



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

A emergência do discurso argumentativo no 1º CEB

- Uma investigação-ação com alunos do 4º ano

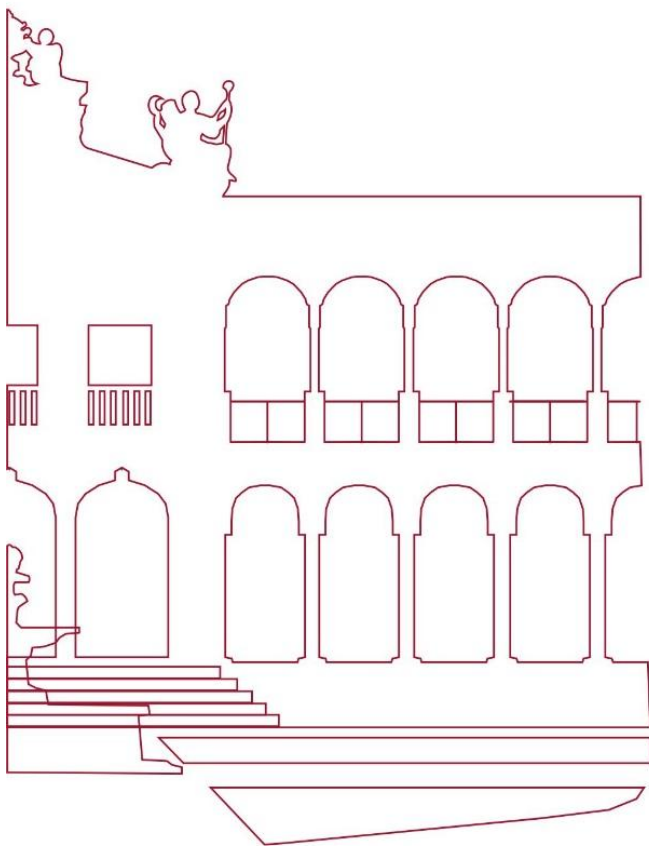
Maria Elisabete da Cruz Cardoso

Ana Alexandra Silva

Pedro Balaus Custódio

Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do Grau de Doutor em Linguística

Évora, 2018



INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO
AVANÇADA



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

A emergência do discurso argumentativo no 1º CEB

- Uma investigação-ação com alunos do 4º ano

Maria Elisabete da Cruz Cardoso

Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do Grau de Doutor em Linguística

Constituição do júri:

Profª Doutora **Maria João Marçalo** (Presidente)

Prof. Auxiliar com agregação (Departamento de Linguística e Literaturas)

Profª Doutora **Maria do Céu Fonseca** (Vogal)

Prof. Prof. Auxiliar com agregação (Departamento de Linguística e Literaturas)

Prof. Doutor **Luis Fifipe Barbeiro** (Vogal)

Prof. Coordenador do Instituto Politécnico de Leiria

Prof. Doutora **Madalena Teles de Vasconceles Leite Dias e Teixeira** (Vogal)

Profª Adjunta com agregação do Instituto Politécnico de Santarém

Profª Doutora **Ana Alexandra Silva** (Orientadora)

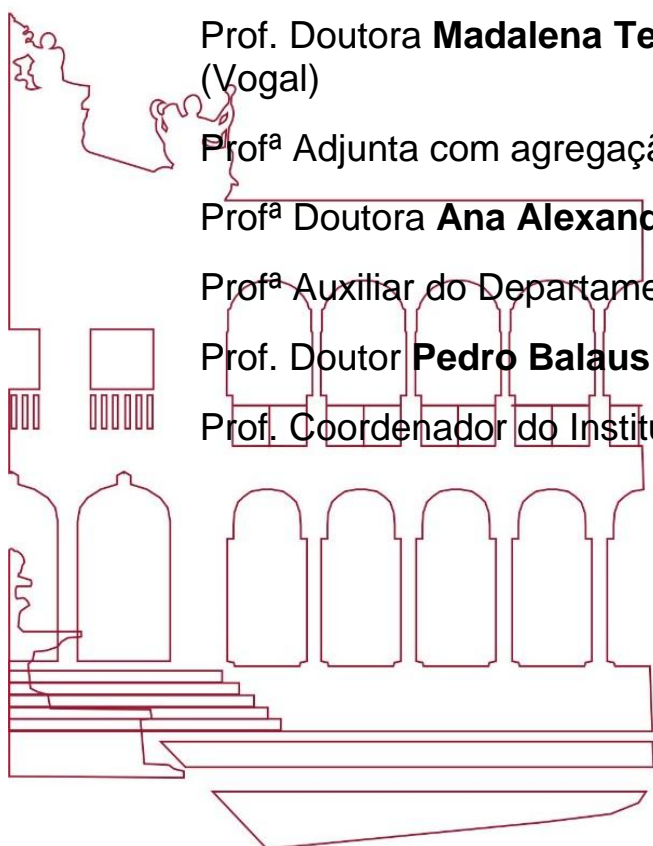
Profª Auxiliar do Departamento de Linguística e Literaturas)

Prof. Doutor **Pedro Balaus Custódio** (Orientador)

Prof. Coordenador do Instituto Politécnico de Coimbra

Évora, 2018

INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO
AVANÇADA





Dedico este trabalho aos meus pais pelo apoio constante em todas as etapas da minha vida, ao meu filho, Martim, a minha fonte de inspiração e à Cristina, principal motivadora para levar a cabo este projeto.



Agradecimentos:

Antes de apresentar publicamente este trabalho, gostaria de agradecer, de forma muito especial, a cada pessoa que contribuiu para a realização deste projeto.

Assim, um primeiro e carinhoso agradecimento é devido aos meus orientadores, Professor Doutor Pedro Balau Custódio e Professora Ana Alexandra Silva, pelo modo profissional como souberam orientar este trabalho, pelos conselhos pertinentes e como souberam complementar os seus saberes. Se, por um lado, foi importante ter este acompanhamento sistemático, pontual; também gostaria de deixar um reconhecimento pela disponibilidade e compreensão que sempre revelaram. Sem querer e, principalmente, sem saber não me deixaram desistir e, por isso, ficarão, para mim, como um modelo de sabedoria, de rigor, de profissionalismo e de humanismo.

Um agradecimento muito profundo ao meu filho Martim, a quem "roubei" algum tempo do seu crescimento para conseguir realizar este trabalho. Mesmo pequenino, soube respeitar o meu tempo para terminar este projeto. Foi ele a minha fonte de inspiração.

Um agradecimento particular aos meus pais, pelo apoio constante, incentivo, paciência e pelo grande estímulo. Deram-me sempre a força que, por vezes, me faltava para continuar.

Por fim, um agradecimento especial à Cristina, uma colega e uma amiga de verdade. Efetivamente, foi ela que me deu a conhecer este curso, "empurrou-me", acreditou em mim e não me deixou voltar atrás e à Paula Ferreira por me disponibilizar a sua turma para trabalhar.




Resumo:

Este trabalho visa investigar a evolução dos alunos, em fase inicial da aprendizagem da escrita, através da análise textual que evidencia a ativação de algumas dimensões da consciência linguística e o desenvolvimento da escrita argumentativa. Para tal, demos ênfase às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de alfabetização dos alunos, de modo a facilitar as aprendizagens nos domínios da leitura, da aquisição lexical e interpretação de texto.

Neste sentido, foi realizada uma intervenção pedagógica nas aulas de português, com uma turma de 4º ano de escolaridade, constituída por vinte e dois alunos, em que foram propostas tarefas que, do ponto de vista teórico, favorecem a emergência e o desenvolvimento de atividades de argumentação. Dada as características textuais-discursivas do texto de opinião, podemos afirmar que este género exige que os alunos tenham disponíveis competências textuais, como a consciência do modelo de texto e recursos linguísticos, como conjunções causais, condicionais e contrastivos (Costa, 2010, 2015; García, 1999); uma vez que, em grande parte, são eles que possibilitam ao produtor do texto atingir os seus objetivos discursivos. Assim, neste trabalho procurámos perceber, de igual modo, a evolução dos alunos no uso destes conetores.

Para a caracterização dos elementos que dizem respeito à macroestrutura destas produções escritas dos alunos, procedemos a uma análise de sequências textuais, considerando os tópicos comuns a outros estudos sobre argumentação em contexto de escolarização (Brassart, 1990; Leal e Morais; 2006; Marques, 2010).

Para dar resposta aos nossos objetivos, recorreremos a uma metodologia predominantemente qualitativa, embora combine métodos qualitativos e quantitativos, sendo a investigação-ação o design escolhido, por permitir uma atitude de pesquisa, experimentação/ação, análise e reflexão, fundamental para o aperfeiçoamento da nossa prática educativa e pedagógica. Relativamente às técnicas quantitativas elaborámos dois inquéritos aos alunos para apurar a ligação deles à leitura, antes e depois do estudo. Quanto às técnicas qualitativas, procedemos à recolha documental, observação direta e análise de um corpus de registos escritos ao longo das sessões de trabalho (antes e depois do estudo).



Os dados qualitativos e quantitativos foram tratados e, posteriormente, apresentados em gráficos e tabelas dando lugar a uma análise de resultados e respectivas conclusões.

Assim, os resultados evidenciam que a competência escrita de textos argumentativos é passível de aperfeiçoamento, através da interiorização do gênero textual e do aprofundamento da competência metalinguística. Após a intervenção na turma, observámos que houve melhorias na escrita dos alunos, quer no desenvolvimento mais eficaz da argumentação em que esta surge mais explícita, quer no uso de conectores discursivos.

Palavras-chave: consciência linguística, conectores discursivos, escrita argumentativa, compreensão leitora, TIC.

"The emergence of argumentative discourse in the 1st CEB - An action research with 4th year students"


Abstract:

This work aims to investigate the students' evolution, in the initial phase of the learning of writing, through the textual analysis that evidences the activation of some dimensions of linguistic awareness and the development of argumentative writing. To this end, we emphasized the New Technologies of Information and Communication in the process of literacy of the students, in order to facilitate the learning in the domains of reading, lexical acquisition and interpretation of text.

In this sense, a pedagogical intervention was carried out in Portuguese classes, with a group of 4th year of schooling, consisting of twenty-two students, in which tasks were proposed that from the theoretical point of view favor the emergence and development of activities of argumentation.

Given the textual-discursive characteristics of the text of opinion, we can affirm that this genre requires that the students have available textual competences, such as text model awareness and linguistic resources, as causal, conditional and contrastive conjunctions (Costa, 2010, 2015; Flamenco García, 1999); since, in large part, they enable the producer of the text to reach its discursive goals. Thus, in this work we tried to perceive, in the same way, the evolution of the students in the use of these connectors. For the characterization of the elements that concern the macrostructure of these written productions of students, we proceeded to an analysis of textual sequences, considering the topics common to other studies on argumentation in context of schooling (Brassart, 1990; Leal e Morais; 2006; Marques, 2010).

In order to respond to our objectives, we used a predominantly qualitative methodology, although it combines qualitative and quantitative methods, with action research being the chosen design, since it allows an attitude of research, experimentation / action, analysis and reflection, fundamental for the improvement of our educational and pedagogical practice. With regard to quantitative techniques, we developed two surveys of the students to determine their connection



to reading, before and after the study. As for qualitative techniques, we collected documents, direct observation and analysis of a corpus of written records throughout the work sessions (before and after the study). The qualitative and quantitative data were treated and then presented in graphs and tables giving rise to an analysis of results and respective conclusions.

Thus, the results show that the written competence of argumentative texts is capable of improvement, through the interiorization of the textual genre and the deepening of the metalinguistic competence. After intervention in the class, we observed that there were improvements in students' writing, either in the more effective development of the argument in which the latter appears more explicit, or in the use of discursive connectors.

Keywords: linguistic awareness, discursive connectors, argumentative writing, reading comprehension, TIC.

Índice

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I- FUNDAMENTOS TEÓRICOS	5
1- A compreensão do texto	6
1.1-A importância da leitura na formação de leitores competentes	6
1.2- A leitura: sua compreensão.....	9
1.3- Determinantes das dificuldades de compreensão do texto	11
1.4- A importância do conhecimento lexical para a aprendizagem da leitura.....	20
2- O Português no Ensino Básico e o papel atribuído ao ensino da compreensão leitora no 1º ciclo.....	24
3- O discurso argumentativo	28
3.1- O discurso argumentativo no currículo.....	28
3.2- Uma breve análise às provas finais de ciclo	31
3.3- O que é argumentar afinal? Quem pode argumentar?.....	41
3.4- O que ter em atenção para argumentar?	45
3.4.1- Coesão e coerência textual	48
3.4.2- Elementos coesivos – conectores/articuladores textuais.....	52
4- O contributo das Novas Tecnologias para o ensino do Português.....	57
CAPÍTULO II- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	60
1.1- Metodologia: a investigação-ação	61
1.1.1- Paradigmas quantitativo e qualitativo	64
1.2- Instrumentos de recolha de dados	66
1.2.1- Inquérito por questionário	66
1.2.2-Análise de documentos estruturais	69
1.2.3- Análise das produções escritas dos alunos	70
1.2.4- Procedimento metodológico do estudo	72
1.3-Contexto e participantes da pesquisa.....	74
1.3.1- O Agrupamento	74
1.3.2- A Escola.....	79
1.3.3- A Turma	80
CAPÍTULO III- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	85
1.1- Análise ao inquérito	86
1.2- Análise dos primeiros textos	96

1.2.1- Primeira pergunta	96
a) Respostas não adequadas	99
b) Respostas adequadas	100
1.2.2- Segunda pergunta	105
a) Respostas não adequadas	106
B) Respostas adequadas	108
2- Sessões de trabalho:.....	112
2.1-Primeira sessão:	112
2.2- Segunda sessão:	115
2.3- Terceira sessão:	122
2.4- Quarta sessão:.....	130
a) Questão 1:	131
✓ Análise de microestrutura e avaliação entre pares:.....	135
2.5- Quinta sessão:	144
2.5.1- Uma breve análise no teste intermédio de maio.....	144
2.6- Sexta sessão:	148
2.7- Sétima sessão/Análise dos últimos textos:	153
2.7.1- Avaliação final	160
4- Análise ao inquérito (final do ano).....	180
CAPÍTULO IV- CONCLUSÃO	192
Limitações do estudo.....	198
Levantamento de questões para investigações futuras.....	199
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	201

Índice de quadros

Quadro 1- Estratégias dirigidas para a compreensão em função dos momentos de leitura	18
Quadro 2- Programa e Metas Curriculares de Português	29
Quadro 3- Prova de Aferição 2003	31
Quadro 4- Prova de Aferição 2005	31
Quadro 5- Prova de Aferição 2006	31
Quadro 6- Prova de Aferição 2007	32
Quadro 7- Prova de Aferição 2008	32
Quadro 8- Prova de Aferição 2009	33
Quadro 9- Prova de Aferição 2009	34
Quadro 10-Prova de Aferição 2011	34
Quadro 11- Prova de Aferição 2011	35
Quadro 12- Prova de Aferição 2012	36
Quadro 13- Exame Nacional 2013	37
Quadro 14- Prova Final 2013- 2º ciclo	38
Quadro 15- Tipo de relações e de operadores do tipo lógico	54
Quadro 16- Tipos de relações e operadores do tipo discursivo/ argumentativo.....	56
Quadro 17- Questões presentes no inquérito sobre os hábitos de leitura.....	68
Quadro 18- Análise da macroestrutura	70
Quadro 19- Análise da microestrutura	71
Quadro 20- Procedimento Metodológico do Estudo	73
Quadro 21- Estabelecimentos de Ensino no Agrupamento	75
Quadro 22- Aproveitamento dos alunos do Agrupamento a português	78
Quadro 23- Qualidade dos Resultados Escolares a português.....	79
Quadro 24-Resultados Escolares no CD2	79
Quadro 25- Avaliação do 1º período	82
Quadro 26- Área com maior dificuldade- 1º período.....	82
Quadro 27- Alunos que revelaram mais dificuldades 1º P	82
Quadro 28- Avaliação dos alunos no 2ºperíodo.....	83
Quadro 29- Área com maior evolução- 2º período	83
Quadro 30- Alunos que revelaram mais dificuldades 2º P	84
Quadro 31- Livros lidos pelos alunos.....	91
Quadro 32- Análise da macro e microestrutura (adaptado, Costa 2016)	96
Quadro 33- Avaliação da resposta 1.....	97
Quadro 34- Análise da macroestrutura- geral 1.....	98
Quadro 35- Análise da microestrutura- uso de conetores 1	98
Quadro 36- Análise da macroestrutura- respostas incorretas	99
Quadro 37- Análise da macroestrutura- respostas corretas	100
Quadro 38- Análise microestrutura- aluno 3.....	101
Quadro 39- Análise da microestrutura- aluno 4.....	101
Quadro 40-Análise da microestrutura- aluno 6.....	102

Quadro 41- Análise da microestrutura- aluno 7.....	102
Quadro 42- Análise da microestrutura- aluno 9.....	102
Quadro 43- Análise da microestrutura- aluno 11.....	103
Quadro 44- Análise da microestrutura-aluno 13.....	103
Quadro 45- Análise da microestrutura- aluno 14.....	103
Quadro 46- Análise da microestrutura- aluno 17.....	103
Quadro 47- Análise da microestrutura- aluno 18.....	103
Quadro 48- Análise da microestrutura- aluno 19.....	104
Quadro 49- Análise da microestrutura- aluno 20.....	104
Quadro 50 - avaliação da resposta 2.....	105
Quadro 51- Análise da macroestrutura geral 2.....	105
Quadro 52- Análise da microestrutura- uso de conetores 2.....	106
Quadro 53- Análise da macroestrutura- respostas incorretas.....	106
Quadro 54- Análise da macroestrutura- respostas corretas.....	108
Quadro 55- Análise da microestrutura-aluno 1.....	109
Quadro 56- Análise da microestrutura- aluno 4.....	109
Quadro 57- Análise da microestrutura- aluno 6.....	109
Quadro 58- Análise da microestrutura- aluno 13.....	110
Quadro 59- Análise da microestrutura- aluno 14.....	110
Quadro 60- Sessão 1.....	112
Quadro 61- Sessão 2.....	115
Quadro 62- Análise da macroestrutura-trabalho de grupo- sessão 2.....	116
Quadro 63- Análise da microestrutura- sessão 2- uso de conetores.....	117
Quadro 64- Análise da microestrutura- sessão 2- grupo 1.....	118
Quadro 65- Análise da microestrutura- sessão 2- grupo 2.....	118
Quadro 66- Análise da microestrutura- sessão 2- grupo 3.....	119
Quadro 67- Análise da microestrutura- sessão 2- grupo 4.....	119
Quadro 68- Análise da microestrutura- sessão 2- grupo 5.....	120
Quadro 69- Sessão 3.....	122
Quadro 70- Avaliação da macroestrutura- pergunta 1.....	124
Quadro 71- Avaliação da microestrutura-pergunta 1.....	124
Quadro 72- Avaliação da macroestrutura- pergunta 2.....	125
Quadro 73- Avaliação da microestrutura- pergunta 2.....	125
Quadro 74- Avaliação da macroestrutura- pergunta 3.....	126
Quadro 75- Avaliação da microestrutura- pergunta 3.....	126
Quadro 76- Avaliação da macroestrutura- pergunta 4.....	126
Quadro 77- Avaliação da microestrutura- pergunta 4.....	127
Quadro 78- Avaliação da macroestrutura- pergunta 5.....	128
Quadro 79- Avaliação da microestrutura- pergunta 5.....	128
Quadro 80- sessão 4.....	130
Quadro 81- sessão 4- análise macroestrutura- pergunta 1.....	133
Quadro 82- sessão 4-Análise da microestrutura- conjunções- pergunta 1.....	134
Quadro 83- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 1.....	135
Quadro 84- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 2.....	135
Quadro 85- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 3.....	136

Quadro 86- - Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 4	136
Quadro 87- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 5	137
Quadro 88- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 6	137
Quadro 89- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 7	137
Quadro 91- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 9	138
Quadro 92- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 10	138
Quadro 93- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 11	138
Quadro 94- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 12	139
Quadro 95- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 13	139
Quadro 96- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 14	139
Quadro 97- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 15	140
Quadro 98- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 16	140
Quadro 99- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 17	140
Quadro 100- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 18	141
Quadro 101- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 19	141
Quadro 102- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 20	141
Quadro 103- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 21	142
Quadro 104- - Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 22	142
Quadro 105- sessão 5	144
Quadro 106- Análise da macroestrutura- teste intermédio.....	146
Quadro 107- Análise da macroestrutura- sessão 6	151
Quadro 108- sessão 7	153
Quadro 109- Análise da macroestrutura-sessão 7	157
Quadro 110- Análise da microestrutura- aluno 1- fase inicial.....	160
Quadro 111 Análise da microestrutura- aluno 1- fase final	160
Quadro 112- Análise da microestrutura- aluno 2- fase final	161
Quadro 113- Análise da microestrutura- aluno 4-fase inicial- pergunta 1 e 2	162
Quadro 114- Análise da microestrutura- aluno 4- fase final	162
Quadro 115- Análise da microestrutura- aluno 5- fase final	163
Quadro 116- Análise da microestrutura- aluno 6- fase inicial na 1ª e 2ª pergunta	164
Quadro 117- Análise da microestrutura- aluno 6- fase final	164
Quadro 118- Análise da microestrutura- aluno 7- fase inicial.....	165
Quadro 119- Análise da microestrutura- aluno 7- fase final	165
Quadro 120- Análise da microestrutura-aluno 8- fase final	166
Quadro 121- Análise da microestrutura- aluno 9- fase inicial.....	166
Quadro 122- Análise da microestrutura-aluno 9-fase final	166
Quadro 123- Análise da microestrutura- aluno 10- fase final	167
Quadro 124- Análise da microestrutura- aluno 11- fase inicial.....	168
Quadro 125- Análise da microestrutura-aluno 11- fase final	168
Quadro 126- Análise da microestrutura- aluno 12- fase final	169
Quadro 127- Análise da microestrutra- aluno 13-fase inicial	170
Quadro 128- Análise de microestrutura- aluno 13- fase final.....	170
Quadro 129- Análise da microestrutura- aluno 14- fase inicial.....	171
Quadro 130- Análise da microestrutura- aluno 14- fase final	171
Quadro 131- Análise da microestrutura-aluno 16- fase final.....	172

Quadro 132- Análise da microestrutura- aluno 17- fase inicial.....	173
Quadro 133- Análise da microestrutura- aluno 17- fase final	173
Quadro 134- Análise da microestrutura- aluno 18- fase inicial.....	174
Quadro 136- Análise da microestrutura-aluno 19- fase inicial	175
Quadro 137- Análise da microestrutura- aluno 19- fase final	175
Quadro 138- Análise da microestrutura- aluno 20- fase inicial.....	176
Quadro 139- Análise da microestrutura- aluno 20- fase final	176
Quadro 140-Análise da microestrutura- aluno 21- fase final.....	177
Quadro 141- Análise da microestrutura- aluno 22- fase final	177
Quadro 142- Livros lidos pelos alunos.....	186

Índice de gráficos

Gráfico 1- Turma 4º ano	80
Gráfico 2- Gosto pela leitura	86
Gráfico 3- Significado atribuído à leitura.....	86
Gráfico 4- Frequência de leitura.....	87
Gráfico 5- Preferência na leitura	87
Gráfico 6- Frequência no tipo de leitura	87
Gráfico 7- Ida à Biblioteca da escola.....	88
Gráfico 8- Frequência da requisição de livros	89
Gráfico 9- Ida a outras Bibliotecas.....	89
Gráfico 10- Frequência de requisição de livros noutras bibliotecas	90
Gráfico 11-Últimos livros lidos	90
Gráfico 12- Origem dos livros lidos.....	91
Gráfico 13- Significado de ler	92
Gráfico 14- Leitura de livros digitais.....	92
Gráfico 15- Local onde acedem a livros digitais	93
Gráfico 16 Livro digital ou formato papel?.....	93
Gráfico 17-Livros em casa.....	93
Gráfico 18- Quantidade de livros que os alunos possuem.....	93
Gráfico 19- Como se identificam os alunos em relação à leitura?	94
Gráfico 20- Quantidade de argumentos- sessão 4.....	132
Gráfico 21- sessão 4- frequência de conectores- pergunta 1	135
Gráfico 22-Classificação do teste intermédio.....	145
Gráfico 23-Pontuação da questão 5 do teste intermédio	145
Gráfico 24- Frequência de conectores-teste intermédio.....	146
Gráfico 25- Frequência de argumentos- sessão 6	151
Gráfico 26- Frequência de argumentos- sessão 7	158
Gráfico 27- Frequência de conectores- sessão 7	159
Gráfico 28- Gosto pela leitura	181
Gráfico 29- Significado atribuído à leitura.....	181
Gráfico 30- Frequência de leitura.....	182
Gráfico 31- Preferência na leitura	182
Gráfico 32- Frequência no tipo de leitura	183
Gráfico 33- Ida à Biblioteca da Escola.....	183
Gráfico 34- Frequência da requisição de livros	183
Gráfico 35- Ida a outras Bibliotecas.....	184
Gráfico 36- Frequência de requisição de livros noutras bibliotecas	185
Gráfico 37-Últimos livros lidos	185
Gráfico 38- Origem dos livros lidos.....	187
Gráfico 39- Significado de ler	187

Gráfico 40- Leitura de livros digitais	187
Gráfico 41- Local onde acedem a livros digitais	188
Gráfico 42 Livro digital ou formato papel?	188
Gráfico 43- Livros em casa	189
Gráfico 44- Quantidade de livros que os alunos possuem	189
Gráfico 45- Como se identificam os alunos em relação à leitura?	189



Siglas

1º CEB- 1º ciclo do Ensino Básico

CD- Conselho de Docentes

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PPEP- Programas de Português para o Ensino Básico

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OQ- Observatório de Qualidade

PE- Projeto Educativo

PET - Plano de Estudos da Turma

TIC- Tecnologias da Informação e da Comunicação

PIRLS- Progress in International Reading Literacy Study

PISA- Programme for International Student Assessment

PNEP- Programa Nacional de Ensino do Português

PNL- Plano Nacional de Leitura

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge no âmbito do Programa de Doutoramento em Linguística pela Universidade de Évora e tem como propósito a realização de um projeto de investigação a aplicar em contexto de prática pedagógica, nomeadamente com alunos de fim de ciclo - quarto ano de escolaridade.

O quadro atual do ensino do português da língua materna evidencia lacunas notórias do desenvolvimento das competências da leitura que se repercute diretamente na interpretação de enunciados.

Embora o Programa e Metas (2015) não preveja o ensino explícito de textos de opinião, o que é certo é que a escrita argumentativa está sempre presente nas solicitações de escrita a que as crianças estão sujeitas, em articulação com a leitura de textos, seja nos manuais, seja em provas de avaliação interna e externa.

Assim, com este trabalho, objetiva-se identificar motivos de afastamento das crianças relativamente ao ato de ler, tentando procurar reunir um conjunto de estratégias de motivação para o desenvolvimento da prática da leitura.

Através de conceções identificadas, teorias exploradas e experiências vivenciados em contexto escolar, procuraram-se aplicar estratégias motivadoras para o ensino e prática da leitura com a finalidade de aperfeiçoar a escrita dos alunos, a nível linguístico, no que concerne ao texto de opinião.

Partindo destes pressupostos, as questões investigativas para este estudo são as seguintes:

- De que modo pode a escola nutrir o gosto pela leitura?
- Como pode o professor levar os alunos a responder de forma mais completa nas aulas de português?
- De que forma as novas tecnologias podem facilitar no processo de leitura/interpretação de texto e no gosto pela leitura?

- De que forma um maior domínio na compreensão, sistematização e utilização dos conectores discursivos pode contribuir para o desenvolvimento da competência textual no domínio da argumentação?

Por conseguinte, para responder a estas questões, estabelecemos os seguintes objetivos para este estudo:

- Identificar os hábitos de leitura dos alunos;
- Compreender como a utilização da tecnologia pode ser um elemento facilitador no processo de leitura/interpretação de texto e estimulador do gosto pela leitura;
- Analisar e avaliar as aprendizagens, em termos lexicais, dos alunos antes e depois do estudo;
- Dotar os aprendentes de ferramentas adequadas para o desenvolvimento de tais competências;
- Verificar a progressão da qualidade textual nas produções argumentativas dos alunos;
- Observar o uso dos conectores textuais na produção textual dos alunos antes e depois do estudo.

Para responder a estes objetivos, organizámos o presente trabalho de investigação em quatro capítulos, sendo que no primeiro será efetuada a revisão da literatura, iniciando-se com uma pequena abordagem ao conceito de leitura e determinantes das dificuldades de compreensão de texto. Tendo em conta que é no 1º ciclo do Ensino Básico que as crianças iniciam a aquisição formal da leitura e que o professor é o principal responsável pela missão de facultar às crianças as ferramentas necessárias para que esta aprendizagem seja significativa, torna-se crucial a abordagem nesta área. No entender de Lopes (2004), para além de ser importante ter em conta aspetos do currículo como a escrita e o cálculo, a leitura deve ser uma prioridade nos primeiros anos de escolaridade e intensamente praticada, especialmente ao nível da compreensão.

Aliás esta preocupação pelo domínio referido também se prende com os resultados adquiridos nos vários estudos. Efetivamente, a pontuação média obtida por Portugal nas provas realizadas no âmbito do PISA (*Programme for International Student Assessment*), levado a cabo pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), revela uma melhoria dos resultados médios nacionais entre 2000 e 2015. Em 2000, Portugal encontrava-se abaixo da média

da OCDE, com apenas 48% dos alunos portugueses com um desempenho igual ou superior ao nível 3 (numa escala de 5 níveis). Os países da OCDE tinham pelo menos 60% dos alunos no nível 3 ou acima. No entanto, o estudo PISA, realizado em 2015, demonstra um claro crescimento no seu desempenho, sendo que no final do Ensino Básico cerca de 60% dos alunos portugueses situa-se no nível 3 ou acima deste na área da Leitura, posicionando-os acima da média da OCDE. Podemos concluir que cerca de 60% dos alunos é capaz de realizar tarefas como localizar várias informações dentro de um texto, relacioná-las entre si, identificar a ideia principal, refletir apoiando-se no seu conhecimento prévio e de encontrar inconsistências naquilo que lê, assemelhando-se assim às metas portuguesas (Marôco, Gonçalves, Lourenço & Mendes, 2016; GAVE, 2001).

Contudo, estes resultados não estão em sintonia com os desempenhos obtidos pelos alunos portugueses do 4.º ano de escolaridade, no estudo *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS). Para além desta prova avaliar a capacidade de leitura, também procurou estimar a capacidade do aluno para refletir sobre aquilo que leu e a sua utilização para alcançar objetivos individuais para a vida em sociedade. Realizadas em fevereiro de 2016, estes resultados vêm evidenciar as lacunas destas crianças no que concerne à competência em leitura.

Segundo o estudo, a média destes estudantes (528) desceu 11 pontos em comparação com 2011 (541), data da última avaliação. Entre os 61 países testados na edição de 2016, Portugal ocupa o 30.º lugar. Em 2011, primeiro ano em que o país participou no PIRLS, conseguiu ficar na 19.ª posição. A pontuação média na escala do PIRLS, que vai de 300 a 700, é 500. Portugal continua, portanto, acima da média, mas a quebra nos resultados é a segunda maior registada em 2016. Só o Irão, com uma descida de 29 pontos, ultrapassa Portugal (Equipa de Estudos Internacionais, 2017).

A nível nacional, evidenciam-se os resultados das provas de aferição. Com as alterações políticas, eliminaram-se os exames nacionais e passámos a ter provas de aferição nos alunos de 2º e 8º anos de escolaridade, tendo iniciado no ano letivo 2016/2017 e onde, também, foi possível verificar fragilidades. Segundo o Instituto de Avaliação Educativa (IAVE) (2017), no 2º ano de escolaridade cerca de 60% dos alunos revelaram dificuldades no domínio da gramática; e no domínio da escrita, cerca de 70% dos alunos mostraram dificuldades na elaboração do texto.

A nível da leitura e iniciação à educação literária, 29,6% dos alunos do 2.º ano responderam com dificuldade e 7,8% não conseguiram responder ou simplesmente não responderam.

Passamos, de seguida, a expor a estrutura desta tese que reflete o trabalho de investigação realizado.

Assim, depois da introdução ao tema, no capítulo I faremos a revisão da literatura que suporta este estudo e que se relaciona com a leitura, o Novo Programa do Português no Ensino Básico, o discurso argumentativo, o uso dos conectores frásicos como forma de enriquecer o texto e o contributo das Novas Tecnologias da Informação, como meio aliciante e motivador para a leitura.

O capítulo seguinte foca a metodologia escolhida, no presente caso, a da investigação-ação. Deste modo, contextualizamos o estudo, apresentando os participantes na investigação, o seu processo de construção e, também, a metodologia de trabalho seguida ao longo do ano letivo 2017/2018. Por fim, damos a conhecer as técnicas de recolha e de análise de dados.

No terceiro capítulo, a partir dos instrumentos recolhidos durante a nossa prática- textos produzidos pelos alunos no início e no fim do projeto- procedemos à apresentação da discussão dos dados, em articulação com as orientações teóricas e os objetivos que desencadearam este estudo. Este capítulo constitui o núcleo da presente investigação, na medida em que, a partir destes instrumentos, tentaremos perceber quais os efeitos que um currículo apoiado nas novas tecnologias pode ter, quer na relação que os alunos estabelecem com a expressão escrita, quer na representação argumentativa.

Por último, no capítulo quatro, apresentamos as conclusões finais deste estudo, procurando responder às questões que, inicialmente, nortearam este trabalho e reconhecendo, de igual modo, as suas limitações.

Apontamos, ainda, algumas áreas que, na nossa perspetiva, poderão conduzir a outros estudos que podem revestir-se de grande interesse no atual contexto de reorganização curricular e da importância atribuída à argumentação dos alunos.

CAPÍTULO I- FUNDAMENTOS TEÓRICOS

“Livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros mudam as pessoas.”

Mário Quintana

1- A compreensão do texto

1.1-A importância da leitura na formação de leitores competentes

Na nossa sociedade, ler é uma competência que faz parte integrante do indivíduo. Atualmente, não saber ler ou simplesmente não compreender uma mensagem escrita pode trazer consequências sociais graves como o desemprego, a impossibilidade de exercer convenientemente alguns papéis na sociedade, a falta de autonomia, bem como a participação ativa quer na vida social, económica ou política.

No plano profissional, por exemplo, a capacidade de ler e escrever é, sem dúvida, uma exigência crucial para estar empregado. No plano escolar, a leitura é a base de toda a aprendizagem. Efetivamente, seja na disciplina de português, matemática, estudo do meio ou outra área, a competência em leitura é regularmente solicitada. Deste modo, um aluno que não consiga ler, dificilmente terá sucesso nas restantes áreas.

Assim, reconhecemos que a leitura é um hábito indissociável do sucesso individual, uma vez que contribui para o desenvolvimento do intelecto e para a construção do saber.

Quando uma pessoa lê, passa a ter uma nova opinião o sobre o tema lido. Desta forma, se a criança for habituada a ler desde tenra idade, terá mais hipótese de se tornar um indivíduo crítico e questionador. Ao contrário daquele que não tem por hábito ler, não terá base literária e bagagem suficiente para tecer uma opinião bem fundamentada.

A leitura tem o poder de desenvolver a capacidade intelectual e crítica das pessoas, uma vez que proporciona a descoberta de um mundo novo e fascinante. Nesta perspetiva, a apresentação da leitura à criança deve ser feita de modo atrativo, de forma a que o ato de ler seja um prazer e não um trabalho obrigatório e enfadonho.

A escola tem um papel preponderante neste campo: formar leitores competentes que gostem de ler, que leiam para estudar ou adquirir conhecimento ou para obter informações para as mais diferentes finalidades, seja no momento em que andam na escola, seja ao longo da vida.

Sendo assim, acreditando que o caminho para a formação de bons leitores começa a infância, e como de uma maneira geral, todos apreciam uma boa história, então por que não valorizar o

"contador de histórias", utilizando diferentes meios, como forma de incentivo à leitura? A partir daqui, desenvolver atividades em que os alunos tenham de questionar, recapitular, opinar, resumir, comparar opiniões, confrontar e analisar.

É fundamental que, desde cedo, se promova a criação de hábitos de leitura nas crianças. A leitura fomenta o desenvolvimento da autonomia intelectual através da qual o homem consegue responder aos desafios com que se depara no seu dia-a-dia. Assim, podemos afirmar que quanto mais lê, mais a criança aumenta e enriquece o seu vocabulário, lendo mais palavras, desenvolvendo a sua linguagem e sua compreensão face ao texto.

Nesta linha de pensamento, Ramos (2010: 23) defende *que* “um professor que lê, regularmente em contexto de sala de aula para os seus alunos, que desenvolve atividades inovadoras consequentes a essa leitura, e no qual os alunos reconhecem a existência de um leitor, irá formar crianças que manifestam uma maior vontade de ler”.

Ainda no entender de Silva (2011: 24), “encorajar a criança a ler por prazer pode ser um fator importante para o aumento dos níveis educacionais e, portanto, pode constituir-se como um forte contributo para combater a exclusão social, tentando quebrar o ciclo das desvantagens como por ex. exclusão social, pobreza, pouco prazer na leitura, baixos índices literários”.

Claro que o incentivo ao ato de ler não deve ser apenas um papel da Escola, também deve ser desenvolvido em parceria com a família. Esta ideia é reforçada por Sabino (2008: 3) ao defender que "o estímulo para a leitura deve ser feito pelos familiares no lar, à medida que a criança cresce, prolongando-se por toda a idade escolar”.

De qualquer modo, cabe-nos a nós desempenhar bem o nosso papel. O docente deve ser alguém que "contagie" positivamente o aluno, sendo um exemplo de leitor, demonstrando paixão pelo que faz e fazendo jus à sua missão de ensinar. O grande desafio para nós, educadores, é a criação de mecanismos que façam da leitura um hábito atrativo, emocionante e que auxilie o indivíduo no desenvolvimento das suas habilidades. Este é o grande anseio e desafio que devemos alcançar.

Assim, a leitura não é só importante para o todo o percurso escolar, como também é um suporte para compreender e interpretar o mundo que nos rodeia.

Na perspectiva de Moraes (2012: 13):

saber ler e ler bem é essencial para ler com prazer, para realizar um trabalho gratificante na sociedade, para utilizar instrumentos da vida cotidiana, como o computador e a Internet, conhecer a ciência, a tecnologia e a cultura da humanidade, vir a ser uma cidadã ou um cidadão responsável e atuante e até se comover com as narrativas que nos falam de vidas e encontros imaginados e vibrar com a beleza da linguagem silenciosa – a escrita.

A mesma ideia é defendida por Sim-Sim (2006) ao afirmar que: “na sua essência, a leitura é simultaneamente um ato individual, no que isso encerra de processo pessoal de construção de significado, e um ato social, no que envolve de partilha e de desenvolvimento coletivo”. (Sim-Sim, 2006: 7 - 8)

Por tudo aquilo que foi referido, ler deve ser um ato persistente e praticado com assinalável regularidade.

Para além do que foi aqui explanado, ler requer sobretudo que se entenda o que se lê, conhecendo o significado das palavras lidas. Assim, treinar a leitura representa mais do que conhecer as letras do alfabeto, unindo-as para formar palavras. Nesta linha de pensamento Sabino (2008: 2) refere que “a palavra lida tem que ter significância para quem a lê. Caso contrário, a leitura assumirá uma forma exclusivamente mecânica, permanecendo quem lê no pântano da iliteracia funcional. Mas se o vocabulário for desconhecido, a busca do seu significado alargará o domínio do vocabulário e acrescentará conhecimento ao leitor.”

Podemos então afirmar que ler não é apenas codificar e decodificar de palavras, ou aprender o significado das letras, juntar as mesmas e formar palavras. Ler é uma atividade prazerosa que envolve a pessoa e faz com que ela reflita sobre o que se lê, transportando-a para um novo “mundo”.

1.2- A leitura: sua compreensão

Afinal, o que é ler?

A visão antiga da leitura defendia que ela se processava "letra a letra, que depois se combinam em palavras, e que por sua vez as séries de palavras se combinam em frases, que então levam à compreensão" (Lencastre, 2003: 17). Por outras palavras, durante muitos anos "o ensino da leitura foi muitas vezes reduzido ao ensino da decifração" (Sim-Sim, 2007: 22).

Sendo assim, o primeiro passo no percurso da aprendizagem da leitura passa pelo processo de decifração que é ensinado nos primeiros anos de escolaridade. Segundo Sim-Sim (2009: 9-17), a palavra escrita será facilmente reconhecida pela criança leitora se esta lhe for familiar, sem ter que recorrer aos sons que a compõem. A chave do reconhecimento da palavra prende-se com o léxico visual que o leitor tem; esse léxico é formado por representações visuais que as palavras escritas lidas deixam na nossa memória, após ter havido contacto visual vezes suficientes para serem memorizadas. Deste modo, a automatização do reconhecimento da palavra é consequência natural da prática extensiva e intensiva da leitura e permite um acesso rápido e direto à representação ortográfica da palavra em questão, e ao seu significado. Esse mesmo processo contrasta com a conversão grafema/fonema (processo intimamente ligado à consciência fonológica). Essa conversão ocorre quando o leitor se encontra perante palavras desconhecidas, que não fazem parte do seu léxico, ou que aparecem com menos frequência. É, então, necessário passar por um processo cognitivo que permitirá que uma sequência de grafemas se converta numa sequência fonológica de modo a, finalmente, chegar à identificação da palavra lida. Ao contrário do que sucede com a automatização do reconhecimento da palavra, no caso da conversão grafema/fonema, o acesso ao significado da palavra é bastante mais moroso, uma vez que é natural o leitor soletrar e traduzir o grafema/som.

Ao processo de decifração, segue-se o de compreensão. Para Sim-Sim (2005: 40), um dos traços mais marcantes das concepções atuais de leitura é "o reconhecimento inequívoco da componente compreensão, evidenciando a falência de anteriores perspetivas que reduzem a leitura a uma atividade meramente instrumental, ou seja, unicamente de decifração". Assim, a compreensão da leitura pode ser compreendida como uma construção ativa de significado do texto em que a informação recebida se associa com a informação prévia que o leitor já dispõe. É, sem dúvida,

nesta perspetiva que se deve entender o leitor como alguém que constrói significado a partir daquilo que lê.

Ora, como é possível constatar, a leitura é uma atividade que não se esgota no momento em que as letras se convertem em sons, pois ler significa "(...) ser capaz de extrair informação de material escrito, qualquer que seja o suporte (papel ou informático), qualquer que seja o tipo de texto e qualquer que seja a finalidade da leitura, transformando essa mesma informação em conhecimento" (Sim-Sim, 2001: 51).

O ato de ler coordena, pois, um conjunto de processos biológicos, psicológicos e sociais que conferem à atividade leitora complexidade (Viana & Teixeira, 2002 e Cruz, 2007). Por essa razão, não existe uma definição de leitura comum, apesar de ser unânime a ideia de que a leitura envolve a descodificação dos signos gráficos e o seu objetivo final é a extração de significado (Viana & Teixeira, 2002). Deste modo, depreende-se que a descodificação é uma condição sine qua non para o desenvolvimento da leitura a níveis superiores (Cruz, 2007).

Nas conceções mais recentes da compreensão da leitura dá-se "ênfase à construção ativa do significado do texto, em que a descodificação é um meio para se conseguir a compreensão, e não um fim em si" (Lencastre, 2003: 17). Ler requer sobretudo que entenda o que se lê, analisando e conhecendo o significado das palavras lidas. Desta forma, treinar a leitura representa mais do que conhecer as letras do alfabeto, unindo-as para formar palavras. Esta ideia, também, é apresentada por Sabino (2008: 2) que refere que "a palavra lida tem que ter significância para quem a lê. Caso contrário, a leitura assumirá uma forma exclusivamente mecânica, permanecendo quem lê no pântano da iliteracia funcional. Mas se o vocabulário for desconhecido, a busca do seu significado alargará o domínio do vocabulário e acrescentará conhecimento ao leitor."

No campo da investigação existem diferentes modelos explicativos da leitura, influenciando as políticas educativas e as formas de estruturar o ensino.

Segundo Català & Monclús (2005:15) o processo leitor "se ha explicado partiendo de diferentes enfoques que los investigadores han agrupado en torno a los modelos jerárquicos ascendentes – bottom-up -, descendente – top-down – e interactivo".

O primeiro modelo (bottom-up) defende que a leitura é um processo em sentido ascendente, em que o leitor processa as suas componentes começando pelas unidades mais pequenas – letras e

conjunto de letras – até às unidades mais amplas – palavras, frases e texto. Na opinião dos seus seguidores, a capacidade de descodificar todos os elementos do texto através de um processo ascendente conduz a uma compreensão total do texto. Este modelo corresponde ao método sintético, em que o acesso ao código escrito é realizado através do conhecimento do nome das letras e respetiva soletração, e, ainda, os métodos fonéticos, em que se ensina a correspondência entre som e letra.

O outro modelo, que é o oposto- *top-down*-, sendo um processo descendente, dá importância ao reconhecimento global das palavras, pois pressupõe que o leitor utilize os seus conhecimentos prévios, estabelecendo antecipações sobre o conteúdo do texto. Segundo Bofarull & Cerezo (2006), este modelo está presente nos métodos analíticos que começam por ensinar unidades globais (palavra e frase) e depois à análise dos seus elementos constituintes.

Finalmente, o modelo interativo integra e transcende as contribuições dos modelos anteriores, sendo a sua corrente teórica próxima à do modelo *top-down*. Este modelo caracteriza-se por processos ascendentes e descendentes que, simultaneamente, procuram, através das palavras e frases, o significado do texto. Neste caso, o leitor utiliza não só o seu conhecimento do mundo como também o seu conhecimento do texto para compreender o que lê, enriquecendo os seus conhecimentos anteriores.

Em síntese, concluímos que ler é *compreender* e que deverão implementar-se estratégias que facilitem a compreensão dos vários géneros textuais. Deste modo, torna-se fundamental ativar conhecimentos, antecipar sentidos, selecionar ideias importantes e resumir o texto.

1.3- Determinantes das dificuldades de compreensão do texto

Ler é uma competência essencial no dia-a-dia e no percurso escolar de cada criança, pois permite o acesso ao conhecimento, à comunicação e à participação na comunidade. Como já vimos, a leitura é uma atividade complexa que resulta da combinação de duas dimensões fundamentais: a descodificação e a compreensão.

Saber que fatores condicionam a compreensão da leitura é muito pertinente no campo da educação, uma vez que a capacidade de entender um texto é um aspeto fundamental da leitura.

Os fatores que condicionam a compreensão relacionam-se, fundamentalmente, com os três elementos que interagem no processo de leitura, de acordo com Giasson (1993), Viana (2010), Sim-Sim (2006): o leitor, o texto e o contexto.

Assim, Giasson apresentou um esquema que ilustra o encadeamento destes três aspetos inseparáveis da compreensão da leitura, que apresentamos na figura abaixo.

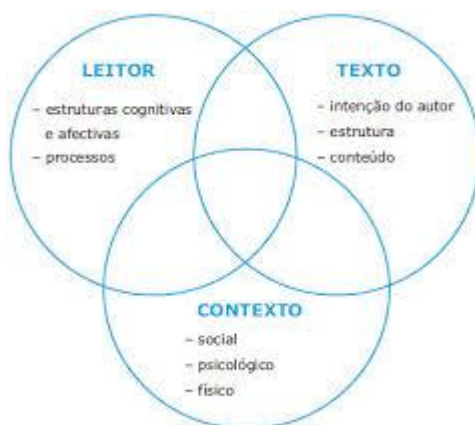


Figura 1- Modelo de compreensão de leitura de Giasson (1993: 21)

➤ Leitor

De acordo com Giasson (1993), o leitor é o fator de maior complexidade deste modelo, uma vez que as estruturas (sejam elas cognitivas ou afetivas) são características próprias de cada leitor, atuando de forma diferenciada. O leitor integra, assim, estruturas cognitivas (conhecimentos acerca da língua e percepções do mundo que o rodeiam) e estruturas afetivas (relativas às suas atitudes, interesses em relação à leitura e outros aspetos como capacidade de arriscar, auto imagem como leitor, medo do insucesso). Deste modo, os conhecimentos que possui sobre a língua ou os assuntos abordados darão um contributo diferenciado na compreensão do que acabou de ler.

O efeito do conhecimento prévio sobre a temática a ler é, de facto, fundamental para a compreensão do texto, pois se for insuficiente, será difícil estabelecer comunicação entre o leitor e o material escrito. Parece claro afirmar que se "forçarmos" os alunos a ler textos cuja a temática não lhes seja próxima e adequada aos seus interesses e níveis de desenvolvimento, arriscamo-nos a que essa leitura não seja produtiva, visto que eles não conseguem relacionar a informação do

texto com nenhum esquema conceptual prévio. Por outro lado, algumas leituras a que sujeitamos os alunos poderão não ter utilidade, se não lhes trouxer nada de novo.

É evidente que quanto mais conhecimentos o leitor tiver, mais fácil será a compreensão na leitura. Aqui, incluem-se os conhecimentos fonológicos (Capacidade de distinção de fonemas próprios da língua materna), sintáticos (ordem das palavras na frase), semânticos (conhecimento do sentido das palavras e relação entre elas) e pragmáticos (Saber utilizar a língua num determinado contexto/situação).

Os conhecimentos sobre o texto escrito, necessários para o processo de leitura, correspondem a diferentes níveis. Assim, o conhecimento e domínio linguístico que o indivíduo possui da língua em que o texto está escrito, concretamente ao nível da compreensão oral, é determinante na reconstrução do significado da mensagem escrita. Como explica Sim-Sim (2006: 47) "as competências de cada leitor, ao nível da linguagem oral, nomeadamente no que diz respeito aos aspetos sintáticos e semânticos, permitem balizar a qualidade da compreensão de leitura conseguida por quem lê". Estes aspetos dizem respeito aos conhecimentos das regras que os alunos constroem em interação com os falantes da sua língua. Uma maior consciência neste domínio de conhecimento implícito das estruturas da língua confere aos leitores uma maior possibilidade de recurso a pistas de compreensão. Sim-Sim (2006: 49) diz-nos também que, à medida que o conhecimento implícito da língua se desenvolve, as crianças também vão ganhando alguma "capacidade de se distanciarem da linguagem, tornando-a objeto de análise, pensando sobre ela e brincando sobre ela".

Para além do conhecimento linguístico que o leitor tem da língua e do mundo que o rodeia, pode haver outros fatores que influenciem o nível de compreensão e são eles: o género do leitor e o grupo social a que pertencem. No que concerne ao género, Sim-Sim (2006), Sim-Sim e Ramalho (1993) consideram que as meninas revelam melhores desempenhos na leitura (mais concretamente nos textos narrativos). Também estudos de Silva (2004) confirmam a mesma tendência. Ainda sobre o mesmo assunto, o PISA 2009 (GAVE, 2010) fortalece a ideia de que as raparigas portuguesas têm melhores resultados que os meninos. Quando analisado o grupo social, os estudos dão conta que os melhores resultados estão correlacionados com níveis socioeconómicos mais elevados. O acesso a livros, a bens culturais e o diálogo no seio da família

fazem a diferença no resultado final. Mais uma vez, esta informação é comprovada pelos estudos do PISA e pela investigação de Sim- Sim e Ramalho (1993).

Para além do que foi referido, a compreensão da leitura exige que sejam usados vários subprocessos de carácter cognitivo. Giasson (1993) apresenta a classificação proposta por Irwin (1986) que organiza estes processos em cinco grandes categorias: microprocessos, processos de integração, macroprocessos, processos de elaboração e processos metacognitivos (Figura 2).

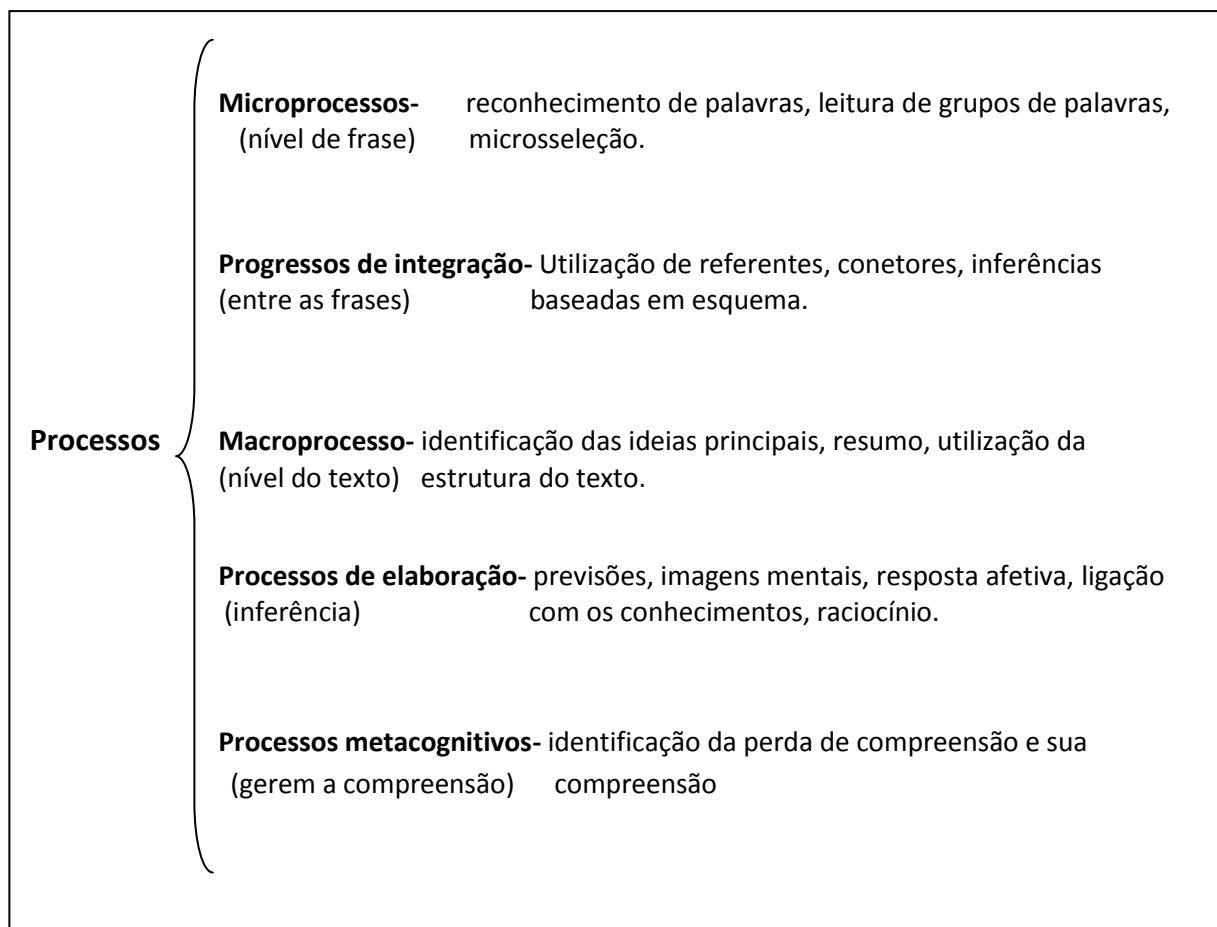


Figura 2- Processos de leitura e suas componentes, Giasson (1993: 32)

Estes processos dizem respeito ao recurso às habilidades necessárias para abordar o texto e sua ocorrência simultânea. Assim, há processos orientados para a compreensão da informação contida numa frase (microprocessos), outros efetuam ligações entre as proposições ou as frases (processos de integração), outros orientam-se para a compreensão global do texto, para as conexões que permitem fazer do texto um todo coerente (macroprocesso), outros permitem aos leitores ir além do texto, ou seja, efetuar inferências (processos de elaboração) e, por fim, outros

geram a compreensão e permitem ao leitor adaptar-se ao texto e à situação (processos metacognitivos).

