



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Catarina Daniela Rodrigues Ramos

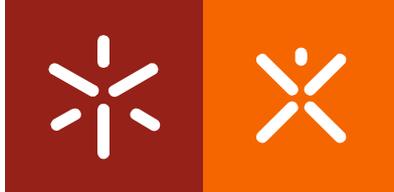
Tipologias Textuais: a divulgação científica no Ensino Básico

Catarina Daniela Rodrigues Ramos **Tipologias Textuais: a divulgação científica no Ensino Básico**

Catarina Daniela Rodrigues Ramos

Uminho | 2017

Outubro de 2017



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Catarina Daniela Rodrigues Ramos

Tipologias Textuais: a divulgação científica no Ensino Básico

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho Efetuado sob a orientação do

Professor Doutor Rui Ramos

DECLARAÇÃO

Nome: Catarina Daniela Rodrigues Ramos

Endereço Eletrónico: catarina.ramos.um@gmail.com

Número do Cartão de Cidadão: 14552876

Título de Relatório de Estágio: Tipologias Textuais: a divulgação científica no Ensino Básico

Orientador: Professor Doutor Rui Ramos

Ano de Conclusão: 2017

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

É AUTORIZADA A PRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Neste momento é fundamental expressar os meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram, de formas diferentes, para a realização deste projeto.

É também uma homenagem a ti, mãe, porque sei que, se estivesses aqui, estarias muito orgulhosa.

Mãe

Pai, irmãos, sobrinhos

Afilhado

Família, em particular tio P. Jorge, tio Miguel, Filipa

Amigos, em particular Ayelen, Juliana, Cláudia, Diogo

Amiga e colega de estágio Flávia

Professor Doutor Rui Ramos, Professora Doutora Sara Reis da Silva

Professoras e turmas cooperantes

MUITO OBRIGADA!

TIPOLOGIAS TEXTUAIS: A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO BÁSICO

RESUMO

O presente relatório apresenta o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, que teve como objetivo proporcionar aos alunos do 1.º e do 2.º ciclo do Ensino Básico a aquisição de competências acerca da composicionalidade dos textos, em rigor sobre o que define e distingue as diferentes tipologias textuais; no quadro destas, foi dedicada especial atenção ao género de divulgação científica mediática.

A necessidade de dar a conhecer estratégias para a compreensão de textos e criar saberes relativos às regras de construção e elaboração de diferentes tipos de texto é cada vez maior, uma vez que os alunos mostram ter dificuldades, quer na compreensão, quer na elaboração/estruturação de textos. Neste sentido, foram propostas algumas atividades para os alunos de uma turma do 1.º ano de escolaridade e de uma turma do 6.º ano de escolaridade. No 1.º ano, o objetivo adotado foi o de realizar uma sensibilização precoce (dominantemente oral) para diferentes tipos de texto, a partir de algumas propriedades elementares, e associar esse trabalho à aprendizagem da leitura e da escrita; no 6.º ano, o principal objetivo foi o de sistematizar o conhecimento dos alunos em relação à estrutura de dois tipos de texto através de práticas de leitura e de escrita.

A metodologia adotada para este projeto foi a de investigação-ação e os dados foram recolhidos através da observação e reflexão das aulas, dos trabalhos realizados pelos alunos e de registos fotográficos.

Palavras-chave: texto, tipologia textual, discurso de divulgação científica mediática, ensino

TEXT TYPOLOGIES: THE SCIENTIFIC DISCLOSURE IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT

The present report presents the work developed on the Supervised Teaching Practice, which goal was to give the opportunity to the 1st and 2nd grade students to acquire knowledge about texts compositionality, mainly about what defines and distinguishes different text types; in this matter, it was given special attention to the mediatic scientific disclosure.

The need to master strategies for text comprehension and to create knowledge related to construction and elaboration of different text types is getting bigger, because students reveal difficulties both in text comprehension and text construction/structuring. In this way, some activities were proposed for 1st graders and 6th graders. In the 1st grade, the intention was to do an early awareness (oral) for different text types, starting with some elementary properties, and connect this work to reading and writing; in the 6th grade, the main intention was to synthesize the student's knowledge of the structures of two types of text through reading and writing practices.

The methodology adopted for this project was the action research and the data were collected through the observation and reflection of the lessons, the work done by the students and the photographic records.

Key-words: text, type of text, mediatic scientific disclosure speech, teaching

ÍNDICE

DECLARAÇÃO.....	ii
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	v
ABSTRACT	vii
ÍNDICE	ix
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I: CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO	3
1.1.1. Caracterização das instituições.....	5
1.1.2. Caracterização das turmas	6
1.2. Caraterização do contexto de investigação	8
1.2.1. Justificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica.....	8
CAPITULO II: EQUADRAMENTO TEÓRICO	11
2.1. Tipologias Textuais	13
2.1.1. O texto narrativo.....	15
2.1.2. O texto instrucional.....	16
2.1.3. O texto expositivo	16
2.2. O estudo das tipologias textuais no Ensino Básico.....	17
2.2.1. O processo de escrita	20
2.3. Virtualidade do estudo de textos de divulgação científica no contexto escolar.....	23
2.4. A adequação dos textos de divulgação científica ao público infantojuvenil.....	26
2.5. A hiperestrutura na divulgação científica para o público infantojuvenil	28
CAPÍTULO III: PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO	31
3.1. Objetivos.....	33
3.2. Procedimentos metodológicos e respetiva fundamentação	33

3.2.1. O método de investigação-ação.....	33
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	36
3.4. Planos gerais de intervenção e descrição das atividades	38
3.4.1. Implementação das atividades no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	38
3.4.2. Implementação das atividades no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	43
CAPÍTULO IV: ANÁLISE DAS ATIVIDADES E TRATAMENTO DOS DADOS RECOLHIDOS	49
4.1. Análise dos dados do 1.º CEB.....	51
4.2. Análise dos dados do 2.º CEB.....	69
4.3. Mediatização dos trabalhos produzidos	85
CAPITULO V: CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	87
5.1. Conclusões	89
5.2. Limitações.....	92
5.3. Recomendações.....	92
Referências Bibliográficas	93
ANEXOS	97
Anexo A – Jogo do Conhecimento	99
Anexo B - Questionário “hábitos de leitura”	101
Anexo C – Avaliação das atividades.....	105
Anexo D – Teste Diagnóstico de Português (6.ºano)	106
Anexo E – Guião de Leitura Orientada (Parte I).....	117
Anexo F – Guião de Leitura Orientada (Parte II)	123
Anexo G – Orientações para a elaboração da banda desenhada	129
Anexo H – Hipertexto O que fez o nariz pingar?	135
Anexo I – Guião de Leitura Orientada O que fez o nariz pingar?	137
Anexo J – Texto narrativo: O mistério da árvore, 6.ºB	141
Anexo K – Carta a José Jorge Letria.....	143

Anexo L – Orientações para a escrita do texto expositivo	145
Anexo M – Teste Metacognitivo (6.º ano).....	147

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Vinhetas para a ilustração de um texto narrativo imaginado	39
Figura 2 - Cartaz explicativo	39
Figura 3 - Texto produzido pelos alunos	47
Figura 4 - Exemplo de um desenho do animal preferido (A14)	51
Figura 5 - Exemplo de um desenho da brincadeira preferida (A5)	51
Figura 6 - Exemplo de uma história ilustrada	54
Figura 7 - Exercício de identificação de causa/efeito retirado do guião de leitura orientada.....	80

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Marcadores de livros.....	40
Fotografia 2 - Escrita de frases com palavras retiradas da obra em estudo.....	40
Fotografia 3 - Diálogo com a veterinária	40
Fotografia 4 - Expressão de sentimentos pelos animais	40
Fotografia 5 - Mesa com os ingredientes para a elaboração da receita	41
Fotografia 6 - Preparação da receita.....	41
Fotografia 7 - Conhecimento da revista MegaPower.....	41
Fotografia 8 - Cartaz expositivo sobre o cão.....	41
Fotografia 9 - Jogo do Conhecimento	42
Fotografia 10 - Banda desenhada elaborada pelos alunos do 6.º ano.....	45
Fotografia 11 - Cartaz para o texto narrativo	46
Fotografia 12 - Cartaz para o texto expositivo.....	46
Fotografia 13 - Primeira parte da narrativa elaborada pelo grupo introdução	76
Fotografia 14 - Segunda parte da narrativa elaborada pelo grupo desenvolvimento	76
Fotografia 15 - Terceira parte da narrativa elaborada pelo grupo conclusão	77

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Plano geral de intervenção na turma do 1.º ano.....	38
Tabela 2 - Plano geral de intervenção na turma do 6.º ano.....	43

Tabela 3 - Animal preferido dos alunos.....	52
Tabela 4 - Brincadeira favorita dos alunos	52
Tabela 5 - Resultados do jogo metacognitivo	58
Tabela 6 - Respostas ao questionário "hábitos de leitura"	61
Tabela 7 - Resultados do teste a priori.....	69
Tabela 8 - Resultados obtidos no teste a priori.....	69
Tabela 9 - Dados obtidos das respostas dadas pelos alunos no guião de leitura orientada.....	71
Tabela 10 - Dados obtidos das respostas dadas pelos alunos no guião de leitura orientada.....	71
Tabela 11 - Dados obtidos das respostas dadas pelos alunos no guião de leitura orientada.....	72
Tabela 12 - Dados obtidos das respostas dadas pelos alunos no guião de leitura orientada.....	73
Tabela 13 - Dados obtidos das respostas dadas pelos alunos no guião de leitura orientada.....	78
Tabela 14 - Dados obtidos das respostas dadas pelos alunos no guião de leitura orientada.....	79
Tabela 15 - Resultados da ficha metacognitiva	82
Tabela 16 - Resultados da ficha metacognitiva	83

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Atividade preferida dos alunos do sexo feminino	66
Gráfico 2 - Atividade preferida dos alunos do sexo masculino.....	67
Gráfico 3 - Avaliação das atividades por estrelas.....	68
Gráfico 4 - Avaliação das atividades.....	84

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Modelo de Flower e Hayes.....	21
Esquema 2 - Espiral de ciclos de investigação-ação (adaptado de Latorre, 2003).....	35

INTRODUÇÃO

A presente investigação pedagógica, denominada *Tipologias textuais: a divulgação científica no Ensino Básico*, desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico e apresenta uma reflexão acerca de todo o processo interventivo, que foi desenvolvido em dois ciclos: num primeiro momento numa turma do 1.º ano de escolaridade e num segundo momento numa turma do 6.º ano de escolaridade, em duas escolas do concelho de Braga.

Este projeto teve como finalidade desenvolver uma aprendizagem centrada no estudo de textos com bases tipológicas diferentes e no quadro destas dedicar especial atenção ao estudo de textos de divulgação científica, que contribuem para o desenvolvimento de uma cultura científica que atua “como uma ponte capaz de conduzir, da ignorância e inacessibilidade do e ao conhecimento, para o sabor do saber e viver ciência no cotidiano das comunidades humanas” (Souza, 2013, p. 239). Neste sentido, este estudo reconhece e fundamenta-se no relevo do conhecimento linguístico, ao nível macrotextual, como promoção das competências de leitura e escrita, uma vez que, no Ensino Básico, a articulação entre o desenvolvimento de competências de oralidade e as de leitura e escrita assume um papel de grande relevo. Por isso, é comum identificar-se, desde os primeiros anos de escolaridade, uma ligação forte entre a exploração do vocabulário dominado pelos alunos, assim como o seu alargamento progressivo, e a (des)codificação das primeiras palavras. Contudo, há que considerar que, como Bakhtin[e] (2006) há muito assinalou, não falamos (ou lemos, ou escrevemos) usando palavras ou frases isoladas, mas enunciados (ou textos/discursos). Neste quadro, como o autor também assinala, dominar o modo de organização dos diferentes tipos de textos e os seus fundamentos teóricos auxilia a tarefa de interpretar de forma adequada e eficaz os textos que constantemente ouvimos e lemos (Silva, 2012). Esta ideia ganha relevo em função das avaliações institucionais, que assinalam haver dificuldades por parte de alunos e professores, quer na compreensão, quer na elaboração/estruturação de textos (IAVE, 2013; IAVE, 2015; IAVE, 2017). Importa, portanto, pensar sobre o papel que pode/deve assumir o ensino da leitura e escrita de textos no Ensino Básico e refletir e assinalar as diferenças entre os conceitos de classificação textual e de tipologia textual, assim como as suas implicações no ensino. Neste quadro, o Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (2015) insiste no estudo de “textos diversos”

(expressão que ocorre no documento dezenas de vezes); determina que, no 1.º ano de escolaridade, sejam estudados textos narrativos, informativos e descritivos; e que, no 6.º ano, sejam abordados textos do tipo narrativo, descritivo e expositivo.

Sendo assim, este trabalho reflexivo encontra-se estruturado em cinco capítulos, que permitem reconhecer todo o trabalho desenvolvido. No capítulo I é apresentado o contexto de intervenção e de investigação das duas turmas do 1.º e do 2.º ciclos, explicitando a justificação da problemática que suscitou a intervenção pedagógica. No capítulo II, procedemos a uma revisão da literatura que sustenta o projeto. Começamos por abordar o conceito de tipologias textuais e por definir cada um dos tipos de texto estudados; depois explicitamos a forma como os documentos orientadores preveem o estudo das tipologias textuais no Ensino Básico; abordamos os processos de escrita; esclarecemos as virtualidades do estudo de textos de divulgação científica no Ensino Básico; identificamos a importância de adequarmos estes textos ao público infantojuvenil e fazemos uma análise da hiperestrutura no estudo da divulgação científica. No capítulo III, apresentamos os objetivos definidos para a concretização deste projeto, caracterizamos a metodologia pela qual este projeto se orienta – metodologia de investigação-ação – descrevemos os instrumentos de recolha de dados e apresentamos os planos gerais de intervenção em cada ciclo e a descrição das atividades desenvolvidas. No capítulo IV são apresentados os resultados obtidos e a sua reflexão, expondo alguns trabalhos que suportam a nossa análise. Por fim, no capítulo V, são consideradas as conclusões, as limitações e as recomendações para futuras investigações. A este relatório foram também adicionadas as referências bibliográficas e os anexos, que compreendem alguns trabalhos realizados e alguns dos materiais e instrumentos utilizados.

CAPÍTULO I: CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO

1.1. Caracterização do contexto de intervenção

Neste capítulo são fornecidas algumas indicações sobre o contexto onde foram desenvolvidas as atividades, resultando na descrição da turma do 1.º ano do Ensino Básico (EB) e da turma do 6.º ano do EB e a justificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica.

1.1.1. Caracterização das instituições

Caraterização do agrupamento

O projeto de intervenção pedagógica supervisionada foi implementado em duas turmas do EB em dois semestres distintos: num primeiro momento, numa turma do 1.º ano de escolaridade da escola EB1 de Gualtar e, num segundo momento, numa turma do 6.º ano da escola EB2,3 de Gualtar. As referidas escolas situam-se na freguesia de Gualtar, numa zona predominantemente urbana, no concelho de Braga e pertencem ao Agrupamento de Escolas de Carlos Amarante.

O Agrupamento de Escolas de Carlos Amarante (AECA), resultado da agregação do Agrupamento de Escolas de Gualtar com a Escola Secundária de Carlos Amarante, foi criado em abril de 2013 e situa-se no concelho de Braga. O agrupamento compreende as freguesias de S. Vitor, Gualtar, União de Freguesias de Este (S. Pedro e S. Mamede), Sobreposta e Pedralva. O AECA é constituído por catorze estabelecimentos de ensino que vão do ensino pré-escolar ao ensino secundário. Seis são os Jardins de Infância nas freguesias de Espinho, Sobreposta, Pedralva, S. Mamede, S. Pedro e Gualtar. Para o 1.º CEB, existem as Escolas Básicas de Espinho, Sobreposta, Pedralva, S. Mamede, S. Pedro e Gualtar. A Escola Básica de Gualtar dedica-se ao ensino nos 2.º e 3.º CEB. Na Escola Secundária Carlos Amarante funcionam o 3.º ciclo de estudos, ensino secundário diurno e noturno e educação de adultos.

