

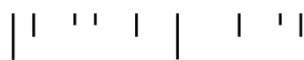


Avaliação da Qualidade de Escrita no 5.º ano em Textos Narrativos

Maria de Barros Pereira Alves

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

2021-2022



Maria de Barros Pereira Alves

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

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

À minha família, mas principalmente aos meus pais que me transmitiram valores de persistência e resiliência e me educaram para que eu me tornasse a pessoa que sou hoje. A eles que sempre estiveram lá para mim e me apoiaram sempre nas minhas escolhas, mesmo nos momentos mais difíceis, a todos os conselhos e colo que me deram durante este percurso tão importante da minha vida, foram eles que muitas vezes me deram força para continuar e me fizeram perceber que estou no caminho certo.

Às minhas amigas Carolina e Inês que me acompanharam desde o primeiro dia de aulas, em viagens, retiros de estudo e motivação, sem vocês não era a mesma coisa. Agradeço também à minha amiga Iga, parceira de estágio que sempre me transmitiu confiança e segurança, tornando os momentos mais difíceis em alegria e divertimento. Sem vocês não fazia sentido, sei que vos levo para sempre.

Um grande agradecimento aos meus amigos que me distraíram e apoiaram neste processo tão difícil que foi. Agradeço especialmente ao meu grande amigo Miguel que esteve sempre pronto para me ouvir e tranquilizar, ajudando em tudo o que conseguia e estando sempre à distância de uma chamada para desabafar, fazer rir ou apenas dar força.

Agradeço também à Ana, a minha coordenadora do trabalho, por o ter tornado como um refúgio onde fui muito feliz durante três anos. A ela chamo sem dúvida a minha mentora, é graças a ela que sou metade da profissional educativa que sou hoje, por toda a orientação, troca de ideias e dinamização de projetos. Obrigada por todos os valores que me transmitiste e ferramentas que me dotaste, terás sempre um lugar muito especial no meu coração.

Quero também agradecer aos professores da faculdade que sempre se mostraram dispostos a ajudar e transmitir os seus conhecimentos, também a eles devo muito da profissional que sou hoje. Em especial à minha orientadora, Professora Otília Sousa, que foi um apoio incondicional neste momento de tanta pressão e stress, esteve sempre à distância de uma chamada e, acima de tudo acreditou sempre em mim. A si, um obrigada não chega.

Um agradecimento muito especial à professora cooperante Ana Albergaria, com quem tive o privilégio e sorte de trabalhar dois anos em estágios diferentes. A si, professora Ana, agradeço por tudo o que aprendi consigo, todas as conversas informais, incentivos e um ombro amigo. Sem dúvida uma profissional de excelência que todos deviam conhecer o seu trabalho. O seu impacto foi essencial para esta última etapa.

Por fim, agradeço a todas as crianças que tive a sorte de cruzar e trabalhar, mas também brincar. Os seus sorrisos e os seus corações, sem dúvida que me marcaram todas de uma forma muito especial.

RESUMO

O presente relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada II do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este relatório encontra-se dividido em duas partes: a primeira relativa à descrição da prática pedagógica desenvolvida no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, em turmas do 1.º e 5.º ano, com a respetiva análise reflexiva; e a segunda consta da apresentação de um estudo desenvolvido sobre o tema “Avaliação de qualidade de escrita no 5.º ano em textos narrativos”.

O objetivo geral da investigação é **compreender a relação entre qualidade textual e sucesso académico** e tem como objetivos específicos: 1) Compreender a relação entre qualidade textual e a média das notas das crianças; 2) Entender a relação entre qualidade de texto e as classificações obtidas nas disciplinas de Português, Matemática e História e Geografia de Portugal; 3) Comparar qualidade textual tendo em conta características demográficas.

O estudo é de natureza mista, tratando-se de um estudo de caso. Para a metodologia privilegiou-se a análise documental como técnica de recolha de dados, sendo os participantes alunos de duas turmas de 5.º ano – com um *corpus* de 29 textos. Para a análise de dados recorreu-se à análise de conteúdo, sendo os dados categorizados e interpretados e tratados com recurso a gráficos e aos programas informáticos Microsoft Excel, Stata 16.1 e *Python*.

Os resultados demonstram uma correlação positiva forte entre qualidade textual e a média das notas dos alunos, bem como nas disciplinas de Português, Matemática e História e Geografia de Portugal, não existindo, no entanto uma correlação significativa com as características demográficas.

Palavras-chave: Qualidade textual; escrita; densidade lexical; diversidade lexical.

ABSTRACT

The present report was written for the unit of Supervised Teaching Practice II, of the master's degree in Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic Education.

This report is divided in two parts: the first one describes the practicum developed in the 1st and 2nd Cycle of Basic Education, in classes of 1st and 5th grade, with an reflexive analyses; in the second part there's is a presentation of a study developed about the theme "Evaluation of the writing quality of narrative texts in 5th graders".

The general objective of the investigation is to **comprehend the relationship between text quality and academical achievement** and has as specific objectives: **1) To comprehend the relationship between text quality and the children's grade average; 2) To understand the relationship between text quality and the grades obtained in the subjects of Portuguese, Mathematics and History and Geography of Portugal; 3) To compare the text quality considering demographic characteristics.**

The research uses mixed methods research. The methodology used was the documental analysis, as a data collection technique, and the participants were two classes of 5th graders – with a corpus of 29 texts. For the data analysis I used the content analysis method, which means that I categorized the data and interpreted them using graphics and informatic programs such as Microsoft Excel, Stata 16.1 and Python.

The results show that there is a positive strong correlation between text quality and the children's grade average, as well as in the disciplines of Portuguese, Mathematics and History and Geography of Portugal, however, there is no significant correlation between the demographic characteristics.

Keywords: Text quality; writing; lexical density; lexical diversity

ÍNDICE GERAL

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| 1.ª PARTE: | 4 |
| PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CEB..... | 4 |
| 1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CILO..... | 5 |
| 1.1. Caracterização do Contexto Institucional | 6 |
| 1.1.1. Instituição | 6 |
| 1.1.2. Ação Pedagógica da Professora Cooperante | 7 |
| 1.1.3. Turmas | 8 |
| 1.2. Problemática, Objetivos e Estratégias Gerais de Intervenção | 10 |
| 2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CILO..... | 13 |
| 2.1. Caracterização do Contexto Institucional | 14 |
| 2.1.1. Instituição | 14 |
| 2.1.2. Ação Pedagógica da Professora Cooperante | 15 |
| 2.1.3. Turma | 16 |
| 2.2. Problemática, Objetivos e Estratégias Gerais de Intervenção | 18 |
| 3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS..... | 21 |
| 3.1. Desenvolvimento dos alunos | 22 |
| 3.2. Métodos de ensino e aprendizagem | 24 |
| 3.3. Relação pedagógica | 26 |
| 3.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens | 28 |
| 2.ª PARTE – O ESTUDO..... | 29 |
| 4. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO | 30 |
| 4.1. Contextualização..... | 31 |
| 4.2. Definição do Problema e do Objeto de Estudo..... | 32 |
| 5. ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 33 |

| | |
|---|----|
| 5.1. A Escrita..... | 34 |
| 5.1.1. Importância da Escrita..... | 34 |
| 5.1.2. Funções da Escrita..... | 35 |
| 5.1.3. Escrita e Educação | 36 |
| 5.2. Qualidade Textual..... | 39 |
| 6.METODOLOGIA..... | 44 |
| 6.1. Natureza do Estudo | 45 |
| 6.2. Caracterização dos Participantes..... | 47 |
| 6.3. Instrumentos e Técnicas de Recolha e Tratamento de dados | 47 |
| 6.4. Princípios Éticos do Processo de Investigação | 49 |
| 7.RESULTADOS | 51 |
| 7.1. Apresentação dos resultados | 52 |
| i) Nota da disciplina de Português..... | 55 |
| ii) Nota da disciplina de Matemática..... | 56 |
| iii) Nota da disciplina de História e Geografia de Portugal | 56 |
| 7.1.1. Compreender a relação entre qualidade textual e a média das notas das crianças..... | 58 |
| 7.1.2. Entender a relação entre qualidade de texto e as classificações obtidas nas disciplinas de Português, Matemática e História e Geografia de Portugal | 59 |
| i) Classificação da disciplina de Português | 59 |
| ii) Classificação da disciplina de Matemática | 60 |
| iii) Classificação da disciplina de História e Geografia de Portugal..... | 61 |
| 7.1.3. Comparar qualidade textual tendo em conta características demográficas... | 62 |
| 7.2. Discussão dos Resultados | 67 |
| 8. CONCLUSÕES | 69 |
| 8.1. Conclusões do Estudo | 70 |
| 8.2. Constrangimentos do Estudo e Perspetivas Futuras | 70 |
| 9. REFLEXÃO FINAL..... | 72 |
| REFERÊNCIAS | 77 |
| Bibliografia..... | 78 |

| | |
|--|----|
| ANEXOS..... | 81 |
| ANEXO A – PROCEDIMENTO DE AVALIAÇÃO DE QUALIDADE TEXTUAL.. | 82 |
| ANEXO B – TEXTO COM QUALIDADE TEXTUAL MAIS ELEVADA | 83 |
| ANEXO C – TEXTO COM QUALIDADE TEXTO MAIS BAIXA..... | 84 |
| APÊNDICE A – RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGENS ESSENCIAIS E INDICADORES DE QUALIDADE TEXTUAL..... | 85 |
| APÊNDICE B - RESULTADOS DOS ALUNOS RELATIVAMENTE AOS NÚMEROS DE CARATERES, PALAVRAS, LINHAS, PALAVRAS ÚNICAS, PALAVRAS FUNCIONAIS E DIVERSIDADE LEXICAL..... | 98 |
| | 98 |
| APÊNDICE C - PALAVRAS MAIS UTILIZADAS NOS TEXTOS DOS ALUNOS . | 99 |
| | 99 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Distribuição TTR e densidade lexical | 53 |
| Figura 2 – Média das notas dos alunos | 55 |
| Figura 3 – Distribuição dos dados relativos à nota da disciplina de Português | 55 |
| Figura 4 - Distribuição dos dados relativos à nota da disciplina de Matemática | 56 |
| Figura 5 - Distribuição dos dados relativos à nota da disciplina de HGP | 57 |
| Figura 6 - Distribuição dos dados da qualificação textual do <i>corpus</i> | 57 |
| Figura 7 – Correlação entre qualidade textual e a média das notas | 59 |
| Figura 8 – Correlação entre qualidade textual e a nota da disciplina de Português | 59 |
| | |
| Figura 9 – Correlação entre qualidade textual e a nota da disciplina de Matemática | 61 |
| Figura 10 – Correlação entre qualidade textual e a nota da disciplina de HGP | 62 |
| Figura 11 – Correlação entre qualidade textual e as características demográficas ... | 63 |
| Figura 12 - Correlação entre qualidade textual e a naturalidade | 64 |
| Figura 13 – Relação entre a média das notas e as características demográficas | 65 |
| Figura 14 – Relação entre a nota da disciplina de Português e as características demográficas | 66 |
| | |
| Figura 15 - Relação entre a nota da disciplina de Matemática e as características demográficas | 66 |
| | |
| Figura 16 - Relação entre a nota da disciplina de HGP e as características demográficas | 67 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Objetivos Gerais e Estratégias de Intervenção no 2.º CEB | 10 |
| Tabela 2 – Objetivos Gerais; Indicadores de Avaliação e Atividades no 2.º CEB... | 11 |
| Tabela 3 – Objetivos Gerais e Estratégias de Intervenção no 1.º CEB | 18 |
| Tabela 4 – Objetivos Gerais; Indicadores de Avaliação e Atividades no 1.º CEB ... | 19 |
| Tabela 5 – Distribuição dados demográficos de amostra | 47 |
| Tabela 6 – Variáveis do Estudo Investigativo | 49 |
| Tabela 7 – Média da ocorrência de diversas classes de palavras nos textos | 53 |
| Tabela 8 – Naturalidade da amostra: alunos imigrantes, PNT e portugueses | 54 |
| Tabela 9 – Shapiro-Wik W teste para dados normais | 58 |
| Tabela 10 – Equidade de populações | 63 |
| Tabela 11 – Significância estatística do teste Mann-Whitney | 64 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|--------|-------------------------------------|
| CEB | Ciclo de Ensino Básico |
| EE | Encarregados de Educação |
| PES II | Prática de Ensino Supervisionada II |
| PLNM | Português Língua Não Materna |
| NPT | Nacionais de Países Terceiros |
| UC | Unidade Curricular |

INTRODUÇÃO

| ' ' | ' ' |

O presente relatório final insere-se na Unidade Curricular Prática de Ensino 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, ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa. Este relatório final é o momento final de um percurso académico de cinco anos, e agrega uma análise crítica e reflexiva sobre o desenho profissional e pessoal, a descrição reflexiva do estágio desenvolvido no 1.º e 2.º CEB e a apresentação do estudo investigativo realizado.

O relatório apresenta, portanto, duas partes. A primeira parte dedicada à PES II, em que se apresentará uma breve sistematização do trabalho desenvolvido nos dois ciclos de ensino (uma turma de 1.º ano e outra de 5º), bem como uma análise comparativa entre ambos. Já a segunda parte do trabalho, diz respeito ao Estudo investigativo, em que são apresentados a contextualização, o enquadramento teórico, a metodologia de investigação, os resultados e conclusões do estudo realizado.

Na primeira parte do relatório, os dois primeiros capítulos referem-se à **descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º e 2.º CEB**. Nestes capítulos, há um enfoque primário em dois pontos: (i) **a caracterização do contexto socioeducativo**, descrevendo a instituição, a ação da professora cooperante e uma breve caracterização dos grupos turmas; e (ii) **Problemática, objetivos e estratégias gerais de investigação**, definidos durante o período de investigação e após identificação das potencialidades e fragilidades da turma, delineando, então, um Projeto de Intervenção (PI) com uma problemática, objetivos gerais a alcançar e respetivos indicadores de avaliação, bem como as estratégias e atividades a implementar. O terceiro capítulo da primeira parte, **Análise Crítica da Prática Ocorrida em ambos os ciclos**, diz respeito a uma comparação entre os dois contextos, contemplando quatro subpontos: (i) desenvolvimento dos alunos; (ii) Métodos de ensino e aprendizagem; (iii) Relação pedagógica; (iv) Processos de avaliação e regulação da aprendizagem, todos incluem os pontos têm uma visão crítica e comparativa devidamente fundamentada.

A segunda parte do presente relatório tem enfoque no Estudo propriamente dito, cujo tema – **Avaliação de Qualidade Textual em Textos Narrativos** – é também título do documento, dividindo-se a segunda parte em 6 secções.

Deste modo, esta segunda parte inclui **apresentação do estudo**, expondo a contextualização relativa à escolha do tema e a pertinência da mesma, e ainda, a definição do problema e objeto de estudo, bem como os objetivos geral e específicos. Seguidamente é apresentado o **Enquadramento Teórico**, que será o suporte teórico do

tema investigado e estará devidamente fundamentado de modo a definir os conceitos fundamentais para o estudo. Posteriormente é referida a **Metodologia** utilizada, mais especificamente, a natureza do estudo, os participantes, as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados e, ainda, os princípios éticos tidos respeitados no estudo. Segue-se a **Apresentação dos resultados**, em que são explicitados os resultados obtidos para cada objetivo, bem como a sua discussão. Por fim, no capítulo que se segue, serão referidas a **Conclusão**, em que se sintetizam as conclusões do estudo, apontando, ainda, os constrangimentos sentidos e perspetivas futuras.

Para terminar o relatório será apresentada uma **Reflexão Final**, que tentam evidenciar o contributo da prática pedagógica desenvolvida nos dois ciclos de ensino, bem como da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e, ainda, uma análise reflexiva sobre a experiência da prática pedagógica para o desenvolvimento pessoal. Ainda neste capítulo serão enunciados os aspetos a melhorar no futuro.

Encerra-se com as referências bibliográficas e os anexos e os apêndices que complementam e suportam todo o trabalho descrito e explicitado.

1.a PARTE:
PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º
CEB

| ' ' | ' ' |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 2.º CICLO

1.1. Caracterização do Contexto Institucional

Nesta secção apresentar-se-á uma breve caracterização do período de intervenção pedagógica decorrida no 2.º CEB, no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), durante nove semanas, desde o dia 24 de janeiro até ao dia 8 de abril de 2022, em duas turmas de 5.º ano.

Primeiramente serão destacadas as características relacionadas da instituição, bem como as finalidades do projeto educativo do agrupamento, de seguida serão identificados os princípios pedagógicos da professora cooperante – mais concretamente, os métodos utilizados, a organização e gestão, e, ainda, os processos de regulação e avaliação das aprendizagens dos alunos. Posteriormente, serão caracterizadas as duas turmas, evidenciando as fragilidades e potencialidades observadas em ambas. Por fim, são referidos a problemática e os objetivos gerais de intervenção, bem como as estratégias, atividades desenvolvidas e os processos de avaliação a que recorreremos durante este período.

1.1.1. Instituição

A escola pública, na qual decorreu a intervenção pedagógica no 2.º CEB, situa-se em Lisboa, sendo esta escola a sede do agrupamento. A oferta educativa do agrupamento inclui educação pré-escolar; 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico; educação e formação de adultos; e cursos de português língua de acolhimento. Refira-se também que os alunos do agrupamento constituem uma população heterogénea, uma vez que a maioria dos alunos são provenientes de “situações de degradação habitacional, realojamento, problemas económicos, sociais e de exclusão sociais” (Projeto Educativo, 2021-2025, p. 7), sendo estas as principais razões para o agrupamento ser incluído no Programa TEIP3 em janeiro de 2013. O agrupamento abrange, ainda, um número bastante significativo de alunos de NPT, bem como alunos acolhidos por decisão do Tribunal, no âmbito de processos de promoção e proteção de crianças e jovens em risco e da lei tutelar educativa, habitando, em regime de internato, em instituições de solidariedade (*ibidem*).

Por isso, o agrupamento assume como finalidades a melhoria do ensino e da aprendizagem; a prevenção do abandono, absentismo e indisciplina, contando com apoio pessoal, académico e psicológico aos alunos; e gestão e organização, recorrendo sobretudo ao trabalho colaborativo para colmatar as dificuldades existentes no agrupamento.

1.1.2. Ação Pedagógica da Professora Cooperante

Para a caracterização da ação pedagógica da professora cooperante recorreremos à entrevista realizada à mesma, bem como à observação direta e às notas de campo recolhidas durante este período.

É de referir que o período de intervenção decorreu durante a situação pandémica, logo a professora evitou sempre que os alunos se juntassem, não existindo, por isso, qualquer trabalho de grupo ou a pares, sendo todos os exercícios propostos realizados individualmente. Deste modo, as aulas eram todas de carácter expositivo, focando-se a professora cooperante na explicitação de matéria e posteriormente realizando exercícios de consolidação do manual ou do caderno de exercícios. Resumidamente, as aulas observadas se focavam-se em momentos expositivos pelo professor, realização de exercícios em grande grupo e individualmente.

No que concerne à disciplina de Português, as aulas eram iniciadas pela escrita do sumário no quadro, copiando para o caderno, pelos alunos. Seguidamente, os alunos liam, em voz alta um texto do manual, existindo, às vezes, um momento prévio à leitura, no qual os alunos partilhavam as ideias que tinham sobre o assunto do texto a ser lido, por vezes acompanhado de um recurso audiovisual relacionado com o tema do texto. Já nas aulas destinadas à redação, a professora começava por fazer a planificação no quadro, que a turma devia copiar para o caderno, para posteriormente cada aluno redigir o seu texto numa folha fornecida pela professora. Estas produções escritas eram recolhidas pela professora para avaliar e devolver aos alunos. As aulas de gramática, por sua vez, consistiam na explicitação do conceito, recorrendo, sempre que possível, aos conhecimentos prévios dos alunos para, num segundo momento, serem realizados exercícios em grande grupo e individualmente. Durante a resolução dos exercícios individualmente, a professora ia circulando pela turma de forma a ajudar os alunos que sentissem mais dificuldades. Após algum tempo, a cooperante corrigia no quadro, pedindo que diferentes alunos partilhassem as suas respostas.

Já no que diz respeito à disciplina de História e Geografia de Português, estas eram sustentadas, essencialmente, pela docente a falar com os alunos sobre a matéria a ser lecionada, pedindo que a turma participasse, recorrendo ao quadro branco para a elaboração de quadros e esquemas, projetando recursos audiovisuais, analisando diversas fontes e, como forma de consolidação, realizavam-se de exercícios do manual e do caderno de atividades, com a posterior correção no quadro.

Relativamente à organização do espaço, cada aluno ocupava uma mesa, estando as mesmas organizadas por filas e distantes umas das outras. Em relação à organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem, estas tinham por base as planificações anuais definidas no começo do ano letivo, que iam sendo retificadas semanalmente (informação esta obtida através da entrevista realizada). A docente deixou de fazer planos mensais porque acabava por não os cumprir, acreditando também que é necessária alguma flexibilidade de forma a dar resposta às necessidades dos alunos e a novas ideias que vão surgindo. Assim, as planificações eram, regra geral, cumpridas, e as aulas eram bastante organizadas, delineando a professora, logo no início do ano, todas as regras de sala de aula, as quais os alunos cumpriam.