➤ Contexto

A segunda variável, o contexto, faz referência às condições ou aos recursos que rodeiam o leitor. Giasson (1993: 40) distingue “três tipos de contextos: o contexto psicológico, social e físico”.

O primeiro contexto refere-se ao interesse e motivação do leitor face aos textos. Este transporta gostos, vivências, experiências e interesses que se manifestam nas escolhas que faz. Quanto maior for o interesse e a motivação, maiores serão as probabilidades de o leitor extrair sentido do que lê. Um leitor motivado estará mais atento e mais envolvido na tarefa de extrair sentido do que o leitor que demonstra pouco interesse por um determinado texto, mesmo possuindo as habilidades necessárias para aceder à compreensão. Para que o leitor considere uma atividade de leitura motivadora, esta tem que ser significativa, indo ao encontro dos seus interesses e das suas competências. Efetivamente, não lemos do mesmo modo ou como mesmo interesse um horário de autocarro ou uma aventura. Tal como a abordagem que fazemos ao texto não é igual se estivermos doentes ou preocupados, pois ela é influenciada pelo nosso estado de espírito.

No contexto social, integram-se as interações efetuadas entre o leitor e o professor ou entre o leitor e os seus pares, resultantes das diversas maneiras em que a leitura ocorre, seja ela em voz alta ou em silêncio, ou ainda sem apoio ou orientada. É fácil compreender que ler em voz alta compromete a compreensão do texto que estamos a ler. De igual modo, a compreensão é melhorada quando os alunos trabalham textos comuns em conjunto.

Por fim, o terceiro - o contexto físico- refere-se às condições em que a leitura acontece. O professor tem um papel fundamental neste domínio, pelo menos no que toca à atividade desenvolvida na aula, ou seja, deve certificar-se de que estão reunidas todas as condições necessárias sejam elas de silêncio, de conforto, de temperatura, ou qualidade da reprodução dos textos, para que a leitura ocorra sem interferências que possam afetar a compreensão.

➤ Texto

Outro importante fator do modelo consensual da compreensão leitora é o texto, já que os alunos têm desempenhos diferentes em função do tipo de textos com que se deparam (Giasson, 1993).

Os alunos portugueses apresentam um desempenho, consideravelmente, superior no âmbito dos textos narrativos, quando comparado com os informativos, o que pode revelar uma maior familiaridade com esta tipologia textual (Viana et al., 2010).

O Texto representa a intenção do autor na transmissão da mensagem e o modo como estruturou o texto, a forma como abordou o conteúdo ou o vocabulário usado. O texto diversifica-se tendo em conta o conteúdo e a estrutura que é determinada pela intenção do autor: quem escreve pode querer distrair, persuadir ou informar o leitor (Giasson, 1993) e estas intenções definem o tipo de texto. No seguimento desta informação, os textos podem ter objetivos variados: para aprender, para seguir instruções, por prazer, para rever um texto produzido para comunicar um texto a um auditório, para verificar se se compreendeu (Solé, 1998). Com efeito, o tipo de texto a ler influencia o nível de compreensão obtida e requer o uso de estratégias específicas de compreensão (Sim-Sim, 2007), já que implica um processo diferente, por exemplo, ler uma notícia ou uma narrativa (Colomer & Campos, 2002). Por isso, é que as várias tipologias devem estar sempre presentes nas aulas de português.

Aliás, este último aspeto parece ser um dos grandes obstáculos à compreensão, exigindo a devida atenção. Daí, ser necessário o professor ter cuidado ao selecionar os textos a trabalhar com os seus alunos. Viana e Martins (2009) consideram que esta escolha deva ter em conta fatores como a adequação à faixa etária, os gostos e interesses dos leitores e, principalmente, as competências linguísticas e textuais dos mesmos.

No seu trabalho de investigação, Água (2010: 19-21) também defende que se apresentam dois problemas aquando a abordagem de textos: um de ordem pragmática, ou seja, o fraco domínio que o aluno detém quanto às estruturas linguísticas e que, conseqüentemente, compromete a compreensão da construção textual. Outra, é de ordem socioafetiva, isto é, um entrave ligado com a falta de motivação e interesse revelados pelos alunos, aliados aos reduzidos conhecimentos culturais que condicionam a vontade de ler.

É importante frisar que a formação de um leitor crítico, competente e reflexivo está na base do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura, desenvolvido por Hallie Kay Yopp e Ruth Helen Yopp (2006). Esse Programa desenvolve-se com atividades de pré-leitura, atividades durante a leitura e atividades após a leitura, com os objetivos de, num primeiro momento, segundo Pontes e Barros (2007), “ativar e construir a competência enciclopédica do aluno [...], encorajando-o a

expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências” (Pontes; Barros, 2007: 71), e despertar a curiosidade dos alunos; num segundo momento, visa preparar o aluno para usar estratégias de compreensão, concentrá-lo na estrutura do texto, focar a sua atenção na riqueza expressiva da linguagem, facilitar a compreensão sobre aspetos particulares do texto, de forma a que o aluno experimente “uma relação afetiva com o texto” (Pontes; Barros, 2007: 72); num terceiro momento, pretende-se promover a reflexão sobre o texto, oral ou escrita, identificando o que foi ou não significativo, face às expectativas criadas, inicialmente. Estas atividades constituem uma alternativa aos questionários presentes nos manuais escolares.

Ribeiro et al. (2010) apresentam um conjunto de atividades que podem ser levadas a cabo em contexto de sala de aula, tendo em conta os momentos de pré-leitura, leitura propriamente dita e pós-leitura já apresentados.

Antes da leitura do texto

- Dar informações sobre o texto.
- Formular perguntas sobre o texto.
- Explorar o título do texto, usando-o como pista para os alunos efetuarem previsões sobre o mesmo.
- Explorar as ilustrações e utilizá-las de modo a levar os alunos a efetuarem previsões sobre o texto.
- Identificar e explorar vocabulário/expressões que possam surgir no texto e que se prevê poderem não ser do conhecimento dos alunos.
- Ativar (geralmente através de debate oral) os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema abordado no texto.
- Explicar palavras ou aspetos-chaves do texto.
- Relacionar o tema do texto com conhecimentos que os alunos já possuem.
- Suscitar a apresentação de dúvidas/comentários dos alunos sobre o texto.
- Incentivar os alunos a folhearem os livros antes de iniciarem a sua leitura e debater com eles os dados que recolheram.
- Incentivar os alunos a analisarem títulos, imagens, palavras, frases destacadas ou outras marcas que apareçam e debater com eles o seu objetivo.
- Dialogar com os alunos sobre os autores dos textos, lembrando, por exemplo, outros textos já lidos do mesmo autor.
- Ajudar os alunos a definir os objetivos de leitura.
- Fornecer instruções detalhadas sobre como ler um texto em função das suas características e finalidades da leitura.
- Outros (por exemplo, orientar a atenção do aluno para a localização de um determinado tipo de informação fornecida pelo texto).

Durante a leitura do texto	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar os alunos para destacarem palavras/expressões eventualmente difíceis de compreender. • Orientar os alunos para destacarem trechos do texto que não compreendem. • Incentivar os alunos a efetuarem previsões sobre a continuação do tema/narrativa, após a conclusão de um trecho pré-definido. • Instruir os alunos para elaborarem perguntas a que poderá ser dada resposta num momento posterior. • Incentivar os alunos a confrontarem previsões efetuadas antes de iniciarem a leitura com a informação recolhida à medida que leem o texto. • Interromper a leitura em parágrafos ou palavras predeterminadas e formular perguntas a que os alunos devem responder de imediato. • Fornecer cópias do texto com anotações na margem, chamando a atenção para os aspetos mais relevantes que devem ser lembrados em momentos posteriores. • Interromper a leitura em momentos estratégicos e convidar os alunos a reagirem ao que leram. • Incentivar os alunos a recorrerem ao contexto para descobrirem o significado de palavras e expressões não conhecidas. • Incentivar o confronto entre texto e ilustração à medida que os alunos leem o texto.
Após a leitura do texto	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o debate sobre a coincidência entre as previsões efetuadas e o texto lido. • Explorar e fazer atribuir significados a palavras e expressões sinalizadas previamente. • Propor aos alunos a construção de frases que permitam usar de modo adequado as palavras/expressões novas encontradas no texto. • Propor aos alunos a definição dos conceitos, a apresentação de sinónimos ou antónimos para palavras/expressões sinalizadas. • Debater com os alunos trechos do texto que suscitaram maiores dificuldades de compreensão. • Propor aos alunos a elaboração de esquemas que incluam as ideias/tópicos-chaves do texto. • Incentivar os alunos a procurarem informação que permita a expansão de conhecimentos decorrentes do texto. • Formular perguntas ou promover outro tipo de tarefas, cuja realização exija a releitura do texto. • Propor perguntas/tarefas de compreensão que impliquem: <ul style="list-style-type: none"> - Identificar detalhes que integram, de forma explícita, o texto. - Identificar ideias principais que aparecem, de modo explícito, no texto. - Identificar a ordem/sequência de ações que aparecem de modo explícito no texto. - Identificar relações de causa e efeito que aparecem de modo explícito no texto. - Identificar características de personagens que aparecem de modo explícito no texto. - Identificar detalhes que não aparecem de modo explícito no texto e que, por consequência, devem ser inferidos. - Identificar ideias que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas. - Definir relações de causalidade que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas. - Definir características de personagens que não aparecem de modo explícito no texto e que devem ser inferidas. - sínteses da informação fornecida. - Elaborar esquemas que incluam as ideias/tópicos-chaves do texto. - Completar esquemas.

Quadro 1- Estratégias dirigidas para a compreensão em função dos momentos de leitura (Ribeiro et al., 2010:16-18)

Também no seu estudo, Alves (2007) salienta, para além das questões relativas à formação teórica de cada docente, o lugar de destaque que o manual escolar ocupa, infelizmente, nas práticas pedagógicas em torno da leitura, uma vez que, muitas vezes, consistem na leitura de textos, formulação de perguntas de avaliação e exercícios sobre o funcionamento da língua ou sobre aspetos formais do texto.

Como afirma Brito (1999: 142):

sabemos que, algumas vezes, infelizmente não é o programa que determina a prática letiva e conduz o professor a definir os objetivos do ensino, porque é o manual escolar, transformado num instrumento todo poderoso, que influencia e determina a prática pedagógica, às vezes, tomado por uns, como uma «bíblia», cujo conteúdo é totalmente assumido como única verdade.

Por essas razões, o manual escolar parece condicionar bastante os seus leitores, uma vez que restringe as atividades e valida determinadas práticas. Nesse sentido, o ensino da compreensão da leitura com base no manual escolar pode ser redutor (pela presença massiva de perguntas sobre o produto, que avaliam a aquisição de conhecimentos) e não ensina, verdadeiramente, o aluno a ler o texto escrito (pela ausência de perguntas sobre o processo, que promovem a explicitação do raciocínio e das estratégias utilizadas), daí ser necessário adotar outros modelos de ensino que ensinem efetivamente o aluno a ler, tornando-o um elemento mais ativo e, por isso, um leitor mais capaz e autónomo.

Como defendem Martins e Sá (2008: 235) as atividades em torno da leitura devem ser selecionadas de acordo com dois aspetos fundamentais: a motivação e a ativação de desenvolvimento cognitivo. Só desta forma os manuais permitirão colmatar as dificuldades dos alunos ao nível da leitura, concretamente no que diz respeito à extração de informação e recuperação da mesma.

Tendo em atenção os aspetos focados, procuraremos, neste estudo, apresentar um leque de estratégias diversificadas e sedutoras, com base em recursos tecnológicos de modo a captar a atenção dos alunos e, conseqüentemente, colmatar/diminuir as suas dificuldades concernentes à compreensão.

1.4- A importância do conhecimento lexical para a aprendizagem da leitura

O capital lexical estabelece uma relação fortíssima com a compreensão leitora e com o sucesso acadêmico dos alunos.

Na opinião de vários autores (Alliende e Condemarín, 2005; David, 2003; Duarte 2011; Jolibert, 1994; Lencastre, 2002; Morais, 1997; Sim-Sim, 2009; Viana, 2002; Weiss, 2006, entre outros), é possível afirmar que o capital lexical das crianças, sendo mais pobre ou mais rico, pode influenciar a sua competência leitora desde o Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Dada a quantidade e a complexidade do conhecimento implícito mobilizado pelo falante, quer no uso de uma determinada palavra, quer no ato de compreender (Duarte et al., 2011), torna-se fundamental “fixar como objetivo educativo o enriquecimento do capital lexical das crianças e o desenvolvimento da sua consciência lexical”, pois tal “como a investigação tem evidenciado, trata-se de traves mestras do nosso conhecimento da língua, ingredientes essenciais das nossas competências de uso da língua e fatores decisivos do sucesso escolar” (Duarte et al., 2011: 30).

Por outro lado, e como refere Sim-Sim (2009: 14), “a frequência com que o leitor vê a palavra escrita é determinante na memorização ortográfica da palavra, permitindo a rápida identificação de palavras familiares, sem (o leitor) necessitar explicitamente de recorrer aos sons que a compõem”.

Todos os adultos que se encontram em contacto com a criança, incluindo os pais e os educadores, determinam uma boa parte das aquisições lexicais e sintáticas, uma vez que passam muito tempo com ela. Como afirma Araújo (2011: 64), relativamente aos educadores, têm um papel preponderante pois “as realizações linguísticas que envolvem a criança em contexto pré-escolar são determinantes para o desenvolvimento da sua competência lexical, apresentando-se as próprias realizações linguísticas dos educadores como modelos que a criança tendencialmente reproduz”.

Na realidade, o ambiente linguístico fornecido à criança, desde tenra idade, é responsável pela sua maior ou menor diversidade lexical, pela maior ou menor complexidade das estruturas morfosintáticas e semânticas que utiliza. Efetivamente, Sim-Sim (1992) reconhece que alguns dos

problemas apresentados pelas crianças ao nível da conceptualização, em particular no âmbito das sobre generalizações, podem derivar da falta de léxico e do desconhecimento lexical.

Desde modo, é importante que o professor potencie aquisições linguísticas diferenciadas de forma a que a proficiência das crianças melhore no momento da aprendizagem da leitura e da escrita.

É imprescindível que o professor contemple atividades que visem aumentar o capital lexical dos alunos e consolidar a sua consciência lexical, uma vez que a relação dialética que se estabelece entre o léxico e a sintaxe tem implicações ao nível da compreensão de textos lidos. Araújo (2011: 78) lembra que “um ensino do léxico orientado pelo rigor, exigência e criatividade proporciona aos alunos um desenvolvimento lexical com fortíssimas repercussões na compreensão da leitura”.

Também Duarte (2011: 9) refere que:

As palavras são instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos. É por isso fácil de compreender que exista uma correlação forte entre sucesso escolar e capital lexical (...). Com efeito, quanto menor é o capital lexical de um falante, tanto mais penoso é o processo de leitura e tanto menor é o seu desempenho na compreensão da leitura.

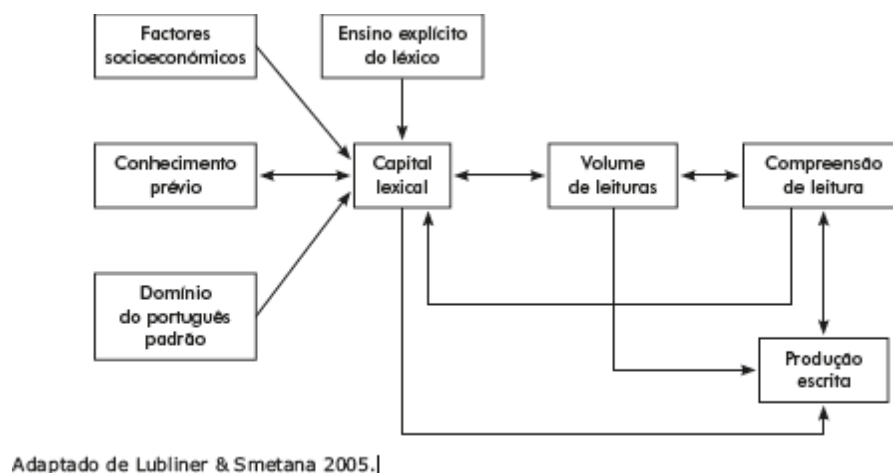
Na opinião de Sim-Sim (2009: 14), a "automatização do reconhecimento de palavras, encurta o tempo e o esforço de processamento, [nos faz] aceder rapidamente à representação ortográfica da palavra”, pelo que “a representação lexical ortográfica, isto é, a memorização da sequência das letras na palavra, é a chave da identificação da palavra lida”. Assim, é possível afirmar que o alargamento da competência lexical permite o alargamento do dicionário mental e o enriquecimento da informação relativa a cada unidade lexical.

Por isso mesmo, é importante ler histórias às crianças, desde cedo, pois essa exposição à leitura proporciona o alargamento do léxico e, quanto mais capital lexical a criança detiver, maior será a sua facilidade em compreender as produções escritas.

Assim, a aprendizagem de novo léxico facilita a compreensão da leitura e permite aos alunos expressarem-se com menos dificuldades e terem vontade de aprender novos termos.

No seguimento do que vem sendo dito, é possível afirmar que as crianças que possuem maior conhecimento lexical conseguem mais facilmente atribuir significado ao que leem. Pelo contrário, as crianças com um capital lexical mais reduzido têm dificuldade em atribuir significado ao que leem e a sua vontade de ler diminui, “pelo que a leitura é para elas um processo penoso e não compensador. Assim leem cada vez menos e, portanto, não conseguem aprender palavras novas” (Duarte, 2011: 9). Segundo Duarte (2011: 9) crianças com maior capital lexical à partida leem mais, tornam-se cada vez melhores leitores, aumentam através da leitura o seu capital lexical. Pelo contrário, crianças com capital lexical reduzido à partida leem menos, tornam-se cada vez piores leitores, pelo que não aumentam o seu capital lexical através da leitura.

A figura abaixo, adaptada por Duarte (2011: 10) a partir de Lubliner e Smetana (2005), apresenta o modelo conceptual que representa as inter-relações entre conhecimento lexical, compreensão da leitura e qualidade da produção escrita.



Fonte: Duarte (2011: 10)

Figura 3- Modelo conceptual que inter-relaciona conhecimento lexical, compreensão de leitura e qualidade da produção escrita

Assim, este modelo assume que os fatores socioeconómicos, os conhecimentos prévios que a criança tem do mundo e o domínio do português determinam o capital lexical do aluno à entrada na escola. Este capital lexical influencia e é influenciado pelo volume e nível de leituras e pelo nível atingido na compreensão de leitura. Por sua vez, o capital lexical, o volume de leituras e o nível atingido na compreensão de leitura são fatores que beneficiam a qualidade de produção escrita, a qual tem efeito positivo na compreensão de leitura. Por fim, este capital lexical pode ser

enriquecido também com o ensino explícito do léxico, colmatando limitações de partida e levando ao sucesso escolar.

Se o aumento do capital lexical dos alunos, bem como o conhecimento das palavras for assumido como objetivo curricular central pelos professores, teremos leitores mais fluentes.

2- O Português no Ensino Básico e o papel atribuído ao ensino da compreensão leitora no 1º ciclo

Numa época em que a escola procura respostas para a exigência de uma sociedade cada vez mais atenta, é importante refletir sobre a adequação dos programas, bem como outros documentos institucionais, orientadores do trabalho docente.

Como documentos, de salientar o Dicionário Terminológico (2008)¹, os Programas de Português do Ensino Básico (2009), as Metas de Aprendizagem (2010), passando pela Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (2007)², até ao Plano Nacional de Leitura (2007)³, que se seguiu ao Programa Nacional de Ensino do Português (2006) e, ainda, sem esquecer a avaliação de manuais escolares e as novas regras de ortografia.

É pertinente lembrar que vivemos num tempo de mudança a vários níveis: mudança no perfil do aluno, renovação do perfil do professor, concretamente ao longo da sua formação, transformação das expectativas dos empregadores e até nos mercados de trabalho, enfim, modificação nas exigências que a sociedade coloca aos cidadãos.

Neste sentido, refletir sobre o papel do ensino do português na formação dos discentes é uma questão incontornável.

De entre as alterações mencionadas, está uma iniciativa, nacional, designada por PNEP (Programa Nacional de Ensino do Português do 1º ciclo), lançada pelo Ministério de Educação, da responsabilidade da DGIDC (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, em 2006.

Este programa, tal como Custódio (2011) afirma, visava melhorar o ensino do português, introduzindo novas abordagens teóricas e uma melhoria de práticas pedagógicas. Aliás, uma das suas maiores metas era as de "Domínio do ensino da leitura: O ensino da decifração; O desenvolvimento da consciência fonológica; A aprendizagem de estratégias de compreensão; (...)." (PNEP, 2007). Já nessa altura, o referido programa deixava entrever uma real preocupação com o domínio da leitura, no seu amplo percurso metodológico, e não apenas na fase da decifração (Custódio, 2011).

¹ Cf. <http://dt.dgide.min-edu.pt>

² Cf. Actas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC, 2008

³ Cf. <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>

O Programa de Português, que entra em vigor em setembro de 2011, contempla a compreensão da leitura como uma área-chave pois, "pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos" (Programa de Português, 2009).

Assim, constata-se que nos documentos programáticos, o ensino da leitura orienta-se no sentido de criar um leitor ativo, autónomo, criativo e crítico.

Também, à semelhança de outros países, Portugal tem participado em vários estudos internacionais como *Reading Literacy*, o *Programme for International Student Assessment (PISA)* (PISA: 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 e participa no ciclo de 2018) e, a nível interno, com as provas de aferição (quarto ano e, mais recentemente, segundo ano) sendo que um dos objetivos é testar o desempenho dos discentes relativamente à leitura e à compreensão dos textos.

Ora, com estes estudos ficamos a perceber que a operacionalização dessas orientações tem suscitado algum desfasamento entre os pressupostos dos textos programáticos e a realidade.

Concretamente, a escala de leitura utilizada na avaliação PISA divide-se em cinco níveis de conhecimento e de competências. Tendo em conta as pontuações médias obtidas pelos estudantes portugueses, verificamos que, nos três primeiros ciclos, em termos médios, os alunos conseguiam realizar apenas tarefas básicas de leitura, envolvendo a localização simples de informação, inferências de nível inferior, compreensão do significado de partes bem definidas do texto e o estabelecimento de ligações entre o texto e conhecimentos exteriores ao mesmo. Em 2009, regista-se uma evolução, situando-se os alunos portugueses, em termos médios, no nível imediatamente superior. Deste modo, o seu perfil já apontava para a capacidade de realizar tarefas com complexidade moderada, que envolvem a localização de vários segmentos de informação, de forma a comparar, contrastar ou categorizar; a compreensão exaustiva do texto e sua relação com o conhecimento familiar e quotidiano.

Também, fruto desta preocupação com as estratégias e os resultados em torno da compreensão leitora se realizaram, a nível nacional, as provas de aferição com crianças de 4º ano de Escolaridade do Ensino Básico cujo objetivo tem sido, igualmente, procurar analisar e compreender quais as maiores dificuldades nesta área, tentando avaliar as competências de

compreensão da leitura, a compreensão literal, a compreensão inferencial, a ordenação sequencial de informação, a identificação e/ou a seleção de informação, etc (Custódio, 2011).

Como conclusão deste estudo, verifica-se que os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) revelam um bom nível de compreensão leitora, principalmente na compreensão literal. No entanto, os resultados não são tão positivos relativamente a outras competências, sobretudo as que envolvem maior grau de dificuldade, como é o caso de “Identifica factos e opiniões” ou “Apreende o sentido global do texto”, como atestam as conclusões produzidas pelo Ministério da Educação. (Provas de Aferição, 2009).

Posto isto, ainda segundo Custódio (2011) é possível afirmar que os alunos não têm sido familiarizados com o ensino de estratégias explícitas de compreensão uma vez que, no estudo, atestou-se que naquilo que são ensinados, os alunos revelam bons desempenhos.

Ora, o Programa de Português para o Ensino Básico (PPEB) surge num contexto de necessidade de reformulação do *currículum* anterior, face à fragilidade dos desempenhos que os alunos têm revelado, em particular ao nível da leitura e da escrita tanto em estudos internacionais (*Reading Literacy*- IEA, 1992; Pisa 2000; 2003; 2006; 2009; 2012; 2015), como em estudos nacionais (*A Literacia em Portugal*, 1995). Também os dados descritos nos relatórios nacionais das provas de aferição não abonam, em termos de avaliação, a favor do desenvolvimento de competências pelos alunos das escolas portuguesas.

Assim, o Programa de Português foi elaborado tendo em conta alguns pontos essenciais:

- a) a progressão das aprendizagens;
- b) a articulação do desenvolvimento das diferentes competências previstas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (CNEB);
- c) a valorização de competências de estudo;
- d) a aprendizagem de uma atitude crítica perante o conhecimento adquirido e o conhecimento a adquirir (Teixeira & Santos, 2011).

No primeiro ponto, salienta-se a importância das novas aprendizagens que vão sendo integradas no quadro dos conhecimentos já previamente construídos pela criança, de modo a tornarem-se aprendizagens significativas.

Relativamente ao segundo ponto, a ideia é que as aprendizagens surjam de forma articulada, não se centrando apenas na leitura, na escrita, na oralidade ou no conhecimento da língua, mas que exista uma articulação entre todos eles.

O ponto seguinte mostra que é fundamental que o aluno aprenda a estudar, fazendo esquemas, resumos, efetuando pesquisas ou tirando notas (entre outras medidas), de modo a se tornarem autónomos ao longo da vida.

Essas aprendizagens contribuirão para que os alunos se tornem participativos e ativos no atual contexto de cidadania que se revela cada vez mais exigente (Teixeira & Santos, 2011).

Outro aspeto no Programa de Português é o facto de se centrar nas aprendizagens dos alunos e não só no ensino do professor. Estes programas, embora não esquecendo a definição de objetivos, estão construídos em torno de descritores de desempenho e apresentam uma seção que se debruça sobre os resultados que se esperam que os alunos atinjam no final de cada um dos três ciclos.

Para este estudo, interessa-nos aprofundar o texto argumentativo e o que é mencionado sobre este assunto, no 4º ano de escolaridade.

3- O discurso argumentativo

3.1- O discurso argumentativo no currículo

Da leitura dos documentos curriculares nos últimos trinta anos, mais concretamente entre 1986 e 2016, no que concerne à escrita de textos de carácter argumentativo parece que se pode afirmar que este género é vagamente introduzido no currículo (DGEBS, 1991; DEB, 2001; DGIDC, 2009; DGE, 2012; DGE, 2015).

No documento atualmente em vigor, o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (DGE, 2015), não se prevê a escrita de qualquer texto com carácter argumentativo, senão no 2.º ciclo do ensino básico, a partir do 5.º ano. No programa, para este nível de ensino, é apenas no domínio do oral que se prevê a capacidade de argumentar, a partir do 3º ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Domínio	Conteúdos	Metas
Oralidade	Interação discursiva	(O4)
	Princípio de cortesia; princípio de cooperação	3.1, 4.1
	Informação, explicação; pergunta	4.2, 4.4
	Compreensão e expressão Vocabulário	
	variedade e precisão	3.2
	Informação: essencial e acessória; implícita	1.1, 1.2
	Facto e opinião	1.3
	Ideias-chave	1.4
	Registo de língua formal e informal	1.5
	Estruturas frásicas (complexidade)	3.2
	Pesquisa e registo da informação	2.1
	Produção de discurso oral	
	Introdução aos géneros escolares: apresentação oral; pequeno discurso persuasivo; debate de ideias	4.5 a 4.7
	Aviso, recado, convite	4.3
	Expressão orientada: simulação e dramatização; pontos de vista; retoma do assunto; justificação de opiniões,	5.1 a 5.6

	atitudes e opções; informação pertinente; resumo de ideias.	
Educação Literária	<p>Leitura e audição</p> <p>Obras de literatura para a infância, textos da tradição popular (Lista em Anexo); outros textos literários selecionados pelo aluno, sob orientação (Listagem PNL)</p> <p>Leitura expressiva: individual; em grupo; em coro</p> <p>Compreensão de texto</p> <p>Texto poético: estrofe, verso, rima, sonoridades</p> <p>Personagens principais; coordenadas de tempo e de lugar</p> <p>Divisão do texto em partes</p> <p>Inferências (de agente – ação, de causa – efeito, de problema – solução, de lugar e de tempo)</p> <p>Reconto (estrutura e ponto de vista da personagem); alteração de elementos na narrativa (personagens, tempo e espaço)</p> <p>Linguagem figurada; onomatopeia</p> <p>Expressão de sentimentos, de ideias e de pontos de vista</p> <p>Apresentação de livros</p> <p>Produção expressiva (oral e escrita)</p> <p>Declamação de poema</p> <p>Dramatização de texto</p> <p>Texto escrito: narrativas e poema rimado</p> <p>Reescrita de texto a partir de perspetivas de personagens</p>	<p>(EL4)</p> <p>23.1, 25.1, 26.1</p> <p>23.2, 23.3</p> <p>24.1</p> <p>24.3</p> <p>24.4</p> <p>24.5</p> <p>24.6 a 24.8</p> <p>24.2, 24.9</p> <p>24.10, 25.2</p> <p>26.2</p> <p>27.1</p> <p>27.2</p> <p>27.3, 27.4</p> <p>27.5</p>

Quadro 2- Programa e Metas Curriculares de Português

<http://www.dge.mec.pt>

Neste nível de ensino, para o conteúdo «produção de discurso oral», os alunos devem ser capazes de produzir um «pequeno discurso persuasivo» (p. 13); ainda no 1.º ciclo, no 4.º ano, devem também participar no «debate de ideias» (p. 16). E, embora se assuma no atual Programa e Metas uma emergência precoce da escrita compositiva, entendida como a capacidade de compor unidades textuais, uma vez que se prevê a escrita de «pequenos textos» (p. 10) logo no 1.º ano, e de «pequenas narrativas» (p. 12) no 2.º, não está claro que as competências inerentes ao discurso argumentativo oral possam ser mobilizadas para o discurso escrito.

Nesta linha de pensamento, se a escrita de textos de opinião, segundo as Metas Curriculares (DGE, 2012, pp. 30-31 e p. 39; 2015, p. 66 e p. 71), só deve ser iniciada ao fim de cinco anos de escolarização, então esta orientação representa uma antecipação deste conteúdo em relação às orientações curriculares mais antigas.

Na realidade, a ausência de orientações curriculares para a escrita de texto de opinião no 1.º ciclo é um assunto já antigo. Nos Programas de Língua Portuguesa para o Ensino Básico, publicados no início dos anos 90, só há referência, na "escrita para apropriação de técnicas e de modelos", a "texto de opinião" no 8.º ano (DGEBS, 1991: 45). Para esclarecimento dos níveis de desempenho propostos no Currículo Nacional do Ensino Básico para a "expressão escrita" (DEB, 2001: 35), a consulta de *A Língua Materna na Educação Básica* (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997: 82) esclarece que o referencial para a escrita prevê para o 1.º ciclo apenas "escrita para relato" e, mesmo no 3.º ciclo, os modelos de escrita orientada são "texto narrativo, descritivo e expositivo".

Nos Programas de Português, documento que apenas esteve em vigor seis anos, especificamente entre 2009 e 2015, também aqui, não se prevê a escrita de texto de carácter argumentativo no 1.º ciclo.

Em conclusão, os documentos orientadores do ensino da língua materna são unânimes em afirmar que as crianças só devem iniciar a escrita de texto de opinião a partir do 2º ciclo.

3.2- Uma breve análise às provas finais de ciclo

Se analisarmos as provas de aferição e exames nacionais elaborados pelos alunos do 4º ano até 2015, e que servem para aferir/avaliar os discentes em final de ciclo, encontramos uma incongruência relativamente ao assunto abordado no ponto anterior.

Apesar de não surgir no programa a escrita de um texto de opinião/argumentativo, o certo é que em todas as provas este tipo de questões surge. Senão vejamos:

Prova de Aferição 2003 e respetivo critério de correção (IAVE)

"Questão 8

Na tua opinião, esta história acaba bem ou acaba mal? Justifica a tua resposta."

Nº	Objetivo	Descrição dos níveis de desempenho	Código
8.	Emitir uma opinião sobre o final da história	Emite uma opinião com base em argumento(s) válido(s). Produz um discurso correto nos planos lexical, morfológico e sintático.	2
		Emite uma opinião com base em argumento(s) válido(s). Produz um discurso com insuficiências nos planos lexical, morfológico e sintático.	1
		Dá uma resposta vaga, implausível ou irrelevante. OU Dá uma resposta incompreensível ou ilegível.	0

Quadro 3- Prova de Aferição 2003

Prova de Aferição 2005 e respetivo critério de correção (IAVE)

"Questão 9

Na tua opinião, a noite conseguiu, ou não, levar por diante a sua intenção inicial? Justifica a tua resposta."

Nº	Objetivo	Descrição dos níveis de desempenho	Código
9.	Emitir uma opinião sobre o final da história	Emite uma opinião, apresentando uma justificação plausível e coerente com o sentido do texto.	1
		Dá outra resposta.	0

Quadro 4- Prova de Aferição 2005

Prova de Aferição 2006 e respetivo critério de correção (IAVE)

" Questão 7-Achas que a autora conhecia o senhor Joaquim desde pequena? Justifica a tua resposta."

Nº	Objetivo	Descrição dos níveis de desempenho	Código
7.	Estabelecer um argumento baseado em inferência (idade/profissão)	Dá uma resposta coerente com o sentido do texto, justificando-a. Por exemplo: Não, porque a autora afirma que só conheceu o senhor Joaquim quando foi para o Alentejo ensinar.	1
		Dá uma resposta incoerente, implausível ou ambígua, ou não justifica a resposta.	0

Quadro 5- Prova de Aferição 2006

Prova de Aferição 2007 e respetivo critério de correção (IAVE)

"6. *Pensas que a mãe da Ana acreditava em criaturas fantásticas? Justifica a tua resposta.*"

Nº	Objetivo	Descrição dos níveis de desempenho	Código
6.	Estabelecer um argumento baseado em inferência.	Dá uma resposta coerente com o sentido do texto, justificando-a. Por exemplo: Não, porque a mãe da Ana não acreditava em anões, que são criaturas fantásticas.	2
		Dá uma resposta coerente com o sentido do texto, mas apresentando justificação incompleta. Por exemplo: Não, porque a mãe da Ana disse: «Sonhaste.» OU Não, porque a mãe da Ana disse que nunca ninguém viu anões.	1
		Dá uma resposta incoerente, implausível ou ambígua.	0

Quadro 6- Prova de Aferição 2007

Prova de Aferição 2008 e respetivo critério de correção (IAVE)

"7. *São muitas as atividades que se podem realizar usando a internet. Lê as que se indicam abaixo e escolhe a tua preferida.*

Enviar e receber correio Consultar uma enciclopédia Procurar um livro Jogar

Consultar um mapa Ouvir música Conhecer um museu Ver um vídeo

Num pequeno texto, indica a atividade que escolheste e apresenta duas razões para essa preferência. "

Nº	Objetivo	Descrição dos níveis de desempenho	Código	
7	Redigir um texto curto, estabelecendo uma escolha e apresentando as razões justificativas.	Informação	Respeita plenamente as indicações dadas – apresentação da atividade preferida e de duas razões justificativas.	4
			Refere a atividade preferida, sem apresentar razões justificativas da escolha, mas dando exemplos relacionados com essa atividade.	2
			Ignora as indicações dadas. OU Redige uma resposta confusa em que é impossível compreender qual a atividade preferida e/ou as razões justificativas.	0
		Textualização	Escreve com clareza e fluência, assegurando a correção gramatical e ortográfica.	4
			Manifesta domínio satisfatório das regras gramaticais e ortográficas, apresentando erros/falhas que, no entanto, não comprometem a inteligibilidade do texto.	2
			Escreve com elevada frequência de incorreções gramaticais e ortográficas.	0

Quadro 7- Prova de Aferição 2008

Prova de Aferição 2009 e respetivo critério de correção (IAVE)

"6. No texto, a cegonha afirma: «Gosto de animais grandes, porque só os grandes têm importância neste mundo.» (linha 44) Concordas com a cegonha? Justifica a tua resposta."

Nº	Objetivo	Descrição dos níveis de desempenho	Código
6	Emitir um juízo crítico face a uma opinião explícita no texto.	Manifesta a sua concordância ou a sua discordância, apresentando uma justificação clara e coerente. Por exemplo: Concordo / (...), porque os animais grandes têm mais força / conseguem fazer mais coisas. Não concordo / (...), porque todos os animais são importantes / os pequenos também são importantes / toda a gente é importante / nesta vida / neste mundo.	1
		Restringe-se à manifestação de concordância ou de discordância. OU Dá uma resposta incoerente, irrelevante ou ambígua.	0

Quadro 8- Prova de Aferição 2009

E, ainda, na mesma prova:

"10. A tartaruga aprendia na sua biblioteca e a cegonha através das viagens que fazia. E tu, como preferes aprender? Num pequeno texto, indica como gostas mais de aprender, justificando a tua resposta."

Nº	Objetivo	Descrição dos níveis de desempenho		Código
10	Manifestar uma preferência, mobilizando argumentação consistente.	Informação	Respeita plenamente as indicações dadas: manifesta a sua preferência e justifica-a de forma clara e coerente. Por exemplo: Eu prefiro pesquisar na net, porque é mais rápido / posso imprimir as folhas que me interessam.	2
			Respeita as indicações dadas: manifesta a sua preferência, mas justifica-a de forma incompleta ou redundante. Por exemplo: Eu prefiro pesquisar na net, porque gosto muito de pesquisar. OU Manifesta a sua preferência, mas restringe-se a apresentar exemplos. OU Enumera preferências, sem as justificar.	1
			Ignora as indicações dadas. OU Redige uma resposta confusa em que é impossível compreender a preferência manifestada ou as razões justificativas	2
		Textualização	Escreve com clareza, fluência e correção. OU Escreve com clareza e fluência, apresentando erros/falhas a nível formal (convenções de ortografia e pontuação, construção frásica, selecção de vocabulário), cuja frequência não excede a proporção de 3 erros formais num texto de 30 palavras.	2
			Escreve de forma inteligível, apresentando erros/falhas a nível formal, cuja frequência não excede a proporção de 6 erros formais num texto de 30 palavras.	1

		Escreve com uma frequência de incorrecções a nível formal que excede a proporção estabelecida no código antecedente	0
--	--	---	---

Quadro 9- Prova de Aferição 2009

Prova de Aferição 2011 e respetivo critério de correção (IAVE)

"6. Achas que o presente do pai pôs fim ao problema da Glória? Justifica a tua resposta com base no texto."

Nº	Objetivo	Descrição dos níveis de desempenho	Código
6.	Inferir a causa da alteração do comportamento de uma personagem.	Responde afirmativamente, justificando com uma referência adequada. Escreve com correção formal. Por exemplo: Sim, a Fadinha pôs fim à dificuldade da Glória, porque, na noite em que o tio Afonso lhe contou uma história, a menina não acordou, apesar de o tio se ter calado. OU Sim, porque a menina passou a conseguir dormir sem precisar de ouvir histórias.	3
		Responde afirmativamente, justificando com uma referência adequada. Escreve com incorreções formais (construção frásica, seleção de vocabulário, convenções de ortografia e de pontuação). OU Justifica com uma referência adequada, sem responder afirmativamente. Escreve com correção formal.	2
		Justifica com uma referência adequada, sem responder afirmativamente. Escreve com incorreções formais. OU Transcreve apenas expressões do texto, mas que sejam adequadas ao conteúdo do item.	1
		Dá outra resposta.	0

Quadro 10-Prova de Aferição 2011

Na mesma prova, ainda:

"9. Imagina que participaste num passeio de barco nas águas que rodeiam o arquipélago dos Açores e que avistaste baleias. Explica o que sentiste quando observaste estes animais em liberdade e o que mais te impressionou."

Nº	Objetivo	Descrição dos níveis de desempenho	código	
9	Explicar impressões e sentimentos suscitados no decurso de uma situação dada.	Informação	Redige um texto que integra as informações requeridas: sentimentos e impressões.	4
			Redige um texto que integra parte das informações requeridas.	2
			Dá outras resposta.	0
		Textualização	Escreve com clareza e correção. OU Escreve com clareza, apresentando erros/falhas a nível formal (construção frásica, seleção de vocabulário, convenções de ortografia e de pontuação) cuja frequência não excede a proporção de 3 erros formais num texto de 20 palavras.	4

		Escreve de forma pouco clara, apresentando erros/falhas a nível formal cuja frequência excede a proporção de 3 erros formais num texto de 20 palavras, não ultrapassando 6 erros formais.	2
		Escreve com uma frequência de incorreções a nível formal que excede a proporção estabelecida no descritor antecedente. OU Escreve de forma muito confusa, o que dificulta a inteligibilidade do texto.	0

Quadro 11- Prova de Aferição 2011

Prova de Aferição 2012 e respetivo critério de correção (IAVE)

9. Depois de terem participado na Semana da Ciência e Tecnologia, o João e o Manuel encontraram-se e fizeram os seguintes comentários.

João – As atividades que eu mais apreciei foram as «Oficinas», porque gosto de fazer experiências.

Manuel – Para mim, «A última gota» foi a atividade com mais interesse, por tratar de um problema dos nossos dias. Imagina que és o João ou o Manuel e continua o comentário de um deles.

Apresenta dois motivos adequados que justifiquem a preferência pela atividade referida no comentário que vais continuar.

Vou continuar o comentário do _____ .

Nº	Objetivo	Descrição dos níveis de desempenho		Código
9	Posicionar-se face a uma situação, justificando uma preferência com motivos adequados.	Informação	Redige um texto que integra as informações requeridas: dois motivos adequados que justifiquem a preferência pela atividade referida no comentário escolhido.	4
			Redige um texto que integra parte das informações requeridas: apenas um motivo adequado que justifique a preferência pela atividade referida no comentário escolhido.	2
			Dá outra resposta.	0
		Textualização	Escreve com clareza e correção.	3
			Escreve com clareza, apresentando erros/falhas a nível formal (construção frásica, seleção de vocabulário, convenções de ortografia e de pontuação) cuja frequência não excede a proporção de 3 erros formais num texto de 20 palavras.	2

		Escreve de forma pouco clara, apresentando erros/ /falhas a nível formal cuja frequência excede a proporção de 3 erros formais num texto de 20 palavras	1
		Escreve de forma muito confusa, o que dificulta a inteligibilidade do texto	0

Quadro 12- Prova de Aferição 2012

A partir de 2013, os alunos deixaram de realizar provas de aferição, para começarem a fazer exames nacionais. Assim sendo, os professores deixaram de colocar códigos nas provas, correspondendo aos diferentes níveis de desempenho das respostas, para passar a classificar (pontuar cada questão com a finalidade de atribuir uma classificação, no final).

De seguida, salientaremos três situações: as questões do foro argumentativo que continuam a ser elaboradas em todos os exames, os critérios que têm exigências semelhantes aos do 2º ciclo e, por fim, o facto de ser precisamente este tipo de questões a possuir maior pontuação relativamente às restantes.

Uma vez que os critérios de correção vão sendo muito semelhantes, consideramos não ser necessário transcrevê-los todos.

De seguida, faremos a análise de duas questões semelhantes, retiradas de provas finais de 2013, uma de 4º ano, outra de 6º ano de escolaridade. Espelharemos os critérios de correção para uma das questões.

Seguem-se as questões das restantes provas, ao longo dos anos até 2015, fase final de exames nacionais.

Exame Nacional 2013, fase 1 e respetivo critério de correção (IAVE)

"3. Consideras importante a realização de expedições como a que é referida no texto? Apresenta dois motivos que justifiquem a tua opinião."

3-	Níveis de desempenho	7
	Dá uma opinião e apresenta dois motivos que justifiquem a sua posição, de forma plausível. Produz um discurso organizado e correto OU produz um discurso com ocorrência de um ou dois erros nos planos do grupo A (ortográfico e de pontuação) e/ou com ocorrência de um ou dois erros nos planos do grupo B (lexical, morfológico e sintático).	7
	Dá uma opinião e apresenta dois motivos que justifiquem a sua posição, de forma plausível. Produz um discurso	5

com ocorrência de três ou mais erros nos planos do grupo A e/ou com ocorrência de três ou mais erros nos planos do grupo B. OU Dá uma opinião e apresenta dois motivos que justifiquem a sua posição, ainda que de forma elementar. Produz um discurso organizado e correto OU produz um discurso com ocorrência de um ou dois erros nos planos do grupo A e/ou com ocorrência de um ou dois erros nos planos do grupo B.	
Dá uma opinião e apresenta dois motivos que justifiquem a sua posição, ainda que de forma elementar. Produz um discurso com ocorrência de três ou mais erros nos planos do grupo A e/ou com ocorrência de três ou mais erros nos planos do grupo B. OU Dá uma opinião e apresenta apenas um motivo que justifique a sua posição, de forma plausível. Produz um discurso organizado e correto OU produz um discurso com ocorrência de um ou dois erros nos planos do grupo A e/ou com ocorrência de um ou dois erros nos planos do grupo B.	3
Dá uma opinião e apresenta apenas um motivo que justifique a sua posição, de forma plausível. Produz um discurso com ocorrência de três ou mais erros nos planos do grupo A e/ou com ocorrência de três ou mais erros nos planos do grupo B. OU Dá uma opinião e apresenta apenas um motivo que justifique a sua posição, ainda que de forma elementar. Produz um discurso organizado e correto OU produz um discurso com ocorrência de um ou dois erros nos planos do grupo A e/ou com ocorrência de um ou dois erros nos planos do grupo B.	1
Dá outra resposta	0

Quadro 13- Exame Nacional 2013

Por curiosidade, se analisarmos uma questão semelhante, no mesmo ano letivo (2013), numa prova final de 2º ciclo, podemos analisar que a pontuação é rigorosamente a mesma (7 pontos) e com critérios muito semelhantes.

Prova final 2013, 2º ciclo, fase 1, e respetivo critério de correção (IAVE)

"7. Após a leitura do texto, dois amigos fizeram os comentários seguintes. Filipe: Eu acho que a frase «Uma biblioteca é um labirinto.» (linha 32) é aquela que transmite melhor o poder da leitura. Leonor: Para mim, a frase «nós somos feitos de histórias» (linha 35) é a que mostra melhor a influência que a leitura pode ter em nós.

Qual dos comentários te parece mais adequado ao sentido do texto? Justifica a tua opção."

7-	Níveis de desempenho	7
	Indica um dos comentários e apresenta uma justificação plausível, com base no texto. OU Indica os dois comentários e apresenta uma justificação plausível, com base no texto. OU Não indica explicitamente nenhum dos comentários, mas apresenta uma justificação plausível, com base no texto, relativa ao conteúdo de um ou dos dois comentários. Produz um discurso organizado e correto OU produz um discurso com ocorrência de um ou dois erros nos planos ortográfico e de pontuação, e/ou com ocorrência de um erro nos planos lexical, morfológico ou sintático	7
	Indica um dos comentários e apresenta uma justificação plausível, com base no texto. OU Indica os dois comentários e apresenta uma justificação plausível, com base no texto. OU Não indica explicitamente nenhum dos comentários, mas apresenta uma justificação plausível, com base no texto, relativa ao conteúdo de um ou	5

dos dois comentários. Produz um discurso com ocorrência de três ou mais erros nos planos ortográfico e de pontuação, e/ou com ocorrência de dois ou mais erros nos planos lexical, morfológico e sintático.	
Indica um dos comentários e apresenta uma justificação plausível, ainda que de forma elementar, com base no texto. OU Indica os dois comentários e apresenta uma justificação plausível, ainda que de forma elementar, com base no texto. OU Não indica explicitamente nenhum dos comentários, mas apresenta uma justificação plausível, ainda que de forma elementar, com base no texto e relativa ao conteúdo de um ou dos dois comentários. Produz um discurso organizado e correto OU produz um discurso com ocorrência de um ou dois erros nos planos ortográfico e de pontuação, e/ou com ocorrência de um erro nos planos lexical, morfológico ou sintático.	3
Indica um dos comentários e apresenta uma justificação plausível, ainda que de forma elementar, com base no texto. OU Indica os dois comentários e apresenta uma justificação plausível, ainda que de forma elementar, com base no texto. OU Não indica explicitamente nenhum dos comentários, mas apresenta uma justificação plausível, ainda que de forma elementar, com base no texto e relativa ao conteúdo de um ou dos dois comentários. Produz um discurso com ocorrência de três ou mais erros nos planos ortográfico e de pontuação, e/ou com ocorrência de dois ou mais erros nos planos lexical, morfológico e sintático.	1
Dá outra resposta.	0

Quadro 14- Prova Final 2013- 2º ciclo

Exame Nacional 2013, fase 2 (IAVE)

3. Imagina que tu eras um dos atletas que estavam atrasados por julgarem que a corrida começaria mais tarde. Na tua opinião, que decisão seria mais justa?

Apresenta dois motivos que justifiquem a tua opinião.

Exame Nacional 2014, fase 1 (IAVE)

"8. Relê o texto da linha 39 à 41. Consideras que o Sol conseguiu transformar a floresta? Justifica a tua resposta com base no texto."

E ainda:

"9. Qual dos títulos abaixo apresentados escolherias para o texto? Apresenta dois motivos que justifiquem a tua escolha.

A aventura de uma semente de girassol

A luta entre o Sol e a floresta"

Exame Nacional 2014, fase 2 (IAVE)

"3. Imagina que a tua turma quer participar na sessão «Acampar com as Estrelas». Apresenta, com base no texto, duas razões que levariam a tua turma a escolher esta sessão."

"7. Relê o sétimo parágrafo (linhas 27 a 31). A estrela conseguiu ajudar Leontina? Justifica a tua resposta com base no texto. "

Exame Nacional 2015, fase 1 (IAVE)

"3. Após a leitura do texto, a Rita fez o comentário seguinte. Rita: No meio da folhagem das árvores, a voz das aves é mais importante do que a cor das penas! Explica, por palavras tuas, por que razão o comentário da Rita é adequado."

"4. Relê as linhas 32 a 43. As pessoas que vivem nesta corte têm muitos conhecimentos sobre a natureza? Justifica a tua resposta."

"6. Explica, por palavras tuas, a importância da rapariguinha da cozinha no desenrolar da ação desta história."

Exame Nacional 2015, fase 2 (IAVE)

"3. Qual dos títulos apresentados a seguir escolherias para o texto? Justifica a tua escolha.

Ligações surpreendentes *Laços de sobrevivência"*

"6. «De rabo entre as pernas, pôs-se em fuga.» (linha 42) Por que razão teve a raposa essa reação? "

A partir desta data, iniciam-se as Provas de Aferição de 2º ano. Assim, estas avaliam simultaneamente duas disciplinas: Português e Estudo do Meio. Também, aqui, é visível a avaliação de questões de cariz argumentativo, mesmo que o público-alvo sejam crianças de 2º ano, com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos. Neste caso, as Provas são aplicadas numa fase única.

Prova de Aferição de Português e Estudo do Meio, 2016

19. A professora fez uma pergunta à turma. Será que o ar ocupa espaço? Como apareceram muitas ideias, a professora sugeriu fazerem uma experiência. Colocaram um balão no gargalo de uma garrafa de plástico vazia e sem fundo. Depois colocaram a garrafa num recipiente com água e seguraram-na. Observaram que entrou alguma água na garrafa. Qual é a figura que mostra o que aconteceu ao balão? Porquê?

A figura que mostra o que aconteceu ao balão é a figura _____, porque _____

Prova de Aferição de Português e Estudo do Meio, 2017

9. Qual das seguintes lancheiras está preparada de acordo com as informações do cartaz? Justifica a tua resposta.

R: A lancheira que está preparada de acordo com as informações do cartaz é a lancheira _____, porque

Os alunos dispunham de quatro linhas para fundamentarem a sua resposta.

15. Depois de ler o texto, um aluno fez o seguinte comentário:

– Tão diferentes, tão distantes, mas tão próximos! Explica por que razão este comentário é adequado ao texto.

Mais uma vez, os alunos têm quatro linhas para proceder à justificação.

Prova de Aferição de Português e Estudo do Meio, 2018

13. A Sara e a Maria estavam a explorar propriedades dos materiais. As meninas prepararam as seguintes experiências (experiência A e experiência B).

Qual é a experiência (A ou B) que permite responder corretamente à pergunta da Sara? Justifica a tua resposta.

Os discentes possuem cinco linhas para argumentar a sua resposta.

16. O urso disse aos coelhos «Não tenho nenhum mel.». Porquê?

Esta informação não está explícita no texto que os alunos tinham ao seu dispor. Tinham, pois, que entender muito bem o texto e inferir. Também tinham cinco linhas para responder.

Depois deste apanhado geral, com início em 2003 até 2018, ano da última prova, é possível observar que a escrita argumentativa está sempre presente nas solicitações de escrita, em todas as provas de avaliação externa (seja exame nacional, seja prova de aferição), embora o Programa e Metas (2015) não preveja o ensino explícito de textos de opinião.

Para além disso, no programa, como já vimos no ponto 3.1, a capacidade de argumentar só se prevê no domínio do oral, a partir do 3º ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, no 2º ano, ano em que surgem as primeiras Provas de Aferição, os alunos são avaliados nesta vertente, sem qualquer apontamento ou diretriz no Programa acerca deste género textual.

3.3- O que é argumentar afinal? Quem pode argumentar?

Argumentar não é um comportamento a ser apresentado apenas por filósofos, uma vez que este ato é útil para a vida quotidiana e profissional de qualquer pessoa. Assim, o discurso argumentativo surge nos mais diferentes cenários da sociedade: na televisão (por exemplo, em debates) no tribunal, nas universidades (defesa de trabalhos académicos), nos jornais/revistas (publicidades), na rua (discussões), entre outras situações.

Argumentar é, por isso, uma capacidade fundamental que deve ser ensinada e desenvolvida na escola, que é o espaço mais indicado para tal, visto que esta tem por finalidade formar cidadãos questionadores, com capacidade de análise crítica. Há, no entanto, algumas lacunas neste campo uma vez que a educação promove poucos espaços para discussões e debates, com o objetivo de expor e formar opiniões.

Como é defendido por vários autores, nomeadamente por Costa (2008: 1), “Emerge a necessidade das escolas treinarem os estudantes no uso de uma racionalidade crítica e argumentativa que os capacite para virem a desempenhar um papel ativo e construtivo no desenvolvimento da própria sociedade”

Marques (2011 a): 268) também considera que "A argumentação é na sua essência um exercício democrático (...) é um exercício de tolerância e tem por essa via um claro pendor pedagógico, permitindo aos falantes aprender a conviver com diferentes opiniões, diferentes perspetivas (...)"

E, ainda, (Veiga & Baptista, 2004: 9) adianta que “A competência argumentativa é uma das capacidades mais requeridas e valorizadas na cultura e no mundo contemporâneo, quer nas relações entre indivíduos ou grupos, quer em trabalhos escolares ou académicos, mas também nos mais variados contextos técnicos, profissionais, políticos ou económicos”.

Ora, como podemos constatar, no que diz respeito à noção de argumentação, existem diferentes pontos de vista, não havendo uma caracterização consensual, o que é normal, uma vez que há muitas áreas do saber que se debruçam sobre esta temática, como é o caso da filosofia, da matemática, do direito e, aquela que mais nos interessa para este estudo, a linguística.

No Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa (2001: 234) encontramos a seguinte definição “a argumentação é a ação ou o resultado de expor um conjunto de razões, fundamentos ou argumentos para provar uma tese, defender uma opinião ou fundamentar uma crítica, de modo a chegar a uma conclusão ou justificação”.

Segundo Perelman (1987: 234-235) “argumentar é fornecer argumentos, ou seja, razões a favor ou contra uma determinada tese”. Acrescenta, ainda, que a argumentação “necessita que se estabeleça um contacto entre o orador que deseja convencer e o auditório disposto a escutar”.