Relativamente à escola EB1 de Gualtar, a mesma encontra-se a funcionar em contentores, devido à necessidade da realização de obras no edifício escolar. Nas novas instalações, as salas mostram ter as condições necessárias, possuem luz natural e estão equipadas com ar condicionado, internet e projetores. Existe uma sala de professores, um espaço para as auxiliares, muitas instalações de casa de banho, um grande refeitório e um pequeno espaço de cozinha. Neste espaço funciona, ainda, uma unidade para crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e um ATL. Na parte exterior, os alunos dispõem de um campo de futebol e um espaço coberto, verifica-se a ausência de espaços verdes. O ginásio para as aulas de educação física funciona na EB2,3, que se situa ao lado destas instalações. Assinala-

se a inexistência de uma biblioteca, não havendo, por um lado, grande diversidade de materiais literários e, por outro, a limitação relativamente à concretização de atividades mais direcionadas para a pesquisa em biblioteca.

A escola EB2,3 de Gualtar ostenta boas condições, visto que oferece espaços apropriados para as atividades de cada disciplina, mais precisamente salas de aula comuns, salas reservadas para as áreas de educação visual e educação tecnológica, laboratórios de ciências e físico-química, sala de computadores, uma reprografia, uma papelaria e uma sala destinada aos professores. Evidenciam-se ainda outros espaços frequentados pelos alunos, como a biblioteca, o polivalente, a cantina e o bar. Relativamente aos espaços exteriores da escola, esta dispõe de um pavilhão gimnodesportivo e dois campos desportivos, onde são realizadas atividades no âmbito da educação física. No que corresponde às novas tecnologias, a escola apresenta-se bem equipada, com ligação à internet (wi-fi) e a existência de um computador e um projetor por cada sala comum.

1.1.2. Caracterização das turmas

Caraterização da turma do 1º ciclo

A turma do 1.º ano de escolaridade é constituída por vinte e um alunos, sendo nove do sexo masculino e doze do sexo feminino, tendo como professora titular a docente Conceição Costa. A maior parte dos alunos desta turma frequentou, anteriormente, o ensino pré-escolar em instituição pública, o jardim de infância de Gualtar, pertencente ao mesmo agrupamento, enquanto alguns dos alunos frequentaram uma instituição privada.

A maioria dos alunos da turma é proveniente de meios socioeconómicos “favorecidos”, o que contribui para que obtenham conhecimentos e experiências que potenciem, de certo modo, o seu sucesso escolar. A partir das fichas de caracterização individual, foi possível verificar que quase todos os pais/encarregados de educação são licenciados ou possuem grau de mestre; contudo, alguns encontram-se desempregados. Maioritariamente, os alunos têm pelo menos um irmão: dezassete têm um irmão e quatro são filhos únicos. Pode concluir-se que estes alunos pertencem a famílias pouco numerosas, o que vem sendo regra na sociedade atual.

Os encarregados de educação mostram ser bastante atentos e procuram conhecer a evolução dos seus educandos aos diversos níveis. Comunicam à professora titular de turma aspetos relacionados com ocorrências familiares que possam justificar momentos de menor interesse por parte do aluno, problemas de saúde que ditaram uma noite mal passada, o motivo

de não trazerem os trabalhos para casa feitos ou simples considerações acerca de comentários e/ou comportamentos que considerem relevantes, ouvindo também o que a professora tem para dizer. Nas reuniões marcadas, a maioria dos encarregados de educação marca presença, revelando interesse e disponibilidade para intervir em atividades escolares, na medida das suas possibilidades de horários.

Nesta turma, neste momento, não há casos de alunos com necessidades educativas especiais, embora dois alunos frequentem o apoio educativo e, pelo que foi dialogado com a professora cooperante, um dos alunos usufrua dos serviços externos à escola de terapia da fala.

Apesar das diferenças individuais, a turma aparenta ser um grupo homogéneo no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Em termos de ritmo de trabalho, os alunos possuem algumas diferenças, existindo aqueles que em pouco tempo terminam as suas tarefas e aqueles que demoram um pouco mais. De um modo geral, dentro do seu ritmo, todos aderem com alegria e entusiasmo às atividades curriculares, apesar de se verificarem algumas diferenças, ao nível da leitura, da realização de contagens, do discurso oral, entre outras.

O grupo, na forma como se relaciona, mostra ser uma turma coesa e com membros que se apoiam mutuamente, por exemplo, em situações em que um colega está com dificuldades na resolução de um exercício e todos ajudam.

Caraterização da turma do 2º ciclo

A turma do 6.º ano de escolaridade é constituída por vinte e cinco alunos, sendo dez do sexo masculino e quinze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos, oriundos das freguesias de Gualtar, S. Mamede e Amares. Os alunos não são provenientes de meios socioeconómicos que justifiquem a atribuição de apoios sociais na escola. Ingressaram na turma três alunos, dos quais dois são retidos e um aluno foi transferido do Fisrt College. É de salientar que a grande maioria dos alunos frequenta centros de estudo.

Após analisadas as opiniões dos docentes das várias disciplinas, verifica-se que o comportamento geral é satisfatório, apesar de existir um retrocesso em relação ao comportamento apresentado no ano letivo anterior. É de evidenciar a existência de um grupo de alunos bem comportados, mas são notórias algumas falhas de atenção e picos de distração por parte de outros alunos.

No que concerne aos problemas essenciais elencados na caracterização da turma, estes referem-se, sobretudo, a dificuldades por parte de alguns alunos no que respeita à atenção e

concentração, bem como na falta de responsabilidades no cumprimento das obrigações escolares, mais especificamente ao nível do estudo e dos trabalhos para casa. Por outro lado, a turma integra um grupo considerável de alunos interessados, bons ouvintes e curiosos, que demonstram interesse por participar em todas as atividades propostas.

Quanto ao aproveitamento da turma, nota-se que não existe uma grande discrepância entre as classificações, o que é manifestado pelas raras avaliações de 5 ou 2, tanto na área do Português, como na área de História e Geografia de Portugal. Relativamente a estas duas disciplinas, verifica-se um equilíbrio, não se podendo nomear, de forma explícita, a área curricular em que a maioria da turma aparenta ter mais ou menos dificuldades. No entanto, nota-se que existem alunos que apresentam dificuldades em chegar a valores positivos. Assim, foi possível verificar que alguns alunos apresentam bons raciocínios no desempenho oral, mas acabam por não os conseguir estruturar ao nível da escrita.

Ao longo do ano, a turma participa em várias atividades do Plano Anual de Atividades (PAA) da escola e da turma, que incorpora um conjunto de atividades que os professores identificam como fundamentais para os seus alunos.

1.2. Caracterização do contexto de investigação

1.2.1. Justificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica

O Ensino Básico atribui uma grande importância à ligação entre a oralidade e o ensino dos conteúdos do domínio da leitura e da escrita e o contacto com diferentes textos literários e não literários amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015). Considerando que este projeto seria implementado numa turma de 1.º ano, pensou-se que seria pertinente fazer uma sensibilização precoce (oral) para os diferentes tipos de texto e associar esse trabalho à aprendizagem da leitura e da escrita, numa fase em que os alunos ainda aprendem as correspondências grafema-fonema. No 6.º ano de escolaridade, pretendia-se fazer uma consolidação do aprendido e aprofundar este tema através de práticas de leitura e de escrita de textos mais ricos e complexos, uma vez que os alunos apresentam dificuldades na estruturação/compreensão de textos.

É muito importante trabalhar esta temática ao longo de todo o Ensino Básico pois isso permite aos alunos construir estratégias para a compreensão de textos e leva-os a assimilar

saberes relativos às regras de construção e elaboração de diferentes tipologias textuais. Sim-Sim, Duarte & Micaela (2007) afirmam que “o ensino da compreensão de textos deve visar a apropriação pelas crianças de estratégias de monitorização da leitura tais como, prever, sintetizar, clarificar e questionar a informação obtida” (p. 6).

Tendo como propósito captar a atenção do aluno, decidiu-se trabalhar a área do Português em articulação com conteúdos do Estudo do Meio/Ciências Naturais, uma vez que esta é uma área que suscita interesse e curiosidade sobre o meio envolvente. Como refere o Programa de Português para o Ensino Básico,

“no 1.º ciclo, a aprendizagem da língua não pode restringir-se aos momentos estabelecidos para a aula de Português. Os professores deverão aproveitar as outras áreas para, numa perspetiva transversal, trabalhar a língua portuguesa. Os enunciados matemáticos, os textos expositivos da área de estudo do meio, entre outros, são exemplos excelentes para desenvolver competências de leitura e escrita” (Reis, 2009, p. 69).

CAPITULO II: EQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Tipologias Textuais

De acordo com Silva, “a importância de uma reflexão sobre classificações textuais decorre (...) do facto de todos os dias nos confrontarmos com a necessidade de ordenar e inserir em classes os textos que ouvimos e lemos (Silva, 2012, p. 12). Para o autor, conhecer diversas classificações textuais e os seus fundamentos teóricos auxilia a tarefa de interpretar de forma adequada e eficaz os textos com que constantemente nos deparamos (idem, ibidem). A atividade de conhecer e de classificar diferentes textos é fundamental para a comunicação verbal, quer ao nível da produção textual, quer ao nível da sua interpretação (idem, ibidem).

Classificar textos “requer uma metodologia que torne a classificação simultaneamente coerente, exhaustiva, adequada e, por isso mesmo, útil” (idem, ibidem, p. 33). Neste quadro, importa assinalar as diferenças entre os conceitos de *classificação textual* e de *tipologia textual*. Silva menciona que uma *classificação textual* pode

“assentar em apenas um ou em mais do que um critério. Quando se baseia em vários critérios, estes podem ser de natureza diversa (como sucede com as classificações em géneros discursivos). Além disso, cada critério pode aplicar-se apenas a alguns exemplares, e não a todos os textos que são objeto da classificação. Por fim, as classes assim estabelecidas e delimitadas formam um conjunto aberto, porquanto há sempre a possibilidade de, num grupo de classes pré-existente, se incluir uma nova classe” (Idem, ibidem, p. 37).

Quanto à *tipologia textual*, o autor afirma que

“assenta num único critério que, podendo ser complexo, é de natureza homogénea. Como resultado, cada tipo estabelecido numa tipologia não se sobrepõe a nenhum dos restantes. Acresce a este facto que, em conjunto, os tipos nela previstos devem poder aplicar-se a todos os textos: quer aos que já foram produzidos, quer aos que virão a ser produzidos no futuro. Por outras palavras, cada critério aplica-se necessariamente a todos os textos, e não apenas a alguns. Além disso, os tipos textuais assim estabelecidos constituem um conjunto fechado, porque o seu número não é suscetível de ser modificado (idem, ibidem, p. 37).

Deste modo, todas as tipologias textuais são classificações textuais, mas o inverso não se verifica, assim como, todos os tipos são classes, mas nem todas as classes são tipos (idem, ibidem).

Ainda de acordo com Silva (2012), Werlich propôs uma classificação de tipos de texto, baseando-se nos mecanismos cognitivos implicados na produção textual, assim como na seleção e na organização típica dos conteúdos. Assim sendo, o principal critério em que assenta a classificação é de natureza cognitiva. Como resultado da seleção e organização pré-linguística dos conteúdos, os textos expressam determinadas características que contribuem para identificar o tipo em que se inserem (idem, ibidem). Aquele autor distinguiu cinco tipos de texto diferentes: textos narrativos, textos descritivos, textos argumentativos, textos expositivos e textos instrucionais (idem, ibidem). A cada tipo de texto associou um mecanismo cognitivo predominantemente, como a seguir se designa:

- os *textos narrativos* encontram-se ligados ao mecanismo cognitivo de percepção dos acontecimentos no tempo;
- os *textos descritivos* estão associados ao mecanismo de percepção das entidades no espaço;
- os *textos argumentativos* centram-se na avaliação e tomada de posição;⁴
- os *textos expositivos* decorrem da análise e síntese de representações;
- os *textos instrucionais* assentam na antevisão de comportamentos futuros” (Silva, 2015, p. 12).

Os textos caracterizam-se pela heterogeneidade composicional quanto aos tipos de segmentos textuais que incluem; por isso, Adam (1992) propõe uma teorização da organização dos textos baseada na noção de sequência. Para o autor, as sequências prototípicas são unidades que possuem autonomia sintática no nível da linearidade do texto, ou seja, o texto é visto como o produto da combinação de diferentes tipos de sequências. Adam (2011, p. 205) define as sequências como

“unidades textuais complexas compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroposições. A macroposição é uma espécie de período cuja propriedade principal é a de ser uma unidade ligada a outras macroposições, ocupando posições precisas dentro do todo ordenado da sequência. Cada macroposição adquire seu sentido em relação às outras, na unidade hierárquica complexa da sequência. Nesse aspeto, uma sequência é uma estrutura”.

Para Adam (2011, p. 205), a sequência é uma estrutura porque é uma “rede hierárquica” e uma “entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria, e, portanto, em relação de dependência-independência com o conjunto mais

amplo do qual faz parte (o texto)”. O autor distingue cinco tipos de sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal (idem, 1992). Um texto pode conter uma, várias ou todas as sequências ao mesmo tempo, formando a heterogeneidade da maioria dos textos. Para Adam, as sequências são modelos pré-textuais, com a potencialidade de facilitar a recepção/interpretação e a produção de textos.

2.1.1. O texto narrativo

Silva (2015), retomando as ideias de Werlich (1975), acima já evocadas, define os *textos de tipo narrativo* da forma seguinte:

“textos a que subjaz o mecanismo cognitivo de percepção dos acontecimentos no tempo; outras características que se associam aos textos deste tipo são as seguintes: os eventos denotados são apresentados em sucessão cronológica e mantêm relações de causalidade entre si, sendo protagonizados por entidades que evoluem ao longo da intriga narrada, a qual explicita ou permite ao interlocutor inferir uma avaliação ou lição de moral; entre as propriedades linguísticas tipicamente atestadas, contam-se o uso frequente de advérbios temporais, o predomínio de formas verbais de pretérito perfeito simples e a denotação preferencial de eventos; esta classe de textos integra uma classificação fechada, na qual contrasta com as classes *texto (ou texto de tipo ou simplesmente tipo) descritivo, argumentativo, expositivo e instrucional* e que se aplica a todos os textos, e não apenas aos do discurso literário” (p. 16).

Retomando as ideias de Adam (2011), Silva (2015), designa *sequência narrativa* como “um segmento de texto que evidencia um conjunto específico de fases (ou proposições) e, por isso, uma estruturação expectável dos conteúdos já mencionados a propósito dos textos de tipo narrativo (denotação de eventos que se sucedem cronologicamente, etc.); é parte integrante de uma classificação fechada, na qual se opõe às classes *sequência descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal*, e que se aplica a qualquer texto de qualquer tipo de discurso, e não apenas a textos literários” (p. 16).

Segundo Adam (2011) as sequências de tipo narrativo comportam as seguintes fases:

- entrada-prefácio ou resumo;
- situação inicial (orientação);
- nó (desencadeador);
- (re)ação ou avaliação;
- desenlace (resolução);

- situação final;
- encerramento ou avaliação final (moralidade).

Segundo Silva (2012), estas fases não ocorrem necessariamente pela ordem em que são apresentadas no esquema, podendo acontecer que haja uma (ou mais do que uma) que não surja no texto.

2.1.2. O texto instrucional

De acordo com Silva (2012, p. 117), “os textos instrucionais são de natureza factual e têm objetivo prático, que consiste em auxiliar o alocutário a concretizar uma tarefa, a realizar algo”. Este tipo de texto contém instruções que indicam, através de enumerações, os passos a seguir, de modo a obter o resultado esperado (idem, ibidem). As formas verbais utilizadas neste tipo de texto (presente do indicativo com sujeito indeterminado, presente do conjuntivo – ambos os casos na 3.^a pessoa do singular, infinitivo não flexionado ou imperativo) têm valor ilocutório diretivo (idem, ibidem). Ocorrem, ainda, frequentemente adverbiais temporais e marcadores discursivos com o intuito de assinalar a ordenação cronológica das eventualidades denotadas (idem, ibidem).