Por fim, a avaliação feita pela professora, que nos clarificou na entrevista realizada e através de conversas informais, era essencialmente sumativa (fazendo a média dos testes dos alunos por período), contendo também, e com um peso significativo da nota final, as atitudes e valores, bem como a frequência da realização dos trabalhos de casa e as entregas de trabalhos propostos. Para tal, a professora anotava sempre quem tinha o material, quem tinha feito os trabalhos de casa e quem entregava os trabalhos propostos no prazo indicado.

1.1.3. Turmas

No que diz respeito à caracterização das turmas, ambas pertencem ao 5.º ano de escolaridade, tendo o par pedagógico assumido o ensino das disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal nas turmas A e B.

Os dois grupos acompanhados, são bastante distintos entre si. Efetivamente, a turma A é composta por vinte alunos, onze raparigas e nove rapazes, com uma média de idades de dez anos. A turma tem um aluno com uma retenção no quinto ano de escolaridade e é composta por doze alunos portugueses – dois deles de etnia cigana que apresentam um nível de aprendizagem bastante inferior comparativamente aos restantes colegas –, e seis NPT, a saber: um filipino, um guineense, um indiano, um angolano, um chinês e um ucraniano. Assim, a turma fica reduzida a treze nas aulas de português, tendo os restantes alunos aula de português como língua não materna (PLNM). São doze os alunos que beneficiam de escalão A do ASE e quatro do escalão B. É ainda de referir que há cinco alunos com Relatórios Técnico-Pedagógicos (RTP). Além dos alunos identificados com dificuldades de aprendizagem, de uma forma geral a turma apresentava muitas dificuldades ao nível do português, destacando-se a produção textual, a leitura e

interpretação e, ainda, alguns conteúdos de gramática. Já na disciplina de História e Geografia de Portugal, os alunos revelam alguma dificuldade, em parte relacionada com o domínio da língua, tendo os alunos de PLNM os testes adaptados pois sentiam dificuldades acrescidas.

A turma tinha um comportamento bastante satisfatório, respeitando os princípios da conversa e participando com bastante frequência (parte da turma). No entanto, e como já foi referido, esta era uma turma com bastantes dificuldades pelo que muitas vezes era necessário adequar o nível de exigência das tarefas, não havendo, contudo, uma abordagem multinível.

Quanto aos níveis de desenvolvimento das aprendizagens, durante o 1.º trimestre, os alunos tiveram um aproveitamento “satisfatório”, conseguindo, a maior parte dos alunos alcançar resultados positivos tanto à disciplina de Português como de História e Geografia de Portugal.

Já no que concerne à turma B, esta é constituída por um total de dezanove alunos, 9 raparigas e 10 rapazes, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. Todos os alunos que a integram estão a frequentar o quinto ano de escolaridade pela primeira vez e nenhum apresenta qualquer retenção no seu percurso escolar. No que concerne à Ação Social Escolar, existem seis alunos com escalão A e quatro com escalão B. A turma integra ainda 5 alunos que beneficiam de Relatórios Técnico-pedagógicos (RTP). Relativamente ao desenvolvimento, durante o 1.º período, os alunos atingiram resultados positivos, tendo um aproveitamento, no geral, “satisfatório”. Relativamente ao comportamento e prestação em sala de aula, a maioria dos alunos da turma B revelou indisciplina e falta de respeito uns pelos outros, apresentando os alunos dificuldades de concentração e, embora fossem bastante participativos nas aulas, não o faziam corretamente, com falta de cortesia, e revelando, ocasionalmente, desinteresse pelos conteúdos abordados. Estes alunos, na sua generalidade, apresentavam ainda boa capacidade de reter informações, mas algumas dificuldades de interpretação.

A turma B tinha menos dificuldades do que a turma A, no entanto também tinham as suas próprias limitações. Alguns destes alunos revelavam dificuldades na estruturação de produções escritas, bem como no léxico que usavam e muitas vezes ao nível da sintaxe e da formação frásica. Uma parte da turma revelava ainda, dificuldades ao nível da compreensão e interpretação, ainda que não tão notórias como as da turma A. De facto, o contexto desfavorecido dos alunos tem ainda um grande peso nos percursos nos percursos de sucesso dos nossos alunos (EU, 2022).

De um modo geral é possível afirmar que as turmas do estágio eram muito distintas, no entanto ambas apresentavam fragilidades e potencialidades, sendo sempre preocupação do par pedagógico durante o período de intervenção trabalhar de acordo com as potencialidades de cada aluno, embora respeitando a planificação da professora cooperante.

1.2. Problemática, Objetivos e Estratégias Gerais de Intervenção

Tendo em consideração o período de observação e os dados recolhidos acerca das potencialidades e fragilidades identificadas nas duas turmas, foi definida a problemática para o período de intervenção: *A promoção da autonomia dos alunos como estratégia para o desenvolvimento de competências leitoras e de produção escrita.*

Com o intuito de dar resposta a esta problemática defiram-se dois objetivos gerais e respetivas estratégias, evidenciadas na tabela 1, explicitando, na tabela 2, os objetivos gerais, indicadores de avaliação e atividades implementadas para este mesmo período.

Tabela 1

Objetivos Gerais e Estratégias de Intervenção no 2.º CEB

| Objetivos Gerais | Estratégias |
|---|--|
| A. Produzir textos escritos bem estruturados e corretos do ponto de vista linguístico | A1. Propostas de produção escrita com temas dos interesses das crianças. A2. Melhoria de texto coletivamente. A3. Explicitação da estrutura de géneros diversos. A4. Produção de textos escritos com adequação e organização estruturada e correta. |
| B. Compreender e interpretar documentos escritos (mapas, frisos, documentos iconográficos, documentos escritos) | B1. Exploração oral e escrita de imagens, mapas, documentos escritos, com estratégias cognitivas e metacognitivas, para desenvolver a compreensão leitora. |

Fonte: *Projeto de Intervenção 2.º CEB*

Tabela 2

Objetivos Gerais; Indicadores de Avaliação e Atividades no 2º. CEB

| Objetivos Gerais | Indicadores de Avaliação | Atividades Implementadas |
|---|---|--|
| A. Produzir textos escritos bem estruturados e corretos do ponto de vista linguístico | A1. Organiza um texto em parágrafos, respeitando a estrutura de gênero. A2. Respeita as regras de construção frásica, de ponto. A3. Realiza uma planificação com vista a refletir e organizar as ideias a incluir no texto. A4. Compreende a importância de rever o texto recorrendo a instrumentos de autoregulação. | <ul style="list-style-type: none">• Leitura de textos modelo• Escrita de textos melhorados.• Explicitação da organização de um texto.• Elaboração da planificação de texto coletivamente.• Elaboração de instrumentos de autoregulação |
| B. Compreender e interpretar diversas fontes (mapas, frisos, documentos iconográficos, documentos escritos) | B1. Estabelece a relação entre os locais do mapa e a sua disposição geográfica B2. Relaciona o assunto do documento escrito com a temática em questão B3. Compreende datas e acontecimentos de um friso cronológico. B4. Associa gravuras a acontecimentos históricos. B5. Identifica o tema principal, ideias principais e pontos de vista acerca do texto. B6. Explicita o sentido global de um texto. | <ul style="list-style-type: none">• Interpretação e análise de textos, imagens e mapas para responder a questões.• Recolha de informação em diferentes fontes.• Análise de documentos escritos e relação com os conteúdos abordados. |

B7. Reconhece a forma como
o texto está estruturado (Parte e
subpartes).

Fonte: *Projeto de Intervenção 2.º CEB*

A avaliação dos objetivos a que nos propusemos foi muito positiva, embora mais clara na turma B do que na A, que, tal como referido apresentava mais dificuldades a nível da língua e da compreensão de texto. Assim, a partir da prática desenvolvida podemos afirmar que se registou uma evolução muito positiva em ambas as turmas.

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CICLO

2.1. Caracterização do Contexto Institucional

Neste capítulo consta uma síntese descritiva da intervenção educativa decorrida no 1.º CEB, no âmbito da UC PES II, a qual ocorreu entre os dias 19 de abril a 9 de junho de 2022, numa turma de 1.º ano do 1.º CEB.

No presente capítulo encontra-se uma breve caracterização da escola e do meio, bem como do grupo turma em que ocorreu a prática pedagógica, identificando as potencialidades e fragilidades da turma. Seguidamente, são referidos os princípios orientadores da ação educativa, ou seja, a gestão pedagógica, a regulação e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. Por fim, realiza-se a análise dos processos de regulação e avaliação das aprendizagens, mencionando ainda a problematização sumária dos dados recolhidos.

2.1.1. Instituição

A escola onde decorreu a prática pedagógica pertence a um Agrupamento de Escolas que integra seis unidades educativas: quatro escolas de 1.º ciclo, uma escola de 2.º e 3.º ciclo, e uma escola com 3.º ciclo e secundário, localizado na Área Metropolitana de Lisboa. Este agrupamento é reconhecido e valorizado pelos pais e encarregados de educação, existindo uma grande procura por parte da população que ambiciona que os alunos prossigam os estudos (PE, 2019-2022).

A instituição de ensino na qual nos integramos durante o período de seis semanas tinha boas condições: integrando uma biblioteca, um ginásio, um pátio exterior bastante extenso, uma horta. Todas as salas tinham uma área bastante satisfatória, com computadores e um quadro de giz. Relativamente à oferta formativa na escola, o agrupamento defende um clima de inclusão e a procura de respostas ajustadas a todos os alunos, supondo, para tal, e de acordo com Projeto Educativo do Agrupamento, “numa ação concertada desenvolvida por uma equipa multidisciplinar permanente” (PE, 2019-2022, P. 13). Esta equipa inclui um docente que coadjuva o Diretor, um docente da Educação Especial, três membros do Conselho Pedagógico e um psicólogo, à qual se juntam o docente titular de grupo/turma ou diretor de turma do aluno, outros docentes do aluno, técnicos do Centro de Recurso para a Inclusão (CRI) e outros técnicos que acompanhem o aluno.

No que diz respeito ao grau de instrução dos pais e encarregados de educação (EE), mais de 60% dos encarregados de educação é detentor de licenciatura, incluindo um número importante de mestrados e doutoramentos, o que em parte explica as expectativas elevadas para os seus educandos ambicionando para estes educação superior. É ainda de referir que apenas 24,66% dos alunos beneficiam de ação social na escola onde decorreu o estágio pedagógico, existindo 16,0% dos alunos a beneficiar de ASE no agrupamento.

2.1.2. Ação Pedagógica da Professora Cooperante

Durante o período de observação, com base na entrevista e em conversas informais com a professora cooperante, foi possível identificar um conjunto de princípios orientadores da sua ação educativa.

No que concerne à planificação, a docente estava sempre em articulação com a outra professora do 1.º ano, com a qual discutia o que iriam realizar de semana para semana. Além desta planificação, existe também uma planificação anual e trimestral para o agrupamento, discutida, e posteriormente aprovada, por todos os professores do mesmo ano de escolaridade. Durante o período de observação foi possível constatar que existiam momentos muito diversos com dinâmicas distintas ao longo da semana. Efetivamente os alunos tinham 7 horas semanais de português e matemática, 2 horas para a área curricular de Estudo do Meio e 4h para as áreas de expressão artística e educação física.

No decorrer das aulas, a professora recorria frequentemente à utilização de recursos informáticos e audiovisuais, existindo momentos de escrita de textos coletivamente e recorria-se ao manual, em momentos mais expositivas. No entanto, sempre que possível a professora proporcionava momentos de trabalho de grupo e cooperação entre as crianças. Nas aulas dedicadas às expressões artísticas privilegiava-se o desenvolvimento da motricidade fina, com diversas atividades de recorte, colagem, pintura e desenho, com diferentes tamanhos, cores e texturas, promovendo sempre a criatividade e a confiança nos alunos. A docente recorria também, frequentemente, ao trabalho em grande grupo e individual no qual circulava muitas vezes pela sala verificando que os alunos estavam a trabalhar, deslocando-se várias vezes para perto dos alunos que detinham mais dificuldades.

Durante as aulas, o diálogo era constante, existindo bastante abertura para os alunos partilharem novidades com a turma, aproveitando, regularmente, a professora esses momentos para fazer a ponte com conteúdos programáticos. Além disso, a

cooperante mobilizava os conhecimentos prévios dos alunos, antes de iniciar um conteúdo novo.

Relativamente aos materiais educativos, cada aluno tinha uma caixa que era distribuída diariamente pelo responsável dessa tarefa, essa caixa continha todos os manuais, o caderno diário, o diário gráfico e alguns materiais manipuláveis de auxílio (tabela do 100, ábaco, reta numérica, entre outros).

No que diz respeito à avaliação esta era contínua, existindo momentos de avaliação sumativa (obrigatórios e iguais para todo o agrupamento) para cada área disciplinar. Quanto à avaliação contínua a professora avaliava, entre outros, a organização do caderno em todas as disciplinas, o comportamento, a participação, a avaliação de todos os produtos elaborados pelas crianças e os conhecimentos nas diversas áreas, contando ainda com ditados para esta ponderação.

2.1.3. Turma

Através da observação direta, de conversas informais com a professora cooperante e, ainda da entrevista realizada à mesma, foi possível caracterizar o grupo turma. Trata-se de uma turma de 1.º ano do 1.º CEB, com 24 alunos, 13 do sexo feminino e 11 do masculino, com idades entre os 6 e os 7 anos. Na turma estão sinalizados dois alunos que têm apoio semanalmente e apresentando bastantes dificuldades, não tendo adquirido a competência de decifração, revelando também bastantes dificuldades na área da matemática. Além destes dois alunos, há ainda outros dois com dificuldades, não sendo acompanhados pelo professor do apoio. Os alunos são maioritariamente portugueses, tendo apenas um menino nascido no Brasil. A turma é homogénea no que diz respeito à escolaridade dos pais (no mínimo licenciados). Assim, a turma, na generalidade, apresentava um nível socioeconómico bastante favorável, não apresentando nenhum aluno a beneficiar de ASE.

Relativamente ao comportamento e atitudes dos alunos, o grupo é bastante conversador, crianças bem formadas, mas por vezes com dificuldade em gerir os seus conflitos, partindo, com mais frequência do que o desejável, para a agressão física. Saliente-se que, existem alunos interessados e com um excelente conhecimento do mundo, detentores de muitas experiências, trabalhadores e todos querem ajudar os amigos durante a realização das tarefas, tendo bastantes competências de cooperação e colaboração.

No que concerne às aprendizagens realizadas nas diferentes áreas curriculares, as principais **fragilidades** da turma focavam-se na matemática e no português. Efetivamente, as crianças apresentavam algumas dificuldades, na área disciplinar de Português, ao nível das sílabas complexas e na consciência fonológica, simplificando, em situação de ditado, as sílabas complexas, tornando-as simples, pelo que o nosso trabalho incidiu bastante no trabalho desta aprendizagem. Também identificamos fragilidades na área curricular de Matemática, especificamente na realização de problemas que implicassem a noção de subtração, sentido também, em vários alunos, uma dificuldade em contar decrescentemente, bem como encontrar estratégias e explicitá-las aos colegas. Na área de Estudo do Meio e Expressões Artísticas não consideramos que os alunos apresentassem nenhuma dificuldade, revelando um excelente conhecimento do mundo, uma motricidade fina bastante desenvolvida e excelentes capacidades físicas. Por fim, ao nível das competências sociais, consideramos que as crianças tinham dificuldades em resolver os seus conflitos, e lidar com a frustração, partindo muitos para a agressão física, não sendo capazes de ouvir o outro. Apesar das fragilidades apresentadas, é fulcral frisar o facto de os alunos se encontrarem num 1.º ano e estas fragilidades identificadas são expectáveis tendo em conta a fase de desenvolvimento em que se encontram. Estes foram os constrangimentos que sobressaíram tendo em conta as características da turma em questão.

Já quanto às **potencialidades** da turma, esta apresentava bastantes. No âmbito da área curricular de Português, os alunos possuíam um bom léxico, facilidade em adquirir novos conhecimentos, e uma excelente competência oral, conseguindo manter o foco sobre diversos temas. Além disso, os alunos demonstravam um gosto pela leitura de histórias diversas e conseguiam, todos, recontar o que tinham ouvido. É ainda de referir que existiam dois alunos que já dominavam o processo de leitura, conseguindo ler textos de forma autónoma e fluente e uma boa parte que conseguia também ler pequenas frases ainda que de forma silábica. Na área curricular de Matemática, por seu lado, observavam-se alunos com bastante facilidade no cálculo mental e com mecanismos que os auxiliavam, no entanto, existiam alunos que não conseguiam contar até 40 e não reconheciam todos os números. Assim, a turma, no geral, possuía um bom raciocínio, conseguia resolver problemas, e elaborar o algoritmo da soma, bem como a divisão do número em unidades, dezenas e centenas. No que diz respeito ao Estudo do Meio, os alunos apresentavam um excelente conhecimento do mundo que os rodeava e até conhecimentos acerca de outros países, apresentando-se como uma turma muito curiosa

e interessada, constantemente a questionar sobre assuntos que os inquietavam. Na área das Expressões, concretamente, na Expressão Plástica os alunos eram bastante perfeccionistas, demonstrando bom desenvolvimento da motricidade fina, noção de espaço e sentido estético. Em Educação Físico-Motora era evidente o gosto pela área e o empenho. Já as competências sociais eram também bastante satisfatórias, querendo os alunos sempre ajudar os colegas que estavam com mais dificuldades, sendo empáticos com os colegas e animais, trabalhando muito bem em cooperação e colaboração.

2.2. Problemática, Objetivos e Estratégias Gerais de Intervenção

Tendo em conta o período de observação e os dados recolhidos acerca das potencialidades e fragilidades identificadas nas duas turmas, foi definida a problemática para o período de intervenção: *A capacidade de gerir as relações com os pares é facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, em particular nas áreas em que se identificam maiores fragilidades (consciência fonológica e noção de subtração).*

De modo a ser possível dar resposta à problemática definida, foram delineados três objetivos gerais e respetivas estratégias, evidenciadas na tabela 3, explicitando, posteriormente, na tabela 4, os objetivos gerais, indicadores de avaliação e atividades implementadas para este mesmo período.

Tabela 3

Objetivos Gerais e Estratégias de Intervenção no 1.º CEB

| Objetivos Gerais | Estratégias |
|---|---|
| A. Aprender a resolver autonomamente situações de discórdia, gerindo as suas emoções. | A1. Implementação do Diário de Turma. A2. Implementação da Assembleia de Turma. |
| B. Desenvolver a competência fonológica em fonemas e sílabas complexas. | B1. Atividades diversas de consciência fonológica. B2. Realização de jogos de consciência fonológica, mais focadamente intersilábica (dominós com imagens, pequenos jogos em grupos). B3. Realização de listas de palavras com sílabas complexas. |

B4. Realização de fichas de consolidação da consciência fonológica.

C. Reconhecer e utilizar diferentes estratégias associadas ao conceito de subtração, em contextos diversos.

C1. Realização de trabalhos de grupo com explicação das estratégias utilizadas.

C2. Realização de uma ficha de cálculo mental semanal, com trabalho metacognitivo.

C3. Elaboração de problemas em situações diversas, individualmente e a pares, com explicitação das estratégias cognitivas.

Fonte: *Projeto de Intervenção 1.º CEB*

Com o intuito de ir ao encontro dos objetivos gerais propostos e delineados, bem como às estratégias gerais, é apresentada em seguida, na tabela 4, a correlação entre os objetivos gerais, indicadores de avaliação e atividades implementadas durante o período de intervenção pedagógica.

Tabela 4

Objetivos Gerais, Indicadores de Avaliação e Atividades no 1.º CEB

| Objetivos Gerais | Indicadores de Avaliação | Atividades Implementadas |
|---|---|---|
| A. Aprender a resolver autonomamente situações de discórdia, gerindo as suas emoções. | A1. Explica, de forma calma, a ocorrência. A2. Revela abertura para a resolução do problema. A3. Realiza auto juízos, sendo capaz de pedir desculpa, se for caso disso. | <ul style="list-style-type: none">• Diário de Turma.• Assembleia de Turma. |
| B. Desenvolver a competência fonológica em fonemas e sílabas complexas. | B1. Discrimina pares mínimos. B2. Estabelece relação entre os fonemas e os grafemas. B3. Faz a correspondência som grafema. | <ul style="list-style-type: none">• Fichas de consciência fonémica• Fichas de divisão silábica.• Jogos de consciência fonológica (dominó, |

| | | |
|---|---|---|
| | B4. Conhece o alfabeto. B5. Compreende que uma sílaba pode ser constituída por V (vogal), CV (consoante-vogal), CCV (consoante-consoante-vogal), CVC (consoante-vogal-consoante), CVV (consoante-vogal-vogal). | jogos de divisão silábica, jogos de consciencialização dos sons das palavras). • Ditados. • Listas de palavras com sílabas complexas. |
| C. Reconhecer e utilizar diferentes estratégias associadas ao conceito de subtração, em contextos diversos. | C1. Compara e ordena números. C2. Compreende as características da subtração. C3. Aplica estratégias para a resolução de problemas. | • “Vamos às compras”, simulação de uma loja para entender o conceito de dinheiro e operações. • Resolução de problemas. • Partilha de estratégias entre os colegas. • Ficha de cálculo mental semanal. |

Fonte: *Projeto de Intervenção 1.º CEB*

Refletindo sobre a evolução da turma em relação aos três objetivos propostos no PI, é possível afirmar que os alunos alcançaram resultados muito positivos. Efetivamente, os alunos consciencializaram-se da noção de sílabas complexas e existiu uma notória evolução neste sentido, sendo a maioria dos alunos capazes de escrever palavras que incluíssem sílabas complexas, de forma autónoma e em situação de ditado, corretamente. Os outros dois objetivos tiveram também resultados bastante satisfatórios na medida em que os alunos encararam o diário de turma como uma importante ferramenta para resolver os seus conflitos, com a ajuda da turma, conseguindo os alunos gerir bem as suas emoções e respeitar os colegas na vez de falar, sem necessitarem da intervenção de um adulto. Por fim, o último objetivo sofreu também uma significativa melhoria e é também avaliado de forma muito positiva.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

| ' ' | ' ' |

Após uma descrição sucinta acerca dos dois ciclos de ensino e dos contextos de prática pedagógica, importa então refletir e comparar alguns aspetos. Este tempo permitiu-nos conhecer realidades e formas de trabalhar muito distintas, possibilitando que nos tornássemos pessoas mais reflexivas. Assim, nesta secção, será feita uma análise comparativa entre os alunos de ambos os ciclos, os métodos de ensino e de aprendizagem, a relação pedagógica, e os processos de avaliação e regulação das aprendizagens. Importa ainda frisar que os contextos nos quais decorreram as práticas educativas são muito diferentes, quer no que diz respeito às idades (uma turma de 1.º ano e outra de 5.º), quer no que diz respeito às escolas e o nível socioeconómicos dos bairros em que se inseriam.

