi possível a realização de três sequências didáticas por se tratarem de estratégias de ensino interdisciplinares, e visto que “a interdisciplinaridade é o enriquecimento de saberes, fruto da utilização de conceitos específicos, num processo de discussão/articulação entre si” (Lopes, 2014, p. 30).

Por fim, como último constrangimento, é possível salientar a fragilidade identificada nos participantes relacionada com a falta de autonomia, o que acabou por se revelar um grande obstáculo ao cumprimento dos tempos e prazos estabelecidos na realização das atividades propostas.

6. REFLEXÃO



O papel do professor tem vindo a alterar-se com o passar dos anos, sendo que passou de transmissor de conhecimentos para proporcionador de criação de conhecimentos. “Ao longo da história a criança foi adquirindo cada vez mais um lugar central no seu processo de ensino-aprendizagem” (Sintra, 2018, p. 15), sendo que as suas experiências no dia a dia e as ferramentas que traz consigo do meio exterior ao escolar podem e devem ser utilizadas como estratégias e meios de aprendizagem. “É fundamental que os adultos apoiem as explorações diárias da criança, uma vez que estas são o foco das aprendizagens ativas, que se revelam como um pilar fundamental para o crescimento e desenvolvimento humano saudável” (Loureiro, 2013, p. 29).

É, assim, importante refletir acerca das práticas observadas enquanto mestranda, e colocá-las em perspetiva com o que é esperado do ensino nos dias de hoje. Cada vez mais a aprendizagem com base em problemas é utilizada como estratégia de ensino-aprendizagem, uma vez que “ao resolverem estes problemas e desafios ao longo do seu processo de aprendizagem, as crianças desenvolvem independência e vão aprendendo a tomar decisões que rumam à resolução de conflitos” (Sintra, 2018, p. 16).

A **independência e a autonomia das crianças** são, assim, alvo de reflexão também neste relatório, uma vez que se tratou de uma fragilidade encontrada nas turmas em que ocorreram as práticas de estágio. Hoje em dia, as crianças “são muito limitados pela sua família, seja devido às condições de segurança que existem atualmente ou pela falta de confiança que os pais têm nos seus filhos” (Rodrigues et al., 2015), o que acaba por se refletir na escola e no seu desempenho escolar. Assim, é importante promover nos alunos o sentido de responsabilidade e de autonomia na construção das suas aprendizagens, pois “permite ao sujeito compreender melhor as coisas que estão à sua volta, seus companheiros, a natureza e a si mesmo, capacitando-o a ajustar-se ao seu ambiente físico e social” (Mota & Pereira, 2008, p. 3).

A escola tem um papel fundamental na formação de indivíduos responsáveis e dotados de capacidades que lhes permitam conviver em sociedade, de forma integrada e inclusiva.

Outro aspeto importante para refletir é a **inclusão de crianças** oriundas de contextos sociais diferentes, de crianças com necessidades educativas específicas e com patologias diferentes na escola. Ao longo do meu percurso académico, contactei com diferentes contextos educativos, desde os mais abastados, e de classe alta, até aos contextos situados em zonas consideradas problemáticas, TEIP, onde a classe era baixa

e os comportamentos dos alunos refletiam essas vivências. Ainda assim, sempre me deparei com práticas inclusivas por parte dos docentes cooperantes e tentei sempre incluir os alunos nas minhas próprias práticas, sendo que o “princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1994, p. 11).

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), as escolas devem providenciar um conjunto de apoios e serviços que façam face às necessidades dos alunos, independentemente das suas capacidades financeiras, na medida em que a “adoção de sistemas mais flexíveis e mais versáteis, capazes de melhor atender às diferentes necessidades das crianças, contribuirá quer para sucesso educativo, quer para a inclusão” (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1994, p. 21).

No que respeita a **constrangimentos** enfrentados ao longo de todo o percurso académico, posso salientar aspetos relacionados com a extensão dos programas curriculares e com as orientações normativas.

Em relação ao **programa escolar**, é importante salientar que o programa educativo do 1.ºCEB está em vigor desde o ano de 1998, logo há vinte e três anos. O que decorre desta situação é o facto de a escola se encontrar em constante evolução e de, por vezes, certos aspetos que constam no programa, já não se adequam à realidade vivida no ensino de hoje em dia. Assim, foram criadas as metas curriculares, que já são muito mais atuais e também as aprendizagens essenciais, que detêm informação sobre o que abordar do currículo em cada ano de escolaridade, e também quais as metas a atingir, mas que não especificam tão detalhadamente os conteúdos, como o programa de 1.ºCEB, acabando por dificultar o trabalho dos docentes. Outro problema associado aos documentos oficiais que orientam as práticas de ensino, é a sua extensão, que se torna demasiado longa e que não permite que os conteúdos trabalhados com os alunos sejam devidamente consolidados e aprofundados.

Por fim, como último ponto desta reflexão, penso ser importante refletir sobre as **perspetivas de futuro**. Enquanto futura profissional de educação, compreendo que o papel do professor hoje em dia na sala de aula deve ser o de mediador de aprendizagens, conflitos e proporcionador de condições favoráveis à aprendizagem dos seus alunos. “O professor, no exercício da arte de relação com o educando, é por natureza um mediador: mediador entre o conhecimento e o educando, arquiteto de pontes entre saberes e

pessoas (...) podemos também ver o professor como gestor de conflitos, construtor de harmonia, aquele que ajuda a ter Esperança” (Silva, 2007, p. 119).

Cabe ao professor também incentivar a cooperação com os pares, criando um ambiente de interajuda, de respeito pelo próximo (Silva, 2007). Sendo assim, mais do que trabalhar conteúdos com os alunos, é importante valorizar a cidadania e exercê-la em todos os momentos letivos, de forma a que “a promoção de valores como o respeito pela pessoa, a solidariedade, responsabilidade social, inerentes às funções da escola, ficará profundamente enriquecida com o diálogo entre gerações” (Silva, 2007, p. 122).

Concluindo, penso que a prática reflexiva é importante, pois a reflexão retrospectiva (Caetano, 2003) permite a modificação de estratégias, comportamentos, atividades, que, depois de analisados (após a sua execução), percebemos que poderiam ter sido feitos de maneira diferente, e que, por isso, ao refletirmos estamos a contribuir para o nosso próprio desenvolvimento.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| | ' ' | | ' ' |

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Angulo, T. Á., & Bravo, R. R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Folios*, 73-88.
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (1994). *DECLARAÇÃO DE SALAMANCA*. UNESCO.
- Avendaño, F. (junho de 2012). Didáctica y practicas docentes. *Los textos expositivos en el aula*, pp. 24-29.
- Bastos, P. M. (2014). *A Aprendizagem cooperativa em alunos com Dificuldades de Aprendizagem*. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Buesco, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Caetano, A. P. (2003). Revista Portuguesa de Pedagogia. *Para uma conceptualização da reflexão na investigação-acção*, pp. 113-133.
- Carvalho, J. A. (2012). *Escrita- Percursos de Investigação*. Departamento de Metodologias da Educação da Universidade do Minho.
- Correia, M. d. (2009). Pensar Enfermagem. *A Observação Participante enquanto Técnica de Investigação*, pp. 30-36.
- Costa, C. F. (2015). *A Importância dos Manuais Escolares de História e de Geografia no ensino e na aprendizagem: perspetivas de professores, alunos e pais*. Universidade dos Açores.
- Costa, L. P., & Camargo, J. S. (2014). Considerações sobre o erro na avaliação escolar. *VI Encontro do CIED - I Encontro Internacional em Estudos Educacionais*. Lisboa: CIED.
- Costa-Pereira, T., Henriques, G., & Sousa, O. (2010). Manuais escolares: textos e compreensão na leitura. Em F. L. Viana, & S. M. Gomes, *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 87-110). Almedina.
- Coutinho, C. M. (2007). *Métodos de Investigação em Educação: II – Concebendo o plano da investigação*. Universidad do Minho.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.

- Dolz, J., Noverraz, M., & Shneuwly, B. (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. DeBoeck.
- Educação, I. I. (1994). *Avaliação Sumativa: algumas notas*. Instituto Internacional de Educação.
- Educativo, P. (2020-2021). Projeto Educativo.
- Gemignani, E. Y. (2012). Revista Fronteira da Educação. *Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão*.
- Henrique, M. (2011). Cadernos de Investigação Aplicada. *Diferenciação pedagógica : da teoria à prática*, pp. 167-187.
- Lopes, A. S. (2014). *A Interdisciplinaridade como estratégia de ensino e aprendizagem no 1.ºCEB*. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Loureiro, J. P. (2013). *Papel do Educador e do Professor do 1.º ciclo do Ensino Básico - Conceções dos diferentes agentes envolvidos no processo educativo*. Instituto Politécnico de Santarém.
- Manitoba. (s.d). *Éducation et Formation*. Manitoba.
- Marietto, M. L. (15 de julho de 2018). Revista Ibero Americana de Estratégia. *Observação participante e não participante: Contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos*.
- Martins, A. M. (2016). *Escrever para aprender estudo do meio*. Insituto Politécnico de Lisboa.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Metodologia: Questões Teórico-Práticas. Em *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (pp. 76-105). Porto Editora.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo* (4ª ed.). Departamento da Educação Básica.
- Moraes, C. R., & Varela, S. (março de 2007). Revista Eletrónica de Educação. *Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem*.
- Mota, M. S., & Pereira, F. E. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem - Processo de construção do conhecimento e desenvolvimento mental do indivíduo*.
- Nunes, L. J. (2002). *A reflexão da prática docente: alguns limites para a sua efetivação. O caso da informática na educação*. Revista Iberoamericana de Educação.
- Pereira, T., & Sousa, O. (2017). Ler e escrever para construir conhecimento. *Ler e escrever para construir conhecimento*, (p. 15).

- Pereira, T., Sousa, O., & Matos, D. d. (2018). *A escrita como função epistémica em projeto do 1.º ciclo do ensino básico de Lisboa: escrever enquanto processo de organização e construção do conhecimento*.
- Rodrigues, L., Borges, M., & Alves, T. (2015). *Desenvolvimento da autonomia dos alunos na Escola Básica e Secundária de Carcavelos*. Escola Secundária de Carcavelos.
- Rodrigues, M. M. (2012). *Os subprocessos do processo da escrita*. Instituto Politécnico de Lisboa.
- SAE. (s.d). *Autonomia dos alunos – Como desenvolver e estimular*. Obtido de SAE: <https://sae.digital/autonomia-dos-alunos/>
- Santaella, C. M., & García, M. P. (2010). *Didáctica: Teoría y práctica de la enseñanza*. Editorial Piramide.
- Shutt, R. K. (2012). *Investigation the Social World: The Process and Practice of Research*. SAGE.
- Silva, I. M. (2007). O professor como mediador. Em *Cadernos de Pedagogia Social (1)* (pp. 117-123).
- Silva, M. E. (2010). A sequência didática como estratégia para o desenvolvimento integrado de competências. Em O. C. Sousa, & A. Cardoso201, *Desenvolver competências em língua: Percursos didáticos* (pp. 33-72). Colibri/ Centro Interdisciplinar de Estudos Internacionais.
- Sintra, A. C. (2018). *A participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem*. Instituto PIAGET.
- Sousa, O. C. & Gonçalves, C. (2012) Ler e escrever: percursos de aprendizagem In Estrela, T. et al (2012). *Revisitar os Estudos Curriculares. Onde estamos e para onde vamos?* Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE. ISBN: 978-989-8272-14-0. Atas online.

8. ANEXOS



ANEXO A

**POTENCIALIDADES E
FRAGILIDADES OBSERVADAS
NA TURMA DE 2.º CEB
DURANTE O PERÍODO DE
OBSERVAÇÃO**

| | ' ' | | ' ' |

Tabela A1.
Potencialidades e fragilidades no 2.º CEB

Caracterização	5.º B	5.º D	5.º B / 5.º D
Potencialidades	<ul style="list-style-type: none"> →Comportamento adequado; →Excelente compreensão oral. 	<ul style="list-style-type: none"> →Capacidade de entreatajuda. →São alunos participativos e interessados em temas atuais (observação na disciplina de Cidadania). 	<ul style="list-style-type: none"> →Alguns alunos bastante participativos.
Fragilidades	<ul style="list-style-type: none"> →Pouca cultura geral. →Maioria da turma pouco participativa. →Dificuldades na aquisição de conteúdos gramaticais. →Falta de capacidades de mobilização de conteúdos para a prática. 	<ul style="list-style-type: none"> →Metade da turma tem muitas dificuldades de compreensão de conteúdos. →Distração constante. 	<ul style="list-style-type: none"> →Pouca autonomia; →Não se verificam capacidades de pesquisa, pouco desenvolvimento das capacidades histórico-geográficas.

ANEXO B

POTENCIALIDADES E
FRAGILIDADES OBSERVADAS
NA TURMA DE 1.º CEB
DURANTE O PERÍODO DE
OBSERVAÇÃO

Tabela B1.
Potencialidades e fragilidades no 1.º CEB

	Potencialidades	Fragilidades
Matemática	→ Variadas estratégias de cálculo	→ Conteúdos abstratos. Ex.: Frações
Português	→ Gosto pela leitura	→ Conteúdos gramaticais
Estudo do Meio	→ Interesse por temas atuais → Gosto pela História de Portugal	→ Conceito de espaço e tempo
Expressão Dramática	→ Não foi lecionada	
Expressão Musical	→ Não foi lecionada	
Expressão Plástica	→ Gosto pelo desenho e pintura	→ Não foi observável
Expressão Físico-Motora	→ Fair-play → Gosto pela atividade física	→ Não foi observável
Transversais	→ Participação ativa nas aulas → Interesse nos conteúdos trabalhados	→ Pouca autonomia, devido ao ensino à distância
Competências sociais	→ Resolução de problemas entre si → Comportamento adequado à sala de aula	→ Conflitos em tempo de recreio

ANEXO C
**FICHA DE APOIO AO PRÉ-
TESTE**

Português e Estudo do Meio
Ficha de apoio
Sistema Solar

Nome: _____ **Data:** __ - __ - ____

Informação

Esta ficha tem como objetivo a escrita de um texto expositivo sobre a teoria do Big Bang, a partir do que já sabes

Atenção: Não podes consultar nenhuma informação relacionada com a estrutura do tipo de texto.

1. Lê com atenção os textos-fonte seguintes sobre uma teoria da origem do universo.

Texto 1

A Teoria do Big Bang

O Big Bang não é uma explosão que originou tudo. É uma teoria que defende o começo do Universo há cerca de 14 mil milhões de anos a partir de um ponto compacto e quente que se expandiu arrefecendo com o tempo.

Esta explicação baseia-se na teoria da relatividade geral, de Albert Einstein, segundo a qual o espaço e o tempo são maleáveis e reagem à presença de matéria. Em 1929, o astrónomo Americano Edwin Hubble confirmou que todas as galáxias se afastavam entre si e que o Universo estava em expansão e não era estático, dando consistência à formulação de Einstein.

O ponto de partida é a observação do Sol, um objeto pesado que deforma o espaço-tempo à sua volta onde a Terra descreve uma trajetória curvilínea. Aparentemente a órbita da Terra parece resultar da atração de uma força. Esta explicação aplicou-se à órbita dos outros planetas e ainda mais longe: o início do Universo.

Tendo em conta a totalidade do espaço-tempo, o Universo passou a ser uma entidade dinâmica. O espaço deve estar em expansão e por consequência as galáxias vão

afastar-se umas das outras como comprovou Hubble. Se o Universo se expande de um ponto A para um ponto B, é possível retroceder no espaço e no tempo até ao início e, tendo como medida da energia das partículas a temperatura, sendo esta proporcional à matéria do Universo, se este dobrar o tamanho a temperatura cairá para metade.

Se reduzirmos o tecido universal, aumentando a sua densidade e consequentemente a temperatura, podemos ter um ponto de partida de massa e temperatura concentrada que dará o tempo aproximado do início da aceleração da expansão do Universo: o Big Bang.

Fonte: RTP Ensina

Texto 2

O Big Bang

Existem muitas teorias e ideias de como se poderá ter formado o universo. Uma dessas teorias é a do Big Bang.

Em 1929, um astrónomo chamado Edwin Hubble ao utilizar o seu telescópio e, ao observar o universo, reparou que as galáxias se iam afastando umas das outras, e que, por isso, este era um sinal de que o universo se encontrava em constante expansão, não sendo estático.

Muitos outros cientistas estudaram a origem do universo, mas uma das teorias que mais estudamos hoje em dia é a do Big Bang. Esta teoria defende que o universo, há mais ou menos catorze mil milhões de anos, estava contido num pequeno ponto quente, e que se expandiu a partir deste, aquecendo e arrefecendo ao longo dos anos.

Fonte: RTP Ensina (adaptado)

ANEXO D

EXEMPLO DE UM TEXTO
EXPOSITIVO NO PRÉ-TESTE
DOS ALUNO

| | ' | | ' |

Figura D1.
Texto expositivo do pré-teste

Português e Estudo do Meio
Ficha de apoio
Sistema Solar

Nome: _____ **Data:** 11-4-2021

Informação

Esta ficha tem como objetivo a escrita de um texto expositivo sobre a teoria do Big Bang, a partir do que já sabes
Atenção: Não podes consultar nenhuma informação relacionada com a estrutura do tipo de texto.

1. Lê com atenção os textos-fonte seguintes sobre uma teoria da origem do universo.

Texto 1

A Teoria do Big Bang

O Big Bang não é uma explosão que originou tudo. É uma teoria que defende o começo do Universo há cerca de 14 mil milhões de anos a partir de um ponto compacto e quente que se expandiu arrefecendo com o tempo.

Esta explicação baseia-se na teoria da relatividade geral, de Albert Einstein, segundo a qual o espaço e o tempo são maleáveis e reagem à presença de matéria. Em 1929, o astrónomo Americano Edwin Hubble confirmou que todas as galáxias se afastavam entre si e que o Universo estava em expansão e não era estático, dando consistência à formulação de Einstein.

O ponto de partida é a observação do Sol, um objecto pesado que deforma o espaço-tempo à sua volta onde a Terra descreve uma trajetória curvilínea. Aparentemente a órbita da Terra parece resultar da atração de uma força. Esta explicação aplicou-se à órbita dos outros planetas e ainda mais longe: o início do Universo.

Tendo em conta a totalidade do espaço-tempo, o Universo passou a ser uma entidade dinâmica. O espaço deve estar em expansão e por consequência as galáxias vão

Figura 17.
Texto expositivo do pré-teste

afastar-se umas das outras como comprovou Hubble. Se o Universo se expande de um ponto A para um ponto B, é possível retroceder no espaço e no tempo até ao início e, tendo como medida da energia das partículas a temperatura, sendo esta proporcional à matéria do Universo, se este dobrar o tamanho a temperatura cairá para metade.