Sendo a argumentação “essencialmente comunicação, diálogo, discussão” (Perelman, 1987: 205) que tem por objetivo convencer um outro a aderir a certas ideias, não é de admirar que haja vários autores que sublinham o seu carácter social e discursivo. Por exemplo, De Chiaro e Leitão (2005: 350), referem que a argumentação é uma “atividade social e discursiva que se realiza pela defesa de pontos de vista e consideração de perspectivas contrárias, com o objetivo último de promover mudanças nas representações dos participantes, sobre o tema discutido”. Também Balacheff (1999), Boavida et al. (2008) e Pedemonte (2002) afirmam que a argumentação é caracterizada por ter uma natureza discursiva e social a que acrescentam dialética.

Sendo assim, quem pode argumentar?

A ideia de que há géneros textuais mais fáceis de dominar, como a narrativa, e outros mais difíceis, exigindo capacidades mais complexas, como o explicativo/argumentativo, deixa em aberto um problema na didática da escrita: o ensino da escrita deve dar prioridade primeiro a géneros menos complexos, iniciando pela escrita de textos narrativos, introduzindo apenas mais tarde a escrita de outros géneros? Ou, pelo contrário, o desenvolvimento equilibrado da competência de escrita requer o uso da escrita com fins diversificados, recorrendo a diferentes produtos textuais num percurso de complexidade crescente para cada género?

Esta questão tem sido objeto de estudo em alguns trabalhos sobre desenvolvimento das capacidades argumentativas em fases iniciais da escolaridade, em diferentes línguas. São, a título

de exemplo para a língua, francesa, o trabalho de Dominique Brassart (1990), em que se estuda o desenvolvimento de capacidades discursivas com crianças entre os 8 e os 12 anos, e a investigação direcionada ao Português do Brasil, vertida no trabalho de Leal e Morais (2006), com crianças da mesma faixa etária a frequentar entre a segunda e a quarta série.

Com a finalidade de estudar o desenvolvimento do discurso argumentativo escrito, em crianças dos 8 aos 12 anos, Brassart (1990) desenvolveu um estudo experimental com 156 alunos, envolvendo seis testes, para avaliar capacidades de produção escrita, resumo oral e compreensão de texto argumentativo. Os resultados revelam a existência de desenvolvimento contínuo na competência de escrita argumentativa a partir dos 7/8 anos.

Tendo em consideração os desempenhos dos alunos nas provas de produção livre, de produção restrita e de resumo, Brassart (1990) propõe três etapas globais de desenvolvimento da escrita argumentativa. Na primeira fase, as crianças entre os 7 e os 9 anos escrevem textos com poucas ou inexistentes articulações argumentativas; nas produções livres, os seus textos são mais explicativos do que argumentativos, sendo marcados por uma estratégia de tipo «e depois...». Na segunda fase, os alunos entre os 9 e os 10 anos apresentam as primeiras formas de articulação argumentativa mínima e, nas produções livres, surgem textos argumentativos elementares, ainda bastante ancorados em estratégias argumentativas dialogais. Finalmente, a terceira fase, com estudantes entre os 11 e os 13 anos, parece caracterizar-se por uma mestria mínima do texto argumentativo como unidade estruturalmente complexa.

Brassart (1990), nas suas conclusões, salienta a importância de um desenvolvimento precoce da consciência textual de diferentes géneros, incluindo o argumentativo, mesmo que ainda não tenham sido adquiridas as estruturas linguísticas típicas da argumentação. Realmente, a capacidade de manipular metalinguisticamente unidades e frases argumentativas parece depender de um certo domínio prévio do discurso argumentativo. Claramente, a autora questiona ainda a precedência da escrita de narrativas em relação à escrita argumentativa, defendendo o ensino precoce da escrita argumentativa: "Il est donc possible et 'rentable' de travailler avec des jeunes enfants, dès l'école élémentaire, le texte argumentatif écrit – et sans doutes, plus généralement, les divers types de textes" (Brassart: 39).

Com o objetivo de caracterizar as estratégias de argumentação usadas por crianças entre os 8 e os 12 anos, a frequentar entre a 2.ª e a 4.ª série de escolas brasileiras, Leal e Morais (2006)

desenvolveram, também, um desenho experimental que visava a produção de um texto argumentativo sobre o tema «tarefas domésticas», provocando um debate polêmico, sobre o envolvimento das crianças nas tarefas do cotidiano. As aulas foram observadas e gravadas pelos investigadores e, de seguida, foram analisados 156 textos realizados por crianças que dominavam minimamente a escrita alfabética.

Para analisar os textos escritos, foram considerados os seguintes tópicos: (i) quantidade média de palavras, (ii) existência de um ponto de vista claro, (iii) apresentação de uma justificação; (iv) fundamentação da justificação e (v) contra-argumentação.

Assim, pretendeu-se analisar se as crianças eram capazes de justificar os seus pontos de vista e se manifestavam a capacidade de inserir contra-argumentação nos seus textos. Tal como no estudo de Brassart (1990), os dados foram tratados estatisticamente e, nos resultados, destacou-se a percepção da existência de capacidades bastante precoces de escrita argumentativa, por exemplo em configurações textuais que apresentavam claramente um ponto de vista e, pelo menos, uma justificação desse ponto de vista.

Ao contrário do que foi evidenciado no estudo francês, não foi possível aos autores brasileiros identificar um nível de ensino ou uma idade associada à emergência da escrita argumentativa, o que pode apontar para uma grande variação individual no desenvolvimento desta competência de escrita.

De qualquer modo, da leitura comparada dos modelos de desenvolvimento referidos, parece ser comum posicionar-se a emergência da escrita argumentativa após algum domínio da escrita alfabética e da escrita compositiva, a par da capacidade de se recorrer a estruturas linguísticas cada vez mais complexas. Como afirmam Pereira e Azevedo (2005: 54) "um nível básico de conhecimento linguísticos e de capacidade para os usar reflexivamente parece imprescindível para o exercício da composição".

Trabalhos como os de Brassart (1990) e de Leal & Morais (2006) destacam a importância de se caracterizarem as fases de desenvolvimento da escrita argumentativa e apresentam resultados que evidenciam a precocidade de capacidades de escrita argumentativa, situando a sua emergência por volta dos 8-9 anos ou mesmo antes, no limiar da escrita compositiva.

3.4- O que ter em atenção para argumentar?

Desde cedo, a criança deve desenvolver a sua capacidade argumentativa. Para além de poder expressar-se, também pode defender os seus pontos de vista de modo coerente “conseguir reconhecer a validade dos argumentos que lhe são apresentados diariamente por outras pessoas e não aceitar simplesmente porque a fala do outro é atraente e envolvente” (Luca e Kubo, 2011: 153).

Em 2009, Roziane Marinho Ribeiro publicou um livro a respeito do processo de argumentação: "A construção da argumentação oral no contexto de ensino". Esta obra constitui uma base para que os docentes construam condições que permitam o desenvolvimento, por parte de seus alunos, do ato de argumentar. O livro desta autora foi fruto da sua dissertação de mestrado (Ribeiro, 2003) e consiste na descrição de um trabalho de ensino de “argumentar” dirigido a 32 alunos, com idades compreendidas entre 9 e 10 anos. Neste estudo, os alunos aprenderam a argumentar desenvolvendo três tipos de discurso: diálogos argumentativos, textos de opinião e debates.

Roziane salienta, neste seu estudo, que o ato de argumentar se concretiza principalmente em situações de discussões e debates e deve ser a partir dessas atividades que a aprendizagem da argumentação deve ocorrer.

"a sala de aula pode e deve constituir um contexto para o desenvolvimento do argumentar" (...). "As crianças geralmente são "familiarizadas" com diálogos. Mas em ocasiões como debates, textos de opinião, resenhas, as crianças tendem a não estar "familiarizadas", e nem chegam sequer a perceber a possibilidade ou a necessidade de argumentação nessas situações. É a escola, conforme destaque feito por Roziane, quem tem a responsabilidade de ensinar os alunos a argumentarem em todos esses contextos" (Luca e Kubo, 2011: 155).

Quando se trabalha o discurso argumentativo, Marques (2011 b): 142) sugere que a criança deva ser ajudada a separar os factos, das opiniões pessoais e dos juízos de valor, seleccionar a informação importante, tirar conclusões, destacar os melhores argumentos e refletir sobre exemplos que os podem valorizar.

Chiaro e Leitão (2005), apontam alguns aspetos a ter em conta quando se trabalha o discurso argumentativo. Neste sentido, as autoras consideram que é fundamental que seja apresentado

um assunto “polémico” de forma a promover as intervenções dos participantes (2005: 353). Recorrer a questões como “o que é que achas desta questão?”, “alguém quer colocar mais alguma pergunta?” ou “quem concorda/discorda...?”, ajuda, de igual modo, os alunos a argumentarem e estimula a manifestação das suas opiniões, em relação ao que ouvem. As autoras referem, ainda, que o estímulo à formulação de uma opinião a partir da colocação de uma pergunta aberta, que não dê a perceber a opinião ou avaliação do professor, contribui de forma positiva para a apresentação de justificações por parte dos alunos.

Brenifier (2002: 7) é defensor acérrimo da introdução do debate, por questionamento, em contexto sala de aula, uma vez que o caracteriza como “ferramenta” fundamental de ensino para todas as idades, pois ajuda os alunos a desenvolver as suas ideias, a expandir e treinar o seu pensamento.

No seu estudo, *Enseigner par le débat*, Brenifier (2002) demonstra três tipos de debate que se podem exercitar em contexto sala de aula: um deles é o debate argumentativo (tem como objetivo ensinar a argumentar formalmente, sendo necessário que os participantes tenham conhecimento de várias formas de argumentação e saber utilizá-las), o debate de oposição (que coloca o aluno em várias posições opostas, em que este deve defender perante determinado assunto), e o debate de opinião (que se baseia num tipo de discussão com fim a resolver assuntos particulares).

Os debates de oposição e de opinião revelam ser os mais indicados de implementar em sala de aula com alunos de tenra idade (Brenifer, 2002).

A partir deste ponto de vista, o debate pode constituir o início e uma ajuda para a fase seguinte: escrita de um texto de opinião. Importa, pois, conhecer a sua estrutura.

Assim, um texto desta natureza constitui um género textual marcado por um conteúdo temático, um estilo e uma estrutura composicional específicos. Na sua essência, a apreciação crítica a um tema pressupõe não só uma avaliação, favorável ou desfavorável, de um determinado assunto, mas também a fundamentação dessa avaliação, o que implica o recurso a elementos e estruturas linguísticas adequadas à expressão de uma valoração positiva ou negativa bem como a respetiva justificação.

O texto argumentativo engloba várias componentes explicativas como forma de justificar um ponto de vista. Este tipo de texto tem como fundamento interligar factos, acontecimentos, circunstâncias e provas com a ajuda dos conectores discursivos. Segundo Trindade (2011: 50), perante um texto argumentativo, o aluno deve executar algumas das seguintes ações:

- “Compreender e interpretar os textos;
- Distinguir factos de sentimentos e de opiniões;
- Reconhecer a dimensão estética da língua;
- Formular opiniões fundamentadas sobre os temas abordados;
- Reconhecer formas de argumentação, de persuasão e de manipulação;
- Desenvolver o gosto e a iniciativa de ler;
- Produzir textos argumentativos orais e escritos, com correção e adequação à situação comunicativa;
- Conhecer e utilizar adequadamente os conectores argumentativos;
- Refletir sobre o funcionamento da língua;
- Falar e escrever de modo mais adequado, mais correto e organizado.”

O ato de escrever, seja qual for o género textual, envolve um conjunto de tomada de decisões, desde a forma de organização do texto até à escolha ou combinação de palavras ou expressões linguísticas adequadas a uma determinada passagem do texto (Barbeiro & Pereira, 2007). Assim, à medida que se escreve, o aluno tem de dar resposta às exigências de explicitação de conteúdo, formulação linguística e articulação linguística (Barbeiro & Pereira, 2007: 18).

Mais concretamente, a primeira diz respeito à explicitação das ideias iniciais para que o leitor aceda ao conhecimento; a segunda à ligação do conteúdo à expressão que figurará no texto; por fim, a terceira, à articulação de frases estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica.

3.4.1- Coesão e coerência textual

Falar em texto implica que se mencione a coesão e coerência textual. Aliás, como afirma Marcuschi (2002: 10) "*A rigor, pode dizer-se que o segredo da coesão textual está precisamente na habilidade demonstrada em fazer essa "costura" ou tessitura das sequências tipológicas como armação de base, ou seja, uma malha infra estrutural do texto*".

Se para alguns autores a coesão (microestrutura) e a coerência (macroestrutura) são elementos fundamentais na construção de um texto e se interrelaciona entre si, isto é, se a coesão (microestrutura) textual não estiver presente no texto, a coerência (macroestrutura) também não se manifestará; para outros, como Matos (2010: 306), a "coesão e coerência são níveis distintos de análise". Nesta linha de pensamento, pode acontecer que se encontre um texto coerente e sem coesão e enunciados coesos, mas sem coerência alguma (não é considerado um texto propriamente dito, neste caso).

Para Fonseca (1992:60) "dir-se-á que entre a(s) microestrutura(s) e a macroestrutura do texto há um continuado movimento de interação - pois que simultaneamente a(s) primeira(s) projeta(m) a segunda (que nela(s) e sobre ela(s) se constrói gradualmente) e esta se revela concretamente nela. Esta integração é fundamental na compreensão de texto".

De qualquer modo, não há dúvida que a coerência e a coesão constituem um fator decisivo para uma comunicação eficaz no discurso.

Assim, a coerência é percebida como o resultado da adequada organização das ideias (Pereira, 2008). Segundo Marques (2009: 12), a coerência apresenta-se "*quando a interdependência semântica das ocorrências textuais resulta dos processos mentais de apropriação do real e da configuração e conteúdo dos esquemas cognitivos que defendem o nosso saber sobre o mundo*".

De acordo com Koch & Travaglia (2003, 2005) a coerência é um fenómeno linguístico responsável pela construção do sentido do texto, isto é, tudo aquilo que possibilita ao recetor de uma composição textual captar um significado sobre a mesma.

A coerência global (macroestrutura) está voltada para o sentido do todo textual, estabelece o modo como estão organizadas as informações no texto, levando em conta a progressão temática, o grau de informação, a contextualidade e a lógica argumentativa.

Van Dijk (1983) e Puértolas (2005) dividem a coerência em três níveis: a global, a linear e a local.

A primeira, refere-se ao texto na sua globalidade. Para que o texto seja coerente tem de existir uma progressão temática, recorrendo a meios linguísticos que visem estabelecer uma relação de sentido e intenção entre as sequências das diferentes partes do texto.

A coerência linear relaciona-se com a progressão das ideias ao longo do texto, sendo este constituído e articulado por parágrafos, assumindo cada um uma sequência de ideias relacionadas com a ideia principal.

Por fim, a coerência local está relacionada com as partes do texto, com as frases, ou ainda com as sequências de frases dentro do texto.

A construção da representação mental coerente do texto exige uma tarefa de reconhecimento e/ou constituição de relações de coerência (Morais, 2010: 267-268).

Segundo Morais (2010: 268):

entre as unidades linguísticas disponíveis para a sinalização das relações semântico-pragmáticas instauradas no/pelo discurso, destacam-se os conectores discursivos (também frequentemente chamados marcadores discursivos, partículas discursivas, conectores parentéticos, entre outras designações), cujo significado explicita de que modo o segmento em que ocorrem deve ser integrado na representação mental em construção.

Deste modo, a coesão (microestrutura textual) é responsável por atribuir clareza, precisão e objetividade ao discurso. A ela estão ligados um conjunto de recursos linguísticos por forma a estabelecer ligações entre os constituintes das frases (conjunções, preposições, diversos tipos de conectivos, operadores argumentativos), que são fundamentais para a textualidade que é conquistada através da relação coerente entre as ideias e faz com que um texto obtenha coerência.

Foi a partir da década de 80 que surgiram os primeiros estudos dando revelos a aspetos externos dos textos. Destacam-se os trabalhos de Halliday e Hassan (1976). Eles afirmavam que havia uma certa independência entre os diversos fatores que constituem um determinado texto. Implica dizer que os elementos de coesão propiciam a textualidade, pois estabelecem relações semânticas. Assim, estes autores distinguem cinco mecanismos de coesão:

- Referência (pessoal, demonstrativa, comparativa)
- Substituição (nominal, verbal, frasal)
- Elipse
- Conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa)
- Coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação).

Para Halliday & Hasan (1976), a **referência** pode ser: pessoal (feita por meio de pronomes pessoais e possessivos), demonstrativa (realizada por meio de pronomes demonstrativos e advérbios indicativos de lugar), e comparativa (efetuada por via indireta, por meio de identidades e similaridades).

A **substituição** consiste, para os autores, na colocação de um item em lugar de outro (s) elemento (s) do texto, ou até mesmo, de uma oração inteira. São os conectores que ligam as partes do discurso entre si, estabelecendo nexos lógico-semânticos entre elas e indicando a interpretação que tem de se fazer.

A **elipse** seria uma substituição por zero, isto é, omite-se um item lexical, um sintagma, uma oração ou todo um enunciado, facilmente recuperáveis pelo contexto.

A **conjunção** permite estabelecer relações significativas específicas entre elementos ou orações do texto. Refere-se aos diversos tipos de conectores e partículas de ligação como e, mas, depois, assim, etc. Halliday & Hasan apresentam, como principais tipos de conjunção: a aditiva, adversativa, a causal, a temporal e a continuativa.

A **coesão lexical** é obtida por meio de dois mecanismos: a reiteração e a colocação. A reiteração faz-se por repetição do mesmo item lexical ou por meio de sinónimos, hiperónimos, nomes genéricos.

Por sua vez, Duarte (2003) cita os seguintes mecanismos linguísticos:

- **Coesão frásica**, mecanismos que asseguram uma ligação significativa entre os elementos linguísticos que ocorrem a nível sintagmático e oracional, na superfície do texto (concordância nominal, verbal, género, número, relação entre sujeito e verbo, entre sujeito e predicado).
- **Coesão interfrásica** é assegurada por vários tipos de interdependência semântica das frases que ocorrem na superfície textual, podendo ser assegurada pelos diferentes tipos de conetores, que ligam as frases/orações ou partes do texto, especificando o tipo de conexão existente (causa, tempo, contraste, ...)

Koch (2003) apresenta dois tipos de coesão: referencial e sequencial, que não funcionam de modo estanque.

O primeiro centra-se em questões de remissão referencial que um elemento da superfície do texto efetua em relação a outro(s) nele presente(s). São, concretamente, os aspetos anafóricos e catafóricos.

A coesão sequencial integra os procedimentos linguísticos através dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto, diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, enquanto o texto progride. Entre vários aspetos, destacam-se a sequenciação parafrástica, em que se utilizam procedimentos de recorrência - de termos, de paralelismo sintáticos, de conteúdos semânticos, e a sequenciação frásica, realizada através de conetores de tipos diversos.

Estes englobam diferentes procedimentos, que surgem como mecanismos de coesão textual, permitindo a manutenção do tema, o estabelecimento de relações semânticas e/ou pragmáticas entre segmentos maiores ou menores do texto, bem como a ordenação e a articulação de seqüências textuais. Entre estes surgem procedimentos de manutenção temática de progressão temática e de encadeamento.

Koch (2003) aponta dois grandes tipos de encadeamento: **justaposição** e **conexão**, sendo esta proposta, de certo modo, próximo da de conjunção de Halliday & Hasan (1976), consistindo essencialmente na existência de elos que estabelecem diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas.

Também Lopes (2005: 3) afirma:

os conectores são outro instrumento fulcral de coesão textual/discursiva, na medida em que também eles asseguram a sequencialização semântica do texto, sinalizando diferentes tipos de conexões ou relações discursivas. Os conectores podem interligar duas proposições no interior de uma frase complexa, mas podem também interligar frases sintaticamente independentes.

A autora refere-se, concretamente, às tradicionais conjunções e às expressões adverbiais e preposicionais com valor conetivo.

Todavia, para o desenvolvimento deste trabalho interessam aqueles que dizem respeito à coesão sequencial, ou conjunção.

3.4.2- Elementos coesivos – conectores/articuladores textuais

Como já referimos, durante a argumentação são utilizados recursos linguísticos destinados a estabelecer relações entre as diferentes partes de um discurso, por forma a garantir a sua coesão e outros que assumem um papel fundamental na adequação do discurso à situação comunicativa. Estamos a referir-nos aos conectores frásicos, que se considera serem mecanismos linguísticos com grande relevo no discurso argumentativo.

Os conectores são responsáveis pela articulação entre segmentos textuais, permitindo destacar uma ideia, relacionar tópicos, ligar parágrafos e delimitar etapas discursivas. Estes termos são, em grande parte, os responsáveis pela coesão e pela progressão textual.

Também para os conectores são outro instrumento fulcral de coesão textual/discursiva, na medida em que também eles asseguram a sequencialização semântica do texto, sinalizando diferentes tipos de conexões ou relações discursivas. Os conectores podem interligar duas proposições no interior de uma frase complexa, mas podem também interligar frases sintaticamente independentes.

Para Halliday & Hasan (1976: 226) a **conjunção** assume uma natureza diferente das restantes relações coesivas, uma vez que não se trata apenas de uma relação anafórica, mas surge como um tipo de relação semântica diferente, que especifica a ligação entre segmentos que se sucedem. Desta forma, a conjunção especifica o modo como aquilo que é dito a seguir se relaciona com o que foi dito antes.

De acordo com os autores, a conjunção funciona como um elo coesivo aditivo, adversativo, causal, temporal e continuativo, surgindo estas ligações expressas, principalmente por advérbios e locuções adverbiais; conjunções coordenativas e subordinativas; locuções conjuntivas, preposições e locuções prepositivas.

Partindo da classificação dos conectores de Duarte (2003) e do trabalho desenvolvido por Costa (2010), distinguiram-se os conectores que se consideram comuns do discurso argumentativo, tendo em conta o tipo de relação que estabelecem e a orientação argumentativa que imprimem às partes do discurso.

- A causalidade é o tipo de conexão mais característica da argumentação, por ser inerente à estrutura do discurso argumentativo (Cros, 2005). Os conectores que marcam tipo de relação introduzem argumentos e a sua justificação. Exemplos: *porque, pois, uma vez que, por, como*.
- explicitação-particularização. Um outro tipo de conexão que se estabelece bastante nos discursos argumentativos, são os conectores que se destinam a introduzir provas que sustentem os argumentos anteriormente apresentados. Exemplos: *como isto é, quer dizer, por exemplo, nomeadamente*.
- A relação de inferência/conclusão é marcada por conectores que introduzem conclusões parciais como por exemplo: *assim, logo, deste modo, por conseguinte*.
- A relação de confirmação verifica-se quando são utilizados conectores para introduzir argumentos com valor de confirmação, por exemplo: *efetivamente, de facto*.
- O contraste é um tipo de conexão também característico do discurso argumentativo, dado que a argumentação pressupõe a existência de contra-argumentação.

- O contraste concessivo é estabelecido por conectores como: *ainda assim, contudo, no entanto, apesar de*.
- O contraste antitético é expresso, por exemplo, por: *mas, pelo contrário, em vez de, por oposição*. Estes conectores têm como função introduzir contra-argumentos e a sua refutação.
- O contraste substitutivo é manifestado por conectores como *mais precisamente, por outras palavras*, que introduzem reformulações.
- A listagem enumerativa é um tipo de conexão muito importante no discurso argumentativo, visto que é conveniente apresentar vários argumentos para fundamentar a tese que se defende. Os conectores que manifestam esta relação e que se destinam a garantir a organização dos argumentos no discurso, articulando-o como um todo, são por exemplo: *em primeiro lugar, em segundo lugar, em seguida, finalmente*.
- a síntese também com um papel importante na organização do discurso, é um tipo de conexão estabelecido por conectores como: *assim, em conclusão, em síntese, em suma*, que apresentam a conclusão da argumentação.

No entender de Koch (2003: 62) a conexão é realizada por intermédio de conectores que assinalam relações **lógico-semânticas** e **discursivas** ou **argumentativas**. As primeiras existem quando os conectores utilizados são do tipo lógico, ou seja, apresentam semelhanças com os operadores lógicos. Sem pretender apresentar uma lista exaustiva destes elos coesivos, Koch propõe:

Relação lógica	Operador do tipo lógico
Condicionalidade:	<i>se, então, caso, desde que.</i>
Causalidade:	<i>já que, visto que, tanto (assim) que, porque, então, assim, por isso</i>
Mediação:	<i>para que, para, a fim de</i>
Disjunção:	<i>Ou</i>
Temporal:	<i>quando, mal, assim que, logo que, no momento em que, antes, depois, enquanto, à medida que</i>
Conformidade:	<i>Conforme</i>
Modo:	<i>como se fosse X, sem fazer X, fazendo X</i>

Quadro 15- Tipo de relações e de operadores do tipo lógico

As relações discursivas ou argumentativas são marcadas por encadeadores responsáveis pela estruturação dos textos, sendo produzidos pelo menos dois enunciados distintos e verificando-se um encadeamento entre os dois, no qual o primeiro é tomado como tema. Não se trata, portanto,

da relação entre o conteúdo lógico de duas orações, como aquilo que se verifica, na proposta desta autora, nas relações lógico-semânticas. Assim, estes encadeamentos podem ocorrer entre orações de uma mesma frase, ou entre várias frases de um texto. Por outro lado, os conectores que marcam estas cadeias determinam a orientação argumentativa do texto, estabelecendo relações pragmáticas, discursivas ou argumentativas.

De entre estas, Koch (2003: 72) destaca as relações de:

- *conjunção*, que é expressa por meio de conectores que ligam enunciados que são argumentos para uma mesma conclusão;
- *disjunção argumentativa*, que é expressa pela relação entre enunciados que possuem orientações discursivas diferente, resultantes de dois atos de fala diversos;
- *contrajunção*, que resulta da contraposição de enunciados com orientações argumentativas diferentes, prevalecendo, porém, aquele introduzido pelo conector;
- *explicação* ou *relação justificativa*, que ocorre quando se encadeia um segmento discursivo que justifica ou explica o anterior;
- *comprovação*, na qual o novo segmento do discurso acrescenta a comprovação daquilo que foi enunciado no primeiro;
- *conclusão*: que regista o valor conclusivo derivado de uma ou várias permissas propostas em segmentos antecedentes;
- *comparação*: é estabelecida entre um termo comparante e um termo comparado uma relação de igualdade, de superioridade ou de inferioridade;
- *generalização/extensão*, que se verifica quando o segundo segmento exprime uma generalização da eventualidade apresentada no primeiro ou uma amplificação da ideia nele contida;
- *especificação/exemplificação*, na qual o segundo enunciado particulariza e/ou exemplifica uma declaração de ordem mais geral apresentada no primeiro;
- *contraste*, que permite que o segundo segmento refira uma declaração que contrasta com a contida no primeiro;
- *correção/redefinição*, que se verifica quando a segunda unidade corrige, suspende ou redefine o conteúdo da primeira, se atenua ou reforça o comprometimento com a verdade que nela foi veiculada, ou se questiona a própria legitimidade da enunciação.

TIPOS DE RELAÇÕES	OPERADORES DO TIPO DISCURSIVO/ARGUMENTATIVO
Conjunção:	<i>e, também, tanto quanto/como, além disso, além de, nem (=e não), não só... mas também, ainda</i>
Disjunção argumentativa:	<i>Ou</i>
Contração:	<i>e (=mas), mas, no entanto, porém, entretanto, todavia, contudo, embora, apesar de, ainda que, mesmo que</i>
Explicação/justificativa:	<i>pois, porque, que</i>
Comprovação	<i>tanto que</i>
Conclusão:	<i>assim, portanto, logo, por isso, então, pois, por conseguinte</i>
Comparação:	<i>tanto, tal, como, mais...(do) que, menos...(do) que</i>
Generalização/extensão	<i>aliás, também, é verdade que,</i>
Especificação/exemplificação	<i>por exemplo, como, nomeadamente</i>
Contraste:	<i>mas, ao passo que</i>
Correção/redefinição	<i>isto é, ou melhor, de facto, pelo contrário</i>

Quadro 16- Tipos de relações e operadores do tipo discursivo/ argumentativo

Conforme foi analisado, estes autores apresentam várias tipologias de conectores. Embora existam algumas diferenças e propostas de categorização distintas, o principal aspeto que todos consideram é o facto de vários conectores marcarem, à superfície do texto, as orientações lógico-discursivas.

Tendo em conta o estudo em causa, será interessante analisar a ocorrência dos conectores frásicos utilizados pelos alunos quando escrevem um texto de opinião, bem como a categoria a que pertencem esses mesmos conectores.

4- O contributo das Novas Tecnologias para o ensino do Português

Nos dias que correm, a sociedade desenvolve-se a um ritmo bastante acelerado. De tal forma, que os cidadãos são confrontados com novos desafios para os quais têm de estar preparados.

A escola, porque é um alicerce duma sociedade, também sofre essas mudanças que se realizam em atitudes diferentes dos aprendentes face à educação. O turbilhão de recursos disponibilizados aos jovens pelas TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) têm vindo a provocar sobressaltos nas escolas, colocando aos professores desafios constantes em como lidar com essas inovações a fim de proporcionar melhores aprendizagens, formando, assim, cidadãos para a sociedade do conhecimento.

De uma forma geral, o uso do computador promoveu uma modernização rápida que alterou conceitos, modos de pesquisa, métodos de ensino e, até mesmo, a maneira como as pessoas se relacionam.

Presentemente, quer a nível mundial, quer a nível nacional temos vindo a assistir a uma grande preocupação das instituições de referência, como a UNESCO, a Comissão Europeia, o Conselho da Europa, em investir na formação em TIC.

Por exemplo, o Relatório sobre a Educação para o século XXI, elaborado em 1996 e coordenado por Jacques Delors (1996) considerava que "as Tecnologia de Informação e Comunicação, ao mesmo tempo que coloca novos desafios aos sistemas educativos, são uma componente importante de resposta aos quatro pilares da educação- aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum, aprender a ser". Deste modo, Delors (1996: 68) recomenda ainda que "os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspetiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo".

Também a nível nacional se tem vindo a apostar nesta formação, pois no mundo em que vivemos o domínio da tecnologia e da educação estão cada vez mais interligados. Nesta matéria, o Ministério da Educação tem vindo a legislar a integração das TIC no currículo. Primeiro, pelo decreto-Lei 6/2001, mas também através da criação de documentos orientadores para a prática docente como as Competências Essenciais para o 1º ciclo e as Metas de Aprendizagem criadas em

2010. Em consequência, as Competências Essenciais expressas no Currículo Nacional do Ensino Básico apontam para a pertinência das TIC ao reforçarem que o aluno, à saída da Educação Básica, deve ser capaz de mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações do quotidiano. Este documento proveniente do Ministério reforça, ainda, que o docente deve desenvolver ações de modo a organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias de informação e comunicação.

De acordo com Coutinho & Lisboa (2011: 252) o caminho para a sociedade do conhecimento impõe "uma alteração dos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem e de um investimento na disponibilização de ferramentas, conteúdos e materiais pedagógicos adequados".

Desta forma, Melo (2005: 33) refere que

as interações potenciadas pelas TIC podem tornar o ensino mais atrativo, cabendo ao professor estimular os alunos para aprendizagens mais ativas, motiva os alunos para desenvolver as capacidades de utilização dos meios informáticos, encarados hoje como meios ativos e interativos de criação e produção de aprendizagens promotoras da multicompetência, da multiqualificação, autonomia e criatividade.

No que diz respeito à aplicação das TIC na promoção da leitura, o caso que mais interessa neste trabalho de investigação, Ramos (2010: 44) defende que "(...) a sua utilização em sala de aula, no que diz respeito à promoção da leitura, pode ser vista numa perspetiva instrumental, isto é, como um suporte do professor, em termos de instrumento de referência e materiais que ajudem na planificação e aplicação dos mesmos".

Além do mais, as TIC são consideradas "ferramentas bastante importantes na promoção de hábitos de leitura, uma vez que são especialmente atraentes para as crianças" (Ramos, 2010: 44), trazendo, desta forma, potencialidades para a leitura que o livro tradicional pode não trazer no que diz respeito à motivação. Pan (2005: 4) vem reforçar esta ideia ao afirmar que "as possibilidades oferecidas pelo computador poderão contribuir substancialmente para valorizar, acelerar, fortalecer e tornar significativas a leitura e o ensino da leitura". Ao mesmo tempo, a relação de interatividade existente na leitura em suporte digital "favorece a aprendizagem

baseada em pressupostos cognitivos, sociodiscursivos, uma vez que permite a ação do aluno sobre o conteúdo e possibilita um diálogo, mesmo que virtual, com o texto” (Paulino, 2009: 8).

Por outras palavras torna-se fundamental, nos dias de hoje, dar a conhecer soluções, não só em papel, mas também de apresentações eletrónicas a fim de cativar a atenção e interesse dos destinatários.

CAPÍTULO II- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

"A investigação-ação (...) consiste numa abordagem que se revela particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas, devido a serem profissionais (...) a levarem a cabo uma pesquisa e esta visar um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho durante um certo período de tempo".

Bell, J.(2002). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva

1.1- Metodologia: a investigação-ação

Tratando-se, neste caso concreto, de uma investigação que se centra nas pessoas, nas suas características e na dinâmica de diferenciação, de modo a atender às especificidades de cada aluno, a metodologia escolhida não podia ser rígida.

Tendo em conta os objetivos e as questões formuladas para o desenvolvimento deste estudo, e referidos no início do trabalho, adotámos uma metodologia de investigação-ação, uma vez que é nossa intenção estudar a mudança pelo gosto e aptidão para a leitura, bem como o aperfeiçoamento da competência escrita, ao nível do discurso argumentativo, após a implementação do projeto.

Segundo Esteves (1986), é a Kurt Lewin que se deve o trabalho pioneiro da "*action-research*", definindo-a como uma "*ação de nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica objetiva e uma avaliação dos resultados*", assente num triângulo "*ação, pesquisa e treinamento*", que é a base dos seus objetivos.

Cohen e Manion (1989: 223) propõem-nos outra definição, descrevendo este tipo de investigação como:

Um procedimento essencialmente in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (...) de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.

Assim, a investigação-ação configura-se com um carácter participativo, situacional e auto-avaliativo e utiliza métodos quantitativos e qualitativos. O seu objetivo consiste, fundamentalmente, em articular teoria e prática, tendo em vista uma prática de intervenção, para a qual contribuem três áreas complementares: a da informação, vocacionada para a produção de conhecimento; a da ação, vocacionada para a modificação da prática, melhorando-a, e a da Formação, vocacionada para a modificação dos intervenientes.

Seguindo ainda nesta linha de pensamento, a investigação-ação, com a sua componente reflexiva e atuante, parece, atualmente, uma forma de investigação muito importante, pois, por um lado dá resposta à diversidade dos seus públicos; por outro aborda situações concretas, com o objetivo de melhorar a qualidade da Escola.

Isto porque o professor, ao colocar questões e ao tentar obter respostas para compreender e melhorar a aprendizagem dos seus alunos, produz conhecimento capaz de ajudar a resolver os problemas com que se depara no dia-a-dia. Como afirma Arends (1995:526), "a chave para nos tornarmos profissionais autónomos reside na disposição e capacidade do professor para se dedicar ao estudo do seu próprio modo de ensino e para testar a eficácia das suas práticas".

Segundo Pontes (1998), "o trabalho investigativo em questões relativas à prática profissional é necessário para o desenvolvimento profissional do professor".

O professor, ao questionar-se e ao interrogar as suas práticas de uma forma regular, numa dialética de reflexão-ação-reflexão, está a obter informação para fundamentar as estratégias de aprendizagem que irá desenvolver mais tarde, permitindo cientificar o seu ato educativo, isto é, torná-lo mais rigoroso.

Parece-nos, pois, que a investigação-ação, enquanto estudo contínuo de situações sociais com vista a melhorar a qualidade das ações, é uma metodologia fértil em potencialidades no desenvolvimento profissional dos docentes, pois assenta em pressupostos construtivistas, a partir dos quais a prática de ensino se torna um processo de ação e reflexão, de investigação e experimentação, em que o "*professor aprende ao ensinar e ensina porque aprende*".

Apresentam-se, em síntese, e a partir de Elliot (1990:24), Benavente et al (1990), as características de uma metodologia de investigação-ação:

- A investigação-ação, em vez de se relacionar com os problemas teóricos definidos pelos investigadores puros em torno de uma área do saber, relaciona-se com os problemas práticos do quotidiano experimentados pelos professores;
- A finalidade da investigação-ação consiste em aprofundar a compreensão do professor em relação ao seu problema base;

- Permite implicar os professores na investigação e na produção de saberes sobre a sua profissão;
- Permite articular investigação, o que resulta na produção de novos conhecimentos que vão enriquecer as práticas escolares e pedagógicas;
- Como a investigação-ação contempla os problemas a partir do ponto de vista de todos aqueles que estão implicados nela, só pode ser validada através do diálogo livre entre o investigador e os participantes. Os relatos dos diálogos com os participantes acerca das interpretações e explicações que surgem da investigação devem formar a informação da investigação-ação;
- Uma vez que a investigação-ação inclui um diálogo livre entre o investigador e os participantes, deve haver um fluxo livre de informação entre eles;
- Ela permite desocultar implícitos, espaços e mecanismos sem iludir dificuldades de várias naturezas, antes reconhecendo-as como questões reais e pertinentes e não apenas como casos irrelevantes.

É claro que o conforto entre a teoria e a prática é muito pessoal e o papel ativo e reflexivo dos agentes envolvidos na investigação é muito importante para a construção do conhecimento. Na qualidade de professora e investigadora, temos plena consciência de que se pode dizer que a objetividade científica poderá ficar comprometida. Por isso, colocámos o rigor, a honestidade e a integridade como critérios fulcrais para o desempenho das funções, como referem Bogdan & Biklen, (1994: 296) "para os investigadores da investigação-ação a objetividade significa ser honesto, recolher os dados na fonte e obter as perspetivas de todas as partes envolvidas nas questões".

O nosso objetivo é, pois, contribuir para transformar a atitude dos alunos de uma turma (objeto de estudo) face ao seu processo de aprendizagem, melhorando algumas dimensões da consciência linguística e o desenvolvimento da escrita argumentativa.

Para isso, durante alguns meses, colocámos em prática novos modelos, observámos resultados, reequacionámos os problemas e os modos de os resolver.

A nossa opção pela investigação-ação decorre do facto de nos termos proposto a implicar os participantes em todos os momentos da ação; recorrer sempre às práticas como ponto de partida para as reflexões; contribuir para mudanças na prática; e estabelecer uma conexão entre a teoria e a prática.

1.1.1- Paradigmas quantitativo e qualitativo

A abordagem utilizada na nossa investigação foi mista: quantitativa e qualitativa. As duas formas de paradigma - quantitativa e qualitativa - são frequentemente retratadas como paradigmas distintos e incompatíveis em investigação educacional (Shaffer & Serlin, 2004). Contudo, reconhecendo-se que diferentes métodos de análise são úteis porque se dirigem para diferentes tipos de questões, começaram-se a utilizar simultaneamente ambos os tipos de técnicas - qualitativas e quantitativas.

Tashakkori e Teddlie (1998) fazem referência a estudos em que as técnicas quantitativas e qualitativas são usadas sequencial ou paralelamente, assumem um estatuto igual ou diferencial quando se definem as questões de investigação e são usadas na mesma fase ou em fases distintas de um único estudo. Estes investigadores descrevem como é que a análise quantitativa permite identificar sujeitos para um estudo qualitativo, como é que entrevistas qualitativas podem fornecer elementos adicionais a processos identificados através de análise quantitativa, como é que a análise qualitativa pode gerar hipóteses para estudos quantitativos e como é que se pode recolher simultaneamente dados quantitativos e qualitativos. Também, Shaffer e Serlin (2004: 23) confirmam que:

Os métodos qualitativos e quantitativos são, em última análise, métodos para garantir a apresentação de uma amostra adequada. Ambos constituem tentativas para projetar um conjunto finito de informação para uma população mais ampla: uma população de indivíduos no caso do típico inquérito quantitativo, ou uma coleção de observações na análise qualitativa. [...] O objetivo em qualquer análise é adequar a técnica à inferência, a afirmação à comprovação. As questões que se colocam a um investigador são sempre: Que questões merecem ser levantadas nesta situação? Que dados poderão lançar luz sobre estas questões? E que métodos analíticos poderão garantir afirmações, baseadas em dados, sobre aquelas questões? Responder a estas questões é uma tarefa que envolve

necessariamente uma profunda compreensão das potencialidades e limites de uma variedade de técnicas quantitativas e qualitativas.

Augusto (2014) afirma ainda que a literatura mais recente na área da metodologia em ciências sociais tem vindo a dar conta de um número cada vez maior de autores que preconizam a ultrapassagem do debate metodologia quantitativa/metodologia qualitativa pela adoção de um novo posicionamento que designaram por métodos mistos (*mixed methods research*) (Gelo, et al., 2008).

Tomando em linha de conta as forças e as limitações de cada uma das metodologias, optámos pela realização de um estudo misto. Entendemos, como Minayo e Sanches (1993), que as metodologias não são boas ou más em si mesmas, antes são mais ou menos adequadas à resolução de certos problemas, à prossecução de determinados objetivos e à realidade que nos propomos conhecer.

Se alguns dos objetivos formulados nos remetem imediatamente para o âmbito da análise documental, pela natureza das fontes de dados disponíveis, e, assim, para estudos de natureza qualitativa, outros, como o caso do questionário por inquérito, permitem a opção pela via quantitativa.

Se, por um lado, o conhecimento dos hábitos e práticas de leitura, antes e depois da aplicação do projeto, apela ao uso de metodologias quantitativas; por outro, a evolução dos alunos ao nível da produção escrita, concretamente no uso de articulares linguísticos no discurso argumentativo, bem como a observação de aulas só pode ser conseguida através de metodologias qualitativas.

Entendemos, ainda, que a utilização de vários métodos e fontes é um meio de aumentar a complexidade, riqueza e rigor da compreensão do objeto de estudo (Denzin & Lincoln, 2000), contribuindo, ainda, para o aumento da sua validade.

Deste modo, e embora recorrendo à mesma fonte – alunos de uma turma do 4º ano – faremos uso de metodologias quantitativas e qualitativas de forma complementar, recorrendo, como métodos de recolha de dados, ao questionário e à análise documental.

1.2- Instrumentos de recolha de dados

Tendo em conta os objetivos a que nos propomos, bem como a natureza do objeto de estudo, a recolha de dados foi feita mediante três instrumentos capitais, que serão descritos ao longo do presente ponto: o questionário por inquérito e a análise documental (documentos estruturantes de escola e textos dos alunos).

Neste estudo, privilegiou-se uma tipologia qualitativa, recorrendo, em questões instrumentais de apresentação de resultados, a um suporte de natureza quantitativa (na contagem de frequências ou através de gráficos), cujos resultados serviram de base ao processo de análise qualitativa.

Optámos, por isso, não só, pela combinação de uma metodologia de investigação mista, mas também pelo recurso a vários métodos de recolha e análise de dados já que é “frequentemente útil, senão mesmo necessário, recorrer a diferentes técnicas numa mesma investigação” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990: 25-26).

1.2.1- Inquérito por questionário

Como instrumento de recolha de dados, foi aplicado um inquérito, no início do estudo, para perceber a motivação e o hábito dos alunos para a leitura.

Construir um questionário por inquérito não é uma tarefa fácil, pois tem de trazer informação pertinente ao investigador. Segundo Marconi e Lakatos (2003), o questionário é um instrumento de colheita de dados, constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do investigador. Para Freixo (2011), é constituído por um conjunto de enunciados ou de questões, que permitem avaliar atitudes, opiniões dos sujeitos ou colher outro tipo de informação, junto desses mesmos sujeitos.

Para Almeida e Pinto (1995), são consideradas algumas vantagens sobre este tipo de técnica de recolha de dados, tais como: a possibilidade de garantir o anonimato das respostas, permitir que as pessoas respondam no momento que lhes pareça mais apropriado e não expõe os questionados sob influência do questionador. Sempre que um investigador elabora e

administra um inquérito por questionário, verifica-se que a linguagem e o tom das questões que constituem esse mesmo questionário, são de elevada importância. Desta forma, é essencial ser cuidadoso na forma como se formulam as questões, bem como na apresentação do questionário, até porque se trata de crianças. As questões devem ser reduzidas e adequadas à pesquisa em questão e aos destinatários.

Assim, elas devem ser desenvolvidas tendo em atenção três princípios básicos: o Princípio da Clareza (devem ser claras, concisas e unívocas), Princípio da Coerência (devem corresponder à intenção da própria pergunta) e Princípio da Neutralidade (não devem induzir uma dada resposta, mas sim libertar o inquirido do referencial de juízos de valor ou do preconceito do próprio autor).

Para o efeito, existem dois tipos de questões: as questões de resposta aberta e as de resposta fechada. As primeiras permitem ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, havendo para tal a liberdade de expressão. As questões de resposta fechada são aquelas nas quais o inquirido apenas seleciona a opção (de entre as apresentadas), a que mais se adequa à sua opinião. Também é usual aparecerem questões dos dois tipos no mesmo questionário, sendo este considerado misto. Afonso (2005: 101), refere-nos que a aplicação de um inquérito por questionário possibilita "...converter a informação obtida dos inquiridos em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados".

Se, por um lado, a aplicação de questionários é vantajosa, por outro também apresenta desvantagens ao nível da dificuldade de conceção, como o facto de excluir pessoas analfabetas, de impedir o auxílio ao questionado quando este não entende determinada pergunta, de impedir o conhecimento das circunstâncias em que o questionário foi respondido, não oferecer garantia de que a maioria das pessoas o devolva preenchido completamente e de envolver, geralmente, um número pequeno de perguntas.

Para este estudo, foram realizados vinte e dois inquéritos (Anexo 1) com questões semiabertas e administrados de forma direta.

Este inquérito é composto por treze questões fechadas e semiabertas, com alíneas, onde cada um dos inquiridos responde através de opções dadas e com abertura para outras opções.

As questões apresentadas no inquérito por questionário encontram-se selecionadas de acordo com o nosso primeiro objetivo que era perceber a motivação e o hábito dos alunos para a leitura.

Os dados obtidos através das respostas dos inquiridos foram analisados quantitativamente de acordo com as suas escolhas (nas questões destinadas a esse efeito) através de gráficos.

Foram desenvolvidos vários itens, sob a forma de perguntas, observando as preocupações de objetividade, simplicidade de formulação, credibilidade e clareza (Almeida & Freire, 2000) conforme se apresentam no quadro seguinte.

1- Gostas de ler?	7- Indica o nome de 3 livros que leste ultimamente e de que gostaste muito:
1.1- Se respondeste Não, indica uma razão ou mais pelas quais não gostas de ler:	8- Os livros que lês são:
1.2- Se respondeste Sim, indica uma razão ou mais por gostares de ler:	9- Para ti, a leitura é:
2- Com que frequência lês, sem contar com os livros da escola?	10- Já leste livros digitais (no computador)?
3- O que gostas mais de ler?	10.1- Se sim, onde?
4- Que tipo de leitura gostas mais?	11- Gostas mais de ler um livro em formato papel ou em formato digital?
5- Costumas requisitar livros na biblioteca da escola?	12- Tens livros em casa?
5.1- Se sim, com que frequência?	12.1- Se sim, quantos:
6- Costumas requisitar livros em outras bibliotecas?	13- Coloca uma cruz apenas nas frases com as quais mais te identificas:
6.1- Se sim, com que frequência?	

Quadro 17- Questões presentes no inquérito sobre os hábitos de leitura

Como se pode verificar, as questões versam sobre o gosto que os alunos têm por ler, com que frequência o fazem, de que modo, quantos livros possuem em casa, se conhecem o formato digital e qual preferem (digital ou formato papel, como se identificam com a leitura (última questão).

1.2.2-Análise de documentos estruturais

a) Projeto Educativo

Assim, iniciámos o nosso trabalho com a análise do Projeto Educativo (PE) da escola onde se contextualiza o estudo. Neste documento, recolhemos dados relativos à caracterização do meio, do corpo docente, avaliação dos alunos, pontos fortes, entre outros dados pertinentes.

O Projeto Educativo é um documento que consagra a orientação educativa da Escola. Este é elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração para um horizonte de quatro anos e no qual se explicitam os valores, as metas, as estratégias, segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.

Este Projeto incorpora os contributos de toda a Comunidade Educativa, designadamente da direção, dos professores, dos funcionários, dos representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos, bem como os resultados da referida avaliação interna.

b) Plano de Estudos da Turma

No que diz respeito ao Plano de Estudos da Turma (PET), este documento pretende dar a conhecer, de forma simples e clara, as "características dos alunos da turma evidenciando os seus pontos fortes e fracos" (Decreto-Lei 139, 2012). O PET visa conhecer melhor a turma em termos de aproveitamento escolar, dificuldades, alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais, comportamento, preferência, ...) para, desta forma, adequar a ação educativa à turma, e prevê uma atenção individualizada a cada um dos seus elementos, consigna as competências específicas a desenvolver, formuladas a partir do referencial de competências definidas pelo Ministério de Educação. Neste documento, recolhemos informações relativas às habilitações literárias dos pais e os resultados escolares, antes e depois do estudo.

1.2.3- Análise das produções escritas dos alunos

O estudo incide, também, na análise de documentos escritos com carácter essencialmente argumentativos, numa fase de diagnóstico- início do estudo- e no final do estudo para se poder estudar a evolução.

Um dos objetivos da nossa pesquisa foi refletir sobre as práticas de escrita dos alunos, ao nível do discurso argumentativo e analisar a sua evolução relativamente a algumas dimensões do saber escrever antes e depois do estudo.

Para caracterizar a competência escrita argumentativa destes alunos, replicaram-se os critérios de análise seguidos em Costa (2016), distinguindo-se aspetos não só de microestrutura textual, mas também da macroestrutura.

Os critérios de análise da macroestrutura consistem na verificação da presença de:

- ponto de vista claro;
- justificação do ponto de vista;
- argumentos;
- conclusão adequada.

Estes tópicos são iguais a outros estudos sobre argumentação em contexto de escolarização (Brassart 1990, Marques, 2010), em particular a Leal & Morais (2006) e correspondem a elementos presentes em textos em que se reconheçam sequências argumentativas.

Assim, em forma de síntese:

1- Análise da macroestrutura:	Exemplos:
Ponto de vista	"Eu acho... em minha opinião... eu considero..."
Justificação	"porque... uma vez que... pois"
Argumentos	Analisar em contexto.
Conclusão	"Em conclusão, Em suma,..."

Quadro 18- Análise da macroestrutura

Ao nível da **microestrutura**, quantificaram-se conectores que são utilizados, desde cedo, na oralidade, quer conectores tópicos da argumentação como, por exemplo, os contrastivos, os causais e os aditivos.

Também foram tidos em consideração indicadores como a extensão em número de palavras, do domínio ortográfico, a pontuação, a morfologia e a sintaxe do texto. Para avaliar estes tópicos, principalmente o número de erros em proporção com o texto elaborado, tomámos como ponto de partida os critérios definidos nas provas finais, na página do IAVE.

Mais uma vez, em forma de síntese:

2- Análise da microestrutura:	Exemplos:
Extensão de palavras	Analisar em contexto.
Ortografia	Escreve com correção ortográfica ou com eventual ocorrência de três erros num texto de 20 palavras.
Sinais de pontuação	Serão analisadas as falhas dos sinais de pontuação que os alunos devem saber utilizar no final do 1º ciclo ("dois pontos (introdução de enumerações); reticências; vírgula (deslocação de elementos na frase) ⁴
Uso de conectores	Contrastivos, causais, condicionais
Morfologia e sintaxe	Domina processos de conexão intrafrásica (concordância, flexão verbal...); Manifesta segurança no uso de estruturas sintáticas variadas e complexas.

Quadro 19- Análise da microestrutura

Para além destes documentos, os testes de avaliação, registos de avaliação, PET ou outros trabalhos dos alunos também foram fontes importantes para este estudo.

⁴ http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

Este trabalho foi desenvolvido em várias sessões de uma hora semanal. Em forma de síntese, apresentamos de seguida, um quadro onde podem ser consultados os momentos do percurso deste trabalho de investigação:

1.2.4- Procedimento metodológico do estudo

Fases	Instrumentos	Momento
Análise da motivação e o hábito dos alunos para a leitura.	Questionário por inquérito	21/02/2018
Análise dos documentos estruturantes	PE PET	21/02/2018
Apresentação da história, em formato digital, " <i>A ovelhinha que veio para jantar</i> " - fase diagnóstica	Questionário sobre a história https://pt.slideshare.net/labeques/a-ovelha-que-veio-par-o-jantar	28/02/2018
1ª sessão: Leitura da obra (livro em formato papel) "O dragãozinho que não sabia assoar-se".	A leitura foi feita, em círculo, no fundo da sala. No final, dividiu-se o grupo: o grupo da defesa dos amigos que se deviam afastar do dragão; grupo da defesa do dragão. Apresentação e discussão dos argumentos válidos/aceitáveis. Exposição oral.	11/04/2018
2ª sessão: Leitura da obra "A galinha dos ovos de ouro"	trabalho em grupo- resposta a uma pergunta sobre a história. https://www.youtube.com/watch?v=HiR66hXV5iY Cada grupo apresentou a sua resposta.	18/04/2018
Feriado	-----	25/04/2018
3ª sessão: Apresentação da história "Corre, corre Cabacinha", em formato digital.	Estrutura de uma questão de opinião. Jogo: análise de respostas. O que falta? https://www.youtube.com/watch?v=dPoKVWnolIE	2/05/2018
4ª sessão: "Corre, corre Cabacinha"- continuação.	Questionário sobre a história "Corre, corre Cabacinha".	9/05/2018
5ª sessão: Análise das respostas no teste intercalar	Análise das respostas dadas pelos alunos no teste intercalar. Resposta modelo.	16/05/2018

6ª sessão: Apresentação de um livro na Biblioteca	Cada aluno apresenta o livro que requisitou na Biblioteca, apresentando argumentos para os colegas lerem aquele livro	23/05/2018
Continuação da apresentação dos livros	Continuação.	24/05/2018
Continuação da apresentação dos livros	Continuação.	30/05/2018
7ª sessão: Apresentação de uma história "A pequena Sereia" - Jogo	Leitura de uma história digital. Cada aluno terá que responder a uma pergunta de opinião. Haverá um juiz com dois ajudantes que irão avaliar as respostas e selecionar a mais completa. Avaliação final	06/06/2018
Análise da motivação e o hábito dos alunos para a leitura, no final do estudo.	Questionário por inquérito	13/06/2018

Quadro 20- Procedimento Metodológico do Estudo

1.3-Contexto e participantes da pesquisa

1.3.1- O Agrupamento

Esta pesquisa ocorreu no Agrupamento de Escolas de Vagos, na EB de Vagos, com uma turma de vinte e dois alunos de 4º ano de escolaridade.

Vagos, vila e sede de concelho com o mesmo nome, fica situada no distrito de Aveiro, região centro e sub-região do Baixo Vouga. O município, subdividido em 8 freguesias, conta com 165,29 km² de área, 22.851 habitantes (2011) e uma densidade demográfica de 123 hab./Km². Geograficamente, confina com o Atlântico e com os municípios de Ílhavo, Aveiro, Oliveira do Bairro, Cantanhede e Mira.



Figura 4- Mapa do Concelho

<https://www.visitarportugal.pt/distritos/d-aveiro/c-vagos>

Em termos sociais e económicos, o meio onde o Agrupamento se insere, caracteriza-se por ter uma população com uma forte matriz rural pouco escolarizada. De acordo com o Índice de Desenvolvimento Social dos Concelhos de Portugal Continental, Vagos regista um IDS de nível 3 (cuja escala vai até 4), correspondente a 0,903, pontuação que se situa abaixo do IDS de Portugal, que é de 0,9153 (Projeto Educativo 2014-2018).