3.1. Desenvolvimento dos alunos

Os alunos do 1.º ano com uma média de idade de 7 anos de idade, encontram-se no estágio das operações concretas, ainda que numa fase inicial, de acordo com Piaget (1977). Esta idade coincide com o início da escolaridade formal propriamente dita e marca uma viragem decisiva no desenvolvimento mental, assistindo-se ao aparecimento de formas de organização novas (*ibidem*). É nesta faixa etária que a criança tem dificuldade em colaborar com o outro. Além disso, assiste-se, também, a um egocentrismo social e intelectual Tal como refere Tréca (2005), “há correspondência termo a termo e equivalência estável dos conjuntos correspondentes (a correspondência permanece seja qual for o arranjo dos elementos). É ainda de destacar, que é também nesta idade que começa a adquirir estruturas lógicas das operações, adquirindo a capacidade de fazer coleções não figurativa. Por último, é também neste estágio de desenvolvimento que a criança atinge uma noção operatória de número, conseguindo aceder à conservação dos conjuntos numéricos. Comparando então o contexto de 1.º ano e o seu desenvolvimento é possível afirmar que a nível social muitas crianças tinham dificuldade em ouvir o ponto de vista do colega, sendo, por vezes, difícil trabalhar em equipa. O pensamento da criança, de acordo com Tréca (2005), “incide essencialmente sobre as configurações, o que quer dizer que o aspecto perceptivo é dominante” (p.200).

De facto, no 1.º ano, as crianças encontram-se no estágio da inteligência operatória e a criança relaciona-se com o mundo, não apenas através de ações sensoriais e motoras, mas também por meio de ações mentais de tipo irreversível (Lourenço, 2005). Estas ações mentais denominam-se operações, na medida em que são ações interiorizadas,

reversíveis, comportando leis de totalidade, e concretas porque embora sejam ações executadas a um nível interno ou mental e aplicam-se conteúdos concretos. Assim, a inteligência operatória “é o nível de maturidade da criança que (...) resolve problemas que põem em jogo as noções de espaço, tempo e velocidade; a conservação da substância, do peso e do volume; os conceitos de lógica elementar (...) a imagem mental”

Por outro lado, segundo Vigotsky (2003), a criança começa a sua aprendizagem muito antes de chegar à escola, no entanto em contexto escolar são introduzidos novos elementos no seu desenvolvimento. De facto, em conformidade com o autor, “a aprendizagem é um processo contínuo e a educação é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de aprendizagem a outro, daí a importância das relações sociais” (p. 123). Assim, Vigotsky identifica dois tipos de desenvolvimento: **desenvolvimento real**, que se refere às conquistas já consolidadas pela criança, ou seja, capacidades ou funções realizadas sozinhas pela criança, sem auxílio de um adulto; e o **desenvolvimento potencial** que diz respeito àquilo que a criança consegue fazer com ajuda, sendo fulcrais as experiências, uma vez que se aprende através do diálogo, colaboração, imitação. A distância entre os dois níveis de desenvolvimento chama-se **zona de desenvolvimento potencial ou proximal**, correspondendo ao período em que a criança utiliza um “apoio” até que seja capaz de realizar determinada atividade sozinha. Por esta razão Vigotsky afirma que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã” (Vigotsky, 2003, p. 98)

Já os alunos do 5.º ano, compreendem idades entre os 11 e os 12 anos de idade e encontram-se no estágio das operações formais, no qual as crianças se libertam do concreto, conseguindo pensar o possível e raciocinar abstratamente, sem ter a necessidade de se apoiar nas manipulações como acontece no estágio anterior. Efetivamente, o pensamento formal “opera sobre material simbólico, sistemas de sinais convencionais como linguagem ou o simbolismo matemático, expressão das ideias e das representações” (Tréca, 2005, p. 207). É a partir dos 11-12 anos que a criança desenvolve o raciocínio indutivo, tornando-se capaz de refletir antes de experimentar. Assim, os pré adolescentes operam através da “consciência reflexiva”, passando o seu pensamento a ser uma representação de ações possíveis. Comparando agora com a prática decorrida no 5.º ano, os alunos, apesar de conflictuosos e agressivos, por vezes, revelavam uma boa capacidade reflexiva, conseguindo antecipar os seus atos e estabelecer relações de causalidade, não recorrendo à manipulação para conferir a veracidade dos factos. Efetivamente, e de acordo com Skinner (1957), e uma vez que este dá primazia ao meio, ignorando tudo o

que é comportamento interno, predisposições biológicas, e estruturas cognitivas internas, defendendo o autor supracitado, que a aprendizagem cosnsiste em mudanças de comportamento observáveis ou aquisição de novos comportamentos, dando muito enfoque na forma como é estruturado o ambiente e a organização, uma vez que estes fatores permitem alterar o comportamento e aprender. O grupo era também capaz de defender o seu ponto de vista, tendo empatia para tentar compreender a perspectiva do colega, colocando questões interessantes do ponto de vista do desenvolvimento de alunos de 11-12 anos de idade.

Por outro lado, Gardner (1995), defende a teoria das sete inteligências ou inteligências múltiplas. Esta teoria postula que existe: (i) **inteligência linguística** que é o tipo de capacidade exibida na sua forma mais completa, como por exemplo os poetas; (ii) **inteligência lógico-matemática**, como o nome implica, é a capacidade lógica e matemática, assim como científica; (iii) **inteligência espacial** é a capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial; (iv) **inteligência musical** é a quarta categoria de capacidade que como o nome indica é a capacidade musical; (v) **inteligência corporal-cinética** que se caracteriza pela capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos utilizando o corpo inteiro ou apenas partes do corpo; (vi) **inteligência interpessoal** definida como a capacidade de compreender outras pessoas; e (vii) **inteligência intrapessoal**, a sétima e última capacidade “correlativa, virada para dentro” (Gardner, 1995, p. 15), ou seja, é a capacidade de formar um modelo preciso e verídico de si mesmo e de utilizar esse modelo para operar efetivamente na vida. De acordo com esta teoria, todas as pessoas têm inteligências mais desenvolvidas que outras, existindo uma progressão natural em cada uma delas. Efetivamente numa primeira fase “as crianças demonstram as suas capacidades nas várias inteligências por meio da sua compreensão dos vários sistemas simbólicos” (*ibidem*, p. 31), no entanto, numa fase de desenvolvimento posterior, cada inteligência é representada num sistema notacional. Isto é, a matemática, o planeamento de mapas e plantas, a leitura, a notação musical são sistemas simbólicos de segunda ordem, em que os traços no papel representam símbolos, capacidades que dominam um ambiente formal de educação.

3.2. Métodos de ensino e aprendizagem

No que diz respeito aos processos de organização e desenvolvimento do currículo, o 1.º e o 2.º Ciclo apresentam características muito distintas.

A prática desenvolvida no 2.º ciclo foi acompanhada por uma docente que lecionava tanto a disciplina de História e Geografia de Portugal como a de Português, no entanto, não existia qualquer articulação entre as duas disciplinas. Além disso, ao contrário do que acontece no 1.º ciclo, neste ciclo de ensino, os alunos têm um horário fixo com horas destinadas às diferentes disciplinas de 50 ou 100 minutos, lecionadas por professores diferentes. É ainda de referir a pouca flexibilidade que existe quanto à planificação no 2.º CEB, na medida em que há uma planificação delineada por todos os professores desde o início do ano letivo que deve ser cumprida para todas as turmas, existindo alguma pressão para que todas as turmas fossem trabalhando os conteúdos ao mesmo tempo. Esta gestão curricular foi-nos também exigida, tendo sido difícil inovar no período de intervenção, uma vez que devido à situação pandémica vivida durante o estágio, a professora cooperante não permitiu a realização de trabalhos de grupo nem a pares nas aulas, o que dificultou a adoção de estratégias de aprendizagem colaborativa (Vigotsky, 1984). No entanto, durante as nove semanas de intervenção foi-nos possível trabalhar diversos conteúdos – previstos para esse mesmo período – tentando, sempre que possível, propiciar atividades desafiadoras e estimulantes em que os alunos pudessem usar as estratégias de aprendizagem desafiantes, situadas na zona de desenvolvimento potencial (Vigotsky, 1984).

Já o 1.º CEB, por seu lado, apresenta um regime de monodocência, contando com o mesmo professor titular em todas as áreas curriculares, sendo, portanto, um ambiente de trabalho contínuo e com flexibilidade, em que os alunos vão trabalhando, promovendo sempre a professora a tranquilidade e o respeito pelo ritmo de trabalho de cada um. Apesar de ser um horário contínuo, no momento de planificar as aulas, estas eram planificadas com tempos destinados a cada área curricular, existindo sempre tempos destinados às áreas de expressões artísticas. Existia também momentos de articulação curricular, sendo a professora bastante flexível relativamente ao planificado previamente. A cooperante apostava muito no trabalho de grupo e de cooperação, estimulando o pensamento crítico em grande parte das atividades propostas, encorajando sempre os alunos e transmitindo-lhes muita confiança e recorrendo, também, com alguma frequência ao manual. Neste sentido, a professora cooperante manteve-se sempre em constante articulação conosco, mostrando-se sempre muito disponível para as inovações propostas pelo par pedagógico, tendo também ajudado a planear as atividades que nos eram mais desafiantes.

Em ambos os casos foi necessário ser flexível e ajustarmo-nos às características específicas de cada turma, bem como os seus interesses e potencialidades, de modo a

conseguir trabalhar com o intuito de motivar os alunos, transmitir confiança, gerando aprendizagens significativas. Assim, no 5.º ano, foi preocupação nossa estimular o gosto e interesse pelas disciplinas quer recorrendo a recursos audiovisuais, quer dando *feedback* aos trabalhos e desempenho dos alunos, uma vez que o *feedback* “é reconhecido como uma das formas de comunicação mais poderosa que ocorre no processo de regulação de aprendizagens entre os alunos e os professores e ou os seus pares” (Semana & Santos, 2009, p. 319). No 1.º ano, a nossa preocupação prendeu-se, em grande parte com a promoção do gosto pela leitura e escrita, condição muito importante, para o desenvolvimento das crianças. Visou-se, também como intuito melhorar a resolução de conflitos entre pares, de forma autónoma, e, ainda a consciência fonológica, mais especificamente as sílabas complexas. Para promover o gosto pela leitura e escrita, era recorrente a leitura de histórias ao grupo que posteriormente devia recontar a história contada e, por vezes, devia fazer um desenho do que havia sido lido, atividade esta muito importante na medida em que “através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 547).

3.3. Relação pedagógica

Para se delinear um plano de ação, de modo a atingir os objetivos propostos é necessário conhecer o contexto e as características do grupo, para que seja possível identificar as suas potencialidades e fragilidades. Para tal, são fulcrais as duas semanas de observação para caracterizar a turma, identificando as potencialidades e fragilidades dos alunos. É ainda essencial para criar empatia e proximidade. Efetivamente, a existência de uma relação afetuosa entre o docente e o aluno é fundamental, pois “aprendemos mais e melhor quando o fazemos num clima de confiança, de incentivo; quando estabelecemos relações cordiais com os alunos, quando nos mostramos pessoas abertas, afetivas, carinhosas, tolerantes e flexíveis, dentro das regras organizacionais” (Moran, 2012, p. 1). Neste sentido o professor tem um papel crucial junto dos alunos, uma vez que não só se deve preocupar com o ensino do currículo mas também no desenvolvimento emocional e social harmoniosan das crianças. De facto, o aluno só realiza aprendizagens significativas através das emoções, por essa razão, e de acordo com Vigotsky (2003, p.21) “Se

quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais o seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas.”.

Concluindo, os dois contextos nos quais decorreram as práticas pedagógicas diferiram bastante, não só pelas idades mas também devido às características organizacionais de desenvolvimento dos grupos.

Assim, com os alunos de 1.º ano a afetividade esteve sempre presente, em muito devido à idade e à necessidade de as crianças terem um contacto físico mais regular, a relação foi de grande proximidade, tendo o feedback positivo, o encorajamento e a transmissão de confiança e segurança sido constantes. O período de observação participante foi fundamental para criar uma relação que permitiu estimular um clima de boa disposição e tolerância, em que o erro e o risco de exploração eram condições necessárias para a aprendizagem. Este ambiente convidativo foi fomentado em todos os momentos e em todas as áreas curriculares durante o estágio.

Na turma de 5.º ano, e tendo em conta a idade dos alunos e o contexto e a organização, constatámos uma maior indisciplina no grupo. De facto, os alunos, apesar de empáticos na maioria das vezes, eram bastante agressivos verbalmente e, por vezes fisicamente com os colegas, chegando a ser insolentes com os professores e respondendo de forma desagradável e desadequada. Assim, a relação pedagógica com as turmas de 5.º ano, apesar de mais distante comparativamente com o 1.º ano, existia também bastante empatia. Alguns alunos procuravam, com alguma regularidade momentos de afeto e necessitavam bastante da validação do adulto. Esta relação foi conseguida, sobretudo, durante o período de intervenção, durante o qual os alunos nos viram como um modelo a seguir, apesar de tentarem, repetidamente, testar os limites. No entanto, a dinâmica estabelecida foi sobretudo de afetividade, tolerância e aceitação, motivando sempre que possível a turma e fomentando a autoestima dos alunos e incentivando comportamentos de autorregulação.

Em síntese, enquanto no 1.º ano existia uma relação de grande afetividade e proximidade com os alunos, no 5.º tal não acontecia tanto, em muito devido à transição entre o 1.º CEB e o 2.º, em que os alunos precisam de mais autonomia e independência. Assim, o 1.º ano permitia um ambiente mais convidativo e de aprendizagens contínuas e de forma mais fluída, e o 5.º ano, por seu lado, existia um ambiente de mais rigor e de mais pressão em cumprir as planificações.

3.4. Processos de avaliação e regulação das aprendizagens

A avaliação é um “processo que inclui a recolha de evidência sobre o conhecimento do aluno, a sua aptidão para o usar (...) e também o estabelecimento de inferências, a partir dessa evidência, para propósitos variados” (NCTM, 1995, p. 3). Assim, a avaliação deve ser de carácter formativo de forma a evidenciar os resultados dos alunos, interpretando e analisando os seus resultados de modo a tomar decisões relativamente ao ensino, com o intuito de melhorar as aprendizagens. Os processos de avaliação durante o estágio educativo diferiram substancialmente. De facto, enquanto no 5.º ano o foco eram as fichas de avaliação sumativa realizadas duas vezes por período com posterior entrega e correção, contando também nos elementos de avaliação a realização dos trabalhos de casa, o empenho e o trabalho em sala de aula e ainda a participação, tendo, sem dúvida um peso maior na nota final as fichas de avaliação. Contrariamente, no 1.º ano, os testes tinham claramente um peso menos importante, afirmando a docente que apenas os realizava por ser exigido pelo agrupamento, priorizando a cooperante o desempenho dos alunos nos trabalhos de grupo, a organização do caderno diário, e a prestação em sala de aula, bem como o comportamento e participação, existindo *feedback* constante durante o período letivo. De facto, e tal como consta NCTM (2017), pensar na avaliação limitando-a à realização de testes ao invés de a ver como um processo que pode promover a compreensão dos alunos tem sido, durante décadas, um obstáculo ao uso eficaz dos processos de avaliação.

Enquanto par de intervenção educativa, tivemos de cumprir com os instrumentos de avaliação já em vigor pelos professores cooperante, no entanto, foi intenção nossa acrescentar instrumentos e tornar a avaliação formativa. Desta forma, criamos grelhas de observação em todas as áreas curriculares e tivemos em conta todas as produções dos alunos, e demos *feedback* aos alunos sempre que possível. Colocamos estas medidas em prática em ambos os ciclos, no entanto foram mais bem conseguidas no 1.º ano, em muito devido á maior flexibilidade do horário e da professora cooperante.

2.a PARTE - 0 ESTUDO

| | " | | "

4. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| " | | " |

4.1. Contextualização

Como aluno e como profissional de educação, fui observando e percebendo o papel e a importância da escrita na escola. Efetivamente, no 5.º ano de escolaridade, contexto no qual decorreu o estudo, a maioria dos alunos apresentava muitas dificuldades ao nível da escrita. Tal era notório na aula de Português e também na de História e Geografia, confirmando a transversalidade das aprendizagens linguísticas. Neste caso, há que ter em conta a excecionalidade do contexto. Por um lado, as crianças sofreram consecutivos confinamentos e, por outro, muitas tinham poucos apoios em casa, o que ajuda a explicar as dificuldades observadas nos conhecimentos curriculares de 1.º ciclo (EU, 2022). Assim, e de acordo com as Aprendizagens Essenciais (2018),

A definição do objeto e dos objetivos para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória tem em conta a realidade vasta e complexa que é uma língua e incorpora o conjunto das competências que são fundamentais para a realização pessoal e social de cada um e para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva (p. 1).

Deste modo, torna-se evidente a pertinência do português no currículo nacional, não só como disciplina isolada, mas sim como uma competência a ser desenvolvida em todo o currículo devido ao seu caráter transdisciplinar. Além disso, é esperado que no final do 2.º CEB, focando essencialmente o domínio da escrita (conferir apêndice A), “os alunos tenham atingido o domínio de processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos, com organização discursiva adequada, diversidade e propriedade vocabular, correção linguística e correção ortográfica” (Aprendizagens Essenciais, 2018, p. 2). Ora, estas competências que os alunos devem ter consolidadas ao fim deste ciclo de ensino são fulcrais para o sucesso nas restantes disciplinas que os alunos têm de frequentar e são sujeitos a avaliação. Desta forma, podemos assumir que estas são competências fundamentais para a vida em sociedade e estão em conformidade com o *perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*.

No entanto, a aprendizagem da escrita é um processo moroso e implica diferentes níveis de conhecimento, “indo de um nível inicial de elaboração de um plano de texto até ao nível final de programação motora para transcrever o pensado” (Sousa, 2015, p. 135), pelo que este é um trabalho que deve ser desenvolvido ao longo de toda a escolaridade e

em todas as áreas curriculares de modo a aperfeiçoar as técnicas e processos de escrita dos alunos.

Em relação à escolha do tema, que se prende com os fatores de qualidade textual e sucesso académico, esta foi uma escolha primeiramente por interesse pessoal em investigar que características estariam implicadas na qualidade de um texto, e quais seriam os fatores que influem nesta e se existe relação entre esta e as classificações finais dos alunos. Acresce ainda, a observação das dificuldades ao nível da escrita, durante a prática de 2.º CEB, num 5.º ano de escolaridade. Observou-se, também, o impacto desta competência na avaliação de outras disciplinas, nomeadamente em História e Geografia de Portugal.

4.2. Definição do Problema e do Objeto de Estudo

Desta forma, podemos considerar que o tema em estudo é inovador e pertinente para a comunidade científica, na medida em que a investigação se relaciona com a relação entre qualidade textual e sucesso académico.

Assim, para a presente investigação, foi definida a problemática **avaliação da qualidade de escrita no 5.º ano em textos narrativos**, tendo-se identificado como objetivo geral do estudo **compreender a relação entre qualidade textual e sucesso académico**.

Com o objetivo geral definido, surgiram algumas questões, tais como i) Qual a relação entre qualidade textual com a avaliação sumativa; ii) Qual a relação entre qualidade textual e as médias das notas dos alunos?; iii) Qual a relação entre qualidade textual e as notas das disciplinas de Português, História e Geografia de Portugal e Matemática?; iv) Qual a relação entre as características demográficas e a qualidade textual?