Segundo Silva (2012), existe uma semelhança entre os textos instrucionais e os textos preditivos, que constam de uma proposta de Adam (1985) anterior à tipologia que adotou desde 1992. Para o autor, “há semelhanças entre os textos preditivos e os textos instrucionais (ou diretivos): em ambos os casos, são referidas eventualidades que se dão num intervalo de tempo indeterminado mas necessariamente posterior àquele em que os textos são produzidos e que se dirigem a um público-alvo potencial” (idem, ibidem, p. 117).

2.1.3. O texto expositivo

Relativamente aos textos do tipo expositivo/explicativo, Silva (2006), afirma que o ato de explicar decorre da posição assimétrica entre o locutor e o alocutário, relativamente aos conhecimentos que ambos detêm sobre os conteúdos que são objeto de explicação. Segundo o autor, “a sequência explicativa é suscitada por uma dúvida ou pelo desconhecimento que um dos sujeitos revela acerca de uma dada questão” e “a explicação proposta visa modificar o sistema de representações do alocutário” (idem, ibidem, p. 1). Contudo, este tipo sequencial pode surgir mesmo que o alocutário não tenha apresentado ignorância perante um determinado assunto nem tenha solicitado qualquer explicação (idem, ibidem). Ainda de acordo com Silva

(2006) “os textos de natureza didática e científica estão entre os que integram mais frequentemente sequências do tipo explicativo” (p. 2).

Segundo Adam (2011), as sequências explicativas são constituídas por três macroposições:

- Esquematização inicial/Problema (questão) – (*porquê?*);
- Explicação (resposta) – (*porque*)
- Ratificação/avaliação

Esta sequência é constituída por três momentos: o primeiro momento corresponde ao questionamento (*porquê?*), onde é explicitada uma dúvida; o segundo momento corresponde à explicação/resposta (*porque*) à questão suscitada no momento anterior; no terceiro momento, é expressada uma afirmação ou um juízo de valor em função da resposta dada no segundo momento (*idem, ibidem*). Importa referir que, como assinala Coutinho (2003), referenciando Bronckart, a escolha de uma ou outra sequência prototípica corresponde “a uma decisão interactiva – motivada pelas representações que o produtor do texto tem do(s) destinatário(s) e do objetivo que pretende alcançar” (*idem, ibidem, p. 179*). Quer com a isto a autora dizer que a escolha de uma sequência explicativa é motivada pela “forma que o produtor encara o objeto do discurso” e pela “forma como o destinatário se situará face a ele”, ou seja, “se o produtor considerar que o objeto do discurso, sendo incontestável para si próprio, poderá ser problemático (isto é, difícil de compreender) para o destinatário, optará por uma sequência explicativa” (*idem, ibidem, p. 180*).

2.2. O estudo das tipologias textuais no Ensino Básico

Falar do estudo das tipologias textuais no Ensino Básico implica que, previamente, se evoque o conceito de texto, uma vez que é o próprio texto que se integra num tipo ou num género textual. De acordo com Silva (2012), as características mais importantes dos textos são: “um texto é um produto verbal”, “cada texto constitui “um todo de sentido””, “um texto emerge numa situação de enunciação sempre única, com coordenadas pessoais, temporais e espaciais singulares; essa situação condiciona as propriedades que o texto evidencia”, “cada texto concretiza um ou mais atos de fala, com que o locutor pretende atingir uma determinada finalidade”, “os textos podem ser manifestados na oralidade ou na escrita”, “um texto possui extensão indeterminada” e “cada texto pode ter um único locutor ou mais do que um” (*idem, ibidem, pp. 18-20*). Deste modo, é fundamental trabalhar estas características no Ensino Básico

através de tipos variados de textos e ensinar “estratégias gerais de automatização da leitura e estratégias específicas para a abordagem de cada tipo textual” (Sim-Sim, 2007, p. 13).

O documento Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (2015) determina que, no 1.º ano de escolaridade, sejam estudados textos narrativos, informativos e descritivos; e que, no 6.º ano, sejam abordados textos do tipo narrativo, descritivo e expositivo. O estudo das tipologias textuais no Ensino Básico exige o conhecimento deste documento orientador, para que sejam cumpridos todos os descritores de desempenho prescritos para cada ano de escolaridade. Neste sentido, de acordo com o mesmo documento, o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) “assume uma grande importância a ligação entre a oralidade e os conteúdos do domínio da leitura e da escrita” (2015, p. 7). Neste ciclo, surgem como descritores de desempenho ao nível 1.º ano e do domínio da leitura e da escrita: “desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas”; “conhecer o alfabeto e os grafemas”; “ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos”; “ler textos diversos”; “apropriar-se de novos vocábulos”; “organizar a informação de um texto lido”; “relacionar com o texto conhecimentos anteriores”; “monitorizar a compreensão”; “desenvolver o conhecimento da ortografia”; “mobilizar o conhecimento da pontuação” e “transcrever e escrever textos” (2015, pp. 44-46).

A Gramática, ou o funcionamento da língua, é, também, um dos domínios da disciplina de Português considerados no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Conforme este documento, ao nível do 1.º CEB, “pretende-se que o aluno se aperceba das regularidades da língua e que, progressivamente, domine regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita” (2015, p. 8). Neste domínio, surgem como descritores de desempenho: “descobrir regularidades no funcionamento da língua” e “compreender formas de organização do léxico” (2015, p. 47). Neste aspeto, o funcionamento da língua parece ignorar o estudo do transfrásico/textual, situando-se somente no nível da palavra e da frase e deixando aquele para o campo da leitura e escrita.

No que diz respeito ao 2.º CEB, o documento Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico assegura que “um dos objetivos é o da progressão do trabalho, pela leitura e pela escrita de textos mais ricos e complexos” (2015, p. 19). Neste ciclo, ao nível do 6.º ano e do domínio da leitura e da escrita, surgem os seguintes descritores de desempenho: “ler em voz alta palavras e textos”; “ler textos diversos”; “compreender o sentido dos textos”; “fazer inferências a partir da informação prévia ou contida no texto”; “organizar a informação contida

no texto”; “avaliar criticamente textos”; “planificar a escrita de textos”; “redigir corretamente”; “escrever textos narrativos”; “escrever textos expositivos/informativos”; “escrever textos de opinião”; “escrever textos diversos” e “rever textos escritos”.

No domínio da gramática, no 2.º CEB, o documento Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico prevê que os alunos “dominem o essencial dos termos gramaticais adequados a este nível de ensino” e possuam “um conhecimento reflexivo e explícito das regras gerais da língua e das suas ocorrências mais frequentes, e apliquem esse conhecimento fazendo bom uso do português nas diversas situações de oralidade, de leitura e de escrita, de forma contextualizada e crítica” (2015, p. 20). Neste quadro, ao nível do 6.º ano e do domínio da gramática, surgem os seguintes descritores de desempenho: “explicitar aspetos fundamentais da morfologia e da lexicologia”; “conhecer classes de palavras” e “analisar e estruturar unidades sintáticas” (2015, p. 73). De novo, a gramática é entendida somente ao nível microtextual ignorando as questões textuais.

De acordo com Sim-Sim (2007) “o ensino da compreensão da leitura de textos começa quando, antes de a criança saber decifrar, exploramos com ela o conteúdo de um texto” (idem, ibidem, p. 11). A autora acrescenta que, “ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto. A tipologia dos textos a ler influencia a compreensão obtida, determina objetivos de leitura diversos e requer o uso de estratégias específicas de compreensão” (idem, ibidem, p. 12). Sim-Sim (2007) reconhece que “um jovem aluno tem de aprender estratégias específicas para abordar textos de tipologia variada” (p. 23). Para a autora, “este ensino continua em simultâneo com a aprendizagem da decifração e prolonga-se por toda a escolaridade” (idem, ibidem, p. 11).

Neste quadro, de acordo a autora, o ensino explícito da compreensão de textos narrativos deve incluir estratégias:

- que visem uma compreensão global de todo o texto ou de partes específicas do mesmo (capítulos, parágrafos, frases, expressões, palavras) e interligações entre as partes específicas;
- que desenvolvam a interpretação, i.e., o relacionamento entre a compreensão do texto e a experiência individual do leitor;
- que contemplem a análise da estrutura intratextual (organização e forma: como se ligam os capítulos numa obra, ou parágrafos num texto; como expressa o autor a

passagem do tempo; como são caracterizadas as personagens; quais as palavras que melhor descrevem algo, etc.);

- que explorem o tema central, as personagens principais, os acontecimentos determinantes, os pequenos detalhes;
- que tomem em linha de conta todos os elementos da narrativa, i.e., eventos, personagens, contexto espacial e temporal, conflitos e a sua resolução;
- que explorem o significado mais profundo do texto (subjacente ou explícito), através da discussão coletiva, para que as crianças aprendam acerca da vida, delas próprias e do poder da leitura e de boas obras” (idem, ibidem, pp. 35-36).

No que respeita ao texto informativo, a autora enumera as seguintes estratégias específicas de ensino da compreensão de um texto:

- “– a mobilização do conhecimento prévio sobre o tema;
- o ensino de vocabulário específico presente no texto;
- o ensino de estratégias de mapeamentos visual da estrutura do texto e da relação entre as ideias expostas;
- o questionamento com vista à construção de um modelo mental do texto;
- a sintetização da informação” (idem, ibidem, p. 24).

No que concerne aos textos do tipo instrucional, a autora aponta que é importante ensinar que a leitura de uma instrução implica:

- “– conhecer o objetivo final da tarefa;
- ler sequencialmente cada etapa das instruções;
- realizar sequencialmente cada etapa;
- reler cada etapa sempre que houver dúvidas;
- verificar no final se foi cumprido o objetivo visado” (idem, ibidem, p. 65).

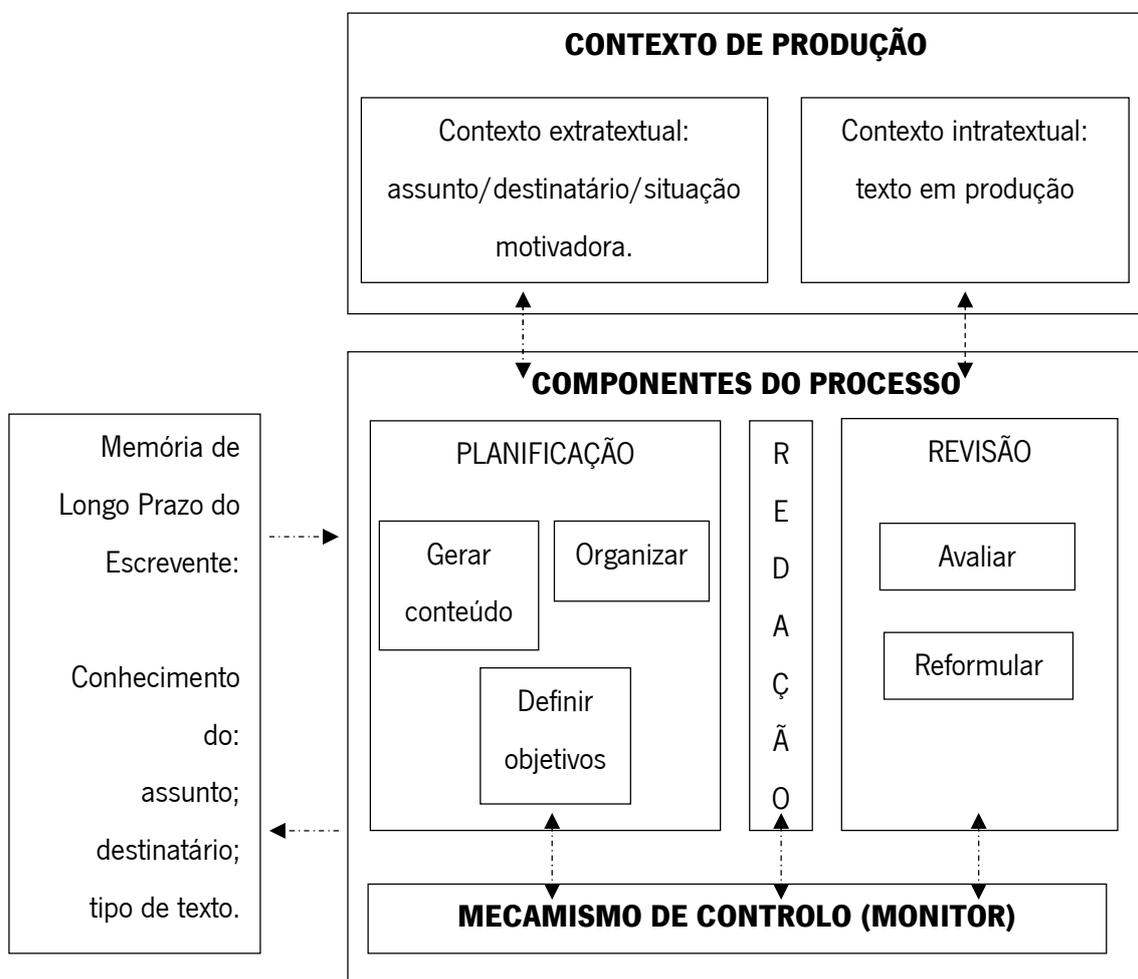
2.2.1. O processo de escrita

Na escrita de textos, o conhecimento dos diferentes tipos e géneros textuais também é fundamental. De acordo com os autores Barbeiro & Pereira (2007), “o desenvolvimento da escrita deve combinar a aquisição de competências específicas, a aplicar pelo aluno no momento da produção textual, com acesso às funções desempenhadas pela diversidade de textos” (p. 7).

O ensino da escrita implica o conhecimento de três componentes: planificação, textualização e revisão (idem, ibidem). Para planificar o que se vai escrever é necessário ativar

conhecimentos sobre o tema e sobre o género de texto, programar a forma como se vai realizar a tarefa, efetuar pesquisas e consultas, tomar notas, selecionar e organizar a informação e elaborar planos que projetem a organização do texto (idem, ibidem). A componente de textualização é o momento de “redigir o texto, procurando as palavras que o formarão colocando-as no papel ou no ecrã” (idem, ibidem, p. 17). Por fim, a revisão, que permite “avaliar o que se escreveu, relendo, riscando, apagando, corrigindo, reformulando” (idem, ibidem, p. 17).

Hayes e Flower (1980) propuseram um modelo que fornece uma descrição detalhada dos processos mentais que decorrem no ato de escrita (Carvalho, 2001).



Esquema 1 - Modelo de Flower e Hayes

Este modelo é constituído por três domínios: o contexto da tarefa; a memória a longo prazo do escrevente e o processo de escrita (idem, ibidem). O domínio do contexto integra uma dimensão extratextual e uma dimensão intratextual. A dimensão extratextual engloba aspetos como o assunto/tema, o destinatário e o objetivo/situação motivadora; a dimensão intratextual

remete para o texto que já está em produção até determinado momento e que, por sua vez, condiciona a parte que está a ser escrita nesse momento e a parte que vai ser produzida posteriormente (idem, ibidem). No que se refere à memória a longo prazo, esta envolve o conhecimento que a pessoa que escreve tem sobre o assunto, o destinatário, a tarefa que tem que concretizar e o tipo de texto que tem que produzir (idem, ibidem). Segundo Carvalho (2001), “o acesso à memória e a adaptação da informação são tarefas que envolvem alguma dificuldade” (p. 144). De acordo com o autor, neste modelo,

“a dimensão contextual é filtrada pelos mecanismos cognitivos do sujeito, mas estes sofrem, também, a influência do contexto social em que ele se encontra inserido. A construção do sentido tem lugar dentro de um quadro genérico que inclui o contexto sócio-cultural, as convenções sobre o discurso e a linguagem. Estas instâncias, em conjugação com, e frequentemente por intermédio de outras de carácter mais específico, como os objetivos a atingir e os conhecimentos relacionados com a tarefa, contribuem para a construção individual de um sentido que as reflete” (idem, ibidem, p. 145)

Neste sentido, o ensino da escrita “deve atender às diferentes funções da escrita implícitas no escrever para produzir diferentes textos (...), escrever para aprender (...), escrever para criar” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 31). O ciclo de escrita tem como finalidades gerais: a “apropriação de critérios de construção de diferentes géneros textuais”; a “autonomia na construção de um texto a partir de um tema” e o “desenvolvimento de uma redação positiva e pessoal com a escrita” que permitem recorrer às componentes do processo de escrita que, segundo Barbeiro & Pereira, “desenvolve-se ao longo de várias fases: mobilização do conhecimento prévio, recolha e selecção da informação, organização da informação em função da instrução de escrita, redacção do texto solicitado e correspondente revisão de acordo com as funções atribuídas ao texto produzido” (idem, p. 32). Os autores mencionam, ainda, que

“a escrita colaborativa pode ser levada à prática por meio de diversas modalidades e em diferentes momentos do processo” e que “ao elaborarem em pequeno grupo um único texto, da responsabilidade de todos os participantes, os alunos têm de gerir a diversidade de propostas que vão sendo feitas, a articulação entre as diversas perspetivas, a escolha, a negociação e conciliação entre os diferentes pontos de vista” (idem, ibidem, p. 24).