De acordo com os dados dos Censos 2011, a população de Vagos é constituída por 22 851 cidadãos, sendo que 51,9% da população total, são mulheres. O facto mais relevante em termos de população escolar, comparando valores dos Censos de 2001e 2011, é a variação negativa de 11,6% para o grupo etário 0-14 anos (incluiu alunos do 1ºciclo) e 17,2% no grupo etário 15-24.

Ainda a partir da informação recolhida nos Censos 2011 (INE), a nível da escolaridade 1/3 da população residente de Vagos apresenta somente o 1.ºCEB. A taxa de analfabetismo é ainda de 6,1% e somente 15% da população apresenta o ensino secundário concluído.

Ao nível socioeconómico há uma terciarização da população empregada no concelho de Vagos, correspondendo a 60% do total. Neste setor, 38% trabalha na área social. A população afeta ao setor primário é de 5%, número revelador do desinvestimento local e político nesta área da economia. Existem 5 freguesias que apresentam taxas de desemprego de 2 dígitos.⁵

Na área da educação, o Agrupamento dispõe de 10 jardins de infância, 11 escolas do 1.º ciclo, onde incluiu 2 centros escolares e uma escola básica com 2.º e 3.º ciclos e uma escola secundária com 3.º ciclo, funcionando esta última como escola sede. Concretamente, ao nível do 1º ciclo, as escolas estão agrupadas em 5 Conselhos de Docentes, como mostra o quadro seguinte:

Estabelecimentos de Ensino: 11
Turmas: 41, sendo que, 15 têm 2 anos de escolaridade. Alunos avaliados – 731 (7 dos quais CEI).

CD	Estabelecimento de ensino/local	N.º de turmas
CD1	Centro Escolar da Boa Hora	5
CD2	Lombomeão	2
	Quintã	5
	Vagos	6
CD3	Ouca	2
	Salgueiro	2
	Soza	2
CD4	Cabecinhas	3
	Calvão	3
	Vigia	4
CD5	Centro Escolar de Fonte de Angeão	7
	Total	41

Quadro 21- Estabelecimentos de Ensino no Agrupamento

⁵ Fonte: INE, censos 2011

Quanto à avaliação dos alunos no 2º Período (ano letivo 2017-2018), e fazendo comparação com o 1º Período do mesmo ano letivo, segundo o OQ (Observatório de Qualidade realizado pelo Agrupamento de Escolas de Vagos), podemos referir o seguinte:

Síntese descritiva: Após análise do resultado da avaliação do 1.º Período e de acordo com as metas definidas para o Agrupamento, para o 1.º Ciclo (90% por ano e 85% por disciplina), podemos concluir que:

1- Evolução:

O desempenho a português, no 1.º ano, encontra-se, maioritariamente, ao nível do Bom e Muito Bom. Registe-se uma evolução (-7), 12 alunos com nível de Insuf. O CD3 apresenta o maior insucesso, 6 (-1) alunos. No CD1 há 2 (-1) alunos com desempenho Insuficiente, o CD4 (-3) e o CD5 com 1 aluno cada com níveis Insuf. No CD 2 encontram-se 2 (-3) alunos com desempenho Insuficiente. Ao nível da qualidade (níveis B e MB), o CD1 16 (+4) alunos, o CD2 35 (+7), o CD3 8 (+1), o CD4 20 (+2) e o CD5 18 (+3).

O desempenho dos alunos a matemática, no 1.º ano, foi bom, 66 alunos. Apenas 11 alunos com níveis de Insuf. No CD1, 2 (+2), no CD2, 3 (+2), no CD3, 6 (+2), no CD4 e no CD5 os alunos obtiveram níveis Insuf. Com níveis de Bom e MB 114 alunos.

O desempenho dos alunos a português no 2º ano, foi bom, 77 alunos. Apenas 18 alunos com níveis de Insuf. No CD1, 6 (+3), no CD2, 5 (-3), no CD3, 1 (=), no CD4, 5 (=) e no CD5, 1 (-5) alunos obtiveram níveis Insuf. Com níveis de Bom e MB 103 alunos.

O desempenho dos alunos a matemática no 2º ano, foi bom, 81 alunos (+10). Apenas 22 alunos com níveis de Insuf. No CD1, 6 (=), **no CD2, 7 (=)**, no CD3, 1 (-1), no CD4, 7 (=) e no CD5, 1 (-4) alunos obtiveram níveis Insuf. Com níveis de Bom e MB 108 alunos.

O desempenho dos alunos a português no 3º ano, foi Suficiente, 81 alunos (+1). Contudo, houve apenas 6 alunos com níveis de Insuf. No CD1, 0 (-1), **no CD2, 3 (-3)**, no CD3, 3 (-1), no CD4, 0 (-2) e no CD5, 0 (-2) alunos obtiveram níveis Insuf. Com níveis de Bom e MB 89 (+5) alunos; 59 com B e 30 com MB, em comparação com o 1P, 51 com B e 32 com MB.

O desempenho dos alunos a matemática no 3º ano, foi Suficiente, 80 alunos (+11). Contudo, houve 20 alunos com níveis de Insuf (-4). No CD1, 2 (-3), **no CD2, 5 (-3)**, no CD3, 3 (-1), no CD4,

5 (-1) e no CD5, 5 (-2) alunos obtiveram níveis Insuf. Com níveis de Bom e MB 76 (-9) alunos; 52 com B e 24 com MB, em comparação com o 1P, 59 com B e 26 com MB.

O desempenho dos alunos a português no 4º ano, foi Bom, 85 alunos (-16). Contudo, houve apenas 1 aluno com níveis de insuf (-1). No CD1, CD2, CD4, CD5, com 0 (=), sendo apenas registado no CD3, 1 (-1), aluno com níveis Insuf. Com níveis de Bom e MB 129 (-4) alunos; 85 com B e 44 com MB, em comparação com o 1P, 101 com B e 32 com MB.

O desempenho dos alunos a matemática no 4º ano, foi Bom, 77 alunos (-10). Contudo, registaram-se 22 alunos com níveis de insuf (+12). No CD1,2 (+1), no CD2, 7 (+3), no CD3 5 (+5), no CD4,7 (+5) e no CD5, com 1 (-2) alunos com níveis Insuf. Com níveis de Bom e MB 108 (-5) alunos; 72 com B e 36 com MB, em comparação com o 1P, 71 com B e 42 com MB.

O desempenho dos alunos a inglês nos 3º e 4º anos, foi muito positivo, 363 alunos (-17) com resultados iguais ou superiores a Suf. Contudo, registaram-se 22 alunos com níveis de Insuf (+12).

2- Expressões: EP: os resultados são muito positivos. A percentagem de sucesso é de 99,9%. Por disciplina, cumprem-se as metas definidas para o Agrupamento: 1.º Ano 100%; 2.º Ano 99,5%; 3º e 4º Anos 100%. EMD: os resultados são muito positivos. A percentagem de sucesso, no Ciclo, é de 99,9%. Por disciplina, cumprem-se as metas definidas para o Agrupamento: 1.º Ano 100%; 2.º Ano 99,5%; 3º e 4º Anos 100%. EFM: os resultados são muito positivos. A percentagem de sucesso, no Ciclo, é de 99,7%. Por disciplina, cumprem-se as metas definidas para o Agrupamento: 1.º Ano 100%; 2.º Ano 99%; 3º e 4º Anos 100%.

3- Desempenho/turma: Escolas/Turmas que não revelam desempenho negativo ou em que este é residual (≤ 1): Lombomeão (=); Quintã - 3.º e 4.º anos (=); Vagos- 1.º ano; Ouca - 2º e 3º anos; Soza, 2º, 3º e 4º anos; Salgueiro, 1º e 4º anos; Cabecinhas - 1º, 2º e 3º anos; Calvão - 1.º e 3º Anos; Vigia 4º ano e Fonte de Angeão-1.º Ano. Contudo o desempenho mais negativo nas turmas verificou-se na Gafanha da Boa hora - 2.º Ano; em Vagos nos 2.º e 3.º Anos; em Salgueiro no 3º ano; em Soza no 1º ano; em Calvão - 2.º Ano e na Vigia no 1º ano.

4- Síntese - Resultados Insuficientes:

Português 58 alunos no 1P e 37 alunos no 2P (5,3%);

Matemática, 66 alunos no 1P e 75 alunos no 2P (10,2%); Estudo do meio 13 alunos no 1P e 18 alunos no 2P (2,3%); Inglês, 4 alunos no 1P e 22 alunos no 2P (5,6%); Expressão Plástica 4 alunos no 1P e 1 aluno no 2P (0,1%); Movimento Música e Drama 5 alunos no 1P e 1 aluno no 2P (0,1%); e Expressão Físico Motora 4 alunos no 1P e 2 alunos no 2P (0,3%).

5- Metas:

Português 94,7% (cumprem-se as metas por Ano e por disciplina), Matemática 89,8% (cumprem-se as metas no 1º ano - 92,7%, mas não se cumprem nos restantes anos, contudo cumprem-se as metas por disciplina); Estudo do meio 97,7% (cumprem-se as metas por ano e por disciplina); inglês 94,4% (cumprem-se as metas por ano e por disciplina).

MEDIDAS DE APOIO IMPLEMENTADAS: Apoio Educativo, maioritariamente nas áreas de português e Matemática- 139 alunos no 1P e 165 alunos no 2P (+26 alunos).

Na disciplina de português, o aproveitamento por Anos de Escolaridade, a nível de Departamento de 1º ciclo foi o seguinte:

Português					
Anos	Total Alunos	Resul. Insuf		Resultados ≥ Suf.	
		Alunos	%	Alunos	%
1.º ano	151	12	7,9%	139	92,1%
2.º Ano	194	18	9,3%	176	90,7%
3.º Ano	176	6	3,4%	170	96,6%
4.º Ano	207	1	0,5%	206	99,5%
Departamento	728	37	5,3%	691	94,7%

Quadro 22- Aproveitamento dos alunos do Agrupamento a português

Mais concretamente:

QUALIDADE DOS RESULTADOS ESCOLARES / Aproveit. Global da Turma

Áreas	N.º alunos	Níveis												soma de controlo		Aproveit. Global da turma				
		MI		I		S		B		MB		<S				>= S		%		
		M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	F		
Português	1.º	151			3	9	26	16	34	26	14	23	77	74		3	9	74	65	92,1%
	2.º	194	0	0	11	7	47	26	40	37	11	15	109	85		11	7	98	78	90,7%
	3.º	176			6		49	32	29	30	13	17	97	79		6		91	79	96,6%
	4.º	207	0	0	1	0	44	33	46	39	19	25	110	97		1	0	109	97	99,5%

Quadro 23- Qualidade dos Resultados Escolares a português

Perante os quadros apresentados, podemos concluir o seguinte: num universo de 207 alunos no 4º ano, apenas um aluno possui negativa e 206 positiva, sendo que 77 encontram-se num nível satisfatório, 85 no Bom e 44 no Muito Bom.

Particularizando ao CD onde se insere a turma em estudo, CD2, e como se pode constatar no quadro abaixo, de 72 alunos, 1 aluno possui negativa, 27 encontram-se no nível suficiente, 32 no Bom e 12 no Muito Bom.

Áreas	N.º alunos	Níveis												soma de controlo		Aproveit. Global da turma				
		MI		I		S		B		MB		<S				>= S		%		
		M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	F		
Português	1.º	50			1	1	7	6	14	11	3	7	25	25	##	1	1	24	24	96,0%
	2.º	59	0	0	4	1	18	5	13	10	4	4	39	20		4	1	35	19	91,5%
	3.º	48			3		14	5	12	10	2	2	31	17	##	3		28	17	93,8%
	4.º	72	0	0	1	0	12	15	15	17	5	7	33	39		1	0	32	39	98,6%

Quadro 24-Resultados Escolares no CD2

De um modo global, na disciplina de Português, os resultados são bons e encontram-se dentro das metas do agrupamento. No entanto, apesar destes resultados, é nas áreas de Português e Matemática que incidem os apoios educativos.

1.3.2- A Escola

A nível de recursos pedagógicos e didáticos, a escola básica Dr. João Rocha- Pai encontra-se bem equipada em termos de recursos pedagógicos e didáticos. A escola dispõe de uma

biblioteca, salas específicas (salas de informática e laboratórios), bem como salas equipadas com quadros interativos, com ligação à internet e serviço *wireless*.

A localização geográfica da Escola, inserida num espaço de excelência, que congrega várias infraestruturas desportivas (piscinas, pavilhão, estádio de futebol e pista de atletismo), e a parceria com o município, permite que os alunos usufruam de todas as valências desportivas referidas. O Agrupamento é escola de referência da Intervenção Precoce. Existe ainda uma Unidade de Multideficiência surdo-cegueira congénita, a qual dá resposta aos utentes de Vagos e dos concelhos limítrofes (Projeto Educativo 2014-2018).

1.3.3- A Turma

O estudo foi efetuado na escola básica com 2º e 3º ciclos onde funciona, também, o 1º ciclo com cinco turmas: uma do 1º ano, uma do 2º ano, uma do 3º ano e duas do 4º ano.

A experiência realizada teve a duração de cinco meses, iniciando em fevereiro de dois mil e dezoito e terminando em finais de junho de dois mil do mesmo ano.

Uma vez que as orientações curriculares não preveem a escrita argumentativa no primeiro ciclo, a turma não usufruiu de qualquer ensino explícito da escrita de texto de opinião, estando, por isso, pela primeira vez perante uma tarefa desta natureza.

A turma é constituída por vinte e dois alunos, distribuídos da seguinte forma:

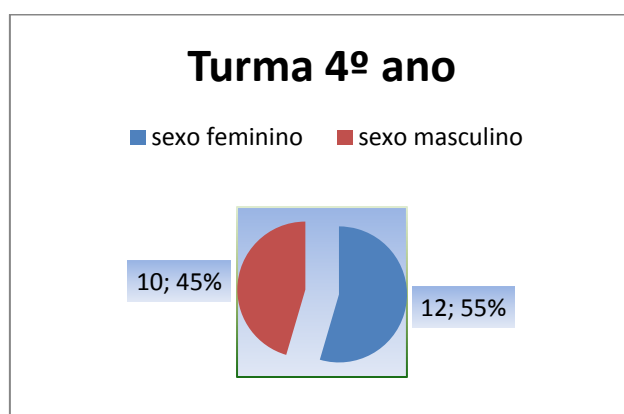


Gráfico 1- Turma 4º ano

A amostra é, portanto, constituída por vinte e dois alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, e inclui um aluno abrangido pelo Decreto-Lei 3/2008 que beneficia das seguintes

medidas: a) Apoio Pedagógico Personalizado; b) Adequações Curriculares Individuais; Adequação no Processo de Avaliação. A síntese de cada aluno, facultada pela professora titular de turma, encontra-se no Anexo 1. Efetivamente, a turma é constituída por vinte e três alunos, no entanto, uma aluna apresenta grandes problemas de saúde e tem vindo apenas no período da manhã à escola. Uma vez que as sessões ocorreram à quarta-feira à tarde, devido à minha disponibilidade e à da professora titular, não foi possível incluir esta aluna no estudo.

Em relação ao meio familiar, a maioria dos alunos vive em agregados familiares nucleares composto por pai, mãe e irmão(s) (anexo 2). Existem seis situações de pais divorciados ou separados, situações em que nalguns casos estão a afetar emocionalmente as crianças.

Segundo a professora titular, os alunos, na sua maioria, revelam ter apoio em casa por parte dos seus encarregados de educação. Contudo, com alguns, isso não se verifica. Também, na generalidade, os pais mostram-se interessados com a situação escolar dos seus educandos comparecendo no horário de atendimento e/ou quando solicitados colaboram ou deslocam-se à escola para conversar com a professora.

De seguida, faremos referência à avaliação dos alunos no 1º período, ano letivo 2017-2018, e no 2º período, informação retirada do PET, da responsabilidade da professora titular de turma.

A) QUALIDADE DOS RESULTADOS ESCOLARES / Aproveit. Global da Turma 1º período

Áreas	Nº alunos	Níveis												soma de controlo		Aproveit. Global da turma				
		I		S		B		MB				<S		>= S		%				
		M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	F				
Português	1.º																			
	2.º												0	0					#####	
	3.º																			
	4.º	23	0	0	1	0	4	2	4	6	1	5	10	13	1	0	9	13	95,7%	
Matemática	1.º																			
	2.º												0	0					#####	
	3.º																			
	4.º	23			1		4	4	4	5	1	4	10	13	1	0	9	13	95,7%	
Estudo do Meio	1.º																			
	2.º												0	0					#####	
	3.º																			
	4.º	23					3	2	3	3	4	8	10	13	0	0	10	13	100,0%	

Inglês	1.º																			
	2.º											0	0		0	0	0	0		#####
	3.º																			
	4.º	23			1	4	3	3	6	2	4	10	13		1	0	9	13		95,7%
Exp. Plástica	1.º																			
	2.º												0	0		0	0	0	0	#####
	3.º																			
	4.º	23				4	2	5	10	1	1	10	13		0	0	10	13		100,0%
Musical/dramática	1.º																			
	2.º												0	0		0	0	0	0	#####
	3.º																			
	4.º	23				6	3	3	7	1	3	10	13		0	0	10	13		100,0%
Físico Motora	1.º																			
	2.º												0	0		0	0	0	0	#####
	3.º																			
	4.º	23				3	2	6	5	1	6	10	13		0	0	10	13		100,0%

Quadro 25- Avaliação do 1º período

B) ÁREAS ONDE SE VERIFICARAM: maiores dificuldades / maior evolução

Áreas em que se verificou maior evolução.
Áreas em que se verificaram maiores dificuldades	Matemática
Análise comparativa com o período anterior.

Quadro 26- Área com maior dificuldade- 1º período

C) MEDIDAS DE PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO (alunos que revelaram maiores dificuldades- 1º período)

Alunos que revelaram maiores dificuldades	Ano	Áreas	Medidas tomadas				Avaliação						Retenção				
			Plano Ac. Ind.		Plano Ac. T		Com Sucesso		Sucesso parcial		Sem sucesso						
			M	F	M	F	M	F	M	F	M	F			M	F	
Aluno A	4.º	Português/Matemática	x							x							
Aluno B	4.º	Matemática	x							x							
Aluno C	4.º	Português/Matemática	x										x				
Aluno D	4.º	Matemática		x							X						
Aluno E	4.º	Português/Matemática	x							x							
Aluno F	4.º	Matemática		x							X						

Quadro 27- Alunos que revelaram mais dificuldades 1º P

Segue-se a avaliação do 2º período:

A) QUALIDADE DOS RESULTADOS ESCOLARES / Aproveit. Global da Turma- 2º período

Áreas	Nº alunos	Níveis										soma de controlo		Aproveit. Global da turma				
		I		S		B		MB				<S		>= S		%		
		M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	F		
Português	1.º																	
	2.º											0	0			0	0	#####
	3.º																	
	4.º	23	0	0	0	0	4	3	4	5	2	5	10	13	0	0	10	13
Matemática	1.º																	
	2.º											0	0			0	0	#####
	3.º																	
	4.º	23		3	2	4	5	7		2			10	13	3	0	7	13
Estudo do Meio	1.º																	
	2.º											0	0			0	0	#####
	3.º																	
	4.º	23		1	3	4	3	5	3	4			10	13	1	0	9	13
Inglês	1.º																	
	2.º											0	0			0	0	#####
	3.º																	
	4.º	23		1	4	2	3	8	2	3			10	13	1	0	9	13
Exp. Plástica	1.º																	
	2.º											0	0			0	0	#####
	3.º																	
	4.º	23			3	2	5	4	2	7			10	13	0	0	10	13
Musical/dramática	1.º																	
	2.º											0	0			0	0	#####
	3.º																	
	4.º	23			3	2	6	6	1	5			10	13	0	0	10	13
Físico Motora	1.º																	
	2.º											0	0			0	0	#####
	3.º																	
	4.º	23			3	2	3	3	4	8			10	13	0	0	10	13

Quadro 28- Avaliação dos alunos no 2º período

B) ÁREAS ONDE SE VERIFICARAM: maiores dificuldades / maior evolução

Áreas em que se verificou maior evolução.	Português
Áreas em que se verificaram maiores dificuldades	Matemática
Análise comparativa com o período anterior.	Não se registou evolução

Quadro 29- Área com maior evolução- 2º período

C) MEDIDAS DE PROMOÇÃO DO SUCESSO EDUCATIVO (alunos que revelaram maiores dificuldades- 2º período)

Alunos que revelaram maiores dificuldades	Ano	Áreas	Medidas tomadas				Avaliação						Retenção			
			Plano Ac. Ind.		Plano Ac. T		Com Sucesso		Sucesso parcial		Sem sucesso					
			M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F		
Aluno A	4.º	Português/Matemática			x				x							
Aluno B	4.º	Português/Matemática			x		X									
Aluno C	4.º	Português/Matemática			x				x							
Aluno E	4.º	Português/Matemática			x				x							
Aluno D	4.º	Matemática				x		X								
Aluno F	4.º	Português/Matemática				x		X								

Quadro 30- Alunos que revelaram mais dificuldades 2º P

Faremos apenas a leitura da avaliação às áreas disciplinares, por serem aquelas que causam mais dificuldades e as que mais interessam para estudo.

Quanto ao 1º período, a **Português** houve uma negativa, seis suficientes, dez bons e seis muito bons. A **Matemática** uma negativa, oito suficientes, nove bons e cinco muito bons. A estudo do meio cinco suficientes, seis bons e doze muito bons.

Relativamente ao 2º período, a **Português** não houve negativas, sete suficientes, nove bons e sete muito bom. A **Matemática** houve três negativas, seis suficientes, doze bons e dois muito bons. A **Estudo do Meio** uma negativa, sete suficientes, oito bons e sete muito bons.

Em relação ao período passado os resultados escolares baixaram nas disciplinas de Matemática e Estudo do Meio e subiram ligeiramente a português. Por conseguinte, a área que sofreu maior evolução foi Português, segundo o quadro 25.

Ainda a constatar que os alunos tiveram mais tempo de apoio educativo a Português no 2º p. Assim, no 1ºp havia 3 alunos a serem apoiados à referida disciplina e no 2ºP 5 alunos.

De modo a respeitar o anonimato dos alunos, colocámos letras para identificar cada aluno. À mesma letra, corresponde o mesmo aluno.

Neste capítulo, foram apresentadas e fundamentadas as opções metodológicas que suportaram este estudo. De seguida, procuraremos apresentar e discutir os resultados evidenciados na sequência do percurso aqui descrito.

CAPÍTULO III- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A investigação em educação, sobretudo nas modalidades que têm em conta situar o objeto de estudo nos seus contextos reais e que utilizam metodologias implicando uma compreensão profunda das situações, torna-se, nesta ótica, o processo de formação mais coerente com as exigências da Escola e do Ser Professor, hoje, (...) estar no terreno é um privilégio para realizar a investigação".

Leite, C. & Terrasêca, M. (1995:57). Ser Professor/a num contexto de reforma. Porto: Edições Asa.

1.1- Análise ao inquérito

Antes de implementarmos o projeto, foi nosso objetivo perceber quais os hábitos de leitura e a importância que os alunos atribuem à leitura, numa fase inicial. Os questionários foram distribuídos pelos vinte e dois alunos da turma em estudo e foram utilizados como instrumento para a recolha de dados e analisados, posteriormente, a nível quantitativo (Anexo 3).

Na formulação das perguntas, deu-se especial atenção ao tipo de questões que pretendiam ser claras e diretas, com respostas particularmente breves. Segue-se, deste modo, a apresentação e análise dos resultados ilustrados com gráficos para uma melhor perceção. Cada gráfico aponta o número de alunos que respondeu, seguida da respetiva percentagem.

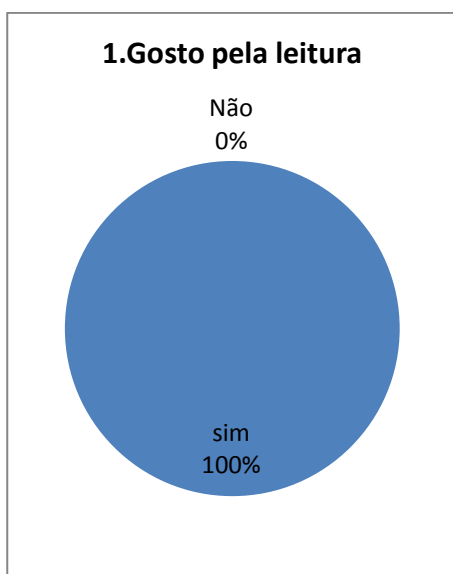


Gráfico 2- Gosto pela leitura

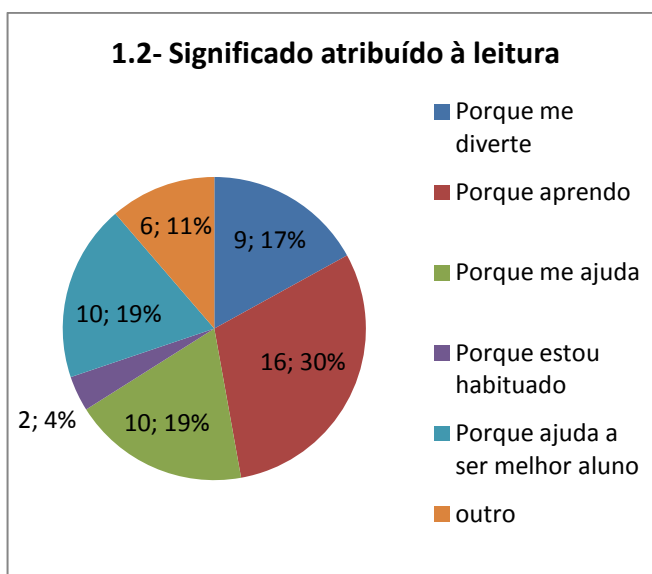


Gráfico 3- Significado atribuído à leitura

Em relação ao gosto pela leitura (Gráfico 2), não restam dúvidas que 100% dos inquiridos têm conecções muito positivas acerca da leitura.

Quanto ao significado atribuído à leitura, a grande maioria indica a leitura como forma de ampliação de conhecimentos (30%), "porque ajuda a passar o tempo e me ajuda a ser melhor aluno" (19%), "porque me diverte e dá satisfação" (17%), "porque estou habituado" (4%). Em outros, surgem respostas como "porque me faz fazer palavras novas", "distrai-me", "é muito

fixe", "porque me ajuda a fazer um texto e isso faz-me alegre", "dá-me imaginação", "porque me diverte".

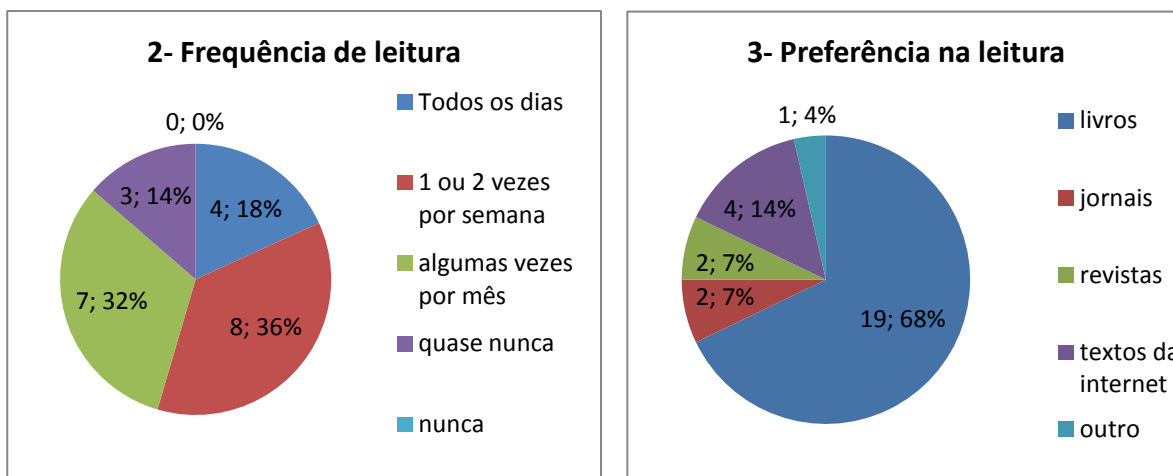


Gráfico 4- Frequência de leitura

Gráfico 5- Preferência na leitura

No quarto gráfico, consegue ter-se a percepção de que a maioria dos inquiridos (oito) lê, não contando com os livros da escola, uma ou duas vezes por semana e, ainda, quase em igual número (sete) algumas vezes por mês. Apenas quatro referem ler todos os dias e três quase nunca.

No que concerne à preferência dos alunos quanto ao tipo de leitura de que mais gostam (Gráfico 5), destaca-se o livro (68%), de seguida textos retirados da internet (14%), em igual percentagem as revistas e os jornais (7%). Na opção "outro" há o registo de "piadas secas" (4%).

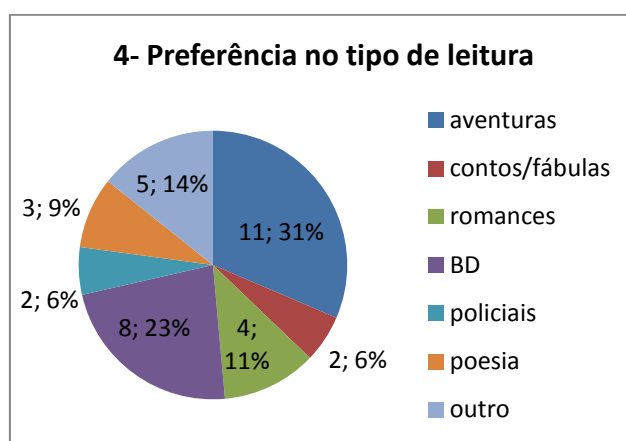


Gráfico 6- Frequência no tipo de leitura

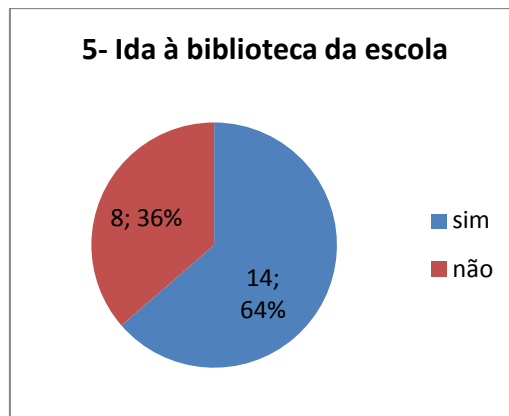


Gráfico 7- Ida à Biblioteca da escola

Aprofundando o tipo de leitura que os discentes preferem (Gráfico 5), obtém-se o seguinte resultado: aventuras (31%), banda desenhada (23%), romances (11%), em igual percentagem poesia e policiais (6%), contos/fábulas (6%). Em "outro", os alunos apontaram "piadas secas" (por curiosidade, este dado partiu de um aluno diferente que também apontou esta informação no gráfico anterior), "diário" (duas frequências), "anedota", "enciclopédia", "história". De salientar que o tipo de leitura selecionado pelos alunos não se encontra muito representado nos manuais de Português. Estas escolhas podem ser um indicador de que os alunos gostam de experimentar outro tipo de leitura e, por isso, é importante proporcionar a estas crianças maior diversidade de tipologias textual.

A questão seguinte tinha como objetivo clarificar se a turma frequentava a biblioteca da escola. Assim, 64% afirma ir à biblioteca, 36% refere que não costuma ir. Parece-nos um dado preocupante, uma vez que existe uma biblioteca grande no espaço escolar e apenas catorze alunos a frequentam.

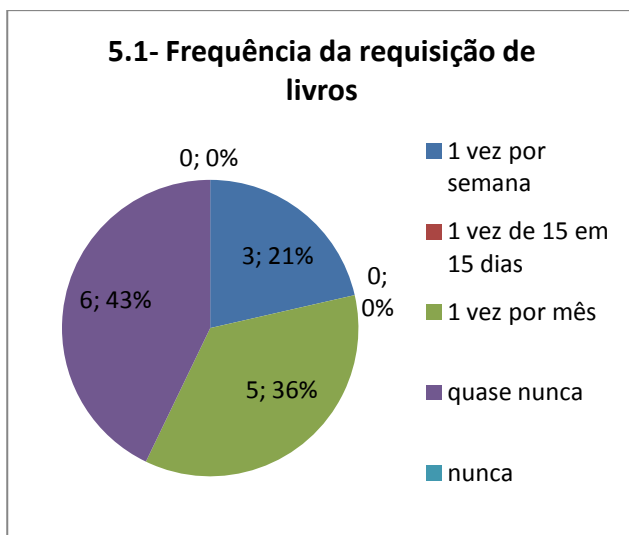


Gráfico 8- Frequência da requisição de livros

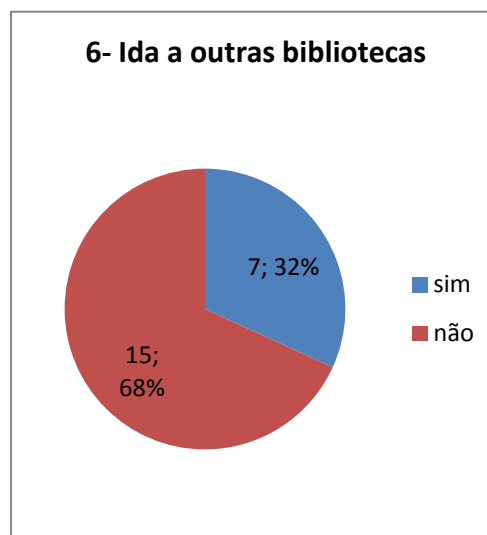


Gráfico 9- Ida a outras Bibliotecas

No seguimento da questão anterior, importa saber com que frequência os alunos requisitam livros. Deparamo-nos com algo ainda mais preocupante: dos 14 alunos que costumam frequentar a biblioteca, apenas 3 alunos requisitam livros semanalmente, 5 uma vez por mês e 6 referem "quase nunca".

Na pergunta seguinte, quisemos saber se costumam ir a outras bibliotecas (a Biblioteca Municipal localiza-se na mesma localidade da escola - Vagos). Sete referem ir a outras bibliotecas. Considerámos interessante aprofundar esta questão, no sentido de saber mais sobre os alunos que frequentam a biblioteca: se são os mesmos que frequentam uma e outra, se optam por uma delas e onde recai a frequência. Assim, destes 7 que recorrem a outras bibliotecas, cinco são aqueles que também requisitam livros na escola, apesar de não o fazerem regularmente, tanto numa biblioteca como na outra; e dois não requisitam na escola, mas requisitam noutra biblioteca, embora muito raramente "quase nunca" e "1 vez por mês". Seis alunos não requisitam livros nem na biblioteca da escola, nem noutras bibliotecas. Dois alunos não requisitam livros na biblioteca da escola, mas requisitam noutras.

E, finalmente, nove alunos requisitam apenas na biblioteca escolar. Como é visível no gráfico 9, grande parte dos alunos que requisita livros noutras bibliotecas (57%) quase nunca o faz, 29% requisita uma vez por mês e apenas um aluno indica que requisita uma vez por semana.

No geral, os dados obtidos dos gráficos 6, 7, 8 e 9 levam-nos a inferir que não é prática habitual destes alunos recorrer a bibliotecas para lerem livros.

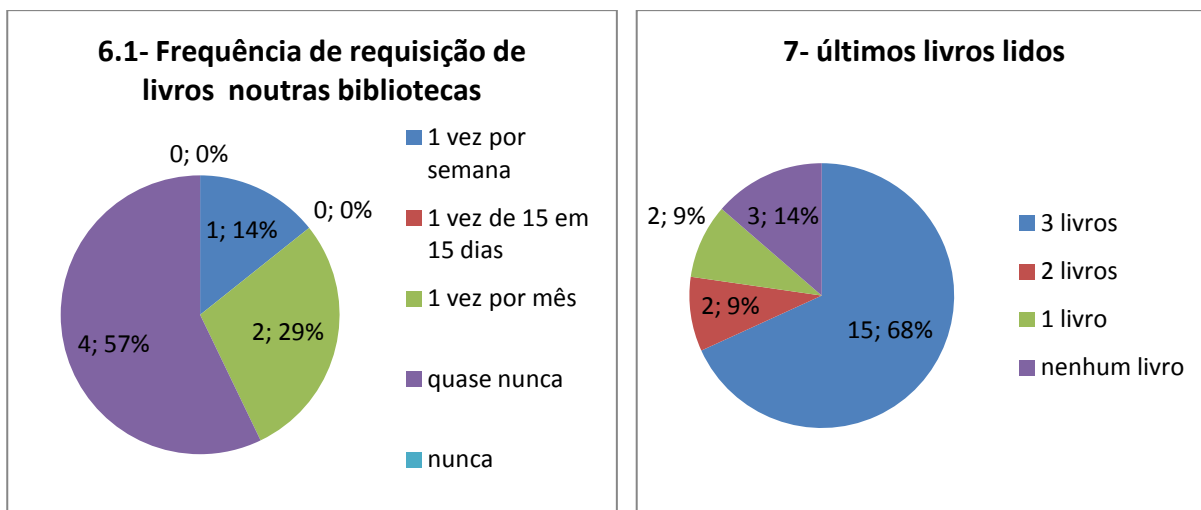


Gráfico 10- Frequência de requisição de livros noutras bibliotecas

Gráfico 11-Últimos livros lidos

Quanto aos últimos livros lidos quinze alunos apontam três livros; três não apontam nenhum, o que nos leva a querer que foi já há algum tempo ou não despertou interesse e, por isso, já não se lembram; dois apontam dois livros e dois apontam apenas um livro. De seguida, fazemos a listagem dos livros mencionados pelos discentes.

Tótó	1	Histórias de princesas	1	O Capuchinho Vermelho	1
Eu Cómico	1	Uma aventura	3	O Rouxinol	1
Jerónimo Stilton	6	O puto Normal	1	Sol	1
O Capuchinho Cinzento	1	Dinossauros e animais desaparecidos	1	Harry Potter	3
Desculpas perfeitas	1	Pinóquio	1	Turma da Mónica	1
Diário de um banana	4	Histórias da Carochinha	1	A história de Portugal	2
Magdi	1	Aneotas e adivinhas	1	Uma aventura	1
Os cinco	1	As piores crianças do mundo	1	Os desastres de Sofia	1
Tribo Urbana: o homem das duas caras	1	Meu querido cromo	1	Soy Luna o princípio do verão	1
Polegarzinha	1	No reino da fantasia	1	As três cidras do amor	1
Como ser um	1	Festa do	1	Capitão	1

unicórnio		pijama		Cuecas	
Smurfs	1	Eu bué Cómico	1	O rouxinol e o imperador	1
O vampiro Valentim	1	O enigma do Faraó	1		

Quadro 31- Livros lidos pelos alunos

Como é possível constatar, a maior parte dos livros mencionados pelos alunos está ligada à literatura infantil, excetuando "A história de Portugal", tema que foi abordado na disciplina de Estudo do Meio, no final do 1º período.

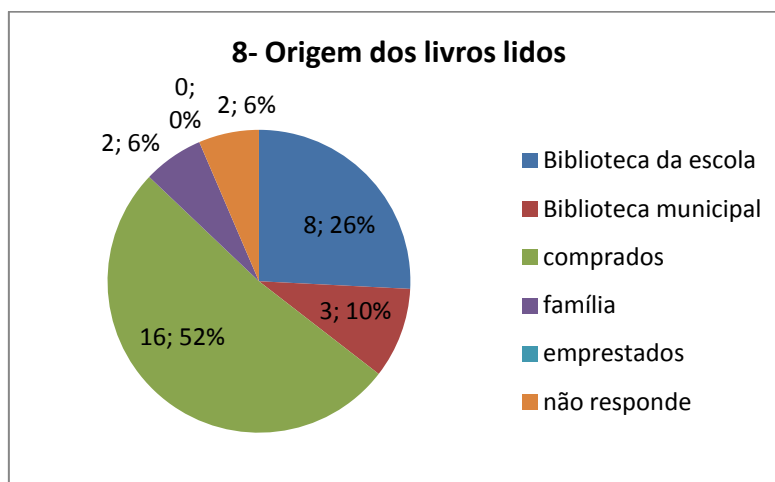


Gráfico 12- Origem dos livros lidos

Quanto à origem dos livros lidos, 52% dos alunos refere que vem de livros comprados, 26% de livros vindos da biblioteca da escola, 10% da biblioteca municipal e, finalmente, 2 dizem que são emprestados e 2 não respondem. De facto, estes dados permitem-nos afirmar que a origem dos livros lidos advém da compra pessoal, o que nos leva a crer que ou recebem livros como prenda ou são comprados pelos pais mostrando também uma preocupação da família no que diz respeito ao incentivo e gosto pela leitura.

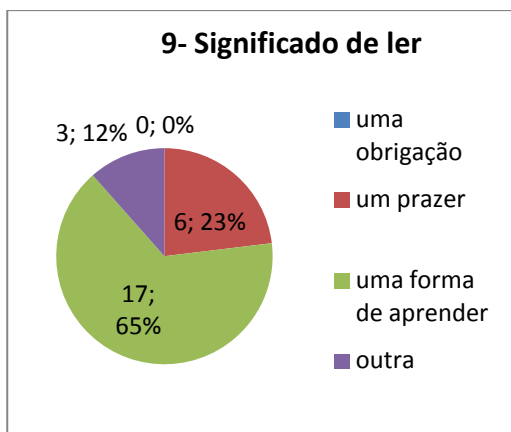


Gráfico 13- Significado de ler

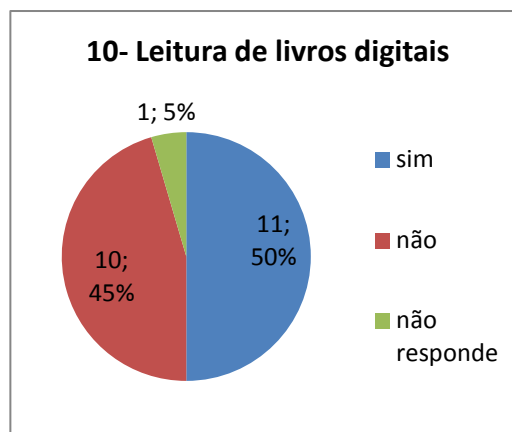


Gráfico 14- Leitura de livros digitais

No que diz respeito ao significado atribuído à leitura (Gráfico 13), 65% dos inquiridos aponta que é uma forma de aprender (grande maioria dos alunos), apenas 23% refere que é um prazer e surgem outras respostas como "diversão", "uma animação", "uma forma de melhorar a escrever". Curiosa esta última informação que aponta para a consciência do aluno em questão perceber que a leitura influencia no alargamento/melhoramento do campo lexical. De um modo geral, neste ponto, encontra-se bem patente o papel que a leitura tem vindo a ter na nossa sociedade. Assim, ela é vista como uma ferramenta indispensável no acesso ao conhecimento e foi exatamente essa a opção mais escolhida pelos alunos. A ideia de ler por prazer parece encontrar-se ainda distante. Será, pois, importante um trabalho de incentivo e estímulo por parte do professor, a fim de levar os alunos a ler por prazer.

Na pergunta 10, gráfico 14, foi nossa pretensão saber se os alunos já tinham lido textos a partir de livros digitais. Metade dos alunos responde que sim, 45% responde que não, e um aluno não responde à questão. Esta informação não nos parece completamente clara, uma vez que as respostas se dividem bastante. Com mais dúvidas ficamos ao analisar os dados do gráfico seguinte (Gráfico 15), quando queremos saber onde acedem aos livros digitais: apenas 4 alunos referem a escola, 3 em casa e 16 (a maioria) não responde. Embora tenhamos um número significativo de respostas de alunos que já leram textos no formato digital, o certo é que não conseguem clarificar, na questão seguinte, onde acedem a estes textos. Leva-nos a pensar que os alunos não estão familiarizados com este formato e, por isso, não perceberam a questão colocada. Será interessante conhecer os dados a estas questões no final do estudo,

para perceber melhor se os alunos sabem realmente o que são livros digitais e se sabem ao que responderam nesta fase.

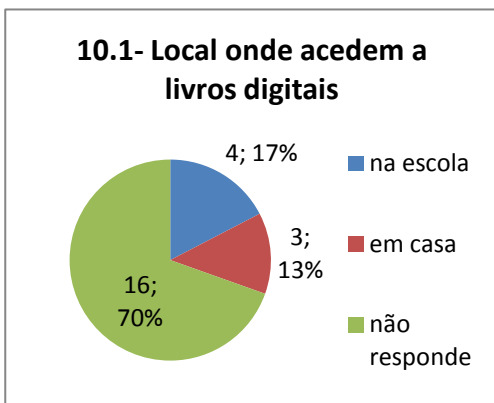


Gráfico 15- Local onde acedem a livros digitais

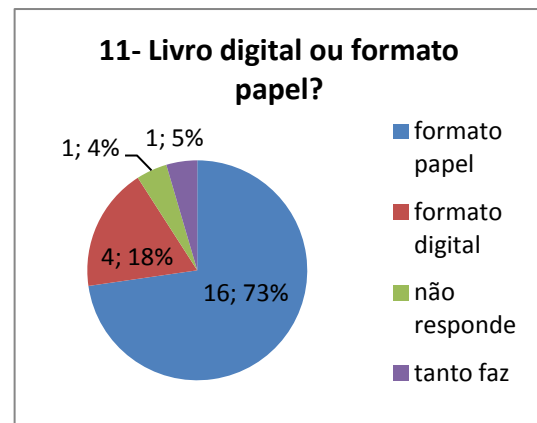


Gráfico 16 Livro digital ou formato papel?

Questionados acerca do suporte preferencial de leitura (Gráfico 16), a maior parte dos alunos refere o formato papel, talvez devido à importância que é dada ao livro na escola, que é o mais utilizado. Tendo em conta o resultado obtido nas questões anteriores, também possível pensar que os alunos não conhecem esta metodologia e, por isso, preferem a que conhecem e a que estão habituados a utilizar (formato papel).

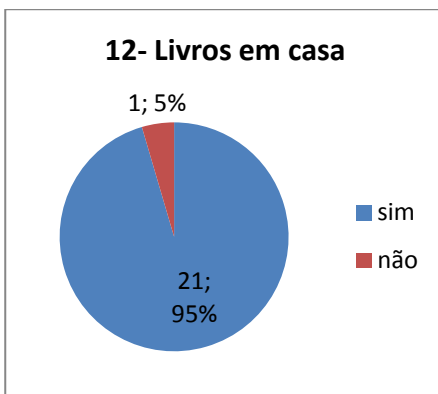


Gráfico 17-Livros em casa

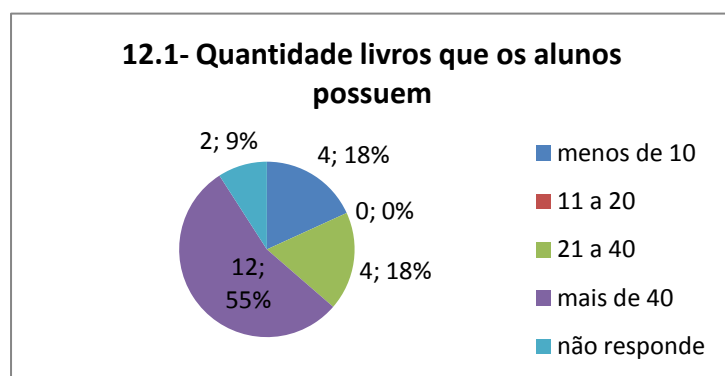


Gráfico 18- Quantidade de livros que os alunos possuem

No gráfico 17, não restam dúvidas que os alunos possuem livros em casa, à exceção de um. Aliás, constatamos também que este aluno raramente costuma requisitar livros na biblioteca da escola "quase nunca", não costuma requisitar livros noutras bibliotecas e na questão 8

respondeu que lê a partir dos livros que requisita na biblioteca da escola. Será conveniente relembrar, também, que na questão 1 todos tinham referido que gostavam de ler.

Assim, podemos analisar que embora todos os alunos tenham assumido, no início, que gostavam de ler, ao longo do questionário percebemos que a prática da leitura não é uma constante apesar de terem boas condições para o poderem fazer. Afinal, nem todas as escolas de 1º ciclo possuem uma biblioteca tão bem apetrechada de livros com esta.

Na questão 12.1- quantidade de livros que os alunos possuem- recebemos a informação que 12 alunos têm mais de quarenta, um número considerável, 4 entre 21 a 41, 4 menos de 10, e 2 alunos não respondem. Cruzando a informação recolhida, concluímos que os alunos leem mais a partir de livros comprados (gráfico 12), o gráfico 17 vem confirmar que os alunos possuem vários livros em casa. No entanto, o gráfico 4 revela que as crianças não leem com grande frequência.

Ou seja, apesar de terem ótimas condições- biblioteca escolar e biblioteca municipal na localidade da escola, de terem vários livros em casa, de gostarem de ler, o facto é o hábito de leitura não é frequente.

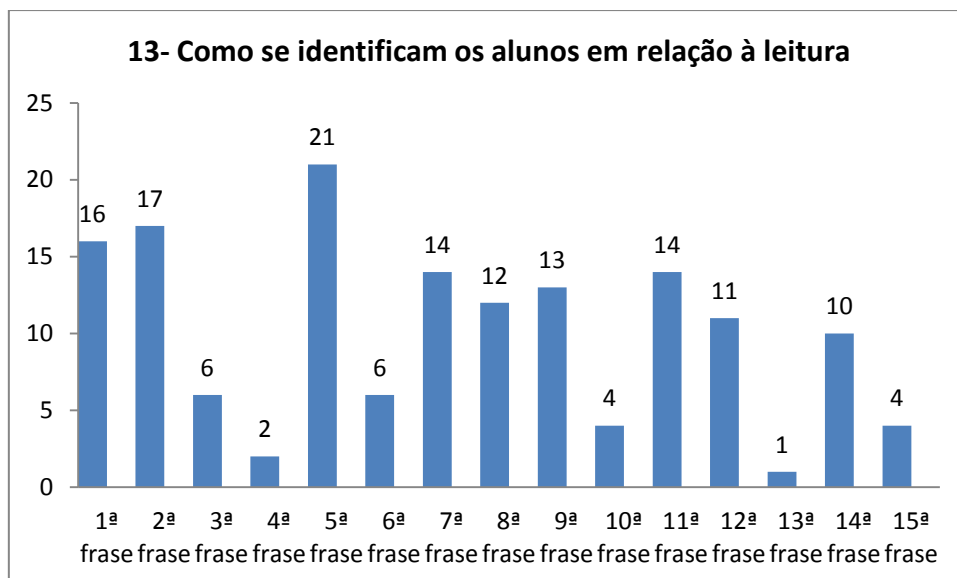


Gráfico 19- Como se identificam os alunos em relação à leitura?

Nesta última questão, pedimos aos alunos que colocassem uma cruz nas frases com as quais mais se identificavam. Por ordem as frases eram as seguintes: "*Gosto de descobrir coisas novas com a leitura; eu gosto que me ofereçam livros; tenho dificuldade em acabar um livro; os meus amigos e*

eu gostamos de trocar livros/ revistas para ler; ler é importante; às vezes leio com os meus amigos; eu gosto de ler para me distrair; eu leio para ter mais informações sobre assuntos que me interessam; quando estou a ler, estou sempre a ver quantas páginas faltam para terminar; normalmente escolho livros pequenos para ler; quando leio fico distraído e não dou pelo tempo passar; geralmente demoro muito tempo para acabar de ler um livro; eu acho que ler é difícil; quando vou de férias gosto sempre de levar livros para ler; quando estou a ler tenho que voltar atrás várias vezes, para compreender o que li."

Mais uma vez, o destaque para a importância da leitura (21 alunos). Ainda mais de metade da turma escolheu "eu gosto que me ofereçam livros" (17), "gosto de descobrir coisas novas com a leitura" (16), " eu gosto de ler para me distrair" (14), " quando leio fico distraído e não dou pelo tempo passar" (14), " quando estou a ler, estou sempre a ver quantas páginas faltam para terminar" (13), " eu leio para ter mais informações sobre assuntos que me interessam" (12).

1.2- Análise dos primeiros textos

1.2.1- Primeira pergunta

Antes de colocarmos em prática o nosso projeto de investigação, quisemos saber como escrevem os alunos, concretamente ao nível do texto argumentativo.

Para tal, projetámos uma história no quadro interativo intitulada *A ovelhinha que veio para Jantar* de Steve Smallman e Joelle Dreidemy (2009). De seguida, colocámos duas questões onde os alunos tinham que fundamentar a sua opinião sobre uma personagem (anexo 4).

De forma resumida, esta história fala-nos de uma ovelha que conquistou o coração de um velho lobo matreiro. Quando ele se preparava para jantar uma sopa de legumes, bate à porta uma ovelhinha. O lobo pensou em transformá-la num delicioso ensopado de borrego, mas não foi capaz, porque ela adormeceu no seu colo, abraçou-o e deu-lhe beijinhos. Então, ele, que tinha muita vontade de a comer, com receio de não resistir, vestiu-lhe uma camisola quente e mandou-a embora. A noite, porém, estava fria e ele depressa se arrependeu. Saiu para a procurar, mas não a encontrou. No entanto, quando voltou a casa, ela lá estava junto à lareira. Feliz, o lobo convidou a ovelha para morar com ele e, juntos, comeram uma sopa quentinha.

Esta história imprevisível de ternura e amizade está incluída nas sugestões do (PNL) Plano Nacional de Leitura e contém ensinamentos sobre o valor dos afetos e a espontaneidade com a qual eles nos apanham desprevenidos. Este conto mostra, também, que os "lobos maus" têm coração e precisam de carinho.

Como foi antes referido, para caracterizar a competência de escrita argumentativa, replicaram-se os critérios de análise, adaptados, seguidos por Costa (2016), distinguindo-se aspetos da macroestrutura textual e aspetos da microestrutura que passamos a expor:

Análise da macroestrutura:	Análise da microestrutura:
Ponto de vista	Extensão de palavras
Justificação	Ortografia
Argumentos	Sinais de pontuação
Conclusão	Uso de conetores
	Morfologia e sintaxe

Quadro 32- Análise da macro e microestrutura (adaptado, Costa 2016)

A primeira questão colocada aos alunos foi: "**Qual é a tua opinião sobre a atitude do lobo ao longo da história?**"

Vários cenários de resposta seriam possíveis, como: "O lobo mudou a sua postura ao longo da obra, uma vez que, no início, ele foi mau pois queria comer a ovelhinha. Depois, encantado com a delicadeza e carinho da ovelhinha tornou-se um animal simpático, ficando, assim os dois, grandes amigos. Afinal, é possível mudar um coração duro se apelarmos ao sentimento (amor)."

Numa primeira abordagem, evidenciaremos as questões adequadas e não adequadas, procedendo a uma análise quanto à macroestrutura e a microestrutura (quanto ao uso dos conectores), em todas as perguntas.

Depois, separaremos as questões adequadas das não adequadas. Isto, porque uma resposta que diga apenas "acho bem" ou "acho que foi boa", não é uma resposta aceitável e, por isso, nem sequer seria alvo de análise ao nível da microestrutura, se estivéssemos perante um momento de avaliação. Não é possível aceitar uma resposta como válida de um aluno que não se posicione claramente num ponto de vista e o explique com mais detalhe. Parece-nos claro que responder "Acho que é boa" ou "foi má", não revela compreensão profunda do texto apresentado.

Contudo, neste trabalho interessa-nos analisar a evolução de cada aluno e, por isso, deixamos o registo de todas as questões, para uma melhor análise da evolução.