Assim, e de forma a orientar a investigação (e opções metodológicas adotar), bem como dar resposta ao objetivo geral delineado, foram identificados os seguintes objetivos específicos **1) Compreender a relação entre qualidade textual e a média das notas das crianças; 2) Entender a relação entre qualidade de texto e as classificações obtidas nas disciplinas de Português, Matemática e História e Geografia de Portugal; 3) Comparar qualidade textual tendo em conta características demográficas.**

5. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| ' ' | | ' ' |

Na presente secção apresenta-se o quadro teórico de referência que suporta o Estudo desenvolvido, sendo necessário para tal aprofundar alguns temas. Assim, foi essencial aprofundar o campo de estudos relacionados com a problemática, de modo a melhor defini-la e adequar os métodos de investigação. A presente secção apresenta-se então dividida em i) Escrita, em que são descritas as temáticas da escrita, a importância da mesma, funções da escrita e, ainda a escrita e educação; e (ii) Qualidade Textual, subcapítulo que inclui uma breve definição, parâmetros importantes a ter em consideração (os quais foram tidos em conta na parte empírica do presente relatório). O capítulo é concluído com uma breve síntese.

5.1. A Escrita

5.1.1. Importância da Escrita

A escrita é uma atividade muito valorizada na nossa sociedade. A escrita é uma atividade com uma dimensão social, cognitiva e linguística, pois surge num contexto social, seguindo determinados objetivos e normas. O ato de escrever é muito valorizado, especialmente numa sociedade grafocêntrica como aquela em que vivemos, em que é, então, fundamental possuir competências de leitura e escrita que possibilitem a compreensão e produção de diversos géneros de textos com diferentes finalidades (Sousa & Gonçalves, 2012). Efetivamente, e de acordo com Costa-Pereira et. al (2018), a escrita “dá voz a quem escreve, possibilitando a participação do escritor, não mais como consumidor, mas como criador de textos, de significados” (Costa-Pereira, Sousa & Matos, 2018, p. 119). O meio privilegiado de comunicação para o Homem é a linguagem escrita que, entendida como uma forma de atividade comunicativa humana, é um processo social, consciente e intencional que permite transmitir pensamentos, desejos, experiências, entre outros, através da formação de mensagens, cuja principal intenção é a de alcançar um objetivo determinado através da comunicação linguística (Ribas & Camps, 1993; Camps, 2005; Dolz & Schneuwly, 2010).

A escrita é, também, uma das múltiplas formas de atividades humanas conduzidas a partir da conceção de objetivos, ou seja, escrevemos para pedir e dar informação, expressar o nosso conhecimento. Neste sentido, Cassany (1999) defende que a clareza e a precisão no que se deseja transmitir traduzem o sucesso ou insucesso do entendimento das nossas ações, acrescentado o autor supracitada que esta atividade é um feito

claramente cultural, um artefacto inventado para melhorar a organização social, ao estabelecer formas de controlo grupal ou ao acumular os saberes históricos. Por outro lado, Hayes (1996), considera que escrever é um ato comunicativo e generativo que requer um contexto social, motivação e uma atitude intelectual, que exige processos cognitivos e memória.

Importa destacar a importância da escrita na vida académica, uma vez que a maioria da avaliação é realizada com recurso à escrita (Carvalho, 2013; Costa-pereira et al., 2021), desde provas escritas ou testes até trabalhos escritos tanto no ensino básico, como no secundário e no superior. Por essa razão é necessário que os alunos atinjam uma boa proficiência de escrita. Assinala-se que, aprender a ler e a escrever com qualidade é um processo longo, complexo e exigente, não atingindo todos os indivíduos os mesmos níveis de proficiência. Neste sentido, importa definir escrita proficiente. Esta é uma atividade que, segundo Sousa (2015), envolve pensamento estratégico, um conjunto vasto de conhecimentos (sobre o tópico e sobre a escrita), capacidades de resolução de problemas e um conjunto de estratégias para comunicar de acordo com a situação de comunicação e os objetivos estabelecidos.

5.1.2. Funções da Escrita

A escrita é, de facto, como uma atividade complexa, um processo, que envolve subprocessos de natureza recursiva, a saber: planificação, textualização, revisão e edição. Se a leitura permite aceder ao saber, a escrita dá voz a quem escreve, possibilitando a participação do escritor enquanto criador de textos, significados, conhecimentos (Costa-Pereira, Sousa e Matos, 2019).

Além disso, a escrita assume, também, uma função epistémica, ou seja, o escrever como um meio de organizar e construir conhecimento (Costa-Pereira, et. al., 2019). Efetivamente, deve-se encarar a escrita como uma ferramenta que constrói conhecimento na medida em que enquanto em aulas do domínio do português a escrita é fundamentalmente uma escrita expressiva ou comunicativa, nas outras áreas curriculares, além de relatar uma experiência, comunicar uma descoberta ou fazer um resumo ou síntese, a escrita pode constituir-se como uma ferramenta para aprender a questionar, a explicitar e clarificar ideias e a construir conhecimento (Costa-Pereira, Sousa, & Pereira de Matos, 2019). Mormente, a escrita académica é meio de mobilidade social, pois possibilita o acesso a educação diferenciada, dado ser um instrumento central em

Portugal de avaliação de conhecimentos e competências (Sousa e Costa-Pereira, 2018) para terminar os estudos secundários e aceder ao ensino superior.

5.1.3. Escrita e Educação

Linguagem escrita e escola constituem realidades indissociáveis (Carvalho, 2013). De facto, é sobretudo na escola que o indivíduo adquire e desenvolve as competências de uso desta “variedade da linguagem verbal, quer na perspetiva da receção quer na da produção, e o modo como as usa nos variados contextos em que se insere quotidianamente é frequentemente visto como indicador da eficácia da escola no cumprimento de um objetivo que a sociedade lhe atribui” (*ibidem*, p. 187).

Na aprendizagem da leitura e da escrita são mobilizados processos cognitivos de alto e de baixo nível que se adquirem com tempo, prática e através da interação, supondo o apoio constante do professor. Assim, ser competente em leitura e escrita pressupõe uma prática sistemática, diversificada e supervisionada em situações reais de aprendizagem (Sousa, 2015; Sousa & Gonçalves, 2012).

Neste sentido, e de acordo com Rodrigues, Gonçalves, & Silva (2020), o ensino da escrita deve fundamentar-se no conhecimento dos processos de escrita, tendo em conta contributos teóricos relevantes e atuais que permitam desenhar abordagens didáticas que promovam uma efetiva aprendizagem da escrita. Na atividade de escrita, planificar, redigir e rever são processos recursivos não lineares, como muitas vezes se pensa, (Flower e Hayes, 1981), privilegia-se o processo e não somente o produto. Perspetivando-se a escrita como uma tarefa regulada por normas, devendo o seu ensino ser sistemático e instrumentado (Sousa, 2015; Carvalho, 2017; Teberosky, Sepulveda & Sousa, 2020).

É ainda de salientar a importância desta competência, visto que esta é reconhecida como fator de sucesso escolar, pessoal e de integração social, tendo a escola como função ensinar a leitura e a escrita, de forma a garantir que todos os alunos adquiram níveis de literacia que lhes permitam prosseguir estudos ou ingressar na vida profissional com a vontade nestas competências, quer para continuarem a aprender, quer para o exercício de uma cidadania ativa (Rodrigues, Gonçalves, & Silva, 2020; Soares & Sousa, 2022).

A linguagem escrita é um meio de comunicação privilegiado na medida em que permite transmitir pensamentos, desejos experiências entre outros através da produção de enunciados. Para Sousa (2015, p. 114) a escrita é a atividade mais complexa de linguagem porque “requer a implementação simultânea de múltiplas operações: desde a elaboração mental de objetivos, conteúdos, destinatário ... até à transcrição gráfica das ideias”.

Seguido esta linha de pensamento, para que a tarefa escrita seja bem sucedida há que ter em conta múltiplas dimensões envolvidas: (i) a complexidade de operações, tarefas e conhecimentos essenciais que a escrita envolve e a consequente sobrecarga cognitiva que daí advém; (ii) as competências necessárias à sua concretização (competência compositiva, gráfica, ortográfica); (iii) o conhecimento da estrutura subjacente a cada gênero textual; e (iv) a importância que tem o conhecimento do destinatário, dos contextos de produção e circulação e dos objetivos em vista.

Tendo em conta a enorme complexidade envolvida no ato de escrever, o ensino explícito da dimensão processual da escrita pode ajudar o aluno a gerir, de forma mais eficaz, esta tarefa. Os modelos de escrita, ao descreverem os diferentes processos implicados na escrita, contribuíram bastante para a didática da escrita (Costa-Pereira, Alves e Sousa, 2021).

Ao longo do tempo houve uma evolução conceptual acerca do ensino e aprendizagem da escrita. Efetivamente, enquanto que nos anos 70 o enfoque incidia no produto dos alunos, a partir dos anos 90 começa a centrar-se nos contextos, ou seja, “analisa-se a escrita enquanto processo condicionado pelo contexto em que se desenvolve, sobretudo a escola, mas também a família, sendo esta uma perspetiva sociocultural” (Sousa, 2015, p. 114). A mudança de uma abordagem que se focava no produto para uma que se centra no processo explica-se pelo destaque e relevo que adquiriram as teorias cognitivistas a partir dos anos 80.

São vários os modelos dentro deste quadro teórico, todavia, o mais conhecido e citado é o modelo de Flower e Hayes (Flower e Hayes, 1980; Flower e Hayes, 1981; Hayes, 1996), no qual a escrita é considerada o resultado de uma combinação de fatores cognitivos, afetivos, sociais e físicos. Este modelo incorpora duas componentes: (i) o contexto da tarefa e (ii) a dimensão individual ou do sujeito. Deste modo, enquanto que (i) o contexto da tarefa diz respeito ao contexto social e físico, em que se inclui o meio de produção, ou seja, as pessoas do contexto e outros textos que o escritor pode ler enquanto escreve, a (ii) dimensão individual ou sujeito, por seu lado, tem em consideração a motivação e a afetividade, os processos cognitivos, a memória de trabalho e a memória a longo prazo (Sousa, 2015).

A escrita pressupõe processos e atividades cognitivas que, para González e Mata (2005), implicam vários subprocessos organizados num sistema hierárquico, existindo um controlo global do mesmo. Os saberes inerentes ao processo de escrita são múltiplos e complexos abrangendo vários domínios. Apesar disso, Pereira (2000), refere três aspetos

fundamentais: **1) Saber planificar**, ou seja, gerar uma situação de comunicação, ter em conta o referente, escolher o tipo de texto predominante para a situação, fazer um plano, ...; **2) Saber textualizar** – escolher um modelo de enunciação, redigir de acordo com as características do tipo textual, utilizar elementos gramaticais e lexicais adaptados ao género textual; e **3) Saber corrigir o texto**: detetar incoerências no corpo de texto, acrescentar informação, deslocar, supressões, reformular parágrafos, entre outros. Assim, as três etapas fundamentais no processo de escrita são: a **planificação**, a **textualização** e a **revisão** de um texto.

Relativamente à **Planificação** esta diz respeito ao processo de reflexão prévio à escrita (Figueiras & Santiago, 2009), que permite tornar disponível, organizar e seleccionar os conhecimentos envolvidos na produção do texto. Efetivamente, planificar pode ser visto como uma competência cognitiva de alto nível ou uma atividade mental movida pela memória, mas não consiste unicamente na seleção de planos ou da informação contida na memória a longo prazo, pelo contrário é uma atividade que implica procedimentos estratégicos movidos por objetivos que iniciam a produção de um texto (Barbeiro, 1999).

A **Textualização**, por seu lado, representa uma etapa fundamental do processo de escrita, em que é elaborado um primeiro rascunho que se vai modificando à medida que se relê. Este subprocesso consiste na materialização dos pensamentos internos com o objetivo de os eternizar e de os tornar acessíveis a outros, mediante a escolha de um registo adequado, tendo em conta o tema, a finalidade e o público-alvo e onde são postas em prática as ideias organizadas e esquematizadas na fase da planificação, com a finalidade de produzir frases coerentes e com sentido (Cassany, 1999).

Por fim, a **Revisão**, para Flower e Hayes (1981; 1996) é uma componente fundamental no processo de escrita, em que o domínio explícito, os procedimentos e recursos linguísticos, habilitam a reflexão metalinguística e metacognitiva.

Em síntese, a aprendizagem da língua escrita é o resultado das experiências da criança com a língua escrita, quer no seu meio familiar ou escolar, tendo o ensino como função mobilizar os seus conhecimentos prévios para, na senda de Ausubel, tornar significativa a aprendizagem. ensinar explicitamente, dotando as crianças de ferramentas essenciais para o seu futuro enquanto leitores/escritores e cidadãos.

5.2. Qualidade Textual

A qualidade textual tem sido alvo de investigação desde os anos 70, procurando identificar-se as características linguísticas de um texto para que o autor seja considerado proficiente em escrita e o texto seja considerado de qualidade. Neste sentido, é possível assumir que o léxico, bem como a estrutura do texto e, ainda, um nível elevado de coerência textual são indicadores de qualidade textual e do desenvolvimento desta competência (Crossley, 2020).

Assim, para que consigamos determinar qualidade textual, temos de ter em conta três indicadores gerais, de acordo com Crossley (2020), (i) Léxico, (ii) Sintaxe e (iii) Coesão. De facto, ao elaborar um texto, os escritores devem conjugar decisões locais (escolhas sintáticas, estrutura sintática de orações e frases e relação entre as mesmas) na organização global do discurso do texto (Aparici, et. al., 2021). Estudos relacionados com o desenvolvimento da escrita examinaram as formas específicas em que os mecanismos linguísticos são utilizados em diferentes géneros discursivos, apresentando um conjunto de possíveis indicadores de qualidade textual. Para tal, os mesmos autores consideram a noção de género discursivo como essencial uma vez que

Genre refers to the text types that fulfill functions, as defined by sociocultural norms and conventions (Halliday & Hasan, 1976). It exposes speakers'/writers' expectations as to what should be written. Proficient writers' local decisions in text composing are not only guided by their knowledge of the topic and the particular features of the writing task but also by genre-specific writing plans stored in long-term memory (Aparici, et. al., 2021, p. 10).

Deste modo, os progressos no domínio de diferentes géneros têm sido mostrados para passar de (i) géneros pessoais, por exemplo, narrativas e recontos, para (ii) géneros factuais como, procedimentos e relatórios, e, finalmente, para (iii) géneros analíticos, por exemplo, explicações, exposições, textos argumentativos. Enquanto a organização narrativa escrita tende a estar consolidada por volta dos 10 anos de idade (Sousa 2007, 2008), a escrita analítica, por seu lado, é uma habilidade que demora a estabilizar. Tal explica-se pelo facto de requerer um uso proficiente de variadas formas e estruturas gramaticais, lexicais e discursivas adquiridas. Nos textos analíticos espera-se que os escritores utilizem vocabulário diverso mas específico, recorrendo à complexidade sintática ou nominalizações, bem como explícita a organização do discurso através de marcadores discursivos, entre outros.

Após uma breve contextualização acerca da qualidade textual, importa, então, destacar os indicadores que permitem medir qualidade textual, existindo diferentes categorias. De acordo com Aparici, et. al. (2021) em (i) indicadores de produtividade; (ii) indicadores lexicais; (iii) indicadores sintáticos e (iv) indicadores discursivos, acrescentando Crossley (2020), ainda a (v) coesão como indicador de qualidade textual.

A qualidade de um texto pode ser parcialmente explicada pela análise das suas características linguísticas (McNamara et al., 2010; Salas et al., 2016). Efetivamente, foram sugeridas diferentes medidas linguísticas como indicadores de desenvolvimento e qualidade a diferentes níveis do texto. Um dos indicadores gerais da qualidade do texto é a (i) **produtividade**, uma característica que se refere ao número de palavras escritas, frases, orações e ideias numa produção escrita. Desta forma, de acordo com Aparici, et. al. (2021), quando analisamos um texto e, tendo em consideração as medidas de produtividade, devemos ter em consideração (a.) o número total de palavras no texto, (b.) o número total de orações e a sua (c.) complexificação e, ainda, o (d.) número de movimentos retóricos presentes no texto, ou seja, segmentos do discurso que cumprem uma função comunicativa particular (podem ser argumentativos – se expressarem a posição do autor – ou expositivos – se apoiarem a posição do autor). Este é um indicador com mais relevância nos textos de género analítico, na medida em que é necessária uma extensão mínima de palavras, frases e orações para elaborar uma linha de pensamentos, sendo por isso, pouco ou nada usados na análise de textos expositivos e narrativos.

Já no que concerne aos (ii) **indicadores lexicais**, estes são talvez a característica linguística mais frequentemente utilizada para analisar a qualidade dos textos. A qualidade dos indicadores lexicais inclui o termo riqueza lexical que consiste, consoante Crossley (2020) e Aparici et. al. (2021), na (a) diversidade lexical, ou seja, o número de palavras diferentes ou únicas tendo em conta o número total de palavras num texto na (b) densidade lexical, isto é, o número de palavras de conteúdo (verbos, nomes e adjetivos) em relação ao número de palavras funcionais, uma vez que as palavras de conteúdo contêm mais informação comparativamente às funcionais; e na (c) sofisticação lexical, quer isto dizer, a proporção de palavras avançadas existentes num texto. Melhor dizendo,

sophisticated words have been defined as words that are more likely found in academic text, words that are less concrete, imageable, and familiar, words that have fewer phonological and orthographical neighbors, words that have higher

latencies in word naming and lexical decision tasks, more specific words, and words that are less diverse based on context (Crossley, 2020, p. 418).

De facto, num texto escrito, a existência de bastantes palavras sofisticadas é tanto um indicador de melhor conhecimento lexical, como de uma melhor capacidade de escrita. Assim, o conhecimento lexical permite estabelecer conexões entre as palavras, produzir palavras de forma automatizada, ter uma maior capacidade de abstração, bem como desenvolver representações da forma e significado da palavra.

Acresce ainda, relativamente aos indicadores lexicais para inferir a qualidade de um texto, o (d) uso de adjetivos, que pressupõe a proporção de adjetivos em relação ao número total de palavras num texto, e o (e) uso de nominalizações, quer isto dizer, a proporção de nominalizações relativamente ao número total de palavras num texto. Estes dois indicadores afetam a complexidade do grupo nominal, uma vez que os adjetivos favorecem uma identificação mais precisa das referências, enquanto que as nominalizações transformam ações e qualidades em objetos abstratos, removem participantes humanos e informações para tornar o texto mais conciso. Assim, uma maior utilização dos adjetivos num texto coincide com a consolidação de um léxico de alto nível, ao mesmo tempo que um maior uso de nominalizações indica o uso de palavras sofisticados e complexos, bem como funções discursivas analíticas necessárias para expressar a posição do escritor (Aparici, et. al., 2021).

Deste modo, é possível afirmar que os indicadores que revelam maior qualidade académica textual dizem respeito à utilização de mais palavras académicas, específicas, imaginárias, menos frequentes, com menos significados, menos familiares e mais compridas.

Focando-nos, agora, nos (iii) **indicadores sintáticos**, estes apresentam-se como outra das abordagens frequentes para avaliar a qualidade do texto escrito, através da análise das propriedades sintáticas da escrita. Neste sentido, a principal componente é a complexidade sintática que se refere à sofisticação das formas sintáticas, bem como à variedade das formas sintáticas produzidas. Efetivamente, “The underlying notion is that more complex syntactic structures can act as an indicator of more advanced writing skills” (Crossley, 2020, p. 420), sendo por essa razão um indicador fulcral a ter em conta quando abordamos qualidade textual.

Neste sentido, importa especificar como medir complexidade sintática. De facto, o grau de complexidade sintática num texto é também assumido para cumprir objetivos

retóricos. A compilação de ideias numa única unidade permite que os leitores/escritores as processem simultaneamente de uma forma mais integrada. As medidas de complexidade analisam, desta forma, o tipo de ligação sintática entre unidades (por exemplo, justaposição, coordenação, subordinação) ou o número de unidades de nível inferior (por exemplo, palavras) incluídas em unidades de nível superior (por exemplo, frases, orações, unidades de nível discursivo) – ou seja, a densidade sintática dentro de uma dada unidade (Aparici et al., 2021). Além disso, a complexidade sintática, também contempla o tamanho das frases (sendo as frases maiores mais complexas), recorrer à subordinação, bem como ao uso de conjunções subordinadas, correlacionando-se positivamente com as classificações de qualidade do texto (Crossley & McNamara, 2010). Já nos textos analíticos, as orações subordinadas adverbiais são essenciais para apresentar razões, explicações e causas, fundamentais na construção de uma linha de raciocínio sólida e apoiar o ponto de vista do escritor (Aparici et al., 2021).

Em suma, um texto com mais qualidade, tendo em conta os indicadores sintáticos devem ter: uma complexidade sintática superior, menos frequência de verbos finitos, orações subordinadas finitas e orações coordenadas, um elevado número de palavras à direita do nome (complementos ou modificadores), mais estruturas sintáticas de maior complexidade e variedade, complexidade de orações e uma densidade sintática considerável (número médio de palavras por oração).

Relativamente aos (iv) **indicadores discursivos**, estes dizem respeito aos (a) marcadores discursivos, aos (b) movimentos retóricos e à (c) densidade discursiva. Os primeiros são um conjunto de elementos linguísticos que têm o papel de garantir as relações entre as unidades de discurso e os significados que elas veiculam, isto é, as unidades de discurso e os significados que elas codificam.