Se reduzirmos o tecido universal, aumentando a sua densidade e consequentemente a temperatura, podemos ter um ponto de partida de massa e temperatura concentrada que dará o tempo aproximado do início da aceleração da expansão do Universo: o Big Bang

Texto 2

O Big Bang

Existem muitas teorias e ideias de como se poderá ter formado o universo. Uma dessas teorias é a do Big Bang.

Em 1929, um astrónomo chamado Edwin Hubble ao utilizar o seu telescópio e, ao observar o universo, reparou que as galáxias se iam afastando umas das outras, e que, por isso, este era um sinal de que o universo se encontrava em constante expansão, não sendo estático.

Muitos outros cientistas estudaram a origem do universo, mas uma das teorias que mais estudamos hoje em dia é a do Big Bang. Esta teoria defende que o universo, há mais ou menos catorze mil milhões de anos, estava contido num pequeno ponto quente, e que se expandiu a partir deste, aquecendo e arrefecendo ao longo dos anos.

Figura 18.
Texto expositivo do pré-teste

2. A partir do texto que acabaste de ler, escreve um texto expositivo sobre a teoria do Big Bang.

Big Bang

Nome: João Daniel Data: 19/04/2014

O Big Bang é uma teoria de como se formou o Universo. Há cerca de 14 mil milhões de anos a partir de um ponto compacto e quente que se expandiu arrefecendo com o tempo esta explicação baseia-se na teoria do cientista Albert Einstein. O astrónomo americano Edwin Hubble confirmou que todas as galáxias se afastavam e que pode um dia as galáxias unirem-se e formarem um enorme Big Bang. Se o universo se expandir de um ponto para o outro poderá acontecer que voltamos ao espaço e no tempo até ao início. Existem numerosas teorias como pode ter sido formado o Big Bang, mas agora o que estudamos mais hoje em dia é a teoria do Big Bang e diz-se que à mais ou menos 14 mil milhões de anos o universo era um ponto extremamente quente e vem arrefecendo ao longo deste tempo todo.

ANEXO E

RECOLHA DE DADOS RELATIVOS
AO TEXTO EXPOSITIVO DO PRÉ-
TESTE

Tabela E1.

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

Indicadores		Alunos																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Processo	Sublinha informações relevantes do texto fonte	1	0		0	0	1	1		0	0	0	1		0	1	1	0	0	0	0
	Mobiliza a informação essencial do texto fonte	1	2		1	2	1	1		1	1	1	2		2	1	1	2	2	1	2
Escala	Total Não fez (0)	0	1		1	1	0	0		1	1	1	0		1	0	0	1	1	1	1
	Total Fraco (1)	2	0		1	0	2	2		1	1	1	1		0	2	2	0	0	1	0
	Total Satisfaz (2)	0	1		0	1	0	0		0	0	0	1		1	0	0	1	1	0	1
	Total Satisfaz muito (3)	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0
	Total Excelente	0	0		0	0	0	0		0	0		0		0	0	0	0	0	0	0

Tabela E2.

Dados recolhidos do processo de recolha de informação do texto expositivo no pré-teste em frequência relativa e absoluta

Indicadores	Frequência Absoluta					Total	Frequência Relativa					Total	
	Não fez (0)	Não satisfaz (1)	Satisfaz (2)	Satisfaz bastante (3)	Excelente (4)		Não fez (0)	Não satisfaz (1)	Satisfaz (2)	Satisfaz bastante (3)	Excelente (4)		
Processo	Sublinha informações relevantes do texto fonte	11	6	0	0	0	17	64,71%	35,29%	0,00%	0,00%	0,00%	100%
	Mobiliza a informação essencial do texto fonte	10	7	0	0	0	17	58,82%	41,18%	0,00%	0,00%	0,00%	100%

Tabela E3.

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

		Alunos																			
Indicadores		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Composição do texto	Dá um título ao texto	2	2		3	2	3	3		2	2	3	2		3	3	3	2	3	3	3
	Identifica o tema do texto	2	2		3	3	3	3		2	3	1	3		1	2	2	2	2	1	1
	Mobiliza vocabulário adequado ao tema	2	3		2	2	2	2		1	2	1	2		1	1	2	2	2	1	2
	Desenvolve o tema ao longo do texto	2	2		2	2	2	2		1	3	1	3		0	1	2	3	3	1	1
	Respeita a estrutura textual	1	1		0	3	1	0		0	2	0	2		0	1	0	1	1	1	0
	Sequencia as ideias no texto	1	1		2	3	1	1		1	2	1	2		0	1	1	2	2	2	1
	Organiza o seu texto por parágrafos	2	1		0	3	2	0		1	2	0	2		0	1	0	2	1	1	0
	Evita dar a sua opinião no texto	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4	4	4	4
	Utiliza conectores textuais	1	2		1	3	2	1		1	1	0	2		0	1	1	1	1	1	1
	Utiliza sinais de pontuação	2	1		2	3	2	1		1	1	2	2		1	2	1	1	1	1	2
	Não dá erros ortográficos	1	2		2	2	2	2		2	1	1	2		3	3	3	3	3	3	3
	Estrutura as frases	2	2		2	2	2	2		2	2	1	2		1	1	1	2	2	2	1
	Conclui o texto	1	1		1	2	1	1		1	2	0	1		0	0	0	2	1	1	1
Processos de escrita	Recolhe informação dos textos fonte	1	2		2	3	3	2		2	3	1	3		1	1	2	2	2	2	2
	Seleciona informação pertinente	1	2		2	2	1	2		1	2	1	2		1	1	2	2	2	1	1
	Planifica o texto expositivo	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0
	Revê o texto	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0
Escala	Total Não fez (0)	2	2		4	2	2	3		3	2	6	2		8	3	5	2	2	2	3
	Total Fraco (1)	7	5		2	0	4	4		8	3	7	1		6	9	4	3	5	9	7
	Total Satisfaz (2)	7	8		7	6	6	6		5	8	1	10		0	2	5	9	6	3	3
	Total Satisfaz muito (3)	0	1		2	7	3	2		0	3	1	3		2	2	2	2	3	2	2
	Total Excelente (4)	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1

Tabela E4.

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

	Indicadores	Frequência Absoluta					Total	Frequência Relativa					Total %
		Não Fez (0)	Fraco (1)	Não Satisfaz (2)	Satisfaz (3)	Satisfaz Bastante (4)		Não Fez (0)	Fraco (1)	Não Satisfaz (2)	Satisfaz (3)	Satisfaz Bastante (4)	
Competência Compositiva	Dá um título ao texto	0	0	7	10	0	17	0,00%	0,00%	41,18%	58,82%	0,00%	100%
	Identifica o tema do texto	0	4	7	6	0	17	0,00%	23,53%	41,18%	35,29%	0,00%	100%
	Mobiliza vocabulário adequado ao tema	0	5	11	1	0	17	0,00%	29,41%	64,71%	5,88%	0,00%	100%
	Desenvolve o tema ao longo do texto	1	5	7	4	0	17	5,88%	29,41%	41,18%	23,53%	0,00%	100%
	Respeita a estrutura textual	7	7	2	1	0	17	41,18%	41,18%	11,76%	5,88%	0,00%	100%
	Sequencia as ideias no texto	1	9	6	1	0	17	5,88%	52,94%	35,29%	5,88%	0,00%	100%
	Organiza o seu texto por parágrafos	6	5	5	1	0	17	35,29%	29,41%	29,41%	5,88%	0,00%	100%
	Evita dar a sua opinião no texto	0	0	0	0	17	17	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100%
	Utiliza conectores textuais	2	11	3	1	0	17	11,76%	64,71%	17,65%	5,88%	0,00%	100%
	Utiliza sinais de pontuação	0	9	7	1	0	17	0,00%	52,94%	41,18%	5,88%	0,00%	100%
	Não dá erros ortográficos	0	3	7	7	0	17	0,00%	17,65%	41,18%	41,18%	0,00%	100%
	Estrutura as frases	0	5	12	0	0	17	0,00%	29,41%	70,59%	0,00%	0,00%	100%
Conclui o texto	4	10	3	0	0	17	23,53%	58,82%	17,65%	0,00%	0,00%	100%	
Processos de escrita	Recolhe informação dos textos fonte	0	4	9	4	0	17	0,00%	23,53%	52,94%	23,53%	0,00%	100%
	Seleciona informação pertinente	0	8	9	0	0	17	0,00%	47,06%	52,94%	0,00%	0,00%	100%
	Planifica o texto expositivo	17	0	0	0	0	17	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100%
	Revê o texto	17	0	0	0	0	17	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100%

ANEXO F

SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS DO TEXTO EXPOSITIVO NO PRÉ-TESTE

| | ' ' | | ' |

Figura F1.
Sistematização dos dados recolhidos do processo de recolha de informação do pré-teste

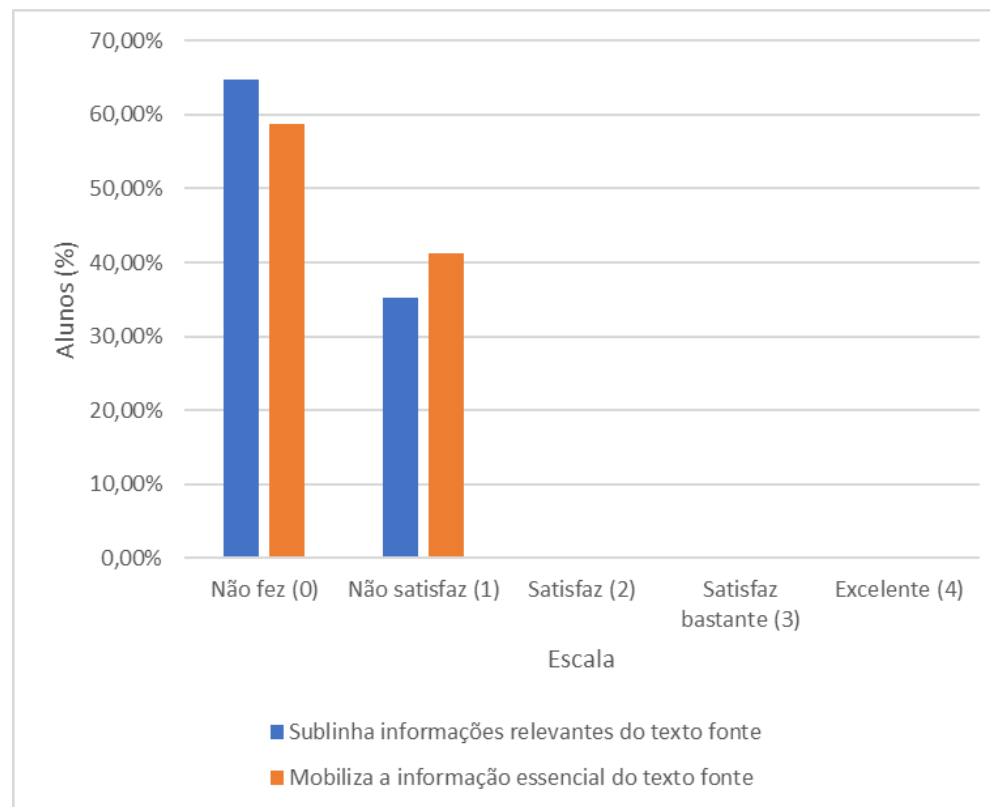


Figura F2.
Sistematização dos dados da competência compositiva do pré-teste

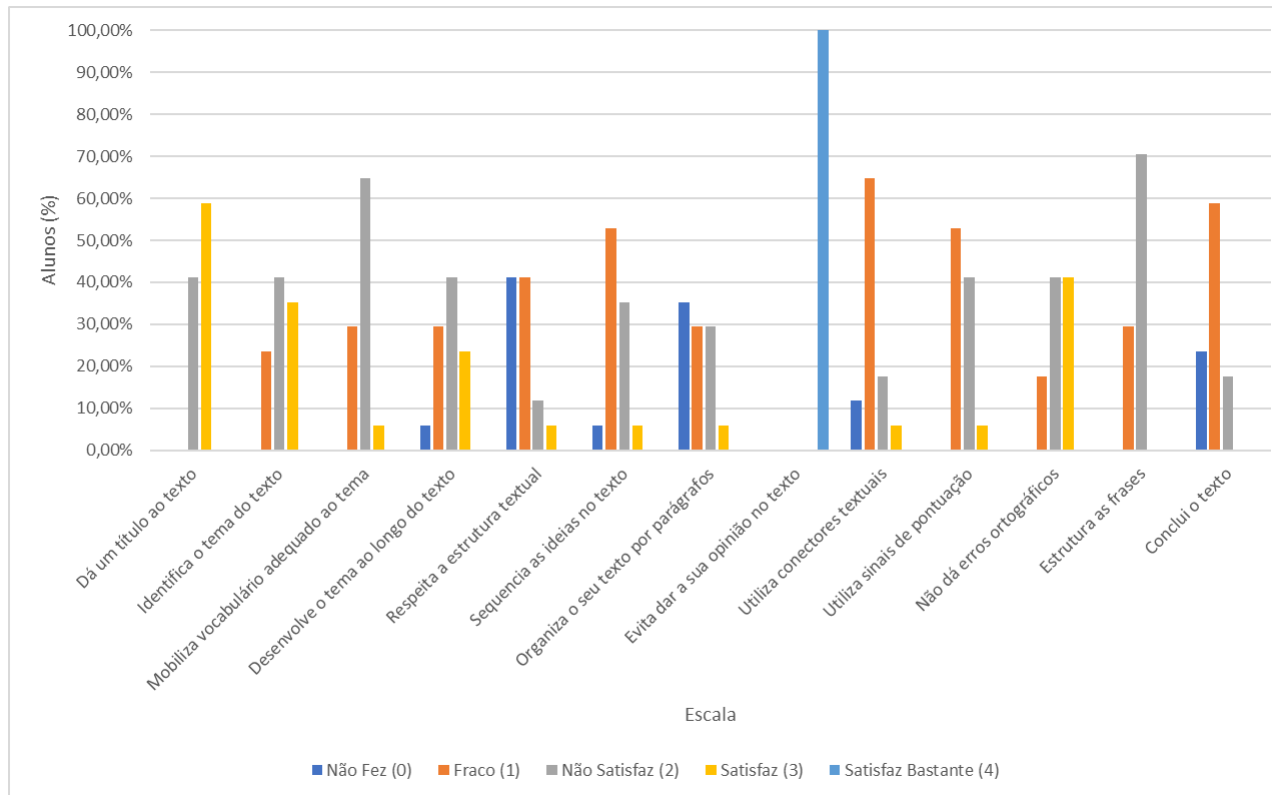
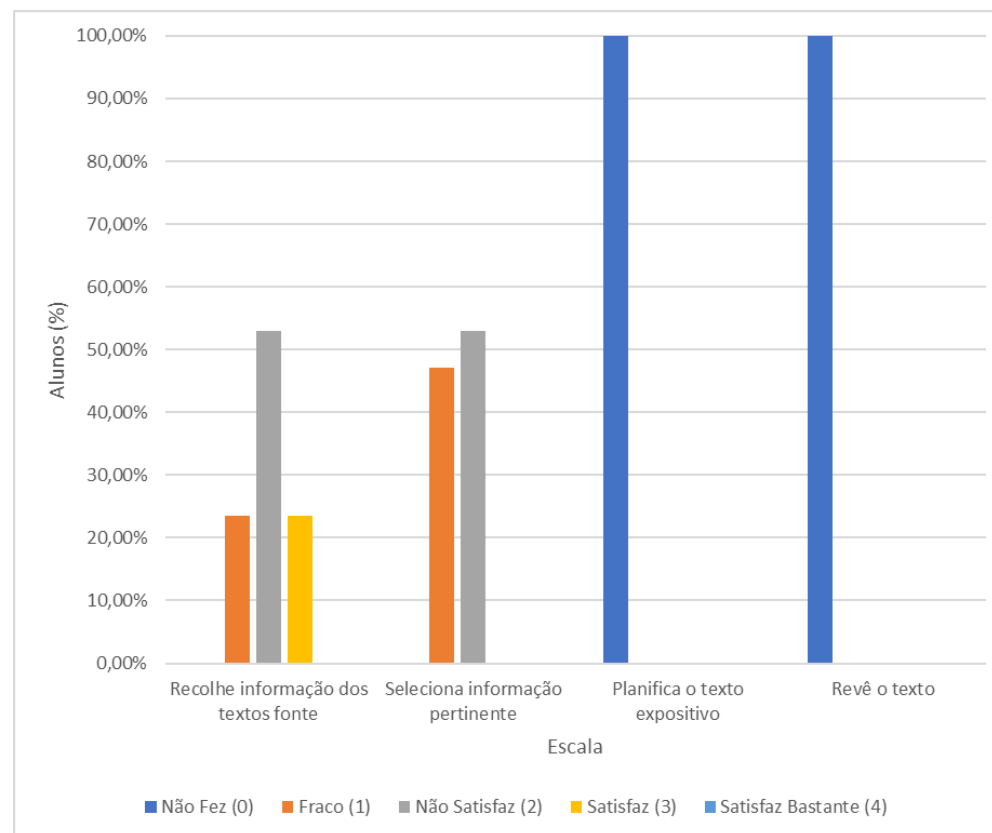


Figura F3.
Sistematização dos dados recolhidos do processo de escrita do pré-teste



ANEXO G
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Tabela 7G1.
 Sequência didática 1 sobre a Poluição Marinha

Sequência Didática nº1				
Conteúdos	Objetivos	Descrição	Duração	Indicadores de avaliação
Estudo do Meio Poluição marinha	1. Selecionar informação relevante do texto fonte.	Módulo 1 Os alunos, a partir de um texto fonte dado anteriormente, selecionam a informação mais importante.	30 min	1.1. Rodeia ou sublinha a informação mais importante sobre a poluição marinha.
	2. Esquematizar informação a partir do texto fonte.	Módulo 2 Os alunos preenchem um esquema sobre fatores que influenciam a poluição marinha, e planificam o seu texto, conforme uma estrutura previamente dada e explicada.	60 min	2.1. Preenche o esquema da poluição com as informações mais importantes. 2.2. Planifica o seu texto de acordo com a estrutura do texto expositivo.
	3. Construir um texto expositivo.	Módulo 3 Os alunos escrevem um texto expositivo sobre a poluição marinha, mobilizando os conhecimentos trabalhados nos módulos anteriores.	45 min	3.1. Constrói um texto expositivo sobre a poluição marinha. 3.2. Respeita a estrutura do texto expositivo-informativo.
	4. Rever o texto expositivo.	Módulo 4 Os alunos reveem o seu texto, com o apoio de um esquema de revisão de texto, previamente dado.	10 min	4.1. Revê o seu texto, melhorando-o conforme os aspetos enunciados no esquema de revisão textual.
	5. Construir um panfleto.	Módulo 5 Os alunos constroem panfletos acerca da poluição marinha, com base nos textos previamente contruídos, respeitando a estrutura do panfleto apresentada anteriormente.	120 min	5.1. Constrói um panfleto sobre a poluição marinha, conforme a estrutura previamente dada.