Avaliação da resposta	Total de textos	Percentagem
Resposta correta	12	55%
Resposta incorreta	10	45%

Quadro 33- Avaliação da resposta 1

Numa primeira análise, recolhemos a seguinte informação quanto à macroestrutura:

Análise da macroestrutura:	Total de textos	Percentagem
Ponto de vista	19	86%
Justificação	5	22%
Argumentos	12	54%

Conclusão	0	0%
-----------	---	----

Quadro 34- Análise da macroestrutura- geral 1

Como é possível observar, a maior parte dos alunos não justifica (apenas 5 alunos o fazem) e apresenta dificuldades em argumentar (apenas 12 argumentam). Em contrapartida, introduzem o discurso com um ponto de vista (19 alunos), embora repetitivo "Na minha opinião". Ninguém conseguiu estruturar uma conclusão à sua resposta.

Na análise de elementos da microestrutura foram tidas em consideração estruturas sintáticas prototípicas do discurso argumentativo, como frases que expressam nexos contrastivos (coordenadas adversativas e subordinadas concessivas), frases que expressam nexos causais/explicativos (subordinadas causais), bem como subordinadas condicionais. Na análise destas estruturas, atendeu-se particularmente à frequência de uso de conectores discursivos.

Análise da microestrutura:	Total de textos	Percentagem
Coordenadas adversativas	4	18%
Subordinadas concessivas	0	0%
Subordinadas causais	5	22%
Subordinadas condicionais	0	0%
Coordenadas copulativas	6	27%

Quadro 35- Análise da microestrutura- uso de conectores 1

Como é possível observar, os alunos não usam com frequência os conectores frásicos. O conector mais utilizado foi "e", com apenas 6 ocorrências, para acrescentar duas ideias "*eu acho que o lobo era má e ao mesmo tempo boa*"; com 5 ocorrências o conector "porque" para justificar a ideia do aluno "*teve uma atitude correta porque ela sentiu que ele precisou dela*" e, finalmente, com 4 ocorrências o conector "mas" com a ideia de contraste "*... a minha opinião.. é má mas depois melhora*".

a) Respostas não adequadas

Análise da macroestrutura:	Total de textos	Percentagem
Ponto de vista	9	90%
Justificação	1	10%
Argumentos	0	0%
Conclusão	0	0% ⁶

Quadro 36- Análise da macroestrutura- respostas incorretas

Em termos de macroestrutura, relativamente às respostas não adequadas, podemos observar que num total de 10 textos, a maioria dos alunos introduz a resposta com um ponto de vista "A minha opinião"; apenas 1 aluno justifica, embora inconvenientemente, iniciando com "a atitude dele foi má, porque ele podia ter sido muito bom". Não é visível qualquer tipo de argumento.

Quanto aos argumentos utilizados pelos alunos, deparamo-nos com respostas deste género: "A minha opinião... é que o lobo teve uma boa atitude" (Aluno 1); "A minha opinião.. é que eu acho que a atitude dele foi má, porque ele podia ter sido muito bom" (Aluno 2); "A minha opinião...a ovelhinha era fofa então o lobo não devia comea então eu não gostei da atitude do lobo" (Aluno 5); "Na minha opinião eu acho que o lobo era mau e ao mesmo tempo bom" (Aluno 8); "A minha opinião. é que ele foi um bocado mau" (Aluno 10); "Na minha opinião a atitude do lobo... foi má" (Aluno 12); "Na minha opinião a atitude do lobo... foi boa e má" (Aluno 15); "A atitude dele... foi boa" (Aluno 16); "A minha opinião sobre a atitude do lobo... é boa" (Aluno 21); "Na minha opinião, a atitude do lobo foi mudando ao longo da história" (aluno 22).

O aluno 5 revela ter uma posição face à atitude do lobo ao longo da história. No entanto, na sua resposta dá a entender que o lobo comeu a ovelha e, por isso, ele não gostou da postura do lobo. O certo é que o lobo não comeu a ovelha. Logo, esta resposta não está coerente com a história.

Com o aluno 8, ficamos sem perceber se o lobo era bom ou mau, porque o aluno considera as duas situações, tal como acontece com os alunos 15, 18, 20. Se estes alunos tivessem

⁶ Os valores são referentes apenas às respostas incorretas.

justificado com mais pormenor saberíamos que, inicialmente, o lobo teve um comportamento incorreto pois queria comer a ovelha, mas depois tornou-se bom uma vez que deu abrigo à ovelha. Em termos de macroestrutura, podemos afirmar que estas respostas concentram-se em "a atitude do lobo foi boa, foi mudando ao longo da história, foi má, foi boa e má, foi melhorando". Não são posições claras e mostram como os alunos manifestam dificuldades em emitir opiniões fundamentadas. As restantes, acabam por não estar de acordo com o texto original e, por isso, são contraditórias "a ovelhinha é fofa então o lobo não devia comê-la".

b) Respostas adequadas

De seguida, analisaremos as questões que consideramos adequadas, ainda que pobres em termos de conteúdo. Para tal, começamos por uma análise da macroestrutura:

Análise da macroestrutura:	Total de textos	Percentagem
Ponto de vista	10	83%
Justificação	4	18%
Argumentos	12	100%
Conclusão	0	0% ⁷

Quadro 37- Análise da macroestrutura- respostas corretas

Relativamente ao ponto de vista, 6 alunos iniciam com "A minha opinião", 2 com "Eu acho que", os restantes introduzem a frase com "A atitude do lobo", ou seja, sem utilizarem o ponto de vista. Apenas quatro alunos utilizam a conjunção subordinativa causal "porque" como auxílio na justificação.

Quanto aos argumentos, os alunos manifestam competências elementares de escrita argumentativa, como se pode constatar de seguida:

"O lobo mudou ele era mau mas com as atitudes da ovelhinha ele ia ficando cada vez melhor" (Aluno 3); "Eu acho que a atitude do lobo foi boa porque o lobo não comeu a ovelhinha" (Aluno 4); "A atitude do lobo é boa porque ele primeiro cria comer a ovelhinha e depois arrependeu-se e começou a gostar muito dela" (Aluno 6); "A atitude do lobo... foi boa e má, porque queria comê-la, e deixou-a ficar na casa dele" (Aluno 7); "A minha opinião... foi que ele no início queria comer a ovelhinha e no final já não queria." (Aluno 9); "A minha opinião (...) é

⁷ Os valores são referentes apenas às respostas corretas.

boa eu acho que o lobo(...) foi demonstrando que afinal era um lobo bom" (Aluno 11); "Na minha opinião eu acho que o lobo teve uma atitude correta, porque ele sentiu que ela precisa dele." (Aluno 13); "Eu acho que ele ao início estava a ser um pouco mau mas assim mais para o fim da história começou a ser melhor" (Aluno 14); "A minha opinião sobre a atitude do lobo (...) é que ele quer uma coisa boa para ele, mas depois arrepende-se de querer para a ovelha ficar bem" (Aluno 17); "A minha opinião (...) eu acho que ele teve partes muito maldosas e muito bondosas" (Aluno 18); "A minha opinião sobre a atitude do lobo é que ele foi melhorando a sua atitude mas acho que ele poderia logo no início ser melhor" (Aluno 19); "A minha opinião (...) é má mas depois melhora" (Aluno 20).

De notar que a maior parte destas respostas evidenciam compreender a ideia, mas não a conseguem explicar. Por exemplo, o aluno 3 omite quais eram as atitudes da ovelhinha que moldaram a atitude do lobo; o aluno 9 também não clarifica por que razão o lobo não queria comer a ovelhinha; o aluno 11 não demonstra de que maneira o lobo afinal era bom. Por sua vez, os alunos 14, 18, 19 e 20 tiveram respostas semelhantes. Sabem que no início o lobo foi mau, mas depois ele foi melhorando a sua atitude ao longo da história.

Parece-nos oportuno fazer uma análise ao nível da microestrutura de cada resposta dada. Os erros assinalados correspondem apenas àquilo que os alunos são obrigados a saber utilizar no 4º ano de escolaridade, por isso apenas estes serão assinalados.⁸

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	23 palavras
Ortografia	1 erro
Sinais de pontuação	Falta um ponto final a seguir a "modou"
Uso de conetores	"mas"- coordenada adversativa
Morfologia e sintaxe	"A minha opinião é que o lobo modou"

Quadro 38- Análise microestrutura- aluno 3

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	16 palavras
Ortografia	0 erros
Sinais de pontuação	0
Uso de conetores	"porque"- subordinativa causal
Morfologia e sintaxe	0

Quadro 39- Análise da microestrutura- aluno 4

⁸ O aluno deve saber "Utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: dois pontos (introdução de enumerações); reticências; vírgula (deslocação de elementos na frase)". Metas português

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	21 palavras
Ortografia	"cria"
Sinais de pontuação	0
Uso de conectores	"porque" subordinativa causal, "e" coordenativa copulativa, "e depois" subordinativa temporal
Morfologia e sintaxe	0

Quadro 40-Análise da microestrutura- aluno 6

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	21 palavras
Ortografia	"deichou-a"
Sinais de pontuação	falta de vírgulas em "ao longo da história"
Uso de conectores	"porque", "e"
Morfologia e sintaxe	"comela"

Quadro 41- Análise da microestrutura- aluno 7

No texto do aluno 7, encontramos várias falhas ao nível do discurso. O aluno tem consciência de que o lobo teve as duas atitudes, mas não consegue explicar convenientemente. Usa o pronome com a função de complemento direto (la) "comê-la", mas não se refere ao nome "ovelha" antes. O leitor é que tem de concluir que se trata da ovelhinha. Também temos de inferir que a atitude má foi o lobo querer comer a ovelha e a atitude boa foi ele deixá-la ficar em sua casa. É possível ver que o aluno sabe o que quer dizer, mas não faz um uso correto dos conectores frásicos, nem estabelece nenhuma ordem. Assim, a lógica seria apresentar primeiro a atitude boa e, depois, a má, seguindo a ordem do seu texto. Teria outro sentido a frase, se o aluno tivesse utilizado o conector concessivo "Embora o lobo quisesse comer a ovelha no início da história, deixou-a ficar em sua casa.

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	27 palavras
Ortografia	"início", "ja"
Sinais de pontuação	Vírgula entre "no início" e "no final"
Uso de conectores	"e"
Morfologia e sintaxe	"A minha opinião sobre a atitude...foi que ele ... queria comer"

Quadro 42- Análise da microestrutura- aluno 9

Neste texto, o aluno evidencia compreender a ideia que, no início, o lobo era mau porque queria comer a ovelha, mas no final, era bom porque já não tinha essa intenção. No entanto, omite informações essenciais para dar a sua opinião sobre alguém.

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	31 palavras
Ortografia	"histora"
Sinais de pontuação	Ponto final a seguir a boa.
Uso de conectores	0
Morfologia e sintaxe	0

Quadro 43- Análise da microestrutura- aluno 11

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	19 palavras
Ortografia	0
Sinais de pontuação	Vírgula depois de "Na minha opinião"
Uso de conectores	"porque"
Morfologia e sintaxe	Tempo verbal "ele sentiu que ela precisa dele"

Quadro 44- Análise da microestrutura-aluno 13

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	24 palavras
Ortografia	0
Sinais de pontuação	0
Uso de conectores	"mas"
Morfologia e sintaxe	"ao início"

Quadro 45- Análise da microestrutura- aluno 14

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	32 palavras
Ortografia	0
Sinais de pontuação	Falta a vírgula depois de "querer"
Uso de conectores	"mas"
Morfologia e sintaxe	Repetição da palavra "a"

Quadro 46- Análise da microestrutura- aluno 17

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	22 palavras
Ortografia	0
Sinais de pontuação	Falta de um ponto final a seguir à frase que não conseguiu terminar (é...)
Uso de conectores	0
Morfologia e sintaxe	Frase inacabada "A minha opinião sobre a atitude do lobo ao logo da história é"

Quadro 47- Análise da microestrutura- aluno 18

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	26 palavras
Ortografia	"melho-rando"
Sinais de pontuação	0
Uso de conetores	"mas"
Morfologia e sintaxe	"A minha opinião sobre a atitude do lobo é que..."

Quadro 48- Análise da microestrutura- aluno 19

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	17
Ortografia	0
Sinais de pontuação	0
Uso de conetores	"mas"
Morfologia e sintaxe	0

Quadro 49- Análise da microestrutura- aluno 20

Assim, como podemos verificar, os conetores mais utilizados são o "e" (conjunção coordenativa copulativa), "porque" (conjunção subordinativa causal), "mas" (conjunção coordenativa adversativa). Ou seja, a expressão de contraste é feita exclusivamente por "mas" e o valor explicativo dominado por "porque". Não são identificados muitos erros ortográficos (dois erros no máximo) num texto de 16 a 32 palavras. Também ao nível de morfologia e sintaxe não houve muitos erros.

Apesar dos alunos utilizarem um ponto de vista, fazem-no, várias vezes, de forma errada. Alguns alunos responderam "A minha opinião é que o lobo modou" (aluno 3); "A minha opinião sobre a atitude do lobo ao longo da história foi que ele no início queria comer a ovelhinha" (aluno 9); "A minha opinião sobre a atitude do lobo ao longo da história é que ele quer uma coisa boa para ele..." (aluno 17); "A minha opinião sobre a atitude do lobo é que ele foi melhorando..." (aluno 19), ou seja, não deram, de facto, a sua opinião.

É também visível que as crianças não dominam a argumentação, fazendo-a quer de forma elementar, quer utilizando apenas um argumento.

1.2.2- Segunda pergunta

Colocar apenas uma questão aos alunos, seria muito redutor para colher a informação inicial pretendida: saber como os alunos argumentam, como se posicionam e justificam, bem como aplicam as regras gramaticais. Colher informação apenas numa pergunta, podia levar-nos a algumas precipitações em termos de recolha de dados.

Por isso, decidimos lançar uma outra questão sobre a mesma história: **Qual é a tua opinião sobre a atitude da ovelhinha ao longo da história?"**

Mais uma vez, vários cenários de resposta seriam possíveis, como: "... a ovelha era meiguinha e, por isso, nunca acreditou que o lobo a quisesse comer"; "era ingénua e não via o perigo que corria estando ao pé do lobo"; "teimosa pois apesar de ser expulsa regressava sempre a casa do lobo. A verdade é que por insistir tanto e ser bondosa conseguiu alcançar os seus objetivos: a amizade do lobo.", entre outras respostas.

Na realidade, esta questão obteve respostas ainda mais incompletas e incorretas em termos de conteúdo do que a primeira.

Assim, de vinte e duas respostas é possível considerar apenas 5 respostas corretas para podermos prosseguir para uma análise ao nível da microestrutura.

Avaliação da resposta	Total de textos	Percentagem
Resposta correta	5	23%
Resposta incorreta	17	77%

Quadro 50 - avaliação da resposta 2

Ainda ao nível da análise da macroestrutura, há a salientar o seguinte:

Análise da macroestrutura:	Total de textos	Percentagem
Ponto de vista	15	68%
Justificação	6	27%
Argumentos	5	22%
Conclusão	0	0%

Quadro 51- Análise da macroestrutura geral 2

Face à primeira questão, os resultados foram piores a todos os níveis. Apenas 15 alunos deram o seu ponto de vista iniciando com "A minha opinião" ou "Eu acho que...". Menos quatro alunos do que na primeira. Houve 6 justificações, como na primeira e apenas 5 argumentos válidos. Também nesta resposta não houve a presença de um termo que conclui o raciocínio.

Quanto ao nível da microestrutura, de um modo geral, não utilizam muito os conectores frásicos, tal como acontecia na primeira pergunta. Desta vez, não utilizaram sequer nenhuma conjunção adversativa e, em menor grau, as coordenadas copulativas.

Análise da microestrutura:	Total de textos	Percentagem
Coordenadas adversativas	0	0%
Subordinadas concessivas	0	0%
Subordinadas causais	6	27%
Subordinadas condicionais	0	0%
Coordenadas copulativas	2	9%

Quadro 52- Análise da microestrutura- uso de conectores 2

a) Respostas não adequadas

Apresentamos, de seguida, as respostas não adequadas em termos de conteúdo. As respostas foram consideradas erradas por serem muito vagas e sem acrescentar qualquer informação ao recetor "a atitude foi boa", "foi sempre a mesma", "foi correta" ou apresentarem argumentos inválidos/contraditórios "foi boa porque ela estava com frio e com fome" ou "foi esperta ao ensister com o lobo".

Ao nível da macroestrutura, encontramos as seguintes informações relativamente às 17 respostas não adequadas:

Análise da macroestrutura:	Total de textos	Percentagem
Ponto de vista	11	64%
Justificação	3	17%
Argumentos	0	0%
Conclusão	0	0% ⁹

Quadro 53- Análise da macroestrutura- respostas incorretas

⁹ Os valores são referentes apenas às respostas incorretas.

Deste modo, dos 17 alunos, 11 iniciaram o texto comum ponto de vista " Na minha opinião" ou "Eu acho" e 3 alunos apresentam uma justificção apoiando-se na subordinativa causal "porque".

Relativamente aos argumentos apresentados, as respostas situam-se neste patamar:

"A minha opinião sobre a atitude da ovelhinha (...) é boa, porque ela não esteve sempre a mudar de atitude" (Aluno 2); "Na minha opinião acho que a ovelhinha esteve sempre igual nunca mudou" (Aluno 3); "A atitude dabelhinha foi muito correto o que ele fez" (Aluno 5); "Foi boa, porque ela estava com frio e com fome" (Aluno 7); "A minha opinião é que a ovelhinha ao longo da história foi sempre boa" (Aluno 8); "A minha opinião sobre a atitude da ovelhinha (...) foi que não mudou de perfil" (Aluno 9); "A minha opinião é que a ovelhinha foi esperta ao ensister com o lobo" (Aluno 10); "A minha opinião sobre a ovelhinha ao longo da história é boa" (Aluno 11); "Ao longo da história atitude da ovelhinha foi boa" (Aluno 12); "Na minha opinião a atitude da ovelhinha sempre foi a mesma" (Aluno 15); " A atitude foi má, porque estar sempre a pedir todo ao lobo" (Aluno 16); " A minha opinião sobre a atitude da ovelhinha (...) é que ela gostava do lobo" (Aluno 17); "Eu acho que a ovelhinha teve a sua atitude ao longo da história muito boa" (Aluno 18); "Na minha opinião, acho que a atitude da ovelhinha foi uma atitude correta" (Aluno 19); "A minha opinião sobre a atitude da ovelhinha (...) é boa" (Aluno 20); "A minha opinião sobre a atitude da ovelhinha (...) é boa" (Aluno 21); "Na minha opinião, a atitude da ovelhinha não modou ao longo da história" (Aluno 22).

Como podemos constatar, as respostas não revelam compreensão do texto. A maior parte responde que a ovelhinha foi "boa", "foi muito correta", "não mudou de perfil" não acrescentando informação nenhuma; ou então foram mesmo contraditórios "foi boa porque estava com frio e com fome" ou "foi esperta ao ensistir com o lobo".

Apesar do aluno 7 tentar justificar, o certo é que ficamos sem entender o que pretende o aluno dizer e colocam-se algumas questões. A atitude da ovelha era boa porque ela estava com frio e com fome, é a questão que o aluno coloca, não identificando a atitude em causa.

Outra questão que a resposta do aluno 10 nos suscita é a seguinte: a ovelha foi esperta por ter ido à casa do lobo e, ainda para mais, ao insistir podendo ser comida em consequência da sua

teimosia? Revela alguma incoerência de informação, até porque, no início da história, sabemos que a intenção do lobo era comer a ovelha.

Quanto ao aluno 16, este considerou a ovelhinha má porque estava sempre a pedir tudo ao "pobre" do lobo. Ou seja, no ponto de vista desta criança, a personagem má era a ovelha. No entanto, sabemos que ela, ao longo da história, era meiga, ingénua e amiga. A informação não é coerente com o conto.

B) Respostas adequadas

De seguida, analisaremos as respostas que nos parecem adequadas. De referir que, para além de poucas respostas certas, os seus argumentos são muito pobres. Para tal, começamos por uma análise da macroestrutura:

Análise da macroestrutura:	Total de textos	Percentagem
Ponto de vista	4	80%
Justificação	3	60%
Argumentos	5	100%
Conclusão	0	0% ¹⁰

Quadro 54- Análise da macroestrutura- respostas corretas

Das 5 respostas consideradas adequadas, 4 dão ponto de vista, cingindo-se, novamente, a "Na minha opinião" ou "Eu acho"; 3 apresentam justificação auxiliando-se da subordinativa "porque", mais uma vez e 5 argumentam, embora de forma muito simples. Também aqui não há lugar a termo de conclusão.

Vejamos, seguidamente, os argumentos apresentados pelos alunos: "A minha opinião sobre a atitude da ovelha ao longo é que a ovelha foi obediente" (Aluno 1) ; "Eu acho que a atitude da ovelhinha foi boa porque a ovelhinha estava cheinha de frio e de fome" (Aluno 4); "A atitude da ovelhinha foi boa, porque ela nunca se chetiu com o lobo" (Aluno 6); "Na minha opinião eu acho que a ovelha foi muito simpática" (Aluno 13); "Eu acho que a atitude da ovelhinha foi boa, porque ela estava a tentar que o lobo ficasse bom" (Aluno 14).

¹⁰ Os valores são referentes apenas às respostas corretas.

Perante estas respostas, percebemos que os alunos não se sentem à vontade no campo da argumentação. Apenas obtivemos a informação que a ovelhinha foi obediente, ou foi boa porque nunca se aborreceu com o lobo ou, ainda, foi boa porque estava a tentar que o lobo ficasse bom. As outras respostas evidenciam alguma compreensão do texto, mas não apresentam uma justificação clara: a ovelhinha foi boa porque estava com frio e com fome. Neste caso, o aluno sabe que ela era boa e que só queria estar com o lobo porque estava com frio e com fome. Ainda uma resposta mais incompleta: "a ovelha foi muito simpática". Ou seja, em momento algum sabemos o que fez a ovelha, ao longo da história, para que se considerasse uma personagem boa ou simpática.

Vejamos uma análise ao nível da microestrutura de cada resposta dada.

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	15
Ortografia	0
Sinais de pontuação	0
Uso de conetores	0
Morfologia e sintaxe	"A minha opinião ...é que a ovelha foi obediente"

Quadro 55- Análise da microestrutura-aluno 1

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	19
Ortografia	1 "atitode"
Sinais de pontuação	0
Uso de conetores	Porque
Morfologia e sintaxe	0

Quadro 56- Análise da microestrutura- aluno 4

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	14
Ortografia	1 "chatiou"
Sinais de pontuação	0
Uso de conetores	1 "porque"
Morfologia e sintaxe	0

Quadro 57- Análise da microestrutura- aluno 6

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	11
Ortografia	0
Sinais de pontuação	1 falta a vírgula a seguir a "Na minha opinião"
Uso de conectores	0
Morfologia e sintaxe	0

Quadro 58- Análise da microestrutura- aluno 13

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	18
Ortografia	1 "atentar"
Sinais de pontuação	0
Uso de conectores	"porque"
Morfologia e sintaxe	0

Quadro 59- Análise da microestrutura- aluno 14

Quanto ao nível da microestrutura, o conector mais utilizado é a conjunção subordinativa causal "porque" para justificar a resposta. Os textos são curtos (entre 11 e 18 palavras), ainda mais curtos que os primeiros textos da primeira pergunta e os erros ortográficos pouco presentes (máximo 1 erro).

A partir da abordagem realizada no corpus (duas questões), podemos concluir que os alunos mesmo não conhecendo o real valor dos elementos de conexão, sabem utilizá-los nos seus textos. No entanto, em alguns casos apresentam dificuldade em relação à escrita do elemento de conexão que desejam utilizar. Também ficou evidente a limitação dos articuladores de discurso, limitando-se apenas às subordinativas causais, coordenadas copulativas e adversativas.

Também foi possível observar que os alunos tiveram mais dificuldade em falar da atitude da ovelhinha ao longo da história do que do lobo e, por isso, os resultados foram visivelmente mais pobres.

Por fim, um último apontamento: a maior parte dos alunos que acertou na segunda questão, também tinha acertado na primeira. Mais concretamente, os alunos 4, 6, 13 e 14 responderam bem nas duas perguntas.

Nesta análise, é possível afirmar que o estudo se torna bastante pertinente, pois estamos perante um grupo pouco habituado a trabalhar a este nível. Provavelmente, se explorarmos com maior afinco o uso dos elementos de conexão e a forma como empregá-los nos textos

argumentativos, os alunos poderão variar os elementos, que alguns casos podem ser substituídos por outros elementos. Se trabalharmos a estrutura deste género textual, os alunos estarão mais à vontade para responder, pois conhecem as etapas a percorrer.

As atividades que a seguir propomos foram pensadas para trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e oferecer aos alunos os instrumentos necessários para superá-los.

Nos pontos seguintes estão descritas as planificações do trabalho a desenvolver: objetivos, atividade, recursos, bem como a avaliação realizada.

2- Sessões de trabalho:

2.1-Primeira sessão:

Data: 11 de abril de 2018

Tempo previsto: 60 minutos

Objetivos:

- Fomentar o gosto pela leitura;
- Ativar conhecimentos prévios acerca do tema;
- Discutir e formar opiniões sobre uma questão polémica;
- Desenvolver trabalhos em grupo;

Atividade:

- Leitura de uma obra;
- Pedir aos alunos que apresentem argumentos de acordo com a posição assumida por cada grupo.

Recursos:

- Livro, folha, caneta

Avaliação:

A avaliação será realizada através de anotações sobre o desempenho e envolvimento dos alunos nas tarefas propostas; do texto produzido por cada grupo.

Quadro 60- Sessão 1

Tendo em conta os resultados obtidos, pareceu-nos necessário promover e delinear um conjunto de atividades diferentes, de modo a responder a um dos objetivos deste estudo. Sabemos que os alunos revelam poucos hábitos de leitura, algumas dúvidas quanto ao que é uma leitura digital e, tal como deduzíamos, revelam dificuldade em argumentar perante uma questão de opinião.

Para melhorar as lacunas apresentadas pelos alunos, colocámos em prática várias sessões de trabalho, de uma hora semanal, com o objetivo de aperfeiçoar a escrita (texto de opinião) e de possibilitar aos alunos o acesso a diferentes histórias digitais e/ou requisitadas nas diferentes bibliotecas, de modo a fomentar o gosto pela leitura.

Para receber retorno deste trabalho, apoiamo-nos em produções escritas dos alunos nas diferentes sessões, quer em trabalho de grupo, quer em trabalho individual. Paralelamente,

fomos analisando as respostas (apenas as respostas de opinião) dadas pelos alunos durante os testes de avaliação.

Inicialmente, pareceu-nos interessante realizar trabalhos em grupo, pois tal como afirma Roldão (2007:27) :

o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos.

Num trabalho que requer alguma concentração, atenção e conhecimento, consideramos que a partilha entre vários colegas, numa primeira etapa, poderia ser um trabalho frutífero. Através de uma participação ativa de todos os elementos do grupo, é possível que todos obtenham ganhos com esse trabalho, sendo possível alcançar uma meta comum.

Assim, na primeira sessão, redigida em abril de 2018, começámos por colocar os alunos em círculo e apresentar uma história, em formato papel, requisitada na biblioteca, intitulada "O dragãozinho que não sabia assoar-se" de Odile Delattre e Benoit Rondia.

Título: O dragãozinho que não sabia assoar-se

Autor: Odile Delatte

Ilustrador: Benoit Rondia

Tipo de documento: livro

Editora: Civilização

Esta é a história de um dragão que vivia infeliz por não saber assoar-se. Cada vez que tinha de espirrar ou simplesmente limpar o nariz, o lume que saía involuntariamente, provocava pequenos acidentes que assustava todos aqueles que estavam à sua volta. Até que um dia, graças à sua chama, ele salva todos os seus colegas de escola e a professora e, assim, todos passam a vê-lo com outros olhos.

Depois de ler a história, que obteve a máxima atenção dos alunos, dividiu-se a turma em dois grupos de 11 elementos. Os alunos foram escolhidos com a ajuda da professora titular. Cada um deles tinha de se posicionar em perspetivas diferentes e defender o seu ponto de vista. Um grupo

seria defensor dos amigos do dragão, considerando que o melhor era os amigos afastarem-se dele; o outro grupo estaria do lado do dragão, ou seja, defenderia a ideia de que os amigos se devem entreajudar.

Os alunos tiveram algum tempo para recolher argumentos e, de seguida, o porta-voz, nomeado atempadamente, apresentou os argumentos à turma. Os dados foram recolhidos a partir da expressão oral dos alunos.

Os alunos entenderam a tarefa e o resultado foi bastante positivo, como se pode observar:

Os defensores dos amigos do dragão para estes se afastarem dele apresentaram os seguintes argumentos: "o dragão era perigoso e punha em perigo os outros", "o dragão conseguia controlar-se, por isso, não havia confiança nele."

Os defensores do dragão referiram: "o dragão era bom, não fazia aquilo por mal", "os amigos deviam ajudar o dragão", "um amigo de verdade, nunca abandona, nem goza".

A atividade promoveu uma interação entre os estudantes, permitindo a troca de conhecimentos e formação de opinião entre eles.

2.2- Segunda sessão:

Data: 18 de abril de 2018

Tempo previsto: 60 minutos

Objetivos:

- Fomentar o gosto pela leitura;
- Apresentar as características estruturais do género textual em estudo (macroestrutura);
- Discutir e formar opiniões acerca da opinião de uma personagem da obra;
- Desenvolver trabalhos em grupo.

Atividade:

- Leitura digital de um texto em <https://www.youtube.com/watch?v=HiR66hXV5iY>;
- Tarefa: Resumo da história;
- Responder a uma pergunta de opinião: O que pensas da atitude dos donos da galinha?

Recursos:

- Quadro interativo, folha, caneta, lápis, borracha.

Avaliação:

A avaliação será realizada através de textos produzidos por cada grupo.

Quadro 61- Sessão 2

Uns dias mais tarde, realizámos a segunda sessão deste trabalho. Para tal, apresentámos, em formato digital, a história "A galinha dos ovos de ouro", fábula de La Fontaine.

A atividade proposta nesta sessão tinha o objetivo de ativar a capacidade leitora dos alunos, relacionando as informações obtidas na produção do texto de opinião. Assim, as orientações dadas serviriam de apoio para a produção textual. Em momentos como este, percebe-se a estreita ligação entre a atividade de leitura e a de produção textual.

O texto em análise refere-se a um camponês e à sua esposa que tinham uma quinta com galinhas. Uma delas era especial porque punha ovos de ouro e o camponês gostava mais dela do que das outras. Como a sua esposa era ambiciosa e queria sempre mais riqueza, decidiu engordar a galinha e, deste modo, tirar-lhe todo o ouro de uma só vez. Quando mataram a galinha, abriram-lhe a barriga e viram que ela era igual às outras. Assim, o casal ficou desesperado por pensar em toda a fortuna que a galinha lhe poderia ter dado.

Depois de apresentar a história, explicaram-se aos alunos os aspetos a ter em conta, ao nível da macroestrutura, para fundamentar uma resposta: ponto de vista, justificação, utilização de argumentos e uma conclusão. Seguidamente, dividiram-se os 22 alunos em 5 grupos (2 grupos com 5 elementos e 3 grupos com 4 elementos). De referir que, sempre que houve trabalho neste formato, os grupos foram constituídos pelos mesmos alunos, ao longo do trabalho.

Cada grupo tinha de responder à pergunta: "O que pensas da atitude dos donos da galinha?" (Anexo 5). Os resultados foram os seguintes:

Análise da macroestrutura:	Total de textos	Percentagem
Ponto de vista	5	100%
Justificação	5	100%
Argumentos	6	100%
Conclusão	1	20%

Quadro 62- Análise da macroestrutura-trabalho de grupo- sessão 2

Os cinco grupos iniciaram com um ponto de vista: 4 introduzem com "*Na nossa opinião*" e 1 "*Nós pensamos que*". Os cinco grupos justificam as suas respostas utilizando, para isso, a conjunção subordinativa causal "porque" e um grupo "pois".

Quanto aos argumentos, todos os grupos apresentam um, à exceção do grupo 3 que apresenta 2 argumentos: "os donos da galinha foram gananciosos e precipitados".

Mais uma vez, o termo de conclusão não é muito utilizado pelos alunos. Apenas um grupo apresentou termo de conclusão "assim ficavam sem dinheiro e sem a galinha" (Grupo 5).

Como se pode verificar, os alunos, em grupo, conseguem fundamentar melhor as suas respostas. Todas elas estão corretas. Isto leva-nos a concluir o que muitos estudos afirmam sobre o trabalho de grupo: há um enriquecimento, maior entusiasmo na tarefa, rápida circulação de ideias e, até, alguma desinibição dos alunos mais tímidos.

Tal como é referido por Niza (1998: 4), o trabalho cooperativo tem-se revelado a estrutura social mais proveitosa para aquisição de competências, o que contraria a tradição individualista. Outra vantagem desta abordagem cooperativa é a de que o "sucesso de um aluno contribui para o sucesso de o conjunto dos membros do grupo". A cooperação promove a interajuda, atitudes mais positivas face a situações de conflito, autoestima superior, pois diversos estudos sugerem que "o

trabalhado em grupo aumenta a motivação individual, mesmo na ausência de uma estrutura de recompensa grupal” (Niza, 1998: 6). Ainda seguindo as palavras de Niza (1998: 5), “os estudantes mostram maior satisfação no trabalho em situação cooperativa, do que em situação competitiva”.

Vejamos as respostas dadas por cada grupo à questão "O que pensas da atitude dos donos da galinha?":

"Na nossa opinião, nós pensamos que a atitude dos donos da galinha foram gananciosos ao matar a galinha sabendo que podia correr mal, porque podiam ter tido uma casa nova" (Grupo 1); " Na nossa opinião, nós achamos que a atitude dos donos da galinha não foi a melhor, porque com tanta excitação eles queriam tudo mas depois perderam o ovo de ouro todos os dias." (Grupo 2); "Na nossa opinião, pensamos que os donos da galinha foram ganansiosos e precipitados, pois não pensaram duas vezes quando mataram a galinha, Se não fossem precipitados, teriam um ovo de ouro todos os dias e assim poderiam poupar para comprar uma casa nova." (Grupo 3); "Nós pensamos que a atitude dos donos da galinha foi desperdício de dinheiro, porque deviam ter pensado três vezes antes de a matarem, deviam ter poupado o dinheiro para a roupa e a comida e deviam ter se contentado com aquilo que tinham." (Grupo 4); "Na nossa opinião, a__os donos da galinha foram gananciosos, porque eles só queriam o ouro e não pensavam que a galinha que podia não ter o ouro e assim ficavam sem dinheiro e sem a galinha." (Grupo 5).

Feita uma breve análise geral, segue-se uma análise da microestrutura (concretamente ao nível da utilização dos conetores frásicos) e uma leitura mais aprofundada a cada resposta, quer ao nível da macroestrutura, quer ao nível da microestrutura.

Análise da microestrutura:	Total de textos	Percentagem
Coordenadas adversativas	1	20%
Subordinadas concessivas	0	0%
Subordinadas causais	5	100%
Subordinadas condicionais	1	20%
Coordenadas copulativas	3	60

Quadro 63- Análise da microestrutura- sessão 2- uso de conetores

Os conectores discursivos são unidades linguísticas invariáveis que permitem estabelecer conexões entre enunciados, de modo a construir um discurso coeso e coerente. O quadro 60 mostra que os conectores mais frequentes nos textos destes estudantes são: "porque/pois" (5 ocorrências), "e" (3 ocorrências), "mas" (1 ocorrência) e "Se" (1 ocorrência). De notar, mais uma vez, que o conector mais utilizado é a subordinativa causal "porque" (4 ocorrências) e "pois" (1 ocorrência), uma vez que se trata de uma questão que "obriga" o aluno a justificar o seu ponto de vista. Para além disso, constatamos nestas produções uma pobreza lexical, bem como uma repetição de conectores discursivos ou mesmo ausência, em alguns casos. Assim, a expressão de contraste é feita exclusivamente pela coordenada adversativa "mas", o valor explicativo é dominado pela subordinativa causal "porque" e "pois". Apenas há um exemplo de uma escrita argumentativa mais desenvolvida, utilizando a subordinativa condicional "se".

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	30
Ortografia	0
Sinais de pontuação	0
Uso de conectores	"porque"
Morfologia e sintaxe	"pensamos que a atitude...foram gananciosos" a justificação mal feita

Quadro 64- Análise da microestrutura- sessão 2- grupo 1

O que ressalta nesta resposta (Grupo 1) é, sem dúvida, a escrita. Este grupo apresenta um argumento pertinente, embora não o saiba justificar convenientemente: os donos da galinha foram gananciosos. Assim, não é por poderem comprar uma casa nova que foram gananciosos. Eles foram ambiciosos porque queriam tudo de uma vez e não se contentavam com o ganho de um ovo de ouro por dia. Ao nível da microestrutura, os alunos escrevem sem erros ortográficos, no entanto há vários erros de sintaxe. Não se diz que a atitude dos donos da galinha foi de ganância, mas antes que os donos da galinha foram gananciosos.

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	32
Ortografia	1 "perderamo"
Sinais de pontuação	0
Uso de conectores	"mas", "porque"
Morfologia e sintaxe	0

Quadro 65- Análise da microestrutura- sessão 2- grupo 2

O grupo 2 apresenta um ponto de vista "Na nossa opinião, nós achamos que"; afirma que a atitude não foi a melhor e justifica corretamente. Os velhos queriam tudo e de tão excitados com aquilo que podiam ganhar de uma só vez, agiram mal e, por isso, perderam tudo. Também a nosso ver, a resposta poderia ficar mais completa se os alunos tivessem dividido a frase para explicar melhor.

Ao nível da microestrutura, estes alunos utilizam duas conjunções: "porque", conjunção subordinativa causal para explicar por que razão a atitude das personagens não foi a melhor e "mas" conjunção coordenativa adversativa para contrapor a ideia anterior "eles queriam tudo mas perderam".

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	44
Ortografia	1 "precepitados"
Sinais de pontuação	Falta de um ponto a seguir "a galinha"
Uso de conetores	"pois", "Se", "e"
Morfologia e sintaxe	0

Quadro 66- Análise da microestrutura- sessão 2- grupo 3

Esta é, sem dúvida, a resposta mais completa (Grupo 3). Inicia com ponto de vista "Na nossa opinião, pensamos"; apresenta dois argumentos válidos "gananciosos e precipitados" e com uma boa justificação "pois não pensaram duas vezes quando mataram a galinha. Com o apoio de uma conjunção subordinativa "se" o grupo explica que se os donos não tivessem sido "*precipitados teriam um ovo todos os dias*" e acrescentam, graças à conjunção copulativa "e", que poderiam comprar "uma casa nova". Quanto aos erros, apenas há a apontar um "precepitado" que nos parece falta de atenção, uma vez que a mesma palavra aparece antes escrita corretamente. Quanto à falta de ponto final, também paira a dúvida, pois a seguir à vírgula colocada surge letra maiúscula "...matar a galinha, Se não fossem".

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	43
Ortografia	1 "pensado"
Sinais de pontuação	Falta de um ponto final a seguir a "a matarem", falta de vírgulas para enumerar as situações de poupança de dinheiro.
Uso de conetores	"porque", "e"
Morfologia e sintaxe	"a atitude ... foi desperdício"

Quadro 67- Análise da microestrutura- sessão 2- grupo 4

Na análise a esta questão (Grupo 4), encontramos várias falhas ao nível da escrita. Para começar, o ponto de vista está mal elaborado: "Nós pensamos que a atitude... foi desperdício"; a justificação também está mal construída "foi desperdício porque deviam ter pensado três vezes antes de a mataram". Subentende-se que o pronome "a" se refere à galinha, mas não vem referido por este grupo. As enumerações não são seguidas de vírgula, como é suposto acontecer, mas antes pela conjunção copulativa "e" "deviam ter poupado o dinheiro para a roupa e a comida e deviam ter...".

Ou seja, percebemos a ideia do grupo, mas a escrita não abona em favor dele. O que eles pretendem afirmar é que os donos da galinha desperdiçaram o dinheiro que tinham em bens supérfluos, quando o deviam ter gasto em bens de primeira necessidade. Também foram gananciosos (termo não utilizado pelos alunos, apesar da ideia estar implícita) pois queriam cada vez mais, não se contentam com aquilo que tinham.

De facto, os alunos podem saber o que querem dizer, mas sentem dificuldades em expressar as suas ideias por escrito.

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	37
Ortografia	0
Sinais de pontuação	Falta um ponto final a seguir a "ter o ouro"
Uso de conetores	"porque", "e", "assim"
Morfologia e sintaxe	"... a ___ os", "...a galinha que podia...", "assim ficavam"

Quadro 68- Análise da microestrutura- sessão 2- grupo 5

Estamos perante uma resposta completa: inicia com um ponto de vista "Na nossa opinião", um argumento "os donos da galinha foram gananciosos" e uma justificação "porque só queriam o ouro". Foi a única resposta que teve a presença de uma conclusão, apesar de ela estar "colada" à justificação, quando deveria estar apenas numa frase. A conclusão encontrada por este grupo é que os donos da galinha "assim ficavam sem galinha e sem dinheiro".

Ao nível da microestrutura, mais uma vez é onde notamos mais falhas. Inicialmente, encontramos um determinante artigo definido a mais, sendo notório não ter havido uma leitura final antes de entrega, "a... os donos". A resposta define-se numa só frase, quando podia ter sido dividida. Deste modo, antes de "e assim" deveria vir um ponto final, até porque a última ideia diz respeito a uma

conclusão. Também o verbo se encontra no tempo errado. Não deveria ser um pretérito imperfeito do indicativo, mas sim pretérito perfeito do indicativo. De salientar ainda a frase mal construída em "que a galinha que podia não ter...". Em termos de conjunções, o grupo utilizou a conjunção subordinativa causal "porque" para justificar, a coordenada copulativa "e" para adicionar ideias e coordenada conclusiva "assim" para concluir a resposta.

No que concerne à concordância verbal, os alunos, ao longo de toda a escolaridade, revelam dificuldades. No Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015: 18) está claro que um conteúdo a ser abordado no 4º ano de escolaridade é a morfologia e lexicologia, concretamente a flexão de verbos regulares e irregulares: indicativo (pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro), imperativo. A importância do estudo do verbo tem repercussões a nível da escrita, da concordância verbal e da mestria da interpretação dos valores verbais, com implicações na análise textual, como pudemos constatar na resposta do grupo 5. Manipular eficazmente as estruturas linguísticas, nomeadamente as morfológicas, permitirá um maior sucesso na utilização de mecanismos de coesão e de coerência textuais.

Neste caso particular, os alunos não utilizarem o pretérito convenientemente pode dever-se, entre outros fatores, a uma fase muito inicial do estudo dos verbos. Antes, a flexão verbal parece ser de aquisição intuitiva. Mais tarde, quando analisamos a capacidade de verbalização de acontecimentos no passado, concluímos que os alunos compreendem a nomeação de ações no passado, no entanto, o seu uso fica comprometido devido à não identificação dos atributos inerentes a cada um dos tempos verbais (pretérito perfeito ou pretérito imperfeito).

Segundo Tionetto (2009: 28), "os verbos são peças fundamentais da arquitetura da linguagem, determinando a estrutura da frase." Sintaticamente, estes podem ser flexionados em pessoa, número, enquanto que semanticamente descodificam o tempo em que decorre a ação, o que aumenta a complexidade da sua aquisição.

2.3- Terceira sessão:

Data: 2 de maio de 2018

Tempo previsto: 60 minutos

Objetivos:

- Fomentar o gosto pela leitura;
- Analisar as características estruturais do género textual em estudo (macroestrutura e microestrutura);
- Analisar/ avaliar respostas (texto de opinião);
- Desenvolver trabalho de grupo.

Atividade:

- Leitura digital de "Corre, corre, Cabacinha" em <https://www.youtube.com/watch?v=dPoKVWnoIIe.;>
- Tarefa:- resumo da história:
- Trabalho de grupo: avaliar diferentes respostas a partir de guião ;

Recursos:

- Quadro interativo, folha, caneta, lápis, borracha.

Avaliação:

- Interação dos alunos;
- Ficha com a avaliação realizada por cada grupo.

Quadro 69- Sessão 3

Na terceira sessão, procedemos à apresentação da obra digital "Corre, corre, cabacinha" de Alice Vieira, livro recomendado no PNL (Anexo 6).

Esta obra conta a história de uma velhinha que, a caminho da boda da sua neta, encontra um lobo, um urso e um leão que a querem comer. Consegue convencer os animais a esperarem por ela até ao regresso, e depois da celebração, a neta e a velhinha engendram um plano muito original para enganar as três feras.

Assim, a velha e a neta, providas de engenho, humor e imaginação, conseguem superar os conflitos e dar às três feras o que elas merecem: uma boa lição! e, desta forma, a velha escapa à morte.

Para começar, relembremos as características de um texto de opinião ao nível da macroestrutura e da microestrutura, dando alguns exemplos. Feito isto, dividimos os alunos em grupo (os mesmos da sessão anterior) e apresentámos um jogo em *powerpoint*. Esse jogo consistia na análise de várias respostas à mesma pergunta. Para isso, os alunos tinham em sua posse uma grelha de avaliação com os parâmetros a analisar (anexo 4) e faziam a respetiva avaliação, primeiro por escrito, depois defendiam a sua ideia ao resto do grupo.

No nosso entender, a grelha utilizada na correção e autoavaliação dá a possibilidade de o aluno se consciencializar em relação às suas falhas e aos seus sucessos, mas também é uma forma de recolher um conjunto de informações pertinentes, em que o professor se pode apoiar para ajudar os alunos nas suas dificuldades e, assim, regular a sua própria ação (De Ketele, 1991: 266). Sendo assim, faz todo o sentido este trabalho, uma vez que estas fichas autocorretivas orientam o aluno na sua aprendizagem. O aprendente é "chamado" a dar o seu parecer sobre um trabalho realizado. Incentiva-se, assim, uma avaliação mais participada, mais autêntica e mais reflexiva (Martins, 2009), uma vez que são tidas em conta outras opiniões para além da do professor. O aprendente, através do diálogo entre pares, enriquece os conhecimentos, torna-se recetivo à diferença de opiniões e promove a auto e heterocorreção. Também desenvolve competências de modo a tornar-se mais autónomo e tem a possibilidade de aprender a aprender e a aperfeiçoar a sua competência de escrita. Ao perceber que é capaz de avaliar (saber o que falhou naquela resposta), consegue regular a própria aprendizagem sentindo-se mais motivado e à vontade para investir nas suas próprias respostas.

Na opinião de Barbeiro (2003: 109), as fichas de auto e heteroavaliação ou listas de verificação para um texto específico podem ser uma estratégia de facilitação de aprendizagem.

Deste modo, os discentes interiorizam mecanismos de escrita inerentes a um determinado texto, neste caso, o texto de opinião. Por outro lado, o escrevente estará mais atento aos parâmetros que deve ter em conta e mais predisposto a respeitá-los, pois sabe concretamente quais são.

Não esqueçamos, ainda, que "(...) a oralidade pode e deve estar ao serviço de aprendizagens que contribuirão para o domínio da escrita: a análise de textos para a aquisição de modelos textuais, o alargamento vocabular, a apropriação de estruturas de gramática de frase ou de gramática textual são momentos de inegável contribuição para a passagem à escrita" (Fonseca, 1994: 11).

Pereira (2002: 57), numa perspetiva semelhante àquela que temos vindo a defender, considera que:

Todos esses instrumentos, enquanto ferramentas essenciais ao serviço da escrita (...) são essenciais para se criar uma linguagem comum na aula, linguagem que anule os equívocos de falar de um “bom texto” sem que os alunos saibam exatamente o que está em causa, e sem que variáveis exteriores ao ato de ensinar venham condicionar a otimização ou não de uma dada construção linguística.

Vejamos as respostas apresentadas em cada diapositivo para os aprendentes analisarem e respetiva resposta.

Diapositivo 1: "A avó foi esperta."

Análise da macroestrutura:	Grupo1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Ponto de vista	X ¹¹	X	X	X	X
Justificação	X	X	X	X	X
Argumentos	✓ "esperta"	X	✓	X	X
Conclusão	X	X	X	X	X

Quadro 70- Avaliação da macroestrutura- pergunta 1

Ao nível da macroestrutura, relativamente à pergunta 1, a análise dos grupos é semelhante. A única diferença refere-se ao argumento. Os grupos 1 e 3 consideram que a resposta apresenta um argumento; os restantes não.

Análise da microestrutura:	Grupo1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Extensão de palavras	4	a) ¹²	4	4	4
Ortografia	✓		✓	✓	✓
Sinais de pontuação	✓		✓	✓	✓
Uso de conetores	X		X	X	X
Morfologia e sintaxe	X		✓	✓	✓

Quadro 71- Avaliação da microestrutura-pergunta 1

¹¹ O certo revela que a resposta apresenta o tópico em causa; a cruz mostra a ausência do parâmetro a avaliar.

¹²¹² Este grupo não avaliou a pergunta 1.

Relativamente à microestrutura, apenas os grupos 1, 3, 4 e 5 responderam a esta questão. No momento da apresentação dos trabalhos, o grupo 2 afirmou que se esqueceu de avaliar. Assim, podemos afirmar que a avaliação foi parecida. Apenas se destaca o campo "morfologia e sintaxe" com uma avaliação diferente, em que o grupo 1 considera haver problemas neste nível por ser uma resposta demasiadamente curta. Na realidade, uma resposta pequena não é sinónimo de falhas ao nível da morfologia e sintaxe, e foi isso que foi explicado.

Diapositivo 2: "Na minha opinião, a avó foi esperta."

Análise da macroestrutura:	Grupo1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Ponto de vista	✓ "Na minha opinião"	✓	✓ "Na minha opinião"	✓	✓ "Na minha opinião"
Justificação	X	X	X	X	X
Argumentos	✓	✓	✓	✓	✓
Conclusão	X	X	X	X	X

Quadro 72-Avaliação da macroestrutura- pergunta 2

Nesta questão, as avaliações foram exatamente iguais em todos os grupos. Todos concordam que haja um ponto de vista, especificando o termo "Na minha opinião" e que há um argumento. Nenhum grupo considera existir justificação, nem termo de conclusão.

Análise da microestrutura:	Grupo1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Extensão de palavras	7	7	7	7	7
Ortografia	X	✓	✓	✓	✓
Sinais de pontuação	✓	✓	✓	✓	✓
Uso de conetores	X	X	X	X	X
Morfologia e sintaxe	X	✓	✓	✓	X

Quadro 73- Avaliação da microestrutura- pergunta 2

Esta questão não suscitou dúvidas para nenhum grupo, apesar de não encontrarmos o mesmo código em todas as respostas. Embora o grupo 1 tenha colocado uma cruz no campo da ortografia, na justificação oral afirmou não existir erros ortográficos.

Diapositivo 3: "Eu acho que a avo fui esperta porque com a cua mentira conseguiu escapar à morte."

Análise da macroestrutura:	Grupo1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Ponto de vista	✓ "Eu acho"	✓	✓ "Eu acho"	✓ "Eu acho"	✓ "Eu acho"
Justificação	✓	✓	✓	✓	✓
Argumentos	✓ 1	✓	✓ 1	✓ 1	✓ 1
Conclusão	✓	X	X	X	X

Quadro 74- Avaliação da macroestrutura- pergunta 3

Mais uma vez, os alunos foram uníssonos em considerar que esta resposta possui um ponto de vista "Eu acho", uma justificação "porque" e um argumento. Quanto à conclusão, apenas um grupo julga que há um termo de conclusão.

Análise da microestrutura:	Grupo1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Extensão de palavras	16	16	16	16	16
Ortografia	✓	X 3	X 2"cu e fui"	X 3	X 3
Sinais de pontuação	X	✓	X	X	X 1
Uso de conetores	X	X	✓ "porque"	✓ "o que"	X
Morfologia e sintaxe	✓	X	✓	✓	✓

Quadro 75- Avaliação da microestrutura- pergunta 3

Diapositivo 4: Na minha opinião, a avó foi esperta e simpática porque sim."

Análise da macroestrutura:	Grupo1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Ponto de vista	✓	✓	✓	✓ "Na minha opinião"	✓ "Na minha opinião"
Justificação	X	X	X	✓ "porque"	X
Argumentos	✓ 2	✓	✓ 2	✓ "esperta e simpática"	✓ 2
Conclusão	X	X	X	X	X

Quadro 76- Avaliação da macroestrutura- pergunta 4

O único ponto onde reside a diferença prende-se com a justificação. O grupo 4 declara que a resposta tem uma justificação, pois possui a subordinativa causal "porque", enquanto os outros grupos acreditam não existir justificação, uma vez que "porque sim" não diz respeito a uma justificação aceitável. Esta versão foi possível ouvir durante a apresentação ao restante grupo.

Análise da microestrutura:	Grupo1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Extensão de palavras	11	11	11	11	11
Ortografia	X	✓	✓	✓	X
Sinais de pontuação	✓	✓	X	✓	✓
Uso de conetores	✓	✓ 1	✓	X	✓ "porque"
Morfologia e sintaxe	✓	✓	X	✓	X

Quadro 77- Avaliação da microestrutura- pergunta 4

Quanto mais elaborada é a resposta, mais diferente é a análise realizada e isso é visível na fundamentação da esmagadora maioria dos alunos. O grupo 1 considera haver um erro, mas não o consegue identificar. Relativamente à utilização dos sinais de pontuação, o grupo 3 aponta a falta de uma vírgula antes da conjunção causal "porque". O grupo 4 foi o único a não conseguir identificar o conector frásico na frase. Por fim, resta-nos fazer referência à morfologia e sintaxe. Para os grupos 3 e 5 há erros nesse campo dado que a expressão "porque sim" põe em causa a compreensão da mensagem ao recetor.

Diapositivo 5: "A meu ver, a avó foi esperta porque conseguiu enganar o lobo ao dizer para ele esperar e, assim, ela estaria mais gorda e, claro, estar mais apetecível para comer. Por outro lado, ela mostrou ser uma pessoa bastante resolvida e despachada, pois arranhou logo maneira de superar as suas dificuldades sem medo. Prova disso é que ela não alterou o seu percurso na volta. Em conclusão, a esperteza leva-nos a responder a alguns obstáculos na nossa vida."

Análise da macroestrutura:	Grupo1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Ponto de vista	✓ "A meu ver"	✓	✓ "A meu ver"	✓	✓ "A meu ver"
Justificação	X	✓	✓	✓	✓
Argumentos	✓ 2	✓ 2	✓ 3	✓ 3	✓ 2

Conclusão	✓	✓	✓ "Em conclusão"	✓ "Em conclusão"	✓ "Em conclusão"
-----------	---	---	------------------------	------------------------	------------------------

Quadro 78- Avaliação da macroestrutura- pergunta 5

Nesta resposta, a dúvida suscitada relaciona-se com a quantidade de argumentos. Para uns (Grupos 1, 2 e 5) estão visíveis 2 argumentos (a avó foi esperta e resolvida/despachada), para outros (grupos 3 e 4) estão patentes 3 argumentos (a avó foi esperta, resolvida e despachada). Esta análise foi apoiada na apresentação feita pelos discentes.

Análise da microestrutura:	Grupo1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Extensão de palavras	78	78	78	✓	78
Ortografia	X	✓	✓	✓	✓
Sinais de pontuação	✓	✓	✓	X	✓
Uso de conectores	✓	✓	"e assim, e claro, por outro lado, pois, porque, prova disso"	✓ "porque"	"porque, por outro lado, prova disso, pois"
Morfologia e sintaxe	X	X	✓	✓	✓

Quadro 79- Avaliação da microestrutura- pergunta 5

A expressão "aprender a aprender" traduz, atualmente, uma vontade declarada de dotar os alunos de ferramentas que lhes permitam aumentar os seus potenciais de aprendizagem, o que implica a utilização adequada de estratégias cognitivas e metacognitivas.