Em suma, a aprendizagem da escrita é imprescindível na vida quotidiana de qualquer cidadão, é indispensável saber ler fluentemente e escrever de forma eficiente, quer para a

produção e compreensão de textos, quer para a realização de muitas atividades diárias (Sim-Sim, 2007).

2.3. Virtualidade do estudo de textos de divulgação científica no contexto escolar

A sociedade mundial dos nossos dias está em permanente evolução e são múltiplas as variáveis que estão na génese da mudança. Entre estas, as novidades no campo da ciência e da tecnologia marcam fortemente a mudança, especialmente em sociedades do tipo ocidental. A ciência e a tecnologia têm vindo a ganhar um espaço crescentemente importante e a sua popularização “passou a ser um tema de debate nas várias áreas de conhecimento, que buscam entender o modo de construção, organização e manutenção da relação entre o discurso da ciência e a sociedade” (Roth-Motta & Lovato, 2011, p. 251). Com esta evolução surgem novos conceitos e novos termos técnico-científicos, novos discursos, e novas formas de nos relacionarmos com a ciência no dia a dia. É através da publicação de artigos/textos de divulgação científica pelos *media* que se torna possível esta transmissão de saberes/conhecimentos, aproximando o público não especializado dos conteúdos científicos de uma forma clara e objetiva. De acordo com as autoras, a popularização da ciência justifica-se “em função do seu potencial explicativo sobre a representação da ciência na mídia e o papel dos meios de comunicação no letramento científico da população” (idem, ibidem, p. 252).

De acordo com Neves e Massarani (2008),

“experiências educacionais vêm demonstrado que o público infantil tem grande capacidade de lidar com temas da ciência. No entanto, (...) essa capacidade não tem sido explorada em sua plenitude, especialmente em um espaço fora da educação escolar. (...) A divulgação científica bem feita pode ser um instrumento útil para a consolidação de uma cultura científica na sociedade. (...) Enquanto a divulgação científica formal tem encontrado fóruns importantes de discussão, são reduzidos os espaços para discutir a divulgação científica (...)” para o público infantojuvenil (p. 8).

Concordando com a expressão citada anteriormente, podemos afirmar que, em Portugal, a educação científica é tardiamente iniciada devido à grande importância que se dá ao currículo e aos exames nacionais, que avaliam as áreas de Português e de Matemática, fazendo com que a educação seja marcada por um estudo centrado num programa específico e compartimentado. Podemos com isto concluir que, em Portugal, a educação científica não é fortemente fomentada na educação formal, muitos menos nos outros contextos de educação informal.

Conforme o documento Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico – 1.º ciclo, “todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (p. 101).

De acordo com o mesmo documento, “será através de situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto direto com o meio envolvente, da realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade, bem como através do aproveitamento da informação vinda de meios mais longínquos, que os alunos irão aprendendo e integrando, progressivamente, o significado de conceitos” (p. 102).

Em conformidade com as citações expressas acima, é possível verificar que o currículo português propõe a aprendizagem das ciências, mas é ao professor que “cabe a orientação de todo este processo” (idem, ibidem, p. 102). Tendo em conta que a ciência é potenciadora de vantagens para a formação integral do aluno, os textos de divulgação científica permitem aos professores realizar um trabalho interdisciplinar entre o ensino da língua e o ensino da ciência, como é corroborado no documento Programa de Português do Ensino Básico “no 1.º ciclo, a aprendizagem da língua não pode restringir-se aos momentos estabelecidos para a aula de Português. Os professores deverão aproveitar as outras áreas para, numa perspetiva transversal, trabalhar a língua portuguesa. Os enunciados matemáticos, os textos expositivos da área de estudo do meio, entre outros, são exemplos excelentes para desenvolver competências de leitura e escrita” (Reis, 2009, p. 69).

No que respeita ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, o ensino é organizado por disciplinas, por isso existe uma disciplina direcionada para o ensino específico das ciências. No entanto, os textos de divulgação científica não têm de ser estudados, exclusivamente, nas aulas de Ciências Naturais. Nestes textos de divulgação da ciência “narram-se e explicam-se verbovisualmente fenômenos científicos (da Geografia, da História, da Biologia, da Química, entre tantas outras ciências) e se dá origem à necessidade de entendimento plural e multissemiótico de tantas linguagens sincretizadas umas com as outras” (Souza, 2013, p. 239).

Segundo Demo (2010), a educação científica tem de fazer parte da formação do aluno para que se possa “preparar melhor para a sociedade intensiva de conhecimento” (p. 19). Para o autor, “o processo formativo ocorre conjuntamente com o processo de construção de conhecimento, uma noção que se tornou conhecida entre nós como “educar pela pesquisa”,

educar pesquisando, pesquisar educando” (idem, ibidem, p. 20). De acordo com o autor, “educação científica implica reconstruir toda nossa proposta de educação básica, não só para realçar os desafios da preparação científica para a vida e para o mercado, mas principalmente para implementar processos de aprendizagem minimamente efetivos” (idem, ibidem, p. 21). Neste quadro, o autor aponta algumas condições necessárias para a abordagem de educação científica nas escolas: a primeira condição “é reconstruir outras estratégias de aprendizagem” que valorizem a “pesquisa e elaboração, autoria e autonomia, atividades que naturalmente desembocam na “construção de conhecimento” (idem, ibidem, p. 22). Para o autor, “é essencial saber construir conhecimento metodologicamente adequado, discutir metodologia científica, contruir textos formalmente corretos, aprender a fundamentar e a argumentar” (idem, ibidem, p. 22). A segunda condição é “refazer a proposta de formação docente”, intervindo na formação e na estrutura das licenciaturas, rever e analisar as pedagogias e implementar práticas adequadas de aprendizagem (idem, ibidem, p. 22). A terceira condição é a “transformação da escola em laboratório de pesquisa e produção de conhecimento, ou em “comunidades profissionais de aprendizagem””. Para o autor, tal só é possível se rompermos com as aulas reprodutivas de conhecimento, onde o aluno surge como um elemento passivo, mero recetor das instruções diretas do professor. Neste seguimento, é importante olhar para o papel do professor na transformação de uma escola instrucionista numa escola de ciência e de tecnologia (idem, ibidem). Demo defende que “quem faz da escola um laboratório científico é o professor que sabe produzir ciência. A maior aposta é, pois, qualificar a docência” (idem, ibidem, p. 22). A quarta condição é, para o autor, a que possui maior importância: “transformar os alunos em pesquisadores (idem, ibidem, p. 23). Defende que o aluno deve ser um “cientista”, com um papel ativo na sua aprendizagem, dotado de uma capacidade de aprender a aprender (idem, ibidem, p. 23). Conforme o autor, o papel do professor merece ser alvo de reflexão, para que a escola seja reconstruída, considerando mesmo que “todas as mudanças escolares relevantes são mudanças docentes” (idem, ibidem, p. 23).

Em conclusão, e tendo em conta o que foi mencionado acima, importa referir a importância de os alunos conhecerem o tipo de texto expositivo, a par de outros tipos, para serem capazes de se relacionarem adequadamente com esses textos, dado o relevo que a ciência tem. Não se trata somente de saber vocabulário técnico, mas de olhar a realidade com o modo de ver “científico”. Dominar a receção/interpretação e a produção de textos expositivos sobre ciência faz parte do processo de pensar “cientificamente”.

2.4. A adequação dos textos de divulgação científica ao público infantojuvenil

No domínio da ciência, para além da relevância da produção de novos conhecimentos a partir dos resultados de determinados estudos, é essencial implementar a sua divulgação, não só para a comunidade científica, mas também para o público em geral. Para que, através deste processo de comunicação, seja possível tornar público o conhecimento produzido, os textos de divulgação científica surgem como uma ferramenta facilitadora da difusão de conteúdos especializados para uma vasta comunidade.

Para que esta sensibilização para a ciência, através dos *media*, seja validada, é necessário ter em conta o público-alvo, que vai receber e interpretar a informação. Estes conhecimentos transmitem-se mediante a interação verbal entre sujeitos, a partir de suportes escritos, através de um discurso explicativo com dupla finalidade de informar o leitor (fazer saber) e cativar a sua atenção (fazer sentir) (Charaudeau, 2008). O escritor, além de recorrer a textos de divulgação da ciência para transmitir informação, tem de usar diversas estratégias com a finalidade de “desencadear o interesse e a paixão pela informação” transmitida ao leitor (neste caso o público infantojuvenil) (idem, 2006, p. 92). Neste quadro, evidencia-se a noção de “contrato de comunicação” (Charaudeau, 2006) que destaca “especialmente as condições de identidade, de finalidade e de propósito” (Giering, 2008b, p. 186). Neste procedimento, e tendo em conta o público já mencionado, os interlocutores assumem uma comunicação “acentuadamente assimétrica” (Giering e Souza, 2013, p. 208) entre eles: o locutor assume o papel de difusor da ciência e o alocutário encontra-se num processo incipiente de aprendizagem, apresentando ignorância e distanciação perante determinados assuntos ou conceitos do ramo científico. Neste sentido, nos textos de divulgação científica constata-se que a explicação proposta pelo locutor “visa modificar o sistema de representações do alocutário”, conforme mencionado no tópico 1.3., relativo ao texto do tipo expositivo/explicativo (Silva, 2006, p. 1). Ramos (2014) afirma ainda que, para que exista “o sucesso da comunicação, na dupla dimensão de competencialização do leitor e de atração da sua atenção, é fundamental que o locutor mostre conhecer os mundos do alocutário” (p. 162).

Tendo em conta as características peculiares da divulgação científica dirigida ao público infantojuvenil, a interlocução é feita através de um mediador, e, este pode ser o jornalista. A sua função é a de transmitir informação, coletando os acontecimentos e os saberes (Charaudeau, 2012) que, reconhecidamente, “não domina como os especialistas” (Ramos, 2014, p. 161).

De acordo com Charaudeau (2008) citado em Ramos, Marques e Duarte (2015), existem restrições relacionadas com o contrato de comunicação que se determina pela troca comunicativa da seguinte forma:

- “a) restrição de visibilidade, que incide sob as seleções temáticas da imprensa, levando a que sejam escolhidos temas com reconhecimento e repercussão social;
- b) restrição de legibilidade, que exige simplicidade ao nível discursivo e apoio iconográfico eficaz;
- c) restrição de seriedade, associada à autoridade e à credibilidade de que o enunciador é algo previamente e/ou que constrói no seu discurso;
- d) restrição de emocionalidade, manifestada nos recursos capazes de emocionar, chocar, surpreender ou, de alguma forma, envolver afetivamente o leitor” (p. 137).

Todas estas restrições são enfatizadas quando o destinatário se trata do público infantojuvenil, principalmente as restrições de seriedade e de emocionalidade, que se evidenciam como uma aparente contradição pelo facto de se conjugarem simultaneamente (Giering, 2012; Ramos, Marques & Duarte, 2015). Conforme Giering (2008b), o leitor encontra-se numa fase inicial do processo de aprendizagem, durante a qual “as temáticas ligadas ao domínio das ciências são de antemão alheias aos interesses imediatos dos leitores infantis” (p. 186). A autora afirma que é necessário emocionar e sensibilizar o leitor para os temas de teor científico, a fim de causar curiosidade para ler os textos e interesse pela leitura (idem, 2012). Isto vem corroborar a necessidade de os textos de divulgação científica mediática para crianças e jovens se caracterizarem pela capacidade de informar (fazer-saber) e captar (fazer-sentir). O que diferencia esta dicotomia do fazer-saber e do fazer-compreender presentes nos textos de divulgação científica de uma simples notícia ou relato é que, nestes casos, apenas está presente o fazer-saber (Ramos, 2014).

No que respeita à organização dos textos de divulgação científica, conforme os protótipos sequenciais de Adam (2012), referenciados no tópico número 1, Giering (2008a), no estudo realizado, verificou que, nos textos em que o objetivo ilocutório principal é o de fazer-saber, são dominantes as sequências descritiva e narrativa e, nos textos em que o objetivo ilocutório principal é o de fazer-compreender, é dominante a sequência explicativa. Segundo a autora, “essa dominância de uma e de outra sequência prototípica aponta para a relação entre fins discursivos, escolhas retóricas e formas prototípicas dominantes” (Giering, 2008a, p. 242). O escritor, para validar o contrato de comunicação acima evidenciado, “deve eleger, entre as

possibilidades que lhe oferecem, as formas de ‘macroestruturar’ seu texto, de organizá-lo ou de compô-lo” (idem, 2009, p. 63), tendo à sua disposição “um conjunto de estratégias textuais que lhe servem para estruturar o texto da forma que lhe parece mais adequada” (idem, ibidem, p. 63). Os artigos de divulgação científica mediática surgem muitas vezes sob a forma de estrutura retórica, sendo o objetivo do produtor “interrogar uma evidência ou resolver um enigma transformando o “fenômeno problemático em fenômeno natural””, sob o viés científico (idem, ibidem, p. 66). De acordo com a mesma autora, o discurso utilizado pelo produtor neste gênero permite que o texto assuma uma “clara dimensão educativa”, aproximando os leitores do discurso pedagógico (idem, ibidem).

Relativamente à linguagem utilizada, os textos de divulgação científica para o público infantojuvenil apresentam um vocabulário mais simples, embora com alguns termos técnico-científicos inerentes à área científica em questão. Estes textos têm como recurso, muitas vezes, a ilustração, apresentando alguns deles (os que mais interessam à presente investigação) uma organização em forma de hiperestrutura.

2.5. A hiperestrutura na divulgação científica para o público infantojuvenil

Os textos de divulgação científica mediática são caracterizados pela relação texto-imagem, sendo a imagem mais do que uma mera ilustração do texto escrito. A imagem surge como representação do real, reconstruído, por exemplo, através do desenho, da fotografia, de esquemas, mapas, gráficos, com o intuito de explicar algo ao leitor (Ramos, Marques e Duarte, 2015). Conforme Souza (2013), são “inúmeras e surpreendentes as criações de artefactos tecnológicos e variadas as formas de divulgar e explicar essas descobertas ao público leigo em ciência, na Divulgação Científica Midiática” (idem, ibidem, p. 229). Neste sentido, muitos dos artigos de divulgação científica apresentam uma estrutura inovadora e marcante que se organiza numa hiperestrutura. Lugin (2001, p. 69) define hiperestrutura como:

“um elemento de estruturação da informação, intermediária e facultativa, situada entre o jornal e o artigo. A sua origem está no processo de fragmentação ou de reunião. Ela é formada por um conjunto de artigos e de imagens graficamente reagrupadas e complementares, demarcadas pelo limite material da área de escritura visível e legível de uma dupla página”.

Souza (2013), referenciando Pablo (1999), enumera os elementos da hiperestrutura:

“(i) título (curto ou direto); (ii) introdução (resumo próximo ao título); (iii) texto (encapsulado e ou mais curto possível); (iv) a fonte (devem ser assinaladas as fontes

informativas sempre); (v) as assinaturas (neste caso, sendo um trabalho de equipe, do redator, do infografista ou artista, ou fotógrafo etc); (vi) a seleção de um fundo (recurso que compõe uma cena informativa ou infográfico ou a um conjunto hiperestrutura de essa partícipe)” (idem, ibidem, p. 231).