Tabela G2.
 Sequência didática sobre a Batalha de Ourique

Sequência Didática nº1				
Conteúdos	Objetivos	Descrição	Duração	Indicadores de avaliação
Estudo do Meio Batalha de Ourique	1. Selecionar informação relevante do texto fonte.	Módulo 1 Os alunos, a partir de um texto fonte dado anteriormente, selecionam a informação mais importante.	30 min	1.2. Rodeia ou sublinha a informação mais importante sobre a Batalha de Ourique.
	2. Esquematizar informação a partir do texto fonte.	Módulo 2 Os alunos preenchem um esquema sobre aspetos relacionadas com a Batalha de Ourique, e planificam o seu texto, conforme uma estrutura previamente dada e explicada.	60 min	2.1. Preenche o esquema da batalha com as informações mais importantes. 2.2. Planifica o seu texto de acordo com a estrutura do texto expositivo.
	3. Contruir um texto expositivo.	Módulo 3 Os alunos escrevem um texto expositivo a pares sobre a Batalha de Ourique, mobilizando os conhecimentos trabalhados nos módulos anteriores.	45 min	3.1. Constrói um texto expositivo sobre a Batalha de Ourique a pares. 3.2. Respeita a estrutura do texto expositivo-informativo.
	4. Rever o texto expositivo.	Módulo 4 Os alunos reveem o seu texto, com o apoio de um esquema de revisão de texto, previamente dado.	10 min	4.1. Revê o seu texto, melhorando-o conforme os aspetos enunciados no esquema de revisão textual.
	5. Construir um cartaz.	Módulo 5 Os alunos constroem um cartaz a pares sobre a Batalha de Ourique seguindo a estrutura do cartaz previamente dada.	120 min	5.1. Constrói um cartaz com o par, respeitando a sua estrutura e o tema da Batalha de Ourique.

Tabela G3.
 Sequência didática 3 sobre o 25 de abril

Sequência Didática nº1				
Conteúdos	Objetivos	Descrição	Duração	Indicadores de avaliação
Estudo do Meio 25 de abril	1. Selecionar informação relevante do texto fonte.	Módulo 1 Os alunos, a partir de um texto fonte dado anteriormente, selecionam a informação mais importante.	30 min	1.3. Rodeia ou sublinha a informação mais importante sobre o 25 de abril.
	2. Esquematizar informação a partir do texto fonte.	Módulo 2 Os alunos preenchem um esquema sobre aspetos relacionadas com o 25 de abril, e planificam o seu texto, conforme uma estrutura previamente dada e explicada.	60 min	2.1. Preenche o esquema do 25 de abril com as informações mais importantes. 2.2. Planifica o seu texto de acordo com a estrutura do texto expositivo.
	3. Contruir um texto expositivo.	Módulo 3 Os alunos escrevem um texto expositivo sobre o 25 de abril, mobilizando os conhecimentos trabalhados nos módulos anteriores.	45 min	3.1. Constrói um texto expositivo sobre o 25 de abril. 3.2. Respeita a estrutura do texto expositivo-informativo.
	4. Rever o texto expositivo.	Módulo 4 Os alunos reveem o seu texto, com o apoio de um esquema de revisão de texto, previamente dado.	10 min	4.1. Revê o seu texto, melhorando-o conforme os aspetos enunciados no esquema de revisão textual.

ANEXO H
FICHA DE APOIO À
SEQUÊNCIA 1 SOBRE A
POLUIÇÃO MARINHA

Português e Estudo do Meio
Ficha de apoio
Poluição Marinha

Nome: _____ **Data:** __ - __ - ____

Informação

Objetivo da tarefa: escrever um texto expositivo sobre a poluição marinha, a partir do que já sabes.

Atenção: Não podes consultar nenhuma informação relacionada com a estrutura do tipo de texto.

1. Lê com atenção o texto-fonte seguinte sobre a poluição marinha.

Texto 1

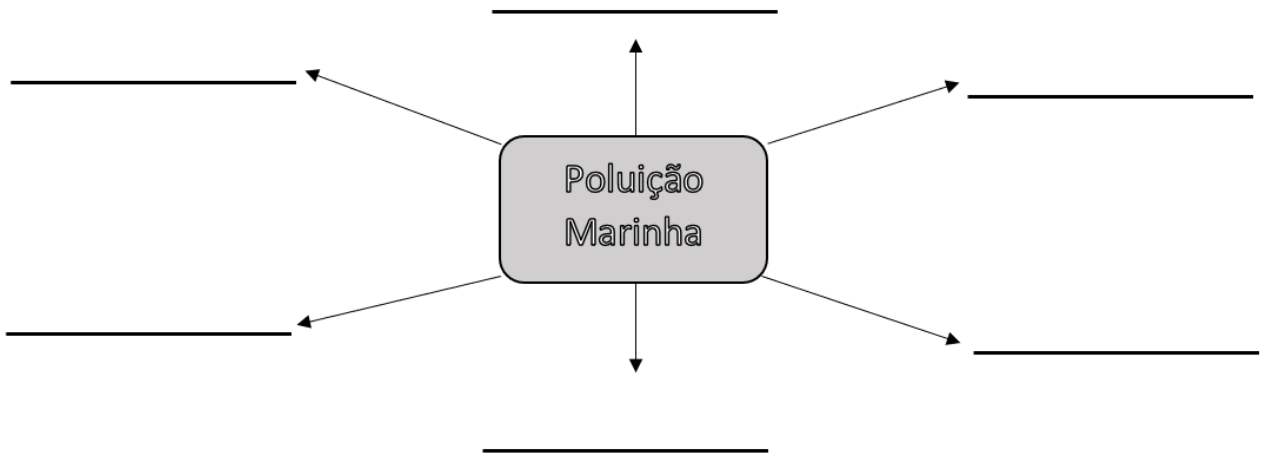
O que é poluição marinha? O GESAMP, grupo de peritos sobre os aspetos científicos da poluição marinha da UNESCO, define poluição marinha como: “a introdução pelo homem, direta ou indiretamente, de substâncias ou energia no ambiente marinho que resultem em efeitos deletérios tais como, danos para os recursos vivos, perigo para a saúde humana, obstáculo para as atividades marinhas incluindo a pesca, diminuição da qualidade da água do mar ou das amenidades”.

O problema da poluição está associado às características de toxicidade, persistência e bioacumulação das substâncias e as questões de custos sociais e económicos. Toxicidade é a propriedade da substância ser tóxica, isto é, ser danosa aos seres vivos. Persistência é a propriedade ligada ao tempo que a substância leva para se transformar, desaparecer no meio em que se encontra. Ela é avaliada pela meia-vida, ou seja, o tempo necessário para que 50 % da quantidade inicial desapareça. Bioacumulação é a capacidade de a substância ser acumulada num organismo.

Os grupos de substâncias potencialmente danosas para o ambiente marinho e cujos problemas críticos já foram identificados são os seguintes: a) esgotos domésticos, b) petróleo e derivados, c) metais, d) materiais radioativos, e) poluentes orgânicos persistentes, f) lixo marinho.

Fonte: IOUSP

2. A **cor verde**, sublinha as informações que pensas serem mais importantes no texto.
3. A partir do texto, preenche o esquema abaixo com palavras relacionadas com a poluição marinha.



4. Planifica o teu texto, conforme as indicações da tabela.

1. Título	_____
2. Introdução	_____ _____ _____ _____ _____ _____
3. Desenvolvimento	_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
4. Conclusão	_____ _____ _____ _____

6. Agora que terminaste o teu texto expositivo, verifica se cumpres todas as regras de construção de um bom texto.

Revisão de Texto	
Compreendi o que me foi pedido.	
Dei um título claro e objetivo ao meu texto.	
Fiz uma introdução ao tema, simples e concisa.	
Desenvolvi o meu tema, tendo em conta as informações mais importantes, selecionadas anteriormente.	
Fiz uma conclusão clara e objetiva.	
Não dei a minha opinião no texto.	
Organizei o meu texto conforme a sua estrutura.	
O meu texto contém as ideias que coloquei na planificação.	
Não repeti a mesma informação demasiadas vezes.	
O meu texto respeita o tema proposto.	
Respeitei as regras de ortografia e pontuação.	
Fiz parágrafos.	
Usei os tempos verbais adequados.	
A minha caligrafia é legível e a apresentação do meu texto é boa.	

ANEXO I

EXEMPLO DE UM TEXTO EXPOSITIVO NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1 DOS ALUNOS

Figura 19.
Texto expositivo da sequência didática 1

Português e Estudo do Meio
Ficha de apoio
Poluição Marinha

Nome: _____ **Data:** - - -

Informação

Objetivo da tarefa: escrever um texto expositivo sobre a poluição marinha, a partir do que já sabes.

Atenção: Não podes consultar nenhuma informação relacionada com a estrutura do tipo de texto.

1. Lê com atenção o texto-fonte seguinte sobre a poluição marinha.

leção aceita

1. Título *Texto 1*

O que é poluição marinha? O GESAMP, grupo de peritos sobre os aspetos científicos da poluição marinha da UNESCO, define poluição marinha como: “a introdução pelo homem, direta ou indiretamente, de substâncias ou energia no ambiente marinho que resultem em efeitos deletérios tais como, danos para os recursos vivos, perigo para a saúde humana, obstáculo para as atividades marinhas incluindo a pesca, diminuição da qualidade da água do mar ou das amenidades”.

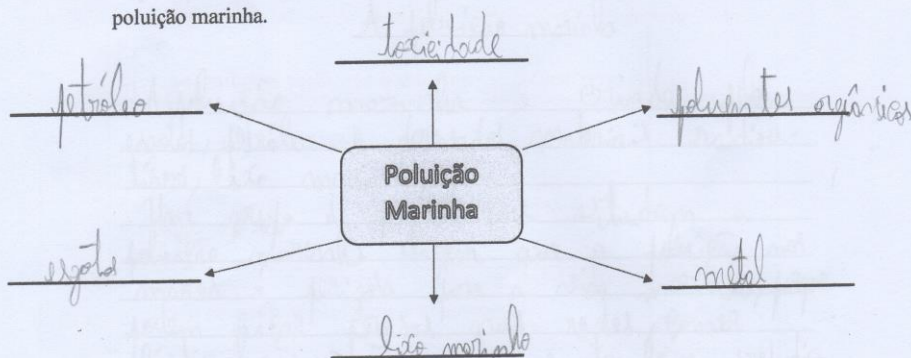
O problema da poluição está associado às características de toxicidade, persistência e bioacumulação das substâncias e as questões de custos sociais e económicos. Toxicidade é a propriedade da substância ser tóxica, isto é, ser danosa aos seres vivos. Persistência é a propriedade ligada ao tempo que a substância leva para se transformar, desaparecer no meio em que se encontra. Ela é avaliada pela meia-vida, ou seja, o tempo necessário para que 50 % da quantidade inicial desapareça. Bioacumulação é a capacidade de a substância ser acumulada num organismo.

Os grupos de substâncias potencialmente danosas para o ambiente marinho e cujos problemas críticos já foram identificados são os seguintes: a) esgotos domésticos, b) petróleo e derivados, c) metais, d) materiais radioativos, e) poluentes orgânicos persistentes, f) lixo marinho.

ant 1

Figura 12.
 Texto expositivo da sequência didática 1

2. A cor verde, sublinha as informações que pensas serem mais importantes no texto.
3. A partir do texto, preenche o esquema abaixo com palavras relacionadas com a poluição marinha.



4. Planifica o teu texto, conforme as indicações da tabela.

1. Título	<u>Poluição Marinha</u>
2. Introdução	A poluição marinha é criada pelos resíduos, petróleo e derivados, materiais radioativos e lixo marinho,...
3. Desenvolvimento	Um grupo de cientistas que estudam a poluição marinha diz que a poluição nos mares é muito perigosa para a vida dos animais marinhos e para a vida humana.
4. Conclusão	Esta é resolvida pela reciclagem, e tem-se necessidade para que 50% da quantidade inicial desapareça.

Figura 13.
 Texto expositivo da sequência didática 1

5. Constrói, a partir do esquema que preencheste no exercício 4, um texto expositivo.

A poluição marinha

A poluição marinha é criada por esgotos, plásticos e detritos, materiais radioativos, lixo marinho,...

Um grupo de peritos que estudam a poluição marinha dizem que a poluição nos mares é perigosa para a vida marinha, porque podem ficar presos nas redes, comer plásticos e muito mais, e também prejudica a vida humana porque a maioria dos peixes que comemos contém plástico.

Ela é avaliada pela vida, ou seja, o tempo necessário para que 50% da quantidade inicial desapareça.

Resumo de Texto

3

Figura 14.
 Texto expositivo da sequência didática 1

6. Agora que terminaste o teu texto expositivo, verifica se cumpres todas as regras de construção de um bom texto.

Revisão de Texto	
Compreendi o que me foi pedido.	X
Dei um título claro e objetivo ao meu texto.	X
Fiz uma introdução ao tema, simples e concisa.	X
Desenvolvi o meu tema, tendo em conta as informações mais importantes, selecionadas anteriormente.	X
Fiz uma conclusão clara e objetiva.	X
Não dei a minha opinião no texto.	X
Organizei o meu texto conforme a sua estrutura.	X
O meu texto contém as ideias que coloquei na planificação.	
Não repeti a mesma informação demasiadas vezes.	X
O meu texto respeita o tema proposto.	X
Respeitei as regras de ortografia e pontuação.	X
Fiz parágrafos.	X
Usei os tempos verbais adequados.	X
A minha caligrafia é legível e a apresentação do meu texto é boa.	X

ANEXO J

PRODUÇÃO FINAL: PANFLETO
DA POLUIÇÃO MARINHA

Figura J1.
Panfleto de um aluno sobre a poluição marinha

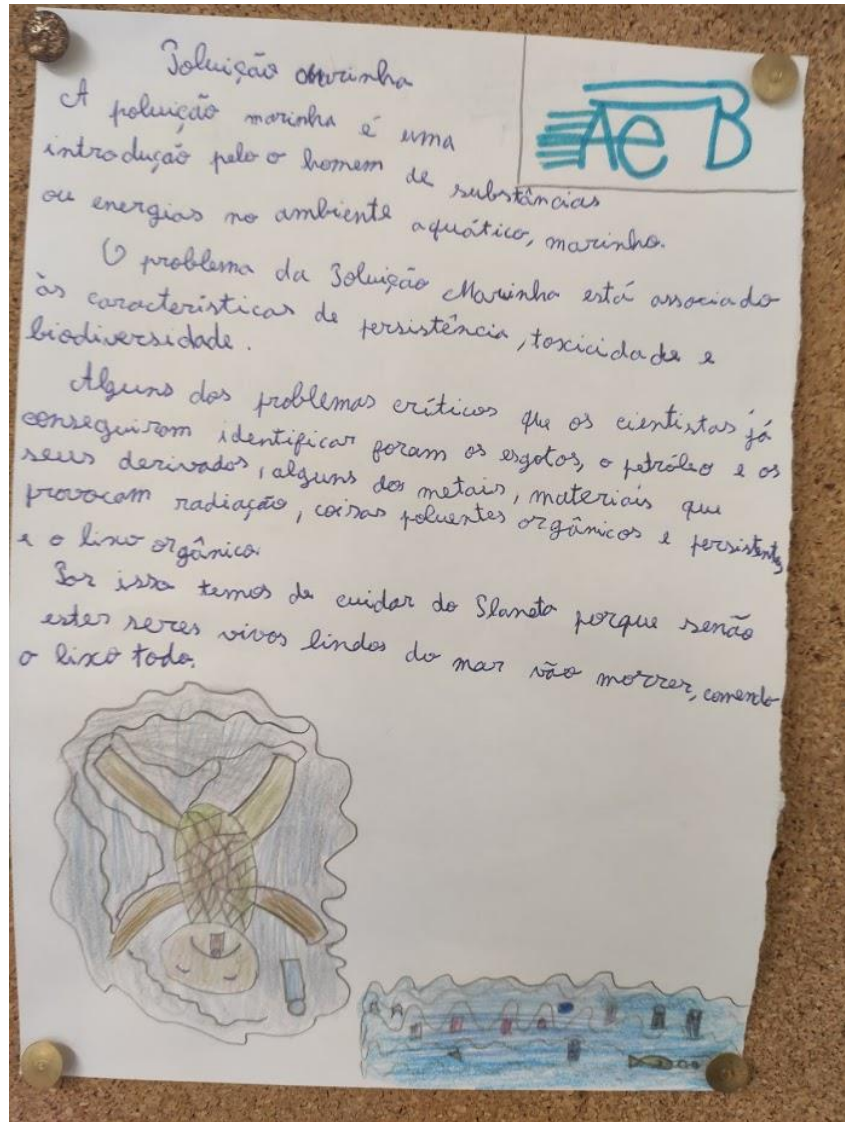
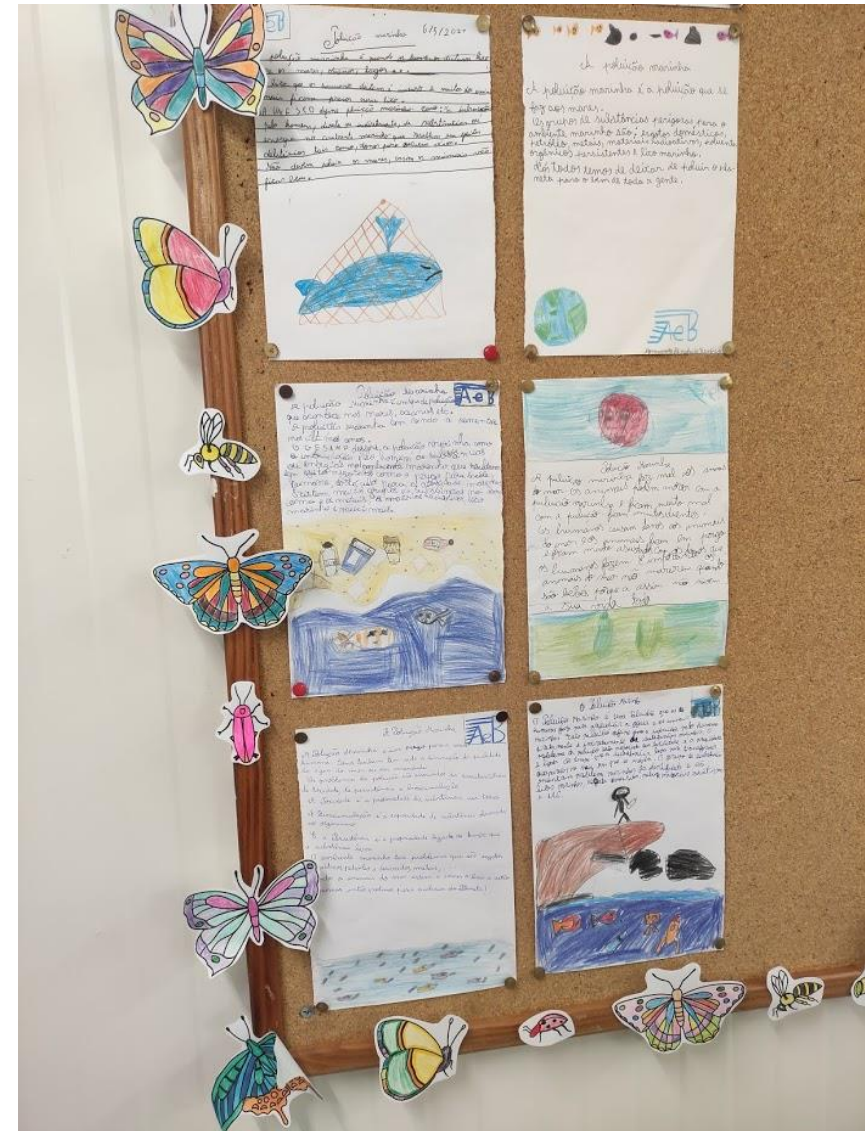


Figura J2.
Panfletos de alunos sobre a poluição marinha



ANEXO K

**RECOLHA DE DADOS
RELATIVOS AO TEXTO
EXPOSITIVO DA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA 1**

Tabela K1.