É fundamental ver a ação educativa como um meio que permite estimular o autodesenvolvimento, a autoaprendizagem e a autorregulação dos processos de aprendizagem dos alunos (Perrenoud, 1999; Leite & Fernandes, 2002). Quando os alunos desenvolvem uma atitude reflexiva, de questionamento e controlo, a autorregulação permite-lhes consciencializar as aprendizagens já realizadas e as que ainda faltam efetuar, no sentido de contribuir para melhorar as próprias aprendizagens. É esta capacidade de compreender, que permitirá aos alunos mobilizar e transferir os conhecimentos para situações do contexto escolar (Leite & Fernandes, 2002).

Os alunos, ao serem chamados a participar de forma ativa na construção e autoavaliação das aprendizagens, através da construção dos instrumentos de autoavaliação, nomeadamente de fichas autocorretivas, estão simultaneamente a desenvolver competências de organização da informação.

É necessário, pois, que os alunos tenham tempo e espaço para refletir sobre os trabalhos que executam e sobre a forma como estão a construir o conhecimento, uma vez que é o processo de reflexão e autorreflexão que dá sentido e que produz a aprendizagem real (Leite & Fernandes, 2002).

Este foi o nosso objetivo com a apresentação desta sessão e que, tal como pudemos observar, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre aspetos importantes deste género textual, confrontá-lo com os colegas e ganharem confiança para melhor escrever futuramente, pois conhecem as regras. Também foi possível ver que, de um modo geral, responderam corretamente ao solicitado, provando, desta forma, que o trabalho de grupo foi vantajoso no processo.

2.4- Quarta sessão:

Data: 9 de maio de 2018

Tempo previsto: 60 minutos

Objetivos:

- Fomentar o gosto pela leitura;
- Analisar as características estruturais do género textual em estudo (macroestrutura e microestrutura);
- Analisar/ avaliar respostas dos colegas (texto de opinião).

Atividade:

- Resumo oral do conto "Corre, corre, Cabacinha";
- Relembrar, oralmente, os aspetos a ter conta num texto de opinião;
- Expor na sala um cartaz (microestrutura) e outro cartaz (macroestrutura)
- Tarefa: Responder a uma questão de opinião;
- Avaliação do trabalho (heteroavaliação).

Recursos:

- Folha, caneta, lápis, borracha.

Avaliação:

- Interação dos alunos;
- Ficha com a avaliação realizada por cada aluno.

Quadro 80- sessão 4

Depois dos alunos avaliarem, em grupo, diferentes questões tendo por base um guião com os aspetos a ter em conta, chegou a altura de procederem à redação de um texto de opinião. É necessário que os alunos experimentem, errem e aprendam com isso, para que descubram novas soluções para os problemas encontrados. No final, o trabalho é dado a outro colega que fará a avaliação do trabalho.

A coavaliação é uma estratégia em que os alunos observam mutuamente os seus trabalhos, apontando pontos fortes ou fracos e soluções ou sugestões de melhoria. Os alunos são confrontados com situações de interação e troca entre pares, que os forçam a explicar e argumentar as suas ideias, dando e recebendo informações para tomar decisões, planear e dividir tarefas (Perrenoud, 1999).

Para a compreensão do erro ou dificuldade, o diálogo entre pares, poderá ser outra alternativa a ter em atenção, pois pode facilitar a compreensão da análise efetuada pelo colega. Ao comentarem o trabalho dos colegas, desenvolvem a sua capacidade de avaliar, que pode ser depois transferida para o seu próprio trabalho. Pode ainda motivar o aluno a ser mais persistente e, por vezes, tornar-se mais fácil para ele aceitar críticas dos seus colegas, do que do professor (Black et al., 2011; Wiliam, 2011).

Também Andrade (2013) corrobora a mesma ideia. As visões atuais sobre autorregulação da aprendizagem reconhecem que a aprendizagem não é apenas determinada pelos alunos, mas também pode ser compartilhada com outros colegas (coavaliação e avaliação por pares). Foi nesta perspetiva que optámos por realizar um trabalho individual e, de seguida, uma avaliação crítica pelos colegas (trabalho a pares).

Seguidamente, faremos uma análise à questão 1 "Qual é a tua opinião sobre a atitude da avó para escapar às garras do lobo?".

a) Questão 1:

As respostas obtidas foram as seguintes (anexo 7):

"Na minha opinião, a avó agiu bem, porque conseguiu escapar com uma mentira que a salvou das garras do lobo." (Aluno 1); "A minha opinião, sobre a atitude da avó (...) foi inteligente, porque é uma forma de enganar alguma pessoa para escapar." (Aluno 2); " Na minha opinião a atitude da avó foi esperta, porque ou avó escapava ou era comida pelo lobo" (Aluno 3); "Na minha opinião a atitude da velhinha é boa porque se ela não tivesse feito isso ela odia morrer porque o lobo iria a comer." (Aluno 4); "Na minha opinião eu acho que a atitude da avó para escapar às garras do lobo foi correta." (Aluno 5); "Na minha opinião, eu acho que a atitude da avó foi inteligente e muito corajosa. Em primeiro a avó foi inteligente, porque mentiu ao lobo que ia ficar mais gorda e mais apetitosa para comer e ela deixou-os para trás. E por outro lado foi corajosa porque foi pelo caminho mais perigoso mas também mais curto. A avó foi muito corajosa e muito inteligente." (Aluno 6); "Eu acho que a atitude da avó (...) foi boa, porque nesta situação ela podia morrer." (Aluno 7); "Na minha opinião, eu acho que a atitude da avó foi boa, porque se ela não mentisse iria ser comida pelo lobo." (Aluno 8); "Na minha opinião eu considero que a atitude da avó (...) foi correta, porque podia ter morrido se tivesse dito que estava forte e ao dizer que estava magrinha conseguiu escapar." (Aluno 9); "Eu acho que a atitude da avó foi correta, porque a avó precisava d

alguma desculpa para escapar ao lobo e foi esperta em ter mentido ao lobo. Em suma, a avó foi muito esperta." (Aluno 10); "Na minha opinião, eu penso que a atitude da avó foi inteligente. 1. inteligente, porque conseguiu inventar uma desculpa. E corajosa, pois ela sabia que podia infretar animais perigosos." (Aluno 11); "Na minha opinião, a atitude da avó é boa, porque ela já não era comida e morta" (Aluno 12); "Eu considero que a atitude da avó foi esperta, porque avó disse ao lobo que estava magra e quando voltasse do batizado iria estar mais gordinha e aptitosa. A avó conseguiu enganar o lobo" (Aluno 13); " Eu acho que, a atitude da avó foi inteligente, pois se a avó não tivesse a ideia de dizer que quando volta-se do batizado da neta iria estar mais gordinha teria sido comida." (Aluno 14); "Eu acho que a avó foi esperta em conseguir escapar as garras do lobo, pois que naquele momento poderia estar morta e ninguém ia saber noticias sobre ela." (Aluno 15); "A atitude da avó foi boa, pois mentir é feio mentir mas em alguns casus agudanos." (Aluno 16); "Na minha opinião, o que eu acho sobre a atitude da avó (...) foi ser esperta, por que se à avó não tivesse sido esperta a avó ia virar comida do lobo." (Aluno 17); "Na minha opinião (..) é que ela foi desidida e foi pelo caminho mais curto sabendo que ia enfrentar animais feroses. E por outro lado, foi esperta, porque ela podia tido sido logo devorada." (Aluno 18); "Na minha opinião, eu acho que a atitude da avó foi correta, porque se não tivesse tido essa atitude poderia vir a ser comida." (Aluno 19); "Na minha opinião, eu acho que a avó foi esperta e rápida, pois ela conseguiu inventar uma desculpa boa em pouco tempo." (Aluno 20); "Na minha opinião eu acho que a avó tomou a atitude mais correta e acertada, porque a avó foi esperta ao ponto de por uma cabaça e rebolar até casa." (Aluno 21); "Eu penso que atitude da avó ao escapar das garras do lobo foi enteligente, corajosa e dessidida, porque ela foi por o caminho mais curto e enfrentou o lobo e urso e teve sempre a mesma estrategia."

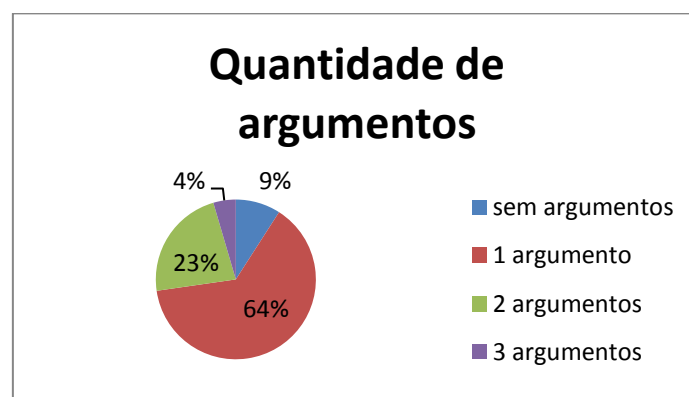


Gráfico 20- Quantidade de argumentos- sessão 4

Como é possível constatar, os alunos evidenciaram entender muito bem a questão e responderam corretamente, utilizando vários argumentos.

Análise da macroestrutura:	Total de textos	Porcentagem
Ponto de vista	21	95%
Justificação	21	95%
Argumentos	20	90%
Conclusão	3	13%

Quadro 81- sessão 4- análise macroestrutura- pergunta 1

Nesta questão, apenas 1 aluno não apresentou nenhum ponto de vista. Dos restantes, 15 iniciaram a sua frase com a expressão "Na minha opinião", 4 com "Eu acho", 1 " Eu penso que ", 1 "Eu considero que".

Mais uma vez, à exceção de um aluno, todos apresentaram justificação na sua resposta.

No que diz respeito à capacidade de introduzir argumentos, a maior parte dos alunos (64%-14 alunos) apresentou pelo menos um argumento. Assim sendo, consideraram que a avó agiu "bem", foi "correta", "inteligente" e "esperta" pois conseguiu escapar às garras do lobo graças à sua mentira.

23% dos aprendentes (5 alunos) apresentaram corretamente dois argumentos "correta e esperta" (Aluno 10); "inteligente e corajosa" (Aluno 6, Aluno 11); "decidida e esperta" (Aluno 18);" esperta e rápida"(Aluno 20). A ideia principal foi que a avó foi inteligente/ esperta pois arranhou uma estratégia para fugir à morte e corajosa por atravessar o caminho mais perigoso.

Ainda há um aluno que se aventura em mais um argumento, referindo que a avó foi inteligente, corajosa e decidida porque "ela foi por o caminho mais curto e enfrentou o lobo e urso e teve sempre a mesma estratégia " (Aluno 22).

Apenas dois alunos não conseguem justificar as suas respostas: um diz apenas que a atitude da avó foi correta (aluno 5) e outro acaba por ser algo contraditório "A atitude da avó foi boa, pois mentir é feio mentir mas em alguns casus agudanos." (Aluno 16).

Em termos de conclusão, há uma tentativa pelo aluno 10 "Em suma, a avó foi muito esperta"; também o aluno 13 termina com uma frase "A avó conseguiu enganar o lobo" apesar de não

conter nenhuma coordenada conclusiva para o apoiar e de considerar outra tentativa de conclusão, apesar de ser uma ideia repetida, "A avó foi muito corajosa e muito inteligente" (aluno 6).

Os resultados provam que os alunos ainda não estão familiarizados com o termo de conclusão e, por isso, é difícil a sua utilização. No entanto, quanto à restante estrutura, já é possível observar alguma evolução. Os alunos não somente apresentam argumentos, como conseguem explicar bem o seu raciocínio. Foi claro para nós perceber por que razão a avó foi "esperta", "inteligente", "corajosa" ou "decidida", pois seguiu-se uma explicação clara e convincente de que perceberam o texto apresentado.

Análise da microestrutura:	Total de textos	Percentagem
Coordenadas adversativas	1	4,5%
Subordinadas concessivas	0	0%
Subordinadas causais	21	95%
Subordinadas condicionais	3	13%
Coordenadas copulativas	11	50%
Coordenada disjuntiva	1	4,5%
Coordenada conclusiva	1	4,5%

Quadro 82- sessão 4-Análise da microestrutura- conjunções- pergunta 1

Também neste campo é possível observar que os alunos utilizam mais conjunções nos seus textos, aparecendo em grande grau as subordinadas causais "porque" ou "pois" para justificar as respostas; as coordenadas copulativas "e" fundamentalmente na apresentação dos argumentos. Embora em menor grau, tivemos a presença da subordinada condicional "se"; a coordenada disjuntiva "ou" e a coordenada conclusiva "em suma". No quadro 80, fizemos a análise das conjunções por texto. No gráfico seguinte, para uma melhor leitura, faremos a análise da frequência do uso dos conetores, uma vez que se justifica.

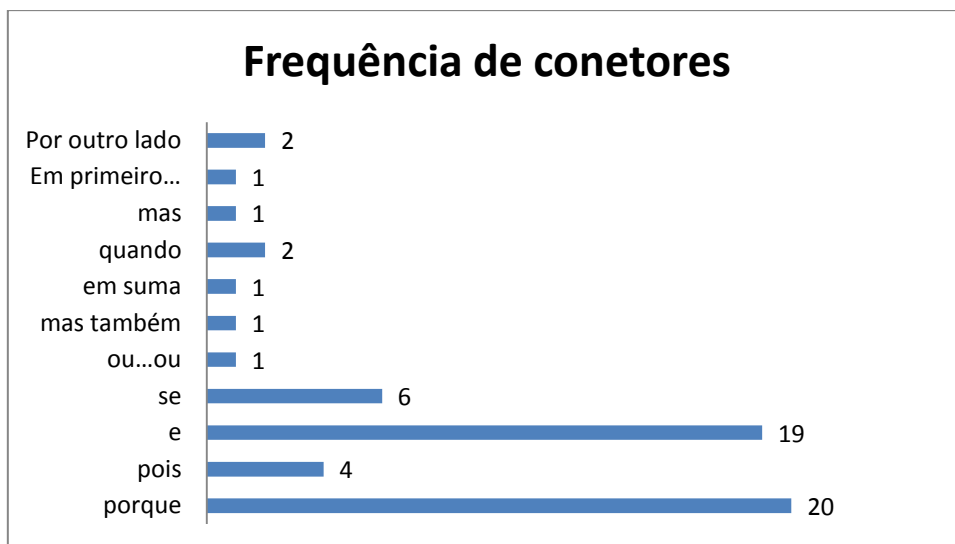


Gráfico 21- sessão 4- frequência de conectores- pergunta 1

Depois de responder à questão, os alunos trocaram, entre si, os trabalhos. Tiveram algum tempo para o analisar e apontar a respetiva avaliação (anexo 5). No final, apresentaram à turma a avaliação que realizaram.

✓ **Análise de microestrutura e avaliação entre pares:**

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	20
Ortografia	0
Sinais de pontuação	0
Uso de conectores	"porque"
Morfologia e sintaxe	0

Quadro 83- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 1

Na avaliação entre pares, o colega avaliador fez uma análise coerente do texto. No entanto, enganou-se na contagem das palavras, bem como no termo de conclusão. Durante a apresentação oral, explicou que já não se lembrava o que era o termo de conclusão.

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	26
Ortografia	0
Sinais de pontuação	1 "A minha opinião,"
Uso de conectores	"porque"
Morfologia e sintaxe	"A minha opinião sobre a atitude (...) foi inteligente"

Quadro 84- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 2

O aluno que avaliou este texto referiu quase tudo o que acima está identificado salientando que não apresenta termo de conclusão. Porém, não fez referência ao erro sintático apresentado. O

avaliado refere na sua resposta que "A minha opinião sobre a atitude da avó (...) foi inteligente". A opinião não foi inteligente, mas sim a avó é que foi inteligente. Ainda encontramos outro erro ao nível do sinal de pontuação. Assim, a vírgula está mal colocada.

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	18
Ortografia	0
Sinais de pontuação	Falta da vírgula a seguir a "Na minha opinião" e falta do ponto final no final da frase
Uso de conetores	"porque", "ou...ou"
Morfologia e sintaxe	Falta o determinante artigo definido; "a atitude foi esperta"

Quadro 85- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 3

O aluno avaliador conseguiu identificar os erros ao nível dos sinais de pontuação, identificou a conjunção subordinativa causal "porque", mas não reparou no primeiro segmento mal estruturado sintaticamente, aliás erro bastante recorrente nos textos. Deste modo, não foi a atitude da avó que foi esperta, mas sim a avó é que foi.

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	25
Ortografia	"opnião"
Sinais de pontuação	Falta de vírgula depois de "Na minha opinião"
Uso de conetores	"porque", "se", "porque"
Morfologia e sintaxe	"o lobo iria a comer", "podia"

Quadro 86- - Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 4

Neste texto, apesar do colega avaliador misturar os aspetos da macroestrutura com os da microestrutura, demonstrou ter percebido o que estava a avaliar. Referiu, assim, que há a ausência da vírgula a seguir à expressão "Na minha opinião"; esta última palavra está mal escrita e o tempo verbal também não é o correto. O tempo adequado seria o condicional e não o pretérito imperfeito do modo indicativo. Ainda considerou que houve falta de explicação em algumas palavras. A nível da macroestrutura, o aluno considerou não existir argumentos, nem conclusão. O que nos parece é que os alunos começam a estar mais sensíveis a alguns pormenores importantes perante questões desta natureza: é necessário explicar muito bem a ideia para os outros a entenderem. Se há alguma confusão, os colegas são os primeiros a apontar o dedo.

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	18
Ortografia	0
Sinais de pontuação	Falta de vírgula depois de "Na minha opinião"

Uso de conectores	0
Morfologia e sintaxe	0

Quadro 87- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 5

Esta resposta é pobre em termos de conteúdo e, por isso, tem pouco para analisar. Não possui argumentos, nem justificação, dado também observado pelo seu respetivo avaliador. Quanto à análise da microestrutura é uma frase simples que possui apenas uma falha: falta de uma vírgula depois do ponto de vista "Na minha opinião".

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	64
Ortografia	"ía", "aptisosa"
Sinais de pontuação	0
Uso de conectores	"e", "Em primeiro ...por outro lado", "e", "e", "porque", "porque", "mas também"
Morfologia e sintaxe	"a atitude da avó foi inteligente e muito corajosa"

Quadro 88- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 6

Ao nível da macroestrutura, esta criança procurou seguir os passos corretos: ponto de vista "Na minha opinião", justificação, argumentação e conclusão. Como podemos constatar, utiliza mais do que um argumento "inteligente e corajosa" e explica cada um deles com uma frase e apoiando-se nos conectores aditivos "Em primeiro" e "Por outro lado". A conclusão, apesar de não estar bem conseguida, pois repetiu a ideia no final "A avó foi muito corajosa e muito inteligente", nota-se que houve uma preocupação em realizá-la. Por sua vez, o colega identificou tudo o que foi verificado anteriormente. Não conseguiu, porém, ver o erro sintático "Eu acho a atitude da avó foi inteligente e muito corajosa" (erro mais uma vez repetido pelos alunos) e a falta de vírgulas em alguns segmentos "Na minha opinião,; "Em primeiro,; "E, por outro lado,.". No entanto, como não fazem parte do programa, eles não foram assinalados.

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	21
Ortografia	"ás", "escafar"
Sinais de pontuação	0
Uso de conectores	"porque"
Morfologia e sintaxe	0

Quadro 89- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 7

Trata-se de uma resposta simples e fácil de avaliar e, por isso, não mereceu grande dúvida ao avaliador. Apenas dois aspetos que ele não conseguiu detetar: o acento mal colocado da contração da preposição "às" e a seguir à expressão "Eu acho" não há lugar a vírgula, tal como indicou.

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	22
Ortografia	0
Sinais de pontuação	0
Uso de conetores	"porque", "se"
Morfologia e sintaxe	0

Quadro 90- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 8

O avaliador não encontrou nenhum erro, quer no plano um, quer no plano dois. De facto, a única falha presente nesta resposta foi a falta de conclusão.

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	36
Ortografia	0
Sinais de pontuação	Falta de vírgula depois de "Na minha opinião"
Uso de conetores	"porque", "se", "e"
Morfologia e sintaxe	0

Quadro 91- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 9

Para além deste texto estar simples, mas correto, o avaliador também o analisou bem. Efetivamente, só faltou fazer a conclusão, tal como é referido por quem avaliou.

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	35
Ortografia	0
Sinais de pontuação	0
Uso de conetores	"porque", "e", "Em suma"
Morfologia e sintaxe	0

Quadro 92- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 10

Esta foi a resposta mais completa, quer ao nível da macroestrutura, quer ao nível da microestrutura. O avaliador apenas considerou que o seu colega repetiu "muitas vezes esperta" e, de facto, fê-lo duas vezes.

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	30
Ortografia	"inleigente", "infrentar"
Sinais de pontuação	0
Uso de conetores	"e", "porque", "e", "pois"
Morfologia e sintaxe	"penso que a atitude foi inleigente e corajosa"

Quadro 93- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 11

Apenas falta a este texto a conclusão ao nível da macroestrutura. No outro campo, microestrutura, o colega que avaliou apontou como erro ortográfico o termo "infrentar". Não

reparou na outra palavra "inteligente", nem a nível sintático "a atitude foi inteligente". De constatar, e já referido antes, que este erro foi bastante frequente.

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	17
Ortografia	0
Sinais de pontuação	falta ponto final no final da frase
Uso de conetores	"porque", "e"
Morfologia e sintaxe	"já não era comida e morta"

Quadro 94- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 12

Se, por um lado, o léxico compromete a compreensão da resposta, por outro, o avaliador não fez uma análise rigorosa, apontando apenas como falha a falta do ponto final. Ficou por dizer que esta resposta carece de conclusão e está mal explicada.

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	34
Ortografia	"aptitosa"
Sinais de pontuação	Falta ponto final no final da frase.
Uso de conetores	"porque", "e", "quando", "e".
Morfologia e sintaxe	"a atitude da avó foi esperta..."; falta o determinante artigo definido "a" antes de "avó"

Quadro 95- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 13

Esta foi a avaliação mais rigorosa. O aluno em questão especificou cada parâmetro e foi colocando anotações do que considerava certo e errado. De toda a análise, ficou apenas por dizer o erro morfosintático "a atitude da avó foi esperta". Também considerou um erro por não ter percebido a letra. Aquando a apresentação oral, foi esclarecido este engano.

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	33
Ortografia	"diser", "batisado"
Sinais de pontuação	Vírgula mal colocada em "Eu acho que, "; falta uma vírgula a seguir a "mais gordinha"
Uso de conetores	"se", "pois", "quando"
Morfologia e sintaxe	"a atitude da avó foi inteligente"

Quadro 96- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 14

O aluno avaliador não considerou nenhum erro nesta resposta, nos dois planos. Assim, não identificou erros na resposta, nem a falta de conclusão. Durante a apresentação cingiu-se apenas a ler o que escreveu, o que não aconteceu com outros alunos que foram apontando pormenores que não tinham escrito. Para além de alguns erros ortográficos, também houve falhas nos sinais de pontuação e a nível morfosintático, como o quadro acima descreve.

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	28
Ortografia	"as", "nócias"
Sinais de pontuação	0
Uso de conetores	"pois", "e"
Morfologia e sintaxe	Concordância do nome em número "as garra"; "que" a mais

Quadro 97- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 15

Esta questão assemelha-se à anterior. O aluno avaliador não conseguiu detetar nenhum erro dos vários mencionados. Limitou-se a dizer que estava tudo bem. A nível da macroestrutura, falhou apenas a conclusão.

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	16
Ortografia	"casus", "agudanos"
Sinais de pontuação	Falta de sentido... difícil perceber onde deve ser colocado o sinal
Uso de conetores	"pois", "mas"
Morfologia e sintaxe	"mentir é feio mentir mas em alguns casus agudanos"

Quadro 98- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 16

Em termos de conteúdo, esta foi a resposta mais incompleta e impercetível que tivemos. O aluno tenta justificar, mas o léxico escolhido não abona em seu favor. Provavelmente, ele quer afirmar que apesar de ser feio mentir (o que fez a avó), neste caso foi necessário para escapar à morte. No entanto, devido à má utilização da subordinativa causal "pois", a frase perde o sentido " a atitude da avó foi boa, pois mentir é feio..."

Quanto ao avaliador, que coincidiu com um aluno NEE, teve dificuldades em avaliar. Apenas referiu "tá mal construída", sem conseguir explicar mais nada.

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	37
Ortografia	"por que", "á"
Sinais de pontuação	Falta uma vírgula a seguir a "sido esperta"
Uso de conetores	"porque", "se"
Morfologia e sintaxe	"o que eu acho sobre a atitude da avó (...) foi ser esperta", repetição da palavra "avó"

Quadro 99- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 17

Em 37 palavras, o aluno apresentou o ponto de vista, justificação e argumentação correta. Ainda a nível da macroestrutura não apresentou conclusão. Em termos de microestrutura, o mesmo erro

morfossintático "a atitude da avó foi ser esperta", alguns erros ortográficos e 1 falta de sinal de pontuação. Em termos globais, o avaliador fez uma boa apreciação. No entanto, não reparou que não havia conclusão, apesar de ele afirmar que sim; não considerou erros a nível de morfologia e sintaxe e só detetou um erro ortográfico.

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	36
Ortografia	"desidida", "corto", "feroses"
Sinais de pontuação	Falta vírgulas em "E, por outro lado,"
Uso de conetores	"e", "por outro lado", "porque"
Morfologia e sintaxe	"Na minha opinião sobre a avó"

Quadro 100- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 18

Nesta resposta, bem fundamentada, o que sobressai são os erros ortográficos e de sintaxe. Não possui conclusão a nível da macroestrutura. No que diz respeito à avaliação deste texto, na escrita o aluno não especifica os erros que encontrou, mas na oralidade focou as palavras "desidida e corto". Os sinais de pontuação não referiu até porque nem é um conteúdo a saber neste nível de ensino e, por isso, não o reconhece. Também não notou a falta de conclusão.

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	24
Ortografia	0
Sinais de pontuação	0
Uso de conetores	"porque", "se"
Morfologia e sintaxe	0

Quadro 101- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 19

É uma resposta simples, curta e completa em termos de conteúdo, apesar de não possuir conclusão. Como tal, o aluno avaliador não reconhece nenhuma falha.

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	22
Ortografia	0
Sinais de pontuação	0
Uso de conetores	"e", "pois"
Morfologia e sintaxe	0

Quadro 102- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 20

Mais uma vez, estamos perante uma resposta simples e completa. Aqui, o avaliador conseguiu identificar a falta de conclusão. De resto, não houve mais nada a apontar e com razão.

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	30
Ortografia	"por"
Sinais de pontuação	Falta a vírgula depois de "Na minha opinião"
Uso de conectores	"e,"porque", "e"
Morfologia e sintaxe	0

Quadro 103- Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 21

Neste texto, há poucas falhas, o que torna o trabalho do colega mais difícil. A única falha detetada pelo colega foi a falta de vírgula a seguir à expressão "Na minha opinião". Não identificou a falta de conclusão e a repetição da palavra "avó".

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	38
Ortografia	"enteligente", "dissidida", "por o", "estrategia"
Sinais de pontuação	Vírgula entre "ao escapar das garras do lobo"
Uso de conectores	"e", "porque", "e", "e", "e"
Morfologia e sintaxe	Fata do determinante artigo definido "o" antes de "urso"

Quadro 104- - Análise da microestrutura- sessão 4- pergunta 1- aluno 22

Por curiosidade, o aluno que avaliou este texto foi o único que considerou que esta resposta não tinha ponto de vista por não mencionar diretamente "Na minha opinião", dado que foi esclarecido na apresentação oral. Identificou os erros "dissidida " e "por o" e a ausência do determinante.

Como podemos observar nesta pergunta, de um modo geral, os alunos já começam a tecer opiniões bem fundamentadas recorrendo, por vezes a mais do que um argumento na mesma resposta, de forma espontânea. Paralelamente, é visível um número mais elevado e diversificado de conectores frásicos. Agora, encontramos conectores de adição "Em primeiro...", "e.." , "mas também...", "por outro lado..."; de condição "se"; de contraste/oposição "mas", de alternativa "ou...ou"; de causa "porque", "pois"; de conclusão "em suma" e temporal "quando".

De lembrar que a análise que fizemos no início do estudo, na primeira pergunta, por exemplo, concretamente ao nível dos conectores, apenas tínhamos identificado o "e" (conjunção coordenativa copulativa), o "porque" (conjunção subordinativa causal) e o "mas" (conjunção coordenativa adversativa). Ou seja, a expressão de contraste era feita exclusivamente por "mas" e o valor explicativo dominado era "porque".

No que diz respeito à extensão de palavras, os textos produzidos, no início, situavam-se entre 16 e 32 palavras e, por isso, não eram visíveis muitos erros (máximo 2). Neste momento, situam-se entre 17 e 64 palavras e, em proporção, também surgem mais erros.

Parece-nos que esta avaliação feita pelos alunos foi positiva, pois, de um modo global, identificaram a maior parte das falhas dos colegas. Assim sendo, tomaram mais consciência do que é necessário ter em conta quando escrevem um texto desta natureza. A dúvida maior residiu no termo de conclusão que foi difícil detetar, uma vez que a esmagadora maioria dos alunos não a fez ou os poucos que fizeram, não a realizaram da melhor forma. No entanto, o normal seria os aprendentes afirmarem não estar presente na frase e, em alguns casos até respondiam que estava presente por não saberem do que se tratava.

2.5- Quinta sessão:

Data: 16 de maio de 2018

Tempo previsto: 60 minutos

Objetivos:

- Análise das respostas realizadas no teste intermédio

Atividade:

- Leitura do texto "Rosa Branca e Rosa Vermelha" dos Irmãos Grimm
- Leitura e análise de cada resposta (oral)

Recursos:

- Teste de avaliação intermédio

Avaliação:

- Interação dos alunos;
- Nota alcançada no teste.

Quadro 105- sessão 5

2.5.1- Uma breve análise no teste intermédio de maio

A meio do estudo, os alunos realizaram um teste intermédio. Esta ficha foi feita por um grupo de professores do 4º ano, do mesmo Conselho de Docentes. Assim sendo, não temos interferência na decisão das perguntas. Apenas vimos o teste e constatámos se havia uma questão de opinião.

O texto escolhido no teste intitulava-se "Rosa Branca e Rosa Vermelha" dos Irmãos Grimm. É a história de duas irmãs e uma pobre viúva. As meninas receberam este nome porque pareciam-se com lindas rosas. Pouco acontecia na cabana onde moravam, até que um dia, numa noite fria de inverno, receberam uma visita estranha: um urso que pedia abrigo. As raparigas assustaram-se, mas a mãe acabou por deixar o urso descansar em frente da lareira, não somente naquela noite, mas por todo o inverno.

Analisando as respostas, chamou-nos à atenção a número 5 que implica que o aluno imita a sua opinião relativamente à postura de uma personagem: "A mãe deu abrigo ao urso. Concordas com a decisão da mãe? justifica a tua resposta."

Mais do que saber a nota global do aluno que engloba perguntas de interpretação, gramática e a elaboração de um texto; interessa-nos saber a pontuação que a professora deu à pergunta 5 (Anexo 8), que se insere no âmbito deste estudo, em consonância com os critérios de correção elaborados por este grupo. Assim, a pontuação máxima atribuída a esta questão foi de 4. Num universo de 21 alunos, é de salientar que 1 não foi avaliado, pois é um aluno NEE, com fichas de avaliação adaptadas.

De um modo geral, as notas foram boas, como se pode observar no gráfico a seguir:

Classificação do teste intermédio

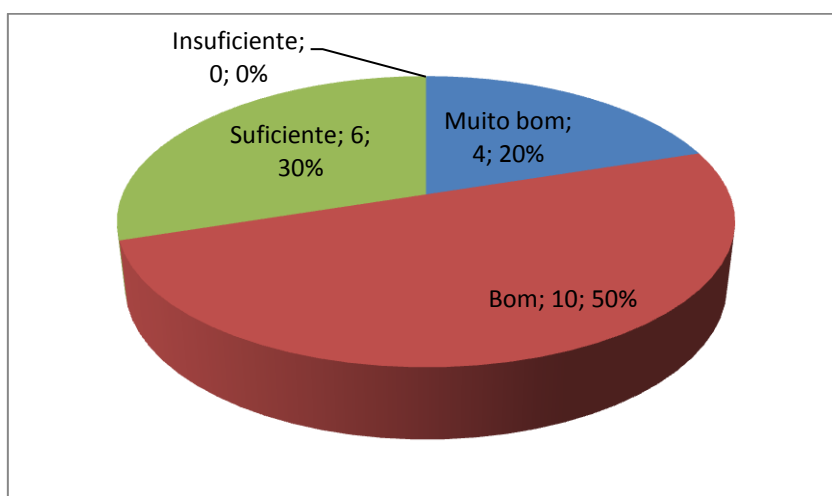


Gráfico 22-Classificação do teste intermédio

Metade da turma obteve o nível de Bom, 30% teve suficiente e 20% obteve Muito Bom. Ninguém teve negativa.

Relativamente à questão nº 5, que se relaciona com uma pergunta de opinião, a pontuação foi a seguinte:

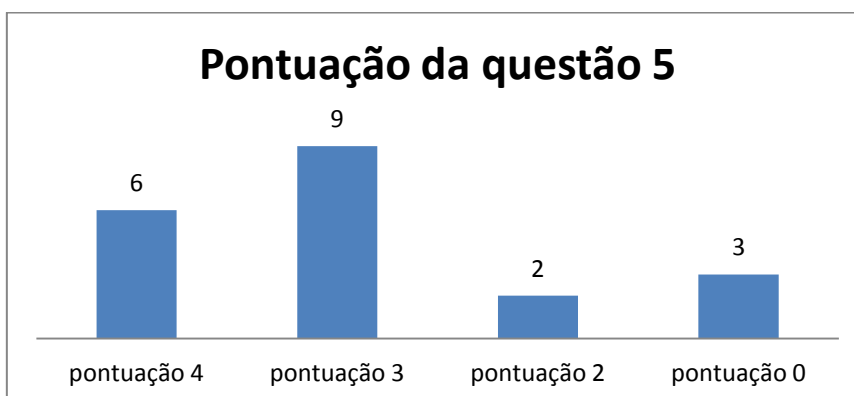


Gráfico 23-Pontuação da questão 5 do teste intermédio

A pontuação máxima foi conseguida por 6 alunos; logo a seguir 9 alunos situaram-se na pontuação de 3; 2 alunos na pontuação de 2 e 3 alunos não acertaram na pergunta. Pelos dados recolhidos, percebe-se que a maioria dos aprendentes (15) conseguiu responder à pergunta. Repare-se que quem teve a pontuação 3 foi prejudicado devido à forma escrita (microestrutura) e não a nível do conteúdo.

Análise da macroestrutura:	Total de textos	Percentagem
Ponto de vista	2	10%
Justificação	20	100%
Argumentos	17	85%
Conclusão	4	20%

Quadro 106- Análise da macroestrutura- teste intermédio

Nesta questão, e no seguimento da estrutura da pergunta "Concordas com a decisão da mãe?", a maioria dos alunos inicia com "sim, eu concordo", ou "não, porque..." e não se lembrou de utilizar os pontos de vista estudados. Todos justificam as suas respostas, mesmo que em alguns casos (3) não sejam aceitáveis. 17 dos textos apresentam argumentos corretos. Por fim, 4 alunos registam uma conclusão à sua resposta. Já começamos a ter algum registo deste parâmetro que pouco surgia nas respostas dos alunos.

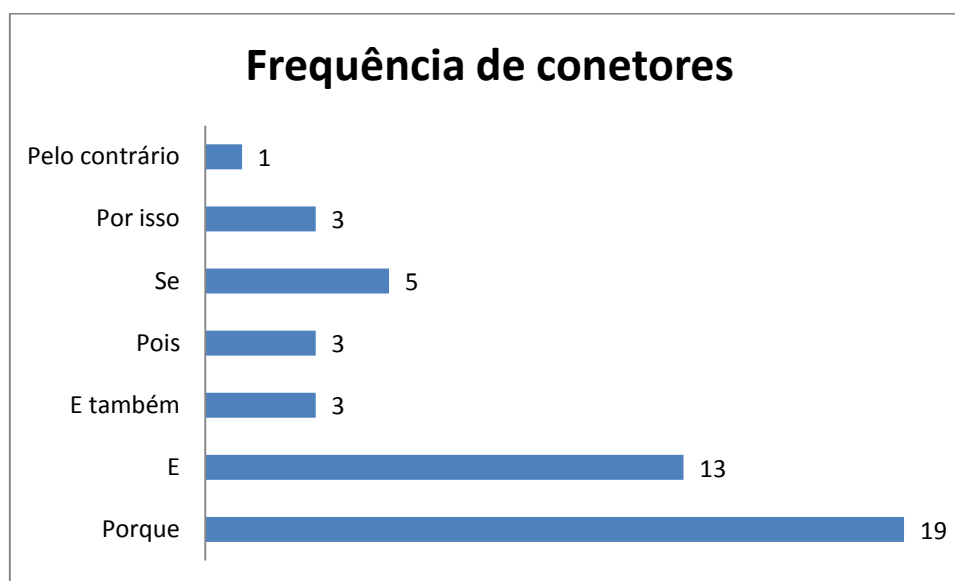


Gráfico 24- Frequência de conectores-teste intermédio

Quanto ao uso dos conetores, como se pode observar do quadro acima, eles são mais frequentes e diversificados. Assim, temos a presença de conjunções subordinadas causais "porque" e "pois"; e as coordenadas copulativas "e" e "e também"; as subordinadas condicionais "se"; a coordenada conclusiva "por isso" e a coordenada adversativa "pelo contrário".

Esta análise foi importante para nós, pois queremos que este estudo traga os seus frutos e, neste caso, queremos ver os resultados de uma forma natural. Ficamos, por isso, satisfeitos em ver progressos e postos em prática, num momento de avaliação. Os conetores auxiliaram os alunos na justificação das suas respostas, bem como na articulação das suas ideias. A diversificação também tornou as respostas mais ricas e claras.

2.6- Sexta sessão:

Data: 23, 24 e 30 de maio de 2018

Tempo previsto: 60 minutos cada sessão

Objetivos:

- Fomentar o gosto pela leitura;

Atividade:

- Leitura de um texto à escolha do aluno, requisitado na biblioteca;

- Apresentação do livro aos colegas.

Recursos:

- Livro;

- Folha, lápis, caneta, papel, borracha.

Avaliação:

- Interação dos alunos;

- Texto.

Quadro 104- sessão 6

Como é sabido, a leitura é fundamental para a aquisição do conhecimento e é na infância que esse processo de leitura deve ser enraizado. É fundamental promover um maior interesse pela leitura, despertar novas formas de contacto com os livros e criar hábitos de frequência à biblioteca.

Como afirma Mata (2008: 72):

A leitura de histórias é uma atividade de extrema importância, não só por promover o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos envolvidos na seleção da informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das concetualizações sobre a linguagem escrita, a compreensão das estratégias de leitura e o desenvolvimento de atitudes positivas face à leitura e às atividades a ela ligadas.

Sabemos, hoje que ler é muito mais do que decifrar, é construir o significado do escrito, levando o leitor à memorização de diversas estratégias com vista à compreensão de um texto. Nesta perspetiva, se pretendemos formar leitores competentes e capazes de produzir sentido, então

devemos investir fortemente na articulação daqueles que fazem a mediação e promoção da leitura: os professores e os professores bibliotecários.

Parece-nos que, deste modo, podemos conseguir formar bons leitores, pois tal como afirma Sobrino (2000: 39): “O hábito de ler é adquirido pela criança que teve a sorte de encontrar um clima propício na família, ou teve a sorte de “tropeçar” num professor ou em alguma outra pessoa que lhe contagiou o gosto, o vício e o hábito da leitura. É aqui que radica a nossa responsabilidade como educadores”. É crucial fomentar o encontro fácil, constante e estimulante da criança com a narrativa literária, promovendo a leitura.

Sendo assim, a utilização frequente da biblioteca pode fortificar a relação criança/livro, ampliando o domínio da leitura e da literacia. Sabemos que ninguém nasce leitor, contudo, desde cedo, podemos contribuir para que uma criança se forme como leitor. Tal como já referimos, as crianças devem ter contacto com o livro desde os primeiros anos de vida e este deverá acompanhá-las ao longo do seu percurso de crescimento. Desta forma, e na opinião de Sobrino (2000: 39), “as crianças que, desde os primeiros anos, aprenderam a brincar com um livro, encontrarão nele um amigo fascinante que os acompanhará ao longo de toda a sua vida”.

Nesta perspetiva, surge a ideia de reservar um momento especial, neste estudo, para tentar incutir nos alunos o gosto pela leitura, partilhando com os colegas as suas leituras prediletas. Para tal, foram motivados a requisitar um livro, à sua escolha, na biblioteca, espaço indicado e ao dispor na escola e tentar motivar os colegas a ler o seu livro.

Inicialmente, o tempo previsto para esta atividade era de sessenta minutos. No entanto, com o desenrolar das apresentações, ficou claro que seria necessário, pelo menos, mais duas sessões. Isto porque os alunos preparam muito bem o seu livro e estavam empolgados com a sua apresentação. Também os colegas estavam atentos e colocavam questões pertinentes.

Apesar de haver uma boa adesão nesta atividade, houve alguns alunos que não apresentaram nenhum livro: um, por razões clínicas e esteve ausente algum tempo, e um aluno NEE que não quis apresentar. Neste caso, nós não insistimos, pois este último tem consciência das suas dificuldades e sente algum constrangimento perante os colegas.

Os livros selecionados pelos alunos foram os seguintes:

- "Uma família inglesa" de Júlio Dinis;
- "A relíquia" de Eça de Queiroz;
- "O pintor de sorrisos" de César Madureira;
- "O carochinho pirilampo que tinha medo de voar" de Mafalda Veiga;
- "Duzentos amigos (ou mais) para uma vaca" de Alessia Garilli e Miguel Tanco;
- "O dia em que o mar desapareceu" de José Fanha
- "O carochinho pirilampo que tinha medo de voar" de Mafalda Veiga (dois alunos escolheram o mesmo livro);
- "Ninguém dá prendas ao Pai Natal" de Ana Saldanha;
- "Jaime e as bolotas" de Tim Bowley e Inês Vilpi;
- "Os três bandidos" de Tomi Ungerer;
- "Os porcos" de George Orwell;
- "A noite dos animais inventados" de David Machado;
- "Fatia de vida com pizza Steve" de Brandon T. Snider
- "Na biblioteca mais bonita do mundo" de Alice Eça Guimarães;
- "Xico mata leões"(o aluno esqueceu-se de trazer o livro e não sabia o nome do autor);
- "A menina dos fósforos" de Hans Christian Andersen; apresentou, mas não fez o trabalho escrito por ter faltado;
- "A menina Gigante" de Manuel Marmelo e Maria Miguel Marmelo;
- "A lesma constipada" de Bruno Santos.

No final da apresentação, os alunos responderam a uma pergunta "Dá a tua opinião sobre o livro que acabaste de ler. Apresenta pelo menos dois argumentos que façam com que os teus colegas tenham vontade de o ler. Não te esqueças da estrutura que aprendeste." (Anexo 9)

Como já foi referido, o objetivo principal, nesta sessão, era tentar fomentar o gosto pela leitura, fazendo com que os alunos gostem de requisitar livros. Logo, não aprofundaremos aqui a análise do texto. Contudo, interessa-nos perceber como respondem no geral (macroestrutura), se os alunos argumentam justificando bem as suas respostas e se conseguem apresentar mais do que um argumento.

Assim, de um modo global, apresentam-se os seguintes dados, quanto à macroestrutura:

Análise da macroestrutura:	Total de textos	Porcentagem
Ponto de vista	17	89%
Justificação	19	100%
Argumentos	19	100%
Conclusão	10	52%

Quadro 107- Análise da macroestrutura- sessão 6

De constatar que a maioria inicia com "Na minha opinião" e aqueles que não o fazem também apresentam uma resposta aceitável "Eu escolhi este livro pois..." ou "Eu requisitei este livro porque...". Todos apresentam argumentos e justificações. Neste momento, metade já procura um conector que conclua a sua resposta "Em suma", "Concluindo", "Em conclusão", "Por isso", o que não acontecia até então. Outro dado curioso é que quem não concluiu desta forma, terminou em jeito de conclusão "Agora é a tua vez de ler", "Espero que gostes, uma vez que a história é muito interessante", "Agora é a vossa vez de descobrir o carochinho-pirilampo", "E se quiserem saber mais podem requisitar o livro na biblioteca", "Eu acho que vocês gostam destes desenhos animados por isso podem requisitá-lo", "Requisitem este livro, vão gostar muito".

Relativamente à frequência de argumentos utilizados pelos alunos, podemos observar o seguinte:

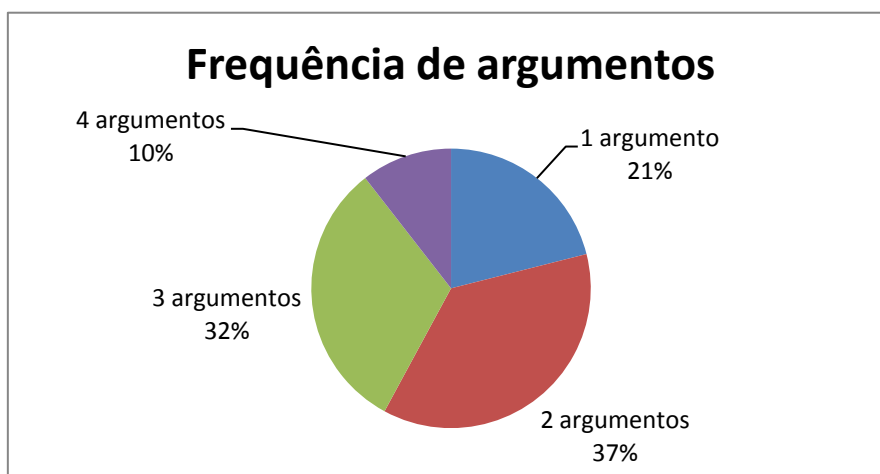


Gráfico 25- Frequência de argumentos- sessão 6

Os textos escritos pelos alunos revelam que eles leram e perceberam bem o livro que tinham em mãos. Não se limitaram a referir que era "interessante" ou "bonito", mas apresentaram vários argumentos. De um modo global, os argumentos eram bem justificados pelos alunos.

Assim, perante os dados, quatro alunos não obedeceram ao critério estabelecido (apresentação de um mínimo de dois motivos); sete cumpriram o objetivo; seis alunos destacaram três motivos e, por fim, dois alunos conseguiram apresentar quatro motivos. Conseguimos avançar com a hipótese de que os alunos revelam uma maior apetência para este género textual. A esmagadora maioria respondeu ao solicitado (dois ou mais argumentos).

2.7- Sétima sessão/Análise dos últimos textos:

Data: 6 de junho de 2018

Tempo previsto: 60 minutos cada sessão

Objetivos:

- Fomentar o gosto pela leitura;
- Construir uma resposta de opinião com os parâmetros aprendidos.

Atividade:

- Leitura de uma história digital "A pequena sereia", em <https://www.youtube.com/watch?v=X6QyUCiwDxk&t=20s>;
- Cada aluno terá de responder a uma pergunta. Haverá um "juiz" com dois ajudantes que irão avaliar as respostas e selecionar a mais completa.

Recursos:

- Computador;
- Folha, lápis, caneta, papel, borracha.

Avaliação:

- Interação dos alunos;
- Avaliação final do texto.

Quadro 108- sessão 7

Nesta última sessão, apresentámos, em formato digital, a história da "Pequena Sereia", com o desfecho diferente, propositadamente para ter a certeza que os alunos estavam com atenção a esta história.

De facto, os alunos deram-se conta que o enredo era diferente e foi necessário interromper várias vezes a projeção para explicar que esta versão não era igual àquela que conheciam.

Esta é a história de uma sereia que andava a passear pelas águas do oceano, quando encontrou um príncipe prestes a afogar-se. De imediato, ela apaixonou-se por ele. A Bruxa do Mar, ao aperceber-se desta paixão, prometeu ajudá-la fazendo um acordo: esta ficaria com a voz da sereia e, em troca, receberia duas pernas para ser humana. Feito isto, a Pequena Sereia teria de fazer com que o Príncipe se apaixonasse. No entanto, se não conseguisse, ela transformar-se-ia em espuma do mar para sempre. Como a menina estava encantada pelo seu príncipe arriscou e aceitou a proposta. Dirigiu-se ao Palácio, onde se encontrava o príncipe, já com pernas e sem a

sua voz, mas percebeu que ele já estava comprometido com uma linda princesa. Não havia nada a fazer e o melhor era voltar para o mar. Lá, encontrou as suas irmãs que lhe deram um punhal e disseram-lhe que ainda podia voltar a ser sereia se matasse o seu amado. Mas, ela preferiu aceitar o seu destino e nunca matar quem amava. E, assim, transformou-se numa linda espuma do mar.

Depois da apresentação da história, foi explicado que iríamos proceder a um jogo: cada aluno iria responder à seguinte pergunta: "A Pequena Sereia tinha a hipótese de voltar a ser sereia se matasse o seu amado com um punhal. Qual é a tua opinião sobre a atitude da Pequena Sereia? Justifica a tua resposta."

Paralelamente, e com a ajuda da professora titular, escolhemos três alunos (um juiz e dois ajudantes) que, no final do trabalho realizado, iriam avaliar todos os textos e seleccionar o mais completo (quer a nível da macroestrutura, quer ao nível da microestrutura).

Para isso, lembrámos, mais uma vez, o que é pertinente encontrar neste tipo de questões. Esta pergunta também será avaliada como produto final deste trabalho. Temos consciência de que muito ainda haveria para limar e melhorar, mas a aprendizagem é isso mesmo: um processo em desenvolvimento.

São muitas as pessoas que se têm dedicado à investigação nesta área e explicam a importância do jogo e a utilização deste como instrumento pedagógico. Uma delas é Carlos Neto, autor português que considera o jogo, enquanto atividade, "uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância e altamente atrativa e intrigante (...) " (2003: 5). A fase da vida mais permeada pelo lúdico é, sem dúvida, a infância. É ao longo desta fase, que qualquer criança brinca, joga e desenvolve atividades lúdicas. Ao longo dos anos, foram muitos os autores que reconheceram que o jogo tinha um valor formativo e defenderam a ideia que o mesmo podia ser um instrumento fundamental no processo de aprendizagem da criança.

Também Piaget, via o jogo como meio para o desenvolvimento intelectual da criança. À medida que esta cresce, os jogos tornam-se mais significativos e vão-se adaptando à faixa etária da criança.

Cervantes (2009: 25) aconselha os professores a escolherem jogos que, apresentando objetivos linguísticos e estando relacionados com os conteúdos a estudar, despertem o interesse dos alunos, sejam adequados para a turma e mantenham o maior número de alunos ocupados. Deve

ainda ser equacionada a possibilidade de os jogos substituírem atividades mais tradicionais e ser definida a finalidade dos jogos, a frequência com que estes devem ser usados e o período de tempo que deve ser atribuído à sua realização.

É possível afirmar que os jogos, ao quebrarem a rotina, aumentam a motivação e os níveis de participação dos alunos. A competitividade pode revelar-se estimulante, pois despertam o interesse dos alunos para "vencer".

Se à motivação aliarmos uma dimensão lúdica na prática pedagógica, esta tornar-se-á mais eficaz. Segundo Vygotsky (1988: 127-137) e Piaget (in Oliveira, 2001: 35), todas as crianças que participam em atividades lúdicas adquirem novos conhecimentos e desenvolvem habilidades de forma natural e agradável, o que gera um forte interesse em aprender e garante o prazer.

A este respeito, Rego (2000) salienta a importância do uso dos jogos, visto que estes proporcionam ambientes desafiadores, capazes de estimularem o intelecto, de proporcionar a conquista de estádios mais elevados de raciocínio. A teoria de desenvolvimento de Vygotsky apoia a opinião de Rego (ibidem), defendendo que a interligação entre a afetividade (proporcionada pelo lúdico que os alunos apreciam) e os aspetos cognitivos envolvidos nas ações educativas proporcionam avanços nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

Para estes autores, o jogo é sem dúvida uma ferramenta a ser utilizada na área da educação, estes consideram que o jogo é uma atividade lúdica onde se pretende atingir um objetivo, onde se tem de seguir regras e essencialmente pode e deve ser utilizado como fator de motivação no processo de ensino aprendizagem.

Foi, por isso, com este objetivo que colocámos em prática esta estratégia.

Vejamos, portanto, as respostas dadas pelos alunos, no final do estudo (Anexo 10):

"Do meu ponto de vista, a sereia foi bondosa, pois foi ela que quis ter pernas e as outras pessoas não tinham culpa alguma disso, por outro lado, fez uma boa ação dado que desapareceu pela sua própria vontade. Portanto, a sereia sacrificou a sua vida por outra pessoa" (**Aluno 1**); "A meu ver, eu acho a atitude da Pequena sereia foi bondosa, por não ter escolhido matar o seu príncipe amado e ter escolhido transformar-se em espuma do mar pelo seu querido príncipe e arriscar a sua bela vida em vez de ter de volta a sua cauda. Em conclusão, eu percebi que não se deve fazer alguma coisa que nos mandei, a não ser os nossos pais. (**Aluno 2**); "A meu ver, a sereia foi justa,

porque não ia matar o príncipe por um erro que a sereia cometeu mas ela preferiu ser espuma do mar. Por fim, foi justa." **(Aluno 3)**; "Na minha opinião, a atitude da sereia foi simpática e foi arriscada porque ela podia matar o príncipe e voltar para o mar e continuar a ser uma sereia mas ela quis voltar para o mar e ser espuma do mar. Por fim, extrai desta história que não devemos pensar só em nós também devemos pensar nas outras pessoas" **(Aluno 4)**; "Eu acho que a atitude da sereia foi boa, porque se ela tivesse matado o seu amado ela sentia muita pena. Então é que devemos pensar." **(Aluno 5)**; "Do meu ponto de vista, a atitude da Pequena Sereia foi de carinho, porque se ela matasse o príncipe ele morria e ela nunca mais o via. Porém, também foi arriscada porque ela sabia das consequências se o príncipe não se apaixonasse por a Pequena Sereia. Em suma, a Pequena Sereia deu a sua vida por amor." **(Aluno 6)**; "Na minha opinião, acho que a pequena sereia teve uma boa atitude, porque ela não quis prejudicar ninguém e não queria matar o seu amado, a pequena sereia preferia ser uma espuma do mar." **(Aluno 7)**; Do meu ponto de vista, eu acho que a atitude da sereia foi boa, porque ela ao ficar sereia outra vez, iria estragar a vida do Príncipe. Em suma, a pequena sereia transformou-se em espuma." **(Aluno 8)**; "Do meu ponto de vista, eu acho que a atitude da Pequena Sereia foi boa. Primeiro ela bebeu a poção só por causa de ir ter com o Príncipe, mas também ela transformou-se em espuma do mar para não matar o Príncipe. Em suma, eu acho que o amor fala mais alto." **(Aluno 9)**; Do meu ponto de vista, eu acho que a atitude da sereia foi boa, porque ela arriscou a sua vida, ou seja transformar-se em espuma de água, em vez de matar o seu amado. E também acho, que ela foi arriscada, dado que a sereia, pensou duas vezes, sim, mas ela bebeu a poção, por causa do amor, ou seja do príncipe. Em suma, a sereia faz tudo por amor." **(Aluno 10)**; "Do meu ponto de vista, acho que a atitude da sereia foi a mais acertada. Em primeiro lugar não ia estar a prejudicar uma vida pela sua decisão. E em segundo ela sabia que podia nunca mais ver a sua família. E ainda assim abdicou da sua vida sabendo que ia ser para sempre espuma do mar. Por isso, eu acho que a sua atitude foi a mais acertada." **(Aluno 11)**; "Do meu ponto de vista, a atitude da Pequena Sereia foi a melhor, porque ela amava o seu príncipe (o seu amado) e não quis matar, ela preferiu não voltar a ser sereia e ficou em espuma do mar. Em conclusão ela fez isso por amor." **(Aluno 12)**; "Na minha opinião, eu acho que a atitude da sereia foi justa, porque ela tem de assumir as suas consequências e não podia pensar só nela. Em conclusão e sacrificou-se." **(Aluno 13)**; "A meu ver, a atitude da sereia foi amável, pois ela transformou-se em espuma para ver o seu príncipe e toda a gente feliz e foi também corajosa, porque se ela não tivesse coragem ela não teria feito o acordo. Por fim, a atitude da sereia foi boa." **(Aluno 14)**; No meu parecer a sereia fez a opção certa, pois se ela

matace o seu amor não ia ter rasão nenhuma, mas também ela podia não ter feito o acordo com a brucha do mar e nada tinha acontecido e assim ela não viraria espuma do mar." **(Aluno 15)**; Na minha opinião a atitude da sereia foi boa, porque embora ela crer voltar a ser sereia ela não teve curagem de matar uma pessoa de quem amava. Em conclusão, ela não o matou pelo amor." **(Aluno 16)**; "Na minha opinião, a atitude da sereia foi correta, pois se ela matase o príncipe ia prejudicar os outros com a morte do príncipe, além disso o probelema era dela. Mas também teve a hipótese de escolher se ia beber e ficar com a vida da sereia. Em conclusão ela escolheu a opeção mais arriscada e acabou por se transformar em espuma do mar." **(Aluno 17)**; "Do meu ponto de vista a sereia foi bondosa, uma vez que se sacrificou pelo seu amado. Por outro lado se ela não asseitasse o acordo com a bruxa do mar ela não teria perdido a vós. Em conclusão, eu também teria feito o mesmo, assim porque eu é que teria excolhido a opção de ganhar pernas ou ficar na minha vida." **(Aluno 18)**; "Do meu ponto de vista, eu acho que a atitude da Pequena Sereia foi correta, porque não se deve matar ninguém por uma decisão nossa e também é muito feio de fazer isso por causa do amor, em conclusão eu acho que a atitude da Sereia foi correta pois não matou o princepe e assumiu a responsabilidade de se transformar em espoma." **(Aluno 19)**; "Do meu ponto de vista, eu acho que a atitude da pequena sereia foi a melhor escolha, uma vez que iria estar a prejudicar outra pessoa se não tivesse tido esta atitude, sendo que o problema era seu. Por outro lado, também foi ela que aceitou o acordo da Bruxa do Mar, então teria de assomir as responsabilidades e consequências. Portanto, a atitude da sereia foi a mais acertada." **(Aluno 20)**; "No meu ponto de vista, eu acho a Sereia foi justa, porque o príncipe não tinha nada aver com o acordo entre a sereia e a bruxa e, porque foi ela que aceitou o acordo com a bruxa. Portanto eu acho que ela foi justa." **(aluno 21)**; "Na minha opinião, a atitude da Pequena Sereia foi correta, porque preferiu se transformar em espuma do mar em vez de tirar a vida a um humano. Conclusão ela não matou niguém." **(Aluno 22)**.