Assim, a hiperestrutura é constituída por um agrupamento de elementos, nomeadamente, artigos, fotografias, infografias, etc., que têm como finalidade a configuração de uma página, formando um todo significativo (Giering, 2012). A infografia é definida como “uma manifestação sincrética de imagem e verbo, na qual os processos descritivos, narrativos e explicativos concretizam ou atualizam um texto impregnando-o de sentido que vem da iconicidade simultânea à verbalização de um texto” (Souza, 2012, p. 239). Esta relação texto-imagem não é um recurso propriamente inovador; no entanto, tem ganho cada vez mais importância devido às formas de “comunicação escripto-visuais” que se aproximam das crianças de hoje, que são nativas digitais e exigem “novas formas de focalizar a atenção, de orientar o olhar e de comunicar” (Ramos, Marques & Duarte, 2015, pp. 137-138). Segundo os mesmos autores, “a confluência de representações visuais, com ícones, pictogramas, diagramas, gráficos, ilustrações e ou fotografias e texto verbal ganhou grande relevo na imprensa e, em particular, naturalizou-se com o advento da internet” (idem, ibidem, p. 138). Souza (2013), acrescenta, ainda, que esta estrutura “se elabora tanto pela matéria verbal quanto pelos recursos estéticos ligados às escolhas de formas, de cores, linhas, de topologias escolhidas, fundamentadas no que se atribui ao interlocutor: intenções, disposições e sentimentos” (idem, ibidem, p. 230). A partir desta realidade, pode dizer-se que “a função imagético-verbal faz perceber o conhecimento, orientada pelas visadas não somente do fazer-saber que se identificaria na lógica da ciência, mas também pelas ações de um produtor de texto que enseja fazer-compreender e fazer-sentir” (idem, ibidem, p. 239).

Na divulgação científica mediática, a hiperestrutura e a infografia “recebem uma dose acrescida de credibilidade, dando a ver “o real” e, aparentemente, ultrapassando a palavra no exercício de mostrar não só “o quê”, mas igualmente “como” e “porquê”” (idem, ibidem, p. 138). Considerando que este tipo de discurso se destina ao público infantojuvenil, verifica-se que “as texturas enunciativas e semânticas estabelecidas pelos componentes de hiperestrutura facilitam a compreensão da informação científica em circunstâncias que só a hiperestrutura pode fornecer, na medida em que a leitura se torna integrada e propositadamente interdiscursiva” (Giering, 2012, p. 706).

CAPÍTULO III: PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

Neste capítulo, são apresentados os objetivos que pretendemos atingir com a intervenção implementada nos contextos já referidos e a metodologia adotada para dar resposta ao estudo que projetámos realizar, as técnicas/estratégias utilizadas para recolher a informação para a nossa reflexão, os planos gerais de intervenção em cada ciclo e a descrição das atividades.

3.1. Objetivos

De acordo com a temática deste projeto, os pressupostos teóricos e o contexto de intervenção, foram delineados objetivos específicos para cada ano de escolaridade:

Para o 1.º ano do 1.º CEB:

- Realizar uma sensibilização precoce (dominantemente oral) para diferentes tipos de texto, a partir de algumas propriedades elementares e associar esse trabalho à aprendizagem da leitura e da escrita.

Para o 6.º ano do 2.º CEB:

- Sistematizar o conhecimento dos alunos em relação à estrutura do tipo de texto expositivo, por contraste com outros tipos textuais, através de práticas de leitura e de escrita.

3.2. Procedimentos metodológicos e respetiva fundamentação

3.2.1. O método de investigação-ação

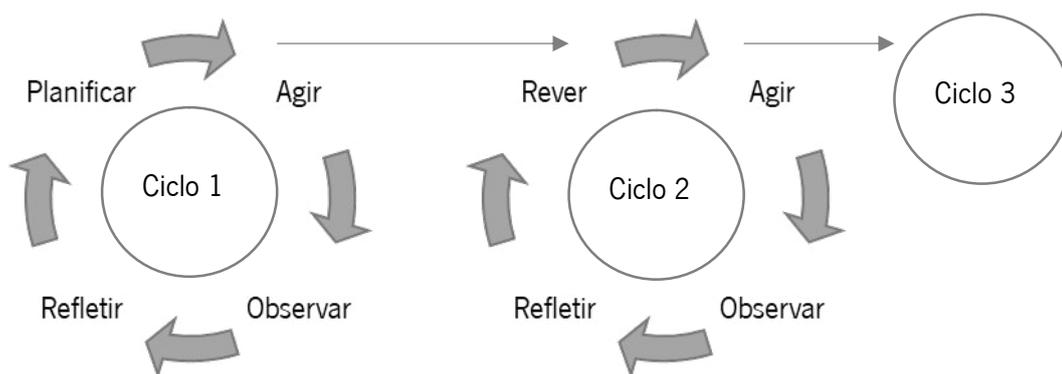
A escola, enquanto instituição social, tem vindo a ser objeto de diversas adaptações projetadas para dar resposta às necessidades da sociedade moderna, caracterizada pela multiculturalidade e com necessidades cada vez mais desafiadoras. Neste sentido, é necessário que as políticas educativas e a gestão curricular abram caminhos para uma aprendizagem mais coerente e respeitadora dessa complexidade e diversidade social, que permitam dar respostas aos desafios e aos problemas/interrogações que vão surgindo. Por conseguinte, é exigida aos professores uma atitude de investigação-ação colaborativa no seu próprio processo reflexivo de construção do conhecimento profissional, para responder aos desafios que surgem dentro da sala de aula. Este desafio reivindica uma melhoria da qualidade da ação dos professores e impõe uma nova imagem de docente: um sujeito participativo, investigador, “que valoriza, sobretudo, a prática” e a reflexão, capaz de resolver a inúmeros problemas, responder a inúmeras questões, inúmeras incertezas, que possui capacidade de “planificar, agir, analisar,

observar e avaliar”, de identificar objetivos, formular metodologias e estratégias adequadas e de avaliar os resultados e o impacto produzido para “(re)orientar as suas práticas no futuro” (Coutinho et al., 2009, p. 358). Para esta visão propõe-se a metodologia de investigação-ação, que se tem afirmado como a metodologia “mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, o que só é possível quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de ação e intervenção” (idem, ibidem, p. 356).

Para a definição do conceito existem inúmeras respostas que resultam de estudos de diversos autores, o que acentua a complexidade da formação de um conceito unívoco. John Elliott (1991), citado por Esteves (2008), define a investigação-ação “como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p. 18); Bartolomé (1986), referido por Coutinho et al., (2009), define a investigação-ação como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua prática” (p. 360). Na área da educação, Altrichter et al., consideram que esta metodologia “tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com desafios e problemas da prática e para adaptarem as inovações de forma refletida” (1996, p.18). Nestas definições está implícita a necessidade da investigação e de uma prática docente reflexiva que tentam esclarecer “un término genérico que hacer referència a una gama de estratégias realizadas para majorar el sistema educativo e social” (Latorre, 2003, p. 23). Neste quadro, a metodologia de investigação-ação requer uma prática reflexiva, que proporcione experiências de aprendizagem enriquecedoras, onde o próprio professor surge como objeto de estudo, uma vez que as suas ações são motivo e motor de reflexão. Segundo Latorre, “hoy, más que nunca, las profesionales y los profesionales de la educación juegan un papel clave en la mejora de la calidad de la educación” (idem, p. 7).

Na identificação dos propósitos e contributos desta metodologia, Kemmis & McTaggart (1988), referenciados por Latorre (2003), consideram que ela é um ótimo motor para melhorar práticas educativas, porque procura transformar a prática social e/ou educativa, articulando de modo permanente a investigação, a ação e a formação, tendo em conta a realidade, conduzindo a mudança e o conhecimento, tornando o professor um protagonista da investigação.

Neste sentido, nesta metodologia observamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que se resumem numa sequência:



Esquema 2 - Espiral de ciclos de investigação-ação (adaptado de Latorre, 2003)

Como podemos verificar no esquema 1, um processo de investigação-ação não se restringe a um único ciclo. Esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo, para realizar mudanças nas práticas, com vista a alcançar melhores resultados. Neste sentido, é necessário que o professor/investigador explore e analise “convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo, não deixando de lado eventuais desvios processados por razões exógenas mas têm que ser levadas em conta e, desse modo, proceder a reajustes na investigação do problema (Coutinho, et al., 2009, p. 366). Segundo Latorre (2003), o objetivo dos professores, nesta metodologia, é melhorar, inovar e compreender os contextos educacionais, responder a situações problemáticas que ocorram na sala de aula e tecer metas para uma educação de qualidade. Para o autor, a pesquisa em sala de aula é a estratégia metodológica mais adequada para tornar real esta nova concepção de ensino (idem, ibidem). O esquema 1 mostra o ciclo de investigação-ação, onde o processo de reflexão em ação é constituído por um processo de pesquisa em ação (idem, ibidem). O ciclo de investigação é moldado em torno de quatro momentos ou fases: planificação, ação, observação e reflexão. O momento da observação, de recolha e análise dos dados de forma sistemática e rigorosa, é o que se considera como investigação (idem, ibidem).

3.2.2. Trabalho cooperativo

A escola, enquanto espaço de aprendizagem e formação, deve proporcionar momentos de valorização e estimulação das capacidades sociais dos alunos. Neste quadro, a metodologia de aprendizagem cooperativa, caracterizada por “um processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objetivo comum, tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências” (Nizza, 1998, p. 4). Um dos aspetos mais importantes desta metodologia é a aceitação por todos os elementos do grupo, uma vez que esta estrutura “pressupõe que cada um dos membros do grupo só possa atingir o

seu objetivo se cada um dos outros o tiver atingido também” (idem, ibidem, p. 4). Neste sentido, a aprendizagem cooperativa permite que o sucesso de um aluno contribua para o sucesso de todos os membros do grupo (idem, ibidem). Nizza (1998) afirma que “a cooperação é uma relação social que supõe uma reciprocidade entre indivíduos que sabem, ou nela aprendem, a diferenciar os seus pontos de vista” (p. 4); já Lopes e Silva (2009) afirmam que esta aprendizagem, comparativamente com outras formas de aprendizagem, é mais complexa, pois “exige que os alunos aprendam não só as matérias escolares (execução de tarefas), mas também as práticas interpessoais e grupais necessárias para funcionar como parte de um grupo (trabalho de equipa)” (p. 18).

Na implementação desta metodologia, o papel do professor também assume uma particular importância. Freitas e Freitas (2002) apresentam diferentes procedimentos que o professor deve seguir para que a aprendizagem cooperativa seja desenvolvida dentro da sala de aula: o professor deve apresentar os objetivos específicos da atividade, fazendo referência aos conceitos a serem explorados, as estratégias a utilizar e as competências interpessoais a desenvolver; deve pensar na constituição dos grupos, na estrutura da sala de aula e nos materiais necessários para a realização do trabalho de grupo; deve explicar bem a tarefa e, sempre que seja necessário, relembrar os conceitos, os contributos que cada aluno deve ter na concretização do trabalho e o caminho que devem seguir para a aquisição dos conhecimentos e das competências interpessoais; deve recolher dados relativos aos elementos de cada grupo e, por último, deve avaliar o trabalho do grupo, sendo necessário um momento dedicado à autoavaliação. Assim sendo, o professor, para além de assumir a posição de investigador, conforme foi referido no tópico anterior, deve centrar-se na criação de estratégias motivadoras, que despertem o gosto de aprender através de novas formas de comunicar, como é exemplo o trabalho em grupo, que possibilitam ao aluno assumir uma atitude mais ativa.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para uma análise sustentada, foi necessário recorrer a instrumentos/técnicas diversificadas que permitam reconhecer o impacto da ação implementada e possibilitem refletir sobre a ação do investigador, conforme foi referido anteriormente.

A observação participativa foi umas das técnicas utilizadas na implementação deste projeto, uma vez que “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Esteves, 2008, p. 87). Uma vez que a observação “ajuda a

compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações”, no 1.º CEB, foi possível diagnosticar os interesses e as curiosidades dos alunos.

Para além da técnica de observação, foram utilizados outros instrumentos para este projeto:

- Jogo metacognitivo
- Teste diagnóstico (*a priori*) e teste metacognitivo (*a posteriori*)
- Diário de aula reflexivo
- Fotografias
- Trabalhos produzidos pelos alunos

O jogo metacognitivo foi o instrumento utilizado na turma do 1.º ano do 1.º CEB, como substituição de uma ficha metacognitiva, e permitiu avaliar o conhecimento dos alunos sobre os temas abordados nas sessões de intervenção.

O teste diagnóstico (*a priori*) e o teste metacognitivo (*a posteriori*) foram instrumentos no processo interventivo do 2.º CEB e permitiram avaliar os conhecimentos que os alunos de uma turma de 6.º ano possuíam e a evolução desses mesmos conhecimentos. Se no teste *a priori* foi possível diagnosticar as dificuldades que os alunos tinham relativamente à identificação tipológica de dois textos distintos e à identificação das características de cada um, no teste metacognitivo, que continha as mesmas questões do primeiro, foi possível avaliar as aprendizagens adquiridas ao longo da implementação deste projeto.

O diário de aula reflexivo foi uma ferramenta utilizada nos dois ciclos e permitiu tirar notas de situações vivenciadas dentro da sala de aula e refletir sobre as mesmas. Este diário tornou-se imprescindível na turma do 1.º ano, uma vez que muitos dos dados para análise são retirados de alguns diálogos anotados. De acordo com Esteves (2008), “o diário é, pois, um dos recursos metodológicos mais recomendados, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (Idem, ibidem, p. 89).

As fotografias são instrumentos que podem simplificar a recolha de dados, uma vez que permitem lembrar e analisar alguns detalhes que poderiam ser esquecidos. Além disso, ilustram os momentos mais importantes da implementação do projeto e permitem verificar as produções dos alunos. Como afirma Esteves (2008), referenciando Bogdan & Biklen (1994), as fotografias “permitem, por exemplo, inventariar rapidamente os objetos da sala – os produtos artísticos das crianças, os painéis de parede, a estante dos livros, a organização da sala, o registo o que está escrito no quadro” (idem, ibidem, p. 91).

Por último, os trabalhos realizados pelos alunos, que representam o instrumento mais importante para a recolha e análise de dados, que se descreve no capítulo V.

3.4. Planos gerais de intervenção e descrição das atividades

Neste capítulo são analisadas as sessões de intervenção realizadas nas turmas mencionadas anteriormente, sendo apresentadas as descrições das atividades desenvolvidas. No 1.º Ciclo foram desenvolvidas cinco sessões de intervenção: duas com a duração de 60 minutos, duas de 120 minutos e uma de 180 minutos; no 2.º Ciclo foram implementadas nove sessões de intervenção: sete com a duração de 90 minutos e duas de 45 minutos. Para cada sessão de intervenção é feita uma descrição sucinta das atividades implementadas, sendo apresentados, no capítulo seguinte, os resultados da intervenção e a sua interpretação, em função dos objetivos definidos.

3.4.1. Implementação das atividades no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tabela 1 - Plano geral de intervenção na turma do 1.º ano

Sessão	Atividades	Objetivos
1.ª sessão (60 minutos)	Texto narrativo: exploração da obra literária <i>Tenho em casa de um cãozinho</i> , de José Jorge Letria.	Realizar uma sensibilização precoce (dominantemente oral) ao texto do tipo narrativo.
2.ª sessão (120 minutos)	Texto narrativo: continuação do estudo da obra <i>Tenho em casa um cãozinho</i> , de José Jorge Letria.	Aliar a sensibilização ao tipo de texto narrativo à aprendizagem da leitura e da escrita; desenvolver a noção de texto.
3.ª sessão (120 minutos)	Sensibilização para os cuidados a ter com os animais; Texto instrucional: elaboração de uma receita.	Reconhecer alguns cuidados a ter com os animais; explorar um texto do tipo instrucional.
4.ª sessão (180 minutos)	Texto expositivo: <i>O cão</i>	Abordar um texto expositivo de divulgação científica, de modo a sensibilizar para as diferentes formas de organização dos textos/discursos.
5.ª sessão (60 minutos)	Jogo metacognitivo: <i>Jogo do conhecimento</i>	Colocar em prática os conhecimentos adquiridos.