Dados recolhidos do processo de recolha de informação do texto expositivo na sequência 1

Indicadores		Alunos																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14 *1	15 *1	16	17	18	19	20
Processo	Sublinha informações relevantes do texto fonte	2	3		4	4	4	3		4	4	3	2				4	4	4	3	4
	Mobiliza a informação essencial do texto fonte	2	2		3	3	3	3		3	3	3	3				3	3	4	2	3
Escala	Total Não fez (0)	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0				0	0	0	0	0
	Total Fraco (1)	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0				0	0	0	0	0
	Total Satisfaz (2)	2	1		0	0	0	0		0	0	0	1				0	0	0	1	0
	Total Satisfaz muito (3)	0	1		1	1	1	2		1	1	2	1				1	1	0	1	1
	Total Excelente (4)	0	0		1	1	1	0		1	1	0	0				1	1	2	0	1

Nota: *1. Alunos que não realizaram a sequência

Tabela K2.

Dados recolhidos do processo de recolha de informação do texto expositivo na sequência 1 em frequência relativa e absoluta

Indicadores	Frequência Absoluta					Total	Frequência Relativa					Total	
	Não fez (0)	Não satisfaz (1)	Satisfaz (2)	Satisfaz bastante (3)	Excelente (4)		Não fez (0)	Não satisfaz (1)	Satisfaz (2)	Satisfaz bastante (3)	Excelente (4)		
Processo	Sublinha informações relevantes do texto fonte	0	0	2	4	9	15	0,00%	0,00%	13,33%	26,67%	60,00%	100%
	Mobiliza a informação essencial do texto fonte	0	0	3	11	1	15	0,00%	0,00%	20,00%	73,33%	6,67%	100%

TabelaK3.

Dados recolhidos da composição escrita do texto expositivo da sequência 1

	Indicadores	Alunos																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14 2*	15 2*	16	17	18	19	20
Composição do texto	Dá um título ao texto	2	4		4	4	4	3		4	4	4	4				4	4	4	4	4
	Identifica o tema do texto	3	3		3	4	4	3		4	4	1	4				3	4	4	2	4
	Mobiliza vocabulário adequado ao tema	2	3		3	4	4	2		4	4	1	3				3	4	4	2	4
	Desenvolve o tema ao longo do texto	1	3		3	4	4	0		2	4	1	3				3	3	3	2	4
	Respeita a estrutura textual	2	3		4	4	4	0		2	3	2	4				3	4	3	3	3
	Sequencia as ideias no texto	1	2		4	3	4	0		2	3	1	4				3	3	3	2	4
	Organiza o seu texto por parágrafos	2	4		4	4	4	0		4	4	2	4				3	4	4	4	3
	Evita dar a sua opinião no texto	3	4		4	4	3	0		3	4	1	4				4	4	4	2	4
	Utiliza conectores textuais	2	2		3	4	2	2		3	2	2	3				3	2	3	2	3
	Utiliza sinais de pontuação	1	2		4	4	4	0		3	4	2	3				3	3	4	3	3
	Não dá erros ortográficos	1	3		3	4	3	1		4	2	2	3				4	4	3	4	4
	Estrutura as frases	2	3		4	3	3	1		3	3	2	3				3	3	4	3	3
	Conclui o texto	2	3		4	2	3	3		3	4	2	3				2	2	3	1	4
Processos de escrita	Recolhe informação dos textos fonte	3	4		3	3	3	3		4	4	4	4				4	4	4	2	3
	Seleciona informação pertinente	2	2		3	3	3	2		2	3	3	3				3	3	3	1	4
	Planifica o texto expositivo	3	3		4	4	4	4		4	4	4	4				4	4	4	4	4
	Revê o texto	3	3		4	4	4	0		4	4	4	0				0	4	4	4	4
Escala	Total Não fez (0)	0	0		0	0	0	7		0	0	0	1				1	0	0	0	0
	Total Fraco (1)	4	0		0	0	0	2		0	0	5	0				0	0	0	2	0
	Total Satisfaz (2)	8	4		0	1	1	3		3	2	7	0				1	2	0	7	0
	Total Satisfaz muito (3)	5	9		7	4	6	4		5	4	1	8				10	5	7	3	6
	Total Excelente (4)	0	4		10	12	10	1		8	11	4	8				5	10	10	5	11

Nota: 2*. Alunos que não realizaram a sequência 1

Tabela K4.

Dados recolhidos da composição escrita do texto expositivo da sequência 1, em frequência absoluta e relativa

	Indicadores	Frequência Absoluta					Total	Frequência Relativa					Total %
		Não Fez (0)	Fraco (1)	Satisfaz (2)	Satisfaz Muito (3)	Excelente (4)		Não Fez (0)	Fraco (1)	Satisfaz (2)	Satisfaz Muito (3)	Excelente (4)	
Competência Compositiva	Dá um título ao texto	0	0	1	1	13	15	0,00%	0,00%	6,67%	6,67%	86,67%	100%
	Identifica o tema do texto	0	1	1	5	8	15	0,00%	6,67%	6,67%	33,33%	53,33%	100%
	Mobiliza vocabulário adequado ao tema	0	1	3	4	7	15	0,00%	6,67%	20,00%	26,67%	46,67%	100%
	Desenvolve o tema ao longo do texto	1	2	2	6	4	15	6,67%	13,33%	13,33%	40,00%	26,67%	100%
	Respeita a estrutura textual	1	0	3	6	5	15	6,67%	0,00%	20,00%	40,00%	33,33%	100%
	Sequencia as ideias no texto	1	2	3	5	4	15	6,67%	13,33%	20,00%	33,33%	26,67%	100%
	Organiza o seu texto por parágrafos	1	0	2	2	10	15	6,67%	0,00%	13,33%	13,33%	66,67%	100%
	Evita dar a sua opinião no texto	1	1	1	3	9	15	6,67%	6,67%	6,67%	20,00%	60,00%	100%
	Utiliza conectores textuais	0	0	8	6	1	15	0,00%	0,00%	53,33%	40,00%	6,67%	100%
	Utiliza sinais de pontuação	1	1	2	6	5	15	6,67%	6,67%	13,33%	40,00%	33,33%	100%
	Não dá erros ortográficos	0	2	2	5	6	15	0,00%	13,33%	13,33%	33,33%	40,00%	100%
	Estrutura as frases	0	1	2	10	2	15	0,00%	6,67%	13,33%	66,67%	13,33%	100%
Conclui o texto	0	1	5	6	3	15	0,00%	6,67%	33,33%	40,00%	20,00%	100%	
Processos de escrita	Recolhe informação dos textos fonte	0	0	1	6	8	15	0,00%	0,00%	6,67%	40,00%	53,33%	100%
	Seleciona informação pertinente	0	1	4	9	1	15	0,00%	6,67%	26,67%	60,00%	6,67%	100%
	Planifica o texto expositivo	0	0	0	2	13	15	0,00%	0,00%	0,00%	13,33%	86,67%	100%
	Revê o texto	3	0	0	3	9	15	20,00%	0,00%	0,00%	20,00%	60,00%	100%

ANEXO L

SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS DO TEXTO EXPOSITIVO NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

Figura L1.
Sistematização dos dados recolhidos do processo de recolha de informação da sequência 1

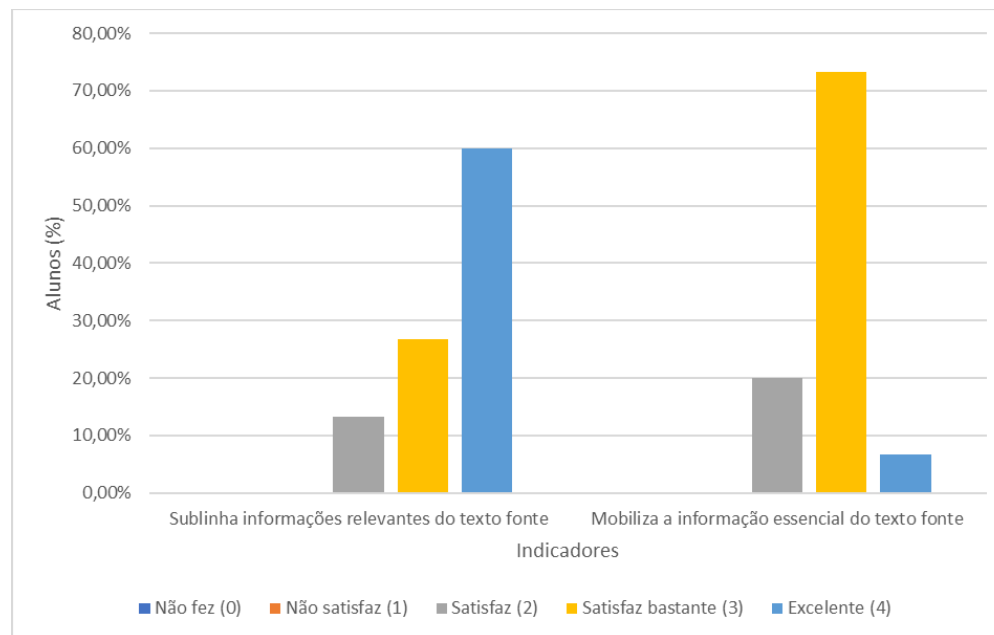


Figura L2.
Sistematização dos dados da competência compositiva da sequência 1

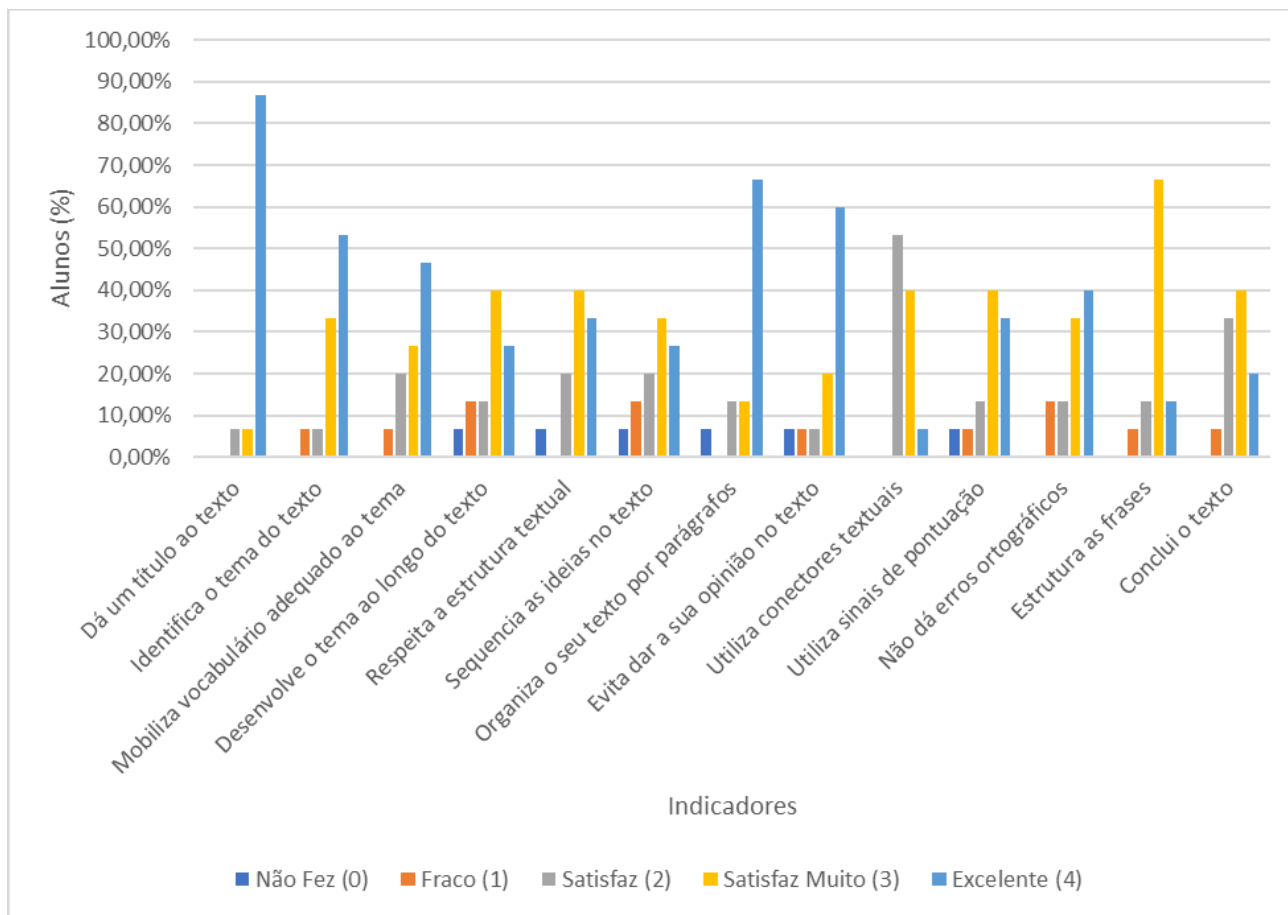
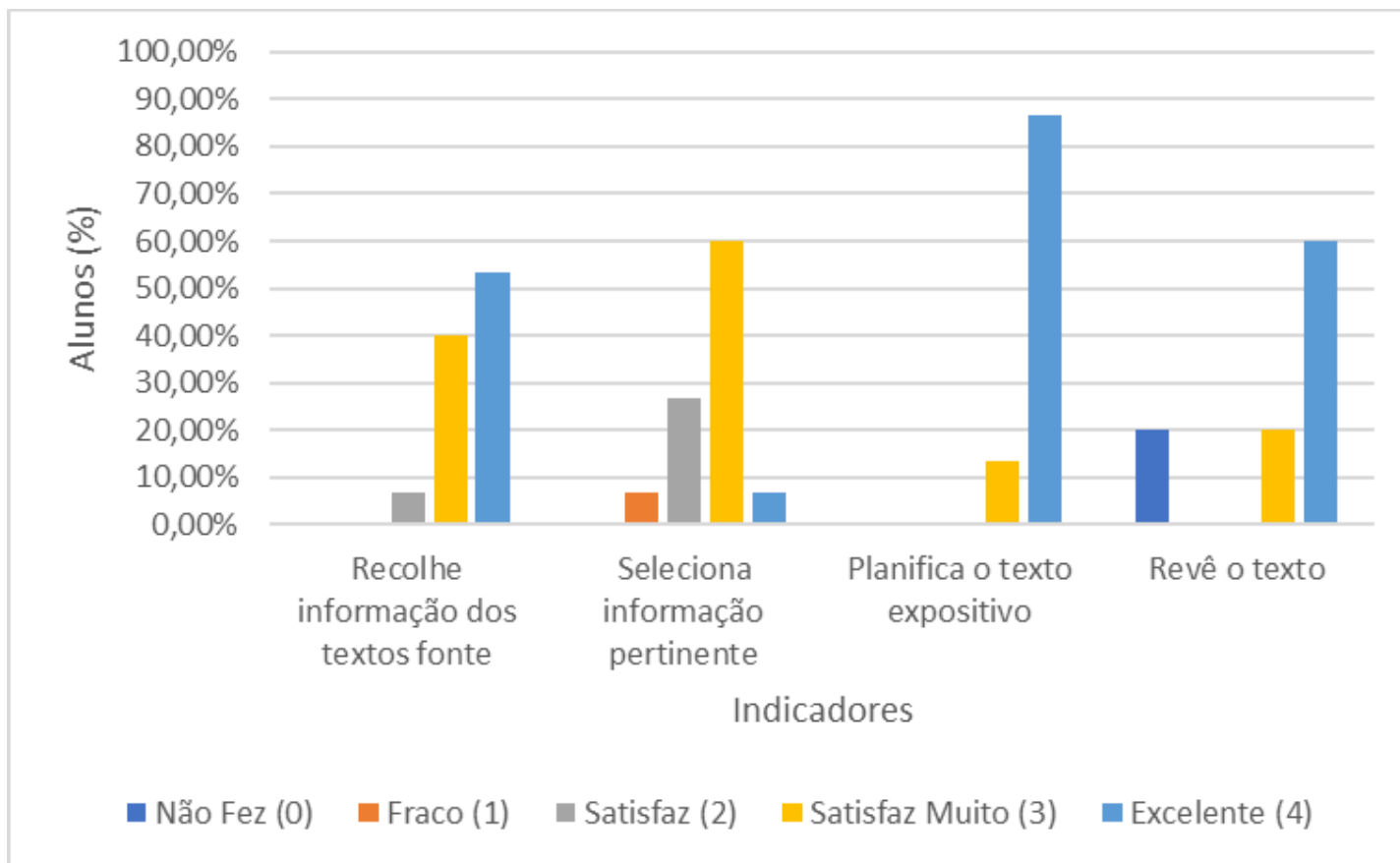


Figura L3.
Sistematização dos dados do processo de escrita da sequência 1



ANEXO M
FICHA DE APOIO À
SEQUÊNCIA 2 SOBRE A
BATALHA DE OURIQUE

Português e Estudo do Meio
Ficha de apoio
Batalha de Ourique

Nome: _____ **Data:** __ - __ - ____

Informação

Objetivo da tarefa: escrever um texto expositivo sobre a Batalha de Ourique, a partir do que já sabes.

Atenção: Não podes consultar nenhuma informação relacionada com a estrutura do tipo de texto.