Assim, ao nível da macroestrutura temos as seguintes informações:

Análise da macroestrutura:	Total de textos	Percentagem
Ponto de vista	22	100%
Justificação	22	100%
Argumentos	22	100%
Conclusão	20	90%

Quadro 109- Análise da macroestrutura-sessão 7

Todos os alunos responderam corretamente à questão, o que não aconteceu no início do estudo. Nessa primeira etapa, a maioria tinha respondido incorretamente e mesmo aqueles que o tinham feito corretamente gozavam de textos simples e pobres, em termos de conteúdo.

Especificamente ao nível da macroestrutura, e como podemos observar, todos os alunos utilizaram, e de forma diversificada, um ponto de vista: "A meu ver" com 3 frequências; "Do meu ponto de vista" com 11 frequências; "Na minha opinião" com 6 frequências; "Eu acho" com 1 frequência e "No meu parecer" com 1 frequência. Repare-se que no início do estudo, as expressões mais utilizadas eram "Na minha opinião" ou "Eu acho". Neste momento, há uma diversidade maior em termos de pontos de vista. Todos os alunos justificam e argumentam convenientemente. Sem sombra de dúvida que os alunos perceberam bem o texto e procuram argumentar de forma completa o seu ponto de vista, utilizando para isso diferentes argumentos. Quanto à conclusão, apenas 2 alunos não realizam conclusão nas suas respostas.

Até aqui, podemos observar o grande progresso que houve paralelamente aos primeiros textos em que a maior parte não apresentava um ponto de vista, uma justificação, uma argumentação e uma conclusão. Estas falhas faziam com que a resposta não estivesse certa, pois muitas vezes os alunos limitavam-se a responder apenas "Eu acho que a atitude do lobo foi boa" ou mesmo a mais completa, embora muito pobre em termos de conteúdo " Eu acho que a atitude do lobo foi boa porque o lobo não comeu a ovelhinha".

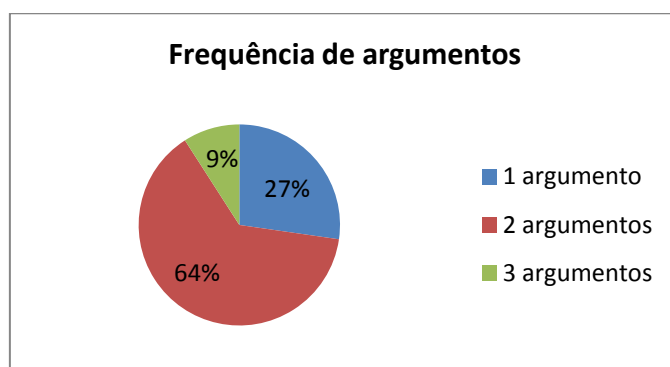


Gráfico 26- Frequência de argumentos- sessão 7

Também um dado que nos importa conhecer é a quantidade de argumentos utilizados pelos alunos para justificar a sua questão. Neste momento, e sem a pergunta especificar a quantidade, a maior parte introduz mais do que 1 argumento (16 alunos). No início do estudo, as crianças não

dominavam a argumentação e faziam-na quer de forma elementar, quer utilizando apenas um argumento.

Na análise de elementos da microestrutura começamos por fazer uma análise aos conectores discursivos.

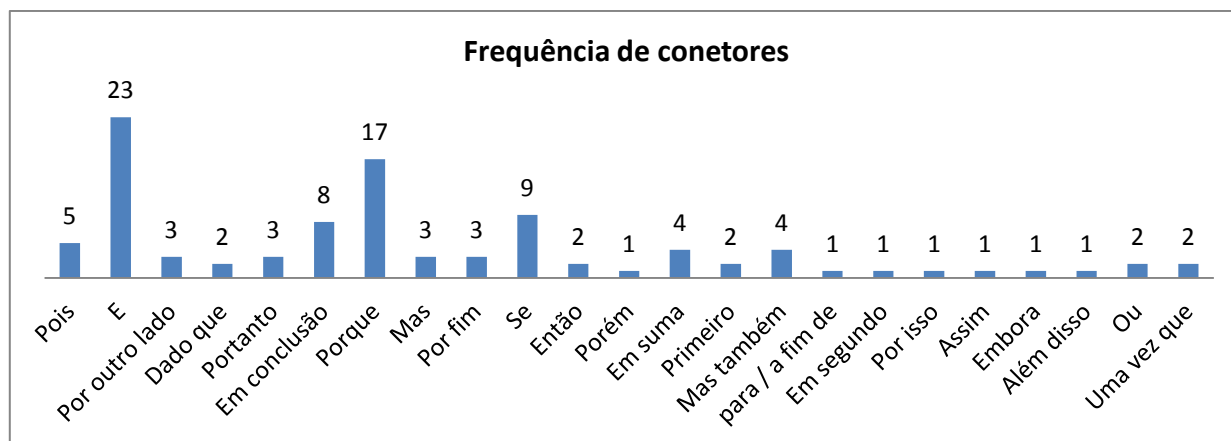


Gráfico 27- Frequência de conectores- sessão 7

Se no início do nosso estudo, os conectores mais utilizados eram as conjunções coordenadas copulativas "e", as conjunções coordenadas adversativas "mas", as conjunções subordinadas causais "porque"; neste momento, há uma diversificação e quantidade maior de conectores discursivos. Deste modo, para justificar as suas ideias, os alunos apoiam-se, por exemplo, em expressões como "porque, dado que, uma vez que, pois"; para acrescentar ideias já não utilizam apenas a conjunção "e" mas "e também, além disso, mas também, em primeiro..., em segundo...., por outro lado". Como já experimentam concluir nas suas respostas, surgem expressões como "Por fim, em suma, assim, então, em conclusão, por isso". Também temos a presença de uma conjunção subordinada concessiva "embora", nunca antes utilizada.

Assim, e chegando a esta fase do trabalho, parece-nos pertinente analisar as respostas uma a uma e ver a evolução de cada aluno.

2.7.1- Avaliação final

a) Aluno 1

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	15
Ortografia	0
Sinais de pontuação	0
Uso de conectores	0
Morfologia e sintaxe	"A minha opinião sobre a atitude da ovelha ao longo é que a ovelha foi obediente"

Quadro 110- Análise da microestrutura- aluno 1- fase inicial

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	48
Ortografia	0
Sinais de pontuação	Falta ponto final depois "disso"
Uso de conectores	"Pois", "e", "por outro lado", "dado que", "portanto"
Morfologia e sintaxe	"pela sua própria"

Quadro 111 Análise da microestrutura- aluno 1- fase final

O aluno 1 não acertou na pergunta 1, mas respondeu corretamente à pergunta 2, no início do estudo. A extensão de palavras é bastante significativa (15 no início do estudo para 48), bem como o uso de conectores discursivos (antes não utilizou nenhum e agora utilizou corretamente 5).

Em termos de macroestrutura, as duas respostas dadas pelo aluno, inicialmente, revelam falta de estrutura e argumentos muito vagos "A minha opinião... é que o lobo teve uma boa atitude"/ "A minha opinião sobre a atitude da ovelha ao longo é que a ovelha foi obediente". Neste momento, este aluno introduz um ponto de vista, apresenta argumentos justificando bem e concluiu. Utiliza corretamente conectores frásicos para adicionar argumentos "por outro lado", "e", para explicar por que razão a sereia foi bondosa utiliza a expressão "pois" e para concluir "portanto".

Eis a resposta final: "Do meu ponto de vista, a sereia foi bondosa, pois foi ela que quis ter pernas e as outras pessoas não tinham culpa alguma disso, por outro lado, fez uma boa ação dado que desapareceu pela sua própria vontade. Portanto, a sereia sacrificou a sua vida por outra pessoa"

b) Aluno 2

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	68
Ortografia	"mandei"
Sinais de pontuação	1ª frase muito longa com repetição do "e"
Uso de conectores	"e", "em conclusão"
Morfologia e sintaxe	"eu acho a atitude...foi bondosa", "a não ser os nossos pais"

Quadro 112- Análise da microestrutura- aluno 2- fase final

O aluno 2 obteve as duas respostas iniciais incorretas por não dizerem nada em termos de conteúdo: "A minha opinião.. é que eu acho que a atitude dele foi má, porque ele podia ter sido muito bom"/ "A minha opinião sobre a atitude da ovelhinha (...) é boa, porque ela não esteve sempre a mudar de atitude". Como se pode verificar, as respostas são muito curtas e sem estrutura. Nesta altura, apresenta um texto com 68 palavras com um ponto de vista, argumentos e respetiva conclusão. As falhas surgem em termos de sintaxe e morfologia, bem como no uso dos sinais de pontuação. De qualquer modo, também é possível observar a evolução deste aluno no final do estudo. Vejamos a resposta final:

"A meu ver, eu acho a atitude da Pequena sereia foi bondosa, por não ter escolhido matar o seu príncipe amado e ter escolhido transformar-se em espuma do mar pelo seu querido príncipe e arriscar a sua bela vida em vez de ter de volta a sua cauda. Em conclusão, eu percebi que não se deve fazer alguma coisa que nos mandei, a não ser os nossos pais.

c) Aluno 3

Análise da microestrutura:	Análise	Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	18 palavras	Extensão de palavras	31
Ortografia	1 erro	Ortografia	"príncipe", "preferio"
Sinais de pontuação	Falta um ponto final a seguir a "modou"	Sinais de pontuação	0
Uso de conectores	"mas"- coordenada adversativa	Uso de conectores	"porque", "mas", "por fim"
Morfologia e sintaxe	"A minha opinião é que o lobo modou"	Morfologia e sintaxe	Conjunção "mas" mal utilizado

Quadro 111- Análise da microestrutura- aluno 3- fase final

Quadro 110- Análise da microestrutura- aluno 3- fase inicial

Este aluno teve a primeira resposta correta, mas a segunda errada, no início do estudo. Mais uma vez, as suas respostas não apresentam estrutura e em termos de conteúdo são muito pobres."O lobo modou ele era mau mas com as atitudes da ovelhinha ele ia ficando cada vez melhor"/ "Na

minha opinião acho que a ovelhinha esteve sempre igual nunca mudou". Atualmente, o aluno utilizou um ponto de vista, uma justificação, argumentos e uma conclusão. Em termos de microestrutura, a extensão de palavras aumenta (de 18/12 para 31 palavras) e a quantidade de conectores também. A resposta falha apenas na má utilização da conjunção coordenada adversativa "mas". O aluno devia ter escolhido outra expressão como "Por isso" para a frase fazer mais sentido.

Também é possível verificar uma evolução neste aluno. Trata-se de uma resposta curta, mas bem justificada. Eis o texto final:

"A meu ver, a sereia foi justa, porque não ia matar o príncipe por um erro que a sereia cometeu mas ela preferio ser espuma do mar. Por fim, foi justa."

d) Aluno 4

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	16 palavras
Ortografia	0 erros
Sinais de pontuação	0
Uso de conectores	"porque"- subordinativa causal
Morfologia e sintaxe	0

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	19
Ortografia	1 "atitude"
Sinais de pontuação	0
Uso de conectores	"porque"
Morfologia e sintaxe	0

Quadro 113- Análise da microestrutura- aluno 4-fase inicial- pergunta 1 e 2

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	60
Ortografia	"príncipe", "extraí", "por", "so", "tambem"
Sinais de pontuação	Vírgula a seguir "sereia" e "nós"
Uso de conectores	Vários "e", "porque", "mas", "por fim"
Morfologia e sintaxe	"A atitude foi simpática e foi arriscada"

Quadro 114- Análise da microestrutura- aluno 4- fase final

O aprendente respondeu corretamente as duas questões iniciais, embora muito simples. "Eu acho que a atitude do lobo foi boa porque o lobo não comeu a ovelhinha"/ "Eu acho que a atitude da ovelhinha foi boa porque a ovelhinha estava cheinha de frio e de fome".

Assim, é visível um ponto de vista, repetido, "Eu acho que", uma justificação apoiada na mesma conjunção subordinada causal "porque", com apenas um argumento elementar, sem a presença de uma conclusão.

No final do estudo, apercebemo-nos que houve uma progressão. A nível da macroestrutura, todos os parâmetros estão presentes: ponto de vista, justificação, argumentos (mais do que um) e uma conclusão. A nível da microestrutura, de 16/19 palavras passamos a ter 60 palavras e há a utilização de mais conectores frásicos. Também de salientar algumas falhas a nível sintático e morfológico: a atitude da sereia não foi simpática e arriscada, mas sim a sereia. Também há mais erros ortográficos, embora o texto seja maior.

Vejamos a resposta final: "Na minha opinião, a atitude da sereia foi simpática e foi arriscada porque ela podia matar o príncipe e voltar para o mar e continuar a ser uma sereia mas ela quis voltar para o mar e ser espuma do mar. por fim, extrai desta história que não devemos pensar so em nós tambem devemos pensar nas outras pessoas"

e) Aluno 5

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	26
Ortografia	"tivese"
Sinais de pontuação	0
Uso de conectores	"porque", "então"
Morfologia e sintaxe	"então é que devemos pensar"

Quadro 115- Análise da microestrutura- aluno 5- fase final

Esta criança não acertou nenhuma resposta, no início do estudo. "A minha opinião...a ovelhinha era fofa então o lobo não devia comea então eu não gostei da atitude do lobo"/ "A atitude dabelhinha foi muito correto o que ele fez".

Tratando-se de um aluno NEE, ficamos contentes com o resultado. Assim, as respostas iniciais ora não tinham coerência, pois o lobo não tinha comido a ovelha e o aluno dá a entender que isso foi um facto; ora não apresenta nenhuma justificação/argumento. No final do estudo, encontramos um ponto de vista, uma justificação, um argumento e uma tentativa de conclusão.

Resposta final: "Eu acho que a atitude da sereia foi boa, porque se ela tivese matado o seu amado ela sentia muita pena. Então é que devemos pensar."

f) Aluno 6

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	21 palavras
Ortografia	"cria"
Sinais de pontuação	0
Uso de conectores	"porque" subordinativa causal, "e" coordenativa copulativa, "e depois" subordinativa temporal
Morfologia e sintaxe	0

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	14
Ortografia	1 "chatiou"
Sinais de pontuação	0
Uso de conectores	1 "porque"
Morfologia e sintaxe	0

Quadro 116- Análise da microestrutura- aluno 6- fase inicial na 1ª e 2ª pergunta

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	57
Ortografia	"principe", "apaixona-se", "por a", "soma"
Sinais de pontuação	Falta de vírgula a seguir a "arriscada"
Uso de conectores	"porque", "se", "e", "porém", "em suma"
Morfologia e sintaxe	"por a" em vez pela, "apaixona-se", "a atitude foi de carinho"

Quadro 117- Análise da microestrutura- aluno 6- fase final

Este aluno respondeu corretamente as duas primeiras questões, evidenciando compreender o texto em questão. Não apresentava ponto de vista, nem uma conclusão mas justifica corretamente com apenas um argumento. "A atitude do lobo é boa porque ele primeiro cria comer a ovelhinha e depois arrependeu-se e começou a gostar muito dela"/ "A atitude da ovelhinha foi boa, porque ela nunca se chetiu com o lobo".

No final do estudo, o aluno utiliza ponto de vista, justificação com mais do que 1 argumento e conclusão. De um texto com 21/14 palavras passa a outro com a estrutura ideal, como já vimos, com 57 palavras. Encontramos algumas falhas ainda a limar: a atitude da Sereia não foi de carinho e alguns erros ortográficos, nomeadamente na conjugação do verbo no pretérito imperfeito do modo conjuntivo "apaixonasse", apesar de não ser um modo verbal incluído no currículo de Português do 1º ciclo.

Produção final: "Do meu ponto de vista, a atitude da Pequena Sereia foi de carinho, porque se ela matasse o principe ele morria e ela nunca mais o via. Porém, também foi arriscada porque ela

sabia das consequências se o príncipe não se apaixonava-se por a Pequena Sereia. Em soma, a Pequena Sereia deu a sua vida por amor."

g) Aluno 7

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	21 palavras
Ortografia	"deichou-a"
Sinais de pontuação	falta de vírgulas em "ao longo da história"
Uso de conectores	"porque", "e"
Morfologia e sintaxe	"comela"

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	34
Ortografia	0
Sinais de pontuação	Falta um ponto final a seguir a "amado"
Uso de conectores	"porque", "e"
Morfologia e sintaxe	Tempo verbal mal empregue de "preferia"

Quadro 118- Análise da microestrutura- aluno 7- fase inicial

Quadro 119- Análise da microestrutura- aluno 7- fase final

O aluno 7 acertou a primeira pergunta, no início do estudo, mas não a segunda. As respostas careciam de ponto de vista, argumentos válidos e bem explicados, bem como de conclusão. "A atitude do lobo... foi boa e má, porque queria comela, e deichou-a ficar na casa dele"/ "Foi boa, porque ela estava com frio e com fome". Também, a nível do discurso, havia grandes falhas, pois as personagens não estavam mencionadas e o leitor tinha de deduzir do que se tratava. O conector também não estava bem utilizado.

No final do estudo, nota-se a evolução deste aluno. Utiliza um ponto de vista, justificação, argumentos válidos e bem explicados. Apesar de não estar presente nenhum termo de conclusão, é possível observar uma tentativa, na última expressão "A pequena sereia preferia ser uma espuma do mar." A nível da microestrutura, nota-se, de imediato, o aumento de palavras, os erros são praticamente os mesmos e os conectores utilizados foram praticamente os mesmos. No entanto, o discurso, neste momento, é mais claro e completo.

Texto final: "Na minha opinião, acho que a pequena sereia teve uma boa atitude, porque ela não quis prejudicar ninguém e não queria matar o seu amado, a pequena sereia preferia ser uma espuma do mar."

h) Aluno 8

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	35
Ortografia	0
Sinais de pontuação	0
Uso de conectores	"porque", "em suma"
Morfologia e sintaxe	0

Quadro 120- Análise da microestrutura-aluno 8- fase final

Este aluno não acertou as duas perguntas iniciais, pois nunca justifica, nem apresenta nenhum argumento. São respostas que poderiam servir para qualquer pergunta, sem conhecer especificamente o texto: "Na minha opinião eu acho que o lobo era mau e ao mesmo tempo bom"/ "A minha opinião é que a ovelhinha ao longo da história foi sempre boa".

Neste momento, é visível a estrutura definida: ponto de vista, justificação, argumentos (neste caso 1) e conclusão. Como podemos constatar, a conclusão não foi bem conseguida, mas através do conector frásico utilizado "Em suma", percebemos que o aluno teve percepção que era necessário. A extensão de palavras também se verifica, bem como o uso correto dos conectores .

Vejamos o texto final: "Do meu ponto de vista, eu acho que a atitude da sereia foi boa, porque ela ao ficar sereia outra vez, iria estragar a vida do Príncipe. Em suma, a pequena sereia transformou-se em espuma."

i) Aluno 9

Análise da microestrutura:	Análise	Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	27 palavras	Extensão de palavras	52
Ortografia	"início", "já"	Ortografia	"príncipe"
Sinais de pontuação	Vírgula entre "no início" e "no final"	Sinais de pontuação	Falta a vírgula a seguir a "primeiro"
Uso de conectores	"e"	Uso de conectores	"primeiro", "mas também", "para", "em suma"
Morfologia e sintaxe	"A minha opinião sobre a atitude...foi que ele ... queria comer"	Morfologia e sintaxe	"mas também"

Quadro 121- Análise da microestrutura- aluno 9- fase inicial

Quadro 122- Análise da microestrutura-aluno 9-fase final

No início do estudo, foi considerada correta a primeira questão, mas não a segunda. O aluno não emite, de facto, a sua opinião apesar de iniciar com a expressão "A minha opinião". Apenas apresenta alguns factos: "A minha opinião... foi que ele no inicio queria comer a ovelhinha e no final ja não queria."/ A minha opinião sobre a atitude da ovelhinha (...) foi que não mudou de perfil".

No final do estudo, o aluno obedece aos critérios estabelecidos para uma resposta de opinião: apresenta ponto de vista, justificação, argumentos e conclusão. Apenas a referir que o conector "mas também" não era o mais próprio, neste contexto. Se o aluno tinha iniciado com "primeiro" para apresentar o primeiro argumento, era mais correto afirmar "em segundo/depois..." e não "mas também". De qualquer modo, o erro sintático/morfológico cometido antes, é ultrapassado. Neste momento, consegue emitir a sua opinião, como se pode comprovar: "Do meu ponto de vista, eu acho que a atitude da Pequena Sereia foi boa. Primeiro ela bebeu a poção só por causa de ir ter com o Príncipe, mas também ela transformou-se em espuma do mar para não matar o Principe. Em suma, eu acho que o amor fala mais alto." Portanto, estamos perante mais um progresso.

j) Aluno 10

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	70
Ortografia	0
Sinais de pontuação	Falta uma vírgula a seguir a "seja" (duas vezes), tirar a vírgula a seguir a "acho"
Uso de conectores	"porque", "e também", "dado que", "mas", "em suma"
Morfologia e sintaxe	0

Quadro 123- Análise da microestrutura- aluno 10- fase final

O aluno 10 respondeu incorretamente nas duas primeiras questões. Apontou um ponto de vista sem justificar e/ou argumentar. Obtivemos, por isso, respostas muito vagas e sem estrutura. "A minha opinião. é que ele foi um bocado mau"/"A minha opinião é que a ovelhinha foi esperta ao ensister com o lobo"

Neste momento, o aluno segue a estrutura aprendida, argumentando corretamente (apresentando mais do que 1 argumento). De 10/14 palavras, passou a 70, um número bastante

considerável. Haveria algumas modificações a fazer em termos linguísticos, no entanto, é de salientar também a grande evolução.

Vejamos a resposta final: "Do meu ponto de vista, eu acho que a atitude da sereia foi boa, porque ela arriscou a sua vida, ou seja transformar-se em espuma de água, em vez de matar o seu amado. E também acho, que ela foi arriscada, dado que a sereia, pensou duas vezes, sim, mas ela bebeu a poção, por causa do amor, ou seja do príncipe. Em suma, a sereia faz tudo por amor."

h) Aluno 11

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	31 palavras
Ortografia	"histora"
Sinais de pontuação	Ponto final a seguir a boa.
Uso de conetores	0
Morfologia e sintaxe	0

Quadro 124- Análise da microestrutura- aluno 11- fase inicial

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	69
Ortografia	0
Sinais de pontuação	Falta uma vírgula depois de "primeiro lugar" e "ainda assim"
Uso de conetores	Em primeiro lugar", "Em segundo", "Ainda assim", "Por isso"
Morfologia e sintaxe	Não há a necessidade de "e" na expressão "E Ainda assim"

Quadro 125- Análise da microestrutura-aluno 11- fase final

O aluno 11 respondeu corretamente à pergunta 1, mas não à pergunta 2. Se na primeira, o aluno evidenciou alguma compreensão relativamente à história, na segunda nem sequer ficamos a conhecer o que ele entendeu do conto. "A minha opinião (...) é boa eu acho que o lobo(...) foi demonstrando que afinal era um lobo bom"/"A minha opinião sobre a ovelhinha ao longo da história é boa".

Novamente, encontramos aqui mais um progresso. Temos a presença de um ponto de vista com uma boa correção linguística "acho que a atitude da sereia foi a mais acertada", em vez de "A minha opinião é boa"; com vários argumentos bem demarcados pelos conetores frásicos e uma conclusão retomando o que foi afirmado anteriormente. A nível da microestrutura, as pequenas falhas dizem respeito a conteúdos que sequer fazem parte do programa do 1º ciclo e, por isso,

numa situação de teste, o aluno não seria penalizado. Por fim, de acrescentar que anteriormente, este aprendente não utilizava conectores e, neste momento, utilizou vários de forma correta.

Eis a resposta final: "Do meu ponto de vista, acho que a atitude da sereia foi a mais acertada. Em primeiro lugar não ia estar a prejudicar uma vida pela sua decisão. E em segundo ela sabia que podia nunca mais ver a sua família. E ainda assim abdicou da sua vida sabendo que ia ser para sempre espuma do mar. Por isso, eu acho que a sua atitude foi a mais acertada. "

i) Aluno 12

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	47
Ortografia	0
Sinais de pontuação	Falta um ponto final a seguir a "matar" e uma vírgula a seguir a "em conclusão".
Uso de conectores	"porque", "e", "em conclusão"
Morfologia e sintaxe	Falta um pronome " e não o quis matar"

Quadro 126- Análise da microestrutura- aluno 12- fase final

Este aluno respondeu incorretamente às duas questões iniciais, limitando-se apenas a afirmar que a atitude da personagem em questão, era boa ou má. "Na minha opinião a atitude do lobo... foi má"/"Ao longo da história atitude da ovelhinha foi boa".

No final do estudo, verifica-se uma resposta com estrutura: ponto de vista, justificação, uma argumentação bem conseguida e uma conclusão. Uma resposta simples que demonstra, claramente, a boa perceção do aluno face ao texto apresentado. Mais um caso de evolução, portanto.

Resposta final: "Do meu ponto de vista, a atitude da Pequena Sereia foi a melhor, porque ela amava o seu príncipe (o seu amado) e não quis matar, ela preferiu não voltar a ser sereia e ficou em espuma do mar. Em conclusão ela fez isso por amor."

j) Aluno 13

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	19 palavras
Ortografia	0
Sinais de pontuação	Vírgula depois de "Na minha opinião"
Uso de conectores	"porque"
Morfologia e sintaxe	Tempo verbal "ele sentiu que ela precisa dele"

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	11
Ortografia	0
Sinais de pontuação	1 falta a vírgula a seguir a "Na minha opinião"
Uso de conectores	0
Morfologia e sintaxe	0

Quadro 127- Análise da microestrutura- aluno 13-fase inicial

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	31
Ortografia	0
Sinais de pontuação	Falta uma vírgula a seguir a "em conclusão"
Uso de conectores	"porque", "e", "em conclusão"
Morfologia e sintaxe	"em conclusão e sacrificou-se"

Quadro 128- Análise de microestrutura- aluno 13- fase final

As duas respostas iniciais foram consideradas corretas, embora a segunda evidencie apenas alguma compreensão. "Na minha opinião eu acho que o lobo teve uma atitude correta, porque ele sentiu que ela precisa dele." /"Na minha opinião eu acho que a ovelha foi muito simpática". Como é possível constatar são respostas curtas e com fraco poder argumentativo.

Já no final do estudo, o aluno conhece e aplica a estrutura aprendida: um ponto de vista, uma justificativa, argumentos válidos e uma conclusão. Há uma diversidade maior de conectores frásicos, bem como um número maior de palavras. Há, contudo, um aspecto a considerar menos positivo na última frase que nos dá a entender que o aluno se esqueceu de alguma palavra. Daí, não fazer grande sentido e considerarmos um erro de morfologia/ sintaxe.

Resposta final: "Na minha opinião, eu acho que a atitude da sereia foi justa, porque ela tem de assumir as suas consequências e não podia pensar só nela. Em conclusão e sacrificou-se."

k) Aluno 14

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	24 palavras
Ortografia	0
Sinais de pontuação	0
Uso de conectores	"mas"
Morfologia e sintaxe	"ao início"

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	18
Ortografia	1 "atentar"
Sinais de pontuação	0
Uso de conectores	"porque"
Morfologia e sintaxe	0

Quadro 129- Análise da microestrutura- aluno 14- fase inicial

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	48
Ortografia	"amavel", "principe", "curajosa"
Sinais de pontuação	Falta de um ponto final a seguir a "feliz"
Uso de conectores	"pois", "para", "e", "porque", "se", "por fim"
Morfologia e sintaxe	"a atitude da sereia foi amável"

Quadro 130- Análise da microestrutura- aluno 14- fase final

Este aluno respondeu corretamente às questões iniciais. "Eu acho que ele ao início estava a ser um pouco mau mas assim mais para o fim da história começou a ser melhor" / "Eu acho que a atitude da ovelhinha foi boa, porque ela estava a tentar que o lobo ficasse bom". Como foi possível observar, as duas respostas evidenciam alguma compreensão, mas não respondem concretamente ao solicitado.

Neste momento, o aluno diversifica o ponto de vista, justifica e apresenta mais do que um argumento e uma conclusão. De notar, que continua a apresentar um problema que foi repetitivo neste estudo: o ponto de vista mal construído "a atitude da sereia foi amavel". De resto, também é visível a evolução, no final do trabalho.

Vejamos a resposta final: "A meu ver, a atitude da sereia foi amavel, pois ela transformou-se em espuma para ver o seu principe e toda a gente feliz e foi também curajosa, porque se ela não tivesse coragem ela não teria feito o acordo. Por fim, a atitude da sereia foi boa."

I) Aluno 15

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	47
Ortografia	"apeção", "serta", "matace", "rasão", "brucha"
Sinais de pontuação	Falta a vírgula depois de "parecer", falta um ponto final a seguir a "nenhuma".
Uso de conectores	"pois", "se", "mas também", "e", "assim"
Morfologia e sintaxe	Frase muito longa, muita repetição da conjunção copulativa "e", mas também ela não <i>podia</i> ter feito..."

Quadro 131- Análise da microestrutura- aluno 15- fase final

Este aluno respondeu de forma incorreta às duas questões iniciais: "Na minha opinião a atitude do lobo... foi boa e má"/ "Na minha opinião a atitude da ovelhinha sempre foi a mesma". Estas respostas apresentam apenas um ponto de vista.

No final do estudo, e a nível de macroestrutura, encontramos uma resposta com um ponto de vista, uma justificação, argumentos e uma tentativa de conclusão "assim ela viraria espuma do mar". A nível da microestrutura, há a presença de alguns erros ortográficos, falha na utilização dos sinais de pontuação. Também de apontar uma má utilização do conector "mas também" nesta frase.

Embora haja estas pequenas falhas, nota-se uma considerável evolução, sendo esta a resposta final: "No meu parecer a sereia fez a apeção certa, pois se ela matace o seu amor não ia ter rasão nenhuma, mas também ela podia não ter feito o acordo com a brucha do mar e nada tinha acontecido e assim ela não viraria espuma do mar."

m) Aluno 16

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	36
Ortografia	"crer", "curagem"
Sinais de pontuação	Falta a vírgula a seguir a "opinião".
Uso de conectores	"porque", "em conclusão"
Morfologia e sintaxe	Tempo verbal incorreto "ela crer", por amor e não "pelo amor"

Quadro 132- Análise da microestrutura-aluno 16- fase final

Este aluno não acertou as duas primeiras questões "A atitude dele... foi boa" / "A atitude foi má, porque estar sempre a pedir todo ao lobo". São respostas curtas, sem estrutura nem argumentação sobre aquilo que é solicitado.

No final do estudo, o aluno respondeu ao objetivo pretendido: este texto apresenta um ponto de vista, uma justificação, uma boa argumentação e uma conclusão. As falhas residem no aspeto morfosintático: o aluno não utilizou o pretérito imperfeito do modo conjuntivo a seguir à expressão "porque embora ela **quisesse**"; também a contração da preposição "pelo" está mal empregue. Deste modo, a expressão adequada deveria ser a preposição simples "ela não o matou **por** amor".

Vejamos a resposta final: "Na minha opinião a atitude da sereia foi boa, porque embora ela crer voltar a ser sereia ela não teve coragem de matar uma pessoa de quem amava. Em conclusão, ela não o matou pelo amor."

n) Aluno 17

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	32 palavras
Ortografia	0
Sinais de pontuação	Falta a vírgula depois de "querer"
Uso de conetores	"mas"
Morfologia e sintaxe	Repetição da palavra "a"

Quadro 133- Análise da microestrutura- aluno 17- fase inicial

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	64
Ortografia	"matase", "problema", "opeção"
Sinais de pontuação	Falta uma vírgula a seguir a "conclusão"
Uso de conetores	"pois", "além disso", "mas também", "e", "em conclusão"
Morfologia e sintaxe	Conjunção "e" mal colocada; repetição da palavra "príncipe"

Quadro 134- Análise da microestrutura- aluno 17- fase final

No início do estudo, o aluno 17 respondeu corretamente à primeira questão e de forma errada à segunda. "A minha opinião sobre a atitude do lobo(...) é que ele quer uma coisa boa para ele, mas depois arrepende-se de querer para a ovelha ficar bem"/ "A minha opinião sobre a atitude da ovelhinha (...) é que ela gostava do lobo".

No final do estudo, obtivemos uma resposta muito mais completa a todos os níveis: com ponto de vista, justificação, mais do que um argumento e respetiva conclusão. A nível da microestrutura,

encontramos o dobro das palavras e com maior uso de conectores frásicos, embora um esteja mal aplicado. Assim, na segunda frase teria feito mais sentido se o aluno tivesse optado pela conjunção coordenada disjuntiva "ou": "Mas também teve a hipótese de escolher se ia beber *ou* ficar com a vida de sereia".

Eis a resposta final: "Na minha opinião, a atitude da sereia foi correta, pois se ela matasse o príncipe ia prejudicar os outros com a morte do príncipe, além disso o problema era dela. Mas também teve a hipótese de escolher se ia beber e ficar com a vida da sereia. Em conclusão ela escolheu a opção mais arriscada e acabou por se transformar em espuma do mar. "

o) Aluno 18

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	22 palavras
Ortografia	0
Sinais de pontuação	Falta de um ponto final a seguir à frase que não conseguiu terminar (é...)
Uso de conectores	0
Morfologia e sintaxe	Frase inacabada "A minha opinião sobre a atitude do lobo ao longo da história é"

Quadro 135- Análise da microestrutura- aluno 18- fase inicial

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	62
Ortografia	"sacrificou", "asseitasse", "vós", "excolhido"
Sinais de pontuação	Vírgula a seguir a "ponto de vista", "por outro lado" e "com a bruxa"
Uso de conectores	"uma vez que", "por outro lado", "se", "em conclusão", "porque", "ou"
Morfologia e sintaxe	"teria feita o mesmo, assim porque..."

Quadro 136- Análise da microestrutura- aluno 18- fase final

O aluno 18 respondeu corretamente à primeira questão, mas não à segunda. "A minha opinião (...) eu acho que ele teve partes muito maldosas e muito bondosas" / "Eu acho que a ovelhinha teve a sua atitude ao longo da história muito boa". Estas respostas iniciais são muito semelhantes, em termos de conteúdo.

No fim do ano, o aluno apresenta ponto de vista, justificação, argumentos e conclusão. Os aspetos a melhorar prendem-se com questões linguísticas: erros ortográficos e morfosintáticos. Aliás, a última frase, redigida em jeito de conclusão, torna-se mesmo confusa.

Texto final: "Do meu ponto de vista a sereia foi bondosa, uma vez que se sacrificou pelo seu amado. Por outro lado se ela não asseitasse o acordo com a bruxa do mar ela não teria perdido a vós. Em conclusão, eu também teria feito o mesmo, assim porque eu é que teria escolhido a opção de ganhar pernas ou ficar na minha vida."

p) Aluno 19

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	de 26 palavras
Ortografia	"melho-rando"
Sinais de pontuação	0
Uso de conectores	"mas"
Morfologia e sintaxe	"A minha opinião sobre a atitude do lobo é que..."

Quadro 137- Análise da microestrutura-aluno 19- fase inicial

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	62
Ortografia	"Princepe", "espoma"
Sinais de pontuação	Falta de ponto final a seguir a "nossa" e a seguir a "amor", falta uma vírgula a seguir a "conclusão" e "correta"
Uso de conectores	"porque", "e também", "em conclusão", "pois", "e"
Morfologia e sintaxe	"feio de fazer", "por causa do amor"

Quadro 138- Análise da microestrutura- aluno 19- fase final

Este aluno não acertou a primeira questão, mas sim a segunda. "Na minha opinião, acho que a atitude da ovelhinha foi uma atitude correta"/ "A minha opinião sobre a atitude do lobo é que ele foi melhorando a sua atitude mas acho que ele poderia logo no início ser melhor". A análise assemelha-se às restantes: respostas curtas, sem estrutura, sem justificação e com argumentação muito pobre (na segunda resposta).

Terminado o trabalho, constatamos que há uma duplicação de palavras e o texto, de um modo geral, melhora em todos os aspetos. Segue a estrutura aprendida, em que apresenta mais do que um argumento. Embora consigamos observar a falta de sinais de pontuação, que dariam um sentido mais claro ao texto, é de louvar a evolução, neste curto espaço de tempo.

Vejamos o texto final: "Do meu ponto de vista, eu acho que a atitude da Pequena Sereia foi correta, porque não se deve matar ninguém por uma decisão nossa e também é muito feio de fazer isso por causa do amor, em conclusão eu acho que a atitude da Sereia foi correta pois não matou o princepe e assumiu a responsabilidade de se transformar em espoma."

q) Aluno 20

Este estudante revela grandes dificuldades, no início do estudo, para apresentar a sua opinião. "A minha opinião (...) é má mas depois melhora"/ "A minha opinião sobre a atitude da ovelhinha (...) é boa". Na primeira questão revela conhecer algo da história, mas não explicita nada de concreto. Na segunda, nem sequer é uma resposta aceitável.

Análise da microestrutura:	Análise	Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	de 17	Extensão de palavras	de 69
Ortografia	0	Ortografia	"assomir"
Sinais de pontuação	de 0	Sinais de pontuação	de 0
Uso de conetores	"mas"	Uso de conetores	"uma vez que", "se", "por outro lado", "então", "e", "portanto"
Morfologia e sintaxe	e 0	Morfologia e sintaxe	e 0

Quadro 139- Análise da microestrutura- aluno 20- fase inicial

Quadro 140- Análise da microestrutura- aluno 20- fase final

Neste momento, este é um dos textos mais completo, com apenas 1 erro ortográfico num universo de 69 de palavras. Para além de maior quantidade de conetores discursivos, estes encontram-se bem aplicados no texto, o que o torna mais rico.

Texto final: "Do meu ponto de vista, eu acho que a atitude da pequena sereia foi a melhor escolha, uma vez que iria estar a prejudicar outra pessoa se não tivesse tido esta atitude, sendo que o problema era seu. Por outro lado, também foi ela que aceitou o acordo da Bruxa do Mar, então teria de assomir as responsabilidades e consequências. Portanto, a atitude da sereia foi a mais acertada."

r) Aluno 21

Análise da microestrutura:	Análise
Extensão de palavras	51
Ortografia	"príncipe", "aver"
Sinais de pontuação	Falta uma ponto final a seguir a "a bruxa" ou deveria tirar a vírgula a seguir a "e", falta uma vírgula a seguir a "portanto"
Uso de conectores	"porque", "e", "portanto"
Morfologia e sintaxe	"eu acho a Sereia foi justa"

Quadro 141-Análise da microestrutura- aluno 21- fase final

Este aluno respondeu incorretamente as duas questões iniciais, limitando-se apenas a responder que a opinião dele é boa. "A minha opinião sobre a atitude do lobo... é boa"/ "A minha opinião sobre a atitude da ovelhinha (...) é boa".

No final do estudo, o aluno inclui na sua resposta um ponto de vista, uma justificação, uma argumentação aceitável e uma conclusão. Apresenta um número maior de palavras e diversifica os conectores frásicos.

Texto final: "No meu ponto de vista, eu acho a Sereia foi justa, porque o príncipe não tinha nada aver com o acordo entre a sereia e a bruxa e, porque foi ela que aceitou o acordo com a bruxa. Portanto eu acho que ela foi justa."

s) Aluno 22

Análise da micoestrutura:	Análise
Extensão de palavras	32
Ortografia	"conclusão", "niguém"
Sinais de pontuação	Falta uma vírgula a seguir a "Conclusão"
Uso de conectores	"porque", "conclusão"
Morfologia e sintaxe	"se transformar"

Quadro 142- Análise da microestrutura- aluno 22- fase final

O aluno 22 respondeu de forma errada às questões iniciais. "Na minha opinião, a atitude do lobo foi mudando ao longo da história"/ "Na minha opinião, a atitude da ovelhinha não modou ao

longo da história". Assim, sabemos apenas que as personagens mudaram ou não de atitude ao longo da história, ou seja, não revelam qualquer tipo de informação sobre o texto lido.

Em junho, esta criança consegue apresentar um ponto de vista, uma justificação, uma argumentação correta e uma conclusão.

"Na minha opinião, a atitude da Pequena Sereia foi correta, porque preferiu se transformar em espuma do mar em vez de tirar a vida a um humano. Conclusão ela não matou ninguém."

Considerações finais

Com base no estudo realizado, foi-nos permitido observar que o uso do jogo teve um efeito muito positivo no que diz respeito à motivação e participação desta nova geração de alunos. A adoção de uma estratégia de ensino menos convencional deu os seus frutos, pois os alunos consideraram que o jogo desempenhou um papel importante no processo de consolidação de conhecimentos.

Como é possível constatar, verificou-se uma evolução em todos os alunos. Os textos apresentaram-se bem estruturados por conterem todos os elementos necessários à sua compreensão e obedeceram às condições de progressão, coerência e coesão. O encadeamento por conexão explícita é também mais recorrente. Alguns exemplos são: "mas", "porém", "então", "portanto", "pois", "por outro lado", "em suma", "por isso", ... Os alunos mostram-se, claramente, mais confiantes na apresentação de argumentos.

Obviamente, os textos podem ser melhorados, por exemplo, no que toca à repetição excessiva de palavras ou frases muito longas. No entanto, lembramos que este trabalho não passou por nenhum tipo de revisão e que estes alunos tinham entre dez e onze anos de idade, iniciantes, por isso, na aprendizagem da argumentação escrita. Sendo assim, podemos concluir que o desempenho dos aprendentes foi altamente satisfatório.

Consideramos, deste modo, que foi importante trabalhar as particularidades deste tipo de discurso escrito, pois percebemos uma evolução significativa ao longo das sessões.

No final das respostas à pergunta "*A Pequena Sereia tinha a hipótese de voltar a ser sereia se matasse o seu amado com um punhal. Qual é a tua opinião sobre a atitude da Pequena Sereia ? Justifica a tua resposta.*"; três alunos juntaram-se, seleção feita por mim e pela professora titular, e leram todas as respostas dadas. De notar, que os documentos não estavam identificados para não correremos o risco de a seleção ser feita em função da amizade entre esse aluno e o avaliador, o que seria possível tendo em conta a idade em causa.

Para criar um ambiente mais interessante e que despertasse a curiosidade dos alunos pedimos a estes alunos que vestissem uma capa preta, de modo a assemelharem-se a um juiz, e criámos um espaço na sala parecido com um tribunal.

Depois de procederem à leitura dos textos, este grupo teria de escolher o texto que melhor respondesse aos parâmetros pretendidos na macroestrutura e na microestrutura. De seguida, tinha de olhar para o texto que apresentava mais argumentos válidos.

No final, o grupo tinha a função de apresentar os resultados à turma.

Para fazer esta avaliação, é preciso que os alunos dominem este género textual, objetivo maior da nossa tarefa. Lembramos que os alunos desta faixa etária, gostam bastante deste tipo de trabalho/ dramatização, em que se colocam no lugar de alguém de destaque para avaliar.

Assim, o grupo foi ao encontro daquilo que afirmámos anteriormente, identificando que, no geral, os alunos seguiram a estrutura aprendida, mas a destacar o trabalho dos alunos 11 e 20, porque para além da estrutura completa, apresentaram e defenderam muito bem mais do que um argumento.

Este grupo também referiu que os conetores ajudaram na articulação das frases e a separar as ideias tornando as respostas mais ricas e claras.

Em suma, estes pequenos avaliadores aperceberam-se da importância dos articulares do discurso num texto e conseguiram ter a perceção de uma resposta completa. De facto, estas duas respostas foram, a nosso ver, as mais completas e com menos falhas.

Tendo terminado estas sessões de trabalho, conseguimos anotar o progresso que estes alunos foram tendo, conseguindo aperfeiçoar a sua escrita, neste género textual.

Desde o primeiro momento, foi possível sentir a emergência do discurso argumentativo no 1º ciclo. Esta evidência ficou provada, não só através dos resultados dos exames nacionais e das provas de aferição, como também do trabalho diário com alunos desta faixa etária e o "queixume" dos vários professores nas reuniões de Conselho de Docentes. Esta ideia de que os alunos possuem muitas dificuldades em argumentar as suas respostas foi sempre partilhada por todos os intervenientes neste processo.

Por isso, logo no início do estudo, aquando a aplicação das duas primeiras questões, vimos que muito trabalho havia a fazer com estas crianças. Ao longo das sessões, apostámos no computador, para cativar a atenção e o interesse dos alunos; em trabalhos de grupo, de modo a poderem partilhar opiniões com os colegas; e jogos para poderem ter outras experiências didáticas e colocarem em prática os seus conhecimentos.

Efetivamente, os alunos mostraram grande interesse ao longo das sessões. Foram assimilando muito bem os conteúdos e, colocando-se no lugar de avaliador, detetaram onde estavam as falhas de textos escritos pelos colegas. Até mesmo quando lhes foi solicitado que apresentassem um livro do seu agrado, explicando a razão de o considerarem interessante, revelaram satisfação pela atividade, ocupando mais tempo do que o previsto.

No final do estudo, sabemos que estes alunos tomaram consciência de que argumentar obedece a vários critérios e, de um modo geral, todos aplicaram esses parâmetros na construção das suas respostas. Assim sendo, os objetivos traçados no início da investigação foram, na sua generalidade, alcançados.

4- Análise ao inquérito (final do ano)

Depois de implementarmos o nosso projeto, foi nosso objetivo perceber se os hábitos de leitura dos alunos tinham mudado e qual a importância que eles atribuíam à leitura, neste momento.

Mais uma vez os questionários, iguais àqueles que foram aplicados no início do ano, foram respondidos pelos vinte e dois alunos da turma e foram utilizados como instrumento para recolha de dados e analisados, posteriormente, a nível quantitativo (Anexo 11).

Segue-se, deste modo, a apresentação e análise dos resultados ilustradas com gráficos para uma melhor perceção.



Gráfico 28- Gosto pela leitura

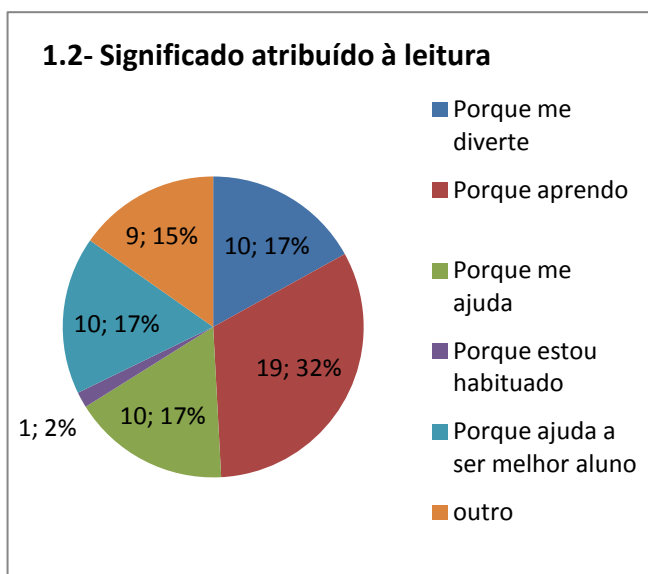


Gráfico 29- Significado atribuído à leitura

Em relação ao gosto pela leitura (gráfico 28), a totalidade dos inquiridos continua a ter concepções muito positivas acerca da leitura.

Quanto ao significado atribuído à leitura, a grande maioria indica-a como forma de ampliação de conhecimentos (32%-maior percentagem relativamente ao início do estudo), "porque ajuda a passar o tempo, me ajuda a ser melhor aluno e porque me diverte e dá satisfação" (17%) (maior número no final do ano) e, finalmente, "porque estou habituado" (2%). Em outros, surgem respostas como "porque tenho mais ideias", "porque me diverte", "porque imagino", "porque me dá ideias para escrever textos", "porque é bom ler", "porque gosto", "porque me enriquece para novos textos".

De notar que, no final do ano, há uma diversidade maior em termos de atribuição de significado ao ato de ler. A esmagadora maioria considera que a leitura é responsável pela

aquisição de novos conhecimentos, nomeadamente no enriquecimento de ideias para a construção de textos.

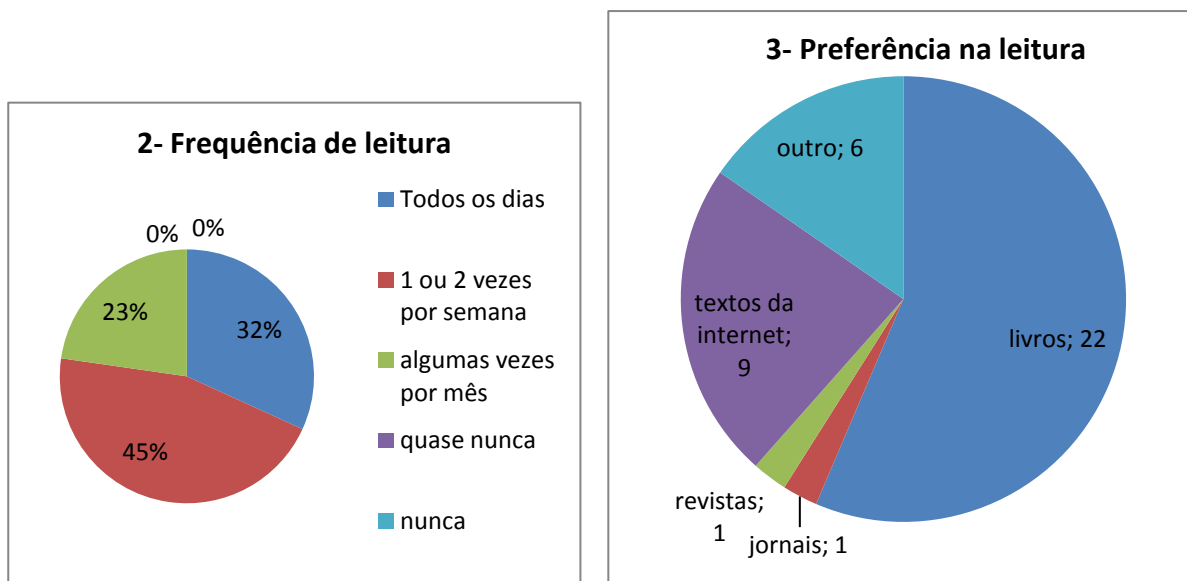


Gráfico 30- Frequência de leitura

Gráfico 31- Preferência na leitura

No gráfico 30, apercebemo-nos que a maior parte (45%) lê entre 1 ou 2 vezes por semana, 32% lê todos os dias e 23% lê algumas vezes por mês. Os dados revelam-se diferentes, relativamente ao início do trabalho, fazendo crer que os alunos adquiriram mais hábitos de leitura.

No que concerne à preferência dos alunos quanto ao tipo de leitura de que mais gostam (gráfico 31), destaca-se o livro (22), de seguida textos retirados da internet (9), em igual percentagem as revistas e os jornais (1). Na opção "outro" há o registo de "Banda Desenhada", "textos retirados na biblioteca", "comprados e requisitados", "enciclopédias", "livro", "jornais" (6). Mais uma vez, os dados alteram-se relativamente ao início do estudo, havendo mais alunos a selecionarem o livro, os textos retirados da internet e outros.

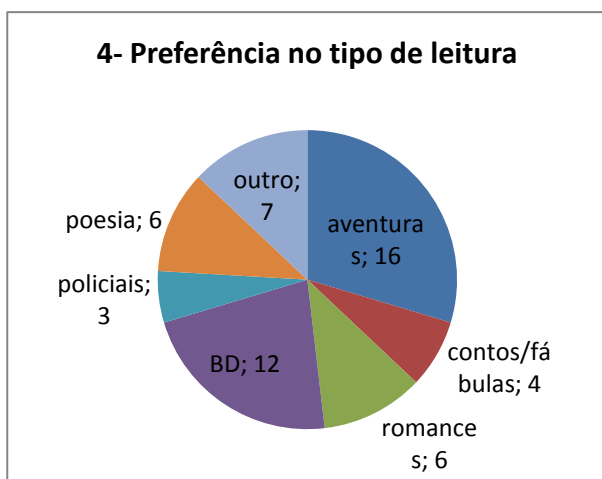


Gráfico 32- Frequência no tipo de leitura

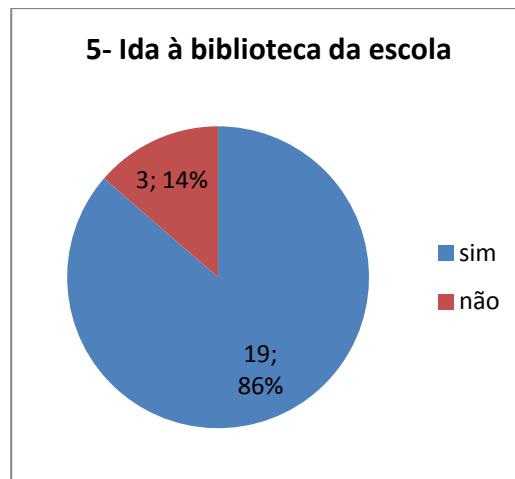


Gráfico 33- Ida à Biblioteca da Escola

Aprofundando o tipo de leitura que os discentes preferem (gráfico 32), obtém-se o seguinte resultado: aventuras (16), banda desenhada (12), outros (7), em igual percentagem poesia e policiais (6), contos/fábulas (4). Em "outro", os alunos apontaram "anedotas e adivinhas", "histórias de Portugal" (2 frequências), "jornal", "aventuras", "comédia" e "futebol".