Descrição das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto no 1.º CEB

SESSÕES 1 e 2: *Texto narrativo*

A primeira sessão de intervenção realizou-se no dia 17 de janeiro, teve a duração de 60 minutos e pretendeu-se iniciar o tema em estudo a partir do desenvolvimento de algumas atividades relacionadas com a exploração de narrativas. O texto escolhido foi a narrativa em verso *Tenho em casa um cãozinho*, de José Jorge Letria. Esta narrativa versificada não era totalmente desconhecida do grupo turma pois, previamente, foram distribuídas partes da obra aos alunos, para que, com ajuda dos pais, memorizassem alguns versos. Posteriormente, foram gravados os versos memorizados sem que os alunos se apercebessem do conteúdo total da narrativa e da finalidade da gravação. Construiu-se um vídeo através das ilustrações e das vozes, tornando os alunos os narradores da história. Desta forma, a sessão foi estruturada em torno de cinco focos primordiais: a pré-leitura (envolvendo-se, aqui, algumas questões para antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título da obra); a leitura (associando-se a expressão de sentimentos e emoções, por parte dos alunos, provocados pela audição de textos); a pós-leitura (através do reconto do texto escutado); a sensibilização ao modelo de organização narrativo (através de um cartaz explicativo) e, por fim, a ilustração de um texto narrativo imaginado (em banda desenhada).



Figura 2 - Cartaz explicativo

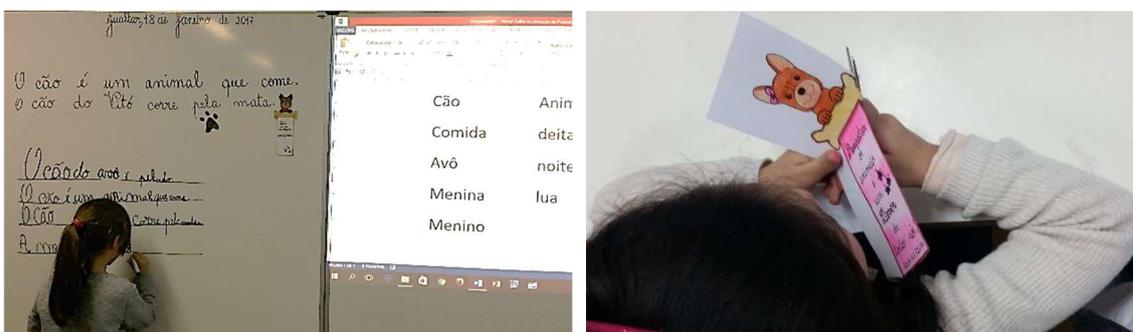
Vou contar uma história. Sou o narrador.

--	--	--	--

Figura 1 - Vinhetas para a ilustração de um texto narrativo imaginado

Na segunda sessão, realizada no dia 18 de janeiro com a duração de 120 minutos, deu-se seguimento à sessão anterior relativa ao texto do tipo narrativo. Nesta, foi fundamental

consolidar os conhecimentos da estrutura do tipo de texto em análise e identificar, na obra literária em estudo, algumas características identificativas: as partes fundamentais da história; identificar o espaço; o tempo; as personagens; o narrador e a análise das características formais do texto – versos, rimas, ritmo e palavras. Depois de aprofundar estes conceitos, foi aberto um diálogo sobre a mensagem que a obra transmite. Neste espaço aberto ao diálogo, os alunos refletiram sobre os laços afetivos entre o autor e o cãozinho, o abandono dos animais e o respeito por eles. Depois de toda a reflexão chegou-se a um consenso, o qual resultou na frase: “*Respeitar os animais é um dever de todos nós*”. Esta sessão terminou com a realização de um marcador de livros.



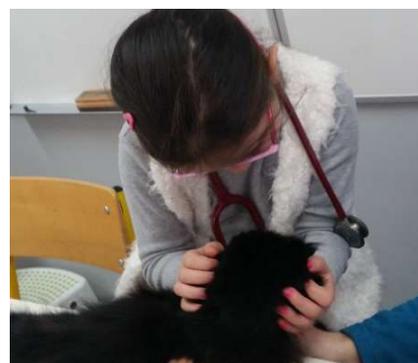
Fotografia 2 - Escrita de frases com palavras retiradas da Fotografia 1 - Marcadores de livros obra em estudo

SESSÃO 3: Reconhecer cuidados a ter com os animais/Texto instrucional

Nesta sessão, que se desenvolveu no dia 19 de janeiro e teve a duração de 120 minutos, deu-se continuidade ao assunto da sessão anterior relativo à mensagem que foi transmitida através da leitura da obra. Na primeira parte da aula, recebeu-se uma veterinária para conversar com os alunos acerca de assuntos importantes do quotidiano, relativos ao tratamento dos animais.



Fotografia 3 - Diálogo com a veterinária



Fotografia 4 - Expressão de sentimentos pelos animais

Na segunda parte da aula iniciou-se a análise de um novo tipo de texto – o texto instrucional. Para abordar este tipo de texto elaborou-se uma receita de biscoitos para cão e gato, de modo a que os alunos, com ajuda da professora, identificassem os traços característicos do texto: aspeto instrutivo; linguagem clara, direta e objetiva; apresenta os ingredientes e os procedimentos a serem tomados na realização dos biscoitos; é uma sequência de passos; possui título; a receita é, frequentemente, organizada em duas partes – a dos ingredientes e a do modo de fazer.



Fotografia 6 - Mesa com os ingredientes para a elaboração da receita



Fotografia 5 - Preparação da receita

SESSÃO 4: Texto expositivo

Na sessão do dia 26 de janeiro, com a duração de 180 minutos, foi estudado outro tipo de texto: o texto expositivo. Através de recursos didáticos (visualização de um documentário), pretendeu-se sensibilizar os alunos para as características de um texto expositivo: é uma produção textual que aborda algum conceito ou teoria, com base no conhecimento científico através da linguagem objetiva, rigorosa e/ou científica; é específico; tem como objetivo aprofundar algum tema e tem uma função informativa. A par disto, foi feita uma abordagem simples sobre a divulgação científica mediática e sobre a hiperestrutura, com recurso à revista *MegaPower*, de modo que os alunos compreendessem a relação entre a imagem e o texto escrito. No seguimento, elaborou-se um cartaz expositivo, apresentado a toda a comunidade educativa, onde se destacou a relação imagem/texto e se mostrou conhecimentos científicos acerca do animal cão.



Fotografia 8 - Conhecimento da revista *MegaPower*



Fotografia 7 - Cartaz expositivo sobre o cão

SESSÃO 5: *Jogo do conhecimento*

Na última sessão de intervenção, desenvolvida no dia 7 de fevereiro com a duração de 60 minutos, realizou-se um jogo para a consolidação de conhecimentos abordados nas sessões anteriores, como substituição de uma ficha metacognitiva **(ver anexo A)**. Antes de iniciar o jogo foi necessário explicar a sua finalidade e as regras a serem cumpridas. O jogo foi realizado em grupo e, por isso, cada grupo tinha de eleger um porta-voz que fosse responsável por levantar a placa com a linha da resposta. A pontuação máxima do jogo era de 60 pontos.

Na fase final da aula, os alunos preencheram uma ficha de avaliação das atividades **(ver anexo C)**, que continha as imagens das respetivas atividades realizadas, onde a cada uma das imagens correspondiam cinco estrelas, sendo que, quanto mais tivessem gostado das atividades, mais estrelas deviam pintar.



Fotografia 9 - Jogo do Conhecimento

3.4.2. Implementação das atividades no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Tabela 2 - Plano geral de intervenção na turma do 6.º ano

Sessão	Atividades	Objetivos
1ª sessão (90 minutos)	Teste diagnóstico.	Investigar os conhecimentos e as competências dos alunos sobre a compreensão e construção de diferentes tipos de texto.
2ª sessão (90 minutos)	Texto narrativo – exploração da obra literária <i>O homem que tinha uma árvore na cabeça</i> , de José Jorge Letria.	Fazer inferências a partir da informação prévia; ler textos literários; relacionar partes do texto narrativo com a sua estrutura global; fazer inferências a partir da informação contida no texto; responder a questões de identificação e de manipulação da informação explícita, ou de conhecimento do mundo, ou ainda questões de opinião.
3ª sessão (90 minutos)	Texto narrativo – interpretação da obra literária <i>O homem que tinha uma árvore na cabeça</i> .	Relacionar a estrutura do texto com a intenção e o conteúdo do mesmo; fazer apreciações críticas sobre o texto lido; interpretar textos do tipo narrativo; responder, de forma completa, a questões sobre o texto; relacionar partes do texto narrativo com a sua estrutura global.
4ª sessão (90 minutos)	Texto narrativo – construção da narrativa <i>O homem que tinha uma árvore na cabeça</i> em banda desenhada.	Relacionar a estrutura característica de um texto narrativo com a sequência de vinhetas de uma banda desenhada; reconhecer que a narrativa pode concretizar-se em

		suportes expressivos diversos, verbal, icónico ou verbo-icónicas; relacionar partes do texto narrativo com a sua estrutura global.
5ª sessão (90 minutos)	Texto expositivo/informativo – Exploração de um texto expositivo/informativo: <i>O que faz o nariz pingar?</i>	Mobilizar o conhecimento prévio sobre o tema e antecipar conteúdos; desenvolver estratégias de antecipação com base no título do texto; ler um texto expositivo/informativo; identificar e organizar visualmente informação determinante; analisar a estrutura global do texto; analisar a estrutura hipertextual.
6ª sessão (45 minutos)	Texto narrativo/Texto expositivo – comparar textos e referir as diferenças.	Comparar textos e referir diferenças.
7ª sessão (90 minutos)	Texto narrativo – escrita coletiva de um texto narrativo.	Planificar a escrita de textos; escrever textos narrativos; redigir corretamente; rever textos escritos.
8ª sessão (90 minutos)	Texto expositivo – escrita de um texto expositivo: hipertexto.	Planificar a escrita de textos; escrever textos expositivos; redigir corretamente; rever textos escritos.
9ª sessão (45 minutos)	Ficha Metacognitiva.	Avaliar os conhecimentos adquiridos.

Descrição das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto no 2º CEB

SESSÃO 1: *Teste diagnóstico*

Atendendo à necessidade de averiguar os conhecimentos e as competências dos alunos sobre a compreensão e construção de tipos de textos diferentes, na primeira sessão, dia 31 de março, com a duração de 90 minutos, foi realizado um teste diagnóstico (**ver anexo D**). No

teste optámos por colocar dois tipos de textos diferentes – narrativo e expositivo – com questões de compreensão e com questões relativas à estrutura de cada um dos textos.

SESSÕES 1, 2 e 3: Texto narrativo

A segunda e a terceira sessões de intervenção, realizadas nos dias 3 e 5 de maio, ambas com a duração de 90 minutos, incidiram sobre o tema “Texto narrativo - Exploração da obra literária *O homem que tinha uma árvore na cabeça*, de José Jorge Letria”. Para o estudo desta narrativa foi elaborado um Guião de Leitura Orientada (**ver anexos E e F**). Neste guião, os alunos tinham de responder aos tópicos de *Pré-leitura*, *Orientações de leitura* e *Pós-leitura*. Nas questões de compreensão, para além de dar ênfase à metáfora (que é essencial neste texto); à caracterização das personagens e do espaço; etc; foram construídas questões relativas à estrutura cronológica e ao encadeamento das ações na linha do tempo, para conceder relevo às características do tipo narrativo.



Fotografia 10 - Banda desenhada elaborada pelos alunos do 6.º ano

A quarta sessão de intervenção, desenvolvida no dia 10 de maio, com a duração de 90 minutos, resultou na construção da narrativa *O homem que tinha uma árvore na cabeça* em banda desenhada, para relacionar a estrutura característica de um texto narrativo com a sequência de vinhetas de uma banda desenhada. Em grupo, os alunos construíram, através de diversos materiais, uma banda desenhada, que foi exposta na biblioteca da escola. Aos alunos foram entregues orientações (**ver anexo G**).

SESSÃO 5: Texto expositivo

Nesta sessão, que se desenvolveu no dia 17 de maio e teve a duração de 90 minutos, foi abordado o texto do tipo expositivo/informativo através da exploração do texto *O que faz o nariz pingar?* (**ver anexo H**), que apresenta uma estrutura hipertextual. Para esta sessão foi preparado um guião de leitura orientada (**ver anexo i**) onde os alunos tiveram de responder a questões de pré-leitura, orientações de leitura e questões de pós-leitura. Na leitura deste texto a questão que se colocava era *Por onde começar a ler o texto?*, com o objetivo de dar a conhecer

aos alunos que estes textos não têm uma ordem de leitura obrigatória. Nesta sessão foram ainda abordados os conceitos de divulgação científica, texto expositivo e hipertexto, elaborando uma síntese sobre as características de cada um.

SESSÃO 6: *Texto narrativo/Texto expositivo*

Nesta aula, do dia 23 de maio, com a duração de 45 minutos, a atividade que se desenvolveu teve como objetivo comparar os dois tipos de texto estudados nas aulas anteriores, tendo os alunos de identificar as características que permitem inscrever cada texto na tipologia respetiva.



Fotografia 11 - Cartaz para o texto narrativo



Fotografia 12 - Cartaz para o texto expositivo

SESSÃO 7: *Produção de um texto narrativo*

A sétima sessão, realizada no dia 24 de maio, com a duração de 90 minutos, incidiu na escrita coletiva de um texto narrativo. Nesta sessão os alunos recordaram as fases do ciclo de escrita – planificação, escrita e revisão. Antes de começarem a planificar a escrita do texto, os alunos leram a nota de autor que José Jorge Letria escreveu no final da obra *O homem que tinha uma árvore na cabeça*, onde desafia os jovens leitores a escreverem outras histórias a partir daquela. Neste sentido, os alunos planificaram uma história a partir da obra que estudaram. Na escrita do texto, todos os alunos deram os seus contributos e, entre muitas ideias criativas, acabaram por produzir uma história onde imperou a ficção e a ciência (**ver anexo J**). Na fase da revisão corrigiu-se ortografia e a organização do texto. O texto foi enviado juntamente com uma carta (**ver anexo k**), ao autor José Jorge Letria.

SESSÃO 8: *Produção de um texto expositivo*

A oitava sessão, que se desenvolveu no dia 26 de maio, com a duração de 90 minutos, teve lugar na sala de multimédia, onde os alunos realizaram pesquisas e escreveram um texto expositivo sobre o universo (tema abordado na narrativa estudada *O homem que tinha uma árvore na cabeça*). Foram entregues aos alunos orientações de pesquisa (**ver anexo L**). Neste quadro, os alunos obedeceram aos processos do ciclo de escrita, mas tiveram também a função de planificar a imagem, uma vez que a intenção era construir um hipertexto. Depois de o texto ter sido revisto, dois alunos recolheram a planificação das imagens e, em casa, desenharam numa cartolina as imagens que se relacionavam com o texto escrito. Foi elaborado um hipertexto sobre o universo, que foi enviado para a redação de uma revista, para eventual publicação.

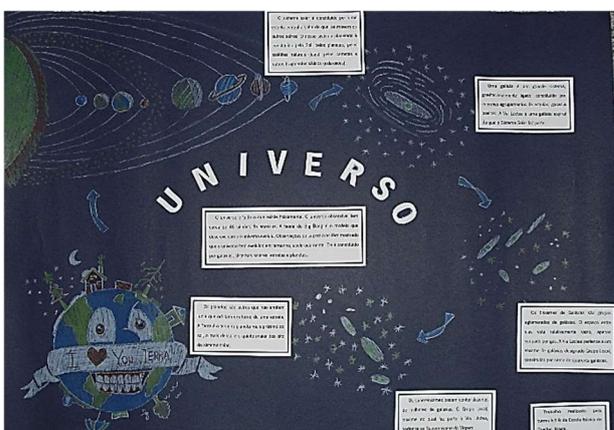


Figura 3 - Texto produzido pelos alunos

SESSÃO 9: *Ficha metacognitiva*

Na última sessão, realizada no dia 6 de junho, com a duração de 45 minutos, os alunos responderam a uma ficha metacognitiva (**ver anexo M**) para avaliar a evolução ou não dos conhecimentos adquiridos ao longo das intervenções, para serem comparados com os resultados da ficha diagnóstica. Nesta ficha, os alunos responderam também a questões de avaliação das atividades desenvolvidas ao longo da implementação do projeto.

**CAPÍTULO IV: ANÁLISE DAS ATIVIDADES E TRATAMENTO DOS DADOS
RECOLHIDOS**

Neste capítulo é apresentada a análise das atividades desenvolvidas nas duas turmas. Para cada ciclo de ensino são analisados os dados, recorrendo a registos escritos (diário de aulas - DA) recolhidos aquando da implementação do projeto, e são tecidas algumas inferências e conclusões. Durante a análise dos dados, a identidade dos alunos é representada por *A* seguindo do número respetivo, por exemplo *A9* ou *A17*.