1. Lê com atenção o texto-fonte seguinte sobre a poluição Batalha de Ourique.

Texto 1

Foi a 25 de julho de 1139, o dia consagrado a Santiago que, segundo a tradição, as tropas de D. Afonso Henriques alcançaram uma grande vitória sobre um exército muçulmano que viria a ter consequências profundas na emancipação de Portugal como reino independente.

É uma das batalhas mais célebres de toda a História de Portugal, apesar da existência de grandes dúvidas e incertezas acerca do confronto. A primeira prende-se com o próprio local onde terá ocorrido. A tradição indica que teve lugar no Baixo Alentejo, algures nas imediações da vila com esse nome, mas há quem sugira outros locais, no Ribatejo ou na Beira Litoral. Também nada se conhece acerca do número de forças envolvidas ou das próprias circunstâncias da batalha.

Um cenário plausível sugere que D. Afonso Henriques fez uma incursão no Baixo Alentejo e que obteve uma vitória improvável sobre as forças inimigas, muito superiores em número, que pretendiam cortar-lhe a retirada, possivelmente lideradas pelo governador muçulmano de Santarém.

Fonte: RTP Ensina

Texto 2

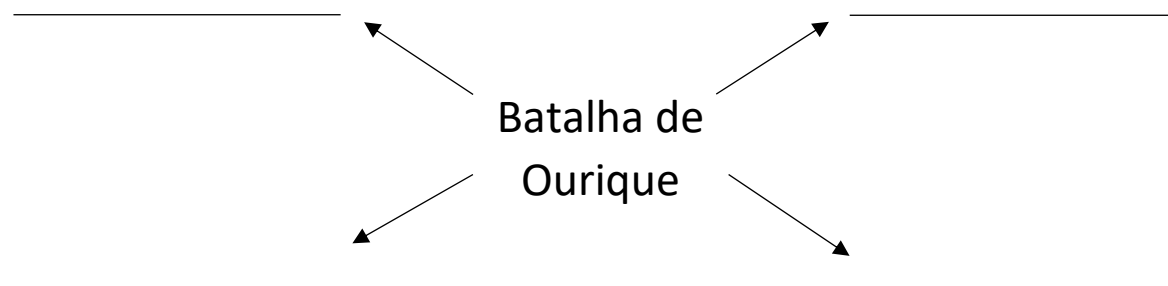
Esta batalha travou-se a 25 de julho de 1139 entre D. Afonso Henriques e os muçulmanos, com vitória para o primeiro rei português.

A tradição relata a vitória de D. Afonso Henriques sobre um numeroso contingente muçulmano comandado por cinco reis. Modernamente a historiografia pensa que o exército muçulmano não seria tão numeroso, devido à situação de crise vivida pelos muçulmanos na Península e no Norte de África. A localização exata do campo de batalha é também polémica. Tradicionalmente foi localizada em Ourique no Alentejo; outras localizações foram aventadas, mas a primeira é aquela que reúne maior consenso.

Associada à batalha surgiu no século XV uma outra lenda, a do milagre de Ourique. Dizia esta lenda que, antes da batalha, teria surgido Cristo a D. Afonso Henriques, assegurando-lhe a vitória e a proteção futura do reino. Desta forma a independência de Portugal assentava na vontade expressa de Deus. Esta lenda surgiu em 1485 (três séculos após a batalha), quando Vasco Fernandes de Lucena, embaixador de D. João II enviado ao papa Inocêncio VIII, incluiu no relato da batalha de Ourique o aparecimento de Cristo. No século XVII, o frade alcobacense Bernardo de Brito aperfeiçoou a mesma lenda pormenorizando-a e conferindo-lhe uma nova importância. De notar que a lenda surgiu e foi reforçada em duas situações em que Portugal necessitava de consolidar a sua independência e autonomia. A partir do século XIX a lenda foi posta em causa, primeiro por Herculano e posteriormente pela moderna historiografia.

Fonte: Infopédia

2. A **cor verde**, sublinha as informações que pensas serem mais importantes nos textos.
3. A partir dos textos, preenche o esquema abaixo com palavras relacionadas com a Batalha de Ourique.



4. Planifica o teu texto, conforme as indicações da tabela.

1. Título	<hr/> <hr/>
2. Introdução	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
3. Desenvolvimento	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
4. Conclusão	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

6. Agora que terminaste o teu texto expositivo, verifica se cumpres todas as regras de construção de um bom texto.

Revisão de Texto	
Compreendi o que me foi pedido.	
Dei um título claro e objetivo ao meu texto.	
Fiz uma introdução ao tema, simples e concisa.	
Desenvolvi o meu tema, tendo em conta as informações mais importantes, selecionadas anteriormente.	
Fiz uma conclusão clara e objetiva.	
Não dei a minha opinião no texto.	
Organizei o meu texto conforme a sua estrutura.	
O meu texto contém as ideias que coloquei na planificação.	
Não repeti a mesma informação demasiadas vezes.	
O meu texto respeita o tema proposto.	
Respeitei as regras de ortografia e pontuação.	
Fiz parágrafos.	
Usei os tempos verbais adequados.	
A minha caligrafia é legível e a apresentação do meu texto é boa.	

ANEXO N

EXEMPLO DE UM TEXTO
EXPOSITIVO NA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA 2 DOS ALUNOS

Figura N1.
Texto expositivo da sequência didática 2

Português e Estudo do Meio
Ficha de apoio
Batalha de Ourique

Nome: _____ **Data:** 12-5-2021

Informação

Objetivo da tarefa: escrever um texto expositivo sobre a batalha de ourique, a partir do que já sabes.

Atenção: Não podes consultar nenhuma informação relacionada com a estrutura do tipo de texto.

1. Lê com atenção o texto-fonte seguinte sobre a Batalha de Ourique

Texto 1

Foi a 25 de julho de 1139, o dia consagrado a Santiago que, segundo a tradição, as tropas de D. Afonso Henriques alcançaram uma grande vitória sobre um exército muçulmano que viria a ter consequências profundas na emancipação de Portugal como reino independente.

É uma das batalhas mais célebres de toda a História de Portugal, apesar da existência de grandes dúvidas e incertezas acerca do confronto. A primeira prende-se com o próprio local onde terá ocorrido. A tradição indica que teve lugar no Baixo Alentejo, algures nas imediações da vila com esse nome, mas há quem sugira outros locais, no Ribatejo ou na Beira Litoral. Também nada se conhece acerca do número de forças envolvidas ou das próprias circunstâncias da batalha.

Um cenário plausível sugere que D. Afonso Henriques fez uma incursão no Baixo Alentejo e que obteve uma vitória improvável sobre as forças inimigas, muito superiores em número, que pretendiam cortar-lhe a retirada, possivelmente lideradas pelo governador muçulmano de Santarém.

Batalha de Ourique

1

Figura N2.
Texto expositivo da sequência 2

Português 2
Ficha de apoio

Esta batalha travou-se a 25 de julho de 1139 entre D. Afonso Henriques e os muçulmanos, com vitória para o primeiro rei português.

A tradição relata a vitória de D. Afonso Henriques sobre um numeroso contingente muçulmano comandado por cinco reis. Modernamente a historiografia pensa que o exército muçulmano não seria tão numeroso, devido à situação de crise vivida pelos muçulmanos na Península e no Norte de África. A localização exata do campo de batalha é também polémica. Tradicionalmente foi localizada em Ourique, no Alentejo; outras localizações foram aventadas, mas a primeira é aquela que reúne maior consenso.

Associada à batalha surgiu no século XV uma outra lenda, a do milagre de Ourique. Dizia esta lenda que, antes da batalha, teria surgido Cristo a D. Afonso Henriques, assegurando-lhe a vitória e a proteção futura do reino. Desta forma a independência de Portugal assentava na vontade expressa de Deus. Esta lenda surgiu em 1485 (três séculos após a batalha), quando Vasco Fernandes de Lucena, embaixador de D. João II enviado ao papa Inocêncio VIII, incluiu no relato da batalha de Ourique o aparecimento de Cristo. No século XVII, o frade alcobacense Bernardo de Brito aperfeiçoou a mesma lenda pormenorizando-a e conferindo-lhe uma nova importância. De notar que a lenda surgiu e foi reforçada em duas situações em que Portugal necessitava de consolidar a sua independência e autonomia. A partir do século XIX a lenda foi posta em causa, primeiro por Herculano e posteriormente pela moderna historiografia.

2. A cor verde, sublinha as informações que pensas serem mais importantes nos textos.
3. A partir dos textos, preenche o esquema abaixo com palavras relacionadas com a Batalha de Ourique.

Batalha de Ourique

D. Afonso Henriques Muçulmanos

Em 25 de julho de 1139 Parco Alentejo em Ourique 2

Figura N3.
 Texto expositivo da sequência 2

4. Planifica o teu texto, conforme as indicações da tabela.

1. Título	A Batalha de Ourique
2. Introdução	Em 25 de julho de 1139, conforme segundo as fontes de D. Afonso Henriques, conseguiram uma grande vitória sobre um exército almuçomano.
3. Desenvolvimento	A batalha de Ourique diz-se que foi feita no Baixo Alentejo. Um acontecimento famoso foi a vitória imprevista sobre as forças de inimigas.
4. Conclusão	No século XI, uma outra lenda descreve que antes da batalha houve surgido um cruzado a D. Afonso Henriques garantindo a vitória e a proteção de reino.

ANEXO 0

**PRODUÇÃO FINAL: CARTAZ DA
BATALHA DE OURIQUE**

Figura 01.
Cartazes realizados pelos alunos sobre a Batalha de Ourique



ANEXO P

RECOLHA DE DADOS RELATIVOS AO TEXTO EXPOSITIVO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2

Tabela P1.

Dados recolhidos do processo de recolha de informação da sequência 2

	Indicadores	Alunos																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Processo	Sublinha informações relevantes do texto fonte	3	3		4	4	4	4		3	4	1	4		4	4	4	3	4	2	
	Mobiliza a informação essencial do texto fonte	3	4		4	4	4	4		4	4	3	4		4	4	4	4	4	3	
Escala	Total Não fez (0)	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	
	Total Fraco (1)	0	0		0	0	0	0		0	0	1	0		0	0	0	0	0	0	
	Total Satisfaz (2)	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0	0	1	
	Total Satisfaz muito (3)	2	1		0	0	0	0		1	0	1	0		0	0	0	1	0	1	
	Total Excelente (4)	0	1		2	2	2	2		1	2	0	2		2	2	2	1	2	0	

Tabela P2.

Dados recolhidos do processo de recolha de informação da sequência 2 em frequência absoluta e relativa

	Indicadores	Frequência Absoluta					Total	Frequência Relativa					Total
		Não fez (0)	Não satisfaz (1)	Satisfaz (2)	Satisfaz bastante (3)	Excelente (4)		Não fez (0)	Não satisfaz (1)	Satisfaz (2)	Satisfaz bastante (3)	Excelente (4)	
Processo	Sublinha informações relevantes do texto fonte	0	1	1	4	11	17	0,00%	5,88%	5,88%	23,53%	64,71%	100%
	Mobiliza a informação essencial do texto fonte	0	0	0	3	14	17	0,00%	0,00%	0,00%	17,65%	82,35%	100%

Tabela P3.

Dados recolhidos da competência compositiva na sequência 2

	Indicadores	Alunos																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Composição do texto	Dá um título ao texto	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4	4	4	4
	Identifica o tema do texto	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4	4	4	4
	Mobiliza vocabulário adequado ao tema	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4	4	4	4
	Desenvolve o tema ao longo do texto	4	4		4	4	4	3		4	4	4	4		3	3	3	4	3	4	4
	Respeita a estrutura textual	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4	4	4	4
	Sequencia as ideias no texto	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4		3	3	4	4	3	4	4
	Organiza o seu texto por parágrafos	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4	4	4	4
	Evita dar a sua opinião no texto	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4	4	4	4
	Utiliza conectores textuais	3	4		3	3	3	3		4	3	3	3		3	3	3	3	3	3	3
	Utiliza sinais de pontuação	3	4		4	3	4	3		4	4	3	4		3	3	3	3	3	3	3
	Não dá erros ortográficos	3	3		3	2	3	3		3	3	4	3		3	3	3	2	3	4	3
	Estrutura as frases	3	3		4	3	4	3		3	4	3	4		3	3	3	3	3	3	3
	Conclui o texto	3	4		4	4	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4	4	4	3
Processos de escrita	Recolhe informação dos textos fonte	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4	4	4	
	Seleciona informação pertinente	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4	4	4	
	Planifica o texto expositivo	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4	4	4	
	Revê o texto	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4	4	4	
Escala	Total Não fez (0)	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	
	Total Fraco (1)	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	
	Total Satisfaz (2)	0	0		0	1	0	0		0	0	0	0		0	0	0	1	0	0	
	Total Satisfaz muito (3)	5	2		2	3	2	5		2	2	3	2		6	6	5	3	6	3	
	Total Excelente (4)	12	15		15	13	15	12		15	15	14	15		11	11	12	13	11	14	

Tabela P4.

Dados recolhidos da competência compositiva na sequência 2 em frequência absoluta e relativa

	Indicadores	Frequência Absoluta					Total	Frequência Relativa					Total %
		Não Fez (0)	Fraco (1)	Satisfaz (2)	Satisfaz Muito (3)	Excelente (4)		Não Fez (0)	Fraco (1)	Satisfaz (2)	Satisfaz Muito (3)	Excelente (4)	
Competência Compositiva	Dá um título ao texto	0	0	0	0	17	17	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100%
	Identifica o tema do texto	0	0	0	0	17	17	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100%
	Mobiliza vocabulário adequado ao tema	0	0	0	0	17	17	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100%
	Desenvolve o tema ao longo do texto	0	0	0	5	12	17	0,00%	0,00%	0,00%	29,41%	70,59%	100%
	Respeita a estrutura textual	0	0	0	0	17	17	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100%
	Sequencia as ideias no texto	0	0	0	3	14	17	0,00%	0,00%	0,00%	17,65%	82,35%	100%
	Organiza o seu texto por parágrafos	0	0	0	0	17	17	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100%
	Evita dar a sua opinião no texto	0	0	0	0	17	17	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100%
	Utiliza conectores textuais	0	0	0	15	2	17	0,00%	0,00%	0,00%	88,24%	11,76%	100%
	Utiliza sinais de pontuação	0	0	0	11	6	17	0,00%	0,00%	0,00%	64,71%	35,29%	100%
	Não dá erros ortográficos	0	0	2	13	2	17	0,00%	0,00%	11,76%	76,47%	11,76%	100%
	Estrutura as frases	0	0	0	4	13	17	0,00%	0,00%	0,00%	23,53%	76,47%	100%
Conclui o texto	0	0	0	2	15	17	0,00%	0,00%	0,00%	11,76%	88,24%	100%	
Processos de escrita	Recolhe informação dos textos fonte	0	0	0	0	17	17	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100%
	Seleciona informação pertinente	0	0	0	0	17	17	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100%
	Planifica o texto expositivo	0	0	0	0	17	17	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100%
	Revê o texto	0	0	0	0	17	17	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100%

ANEXO Q

SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS
RECOLHIDOS DO TEXTO
EXPOSITIVO NA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA 2

Figura Q1.
Sistematização dos dados recolhidos no processo de recolha de informação

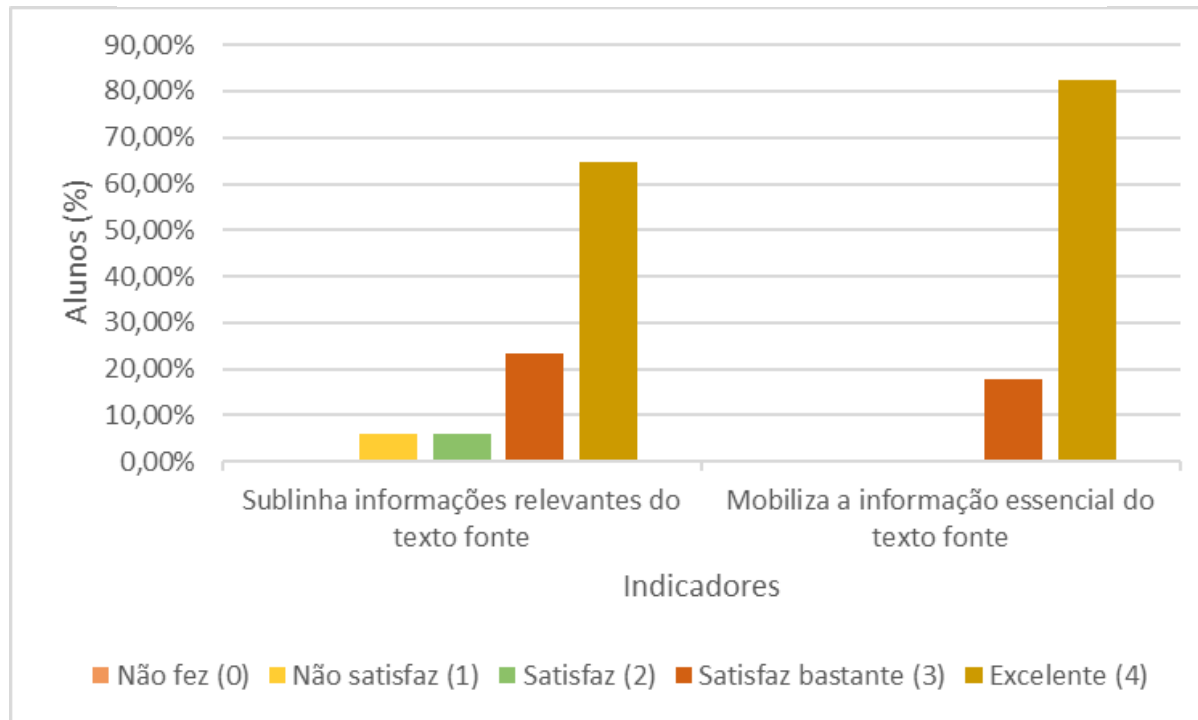


Figura Q2.
Sistematização dos dados recolhidos da competência compositiva na sequência 2