Para além dos marcadores discursivos, os textos progridem através de uma série de movimentos retóricos diferenciados, a fim de cumprirem o seu objetivo de comunicação. Assim, consoante Aparici et al. (2021), os (b) movimentos retóricos referem-se a segmentos do discurso que cumprem uma função comunicativa particular que, devido à sua natureza, se baseia no género. Independentemente da sua qualidade ou da função que cumprem no texto, os movimentos retóricos podem ser caracterizados pela sua densidade, ou seja, pelo número de palavras ou orações. Os movimentos retóricos que contêm mais orações e/ou palavras são mais informativos e exigem uma qualidade de um texto superior.

Por fim, a (v) **coesão**, relaciona-se com interconetividade de segmentos de texto baseados em características textuais, apresentando-se como um elemento importante da escrita porque pode indicar dependências lexicais, semânticas e argumentativas num texto (Halliday & Hasan, 1976). A coesão textual pode ocorrer ao nível da frase (coesão local) ou em segmentos maiores, como parágrafo, capítulos (coesão global), ou mesmo textos (coesão entre documentos). A abordagem mais comum para identificar a coesão de textos é a análise da construção e retoma da referência (Sousa, 2007, 2008). De facto, “If cohesion in a text is not maintained, it may be difficult for readers to evaluate the systematic relationship between shared lexical items, at which point a reader’s mental representation of the text may break, affecting comprehension” (Crossley, 2020). A coesão, segundo a mesma autora, baseia-se no texto e na presença ou ausência de indicações explícitas no texto que permitam ligar segmentos de texto num conjunto, podendo, portanto, ser medida usando características do texto. Por outro lado, a representação mental de um texto que um leitor desenvolve denomina-se coerência, que se foca na compreensão que cada leitor ou ouvinte constrói através do discurso, variando em função das características individuais dos leitores (conhecimento prévio e proficiência linguística).

Em síntese, os textos de qualidade textual superior devem conter: marcadores de coesão local (advérbios causais, adversativos, aditivos), mecanismos de coesão, ou seja, coreferenciais, pronomes, elipses, nomes, entre outros, características de coesão – coesão lexical, referência e conjunções –, uma maior densidade de relações coesivas e coesão referencial (ligação entre as palavras), ou segmentos de texto – orações, períodos, parágrafos, etc.

6. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo serão apresentadas as opções metodológicas do estudo, mais concretamente, a natureza do estudo, a caracterização da amostra, os instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados e ainda os princípios éticos que nortearam a investigação.

6.1. Natureza do Estudo

É possível afirmar que o estudo realizado é um estudo de caso, de natureza mista: quantitativa e qualitativa.

O conceito de paradigma de investigação pode definir-se como um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos da comunidade científica num dado momento histórico (Coutinho, 2005). Segundo o paradigma positivista – ou quantitativo, empírico-analítico, racionalista, empirista –, procura-se adaptar o modelo das Ciências Naturais à investigação em Ciências Sociais e Humanas, utilizando uma metodologia sobretudo quantitativa (Coutinho, 2011). Já o paradigma qualitativo ou interpretativo, por seu lado, define-se como o paradigma no qual se constroem teorias que se adaptem a problemas/situações muito específicas, adotando uma posição relativista. Este paradigma inspira-se “numa epistemologia subjetivista” (Coutinho, 2011, p.15), afirmando a mesma autora que este paradigma pretende substituir as noções científicas de explicação, previsão e controlo.

O presente estudo é de natureza mista, uma vez que se recorreu a técnicas qualitativas e quantitativas. Quanto ao carácter qualitativo da investigação, esta contou com a observação e a categorização dos textos recolhidos, qualificando cada um de acordo com uma escala de 1 a 7 em diversos parâmetros. Já do ponto de vista quantitativo, o estudo centra-se “na análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação de variáveis e/ou sócio-afectivas passíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no decurso do processo da investigação empírica” (Coutinho, 2011). Efetivamente é objeto de estudo nesta investigação a comparação de qualidade textual com características demográficas, explicitadas posteriormente.

A estratégia de investigação utilizada no estudo em causa foi o estudo de caso que foi definido por Yin (2010) como a investigação empírica que “investiga um fenómeno

contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (p. 39). Neste sentido, a finalidade do estudo de caso é permitir a análise pormenorizada de situações particulares, por métodos quantitativos ou qualitativos, que possibilite a recolha de informação diversificada e, conseqüentemente, a sua triangulação, e que, sob determinadas condições, podem até viabilizar algumas generalizações empíricas (Pardal & Lopes, 2011). O estudo de caso assume ainda um caráter holístico, compreensivo e aprofundado (Menezes et. al, 2017). Os mesmos autores assumem que esta estratégia de investigação integra três fases: (i) primeiramente procede-se à seleção dos documentos a analisar, de acordo com as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, bem como a definição de regras para a exploração do material; (ii) numa segunda fase, procede-se à exploração do material, realizando as operações de codificação; (iii) e, por fim, executa-se o tratamento categorial dos dados e são propostas as inferências e interpretações, a partir da triangulação dos dados provenientes das diversas fontes e da sua análise comparada.

O presente estudo é, portanto, de natureza mista, uma vez que, serão categorizados os textos recorrendo a uma grelha de Procedimento de Avaliação da Qualidade Textual, atribuindo um valor de 1 a 7 em cada parâmetro (natureza qualitativa), e serão feitas correlações entre qualidade textual com as avaliações sumativas dos alunos e características demográficas (natureza quantitativa), recorrendo à aplicação *SPSS*. O estudo de caso é uma investigação que pode utilizar diferentes formas de recolha de dados dependendo do estudo, podendo incluir observações, notas de campo, entrevistas, documentos escritos – como os diários ou cadernos dos participantes (Coy, 2019). De facto, o caso determina o tipo de dados necessários para a investigação de modo a responder à questão de investigação. Neste tipo de investigação, o investigador interage com os participantes e dedica tempo a descrever o ambiente envolvente dos participantes. Assim, “case study investigation is a qualitative approach allowing the investigator to discover salient information about interwoven phenomena within the context of the experience from the perspective of the participant” (Coy, 2019, p. 74).

Em síntese, o estudo de caso é uma investigação empírica (Yin, 1994); que se baseia no raciocínio indutivo (Gomez et al., 1996); que depende fortemente do trabalho

de campo (Punch, 1998); que não é experimental (Ponte, 1994); que se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas (Yin, 1994).

6.2. Caracterização dos Participantes

O estudo foi realizado com um grupo de participantes, sendo uma amostra de conveniência, que incluiu duas turmas do 5.º ano. O grupo foi composto por um total de 30 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, e uma média de 11 anos. A amostra abrangia 13 elementos do sexo feminino e 17 do sexo masculino, com a qual se realizou o período de intervenção no âmbito da PES II (2022), numa escola pública situada em Lisboa. Na amostra contam crianças nativas de Portugal, crianças nascidas em Portugal, mas cujos pais eram imigrantes e, ainda alunos imigrantes, nacionais de países terceiros (NPT).

Tabela 5

Distribuição dados demográficos da amostra

| Rapazes | Raparigas | Portugueses | NPT | 2ª geração |
|---------|-----------|-------------|-----|------------|
| 19 | 12 | 17 | 6 | 6 |

6.3. Instrumentos e Técnicas de Recolha e Tratamento de dados

O termo *dados*, tal como referem Bogdan & Biklen (1994), “são os elementos que formam a base da análise (...) são simultaneamente as provas e as pistas. (...) os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspetos da vida que pretendemos explorar.” (p. 149).

A técnica de recolha deste estudo é indireta, não interativa, de análise documental. As fontes foram os textos redigidos pelas crianças de 5.º ano. Estes textos foram o reconto do “pássaro verde” de Alice Vieira. Primeiramente a investigadora informou os alunos que iria ler um texto e que, posteriormente, teriam de recontar a história ouvida. Após terem sido dadas as instruções da tarefa, a obra foi lida de forma adequada.

As produções dos alunos foram, então, passadas a computador e os erros corrigidos para que se procedesse à análise da informação. De facto, a partir dos textos e, recorrendo à grelha de Procedimento de Avaliação da Qualidade Textual (Anexo A) foram qualificados os textos. Para tal, cada texto foi qualificado com pelo menos duas pessoas, seguindo sempre a grelha e fazendo acordo de cotadores. Com a grelha, foram avaliados os textos com um valor entre 1 e 7, nas dimensões de Adequação, Coerência, Coesão, Sintaxe e Vocabulário, estando cada uma das dimensões discriminada, tanto na sua definição, como na avaliação. Além disso, de modo a averiguar a naturalidade das crianças e respetivos progenitores, foi realizado um questionário no qual os participantes tinham de identificar o país onde nasceram, o país onde os progenitores nasceram e a profissão dos mesmos. Efetivamente, o questionário “when utilized following a collective case study design the qualitative inquiry informs the quantitative investigation in an effort to develop and refine theory” (Coy, 2019, p. 74).

Estudo observacional, retrospectivo, com análise descritiva e analítica. É considerado um estudo observacional dado que os dados são recolhidos sem intervenção ou modificação por parte do investigador. Trata-se também de um estudo retrospectivo uma vez que é baseado em dados de um período pregresso nos últimos XX anos. Por fim, é considerado analítico dado que tem como objetivo analisar possíveis correlações entre as variáveis em estudo.

O estudo dos textos permitirá comparar diversos aspetos. Primeiramente, qualificar os diversos textos, associando o seu nível de qualidade textual com as classificações dos autores, comprando, então, qualidade textual com sucesso académico. Para tal, os diretores de turma forneceram as notas dos participantes do estudo, iremos correlacionar a qualidade textual dos textos com (i) a média do aluno; (ii) classificação da disciplina de Português; (iii) classificação da disciplina de História; e (iv) classificação da disciplina de Matemática. Além destas relações, serão também analisadas a relação entre qualidade textual e características demográficas: (i) participantes nativos de Portugal; (ii) crianças imigrantes, não nascidas em Portugal (NPT); e (iii) crianças nascidas em Portugal, mas filhos de imigrantes (sujeitos de 2.º geração).

Os dados foram compilados de forma sistemática e apresentados de forma qualitativa e quantitativa. A análise estatística foi elaborada com recurso aos programas informáticos Microsoft Excel® e Stata® 16.1.

Na análise exploratória foram usadas medidas de tendência central (médias ou medianas) e de dispersão (desvio padrão ou intervalos interquartílicos) para a caracterização de variáveis quantitativas simétricas ou variáveis quantitativas assimétricas ou ordinais. Para testar a normalidade das variáveis contínuas (simétricas) foi utilizado o Teste de Shapiro-Wilk. As variáveis qualitativas foram caracterizadas por proporções.

Para a correlação entre variáveis quantitativas foi usado o Coeficiente de Correlação de Pearson, caso as variáveis sejam quantitativas contínuas, ou de Spearman, caso pelo menos uma das variáveis seja quantitativa ordinal.

Foram utilizados testes de ANOVA quando se compararam médias entre 3 grupos (Nacionalidade), e testes não paramétricos (Kruskal-Wallis), em alternativa, quando a variável quantitativa era assimétrica.

Os testes serão considerados estatisticamente significativos para um nível de significância (p-value) inferior a 0.05 e o intervalo de confiança será de 95%.

Tabela 6

Variáveis do Estudo Investigativo

| variable name | storage type | display format | value label | variable label |
|-----------------|--------------|----------------|-------------|-------------------|
| MÉDIANOTAS | double | %4.2f | | Média Notas |
| Português | byte | %1.0f | | Português |
| Matemática | byte | %1.0f | | Matemática |
| HGP | byte | %1.0f | | HGP |
| QualidadeText~1 | double | %4.2f | | Qualidade Textual |
| Nacionalidade | str3 | %9s | | Nacionalidade |

6.4. Princípios Éticos do Processo de Investigação

A investigação teve em consideração as preocupações de natureza ética, próprias de um trabalho sujeito a publicação, que, de acordo com a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014), devem promover o desenvolvimento de práticas de investigação e ensino em Ciências da Educação pautadas por padrões de exigência ética, rigor e qualidade. Desta forma, como se trata de sujeitos menores, obteve-se o

consentimento informado e esclarecido dos Encarregados de Educação. Garantem-se a confidencialidade e o anonimato, tendo, também os participantes sido informados dos seus direitos e da possibilidade de aceder aos resultados dos mesmos (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016). Todas estas questões foram respeitadas durante a investigação, tendo os encarregados de educação sido informados, bem como os professores. Além disso, foi mantida a confidencialidade e anonimato da instituição e dos participantes do estudo no tratamento e organização dos dados.

7. RESULTADOS

| ' ' | ' ' |

Na presente secção são apresentados os resultados para os objetivos propostos 1) Compreender a relação entre qualidade textual e a média das notas das crianças; 2) Entender a relação entre qualidade de texto e as classificações obtidas nas disciplinas de Português, Matemática e História e Geografia de Portugal; 3) Comparar qualidade textual tendo em conta características demográficas; bem como alguns índices de qualidade textual encontrados nos textos analisados.

7.1. Apresentação dos resultados

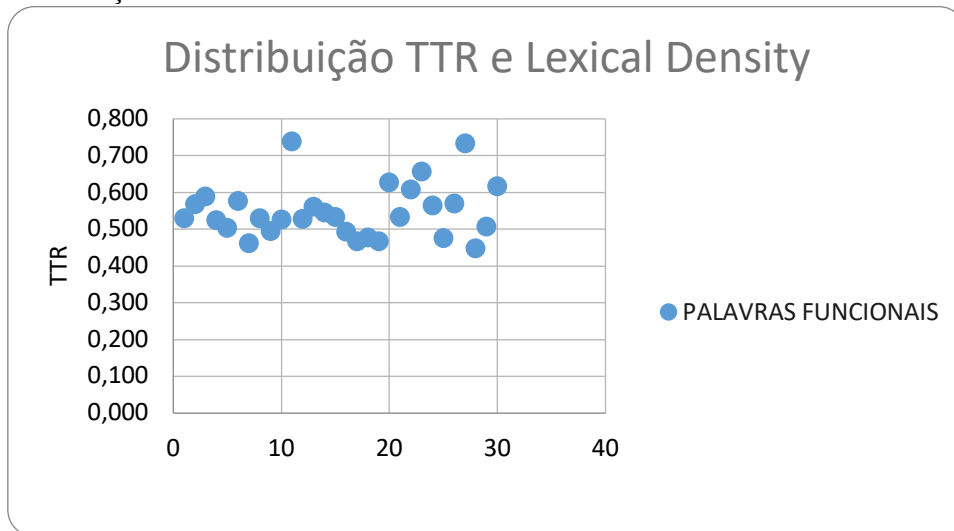
A análise do corpus dos alunos do 5.º ano, usando o software Python revelou, para cada texto: o número de caracteres, de palavras, de linhas, de palavras únicas, palavras funcionais e diversidade lexical, sendo possível constatar que a amostra apresenta resultados muito distintos, tal como se pode aferir na tabela (cf. apêndice A). Posteriormente foram comparados os quatro textos com maior qualidade textual com a diversidade lexical os quais corresponderam apenas dois dos textos com uma diversidade lexical alta. Por outro lado, os quatro textos de qualidade textual mais baixa três dos quatro textos analisados, apresentavam, também um baixo nível de diversidade lexical (cf apêndice).

Da análise do corpus, foi possível constatar que a **média dos caracteres** utilizados foi 1050,50, a **média das palavras** foi de 212,93, a **média de palavras únicas** foi 111,17, a **média da densidade lexical** foi 0,55 e a **média da diversidade lexical** foi de 67,01.

Para a análise dos dados recorri a dois sistemas de métrica: TTR - Type Token Ratio, ou seja, “is the percent of total words that are unique word forms. The average word frequency (AWF) is tokens divided by types or 1/TTR” .. Assim, a figura 1 evidencia a distribuição TTR e densidade lexical, ou seja, este gráfico relaciona a diversidade e a densidade lexical. A investigação aponta que diversidade lexical se relaciona com riqueza vocabular (Duarte, 2011), enquanto a densidade apresenta a riqueza de conteúdos, isto é, quanto mais palavras lexicais, maior o grau de informatividade do texto. Como vimos, esta é um dos indicadores de qualidade textual.

Figura 1

Distribuição TTR e densidade lexical



Além disso, foram também identificadas as palavras mais utilizadas pelos alunos, sendo sem dúvida as mais utilizadas, a palavra princesa, papagaio (conferir apêndice B). Na verdade, estes dados estão de acordo com a tarefa analisada: era pedido um reconto e as personagens mais importantes do texto fonte são a princesa e o papagaio (pássaro verde).

Na mesma linha de pensamento foram também analisadas as médias da ocorrência das diversas classes de palavras dos textos dos alunos, sendo possível concluir que a maioria das palavras são verbos, seguindo-se nomes e adjetivos. Esta prevalência justifica-se pelo gênero de texto: narrativa. Este é um texto de ação em que um herói de traça um percurso com vista a resolver um problema (Sousa, 2010). Assim, verbos e nomes são plausivelmente as categorias mais presentes.

Tabela 7

Média da ocorrência de diversas classes de palavras nos textos

| POS | |
|-------|-----|
| VERB | 428 |
| NOUN | 408 |
| ADJ | 191 |
| PROPN | 73 |
| DET | 62 |
| NUM | 55 |
| AUX | 49 |
| PRON | 27 |
| ADP | 19 |
| CCONJ | 15 |

Relativamente à naturalidade dos alunos foi elaborada uma tabela representativa da amostra que se apresenta a seguir, na tabela 5, na qual se verifica que o peso de Imigrantes e de 17%, de Portugueses nativos de Países Terceiros é de 24% e portugueses nativos são 58%, que representa a maioria da amostra. Estes dados podem, em parte, explicar alguns dos resultados.

Tabela 8

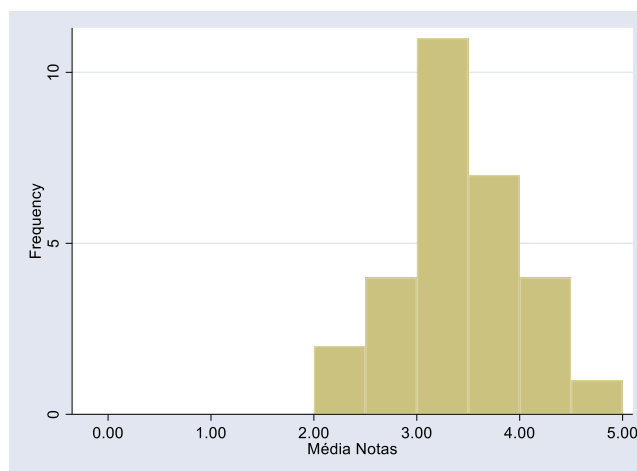
Naturalidade da amostra: alunos imigrantes, PNT e portugueses.

| Nacionalidade | Freq. | Percent |
|---------------|-------|---------|
| I | 5 | 17.24 |
| P | 17 | 58.62 |
| PNT | 7 | 24.14 |
| Total | 29 | 100.00 |

Relativamente à média das notas, esta é uma variável contínua com um comportamento simétrico, observando-se que a média da variável é de 3,42 com um intervalo de 95% de confiança que varia entre 3,21 – 3,63. Ou seja, trata-se de uma amostra com um aproveitamento médio-baixo, a precisar de ser melhorado.

Figura 2

Média das notas dos alunos



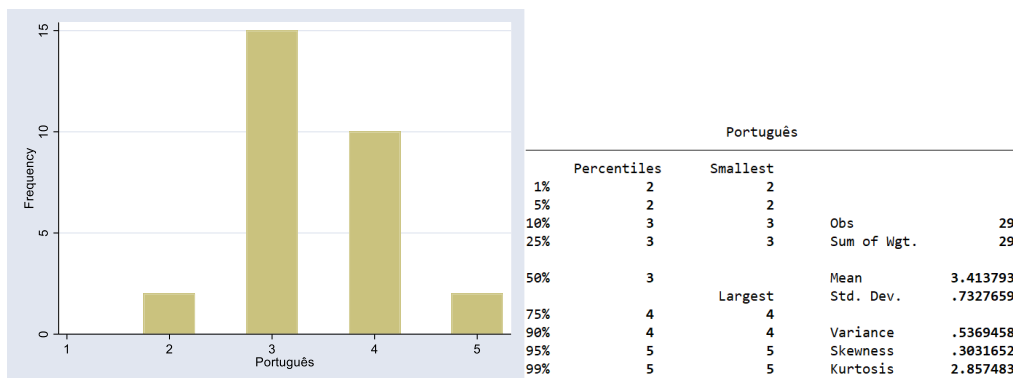
| Variable | Obs | Mean | Std. Err. | [95% Conf. Interval] | |
|------------|-----|------|-----------|----------------------|------|
| MÉDIANOTAS | 29 | 3.42 | 0.10 | 3.21 | 3.63 |

i) Nota da disciplina de Português

No gráfico seguinte apresenta-se o gráfico relativo às classificações da disciplina de Português, sendo a menor nota a classificação de 2 e a maior, a classificação de 5, não existindo nenhum aluno com classificação de 1. É uma variável discreta ordinal com uma mediana de 3, com um comportamento ligeiramente assimétrico positivo (à esquerda), observando-se que a média da variável é de 3,41. Também relativamente à classificação de Português os sujeitos têm um aproveitamento baixo, devendo ser uma preocupação dos professores melhorar este aproveitamento. A figura abaixo exprime estes dados.