4.1. Análise dos dados do 1.º CEB

Fase diagnóstica

A fase diagnóstica permitiu encontrar um tema que fosse do interesse do grupo turma. Através das observações feitas no mês de outubro, nas aulas de Estudo do Meio sobre os gostos e preferências, verificou-se, na produção de um desenho, qual o animal preferido dos alunos.

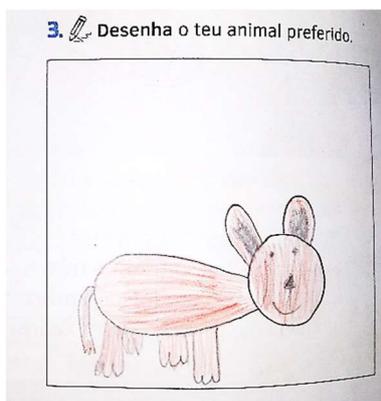


Figura 4 - Exemplo de um desenho do animal preferido (A14)



Figura 5 - Exemplo de um desenho da brincadeira preferida (A5)

Para uma melhor interpretação dos resultados observados utilizámos tabelas onde os dados, de 21 alunos, foram sistematizados:

Tabela 3 - Animal preferido dos alunos

Desenho do animal preferido	Número de ocorrências
Cão	9
Pintainho	1
Hamster	1
Pássaro	1
Girafa	1
Pinguim	1
Papagaio	1
Leão	1
Golfinho	1
Gato	3
Porco-da-índia	1

Tabela 4 - Brincadeira favorita dos alunos

Brincadeira favorita	Número de ocorrências
Brincar com o cão	14
Brincar com os amigos	2
Brincar aos médicos	5
Brincar na praia	0

Nas tabelas acima é observável que alunos mostraram gostar do animal cão, uma vez que nove alunos tinham o cão como animal preferido e catorze alunos tinham como brincadeira favorita brincar com o cão. Num diálogo efetuado, houve a oportunidade de perceber que alguns alunos tinham um cão em casa e os que não tinham gostariam de ter. A partir destes dados, deliberou-se trabalhar as tipologias textuais, tendo por base o tema *o cão*.

SESSÕES 1 e 2: *Texto narrativo*

Considerando uma análise destas sessões, começamos por recordar a fase em que pedimos aos alunos para memorizarem partes da narrativa *Tenho em casa um cãozinho*, de José Jorge Letria. Esta estratégia de memorização revelou ser muito pertinente, uma vez que, para além de ter auxiliado os alunos na compreensão do conceito de narrador é, também, um processo positivo para a aprendizagem da leitura e para o enriquecimento do léxico mental, pois possibilita a automatização na identificação de palavras escritas, através do processo de descodificação.

No que concerne às fases da leitura, podemos afirmar que são fulcrais para a compreensão de qualquer tipo de texto. Neste texto, na fase de pré-leitura, os alunos fizeram algumas previsões a partir do título e das ilustrações da obra, identificando com facilidade as personagens principais da narrativa. A leitura-modelo e a visualização de um vídeo foram as estratégias utilizadas para os momentos de leitura. No 1.º ano do 1.º CEB é fundamental utilizar estratégias que motivem os alunos para a leitura e que vão ao encontro das preferências do grupo, não esquecendo que nos encontramos na era da imagem. Na fase de pós-leitura, através do reconto da narrativa, os alunos foram bastante participativos, indo até ao pormenor, revelando a memorização da sequencialidade das ações. Ainda nesta fase, os alunos foram questionados sobre a fácil e rápida memorização da narrativa, fazendo referência às palavras que têm uma coincidência sonora através da expressão “palavras que combinam uma com a outra”, tendo a aluna A2 afirmado de imediato *são rimas*, mostrando ter algum conhecimento sobre este conceito. Relativamente ao ritmo e à forma versificada, os alunos revelaram não estarem familiarizados com os termos.

Posteriormente, os alunos revelaram dúvidas relativamente ao conceito de escritor. O diálogo seguinte revela isso mesmo:

Professora: *Quem quer ser um bom escritor?*

Alunos: *Eu não!*

Professora: *Estão todos a aprender a escrever e não querem ser escritores?*

A1: *Ah! Eu estava a pensar quando for grande.*

A partir deste diálogo (retirado do DA), é possível refletir sobre a inocência de uma criança ao pensar que, para ser escritor, é preciso ser adulto, desconhecendo que depois de

aprender a escrever também se torna num escritor. Este facto pode também explicar-se por, muitas vezes, as crianças confundirem o conceito de escritor com a profissão de escritor.

Neste momento, era importante introduzir o conceito de texto narrativo. Para tal, perguntou-se aos alunos por que razão a história ouvida se chamava “texto narrativo”. Todos os alunos desconheciam o termo, por isso prosseguimos para a exploração do cartaz explicativo, abordando conceitos como: autor, escritor, narrador, ilustrador, tempo, espaço, ações. Neste seguimento, pedimos aos alunos que ilustrassem uma história imaginada em quatro vinhetas, como se pode verificar no exemplo que se segue:

Vou contar uma história. Sou o narrador.



Figura 6 - Exemplo de uma história ilustrada

“Era uma vez uma casa que tinha uma menina que fazia anos. Ela estava muito triste porque achava que os pais não se lembravam do aniversário dela, mas depois ela foi à porta e começou a falar para toda a gente que passava por lá. Toda a gente foi lá para casa e depois ela fez a festa com um bolo” (A5).

O excerto acima citado permite tecer algumas considerações: A5 domina algumas características presentes num texto narrativo quando apresenta uma sequência de ações, marcando a progressividade no tempo através do uso do conector “depois”; introduz a marca modal da ficção através da expressão “Era uma vez” e do uso do imperfeito de ficção, introduz o assunto da narrativa quando revela “uma menina fazia anos” e “estava muito triste” e identifica o espaço quando expressa “ela foi à porta”. Através das ilustrações, na primeira vinheta podemos observar a ilustração do espaço onde decorre ação (à porta de casa); na segunda vemos a personagem principal (a menina); na terceira observamos a ação (“ela foi à porta e começou a falar para toda a gente que passava por lá”) e, na última, verificamos o desfecho da história (“ela fez a festa com um bolo”). Posto isto, e se podemos generalizar esta observação à globalidade dos alunos, podemos afirmar que estes se encontram familiarizados com este tipo de texto, uma vez que é com facilidade que narram uma história. Esta atividade permitiu que os

alunos compreendessem a importância de aprender a ler e a escrever, uma vez que, no futuro, iriam poder passar as histórias da imaginação para o texto escrito.

Na segunda sessão de intervenção era importante voltar a ouvir a narrativa, para que os alunos identificassem as características essenciais do texto narrativo. Aqui, verificou-se que os alunos conseguiram identificar as três partes fundamentais do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), assim como foram identificando a sequência das ações. Foram também abordados os conceitos de palavra, frase e texto, uma vez que os alunos ainda se encontravam numa fase inicial de aprendizagem destes conceitos. Para os dominarem, o método utilizado foi a identificação das rimas no texto, a construção de uma frase coletiva sobre a mensagem da obra (*Respeitar os animais é um dever de todos nós.*) e a produção de frases a partir de palavras do texto. Em suma, esta sessão revelou ser muito importante, uma vez que permitiu retomar os conteúdos e as atividades da aula anterior de uma forma mais pormenorizada, facilitando o processo de apreensão dos conceitos abordados.

SESSÃO 3: *Texto instrucional*

Nesta sessão, os alunos mostraram-se muito entusiasmados com a ideia de receberem uma veterinária, a quem podiam questionar sobre a responsabilidade de possuir um animal de estimação e sobre os cuidados a ter com ele. Neste sentido, em casa foram pensadas questões para colocar à veterinária. “*Porquê que as pessoas abandonam os animais?*” (A21); “*Um cão pode viver num apartamento?*” (A8); “*Os cães e os gatos devem lavar os dentes?*” (A6); “*O meu cão pode comer os restos da comida?*” (A15), etc., foram algumas das questões colocadas pelos alunos. Assim, este início de aula abriu um diálogo interessante, que permitiu a articulação com a área de Estudo do Meio, no bloco 3 – “*À descoberta do ambiente natural: os seres vivos do seu ambiente: reconhecer alguns cuidados a ter com os animais*”.

Na segunda parte da aula foi necessário organizar a turma em grupos, para a preparação da receita de biscoitos para cão e gato. As regras de trabalho de grupo tiveram de ser abordadas, uma vez que os alunos nunca tinham trabalhado desta forma. Posteriormente, começámos a abordar o tipo de texto instrucional através do seguinte diálogo:

Professora: *Hoje vamos estudar um novo tipo de texto: o texto instrucional. Vamos ler e preparar uma receita.*

A21: *A sério? Não sabia que a receita é um texto.*

Alunos: *Eu também não sabia.*

A5: *Eu sabia que era um texto porque a minha mãe antes de fazer bolos lê a receita no livro ou no computador.*

Professora: *É verdade, a receita também é um texto e é do tipo instrucional porque nos dá instruções para a realização de um bolo, por exemplo.*

A16: *Eu costumo ajudar a minha mãe a fazer bolos.*

Todos: *Eu também!*

A5: *É super divertido!*

Perante este excerto (retirado do DA), podemos afirmar que muitos alunos não reconheciam a receita como um texto, embora a identificassem no seu quotidiano. Isto vem corroborar a ideia de que é desde o 1.º ano de escolaridade que se deve sensibilizar os alunos para os diferentes tipos de texto.

Relativamente ao método utilizado para a abordagem desta tipologia textual, este teve um resultado positivo. Primeiro, fizemos uma leitura modelo e, posteriormente, enquanto se liam as instruções, os alunos ilustravam todos os passos, nos cadernos respetivos. Todos os alunos tiveram a oportunidade de preparar a receita, uma vez que foi distribuída massa por todos os grupos, para que a pudessem amassar e esticar com o rolo. Esta foi uma atividade recebida com muito entusiasmo, o que vem corroborar que os alunos gostam de ter um papel ativo na construção do conhecimento e que as atividades lúdicas são sempre muito apreciadas por este público.

Em suma, podemos tecer algumas conclusões: a primeira é que o estudo deste tipo de texto faz com que os alunos, nesta fase de aprendizagem, comecem a entender o conceito de *texto*, compreendendo que os textos não são uniformes, mas que têm características e objetivos que os diferenciam e, em segundo, permite perceber a força que um texto escrito, sob determinada estruturação, exerce no dia a dia das pessoas.

SESSÃO 4: *Texto expositivo*

Antes de apresentar o tema da aula foi importante lembrar os textos estudados nas sessões anteriores – o texto narrativo e o texto instrucional. Neste momento, era importante introduzir conceitos de texto expositivo/informativo e de divulgação científica, mostrando aos alunos alguns textos da revista *MegaPower*. Depois desta sensibilização precoce (oral) sobre o

tipo de texto, os alunos visionaram um documentário que abordava temas científicos sobre o cão. Após o relato da informação escutada, abriu-se o diálogo seguinte:

Professora: *Este texto que acabámos de ouvir é igual aos textos que estudamos nas aulas anteriores?*

Todos: *Não!*

A17: *É de ciência.*

Professora: *Muito bem, é um texto de divulgação científica, mas porque é que é diferente dos textos que estudámos anteriormente?*

A5: *O texto narrativo podia ser inventado, mas este texto diz verdades.*

A8: *Este texto diz coisas que os cientistas disseram sobre o cão e os outros não dizem.*

A21: *Tem palavras difíceis.*

(...)

Perante este excerto (retirado do DA), as ideias apresentadas refletem aquilo que era desejável, ou seja, que os alunos compreendessem que existe uma variedade de textos e que cada tipo possui características próprias. A intervenção de A5 revela que o aluno já identifica algumas características que distinguem os tipos de texto, quando afirma “o texto narrativo podia ser inventado”, mas o texto expositivo não, uma vez que “diz verdades”. A8 também refere que esta tipologia textual aborda algum conceito ou teoria com base no conhecimento científico, ao afirmar que “este texto diz coisas que os cientistas disseram sobre o cão” e A21 menciona “tem palavras difíceis”, referindo-se à linguagem objetiva, rigorosa e/ou científica que estes textos apresentam, alicerçada num léxico próprio do domínio científico em causa.

Após este pequeno diálogo os alunos organizaram-se em grupos, para a realização de um cartaz expositivo. Aqui fez-se referência à estrutura hipertextual, mencionando a relação texto/imagem. Importa referir que os alunos mostraram compreender a importância desta relação ao fazerem observações bastante pertinentes. Os comentários seguintes revelam isso mesmo:

A5: *Quem não sabe ler, às vezes sabe o que está escrito porque vê as imagens, por isso elas são muito importantes.*

A9: *A imagem é muito importante porque mesmo sem saber ler eu consigo perceber o que está escrito.*

A19: *A imagem também nos dá informações.*

Estes comentários (retirados do DA) revelam que os alunos reconhecem a importância do texto icónico, uma vez que auxilia na interpretação do texto escrito, principalmente a eles próprios, que ainda estão na fase de aprendizagem da leitura.

Em modo de conclusão, podemos afirmar que os alunos notaram a diferença entre este tipo de texto e os textos abordados nas sessões anteriores. Embora este tipo de texto tivesse sido uma novidade para os alunos, estes aderiram com entusiasmos a todas as atividades propostas, nomeadamente ao visionamento do documentário, pois aprenderam curiosidades sobre o que que desconheciam.

SESSÃO 5: *Jogo metacognitivo*

Nesta sessão de intervenção realizou-se um jogo de perguntas que serviu como substituição de uma ficha metacognitiva (**anexo A**). Antes de iniciar o jogo, foi necessário explicar a sua finalidade e as regras a serem cumpridas. O jogo foi realizado em grupo e, por isso, cada um dos grupos teve de eleger um porta-voz que fosse responsável por levantar a placa com a resposta correta. Assim, foram formados quatro grupos: os Fantásticos, os Top, os Super Mário e os Águias. A pontuação máxima do jogo era de 60 pontos e os grupos com melhor classificação obtiveram 45. Para melhor interpretação dos resultados, utilizámos uma tabela onde os dados dos quatro grupos foram sistematizados:

Tabela 5 - Resultados do jogo metacognitivo

Questão	Resposta	Número de respostas (4 grupos)
<i>O que é um texto?</i>	A – Um texto é uma palavra.	4
	B – Um texto é um conjunto de frases com sentido.	
	C – Um texto é um desenho.	
	D – Um texto é uma rima.	
<i>Escrevi uma história.</i>	A – autor	3

<i>Sou o _____ dessa história.</i>	B – narrador	1
	C – contador de histórias	
	D – ilustrador	
<i>A palavra cãozinho tem quantas sílabas?</i>	A – Quatro sílabas	
	B – Três sílabas	4
	C – Duas sílabas	
	D – Cinco sílabas	
<i>Conto o que se passa numa história. Sou o:</i>	A – Rui.	1
	B – escritor.	
	C – narrador.	2
<i>O José escreveu uma história sobre o seu primeiro dia de aulas. (...) O José escreveu um texto de que tipo?</i>	D – autor.	1
	A – Instrucional.	
	B – Descritivo.	
	C – Narrativo.	3
<i>Os cientistas são pessoas que têm:</i>	D – Informativo.	1
	A – dinheiro.	
	B – conhecimentos.	2
	C – óculos	
<i>(...) A palavra lembrança rima com:</i>	D – uma lupa.	2
	A – abandonado.	
	B – criança.	4
	C – cãozinho.	
<i>O texto expositivo/informativo é:</i>	D – casa.	
	A – um texto imaginado.	2
	B – um texto que aborda alguma teoria com base em conhecimento científico.	
	C – uma receita.	2
<i>O documentário visualizado na aula ...</i>	D – um poema.	
	A – dava instruções para confeccionar uma receita.	
	B – falava sobre gatos.	
	C – tinha uma função informativa.	4