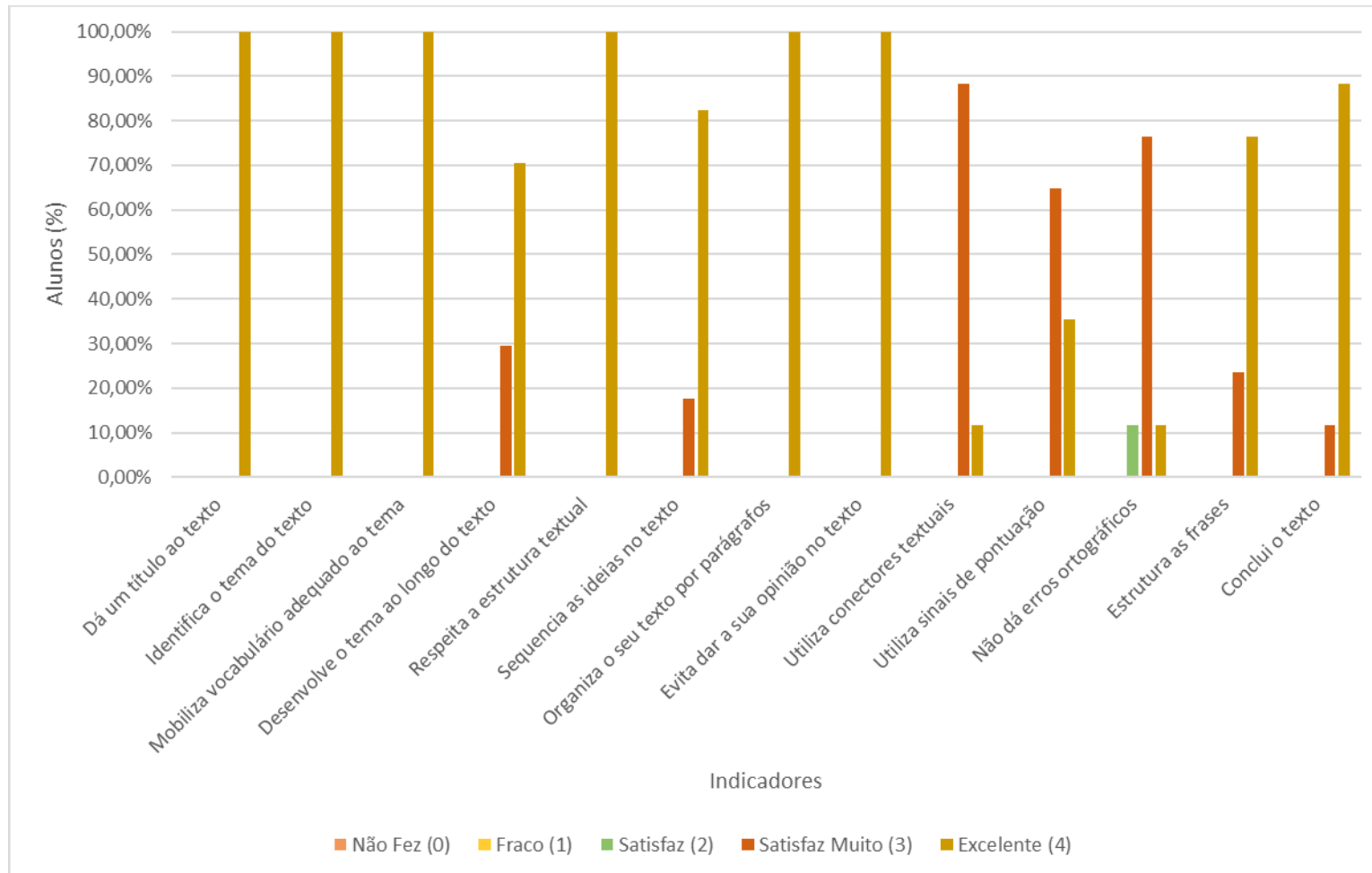
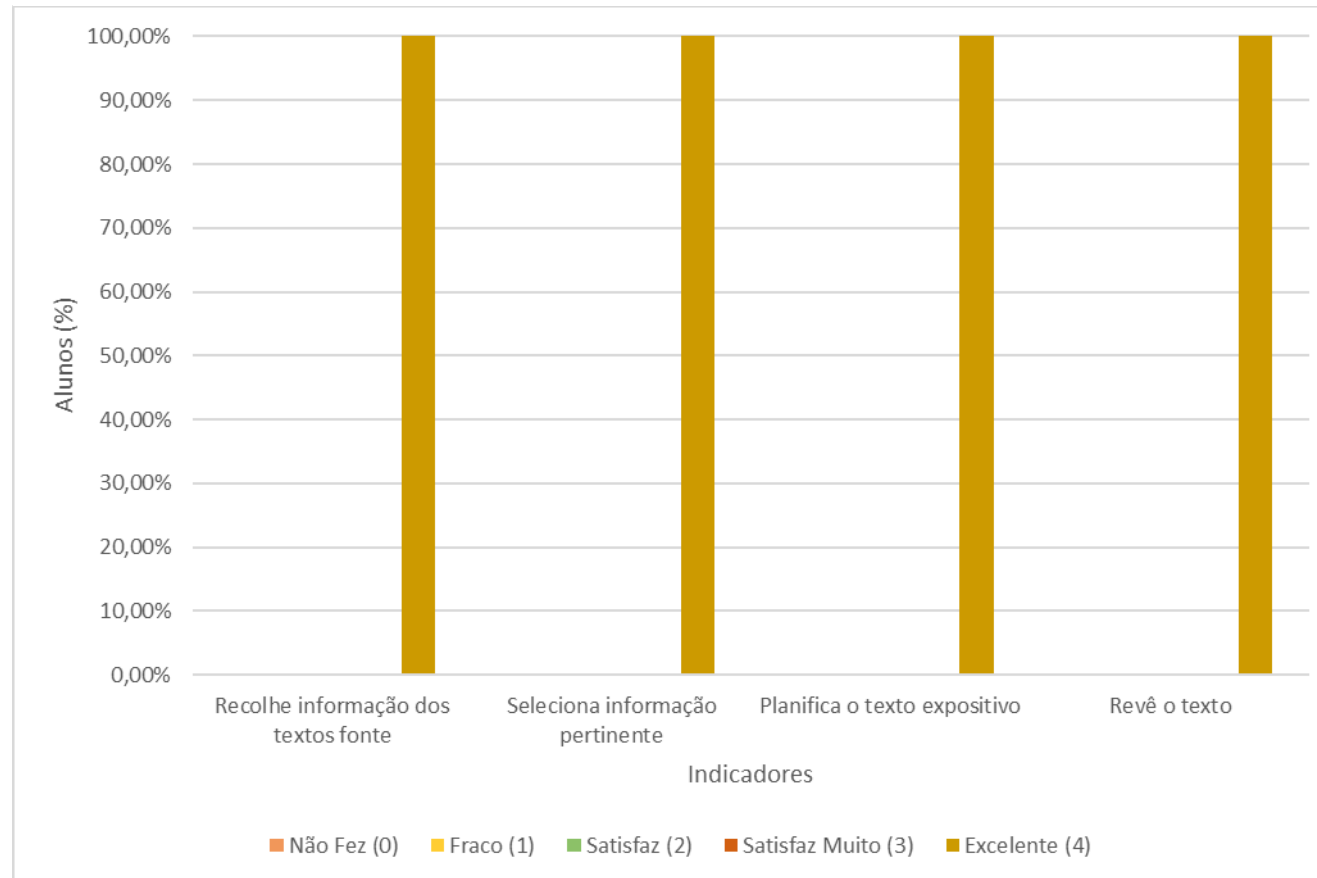


Figura 20.
Sistematização dos dados recolhidos do processo de escrita na sequência 2



ANEXO R
FICHA DE APOIO À
SEQUÊNCIA 3 SOBRE A
BATALHA DE OURIQUE

Português e Estudo do Meio
Ficha de apoio
O 25 de abril

Nome: _____ **Data:** __ - __ - ____

Informação

Objetivo da tarefa: escrever um texto expositivo sobre o 25 de abril, a partir do que já sabes.

Atenção: Não podes consultar nenhuma informação relacionada com a estrutura do tipo de texto.

3. Lê com atenção o texto-fonte seguinte sobre o 25 de abril.

Texto 1

Na madrugada de 25 de abril de 1974, um grupo de militares, autointitulado Movimento das Forças Armadas (MFA), levou a cabo um golpe militar que originou uma revolução (Revolução dos Cravos) que pôs fim ao regime do Estado Novo.

Nesse dia, algumas forças do MFA, lideradas pelo Capitão Salgueiro Maia, cercaram e tomaram o quartel do Carmo, em Lisboa, onde se refugiara Marcelo Caetano, que sucedera a Oliveira Salazar como chefe do Governo. Marcelo Caetano e as forças do Estado Novo renderam-se. Rapidamente, o golpe do estado militar foi bem recebido pela população portuguesa, que veio para as ruas festejar sem medo.

O general António de Spínola foi designado Presidente da República, tendo sido substituído, em 30 de setembro de 1974, pelo general Costa Gomes. Foram libertados os presos políticos e permitido o regresso ao país de opositores ao regime repressivo, até então exilados, como Álvaro Cunhal e Mário Soares, que, mais tarde, em 1986, seria eleito Presidente da República.

Fonte: Porto Editora (ALFA 4º ano)

Texto 2

Na madrugada de 25 Abril de 1974, forças militares ocuparam pontos estratégicos em Lisboa e derrubaram a ditadura do Estado Novo, implantada também por militares em 1926.

Às primeiras horas da manhã, militares de vários ramos, ocuparam pontos estratégicos na capital portuguesa, com o objetivo de derrubar o regime do Estado Novo. Os sinais de código para dar o arranque das operações – canções de Paulo de Carvalho e Zeca Afonso – foram transmitidos através da rádio nas horas anteriores.

A zona dos ministérios, órgãos de comunicação e outros locais considerados sensíveis foram subjugados pelos militares sublevados.

A reação do regime foi lenta e ineficaz. O presidente do Conselho de Ministros, Marcelo Caetano, refugiou-se no Quartel do Carmo, de onde saiu sob escolta militar do capitão Salgueiro Maia, em direção ao exílio. Nas horas seguintes foi criada a Junta de Salvação Nacional.

Fonte: RTP Ensina

1. A **cor verde**, sublinha as informações que pensas serem mais importantes nos textos.
2. A partir dos textos, preenche o esquema abaixo, de forma a compreenderes melhor o seu conteúdo.

Ano em que ocorreu o 25 de abril	
Personagens importantes deste acontecimento	
Locais importantes	
Regime que acabou	

Regime que se iniciou	
-----------------------	--

3. Planifica o teu texto, conforme as indicações da tabela.

1. Título	_____
2. Introdução	_____ _____ _____ _____ _____ _____
3. Desenvolvimento	_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
	_____ _____

5. Agora que terminaste o teu texto expositivo, verifica se cumpres todas as regras de construção de um bom texto.

Revisão de Texto	
Compreendi o que me foi pedido.	
Dei um título claro e objetivo ao meu texto.	
Fiz uma introdução ao tema, simples e concisa.	
Desenvolvi o meu tema, tendo em conta as informações mais importantes, seleccionadas anteriormente.	
Fiz uma conclusão clara e objetiva.	
Não dei a minha opinião no texto.	
Organizei o meu texto conforme a sua estrutura.	
O meu texto contém as ideias que coloquei na planificação.	
Não repeti a mesma informação demasiadas vezes.	
O meu texto respeita o tema proposto.	
Respeitei as regras de ortografia e pontuação.	
Fiz parágrafos.	
Usei os tempos verbais adequados.	
A minha caligrafia é legível e a apresentação do meu texto é boa.	

ANEXO S

EXEMPLO DE UM TEXTO EXPOSITIVO NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3 DOS ALUNOS

Figura S1.
Texto expositivo da sequência 3

Margarida Teresa
26/5/2021

Português e Estudo do Meio
Ficha de apoio
O 25 de abril

Nome: _____ **Data:** 26-5-2021

Informação
Objetivo da tarefa: escrever um texto expositivo sobre o 25 de abril, a partir do que já sabes.
Atenção: Não podes consultar nenhuma informação relacionada com a estrutura do tipo de texto.

1. Lê com atenção o texto-fonte seguinte sobre o 25 de abril.

Texto 1

Na madrugada de 25 de abril de 1974, um grupo de militares, autointitulado Movimento das Forças Armadas (MFA), levou a cabo um golpe militar que originou uma revolução (Revolução dos Cravos) que pôs fim ao regime do Estado-Novo.

Nesse dia, algumas forças do MFA, lideradas pelo Capitão Salgueiro Maia, cercaram e tomaram o quartel do Carmo, em Lisboa, onde se refugiara Marcelo Caetano, que sucedera a Oliveira Salazar como chefe do Governo. Marcelo Caetano e as forças do Estado Novo renderam-se. Rapidamente, o golpe do estado militar foi bem recebido pela população portuguesa, que veio para as ruas festejar sem medo.

O general António de Spínola foi designado Presidente da República, tendo sido substituído, em 30 de setembro de 1974, pelo general Costa Gomes. Foram libertados os presos políticos e permitido o regresso ao país de opositores ao regime repressivo, até então exilados, como Álvaro Cunhal e Mário Soares, que, mais tarde, em 1986, seria eleito Presidente da República.

1

Figura S2.
 Texto expositivo da sequência 3

Português do Meio
Ficha de apoio
Texto 2

Na madrugada de 25 Abril de 1974, forças militares ocuparam pontos estratégicos em Lisboa e derrubaram a ditadura do Estado Novo, implantada também por militares em 1926.

Às primeiras horas da manhã, militares de vários ramos, ocuparam pontos estratégicos na capital portuguesa, com o objetivo de derrubar o regime do Estado Novo. Os sinais de código para dar o arranque das operações – canções de Paulo de Carvalho e Zeca Afonso – foram transmitidos através da rádio nas horas anteriores.

A zona dos ministérios, órgãos de comunicação e outros locais considerados sensíveis foram subjugados pelos militares sublevados.

A reação do regime foi lenta e ineficaz. O presidente do Conselho de Ministros, Marcelo Caetano, refugiou-se no Quartel do Carmo, de onde saiu sob escolta militar do capitão Salgueiro Maia, em direção ao exílio. Nas horas seguintes foi criada a Junta de Salvação Nacional.

1. A cor verde, sublinha as informações que pensas serem mais importantes nos textos.
2. A partir dos textos, preenche o esquema abaixo, de forma a compreenderes melhor o seu conteúdo.

Ano em que ocorreu o 25 de abril	0 25 de abril Ocorreu no ano 1974.
Personagens importantes deste acontecimento	As personagens importantes foram os soldados Marcelo Caetano e Oliveira Salazar
Locais importantes	Lisboa e Quartel do Carmo
Regime que acabou	A ditadura acabou
Regime que se iniciou	Recumenciou a República.

2

Figura S3.
 Texto expositivo da sequência 3

3. Planifica o teu texto, conforme as indicações da tabela.

1. Título	O que aconteceu no 25 de abril?
2. Introdução	De manhã no dia 25 de abril de 1974, várias forças militares que se chamavam Movimentos das Forças Armadas (MFA) derrubaram a ditadura do Estado Novo implantada também
3. Desenvolvimento	por militares em 1926. Nas primeiras horas, várias militares ocuparam pontos estratégicos no Hospital Português. As notícias da revolução foram transmitidas nesse dia.
4. Conclusão	O chefe de governo Marcelo Caetano refugiou-se no Quartel de Casimiro Monteiro porque se deu a Ulisses Salazar como chefe de governo.

3

Figura S4.
Texto expositivo da sequência 3

25/2/2011

3. Planifica o teu texto, conforme as indicações da tabela.

4. Constrói, a partir do esquema que preenchestes no exercício 2 e 3, um texto expositivo.

O que aconteceu no 25 de abril?

De manhã no dia 25 de abril de 1974, algumas forças militares (elementos das forças armadas ou MFA) derrubaram a ditadura do Estado Novo implantada também por militares em 1926.

Nas primeiras horas, vários militares ocuparam pontos estratégicos na capital portuguesa.

As músicas de Paulo Branco e de Zeca Afonso foram transmitidas nesse dia.

O chefe de governo Marcelo Caetano refugiou-se no Quartel Carmo porque sucedeu a Oliveira Lima como chefe de governo.

4

Figura S5.
Texto expositivo da sequência 3

5. Agora que terminaste o teu texto expositivo, verifica se cumpres todas as regras de construção de um bom texto.

Revisão de Texto	
Compreendi o que me foi pedido.	<input checked="" type="checkbox"/>
Dei um título claro e objetivo ao meu texto.	<input checked="" type="checkbox"/>
Fiz uma introdução ao tema, simples e concisa.	<input checked="" type="checkbox"/>
Desenvolvi o meu tema, tendo em conta as informações mais importantes, selecionadas anteriormente.	<input checked="" type="checkbox"/>
Fiz uma conclusão clara e objetiva.	<input checked="" type="checkbox"/>
Não dei a minha opinião no texto.	<input checked="" type="checkbox"/>
Organizei o meu texto conforme a sua estrutura.	<input checked="" type="checkbox"/>
O meu texto contém as ideias que coloquei na planificação.	<input checked="" type="checkbox"/>
Não repeti a mesma informação demasiadas vezes.	<input checked="" type="checkbox"/>
O meu texto respeita o tema proposto.	<input checked="" type="checkbox"/>
Respeitei as regras de ortografia e pontuação.	<input checked="" type="checkbox"/>
Fiz parágrafos.	<input checked="" type="checkbox"/>
Usei os tempos verbais adequados.	<input checked="" type="checkbox"/>
A minha caligrafia é legível e a apresentação do meu texto é boa.	<input checked="" type="checkbox"/>

ANEXO T
RECOLHA DE DADOS
RELATIVOS AO TEXTO
EXPOSITIVO DA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA 3

| | ' ' | | ' ' |

Tabela T1.

Dados recolhidos do processo de recolha de informação na sequência 3

	Indicadores	Alunos																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Processo	Sublinha informações relevantes do texto fonte	4	4		4	3	4	4		4	3	2	4		4	3	4	4	4	4	4
	Mobiliza a informação essencial do texto fonte	4	4		4	4	4	3		4	4	3	4		4	4	4	4	4	3	3
Escala	Total Não fez (0)	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0
	Total Fraco (1)	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0
	Total Satisfaz (2)	0	0		0	0	0	0		0	0	1	0		0	0	0	0	0	0	0
	Total Satisfaz muito (3)	0	0		0	1	0	1		0	1	1	0		0	1	0	0	0	1	1
	Total Excelente (4)	2	2		2	1	2	1		2	1	0	2		2	1	2	2	2	1	1

Tabela T2.

Dados recolhidos do processo de recolha de informação na sequência 3 na frequência absoluta e relativa

	Indicadores	Total					Total	Total (%)					Total
		Não fez (0)	Não satisfaz (1)	Satisfaz (2)	Satisfaz bastante (3)	Excelente (4)		Não fez (0)	Não satisfaz (1)	Satisfaz (2)	Satisfaz bastante (3)	Excelente (4)	
Processo	Sublinha informações relevantes do texto fonte	0	0	1	3	13	17	0,00%	0,00%	5,88%	17,65%	76,47%	100%
	Mobiliza a informação essencial do texto fonte	0	0	0	4	13	17	0,00%	0,00%	0,00%	23,53%	76,47%	100%

Tabela T3.