Figura 3

Distribuição dos dados relativos à nota da disciplina de Português

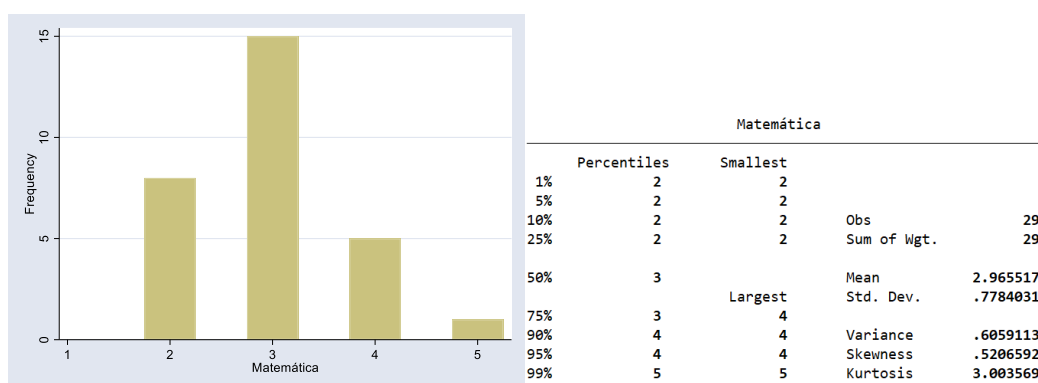


ii) Nota da disciplina de Matemática

Relativamente às notas de matemática, os alunos revelam, na maioria, classificação de 3, existindo também alunos com 2, 4 e 5. Não existe nenhum aluno com classificação de 1 nesta disciplina. É uma variável discreta ordinal com uma mediana de 3, com um comportamento ligeiramente assimétrico positivo (à esquerda), observando-se que a média da variável é de 2,97. O aproveitamento da amostra relativamente à disciplina de matemática é notoriamente baixo e até negativo, devendo os professores focar o seu ensino, no sentido de melhorar estas classificações baixas. A figura 6 representa estes dados visualmente.

Figura 4

Distribuição dos dados relativos à nota da disciplina de Matemática



As classificações nestas duas disciplinas consideradas centrais em estudos nacionais e internacionais (Darling-Hammond, ano) são baixas, sendo as de Matemática ainda mais baixas do que as de Português. Estas disciplinas são consideradas estruturantes e isso indica que é necessário fazer um investimento sério nestas turmas nestas duas disciplinas.

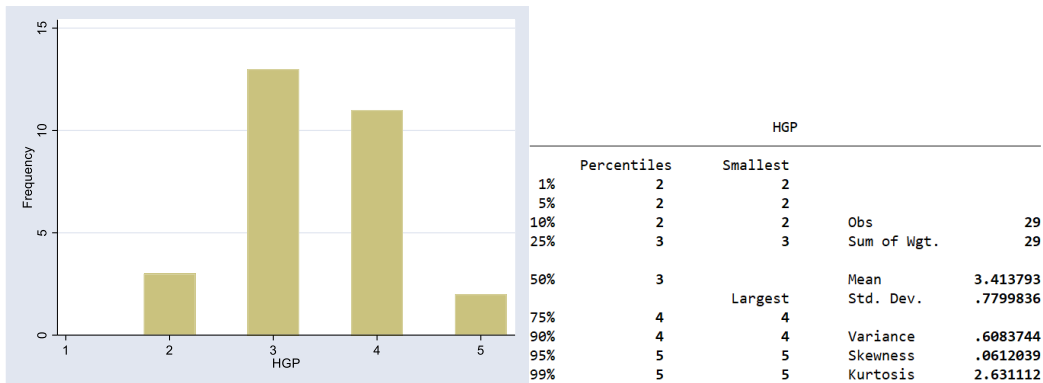
iii) Nota da disciplina de História e Geografia de Portugal

Relativamente às classificações das disciplinas de História e Geografia de Portugal, os alunos revelam, na sua maioria, classificação de 3, no entanto há uma percentagem também significativa de alunos com classificação de 4, existindo, ainda alunos com classificação de 2 e 5. Não houve alunos que tenham obtido classificação de 1. Esta é uma variável discreta ordinal com uma mediana de 3, com um comportamento

simétrico observando-se que a média da variável é de 3,41, o que mostra, mais uma vez, o nível de baixo aproveitamento das turmas e que deve ser alvo de uma intervenção, tal como se pode constatar na figura abaixo.

Figura 5

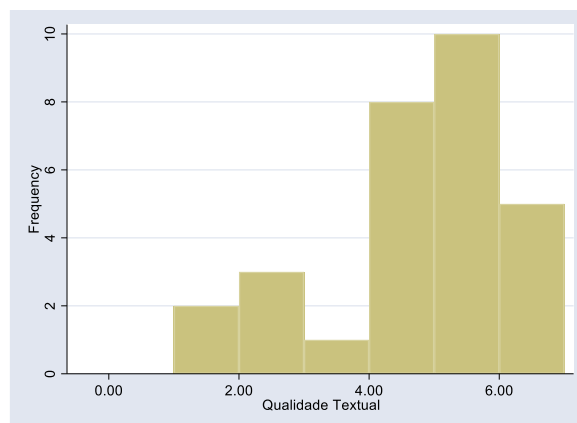
Distribuição dos dados relativos à nota da disciplina de HGP



A qualidade textual dos textos foi aferida com recurso à grelha de qualificação textual, elaborada no âmbito do projeto InText. Os textos são analisados e categorizados de 1 a 7. A maioria do corpus encontra-se com classificações entre 4 e 6, existindo alguns textos com classificações mais próximas de 1 e 3. Esta é uma variável discreta ordinal com uma mediana de 5, com um comportamento assimétrico negativo (à direita), observando-se que a média da variável é de 4,74, sendo, portanto, o nível de qualidade do texto mediano existindo muitos alunos com textos com qualidade textual entre 4 e 6, tal como se observa na figura 8.

Figura 6

Distribuição dos dados da qualificação textual do corpus



| Qualidade Textual | | | | | |
|-------------------|-------------|----------|-------------|--|-----------|
| | Percentiles | Smallest | | | |
| 1% | 1.25 | 1.25 | | | |
| 5% | 1.6 | 1.6 | | | |
| 10% | 2.2 | 2.2 | Obs | | 29 |
| 25% | 4.25 | 2.75 | Sum of Wgt. | | 29 |
| 50% | 5 | | Mean | | 4.739655 |
| | | Largest | Std. Dev. | | 1.468076 |
| 75% | 5.8 | 6 | | | |
| 90% | 6.25 | 6.25 | Variance | | 2.155246 |
| 95% | 6.7 | 6.7 | Skewness | | -.8777491 |
| 99% | 6.8 | 6.8 | Kurtosis | | 2.952439 |

Tendo em conta o comportamento das variáveis quantitativas anteriores, importa agora validar se a distribuição de qualidade textual segue uma Distribuição Normal, de modo a que possamos optar pela adequada metodologia de correlacionamento das variáveis entre si.

Assim, realizando o teste de Shapiro-Wilk a cada uma delas, verificam-se os seguintes resultados:

Tabela 9

Shapiro-Wilk W teste para dados normais

| Shapiro-Wilk W test for normal data | | | | | |
|-------------------------------------|-----|---------|-------|--------|---------|
| Variable | Obs | W | V | z | Prob>z |
| MÉDIANOTAS | 29 | 0.98162 | 0.570 | -1.161 | 0.87724 |
| Português | 29 | 0.99337 | 0.205 | -3.265 | 0.99945 |
| Matemática | 29 | 0.94734 | 1.632 | 1.011 | 0.15608 |
| HGP | 29 | 0.99220 | 0.242 | -2.929 | 0.99830 |
| QualidadeT~1 | 29 | 0.91290 | 2.699 | 2.049 | 0.02023 |

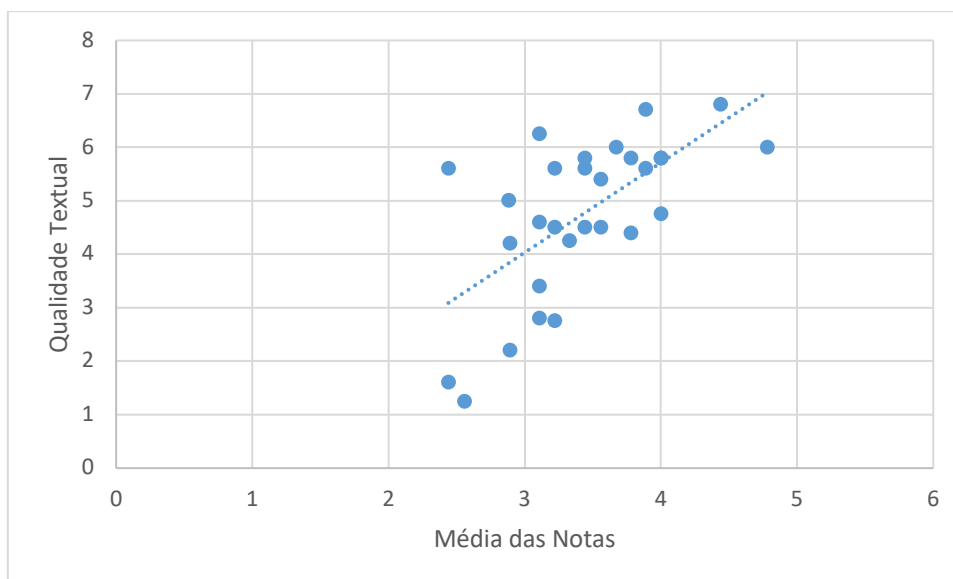
Verifica-se que apenas a variável Qualidade Textual é rejeitada a hipótese de normalidade pelo que a mesma deverá ser caracterizada por estatísticas ordinais e testes não paramétricos. As variáveis das notas podem ser caracterizadas pelos parâmetros de tendência central e de dispersão (médias e desvios padrão).

7.1.1. Compreender a relação entre qualidade textual e a média das notas das crianças

Para este primeiro objetivo houve uma correlação positiva forte significativa ($p < 0,001$), significando que quanto maior a qualidade textual maiores as classificações, sendo possível observá-lo no gráfico abaixo.

Figura 7

Correlação entre qualidade textual e a média das notas



Este resultado vem de encontro a outros estudos que afirmam que a escrita tem impacto na avaliação (Estrela e Sousa, 2011; Sousa et al. 2021). Se a investigação aponta esta correlação, então, se, como defende o PASEO, quisermos promover equidade, temos que centrar a atenção no modo de escrever das crianças.

7.1.2. Entender a relação entre qualidade de texto e as classificações obtidas nas disciplinas de Português, Matemática e História e Geografia de Portugal

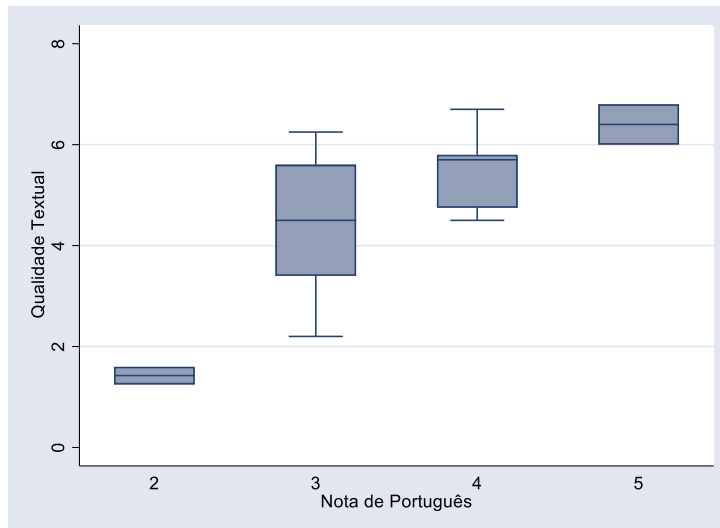
i) Classificação da disciplina de Português

Para o segundo objetivo, verifica-se igualmente uma correlação positiva, na medida em que quanto maiores são as classificações de Português, maior é a qualidade textual observada. Alunos com notas a Português de 3 têm uma Qualidade Textual na ordem dos 4,5, enquanto que alunos com 4 a Português já têm uma Qualidade Textual na ordem dos 5,7. Esta correlação apresenta-se como estatisticamente significativa, tal como demonstra a figura 10.

Na disciplina de Português, os domínios avaliados são oralidade, leitura, escrita, gramática e educação literária. Vê-se, assim, que a escrita é um quinto da classificação final

Figura 8

Correlação entre qualidade textual e a nota da disciplina de Português



| Português | N | min | p25 | p50 | p75 | max |
|-----------|----|------|------|-------|-----|------|
| 2 | 2 | 1.25 | 1.25 | 1.425 | 1.6 | 1.6 |
| 3 | 15 | 2.2 | 3.4 | 4.5 | 5.6 | 6.25 |
| 4 | 10 | 4.5 | 4.75 | 5.7 | 5.8 | 6.7 |
| 5 | 2 | 6 | 6 | 6.4 | 6.8 | 6.8 |
| Total | 29 | 1.25 | 4.25 | 5 | 5.8 | 6.8 |

Number of obs = 29
Spearman's rho = 0.6723

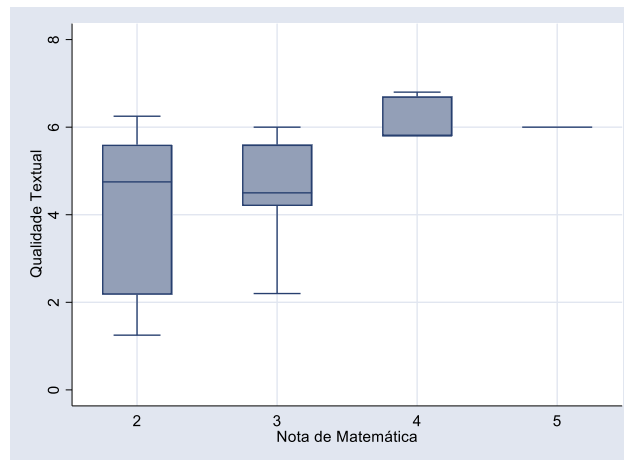
Test of Ho: QualidadeTextual and Português are independent
Prob > |t| = 0.0001

ii) Classificação da disciplina de Matemática

A Qualidade Textual dos alunos com notas a Matemática na ordem do 2 e 3 é muito idêntica, em média (4,75 e 4,5, respetivamente). Contudo, Qualidade Textual em média aumenta quando as notas a Matemática são de 4 e 5. Apesar de se verificar uma correlação moderada entre as notas de Matemática e a Qualidade textual, esta associação ainda é estatisticamente significativa ($p=0,008$). Esta correlação é observável na seguinte figura.

Figura 9

Correlação entre qualidade textual e nota da disciplina de matemática



| Matemática | N | min | p25 | p50 | p75 | max |
|------------|----|------|-------|------|-----|------|
| 2 | 8 | 1.25 | 2.175 | 4.75 | 5.6 | 6.25 |
| 3 | 15 | 2.2 | 4.2 | 4.5 | 5.6 | 6 |
| 4 | 5 | 5.8 | 5.8 | 5.8 | 6.7 | 6.8 |
| 5 | 1 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| Total | 29 | 1.25 | 4.25 | 5 | 5.8 | 6.8 |

Number of obs = 29
 Spearman's rho = 0.4841

Test of Ho: QualidadeTextual and Matemática are independent
 Prob > |t| = 0.0078

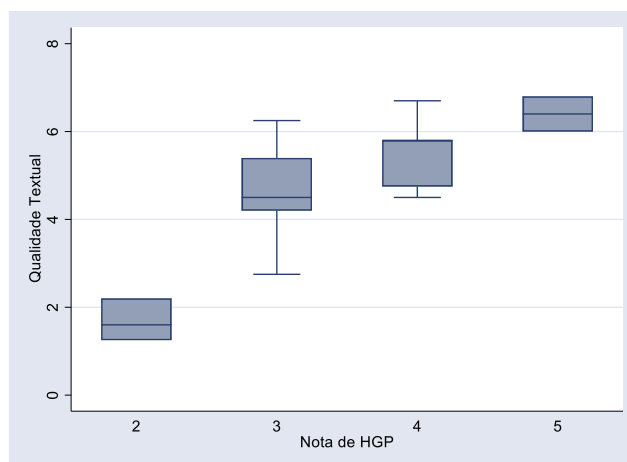
iii) Classificação da disciplina de História e Geografia de Portugal

Verifica-se que esta é a disciplina com a correlação positiva mais forte com a Qualidade Textual, na medida em que quanto maiores são as notas de HGP, maior é a qualidade textual observada. Alunos com notas a HGP de 3 têm uma Qualidade Textual na ordem dos 4,5, enquanto que alunos com 4 a HGP, já têm uma Qualidade Textual na ordem dos 5,8. Esta correlação apresenta-se como estatisticamente significativa. Tal é possível de se observar na seguinte figura.

Ao contrário de Português, na disciplina de História a escrita é o meio que mais é usado na avaliação. Tal poderá explicar esta correlação. Num estudo realizado com 150 estudantes no início do ensino superior, Estrela e Sousa (2011) concluíram que os estudantes que escreviam bem eram os que obtinham melhores classificações a história.

Figura 10

Correlação entre qualidade textual e a nota de disciplina de História e Geografia de Portugal



| HGP | N | min | p25 | p50 | p75 | max |
|-------|----|------|------|-----|-----|------|
| 2 | 3 | 1.25 | 1.25 | 1.6 | 2.2 | 2.2 |
| 3 | 13 | 2.75 | 4.2 | 4.5 | 5.4 | 6.25 |
| 4 | 11 | 4.5 | 4.75 | 5.8 | 5.8 | 6.7 |
| 5 | 2 | 6 | 6 | 6.4 | 6.8 | 6.8 |
| Total | 29 | 1.25 | 4.25 | 5 | 5.8 | 6.8 |

Number of obs = 29
 Spearman's rho = 0.7392

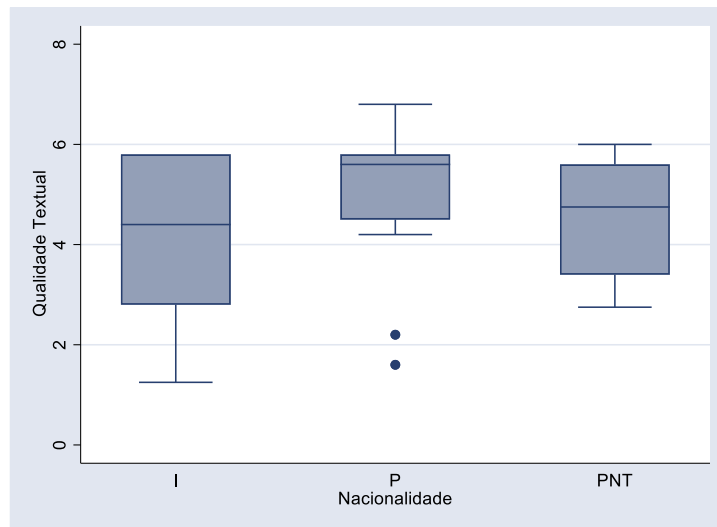
Test of Ho: QualidadeTextual and HGP are independent
 Prob > |t| = 0.0000

7.1.3. Comparar qualidade textual tendo em conta características demográficas

Conforme é possível observar a Qualidade Textual, em média, é idêntica entre os alunos Imigrantes (I) e Portugueses Nativos de Países Terceiros (PNT), e inferior à observada entre os Portugueses (P).

Figura 11

Correlação entre qualidade textual e características demográficas



| Nacionalidade | N | min | p25 | p50 | p75 | max |
|---------------|----|------|------|------|-----|-----|
| I | 5 | 1.25 | 2.8 | 4.4 | 5.8 | 5.8 |
| P | 17 | 1.6 | 4.5 | 5.6 | 5.8 | 6.8 |
| PNT | 7 | 2.75 | 3.4 | 4.75 | 5.6 | 6 |
| Total | 29 | 1.25 | 4.25 | 5 | 5.8 | 6.8 |

De realçar que observam-se dois outliers entre os alunos Portugueses, cuja Qualidade Textual foi de 1,6 e 2,2, valores abaixo do limiar inferior definido na caixa-de-bigodes.

Este resultado pode ter a ver com extensão da amostra, mas há um estudo realizado com nativos e 2,^a geração que sugere que, no contexto português, mais do que o contexto de origem (com experiência migrante, sem experiência migrante), o estatuto socioeconómico parece ter um papel determinante (Gonçalves e Sousa, 2010).