De salientar que o tipo de leitura selecionado pelos alunos é muito semelhante ao início do ano. O que mudou apenas foi a frequência em cada tipo de leitura, que aumentou. Isto leva-nos a considerar que os alunos procuram diversificar, cada vez mais, as suas leituras.

Na questão seguinte, que se prendia com a frequência da ida à biblioteca da escola, reparamos que 86% afirma ir à biblioteca, mais 22% do que no início do estudo, o que revelou uma melhoria.

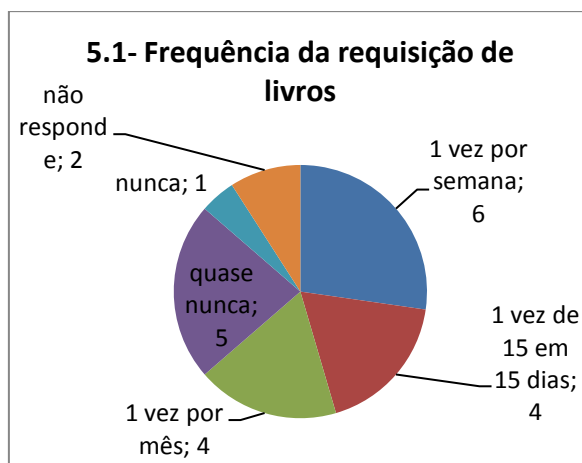


Gráfico 34- Frequência da requisição de livros

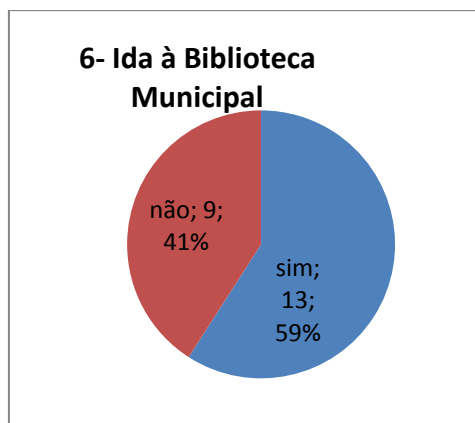


Gráfico 35- Ida a outras Bibliotecas

Dos 19 alunos que costumam frequentar a biblioteca, 6 costumam frequentar esta instituição 1 vez por semana, 4 de 15 em 15 dias; 4 uma vez por mês; 5 quase nunca e os restantes 3 são aqueles que afirmam que não vão à biblioteca da escola, daí terem respondido "nunca" ou não respondem. Os dados revelam que há mais alunos a frequentar aquele espaço 1 vez por semana (mais 3), mais 3 que vão de 15 em 15 dias, há menos um aluno que frequenta 1 vez por mês e menos 1 que responde "quase nunca". Embora haja uma melhoria, pensamos que os dados ainda não são os desejáveis, uma vez que a referida biblioteca se encontra na escola.

Na pergunta seguinte, apuramos o número de crianças que costuma deslocar-se a outras bibliotecas. Neste momento, os dados voltaram a alterar-se. Mais de 50% afirma frequentar. No inquérito inicial, 7 alunos afirmavam que recorriam; agora são 13.

No gráfico 36, quisemos entender com que frequência os alunos iam à Biblioteca Municipal. De facto, as crianças que afirmaram não ir, são aquelas que não respondem ou respondem "nunca". As restantes, situam-se em "1 vez por semana" (4), "quase nunca" (4), "1 vez por mês" (3) e, por fim, 1 vez de 15 em 15 dias (2). Face aos resultados obtidos no início do ano, parece-nos que os alunos procuram mais a biblioteca.

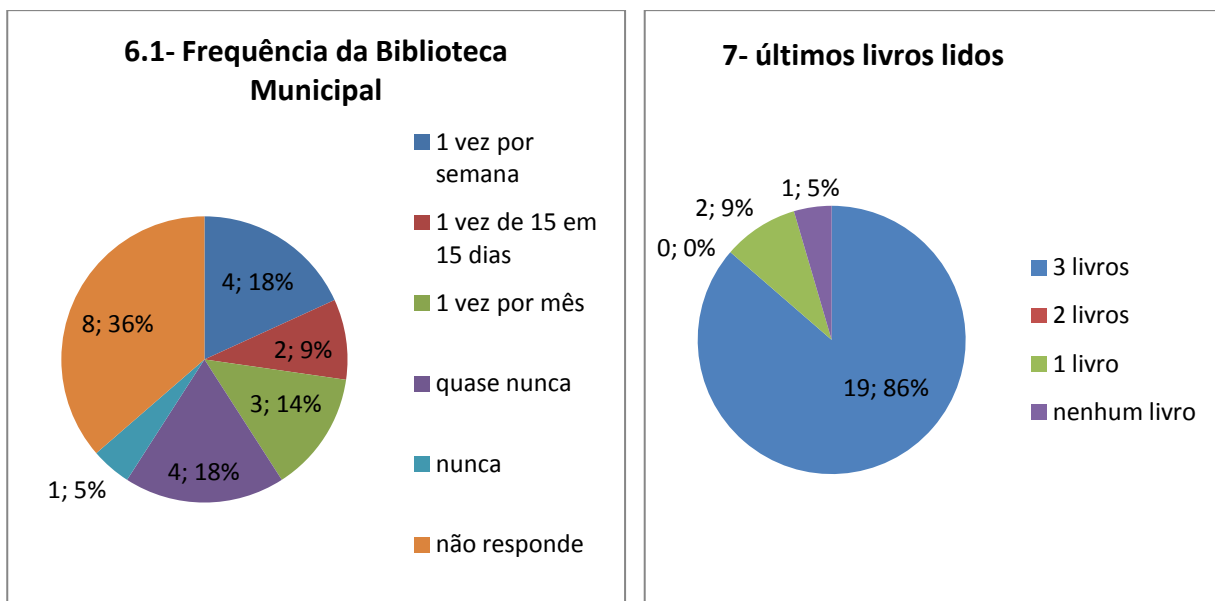


Gráfico 36- Frequência de requisição de livros noutras bibliotecas

Gráfico 37-Últimos livros lidos

Quanto aos últimos livros lidos, 19 alunos (mais 4 do que no início do trabalho) apontam três livros, 2 aponta um livro e 1 não apresentou nenhum livro.

De seguida, apresentamos a listagem dos livros mencionados pelas crianças. A azul estão os livros que se repetiram no inquérito inicial.

Antes de iniciar o estudo, os alunos tinham mencionado 38 obras diferentes. Destas, foram repetidas 14. Por curiosidade, vamos deixá-las na listagem abaixo para observar que a frequência não é a mesma. No final do ano, ao todo, foram referidas 45 obras. Portanto, mais 7 que inicialmente. Também de notar que surgiram 31 diferentes durante a aplicação do estudo, o que revela que, de facto, leram mais como apontam as respostas anteriores. Também convém frisar que algumas das leituras mencionadas são as obras que foram apresentadas pelos alunos na sessão 6.

Tótó	1 1	Uma aventura no campo	1	O Capuchinho Vermelho	1 1
Branca de neve	1	Uma aventura	3 3	Os (200) ou mais amigos para uma vaca	1
Jerónimo Stilton	6 5	A minha primeira aventura	1	A minha primeira enciclopédia	1
Bando das cavernas	1	As fadas mágicas	1	Harry Potter	3 2
Meu querido cromo	1	Pinóquio	1 1	Turma da Mónica	1 2
Diário de um banana	4 6	O pinto normal	1	Histórias infantis	2
Episódios de Portugal	1	Anedotas e adivinhas	1 1	Uma aventura	1 1
Os cinco	1 1	A pequena sereia	1	O Carrocho pirilampo que tinha medo de voar	1
O soldadinho de chumbo	1	O pé grande	1	Soy Luna o princípio do verão	1 1
Os quatro	1	A menina dos fósforos	1	A tia Alberta	1
A Bela e o Monstro	1	Festa do pijama	1 1	Capitão Cuecas	1 1
Bando dos quatro	1	Eu bué Cómico	1	Descendente	1
O gato e o escuro	1	A avozinha gangster	2	A incrível fuga do meu avô	1
Porcos	1	Os três porcos	1	A décima viagem ao Reino da fantasia	1
Sereias	1	Aventuras	1	Porque é que os animais não conduzem?	1

Quadro 143- Livros lidos pelos alunos

Como é possível observar, a maior parte dos livros referidos pelos alunos está ligada à literatura infantil, excetuando "A história de Portugal" ou "Enciclopédia".

8- Origem dos livros lidos

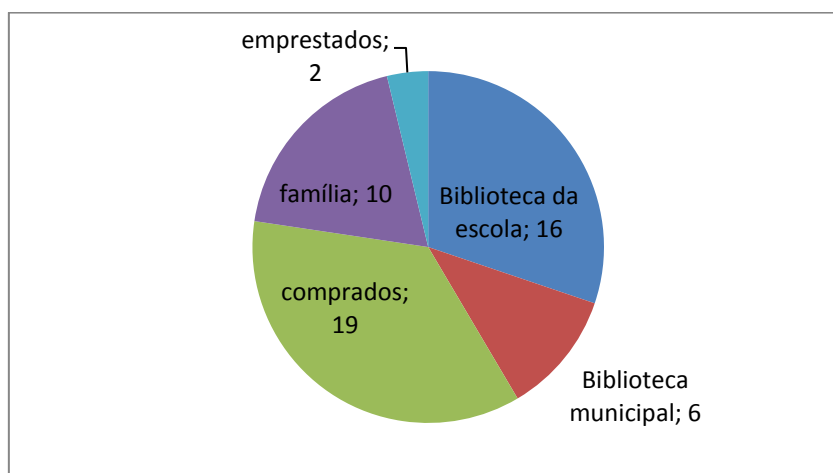


Gráfico 38- Origem dos livros lidos

Quanto à origem dos livros lidos, 19 inquiridos referem que eram comprados (mais 3 ocorrências do que no início do projeto). Confirma-se, por isso, que recorreram mais vezes à biblioteca escolar (mais 8 ocorrências) e à biblioteca municipal (mais 3 ocorrências). Também referem a família (mais 8 ocorrências) e o empréstimo (mais 2 ocorrências). No global, observamos que a leitura é mais frequente e tem origem nas várias vertentes (escola/casa).

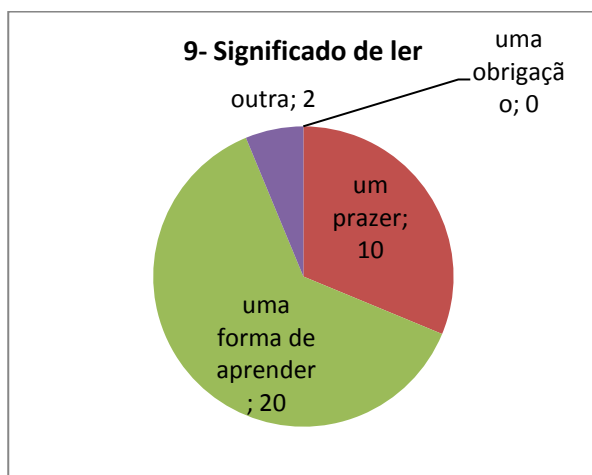


Gráfico 39- Significado de ler

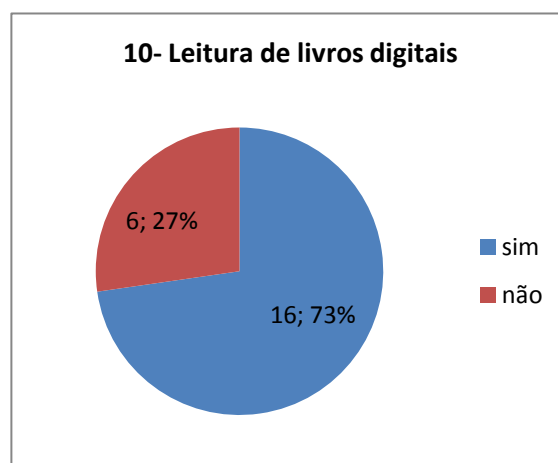


Gráfico 40- Leitura de livros digitais

No que diz respeito ao significado atribuído à leitura (Gráfico 39), a maioria considera que é uma forma de aprender e há 10 alunos que referem que é um prazer. Em outros considera que é um "orgulho" e "é uma forma de aprender palavras novas". Esta última informação aponta

para a consciência do aluno em questão perceber que a leitura influencia no alargamento/melhoramento do campo lexical.

O gráfico 40 revela que a maior parte dos aprendentes (73%) considera já ter lido textos em formato digital. Um dado diferente do inicial, em que não se verificava clareza nesta questão. O gráfico seguinte completa a informação anterior: a maior parte dos alunos (68%) refere a escola, 27% em casa e 1 aluno não responde. Esta análise final faz todo o sentido, uma vez que implementámos um projeto com um especial destaque para as novas tecnologias, com o uso constante do computador. Repare-se que, inicialmente, metade dos alunos afirmava que já tinha lido em formato digital, no entanto 16 alunos não sabiam onde o tinham realizado.

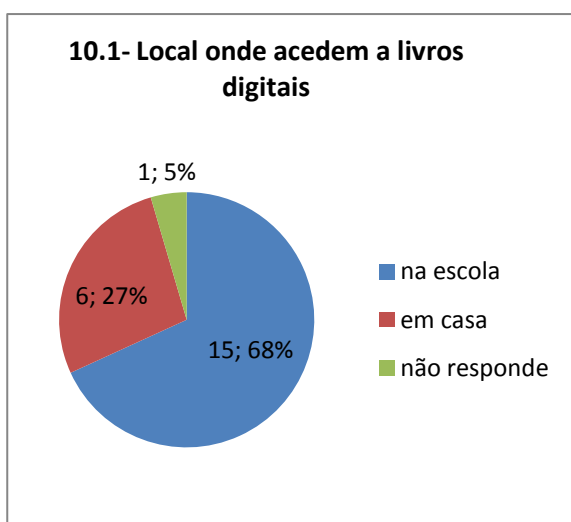


Gráfico 41- Local onde acedem a livros digitais

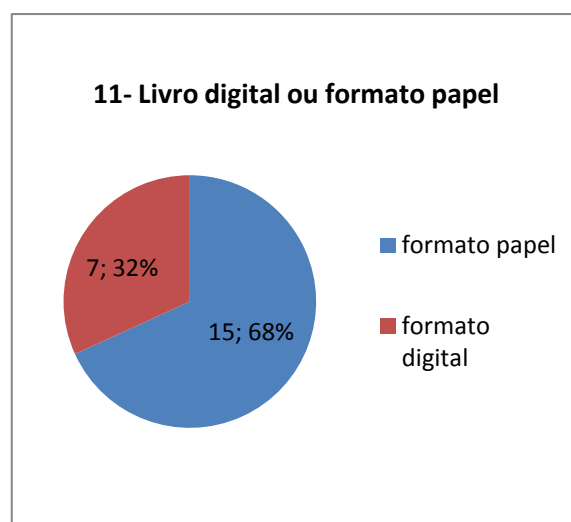


Gráfico 42 Livro digital ou formato papel?

Questionados acerca do suporte preferencial de leitura (Gráfico 42), a maior parte dos alunos refere o formato papel, análise que nos suscitou alguma admiração, uma vez que ao longo das sessões os alunos mostraram surpresa, ficavam atentos e motivados quando viam o computador a ser ligado. Interessante, também, foi a justificação de um aluno, mesmo sem ser pedido no inquérito "Em formato papel que assim posso levar para qualquer lado". Aliás, esta preferência mantém-se relativamente ao gosto apontado inicialmente.

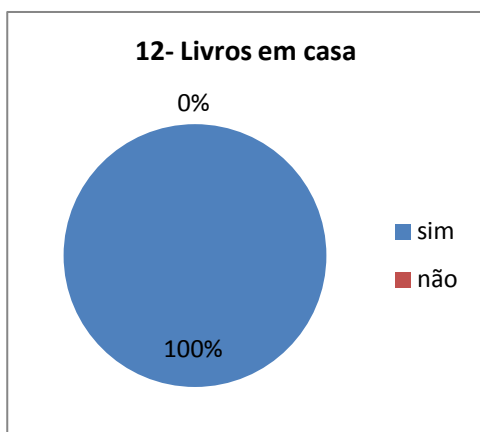


Gráfico 43-Livros em casa

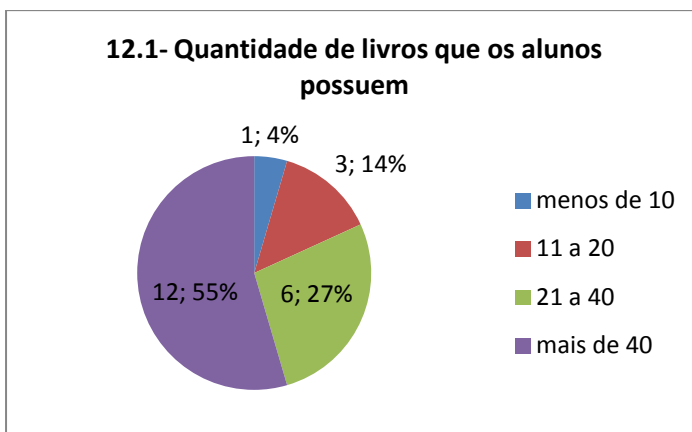


Gráfico 44- Quantidade de livros que os alunos possuem

No gráfico 43, não restam dúvidas de que os alunos possuem livros em casa (100%). No início, apenas 1 aluno afirmava não possuir livros em casa, o que não se concretiza agora.

Na questão seguinte, obtivemos informações semelhantes: 12 alunos referem terem mais de 40 livros (informação igual ao início do estudo), seis entre 21 a 40 livros (mais 2 alunos), 3 entre 11 a 20 livros (mais 3), um com menos de 10 alunos (antes havia 4 frequências). Supõe-se que os alunos que tinham menos livros (menos de 10 / entre 11 a 20 e entre 21 a 40 livros), no início do estudo, receberam mais livros neste intervalo de tempo, dado que agora os dados variam um pouco.

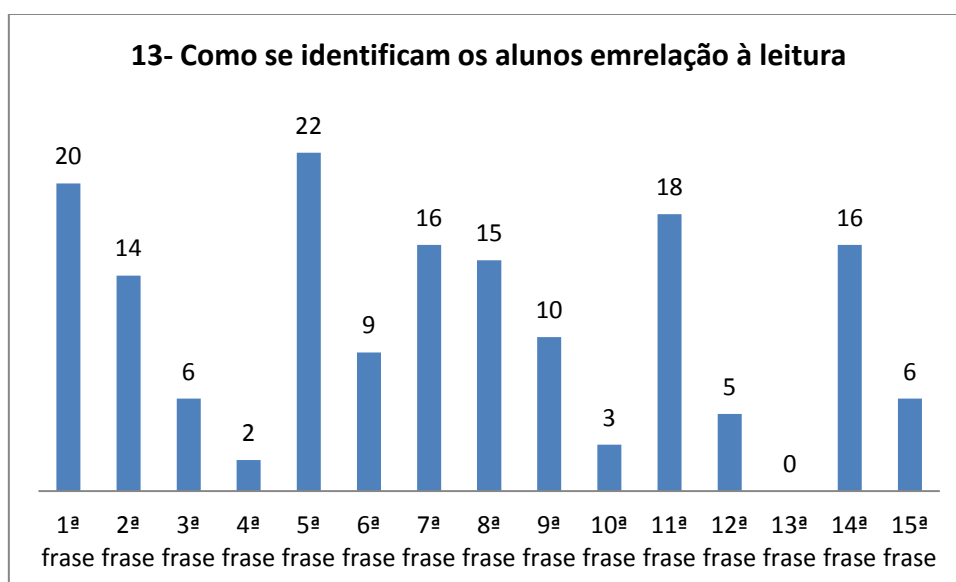


Gráfico 45- Como se identificam os alunos em relação à leitura?

Na última questão, os alunos tinham de assinalar as frases com as quais mais se identificavam. Por ordem, as frases eram as seguintes: "Gosto de descobrir coisas novas com a leitura; eu gosto que me ofereçam livros; tenho dificuldade em acabar um livro; os meus amigos e eu gostamos de trocar livros/ revistas para ler; ler é importante; às vezes leio com os meus amigos; eu gosto de ler para me distrair; eu leio para ter mais informações sobre assuntos que me interessam; quando estou a ler, estou sempre a ver quantas páginas faltam para terminar; normalmente escolho livros pequenos para ler; quando leio fico distraído e não dou pelo tempo passar; geralmente demoro muito tempo para acabar de ler um livro; eu acho que ler é difícil; quando vou de férias gosto sempre de levar livros para ler; quando estou a ler tenho que voltar atrás várias vezes, para compreender o que li."

Perante os resultados, o destaque vai, novamente, para a importância da leitura (22 alunos, mais 1 do que no início). A seguir, a opção mais escolhida foi "gosto de descobrir coisas novas com a leitura" (20 alunos, mais 4 que inicialmente). Lembre-se que a segunda opção mais escolhida, antes, foi "eu gosto que me ofereçam livros", que passou para 6º lugar.

Em terceira opção foi selecionado "Quando leio fico distraído e não dou pelo tempo a passar" (18 alunos, mais 4); a quarta opção "eu gosto de ler para me distrair" e "Quando vou de férias gosto sempre de levar livros para ler" (16 alunos, mais 2); a quinta opção ", "eu leio para ter mais informações sobre assuntos que me interessam" (15 alunos, mais 3).

Ainda, a maioria dos alunos escolheu "Eu gosto que me ofereçam livros" (14). Como já afirmámos, se esta opção foi a mais escolhida no início do estudo (17 alunos), agora passou para 6º lugar.

Concluindo, os alunos consideram que a leitura é importante. Aliás, demonstraram que o ato de ler é muito mais do que simplesmente ler um livro, é desenvolver outras capacidades tal como descobrir o universo através das palavras. Para estes alunos, lemos para obter informações, para aprofundar conhecimentos, por prazer, e para melhor compreender o meio em que vivemos.

Nesse sentido, a leitura tem uma função ao mesmo tempo social e individual.

De facto, é muito importante e compensador chegar ao fim deste pequeno trabalho e perceber que os aspetos menos positivos não foram mencionados como " Eu acho que ler é difícil "ou

menos mencionados "geralmente demoro muito tempo para acabar de ler um livro " (de 11 passámos para 5), o que revela algum esforço por parte dos alunos em ler e, por isso, consideram difícil ou demoram muito tempo para terminar.

CAPÍTULO IV- CONCLUSÃO

Chegando à reta final deste estudo, queremos salientar que os resultados deste estudo não têm capacidade de generalização, dado que o projeto foi desenvolvido num contexto particular e ocorreu apenas durante um espaço temporal definido e, portanto, as conclusões encontram-se afetas às condições deste trabalho.

Neste capítulo, far-se-á uma síntese do trabalho elaborado, de forma a permitir uma visão retrospectiva do mesmo, e proceder-se-á a uma reflexão final sobre as conclusões mais relevantes. De seguida, apresentar-se-ão as principais limitações do estudo e as perspetivas que se abrem no futuro.

Este trabalho pretendeu analisar, fundamentalmente, alguns indicadores de progressão da qualidade textual nas produções argumentativas dos alunos, sobretudo ao nível do uso de conetores frásicos. Este estudo justifica-se quer pelos poucos trabalhos linguísticos na área, quer pelo alto índice de dificuldade, sentido pelos discentes, nesta modalidade textual.

Ora, sabendo que muitas vezes os alunos não conseguem argumentar corretamente porque não perceberam bem o texto, foi nosso propósito incentivar os alunos para a leitura e desenvolver atividades que melhorem a sua compreensão, utilizando as TIC como forma de cativar a atenção dos alunos, visando, assim, um alargamento do capital lexical e, em simultâneo, o desenvolvimento da sua consciência lexical, fonológica e sintática.

Foi, também, em consonância com as preocupações que subjazem à identificação do estado da leitura nos alunos portugueses e à tentativa de melhorar o seu desempenho, no âmbito do contexto da nossa ação educativa, que surgiu este estudo.

Para tal, num primeiro momento, procedeu-se a uma revisão bibliográfica relativamente ao tema em estudo. De seguida, procedeu-se ao estudo da situação escolar em que exercemos a nossa atividade docente.

Após estas considerações, apresentamos as principais conclusões do nosso estudo, no nosso ponto de vista, positivas, clarificando os objetivos propostos.

- Identificar os hábitos de leitura dos alunos:

O domínio da competência da leitura, pilar primordial da literacia, e a aquisição de hábitos de leitura são indispensáveis a uma escolaridade bem-sucedida e constituem uma condição indispensável à formação integral dos indivíduos. A análise dos dados recolhidos (inquérito inicial e final) permitiu-nos obter uma visão mais clara relativamente aos hábitos de leitura destes alunos, tanto no contexto familiar, como no contexto escolar.

Apesar dos resultados obtidos serem francamente positivos, seria pretensioso da nossa parte, afirmar que estes alunos adquiriram hábitos de leitura, dado que o projeto se desenvolveu num curto espaço de tempo. No entanto, este período foi suficiente para perceber como chegar até eles e neles despertar o gosto pela leitura. Convém acrescentar que o incentivo constante proporcionado a estas crianças de nunca desistir, a visualização de livros em diferentes formatos (digital, livro requisitado em diferentes bibliotecas) também foram importantes. Os alunos tiveram presente que o livro tem várias finalidades, nomeadamente fazer rir, descontraír, distraír e não apenas para obter informação.

Assim, com os dados recolhidos nos inquéritos, percebemos que os alunos acabaram, no final do estudo, por ler mais; atribuem mais significados ao ato de ler; recorrem mais à biblioteca, quer da escola, quer municipal. No final do trabalho, há mais 22% a recorrer à biblioteca escolar; também mais alunos a frequentar a biblioteca municipal; as crianças apontam mais livros lidos, diferentes daqueles que foram apontados antes de iniciar o projeto, e a maioria refere as três obras solicitadas (provavelmente se não tivessem lido, não conseguiriam apontar três obras, mas apenas a obra que apresentaram, por ser a última leitura efetuada).

Também conseguimos apurar que a leitura é mais frequente, em termos de tempo, e tem origem nas várias vertentes (escola/casa).

- Compreender como a utilização da Tecnologia pode ser um elemento facilitador no processo de leitura/interpretação de texto e estimulador do gosto pela leitura;

Ao longo das sessões várias foram as obras apresentadas no formato digital. Concluímos que as leituras realizadas com base nas novas tecnologias da comunicação não só não devem ser

ignoradas pela escola, como devem constituir uma relevante estratégia no desenvolvimento da competência da leitura. Efetivamente, os alunos demonstraram grande interesse e atenção sempre que o computador era ligado. Nesse momento, a sala ficava em silêncio e todos estavam concentrados na atividade. Prova disso, é que percebiam muito bem a história e isso era fundamental para poderem apresentar argumentos coerentes e completos.

O computador foi, muito certamente, o grande revolucionador dos recursos didáticos e torna-se, nos dias que correm, uma ferramenta de valor indiscutível, pois permite desenvolver uma panóplia de atividades.

De entre as várias, salienta-se o uso do “PowerPoint”. Esta aplicação invadiu o mundo das apresentações e instalou-se na primeira fila, por permitir um vasto leque de atividades interativas.

Consideramos que este instrumento de trabalho foi uma mais-valia e surpreendeu os alunos pela imprevisibilidade, motivando-os para a atividade que se seguia. Repare-se que, no primeiro inquérito, os alunos revelaram alguma dificuldade em saber o que era uma leitura digital e não houve coerência nas respostas. Também de notar que as respostas dadas pelos alunos apresentavam argumentos bem fundamentos sobre a história lida, o que demonstrou que eles tinham estado atentos e tinham percebido bem a história.

Apesar de destacarmos estas características positivas do computador, o certo é que no final estes alunos referiram, no inquérito, que preferem a leitura em formato papel ao formato digital, pois, segundo uma aluna, " *Em formato papel que assim posso levar para qualquer lado.*" Prova que ainda haveria muito a fazer com estes alunos para perceberem, efetivamente, as potencialidades do computador.

- Verificar a progressão da qualidade textual nas produções argumentativas dos alunos;
- Dotar os aprendentes de ferramentas adequadas para o desenvolvimento de tais competências.

Consideramos estes dois objetivos similares e complementares, pelo que faremos uma análise em conjunto.

Os elementos observados, no início do estudo, indicam a inexistência argumentativa. Daí, tornar-se imprescindível estabelecer um trabalho adequado no sentido de proporcionar aos alunos condições de compreender a estrutura dos textos de natureza argumentativa.

Para tal, analisámos/avaliámos respostas modelo, trabalhámos as particularidades desse tipo de discurso escrito, propondo situações didáticas desafiadoras com variadas dinâmicas de debate. Paralelamente, expusemos na sala cartazes: um, com os elementos a ter em conta ao nível da macroestrutura; outro, com os elementos a ter em conta ao nível da microestrutura. Também, afixámos um cartaz com diferentes conectores frásicos (os mais utilizados neste género textual), para os alunos poderem utilizar e diversificar durante a sua escrita.

Podemos afirmar que isto consolidou a construção de um discurso argumentativo elaborado e, gradativamente, aprimorado pelos alunos.

De facto, no final do projeto, percebemos que os alunos utilizaram os elementos essenciais deste género textual. Todos os textos se apresentaram bem estruturados por apresentarem todos os elementos necessários à sua compreensão e obedeceram às condições de progressão, coerência e coesão: ponto de vista, justificação, pelo menos um argumento bem explicitado. 90% dos alunos finalizou a sua resposta com uma conclusão.

Portanto, como é possível concluir, verificou-se uma evolução em todos os alunos e eles estão conscientes do que é necessário para responder de forma completa a uma questão desta natureza. Os dados recolhidos parecem evidenciar que a capacidade de produção de escrita argumentativa está em desenvolvimento, apesar de não existirem orientações curriculares para o ensino explícito deste género textual. Estas observações são consensuais com os resultados de outros estudos que se baseavam em explicar as características da escrita argumentativa em diferentes contextos escolares (Brassart, 1990; Leal e Morais, 2006).

- Analisar e avaliar as aprendizagens, em termos lexicais, dos alunos antes e depois do estudo
- Observar o uso dos conectores textuais na produção textual dos alunos antes e depois do estudo.

De um modo geral, a produção de texto pressupõe uma finalidade, um motivo. Quando nos referimos a um género textual específico, é necessário que o aluno conheça as características deste género: a sua estrutura, compreendendo os recursos linguísticos e o modo particular como eles se organizam. De entre os vários aspetos, salienta-se o uso dos conetores que assumem na língua a função de unir as orações, promovendo a coerência e a coesão de um texto.

Neste sentido, foi notório observar, nos primeiros registos, um vocabulário pobre, frases curtas (maioritariamente simples). Os conetores mais utilizados foram o "e" (conjunção coordenativa copulativa), "porque" (conjunção subordinativa causal), "mas" (conjunção coordenativa adversativa). A expressão de contraste foi feita exclusivamente por "mas" e o valor explicativo dominado por "porque". Embora os alunos não diversificassem muito os conetores, em alguns casos apresentaram mesmo dificuldade em relação à escrita do elemento de conexão que desejavam utilizar.

Uma vez que as respostas eram bastante curtas (texto entre 16 a 32 palavras), não foi possível observar muitos erros ortográficos, morfológicos ou sintáticos.

No final do estudo, tornam-se evidentes as melhorias neste âmbito. Os textos apresentaram uma extensão maior, em muitos casos no dobro de palavras, e um vocabulário mais rico. Relativamente ao uso dos conetores, há uma diversificação e quantidade maior de conetores discursivos. Deste modo, para justificar as suas ideias, os alunos apoiaram-se em expressões como "porque", "dado que", "uma vez que" e "pois"; para acrescentar ideias já não utilizavam apenas a conjunção "e" mas "e também", "além disso", "mas também", "em primeiro...", "em segundo...", "por outro lado". Como já experimentaram concluir nas suas respostas, surgem expressões como "Por fim", "em suma", "assim", "então", "em conclusão", "por isso". Também temos a presença de uma conjunção subordinada concessiva "embora", nunca antes utilizada.

A partir das análises, percebemos que o estudo dos conetores de maneira contextualizada é relevante para a produção de textos mais coesos e coerentes.

O balanço é claramente positivo e, com este estudo, percebemos que vale a pena investir em projetos de promoção da compreensão leitora, pois através da leitura podemos orientar os nossos alunos para a reflexão que dará origem a textos mais argumentativos.

Limitações do estudo

No final deste projeto, com uma visão mais distante, é-nos possível tecer algumas considerações finais acerca de outros aspetos que, provavelmente, teriam enriquecido este trabalho. No entanto, antes de focarmos alguns deles, importa também referir as dificuldades sentidas na implementação deste projeto de investigação.

Deste modo, aponto, para começar, a dificuldade em obter uma amostra mais significativa. Na escola de Vagos havia apenas duas turmas de 4º ano e uma delas tinha sido a minha no ano anterior, tendo-a acompanhado desde o 1º ano de escolaridade. Uma vez que não pude ficar com a turma, por erro de concurso nesse ano, fui colocada noutra Agrupamento até novembro de 2018. Efetivamente, embora tenha regressado em novembro para o Agrupamento de Vagos, por força das circunstâncias, fiquei noutra escola. Tendo em conta a situação inesperada, tive que delinear um novo caminho para o meu estudo. Assim sendo, e não podendo trabalhar com a "minha" turma, escolhi a outra do 4º ano que estava disponível no agrupamento.

A segunda limitação relaciona-se com o local da aplicação do estudo. Estava em funções efetivas noutra escola do mesmo agrupamento, com horário completo, e o estudo foi efetuado numa outra escola, como referimos. Ora, a única compatibilidade de horário entre as duas partes, (o meu horário e o da turma), era a quarta-feira, das 16h às 17h. Neste sentido, havia alguma pressão de tempo, para além da duração da viagem entre uma escola e a outra.

Também é importante apontar o facto de a literatura sobre a problemática em estudo ser ainda reduzida no nosso país, concretamente ao nível do 1º ciclo. Este fator dificultou um pouco a pesquisa, bem como o género das tarefas implementadas. Se, por um lado, é frequente um aluno de 1º ciclo ter que apresentar a sua opinião sobre determinado assunto, por escrito; por outra essa exigência nem sequer está mencionada no Programa de Português. Não sendo uma "competência" que os alunos tenham que adquirir, é natural que os estudos recaiam em níveis

mais avançados em que está bem claro, no Programa, que os discentes devem saber realizar um texto argumentativo.

Por fim, uma outra limitação deste estudo, a que já fizemos referência no capítulo da metodologia, prende-se com a sua natureza. Ora, o facto de este trabalho assentar numa metodologia de investigação-ação aumenta o risco da subjetividade na interpretação que fazemos dos dados e, conseqüentemente, dos resultados a que chegámos. Porém, mesmo conscientes deste facto, cremos que tal não invalida o contributo que este trabalho possa fornecer à investigação e, particularmente, ao interesse que possa ter no quadro da formação de professores para este ciclo de ensino.

Levantamento de questões para investigações futuras

No que se refere às perspetivas de trabalho futuro, consideramos que a realização deste estudo se revestiu de uma importância inegável para o desenvolvimento profissional, permitindo o aprofundamento de conhecimentos e, simultaneamente, promovendo a reflexão crítica sobre as práticas letivas.

Existindo a possibilidade de dar continuidade a este trabalho, o próximo passo poderia ser o de desenvolvimento de tarefas de reescrita das produções, que permitisse a consciencialização efetiva dos erros dos alunos e potenciase melhorias na estruturação do discurso dos mesmos, lacuna que ficou pendente. Efetivamente, como afirmam (Pereira & Azevedo, 2005), proporcionar às crianças um trabalho sistemático sobre a reformulação dos textos pode ser transformador dos modos de agir e pensar em relação às suas produções escritas.

A reflexão sobre os escritos, para além de poder ser trabalhada para tomar decisões acerca da correção e reformulação do que se escreveu, deve ainda ser aproveitada para “reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, suscetíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos”, tornando a revisão numa componente importante da potenciação de aprendizagens, em particular, na aprendizagem e desenvolvimento da escrita (Barbeiro e Pereira, 2007: 19).

Apesar do atual Programa e Metas excluir completamente a possibilidade de escrever textos de opinião antes do 2.º ciclo, consideramos que pode haver um aprofundamento deste estudo e

naturalmente analisar textos de crianças ainda mais novas, logo no início da escrita compositiva. Com efeito, os resultados obtidos neste trabalho parecem indicar que é importante pôr os alunos a escrever textos de opinião, de forma a criar condições linguísticas estimulantes para o alargamento lexical, no uso de conetores que, por sua vez, vão garantir o desenvolvimento da competência textual.

Antes de terminar, pensamos que esta investigação confirma a importância de se abordar o texto de opinião, desde tenra idade. Esperamos, com esse estudo, provocar novas pesquisas, abrir novas possibilidades de discussão relativamente ao ensino deste género textual, ainda pouco discutido e praticado na escola, em todos os anos e ciclos de escolaridade.

Como refere o último relatório do IAVE sobre as Provas de Aferição 2016 e 2017, realizado em maio 2018, os alunos revelam imensas dificuldades na compreensão.

Por tudo o que foi exposto, consideramos que é necessário introduzir alterações na nossa prática pedagógica, no âmbito do ensino explícito do Português, dado que esta constitui a pedra basilar para as múltiplas aprendizagens do aluno ao longo do seu percurso escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Verbo.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação- um guia prático e crítico*. Porto: ASA.

Água, A. (2010). *A comunicação com textos literários e as tecnologias de informação e comunicação da web 2.0.: um estudo de caso no ensino básico português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Alçada, I. (2005). *Leituras, literacias e bibliotecas escolares*, PROFORMAR, Nº 9, Acedido em http://www.proformar.org/revista/edicao_9/As%20.

Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1995). *A Investigação nas Ciências Sociais*. 5ª edição Lisboa: Editorial Presença.

Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Alves, P. (2007). *Conceções e práticas pedagógicas sobre a leitura - Uma análise de provas de avaliação. Dissertação de mestrado* (não publicada), Universidade do Minho. Braga. [Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7263>].

Araújo, C. B. (2011). *O lugar das palavras na aula de língua materna*. EDUSER: Revista de Educação, 3 (2).

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Augusto, A. (2014). *Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas: mais do que uma questão de preferência*. Forum Sociológico, série II, (24). DOI: 10.4000/sociologico.1073 URL : <http://sociologico.revues.org/1073>

Balacheff, N. (1999). *L'argumentation est-elle un obstacle? Invitation à un débat...* Retirado em <http://nicolasbalacheff.blogspot.pt/2013/03/premiere-publication-la-lettre-de-la.html>

Barbeiro L.F. & Tavares, C. F., (2011). *As implicações das TIC no ensino das Línguas*. Lisboa: DGIDC-ME.

- Barbeiro, L. F. (2003). *Escrita- Construir a Aprendizagem*. Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Braga: Universidade do Minho.
- Barbeiro, L.; Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bell, Judith. (2002). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A; Costa, A. & Machado, F. (1990). *Práticas de mudança e de investigação*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 29, Fevereiro 55-80.
- Bofarull, M. T., & Cerezo, M. (2006). *Comprensión lectora - El uso de la lengua como procedimiento*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora (ed. Orig. 1991; trad. Port).
- Brassart, D. (1990). *Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans*. Revue Française de Pédagogie, n.º 90, pp. 31-41.
- Brenifier, O. (2002). *Enseigner par le débat*. CRDP de Bretagne.
- Brito (1999). *A Problemática da Adoção dos Manuais Escolares: Critérios e Reflexões*. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva et al. (orgs.), *Manuais escolares: Estatuto, Funções e História*. Braga: Universidade do Minho.
- Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora*. Pruebas ACL (1.º - 6.º de primaria). Barcelona: Graó.
- Cervantes, E. (2009). *Livening Up College English Classes with Games*. English Teaching Forum, number 3: 20-38. Consultado em <http://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-2009-volume-47-number-3#child-272>.
- Cohen, L. & Manion, L. (1989). *Research Methods in Education*. 3ª edição. Londres: Routledge.
- Colomer, T.; Campos, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. São Paulo: Artmed.

Costa, A. (2008). *Desenvolver a capacidade de argumentação dos estudantes: um objetivo pedagógico fundamental*, In Revista Iberoamericana de Educación, 46.

Costa, A. L. G. (2010). *Estruturas Contrastivas: Desenvolvimento do Conhecimento Explícito e da Competência de Escrita (Tese de doutoramento)*, Faculdade de Letras de Lisboa: Lisboa.

Costa, A. L. (2016). *No limiar da escrita compositiva: um estudo exploratório*. Revista da Associação Portuguesa de Linguística. N.º 2, pp. 173-203.

Costa, F. A. (2007). *Tecnologias em educação – um século à procura de uma identidade*, in F.A. Costa, H. Peralta & S. Viseu (orgs). *As TIC na Educação em Portugal, Concepções e Práticas*. Porto: Porto Editora.

Coutinho, C. (2006). *Tecnologia educativa e currículo: caminhos que se cruzam ou bifurcam?* VII Conferência Internacional de TIC na Educação. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6468/1/Texto%20Col%20QC%202006.pdf>

Cros, A. (2005). *La argumentación oral*. In M. V. i Santasusana (coord.), C. Ballesteros, J. M. Castellà, A. Cros, M. Grau, J. Palou (2005), *El discurso oral formal – Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Editorial Graó.

Coutinho, C. & Lisboa, I. (2011). *Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: desafios para a educação no século XXI*. Revista de Educação, XVIII (1), 5–22.

Cruz, V. (2005). *Uma abordagem cognitiva às dificuldades na leitura : avaliação e intervenção*, Tese de Doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana: Lisboa Disponível online em http://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/6766/1/TeseDout_VCruz-FMH.Pdf

Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.

Custódio, P. B. (2001). *A promoção da leitura e alguns vetores estruturantes da didática da literatura*, in *Professores de Português: Quem somos? Quem poderemos ser?* Lisboa: APP/Escola Superior de Educação de Lisboa.

- Custódio, P.B. (2011). *A compreensão da leitura no 1º ciclo do Ensino Básico do Português: alguns contributos do PNEP um breve apontamento*, in *Interações* nº 19, PP. 127-141.
- DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: DEB.ME.
- DGE (2012). *Metas curriculares de Português. Ensino básico*. Lisboa: MEC.
- DGE (2015). *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*. Lisboa: DGE. MEC.
- De Chiaro, S., e Leitão, S. (2005). *O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula*. *Reflexão e Crítica*, 18, 350-357.
- De Ketele, R. J.M., (1991). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelas: DeBoeck-Wesmael, S.A.
- Delors, J. (1996). *Educação Um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. UNESCO.
<http://www.microeducacao.com.br/concurso/ConcursoPEBII2009/B-DelorsEducaoUm%20Tesouro%20a%20Descobrir.pdf>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Duarte, I. (2003). *Aspetos linguísticos da organização textual*. In: Mateus, M. H. M. et alli (2003). *Gramática da língua portuguesa*. 6ª ed. Lisboa: Caminho.
- Duarte, I. & Mata A. I. (2006). *Características Específicas do Modo Oral e do Modo Escrito*, DLGR-FLUL.
- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da Língua: desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: DGIDC- ME.
- Duarte, I.; Colaço, M.; Freitas, M. J e Gonçalves, A. (2011). *O Conhecimento da língua: desenvolver o conhecimento lexical*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Elliot, J. (1990). *En qué consiste la investigación-acción en la escuela?* in Elliot, J. *La investigación-acción en educación*: Modiamorata.

- Esteves, A. (1986). *A investigação-ação*, in A Santos S. e Madureira P.. Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Afrontamento.
- Faria, P. (2008). *Integração Curricular das Tecnologias Educativas no Ensino da Língua Portuguesa: um blogue para desenvolver a leitura e a escrita*. Novembro, Revista EFT: <http://eft.educom.pt>.
- Fonseca, F. I. (org.) (1994). *Pedagogia da Escrita: Perspetivas*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, J. (1992). *Linguística e texto/discurso- Teoria, Descrição, Aplicação*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Freixo, M. J. V. (2011). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas - 3ª ed.* Lisboa : Instituto Piaget.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gelo, O.; Braakmann, D. e Benetka, G. (2008). *Quantitative and qualitative research: beyond the debate*. *Integr Psych Behav* 42(3): 266-290 DOI 10.1007/s12124-008-9078-3
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. Lisboa: Edições ASA.
- Guerra, M. M. e Andrade, K.S.(2012). *O léxico sob perspetiva: contribuições da lexicologia para o ensino de línguas*, Domínios de Linguagem. – Revista Eletrónica de Linguística. 6(1),pp.226-241.
- Halliday, M.A.K. & R. Hasan (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. 4th ed. Harlow, Essex: Pearson Longman.
- Koch I. G. V. & Travaglia, I. C. . (1999). *Texto e Coerência*. Ed. Cortez: São Paulo
- Koch, I. G. V..(2003). *Coesão Textual*. Editora contexto
- Koch, I. V. e Travaglia, L. C. (2003). *A coerência textual*. 15.ed. –São Paulo: Contexto.
- Lakatos, E. M.; Marconi, M. de A.. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas.

Leal, T. F. & Morais, A. G. (2010). *O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender*. In: Leal, T. F.; Albuquerque, E. B. C. de; Morais, A. G. Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica.

Leal, T. F. & Morais, A. G. (2006). *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica.

Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições Asa.

Leite, C., Pacheco, J., Moreira, E., Terrasêca, M., Carvalho, A. & Jordão, A. (1995). *Avaliar a Avaliação. Cadernos Correio Pedagógico*. Porto: Edições ASA, 2.^a Edição.

Lencastre, L. (2003). *Leitura. A compreensão de textos*, Lisboa: FCT/FCG.

Lessard-Hébert, M. Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.

Lopes, A.C. & Carapinha, C. (2013). *Texto, Coesão e Coerência*. Coimbra: Almedina, Celga.

Lopes, A. C. M. (2005). *Texto e coerência*. Faculdade de Letras de Coimbra. Editorial Franciscana. Revista Portuguesa de Humanidades.

Lopes, F. (2004). *O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização*. *Psicologia Escolar Educacional*, 8 (2), 241-243.

Luca, G.; Kubo, O. (2011). *O argumentar como objetivo de ensino a ser desenvolvido em diferentes disciplinas e desde níveis básicos do ensino formal*. *Psicologia da Educação*. 33. 153-160. Acedido em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n33/n33a09.pdf>.

Marques, A. (2011 a). *Argumentação e (em) discursos*, In Duarte, I. e Figueiredo, O. (org.) *português, língua e ensino*. Porto: Invulgar Artes Gráficas.

Marques, C. (2010). *A argumentação oral formal em contexto escolar*, dissertação de doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro.

Marques, C. (2011 b). *A argumentação oral formal em contexto escolar*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Marques, I. (2009) - *Anáfora associativa - propostas de abordagem em contexto escolar*. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Marcuschi, L. A. (2002). *Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade*. In Dionísio, A. P.; Machado, A. R., & Bezerra, M. A. (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

Marôco, J.; Gonçalves, C.; Lourenço, V.; Mendes, L. (2016). *Literacia científica, literacia de leitura & literacia matemática- PISA 2015- Portugal*. Lisboa: IAVE.

Martins, J. A. L. G. (2009). *Metacognição, Criatividade e Emoção na Educação Visual e Tecnológica: Contributos e orientações para a formação de alunos com sucesso*. Dissertação de doutoramento, Braga, Universidade do Minho.

Martins, M. E. e Sá, C. M. (2008 a)). *Ler... para ser. A vertente transversal da compreensão na leitura em língua portuguesa*. In Inês Cardoso, Esperança Martins e Zilda Paiva (org.), *Atas do Colóquio "Da investigação à prática. Interações e debates."* Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, 2008.

Martins, M. E. & Sá, C. M. (2008 b)). *Ser leitor no século XXI- importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e ativa*. *Saber (e) Educar*, 13, 235-246.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*: Ministério da Educação.

Matos, J. C. (2010). *Gramática Moderna da Língua Portuguesa*. 1.ª Edição, Escoar Editora. Lisboa

Melo, M. (2005). *Curso de Educação Multimédia: Representação dos professores sobre a formação de EAD*. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Acedido em http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/maria%20paula/Representacao_dos_professores_sobre_formacao_EAD.pdf

Minayo, M. C. S. & Sanches, O. (1993). *Qualitativo-Quantitativo. Oposição ou complementaridade?* *Cadernos de Saúde Pública*, 9 (3), 239-262. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>

Morais, M. F. A. (2010). *Os Conectores Discursivos no Processamento Cognitivo do Texto: Já Agora, um Estudo*. Estudos Linguísticos/Linguistic Studies. Nº 5, pp. 267-276. Lisboa: Edições Colibri/CLUNL.

Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da criança*, Faculdade de Motricidade humana, Serviço de Edições.

Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico*. *Inovação*, 11, 77-98.

Observatório dos recursos educativos (2014). *Por uma utilização crítica dos recursos digitais em contextos educativos- Um balanço de investigações recentes*. Porto.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). Prefácio: *A investigação- acção e a construção de conhecimento profissional relevante*. In Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, M. K. (2001). *Piaget-Vygotsky. Novas contribuições para o debate*. 6ª. Edição. São Paulo: Ática.

Pan, M. (2005). *Leitura em suporte digital: desafios para a EAD*. Acedido em <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/151tcb3.pdf>

Paulino, S. (2009). *Livro tradicional X livro eletrónico: a revolução do livro ou uma ruptura definitiva?*. *Hipertextus: Revista digital*, nº 3. Acedido em <http://www.hipertextus.net/volume3/Suzana-FerreiraPAULINO.pdf>

Pereira, M. L. A. (2002). *Das Palavras aos Atos - Ensaio sobre a escrita na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Pereira, M. L. A. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Areal Editores.

- Pereira, R.A. (2008). *Gramática do Texto*. Coimbra: FLUC.
- Perelman, C. (1987). *Argumentação*, In Enciclopédia Einaudi (Vol. 11, pp. 234-265). Lisboa: Imprensa Nacional.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed.
- Pontes, J.P. (1998). *Da formação ao desenvolvimento profissional*. ProfMat98. Atas. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Pontes, V.; Barros, L. (2007). *Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura* in: Azevedo F. (Coord.). *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.
- Praia, J. F. (1998). *A didática e as novas tecnologias na formação de professores: algumas reflexões* in *A Sociedade da Informação na Escola*. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação.
- Puértolas, J. R. (2005). *Manual Lengua Castellana y Literatura*. Madrid: Akal.
- Ramos, I. (2010). *O PNL e as TIC: efeitos na relação dos alunos com a leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Raposo, E. et alii, (orgs.) (2013), *Gramática do Português*, 1.ª ed., vol I e II, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkia.
- Rego, T. C. (2000). *Vygotsky: uma perspetiva histórico-cultural da educação*. Vozes. Petrópolis.
- Reis, C. (coord.). (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. 1.ª edição, Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, (DGIDC).
- Ribeiro, Iolanda, et al. (2010). *Compreensão da Leitura. Dos modelos teóricos ao ensino explícito – Um programa de intervenção para o segundo ciclo do ensino básico*. Coimbra: Almedina.

Ribeiro, R. M. (2003). *Oralidade e ensino: uma proposta de sequência didática envolvendo gêneros argumentativos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Letras: Universidade Federal de Paraíba.

Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis (71). Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Rose, D. (2007). Towards a reading based theory of teaching. In Barbara, L. & Sardinha, T. B. (Eds.). Proceedings of the 33rd International Systemic Functional Congress. São Paulo. Disponível em <http://www.pucsp.br/isfc>

Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá, C. M. (2009a). *Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

Sá, C. M. (2009b). *Uma viagem ao mundo da leitura ou a compreensão das diferentes finalidades da leitura no 1º Ano do Ensino Básico*. [publicado em <http://www.casadaleitura.org/>]

Sá, C. M. & Veiga, M. J. (2010). *Estratégias de leitura e intercompreensão*. Coleção "Cadernos do LEIP"; Série "Propostas", nº 1. Aveiro: Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português/Universidade de Aveiro.

Sá, C. M. (2014a). *Estratégias do leitor*, Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento Educação [documento policopiado].

Sabino, M. M. (2008). *Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção*. 1681- 5653. Consultado a 1 de outubro de 2018 de <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/2398Sabino.pdf>

Sardinha, M. (2007). *Formas de ler: Ontem e hoje* In Azevedo, F., Formar leitores –das Teorias às Práticas, Lisboa: Lidel.

Serrão, A., Ferreira, C., Sousa, H. (2010). PISA 2009, *Competências dos alunos portugueses- Síntese dos resultados*. Lisboa: IAVE–M. E.

- Shaffer, D. W. & Serlin, R. C. (2004). *What good are statistics that don't generalize?* *Educational Researcher*, vol. 33, nº 9.
- Silva, A. (2011). *Prática de ensino supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança.
- Sim- Sim, I, Duarte, I e Ferraz, M J (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: DEB.ME.
- Sim-Sim, I. (1992). *Desenvolvimento conceptual e lexical: que relação?*. *Revista Portuguesa de Educação*, 5(2), pp. 21-29.
- Sim-Sim, I., & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças?* – Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa. Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento, ME.
- Sim- Sim, I. (2001). *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Asa.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino de leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim (2009). *O ensino da leitura: a decifração*, Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sobrinho, J. García (2000). *A Criança e o Livro - A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de Leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e Contextos leitura, escrita e cultura letrada*. Editora: Média XXI.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*: Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Teixeira, M. & Santos, L. (2011). *Metas de Aprendizagem e Novos Programas de Português: uma leitura do Pré-Escolar ao 3.º C EB in Teixeira, M ; Santos, L & Silva, I, Novos Desafios no ensino do português*: ESES- IPSantarém.

Tonietto, L. (2009). *Desenvolvimento da Convencionalidade e Especificidade na Aquisição de Verbos: Relações com Complexidade Sintática e Categorização*. <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000723721&loc=2009&l=d77f1c14f3dd709a>

Trindade, B. et al. (2011). *Português Onze – 11.º Ano*. Lisboa: Lisboa Editora.

Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies or discourse comprehension – The notion of strategies in language and comprehension*. London.

Veiga, M.J., Baptista, M.M. (2004). *Argumentar*, Maia: Ver o Verso Edições. Lda.

Viana, F. L., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

Viana, F. L., & Martins, M. (2009). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos*. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Coord.), *Dos Leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projetos para promover a leitura*. (pp. 9-41). Coimbra: Almedina.

Viana, F. et al. (2010). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica*. Coimbra: Almedina.

Viana, F. (2012). *Ler com compreensão para ler com fruição*, In Silva, C.V., Martins M, Cavalcanti, J.- *Ler na escola, ler na Biblioteca: Boas práticas*. Paula Frassinetti.

Vygotsky, Lev Semenovich. (1988). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: vygotsky, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; Leontiev, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo. Ícone. p.103-117.

Yopp, H. K. & Yopp, R.H. (2006). *Literature Based Reading Activities*. Pearson.

Legislação referida

Despacho n.º 546/2007 de 11 de janeiro *Diário da República n.º 8/2007 – 2.ª série*. Ministério da Educação: Lisboa.

Lei Nº 115/1997 de 19 de setembro. (Alteração à Lei nº 46/86, de 14 de outubro). *Diário da República nº 217/1997 - I Série A*. Ministério da Educação: Lisboa.

Lei nº 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República nº 166/2005- I Série A*. Ministério da Educação: Lisboa.



Contactos:

Universidade de Évora
Instituto de Investigação e Formação Avançada - IIFA
Palácio do Vimioso | Largo Marquês de Marialva, Apart. 94
7002-554 Évora | Portugal
Tel: (+351) 266 706 581
Fax: (+351) 266 744 677
email: iifa@uevora.pt