Dados recolhidos da competência compositiva da sequência 3

	Indicadores	Alunos																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Composição do texto	Dá um título ao texto	4	4		4	4	4	4		4	4	3	4		4	4	4	4	4	4	4
	Identifica o tema do texto	4	4		4	4	4	4		4	4	2	4		4	4	4	4	3	4	4
	Mobiliza vocabulário adequado ao tema	4	4		4	4	4	4		4	3	2	4		4	4	4	4	4	4	4
	Desenvolve o tema ao longo do texto	4	4		4	4	3	3		4	4	2	4		3	3	4	4	2	2	4
	Respeita a estrutura textual	3	4		4	4	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4	4	3	4
	Sequencia as ideias no texto	4	4		4	4	3	3		4	4	2	4		3	4	4	4	2	3	4
	Organiza o seu texto por parágrafos	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4	4	4	4
	Evita dar a sua opinião no texto	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4	4	4	4
	Utiliza conectores textuais	4	4		4	3	4	3		3	4	2	4		3	4	4	4	4	3	4
	Utiliza sinais de pontuação	3	3		3	3	4	2		4	2	2	4		4	4	4	4	3	3	4
	Não dá erros ortográficos	3	3		4	4	4	4		4	2	3	4		4	4	4	4	4	4	4
	Estrutura as frases	3	4		4	4	4	3		4	4	2	4		4	4	4	4	3	2	4
	Conclui o texto	2	4		4	4	3	2		4	4	2	4		2	2	4	3	4	2	4
Processos de escrita	Recolhe informação dos textos fonte	4	4		4	4	4		4	4	2	4		4	3	4	4	4	4	4	
	Seleciona informação pertinente	4	4		4	3	4	3		4	3	2	4		4	3	4	4	4	3	4
	Planifica o texto expositivo	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4	4	4	4
	Revê o texto	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4	4	4	4
Escala	Total Não fez (0)	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0
	Total Fraco (1)	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0
	Total Satisfaz (2)	0	0		0	0	0	2		2	2	9	0		1	1	0	0	2	3	0
	Total Satisfaz muito (3)	4	2		1	3	3	5		1	2	2	0		3	3	0	1	3	5	0
	Total Excelente (4)	13	15		16	14	14	10		14	13	6	17		13	13	17	16	12	9	17

Tabela 2.

Dados recolhidos da competência compositiva da sequência 3 em frequência absoluta e relativa

	Indicadores	Frequência Absoluta					Total	Frequência Relativa					Total %
		Não Fez (0)	Fraco (1)	Satisfaz (2)	Satisfaz Muito (3)	Excelente (4)		Não Fez (0)	Fraco (1)	Satisfaz (2)	Satisfaz Muito (3)	Excelente (4)	
Competência Compositiva	Dá um título ao texto	0	0	0	1	16	17	0,00%	0,00%	0,00%	5,88%	94,12%	100%
	Identifica o tema do texto	0	0	1	1	15	17	0,00%	0,00%	5,88%	5,88%	88,24%	100%
	Mobiliza vocabulário adequado ao tema	0	0	1	1	15	17	0,00%	0,00%	5,88%	5,88%	88,24%	100%
	Desenvolve o tema ao longo do texto	0	0	3	4	10	17	0,00%	0,00%	17,65%	23,53%	58,82%	100%
	Respeita a estrutura textual	0	0	0	2	15	17	0,00%	0,00%	0,00%	11,76%	88,24%	100%
	Sequencia as ideias no texto	0	0	2	4	11	17	0,00%	0,00%	11,76%	23,53%	64,71%	100%
	Organiza o seu texto por parágrafos	0	0	0	0	17	17	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100%
	Evita dar a sua opinião no texto	0	0	0	0	17	17	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100%
	Utiliza conectores textuais	0	0	1	5	11	17	0,00%	0,00%	5,88%	29,41%	64,71%	100%
	Utiliza sinais de pontuação	0	0	3	5	9	17	0,00%	0,00%	17,65%	29,41%	52,94%	100%
	Não dá erros ortográficos	0	0	1	3	13	17	0,00%	0,00%	5,88%	17,65%	76,47%	100%
	Estrutura as frases	0	0	2	3	12	17	0,00%	0,00%	11,76%	17,65%	70,59%	100%
Conclui o texto	0	0	6	2	9	17	0,00%	0,00%	35,29%	11,76%	52,94%	100%	
Processos de escrita	Recolhe informação dos textos fonte	0	0	1	1	15	17	0,00%	0,00%	5,88%	5,88%	88,24%	100%
	Seleciona informação pertinente	0	0	1	5	11	17	0,00%	0,00%	5,88%	29,41%	64,71%	100%
	Planifica o texto expositivo	0	0	0	0	17	17	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100%
	Revê o texto	0	0	0	0	17	17	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100%

ANEXO U
SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS
RECOLHIDOS DO TEXTO
EXPOSITIVO NA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA 3

| | ' ' | | ' ' |

Figura U1.
Sistematização de dados recolhidos no processo de recolha de informação da sequência 3

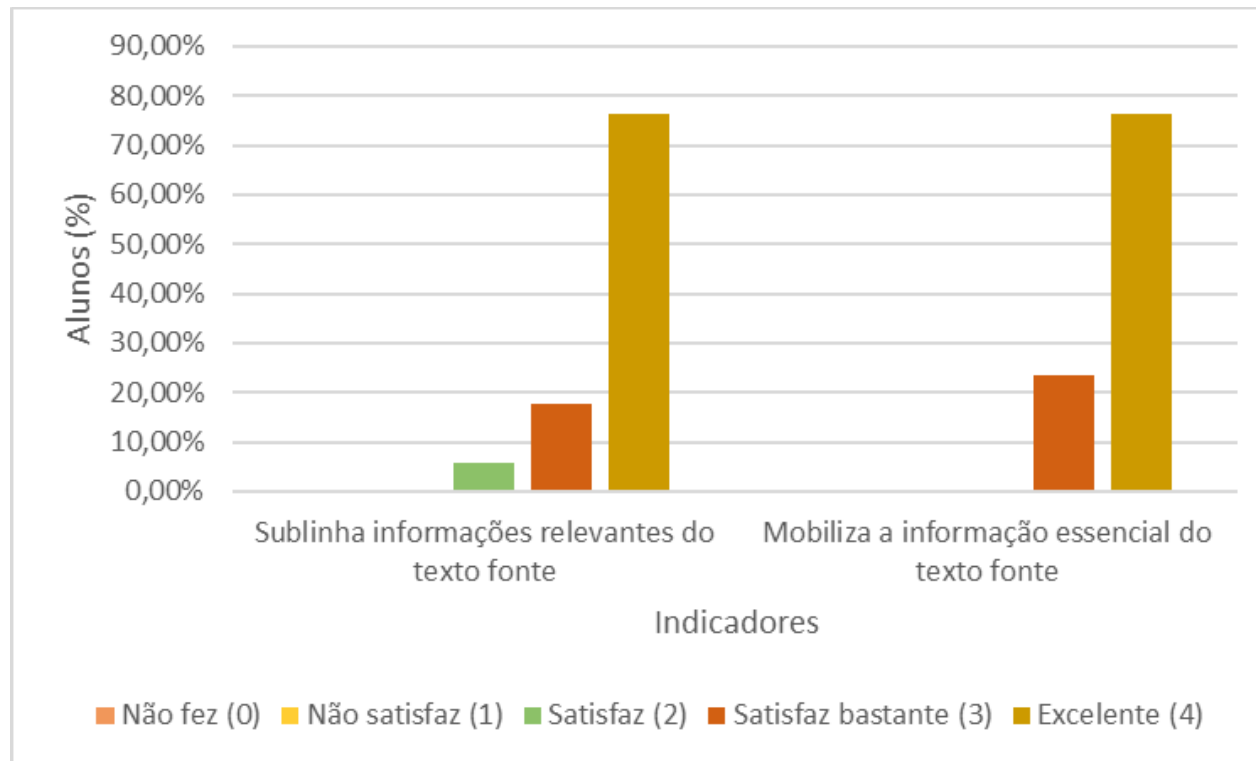


Figura U2.
Sistematização de dados recolhidos no processo de competência compositiva na sequência 3

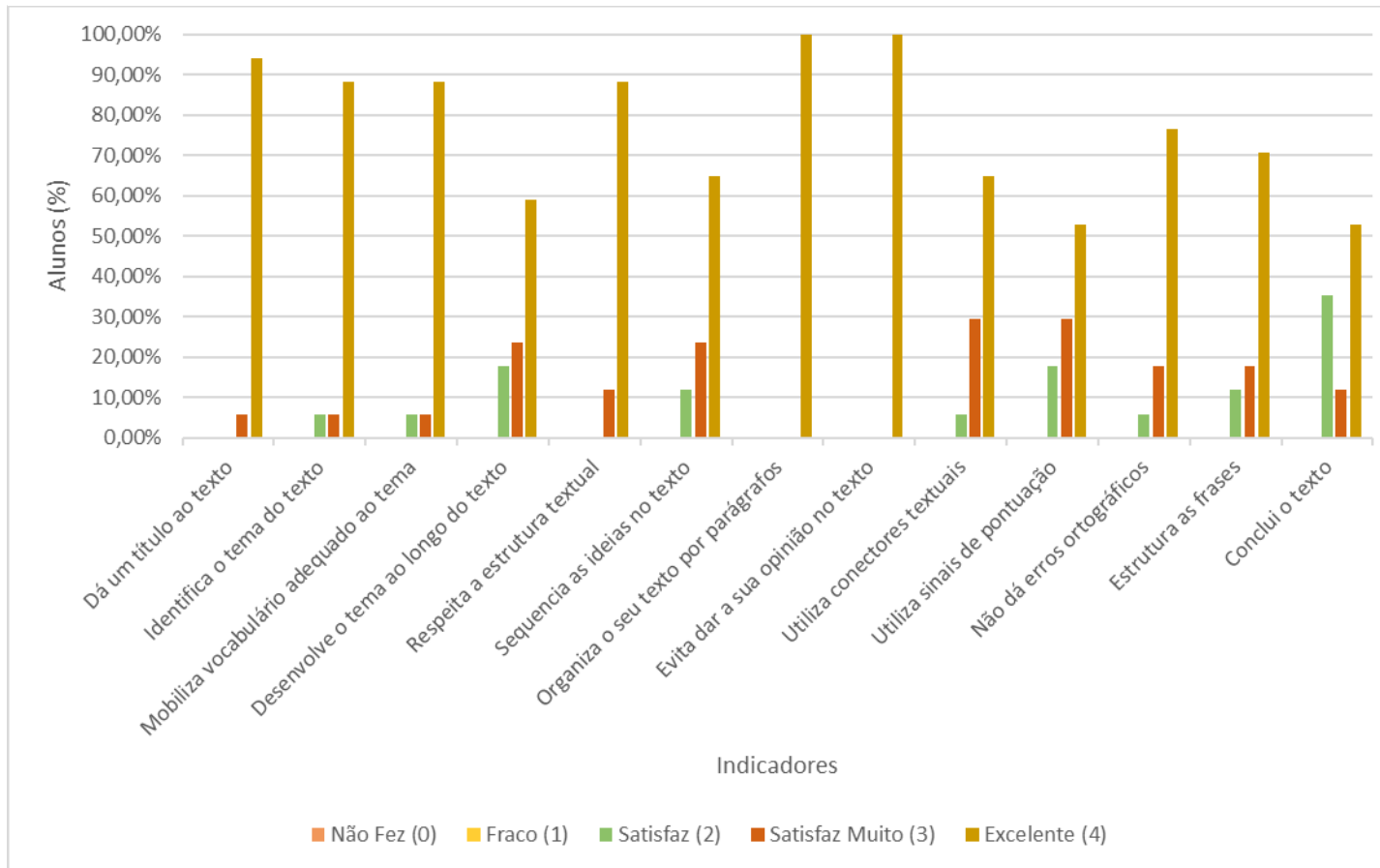
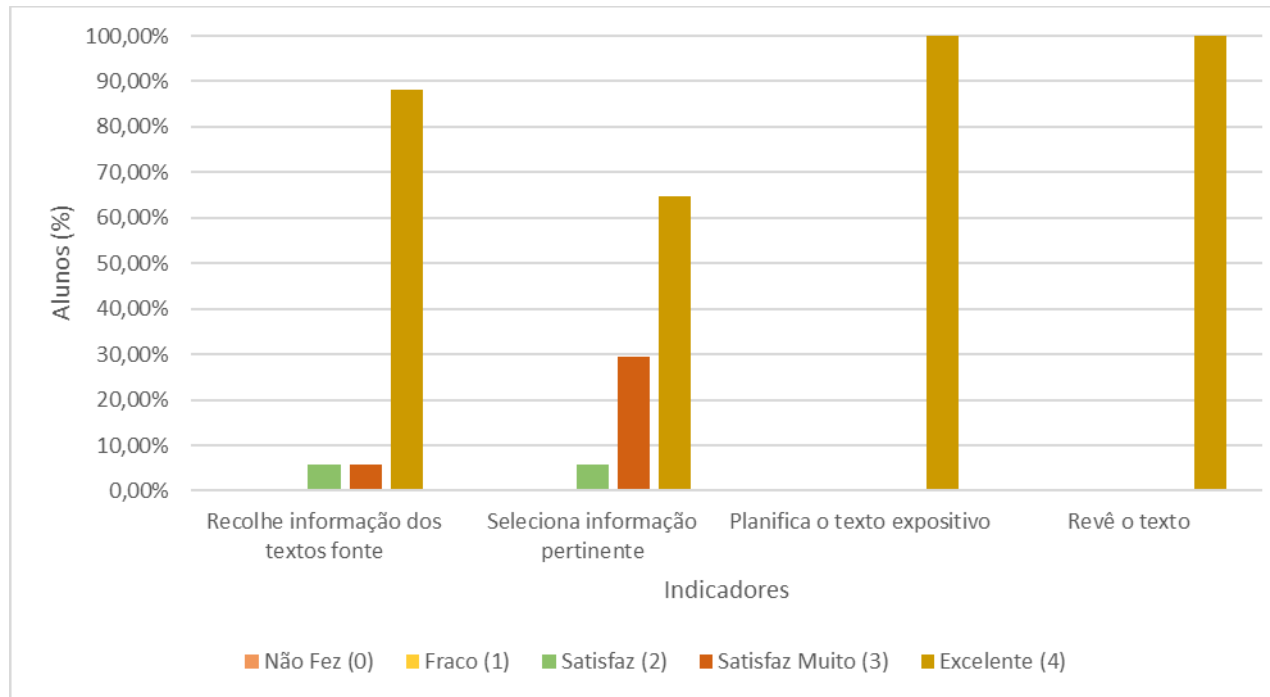


Figura U3.
Sistematização de dados recolhidos no processo de escrita da sequência 3



Português e Estudo do Meio
Ficha de apoio
Dia Mundial do Ambiente

Nome: _____ **Data:** __ - __ - ____

Informação

Esta ficha tem como objetivo a escrita de um texto expositivo sobre o **Dia Mundial do Ambiente**, a partir de um texto fonte.

Utiliza todos os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores onde realizaste trabalhos semelhantes.

Atenção: Não podes consultar nenhuma informação relacionada com a estrutura do tipo de texto.

4. Lê com atenção os textos-fonte seguintes sobre o Dia Mundial do Ambiente.

Texto 1

Este dia foi criado com o objetivo de sensibilizar a população mundial a implementar práticas que ajudem a preservar o nosso meio ambiente. Continua a ler para ficares a saber mais sobre este dia.

O Dia Mundial do Meio Ambiente foi criado no dia 5 de junho de 1972, durante a Conferência de Estocolmo. Foi a primeira vez que se organizou uma Conferência das Nações Unidas para falar sobre o meio ambiente.

Este encontro teve como principal objetivo sensibilizar os países e a população em geral, de modo a alterar a forma como vemos e tratamos as questões ambientais, estabelecendo princípios para orientar a política ambiental em todo o planeta.

O que é que podemos fazer para ajudar a preservar o meio ambiente?

Sozinhos não conseguimos salvar o planeta, mas se todos fizermos pequenos gestos que ajudam a preservar o meio ambiente, já estamos a contribuir para que a Terra seja um melhor planeta para as futuras gerações.

Aqui ficam algumas sugestões:

- Preservar as matas, pois nas épocas de maior calor são afetadas pelos fogos. É importante ter cuidado, especialmente nessa altura, de não fazer queimadas e manter as matas limpas.
- Cuidar dos rios, lagos e mar, tendo o cuidado de nunca deitar lixo nestes locais.
- Cuidar dos animais, das plantas e dos jardins.
- Nunca pescar em épocas de reprodução e ter o cuidado de pescar apenas a quantidade permitida. É importante também não realizar caça ilegal.
- Proteger os animais selvagens e as espécies em vias de extinção.
- Nunca deitar lixo no chão e sempre que for possível reciclar, reutilizar e reaproveitar.
- Quando fores à praia, não deixes lixo. Podes ajudar a mantê-la limpa deitando fora algum do lixo que lá foi deixado.
- Reduzir o consumo de água utilizando métodos como diminuir o tempo do banho e armazenar a água da chuva, reaproveitando-a para regar as plantas.
- Evitar o consumo excessivo de eletricidade, desligando sempre os aparelhos elétricos que não estejas a utilizar e desligar as luzes das divisões da casa em que não esteja ninguém.

Fonte: Science4you

ANEXO W

EXEMPLO DE UM TEXTO EXPOSITIVO DO PÓS-TESTE

Figura W1.
Texto expositivo do pós-teste

Português e Estudo do Meio
Ficha de apoio
Dia Mundial do Ambiente

Nome: _____ **Data:** 31-5-2021

Informação

Esta ficha tem como objetivo a escrita de um texto expositivo sobre o **Dia Mundial do Ambiente**, a partir de um texto fonte.

Utiliza todos os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores onde realizaste trabalhos semelhantes.

Atenção: Não podes consultar nenhuma informação relacionada com a estrutura do tipo de texto.

I. Lê com atenção os textos-fonte seguintes sobre o Dia Mundial do Ambiente.

Texto 1

Este dia foi criado com o objetivo de sensibilizar a população mundial a implementar práticas que ajudem a preservar o nosso meio ambiente. Continua a ler para ficares a saber mais sobre este dia.

O Dia Mundial do Meio Ambiente foi criado no dia 5 de junho de 1972, durante a Conferência de Estocolmo. Foi a primeira vez que se organizou uma Conferência das Nações Unidas para falar sobre o meio ambiente.

Este encontro teve como principal objetivo sensibilizar os países e a população em geral, de modo a alterar a forma como vemos e tratamos as questões ambientais, estabelecendo princípios para orientar a política ambiental em todo o planeta.

O que é que podemos fazer para ajudar a preservar o meio ambiente?

Sozinhos não conseguimos salvar o planeta, mas se todos fizermos pequenos gestos que ajudam a preservar o meio ambiente, já estamos a contribuir para que a Terra seja um melhor planeta para as futuras gerações.