Tabela 11

Equidade de populações

Kruskal-Wallis equality-of-populations rank test

| Nacion~e | Obs | Rank Sum |
|----------|-----|----------|
| I | 5 | 60.00 |
| P | 17 | 280.00 |
| PNT | 7 | 95.00 |

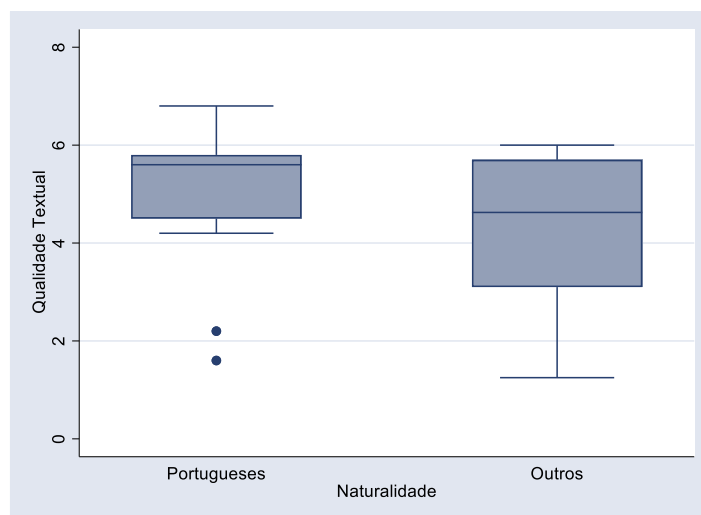
chi-squared = 1.325 with 2 d.f.
probability = 0.5156

Contudo, realizando o teste não paramétrico de comparação das distribuições entre os grupos, verifica-se que as diferenças identificadas não têm diferenças

significativas. Este facto pode dever-se a baixo nível de representatividade dos grupos I e PNT. Se agruparmos apenas em duas categorias pela naturalidade: (i) Portugueses Nativos de Portugal e (ii) outros, os resultados observados passam a ser os seguintes:

Figura 13

Correlação entre qualidade textual e naturalidade



| Naturalidade | N | min | p25 | p50 | p75 | max |
|--------------|----|------|------|-------|-----|-----|
| Portugueses | 17 | 1.6 | 4.5 | 5.6 | 5.8 | 6.8 |
| Outros | 12 | 1.25 | 3.1 | 4.625 | 5.7 | 6 |
| Total | 29 | 1.25 | 4.25 | 5 | 5.8 | 6.8 |

A Qualidade Textual, em média, é de 5,6 entre os Portugueses Nativos de Portugal, em relação aos restantes alunos que é de 4,6 (I+PNT).

Esta diferença, apesar de tudo não tem significado estatístico, conforme demonstram os resultados do teste de Mann-Whitney:

Tabela 12

Significância estatística do teste Mann-Whitney

Two-sample Wilcoxon rank-sum (Mann-Whitney) test

| Naturalidade | obs | rank sum | expected |
|--------------|-----|----------|----------|
| Portugueses | 17 | 280 | 255 |
| Outros | 12 | 155 | 180 |
| combined | 29 | 435 | 435 |

unadjusted variance 510.00
 adjustment for ties -3.14

adjusted variance 506.86

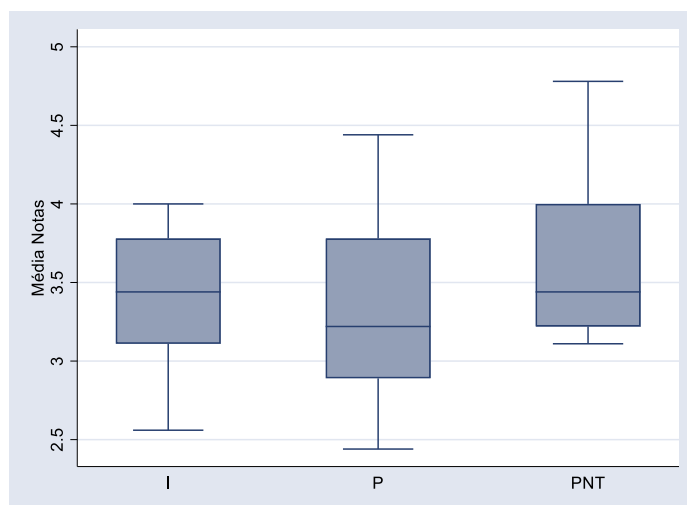
Ho: Qualid~l(Natura~e==Portugueses) = Qualid~l(Natura~e==Outros)

z = 1.110
 Prob > |z| = 0.2668
 Exact Prob = 0.2764

Relativamente à relação entre a média das notas e as características demográficas não são estatisticamente significativas, como se pode ver.

Figura 14

Relação entre a média das notas e as características demográficas



Kruskal-Wallis equality-of-populations rank test

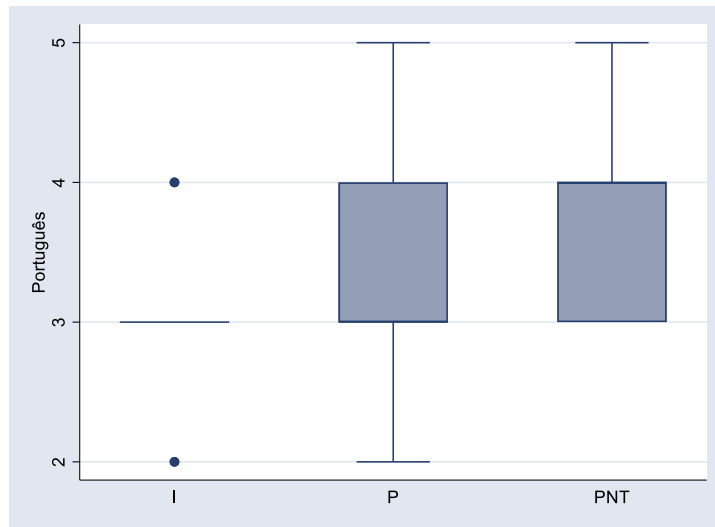
p-value = 0.5415

| Nacionalidade | N | min | p25 | p50 | p75 | max |
|---------------|----|------|------|------|------|------|
| I | 5 | 2.56 | 3.11 | 3.44 | 3.78 | 4 |
| P | 17 | 2.44 | 2.89 | 3.22 | 3.78 | 4.44 |
| PNT | 7 | 3.11 | 3.22 | 3.44 | 4 | 4.78 |
| Total | 29 | 2.44 | 3.11 | 3.44 | 3.78 | 4.78 |

Também quando comparando as notas de portugueses com as características demográficas, as diferenças não são estatisticamente significativas.

Figura 15

Relação entre a nota da disciplina de português e as características demográficas



Kruskal-Wallis equality-of-populations rank test

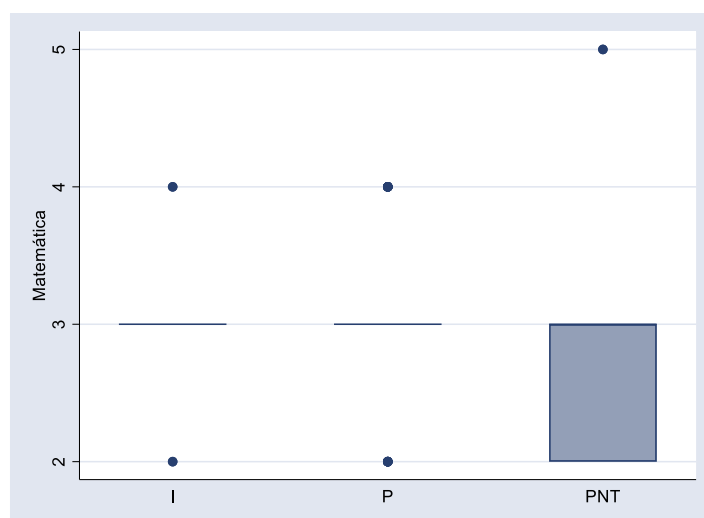
p-value = 0.2808

| Nacionalidade | N | min | p25 | p50 | p75 | max |
|---------------|----|-----|-----|-----|-----|-----|
| I | 5 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| P | 17 | 2 | 3 | 3 | 4 | 5 |
| PNT | 7 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 |
| Total | 29 | 2 | 3 | 3 | 4 | 5 |

Comparando as notas da disciplina de matemática, as diferenças, também não são estatisticamente significativas.

Figura 16

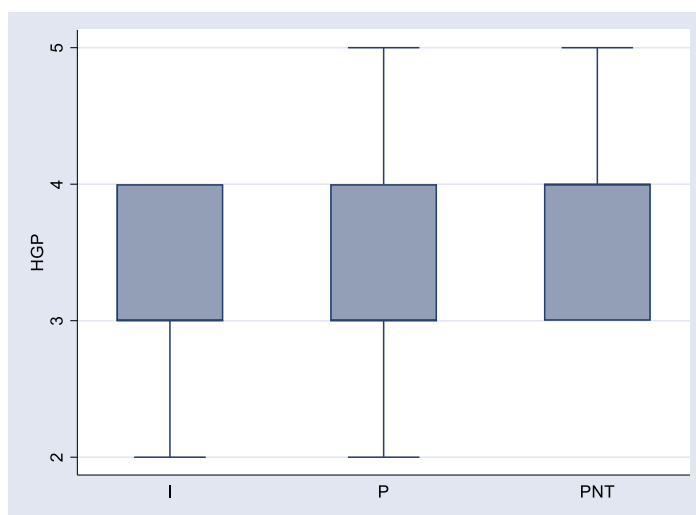
Relação entre a nota da disciplina de matemática e características demográficas



Por fim, no que diz respeito à comparação da nota da disciplina de História e Geografia de Portugal com as características demográficas, mais uma vez, as diferenças não são estatisticamente significativas.

Figura 17

Relação entre a nota da disciplina de História e Geografia de Portugal e as características demográficas



7.2. Discussão dos Resultados

Para dar resposta ao Objetivo Geral “**compreender a relação entre qualidade textual e sucesso académico**” foram comparados 29 textos de alunos do 5.º do 2.º CEB, observando se existia uma correlação positiva significativa. Este resultado está em consonância com estudos nacionais e internacionais.

A partir dos resultados foi possível concluir que o aproveitamento dos alunos, tanto na média das suas classificações, como individualmente em Português, Matemática e História e Geografia de Portugal as classificações são baixas, o que reflete turmas com um aproveitamento médio baixo (próximo de 3, com a disciplina de matemática a ter aproveitamento negativo). Desta forma, os professores destas turmas devem investir nestas turmas no sentido de aumentar o aproveitamento destas crianças.

Relativamente à análise dos textos e qualificação textual, é possível afirmar que os alunos apresentam um nível de qualidade textual médio, sendo poucos os alunos com

níveis muito baixos (2 ou menos), encontrando-se a maioria dos textos com níveis entre 4 e 6, existindo também alguns com um nível de qualidade alto (entre 6 e 7).

No que diz respeito ao primeiro objetivo específico, **compreender a relação entre qualidade textual e a média das notas das crianças**, verificou-se uma correlação positiva significativa, indicando que quanto maior a qualidade textual dos textos, melhores eram as classificações das crianças. Deste modo, o estudo desenvolvido corrobora os estudos de Darling-Hammond (2000), que concluíram também que existe uma relação entre qualidade textual e sucesso académico.

Intimamente ligado ao primeiro objetivo, encontra-se o segundo, **entender a relação entre qualidade de texto e as classificações obtidas nas disciplinas de Português, Matemática e História e Geografia de Portugal**, que teve resultados também estatisticamente positivos, havendo uma correlação alta entre qualidade textual e as classificações das disciplinas de Matemática, Português e História e Geografia de Portugal. Também este estudo corrobora os estudos de Darling-Hammond (2000), que obtiveram resultados muito positivos na relação entre qualidade textual e sucesso académico, considerando, de facto, a autora que o Português e a Matemática são disciplinas centrais para o sucesso académico dos alunos.

Por fim, o último objetivo, **“comprar qualidade textual com características demográficas”** não obteve diferenças estatisticamente significativas entre os portugueses nativos de Portugal e os outros (PNT e imigrantes), podendo ser justificado primeiramente pelo facto de ser uma amostra pequena (*corpus* composto por apenas 29 textos). Outra possível justificação é o facto do contexto de origem dos restantes alunos ser de um nível socioeconómico baixo que equaliza o nível de qualidade textual dos alunos que não são de naturalidade portuguesa (Sousa e Soares, 2022), justificando, assim, os resultados negativos de qualidade textual e características demográficas.

Em síntese, é possível afirmar que o estudo apresenta uma correlação positiva forte para os dois primeiros objetivos, enquanto o terceiro objetivo não apresenta uma correlação significativa, tendo sido possível ir ao encontro das investigações já realizadas por outros investigadores.

B. CONCLUSÕES

| ' ' | ' ' |

Nesta secção são apresentadas as conclusões do estudo, bem como os constrangimentos do estudo e perspectivas futuras.

8.1. Conclusões do Estudo

No presente estudo empírico, foram elaboradas questões orientadoras que possibilitaram a construção da temática de investigação: (i) Qual a relação entre qualidade textual com a avaliação sumativa?; ii) Qual a relação entre qualidade textual e as médias das notas dos alunos?; iii) Qual a relação entre qualidade textual e as notas das disciplinas de Português, História e Geografia de Portugal e Matemática?; iv) Qual a relação entre as características demográficas e a qualidade textual?. Consequentemente, a formulação destas questões permitiu a definição de objetivos para o estudo, como: (1) Compreender a relação entre qualidade textual e a média das notas das crianças; 2) Entender a relação entre qualidade de texto e as classificações obtidas nas disciplinas de Português, Matemática e História e Geografia de Portugal; 3) Comparar qualidade textual tendo em conta características demográficas.

Quanto aos objetivos, os resultados da investigação mostraram uma correlação positiva forte nos dois primeiros objetivos, mas no segundo esta correlação não se mostrou significativa.

Desta forma, pode-se concluir que a problemática “avaliação da qualidade de escrita no 5.º ano em textos narrativos?” foi respondida com sucesso, relevando-se, em média, resultados bastante positivos.

8.2. Constrangimentos do Estudo e Perspetivas Futuras

O contexto em que foi conduzida a investigação teve um período de tempo muito limitado, o que determinou a delimitação dos objetivos geral e específicos, bem como a metodologia a adotar. Assim, foi uma escolha consciente estudar a relação entre qualidade textual e sucesso académico, mesmo tendo a limitação da escassez de tempo para a realização desta investigação.

Ainda que a mostra recolhida e o *corpus* analisados permitam extrair conclusões, o número de participantes foi reduzido, não permitindo fazer generalizações. No entanto, com os resultados é possível aferir que as turmas necessitam de um investimento por parte

dos professores das turmas de modo a aumentar o aproveitamento destas e que o sucesso escolar correlaciona com a qualidade de escrita dos alunos.

9. REFLEXÃO FINAL

| ' ' | | ' ' |

Este último capítulo tem um caráter crítico e reflexivo. Para finalizar o presente relatório importa refletir sobre aspetos que constituíram o meu percurso académico e pessoal, a saber: (i) contributo da prática desenvolvida durante a PES II, no 2.º CEB; (ii) contributo da investigação para o desenvolvimento de competências profissionais; (iii) aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional; e, por fim, (iv) aspetos a melhorar enquanto profissional de educação.

Ao longo do meu percurso académico, de cinco anos, fui sendo preparada para a prática final, incluída na UC PES II. Este percurso serve de base para os anos que se aproximem. De facto, enquanto futura professora é necessário adquirir ferramentas sólidas para construir a base do percurso profissional, que implica passar pela formação de professores. Neste sentido, e como afirma Franco (2012),

o desenvolvimento pessoal e profissional do professor resulta de múltiplos e complexos fatores que interferem no seu percurso profissional, tais como os investimentos pessoais que faz ao longo da sua carreira, as suas experiências profissionais, a partilha de ideias e experiências com os colegas, as oportunidades de formação, o envolvimento em projetos e até o contexto político e social em que decorre a sua atividade (Franco, 2012, p. 65).

Estes são fatores fulcrais a ter em mente durante o resto da minha atividade docente uma vez que é necessário estar em constante aprendizagem e superar as minhas próprias limitações, uma vez que o ser humano se encontra em aprendizagem desde o início até ao final da vida. Assim, um bom profissional pedagógico deve estar disposto a aprender, para uma melhor intervenção, ajustando o seu ensino às necessidades do grupo.

No que diz respeito ao primeiro tópico, o contributo da experiência desenvolvida durante a PES, no 1.º e 2.º CEB, permitiu uma perceção mais realista dos contextos educativos existentes (Madureira & Leite, 2007), bem como que somos humanos e não sabemos tudo, devendo ser flexíveis e permitir adquirir mais saberes para que nos possamos adaptar às realidades com que nos deparamos. Assim, considero que a minha experiência durante a PES II foi bastante positiva e dotou-me de ferramentas essenciais para a profissão. De facto, ter a oportunidade de vivenciar ambos os ciclos de ensino teve um impacto muito positivo, não só para entender os níveis de desenvolvimento em

diferentes faixas etárias, como também compreender quais as estratégias mais adequadas a cada ano de escolaridade, conseguindo, prever a adesão dos alunos aquando da planificação das atividades. Além disso, foi também possível, em ambos os ciclos, experimentar estratégias inovadoras e entender quais as que resultam em cada ano. Para este fator foi essencial uma capacidade de constante flexibilidade e adaptabilidade, conseguindo perceber se as crianças não estavam a reagir da forma esperada, adaptando o plano inicialmente delineado. Acresce ainda o facto de ter sido possível observar formas de ensino distintas em ambos os ciclos e adaptá-las às minhas crenças enquanto professora, tendo sempre a preocupação de dar continuidade ao trabalho que a docente desenvolveu durante o ano.

Neste sentido, é crucial conhecer e dominar a teoria, mas é imprescindível praticá-la, identificando Alarcão e Roldão (2008) que

a construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro. No entanto, na fase pré-profissional, o sentido de profissionalidade é potencial, incipiente e latente (Alarcão e Roldão, 2008, p. 34).

Ainda relacionado com a prática pedagógica, é de destacar o facto de ter sido possível vivenciar a vida na escola, enquanto instituição, as interações entre os agentes educativos, as políticas educativas, ou seja, o dia a dia numa escola, com todas as implicações subjacentes.

Intimamente relacionado com a experiência do período de intervenção encontra-se o segundo tópico, o contributo do estudo investigativo desenvolvido no 2.º CEB para o desenvolvimento de competências profissionais. Este esteve sempre presente e tornou-se importante, enquanto futura professora, identificar as fragilidades e potencialidades do grupo com o qual se está a trabalhar de modo a colmatar as fragilidades inicialmente reconhecidas, uma vez que ser professor é, também, ser investigador, devendo ser capaz de, com base nas potencialidades e fragilidades do grupo, definir uma problemática e estruturá-la com o objetivo de delinear a sua intervenção (Sousa & Batista, 2014). Através do estudo desenvolvido foi possível recolher informações e desenvolver competências

científicas que me ajudarão, profissionalmente, a compreender com precisão a relação entre qualidade textual e sucesso académico.

No que concerne ao terceiro tópico, aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional, é de destacar a o conhecimento dos grupos em que decorreram as intervenções pedagógicas, bem como as necessidades individuais de cada aluno, o relacionamento pedagógico tanto com os professores cooperantes que tive o privilégio de trabalhar como dos professores da faculdade que sempre se dispuseram a ajudar para que eu desse sempre o melhor de mim e, ainda, com os meus colegas futuros professores. Além disso, importa ainda referir a análise e melhoramento de práticas e a aprendizagem centrada no aluno para a obtenção de aprendizagens significativas, uma vez que é importante acompanhar o processo de aprendizagem, orientar os alunos com mais incertezas, os mais inseguros, e encontrar os momentos certos de avaliar a forma formativa de todo o processo, provendo sempre uma boa relação professor-alunos, criando práticas correspondentes às necessidades, oferecendo uma aprendizagem significativo. Desta forma, importa referir que ter intervindo nos dois ciclos de ensino permitiu combater as minhas inquietações e superar expectativas, bem como me permitiu compreender o ciclo de ensino com o qual me identifico mais e me vejo a lecionar no futuro próximo. Além disso, a experiência da prática pedagógica transmitiu-me segurança na medida em que houve um contacto constante entre os cooperantes das turmas e os professores da faculdade que sempre se disponibilizaram para me ajudar a encontrar alternativas e a sentir-me confortável com as escolhas pedagógicas.

Por fim, o quarto tópico, diz respeito aos aspetos a melhorar e a manter enquanto profissional de educação, considero que a minha maior dificuldade se relaciona com a gestão do tempo de sala de aula e a minha segurança em sala de aula. Efetivamente, durante a prática, foi sempre desafiante cumprir o tempo delineado nas planificações, algo que pretendo melhorar com o tempo e experiência e se domina com o erro. No início da intervenção procurei elaborar planificações mais extensas, por ter receio de me sobrar tempo de aula, no entanto, com o tempo dinamizava sessões menos extensas devido ao meu conhecimento do ritmo dos alunos. Também o currículo é um aspeto que receio, devido à pressão imposta para o seu cumprimento, mas acredito que vou encontrar estratégias com as quais me sinta confortável.

Em síntese, a prática educativa e o desenvolvimento de uma investigação permitiram o trabalho e o aperfeiçoamento de características e perspectivas pedagógicas mais adequadas aos diversos contextos educativos. Nunca esquecendo a valorização dos alunos e o quão importante é trabalhar com e para eles, sendo a força que move os professores a quererem ser mais e melhores, possibilitando a construção de seres mais íntegros.