1

Figura W2.
Texto expositivo do pós-teste

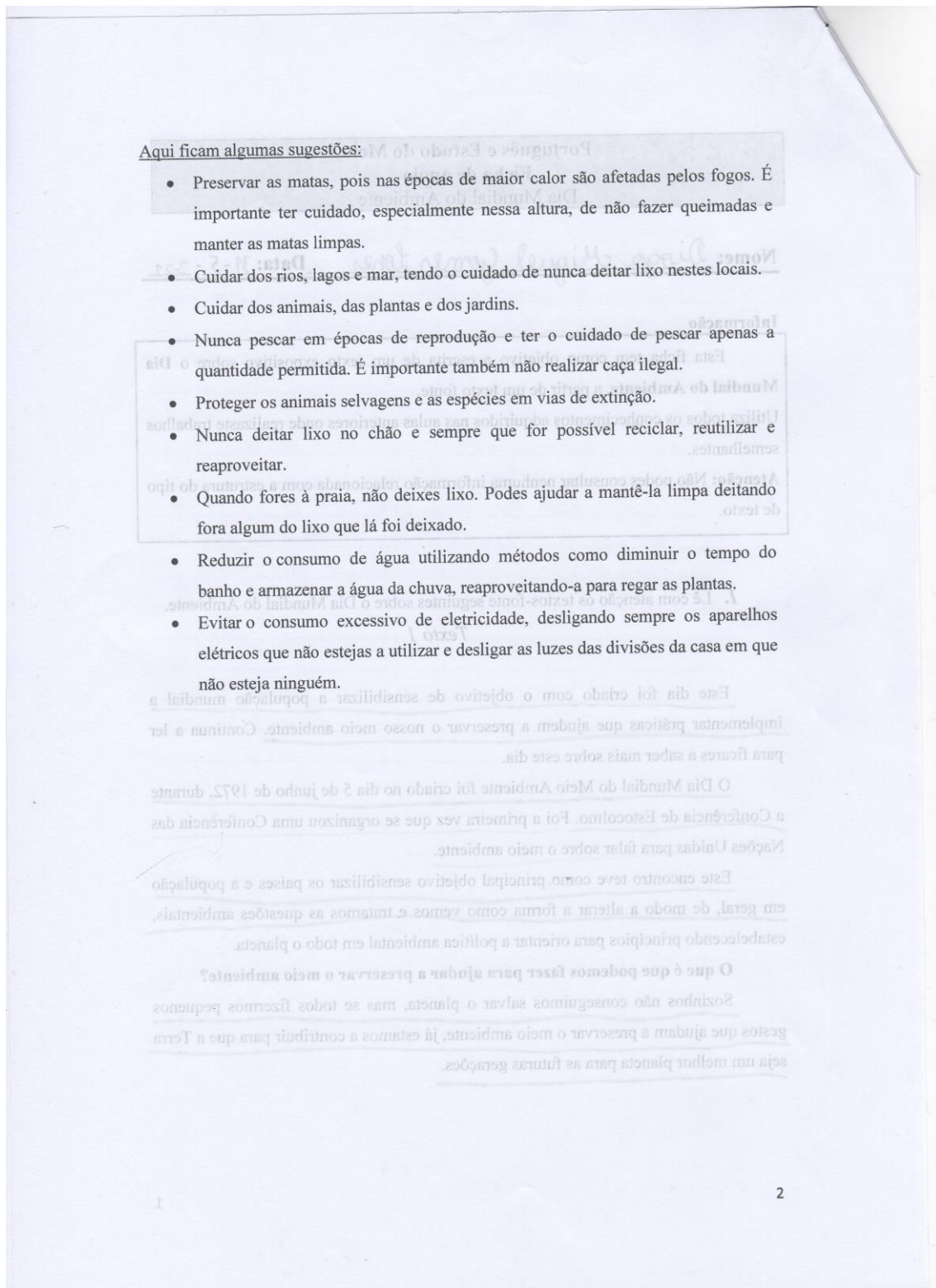


Figura W3.
Texto expositivo do pós-teste

2. A partir do texto que acabaste de ler, escreve um texto expositivo sobre o Dia Mundial do Ambiente.

O Dia Mundial do Ambiente

Este dia foi criado para a população mundial ajudar a preservar o meio ambiente.
O Dia Mundial do Meio Ambiente foi inaugurado no dia 5 de junho de 1972, durante a Conferência de Estocolmo. O objetivo principal deste encontro era mudar a forma como a população em geral via e tratava as questões ambientais.
Se fizermos pequenos gestos que ajudam a preservar o meio ambiente, estamos a contribuir para que a Terra seja um melhor planeta.

ANEXO X

RECOLHA DE DADOS RELATIVOS AO TEXTO EXPOSITIVO DO PÓS-TESTE

Tabela X1.

Dados recolhidos do pós-teste no processo de recolha de informação

		Alunos																			
Indicadores		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Processo	Sublinha informações relevantes do texto fonte	0	0		4	0	4	0		0	0	3	0		0	3	0	0	0	0	0
	Mobiliza a informação essencial do texto fonte	3	3		4	4	4	3		4	4	3	4		4	3	4	4	3	3	3
Escala	Total Não fez (0)	1	1		0	1	0	1		1	1	0	1		1	0	1	1	1	1	1
	Total Fraco (1)	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0
	Total Satisfaz (2)	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0
	Total Satisfaz muito (3)	1	1		0	0	0	1		0	0	2	0		0	2	0	0	1	1	1
	Total Excelente (4)	0	0		2	1	2	0		1	1	0	1		1	0	1	1	0	0	0

Tabela X2.

Dados recolhidos do processo de recolha de informação do pós-teste em frequência absoluta e relativa

		Frequência Absoluta					Total	Frequência Relativa					Total
Indicadores		Não fez (0)	Não satisfaz (1)	Satisfaz (2)	Satisfaz bastante (3)	Excelente (4)		Não fez (0)	Não satisfaz (1)	Satisfaz (2)	Satisfaz bastante (3)	Excelente (4)	
Processo	Sublinha informações relevantes do texto fonte	13	0	0	2	2	17	76,47%	0,00%	0,00%	11,76%	11,76%	100%
	Mobiliza a informação essencial do texto fonte	0	0	0	8	9	17	0,00%	0,00%	0,00%	47,06%	52,94%	100%

Tabela X3.

Dados recolhidos do pós-teste na competência compositiva e processo de escrita

	Indicadores	Alunos																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Composição do texto	Dá um título ao texto	4	4		4	4	4	3		4	3	4	4		4	4	4	4	4	4	4
	Identifica o tema do texto	4	4		4	4	4	3		4	4	3	4		4	4	4	4	4	4	4
	Mobiliza vocabulário adequado ao tema	3	4		4	4	4	3		4	3	3	4		4	4	4	4	4	3	4
	Desenvolve o tema ao longo do texto	4	4		4	4	4	2		4	4	2	4		4	4	3	4	3	4	4
	Respeita a estrutura textual	4	3		4	3	4	2		4	4	2	4		3	4	4	4	4	3	3
	Sequencia as ideias no texto	3	4		4	4	3	2		3	4	2	4		3	4	4	4	3	3	3
	Organiza o seu texto por parágrafos	4	4		4	4	4	4		4	4	4	4		2	4	4	4	4	4	3
	Evita dar a sua opinião no texto	4	3		4	4	4	2		3	3	2	4		3	4	4	4	4	4	4
	Utiliza conectores textuais	2	4		3	3	3	3		3	3	2	4		3	3	4	4	4	2	3
	Utiliza sinais de pontuação	2	2		4	4	4	3		4	4	2	4		3	4	4	4	3	2	3
	Não dá erros ortográficos	2	4		4	4	4	3		3	2	3	4		4	4	4	4	4	4	4
	Estrutura as frases	3	4		4	3	4	3		4	3	2	4		4	4	4	3	3	3	3
	Conclui o texto	4	3		4	3	4	2		3	3	2	4		3	4	4	3	3	2	3
Processos de escrita	Recolhe informação dos textos fonte	4	4		4	4	4	3		4	4	3	4		4	4	4	4	2	3	4
	Seleciona informação pertinente	4	4		4	4	4	2		3	4	2	4		4	3	4	4	3	3	4
	Planifica o texto expositivo	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0
	Revê o texto	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0
Escala	Total Não fez (0)	2	2		2	2	2	2		2	2	2	2		2	2	2	2	2	2	2
	Total Fraco (1)	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0
	Total Satisfaz (2)	3	1		0	0	0	6		0	1	9	0		1	0	0	0	1	3	0
	Total Satisfaz muito (3)	3	3		1	4	2	8		6	6	4	0		6	2	1	2	6	6	7
	Total Excelente (4)	9	11		14	11	13	1		9	8	2	15		8	13	14	13	8	6	8

Tabela X4.

Dados recolhidos do pós-teste na competência compositiva e processo de escrita em frequência absoluta e relativa

	Indicadores	Frequência Absoluta					Total	Frequência Relativa					Total %
		Não Fez (0)	Fraco (1)	Satisfaz (2)	Satisfaz Muito (3)	Excelente (4)		Não Fez (0)	Fraco (1)	Satisfaz (2)	Satisfaz Muito (3)	Excelente (4)	
Competência Compositiva	Dá um título ao texto	0	0	0	2	15	17	0,00%	0,00%	0,00%	11,76%	88,24%	100%
	Identifica o tema do texto	0	0	0	2	15	17	0,00%	0,00%	0,00%	11,76%	88,24%	100%
	Mobiliza vocabulário adequado ao tema	0	0	0	5	12	17	0,00%	0,00%	0,00%	29,41%	70,59%	100%
	Desenvolve o tema ao longo do texto	0	0	2	2	13	17	0,00%	0,00%	11,76%	11,76%	76,47%	100%
	Respeita a estrutura textual	0	0	2	5	10	17	0,00%	0,00%	11,76%	29,41%	58,82%	100%
	Sequencia as ideias no texto	0	0	2	7	8	17	0,00%	0,00%	11,76%	41,18%	47,06%	100%
	Organiza o seu texto por parágrafos	0	0	1	1	15	17	0,00%	0,00%	5,88%	5,88%	88,24%	100%
	Evita dar a sua opinião no texto	0	0	2	4	11	17	0,00%	0,00%	11,76%	23,53%	64,71%	100%
	Utiliza conectores textuais	0	0	3	9	5	17	0,00%	0,00%	17,65%	52,94%	29,41%	100%
	Utiliza sinais de pontuação	0	0	4	4	9	17	0,00%	0,00%	23,53%	23,53%	52,94%	100%
	Não dá erros ortográficos	0	0	2	3	12	17	0,00%	0,00%	11,76%	17,65%	70,59%	100%
	Estrutura as frases	0	0	1	8	8	17	0,00%	0,00%	5,88%	47,06%	47,06%	100%
Conclui o texto	0	0	3	8	6	17	0,00%	0,00%	17,65%	47,06%	35,29%	100%	
Processos de escrita	Recolhe informação dos textos fonte	0	0	1	3	13	17	0,00%	0,00%	5,88%	17,65%	76,47%	100%
	Seleciona informação pertinente	0	0	2	4	11	17	0,00%	0,00%	11,76%	23,53%	64,71%	100%
	Planifica o texto expositivo	17	0	0	0	0	17	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100%
	Revê o texto	17	0	0	0	0	17	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100%

ANEXO Y
SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS
RECOLHIDOS DO TEXTO
EXPOSITIVO NO PÓS-TESTE

Figura Y1
Sistematização de dados recolhidos do pós-teste no processo de recolha de informação

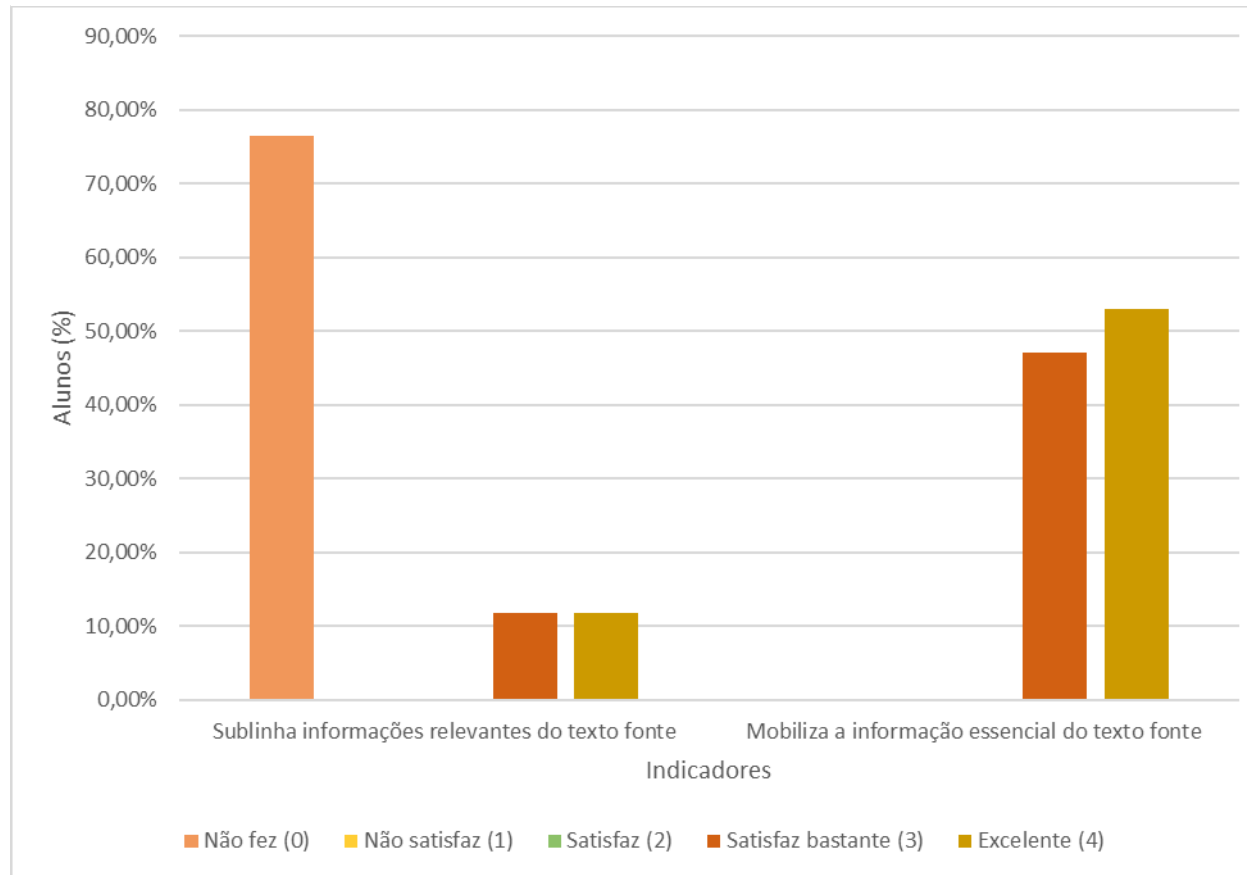


Figura Y2.
Sistematização de dados do pós-teste na competência compositiva

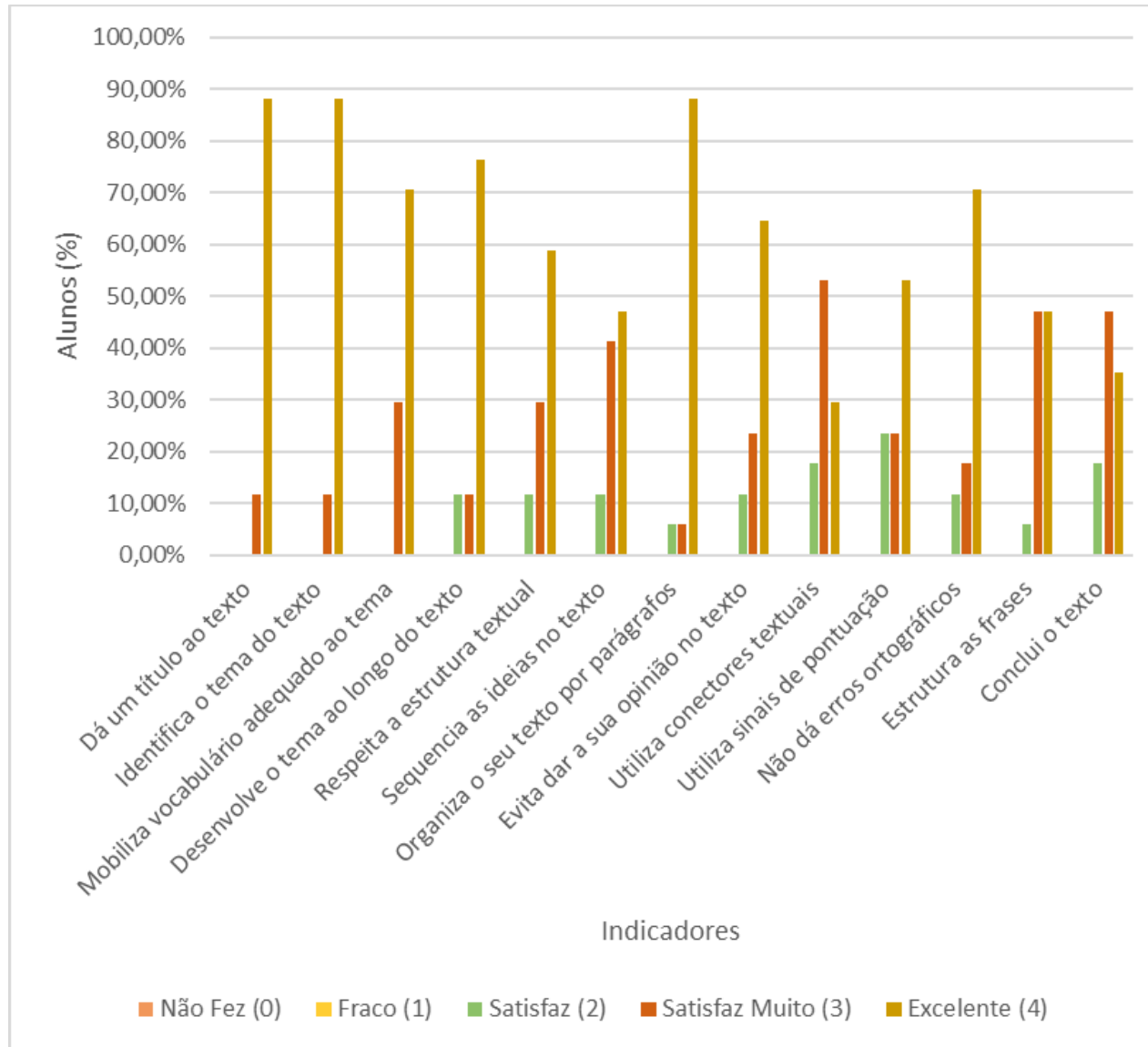


Tabela Y3.
Sistematização dos dados do pós-teste no processo de escrita