REFERÊNCIAS

| " | | " |

- (SPCE), S. P. (2014). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica (Carta Ética)*.
- AERDL. (2019-2022). Projeto Educativo . Lisboa.
- Alarcão, & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Aparici, M., Cuberos, R., Salas, N., & Rosado, E. (2021). Linguistic indicators of text quality in analytical texts: developmental changes and sensitivity to pedagogical work (Indicadores lingüísticos de la calidad textual en los textos analíticos: cambios evolutivos y sensibilidad al trabajo pedagógico). *Journal for the Study of Education and Development/ Infancia y Aprendizaje*, 44, 9-46.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita - Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Camps, A. (2005). *Ponto de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Camps, A., & Ribas, T. (1993). *La Evaluación del Aprendizaje de la Composición Escrita en Situación Escolar*. Madrid: Secretária General Técnica Centro de Publicaciones.
- Carvalho, J. (2013). *A escrita na escola: uma visão integradora*. Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. (2013). *A escrita na escola: uma visão integradora*.
- Carvalho, J. A. (2017). *School writting practices, writing development and academic writing - how can they be combined in a coherent and effective schooling path*.
- Cassany, D. (1999). *Construir la Escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Costa-Pereira, T., Alves, I., & Sousa, O. (2021). *Contar e explicar: competências de escrita no 5.º ano de escolaridade numa escola multicultural portuguesa*. Entrepalavras.
- Costa-Pereira, T., Faria, C., & Sousa, O. (2019). *A função epistémica da escrita: aprendizagens de conteúdo e de escrita associadas ao trabalho de projeto em Estudo do Meio*. Acta Scientiarum - Language and Culture v.41.
- Costa-Pereira, T., Sousa, O., & Pereira de Matos, D. (2018). A escrita com função epistémica em projeto do 1.º ciclo do ensino básico de Lisboa: escrever enquanto processo de organização e construção do conhecimento. Em L. Silva,

- D. Cardoso, & A. Silva, *Nos Domínios da Escrita* (pp. 119-144). Lisboa: João Pessoa: Editora.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de Investigação em ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Coy, M. J. (2019). Research Methodologies: Increasing Understanding of the World. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 9, 71 - 77.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2010). *Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita*. Ministerio de Educación - Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional.
- Educação, M. d. (2021). Projeto Educativo 2021-2025. Lisboa.
- Figueras, C., & Santiago, M. (2009). *Planificación*. Barcelona: Editoria Ariel S. A.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). *A cognitive process theory of writing*. National Council of Teachers of English.
- Franco, A. (2012). *Modelos e Práticas de desenvolvimento dos professores. Análise de um percurso. Relatório reflexivo de Mestrado em Ciências da Educação*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas A Teoria na Prática*. São Paulo : ARTMED EDITORA S.A.
- González, F., & Peña, F. D. (2010). *Integración Lectura y Escritura en la Composición de Textos Académicos - Consideraciones desde la teoría y la práctica*. Artículos arbitrados. .
- Hayes, J. R., & Nash, J. G. (1996). *On the Nature of Planning in Writing*.
- Hohmann, M. &. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lisboa, I. d. (2016). *Carta ética para a investigação em Educação e formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Lourenço, O. M. (2005). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: teoria, dados e implicações*. Coimbra: Edições Almedina.
- Madureira, I., & Leite, T. (2007). Educação Inclusiva e Formação de Professores: uma visão integrada. *Revista Diversidades*, 12-16.
- Menezes, L., Cardoso, A. P., Rego, B., Balula, J., Figueiredo, M., & Felizardo, S. (2017). *Olhares sobre a educação em torno da formação de professores*. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV).

- Moran, J. (2012). *A afetividade na relação pedagógica*. São Paulo : Escola de Comunicação e Artes: Universidade de São Paulo.
- NCTM. (2017). *Princípios para a ação*. APM.
- Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, M. L. (2000). *Escrever em português: didáticas e práticas*. Lisboa: Asa.
- Piaget, J. (1999). *Seis estudos de psicologia*. Forense Universitária.
- Rodrigues, M. R., Gonçalves, C., & Silva, E. (2020). Os subprocessos do processo de escrita: programa de intervenção para aprendizagem do texto expositivo (The subprocesses of the writing process: intervention program to learn the expository text). *Caleidoscópio*, 20-46.
- Semana, S., & Santos, L. (2009). Estratégias de avaliação na regulação das aprendizagens em matemática. Lisboa: APM: XXSIEM.
- Sousa, M., & Batista, C. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: segundo bolonha*. Lisboa: PACTOR.
- Sousa, O. C. (2015). 2015. TEXTOS E CONTEXTOS LEITURA, ESCRITA E CULTURA LETRADA: Formalpress – Publicações e Marketing, lda.
- Sousa, O., & Costa-Pereira, T. (2018). *Práticas de literacia no ensino superior: as percepções dos alunos sobre escrita nas disciplinas*. Acta Scientiarum - Language and Culture.
- Sousa, O., & Gonçalves, C. (2012). Ler e escrever: percursos de aprendizagem. Em T. Estrela, & e. al, *Revisitar os Estudos Curriculares. Onde estamos e para onde vamos?* Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Tréca, M. C. (2005). Piaget (1896-1980). Em B. Golse (Ed.) *O desenvolvimento afectivo e intelectual da criança* (pp. 151-161). Lisboa: Climepsi.
- Union, E. (2022). *Increasing achievement and motivation in mathematics and science learning in schools*. Luxemburgo.
- Vigotsky, L. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Artmed.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

| " " | | " "

ANEXO A - PROCEDIMENTO DE AVALIAÇÃO DE QUALIDADE TEXTUAL

Procedimento de Avaliação da Qualidade Textual

Nota: Os textos devem ser passados a computador e os erros ortográficos corrigidos.

Por favor, **avali** os textos com um valor entre 1 e 7, nas várias dimensões consideradas: **Adequação, Coerência, Coesão, Sintaxe e Vocabulário.**

| | Definição | Texto muito mau (1) | Texto muito bom (7) |
|--------------------|--|---|--|
| Adequação | Cumprimento da instrução dada Respeito pela superestrutura textual e pelos objetivos do escrito | Texto que não pode ser enquadrado no género, subgénero ou sequência propostos e que não cumpre os objetivos do escrito | Texto que respeita a superestrutura textual e que cumpre com eficácia os objetivos do escrito |
| Coerência | Encadeamento das ideias em torno do tema e dos tópicos Fluidez do discurso | Texto desconexo, incongruente e sem sentido | As ideias encadeiam-se de forma lógica, formando um todo com sentido |
| Coesão | Estrutura e organização das partes do texto Articulação de unidades linguísticas, frases, orações, parágrafos | Ausência de conetores e outros mecanismos de coesão; sequência de orações, frases ou parágrafos isolados uns dos outros | Articulação entre as várias unidades do texto, com utilização adequada de conetores e outros mecanismos de coesão (redes lexicais e semânticas, subordinação...) |
| Sintaxe | Construção das frases Acordo gramatical Conjugação verbal Diversidade de estruturas | Frases mal construídas e sem sentido, com estruturas repetitivas. | Frases bem construídas, com estruturas diversificadas e que transmitem a mensagem com clareza. |
| Vocabulário | Riqueza, diversidade Significado das palavras | Pouca diversidade e interdependência de vocabulário, repetições, uso impróprio das palavras | Vocabulário rico, diversificado e interdependente, domínio do significado das palavras |

Procedimento de avaliação direto

Ler o texto e avaliá-lo de imediato.

Procedimento de avaliação indireto

1) Ler o texto e decidir se este é positivo, negativo, ou neutro.

2) Se positivo, decidir entre 5, 6, 7; se negativo decidir entre 1, 2, 3; se neutro, reconsiderar se é 4 ou pode ser 3 ou 5.

ANEXO B - TEXTO COM QUALIDADE TEXTUAL MAIS ELEVADA

A história começa com um rei que ia caçar mas antes de ir chamou as suas 3 filhas e disselhes que quando voltasse queria ouviros seus senhos.

Quando chegou, a filha mais nova disse-lhe de imediato que sonhou que o pai encontrou um gigante que o ameaçava de morte, o pai confirmou e acrescentou que tinha se livrado dele, de seguida disse a do meio com o que sonhou, ela disse muito rapidamente ao pai que sonhou que ele tinha combatido com um dragão de sete cabeças e outra vez o pai confirmou o sonho e disse-lhes que venceu o combate, por fim disse a mais velha, muito suavemente contou-lhes o que o pai beijou a sua mão em sinal de obediência, o rei irritado disse-lhe que ela não era mais que ele para isso acontecer, pegou nela, subiu as escadas e atirou-a da janela.

A filha caiu no lago, e não se afogou apareceu um pássaro verde que a ajudou durante anos e anos, mas um dia o pai saiu novamente e as irmãs decidiram tentar abrir a janela pela qual a irmã foi atirada, quando abriram viram a irmã e o pássaro na árvore mais alta.

A filha mais velha pediu ao pássaro que a levasse para outro sítio pois tinha medo que o pai descobrisse.

Certo dia, o pássaro ficou muito doente e a princesa só sabia chorar, até que decidiu perguntar-lhe o que ele precisava para ficar bem, a sua resposta foi simples ele precisava de morrer nas suas mãos, ela recusou pois ele ajudou-a repetiram isso várias vezes até que ele deu-lhe uma lamina e ela aplicou um golpe que o matou, mas de seguida surgiu um imperador e disse que iriam casar á noite, e que ela agora era uma imperatriz, de noite no casamento sete reis fora beijar a mão á imperatriz em obediência, o seu pai não a reconheceu e quando ele se esticou para a beijar ela retirou a mão, ele perguntou o que lhe havia feito, e ela contou-lhe que ele a atirou da janela, e ele pediu perdão.

ANEXO C - TEXTO COM QUALIDADE TEXTO MAIS BAIXA

O pai vago e dice quando vontar conto o você sonhos três a irma mais velha de que sonho que moto um papagaio e a irma mais nova dice que teve um dragão de 7 cabeça a irma mais velha dice que tem um filho mais ela recuperou.

Era um rei que vivia no palacio.

APÊNDICE A - RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGENS ESSENCIAIS E INDICADORES DE QUALIDADE TEXTUAL

| 1.º Ano | 2.º Ano | 3.º Ano | 4.º Ano | 5.º Ano | 6.º Ano |
|---|--|---|---|--|---|
| Oralidade | | | | | |
| Utilizar padrões de entoação e ritmo adequados na formulação de perguntas, de afirmações e de pedidos | Variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo em função da finalidade comunicativa. | Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras. | | | |
| Expressar opinião compartilhando ideias e sentimentos. | | | Usar a palavra para expressar opiniões e compartilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmos adequados | Preparar apresentações orais (exposição, relato, tomada de posição) individualmente ou após discussão de diferentes pontos de vista. | Comunicar, em contexto formal, informação essencial (paráfrase, resumo) e opiniões fundamentadas. |
| | Formular perguntas, pedidos e respostas a questões | | | | |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | considerando a situação e o interlocutor. | | | | |
| | Planejar, produzir e avaliar os seus próprios textos. | Planejar, produzir e avaliar os seus próprios textos orais. | Planejar, produzir e avaliar discursos orais breves, com vocabulário variado e frases complexas, individualmente ou em grupo. | Planificar e produzir textos orais com diferentes finalidades. | Planificar, produzir e avaliar textos orais (relato, descrição, apreciação crítica), com definição de tema e sequência lógica de tópicos (organização do discurso, correção gramatical), individualmente ou em grupo. |
| | Recontar histórias e narrar situações vividas e imaginadas. | Usar a palavra com propriedade para expor conhecimentos e apresentar narrações. | Realizar exposições breves, a partir de planificação. | Produzir um discurso com elementos de coesão adequados (concordância; tempos verbais; advérbios; variação das anáforas; uso de conectores frásicos e textuais mais frequentes). | Fazer uma apresentação oral, devidamente estruturada, sobre um tema. |
| | | | | | Utilizar, de modo intencional e |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | sistemático, processos de coesão textual: anáforas lexicais e pronominais, frases complexas, expressões adverbiais, tempos e modos verbais, conectores frásicos. |
| | | Detetar semelhanças e diferenças entre o texto oral e o texto escrito. | | | |
| Distinguir diferentes situações comunicativas (por exemplo, contar uma história, pedir/dar informações); | | | | | |
| Avaliar discursos tendo em conta a adequação à situação de comunicação; | | | | | |
| produção de discursos preparados para apresentação a público restrito (à turma, a | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|---|---|---|
| colegas de outras turmas), com diferentes finalidades: <ul style="list-style-type: none"> • Recontar histórias lidas em livros; • Narrar situações imaginadas como forma de desenvolver e explorar a imaginação, a expressão linguística e a competência comunicativa; • descrever situações, pessoas/personagens, espaços | | | | | |
| Leitura e Escrita | | | | | |
| manipulação de unidades de sentido como <ul style="list-style-type: none"> • segmentação de textos em frases, de frases em palavras, de palavras em sílabas e fonemas; • reconstituição de textos | | | | | |
| | | | Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto | Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista. | Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista. |

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|
| | | | | | |
| | | | Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma). | | |
| | | | | Ler textos com características narrativas e expositivas | Ler textos com características narrativas e expositivas de maior complexidade, associados a finalidades várias (lúdicas, estéticas, publicitárias e informativas) e em suportes variados. |
| | | | | Explicitar o sentido global de um texto | Explicitar o sentido global de um texto. |
| | | | | Reconhecer a forma como o texto está estruturado (partes e subpartes). | Reconhecer a forma como o texto está estruturado (partes e subpartes). |
| Representar por escrito os fonemas através dos | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|---|--|--|
| respetivos grafemas e dígrafos, incluindo os casos que dependem de diferentes posições dos fonemas ou dos grafemas na palavra | | | | | |
| Escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão silábica, aplicando regras de correspondência fonema – grafema. | | | | | |
| Escrever frases simples e textos curtos em escrita cursiva e através de digitação num dispositivo eletrónico, utilizando adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final, vírgula, ponto de interrogação e ponto de exclamação. | Utilizar o ponto final na delimitação de frases e a vírgula em enumerações e em mecanismos de coordenação. | | | | |
| | | | Escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das | Descrever pessoas, objetos e paisagens em função de diferentes finalidades e géneros textuais. | |

| | | | | | |
|---|--|---|--|---|---|
| | | | personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto. | | |
| Planificar, redigir e rever textos curtos com a colaboração do professor. | Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar). | Registrar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão. | Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo. | Planificar a escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização. | Utilizar sistematicamente processos de planificação, textualização e revisão de textos. |
| | Redigir textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes, a correlação de tempos verbais, a sinonímia e a pronominalização. | Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita). | Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita). Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de | Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa. | |

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|---|
| | | | representação gráfica. | | |
| | Articular segmentos do texto através do emprego de elementos gramaticais que marcam relações de tempo e causa. | | Usar frases complexas para exprimir seqüências e relações de consequência e finalidade. | | |
| | Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista. | Avaliar os próprios textos com consequente aperfeiçoamento. | Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto. | Aperfeiçoar o texto depois de redigido. | |
| | | Escrever textos gêneros variados, adequados a finalidades como narrar e informar, em diferentes suportes. | | Escrever textos de natureza narrativa integrando os elementos que circunscrevem o acontecimento, o tempo e o lugar, o desencadear da ação, o desenvolvimento e a conclusão, com recurso a vários | Escrever textos de caráter narrativo, integrando o diálogo e a descrição. |

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|---|
| | | | | conectores de tempo, de causa, de explicação e de contraste. | |
| | | Expressar opiniões e fundamentá-las. | | Escrever textos em que se defenda uma posição com argumentos e conclusão coerentes, individualmente ou após discussão de diferentes pontos de vista. | Produzir textos de opinião com juízos de valor sobre situações vividas e sobre leituras feitas. |
| Gramática | | | | | |
| Identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas. | | | | | |
| Usar regras de flexão em número, com base na descoberta de regularidades do funcionamento do nome e do adjetivo. | | | | | |
| | | Utilizar apropriadamente os tempos verbais para exprimir anterioridade, | | | Utilizar apropriadamente os tempos verbais na construção de frases complexas e de textos. |

| | | | | | |
|---|--|---|--|--|--|
| | | posterioridade e simultaneidade. | | | |
| Fazer concordar o adjetivo com o nome em género. | | Manipular diferentes processos para expressar noções de grau numa frase, tendo em conta os seus valores. | Reconhecer a flexão nominal e adjetival quanto ao número e grau. | Sistematizar a flexão nominal e adjetival quanto ao número. | |
| | | Reconhecer a frase a partir dos seus grupos constituintes (grupo nominal e grupo verbal) e das funções sintáticas centrais (sujeito e predicado). | | Identificar os constituintes da frase com as seguintes funções sintáticas: sujeito (simples e composto), vocativo, predicado; complemento (direto e indireto). | |
| Usar, com intencionalidade, conectores de tempo, de causa, de maior frequência na formação de frases complexas. | Usar de modo intencional e com adequação conectores de tempo, de causa, de explicação e de contraste de maior frequência, em | Recorrer de modo intencional e adequado a conectores diversificados, em textos orais e escritos. | Recorrer, de modo intencional e adequado, a conectores diversificados, em textos orais e escritos. | Empregar, de modo intencional e adequado, conectores com valor de tempo, de causa, de explicação e de contraste. | |

| | | | | | |
|---|---|--|--|--|---|
| | textos narrativos e de opinião. | | | | |
| Conhecer regras de correspondência fonema-grafema e de utilização dos sinais de pontuação (frase simples) | Mobilizar adequadamente as regras de ortografia, ao nível da correspondência grafema-fonema e da utilização dos sinais de escrita (diacríticos, incluindo os acentos; sinais gráficos e sinais de pontuação). | | | | |
| | Conhecer as estruturas de coordenação copulativa e disjuntiva. | Usar frases complexas para exprimir sequências (<i>[tão] que, para que</i>) | Aplicar processos de expansão e redução de frases. | Distinguir frases simples de frases complexas. | Compreender a ligação de orações por coordenação e por subordinação |
| | Depreender o significado de palavras a partir da sua ocorrência nas diferentes áreas disciplinares curriculares. | Depreender o significado de palavras a partir da sua análise e a partir das múltiplas relações que podem | Inferir o significado de palavras desconhecidas a partir da análise da sua estrutura | | |

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|
| | | estabelecer entre si. | interna (base, radical e afixos). | | |
| | Associar significados conotativos a palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal | Deduzir significados de palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal. | Deduzir significados conotativos a palavras e/ou expressões que não correspondam ao sentido literal. | | |
| | Desenvolver o conhecimento lexical, passivo e ativo. | Conhecer a família de palavras como modo de organização do léxico. | Compreender regras de derivação das palavras e formas de organização do léxico (famílias de palavras). | Analisar palavras a partir dos seus elementos constitutivos (base, radical e afixos), com diversas finalidades (deduzir significados, integrar na classe gramatical, formar famílias de palavras). | |
| | | | Aplicar formas átonas do pronome pessoal em frases afirmativas, em | | |

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|
| | | | frases com negação e com advérbios pré- verbais. | | |
|--|--|--|---|--|--|

APÊNDICE B - RESULTADOS DOS ALUNOS RELATIVAMENTE AOS NÚMEROS DE CARATERES, PALAVRAS, LINHAS, PALAVRAS ÚNICAS, PALAVRAS FUNCIONAIS E DIVERSIDADE LEXICAL

| Nome | N.º DE CARATERES | N.º DE PALAVRAS | N.º DE LINHAS | N.º DE PALAVRAS ÚNICAS | PALAVRAS FUNCIONAIS | DIVERSIDADE LEXICAL |
|------|------------------|-----------------|---------------|------------------------|---------------------|---------------------|
| ME | 709 | 144 | 1 | 76 | 0,528 | 52,42 |
| NED | 1398 | 286 | 6 | 162 | 0,566 | 157,26 |
| SO | 991 | 189 | 5 | 111 | 0,587 | 116,67 |
| LET | 959 | 197 | 1 | 103 | 0,523 | 48,20 |
| LA | 1805 | 350 | 5 | 176 | 0,503 | 153,55 |
| MI | 621 | 125 | 2 | 72 | 0,576 | 38,31 |
| I | 1549 | 308 | 18 | 142 | 0,461 | 36,33 |
| AS | 919 | 189 | 1 | 100 | 0,529 | 92,41 |
| SP | 1357 | 286 | 2 | 141 | 0,493 | 60,83 |
| H | 1351 | 267 | 3 | 140 | 0,524 | 55,51 |
| R | 180 | 38 | 1 | 28 | 0,737 | 101,08 |
| LE | 1305 | 262 | 26 | 138 | 0,527 | 71,22 |
| SM | 561 | 116 | 1 | 65 | 0,560 | 69,46 |
| MA | 1188 | 235 | 3 | 128 | 0,545 | 79,07 |
| JE | 1122 | 231 | 6 | 123 | 0,532 | 63,56 |
| TO | 1626 | 325 | 10 | 160 | 0,492 | 57,01 |
| G | 1351 | 275 | 4 | 128 | 0,465 | 49,33 |
| CAR | 1754 | 363 | 21 | 173 | 0,477 | 58,76 |
| D | 1395 | 281 | 3 | 131 | 0,466 | 40,31 |
| SN | 486 | 104 | 1 | 65 | 0,625 | 61,12 |
| O | 801 | 171 | 7 | 91 | 0,532 | 44,02 |
| TI | 1242 | 244 | 8 | 148 | 0,607 | 103,41 |
| ALB | 258 | 55 | 2 | 36 | 0,655 | 36,59 |
| JO | 998 | 197 | 2 | 111 | 0,563 | 66,17 |
| B | 1496 | 301 | 1 | 143 | 0,475 | 79,52 |
| NA | 1032 | 204 | 17 | 116 | 0,569 | 68,94 |
| NI | 333 | 71 | 2 | 52 | 0,732 | 57,17 |
| AL | 1606 | 332 | 3 | 148 | 0,446 | 44,78 |
| MAR | 877 | 190 | 1 | 96 | 0,505 | 31,39 |
| CLA | 245 | 52 | 2 | 32 | 0,615 | 15,90 |

APÊNDICE C - PALAVRAS MAIS UTILIZADAS NOS TEXTOS DOS ALUNOS