	D – dava informações sobre as formigas.	
	A – uma leitura longa.	
<i>O texto instrucional deve proporcionar:</i>	B – conhecimento científico.	2
	C – prazer na leitura.	
	D – instruções que permitam concretizar corretamente uma ação.	2
(...)	A – infeliz.	
<i>“Contente” é sinónimo (tem o mesmo significado) de:</i>	B – feliz.	3
	C – triste.	
	D – amigo.	1
<i>Um texto instrucional pode ser:</i>	A – uma receita.	2
	B – uma história.	
	C – um poema.	1
	D – uma notícia.	1

Na primeira questão, que se esperava perceber se os alunos já identificavam o conceito de texto, deparámo-nos com uma percentagem de 100% de respostas corretas, o que revela que este conceito já se encontrava interiorizado. À segunda questão, quase todos os grupos (3 entre os 4) responderam corretamente que é o autor que escreve a história. Analisando reflexivamente esta questão, podemos considerar que foram muitos os novos conceitos aprendidos, num curto período de tempo, e isso pode ter levado ao erro do grupo que respondeu “narrador”. No que se refere à questão número três, todos os grupos responderam corretamente que a palavra “cãozinho” tem três sílabas. Na quarta questão, os resultados demonstram que os alunos podem ter confundido os conceitos de autor e de narrador, uma vez que apenas 50% dos grupos responde corretamente que é o narrador que conta o que passa numa história. No entanto, as respostas erradas também revelam falta de atenção, principalmente, na resposta “sou o Rui”, até porque na turma era inexistente algum discente com essa identidade. O mesmo aconteceu na quinta questão, onde 75% responderam corretamente, mas um dos grupos respondeu de forma errada “texto informativo”, quando a resposta correta era “texto narrativo”. Na nossa opinião, não existiam motivos para terem falhado a não ser a falta de atenção, uma vez que o texto narrativo foi o texto com que todos os alunos se mostraram familiarizados. Na sexta questão, 50% dos grupos responderam corretamente que os cientistas são pessoas que têm

conhecimentos, mas outros 50% responderam de forma errada que os cientistas são pessoas que têm uma lupa. As respostas erradas podem justificar-se pela imagem que as crianças têm dos cientistas dos desenhos animados. Neste seguimento, e centrando-nos na sétima questão, relativamente ao conceito de rima não existiram dúvidas porque 100% dos grupos disseram que a palavra “lembrança” rima com a palavra “criança”. Na oitava sessão, relativa ao conceito de texto expositivo/informativo, todos os alunos responderam incorretamente; no entanto, na nona questão, relativa ao documentário visualizado na aula (de divulgação científica), todos os alunos responderam corretamente que “tinha uma função informativa”. Analisando de forma reflexiva estas respostas, constatamos que os alunos, na nona questão, conseguiram associar a função do texto que ouviram e analisaram na aula (documentário), mas, na oitava questão, não conseguiram definir o conceito de texto daquele tipo. Na décima questão, 50% dos grupos responderam corretamente que o texto instrucional deve proporcionar instruções que permitam concretizar corretamente uma ação e 50% responderam, de forma errada, que deve proporcionar conhecimento científico. Na décima segunda questão, em que se esperava que os alunos respondessem que a receita é um texto do tipo instrucional, também 50% respondem corretamente e outros 50% erraram. Na décima primeira questão, relativamente ao conceito de sinónimo, existe um grupo que responde de forma errada que a palavra “contente” é sinónimo da palavra “amigo”; no entanto, 75% dos participantes assinalaram corretamente a palavra “feliz”. Aqui, importa referir que o jogo, sendo em grupo, não revela a 100% o conhecimento de todos os participantes, principalmente nestas idades, primeiro, por existir um enorme prazer de competição e, segundo, por todos ambicionarem serem os primeiros a responder. Neste jogo, sendo o porta-voz quem mostrava a alínea escolhida, esta nem sempre foi consensual.

Questionário “hábitos de leitura”

Na tabela que se segue apresentam-se os dados retirados de um questionário (**ver anexo B**) sobre os hábitos de leitura dos familiares dos alunos da turma.

Tabela 6 - Respostas ao questionário “hábitos de leitura”

Questão	Resposta	Número de respostas
Sexo	Feminino	13
	Masculino	6

Habilitações académicas	Menos do que o EB (9.º ano)	1
	Ensino Básico (9.º ano)	4
	Ensino Secundário (12.º ano)	7
	Ensino Superior	7
	Outro	0
Q. 1. Assinale com um x as suas preferências de lazer/entretenimento (pode assinalar mais do que uma opção).	Ler	15
	Visitar museus	5
	Ver televisão	11
	Passear	16
	Ouvir música	15
	Navegar na internet	8
	Praticar desporto	12
	Assistir a concertos	5
	Exposições de arte	1
	Outras	4
Q.2. Gosta de ler?	Sim	19
	Não	0
Q.3. Costuma ler livros?	Sim (Por que razão o faz?)	15
	Por gosto	15
	Por dever escolar/laboral	5
	Por outra razão	0
	Não (Por que razão não o faz?)	4
	Preço dos livros	0
	Prefiro outras atividades	1
	Dificuldades em ler/problemas de visão	0
	Falta de interesse	0
	Falta de tempo	4
	Falta de motivação/preparação	1
Q.4. Para si, ler é...?	Uma obrigação	0
	Um prazer	14
	Um meio de valorização pessoal	12

	Um passatempo	4
	Outro	0
Q.5. Que tipo de livros lê?	Livros escolares	6
	Arte	0
	Livros de Ciências Humanas	4
	Ficção (romances, aventuras, policiais, contos)	16
	Enciclopédias/dicionários	2
	Banda desenhada	4
	Livros técnicos e científicos	7
	Poesia	2
Q.6. O último livro que leu foi...	Há menos de um mês	7
	Há mais de seis meses	4
	Há mais de um mês	5
	Não me lembro	3
Q.7. Costuma ler jornais/revistas?	Sim (Quais?) <i>CM, A Bola, Expresso, Ana, Maria, DN, DM, CARAS, Jornais Desportivos, PUBLICO, JN, Jornais online, Visão.</i>	17
	Não	2
Q.8. É assinante de alguma revista?	Sim (qual?) <i>Revista Visão</i>	1
	Não	18
Q. 9. Costuma comprar livros?	Sim	17
	Não	2
Q. 10. Quantos livros existem em sua casa?	25 ou menos livros	3
	25 a 50 livros	8
	51 a 100 livros	5
	Mais de 100 livros	3
Q.11. Os livros estão num local visível e acessível às crianças?	Sim	18
	Não	1
Q.12. Como escolhe o livro que lê?	Pelo título	9
	Pelo autor	16

	Pela capa	2
	Pela ilustração	0
	Outro (qual?) <i>Curiosidade, conteúdo</i>	2
Q.13. Lê livros ao seu filho/a?	Sim (Desde que idade?) <i>Nascimento, bebê, 1 mês, 2 meses, 5 meses</i>	18
	Não	1
Q.14. Conversa com o seu filho/a sobre as suas leituras?	Sim	18
	Não	1
Q.15. Indique o nome de um livro que tenha marcado a sua infância enquanto leitor/a.	<i>Os cinco; O Príncipezinho; Pequeno Príncipe; Rosa minha irmã Rosa; Amor de perdição; Uma aventura; Caninos brancos.</i>	19
Q.16. Frequenta alguma biblioteca mais de uma vez por mês?	Sim	2
	Não	17
Q.17. É sócio de alguma biblioteca?	Sim (Qual?) <i>Lúcio Craveiro da Silva</i>	2
	Não	17

Iniciando a análise dos resultados do questionário, podemos verificar que, dos participantes, 13 são do sexo feminino e 6 são do sexo masculino, o que é compatível com a percepção geral de que a mãe, com maior frequência, é quem acompanha as atividades escolares dos filhos. Relativamente às habilitações académicas, é possível averiguar que apenas um dos inquiridos não possui o 9.º ano de escolaridade; quatro possuem Ensino Básico (9.º ano); sete detêm o 12.º ano e sete frequentaram o ensino superior. Tendo em conta este cenário, podemos concluir que não estamos perante pais analfabetos e é considerável o número de pessoas (7) com habilitações académicas de nível superior. Na questão 1 verificamos que as preferências de lazer/entretenimento são, em maior número, passear (16), ler (15), ouvir música (15), praticar desporto (12) e ver televisão (11); no entanto, também disseram gostar de navegar na internet (8), disseram gostar de visitar museus (5), assistir a concertos (5), outras (4) e apenas um disse gostar de exposições de arte. Destes dados reunidos, podemos dizer que a

maioria dos vinte inquiridos prefere atividades comuns do cotidiano e, no que diz respeito ao número de preferências pela leitura (15), podemos afirmar que esse gosto se pode repercutir nos filhos e pode beneficiar a prática da leitura dos alunos. Na questão 2 confirmamos que todos os participantes assinalaram gostar de ler. Na questão número 3, quinze dos inquiridos disseram que costumam ler livros: 15 por gosto e 5 também por dever escolar/laboral. Quatro disseram não ter por hábito ler, uma vez que preferem outras atividades (1), têm falta de tempo (4) e falta de motivação/preparação (1). Na questão 4, os participantes assinalaram que para eles ler é um prazer (14), um meio de valorização pessoal (12) e um passatempo (4). Em face destes resultados, podemos concluir que é notório que os inquiridos têm hábitos de leitura, uma vez que 79% têm por hábito ler e 79% fazem-no por gosto. Verificamos que a leitura se associa, sobretudo, ao prazer (74%) e à valorização pessoal (63%). Na questão 5, relativa ao tipo de livros, verificamos que os mais lidos são os de ficção - romances, aventuras, policiais, contos - (16); no entanto, também leem, em menor número, livros técnicos e científicos (7); livros escolares (6); livros de Ciências Humanas (4); banda desenhada (4); poesia (2) e enciclopédias/dicionários (2). Da questão número 6 à questão número 10, verificamos que os participantes possuem hábitos de leitura frequentes, uma vez que 12 leram livros recentemente, 17 leem jornais e revistas diariamente e 1 é assinante da revista Visão. É considerável o número de inquiridos que tem por hábito comprar livros, por conseguinte têm um número considerável de livros em casa, presentes num local visível e acessível às crianças. No que concerne à questão 11, percebemos que, na compra de livros por parte dos pais, se nota uma predominância na escolha segundo o autor, o que revela terem conhecimento de alguns escritores; no entanto, optam também por fazer a seleção segundo o título da/s obra/s ou até mesmo pela capa. Na questão número 13, apenas um dos inquiridos disse não ler para o/os filho/s, todos os outros disseram ler livros para os filhos desde muito cedo (nascimento, 1 mês e 2 meses) e na questão número 14, onde se pretendia saber se os pais conversam com os filhos sobre as suas leituras, apenas 3 dos inquiridos responderam que não e 16 responderam positivamente. Estes hábitos são muito importantes, uma vez que permitem que as crianças aprendam novas palavras fora da linguagem quotidiana e adquiram o ritmo da leitura ao ouvirem os adultos. A partilha de leituras, para além de reforçar a relação entre pais e filhos, leva ao debate de novos temas. Na décima quinta questão, relativa ao nome do livro que marcou a infância dos inquiridos enquanto leitores, os livros assinalados mostram ser as obras tradicionais que ainda hoje se estudam nas escolas (*O príncipezinho*, de Antoine de Sainte-Exupéry; *Rosa, Minha Irmã Rosa*, de Alice Vieira; a série *Uma Aventura*, de Ana Maria Magalhães e de Isabel Alçada; *Amor de Perdição*, de Camilo

Castelo Branco). Nas duas últimas questões, apenas dois dos dezanove inquiridos afirmaram frequentar alguma biblioteca mais de uma vez por mês e disseram ser sócios de uma biblioteca, sendo ela a Biblioteca Lúcio Craveiro da Silva, em Braga.

Avaliação das atividades

A avaliação das atividades (**anexo C**) permitiu que os alunos se exprimissem acerca do trabalho desenvolvido ao longo deste estudo, avaliando as atividades implementadas. Neste sentido, tiveram a tarefa de pintar o número de estrelas de acordo com os gostos e preferências de cada um, por cada uma das atividades, sendo que, quanto mais tivessem gostado das atividades, mais estrelas deveriam pintar. De todas as atividades os alunos tiveram, também, de eleger a atividade favorita. Os gráficos que apresentamos a seguir mostram a atividade favorita dos alunos do sexo feminino e dos alunos do sexo masculino:

Avaliação das atividades do Projeto de Intervenção Pedagógica pelos alunos do sexo feminino

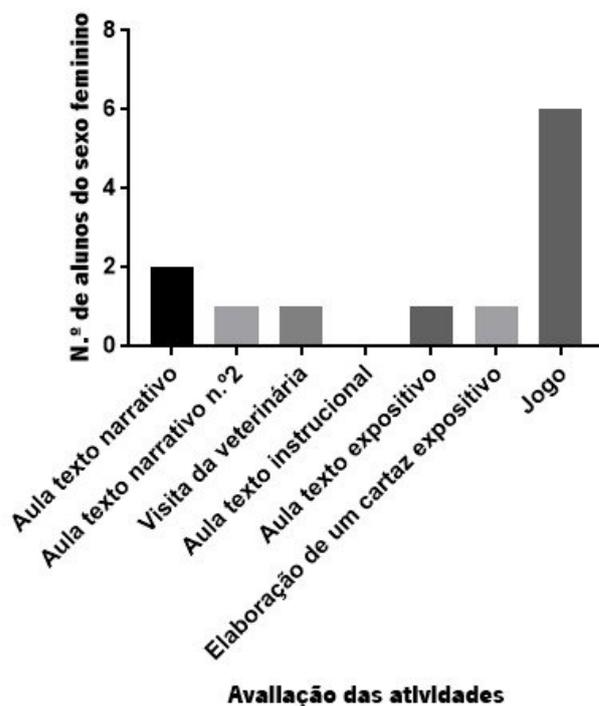


Gráfico 1 - Atividade preferida dos alunos do sexo feminino

Avaliação das atividades do Projeto de Intervenção Pedagógica pelos alunos do sexo masculino

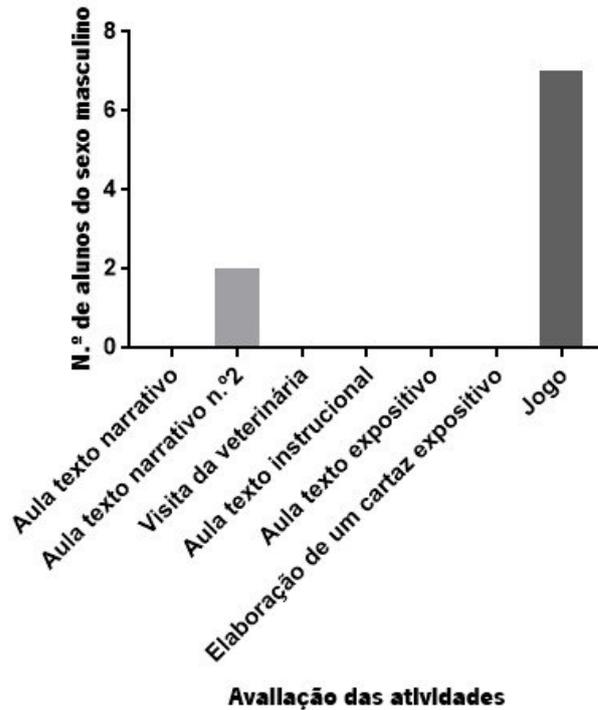


Gráfico 2 - Atividade preferida dos alunos do sexo masculino

Verifica-se que em ambos os sexos, a atividade mais apreciada pelos alunos foi a realização do *Jogo do Conhecimento*, sendo nas raparigas 6/12 e nos rapazes 7/9. É notório que as atividades favoritas no sexo feminino variam, enquanto no sexo masculino não, pois os rapazes apenas apontam duas atividades como preferidas. Já era espectável que o jogo fosse assinalado por rapazes e raparigas como atividade favorita, uma vez que os alunos, nestas idades, gostam de jogos e de atividades lúdicas, marcadas pela competição. Este espírito de competitividade, por norma, é mais apreciado pelos alunos do sexo masculino, daí o jogo ter sido, na maioria, a atividade favorita dos rapazes (7/9).

No gráfico que se segue mostra-se os dados retirados da avaliação feita pelos alunos às atividades implementadas.

Classificação das atividades realizadas por parte dos alunos

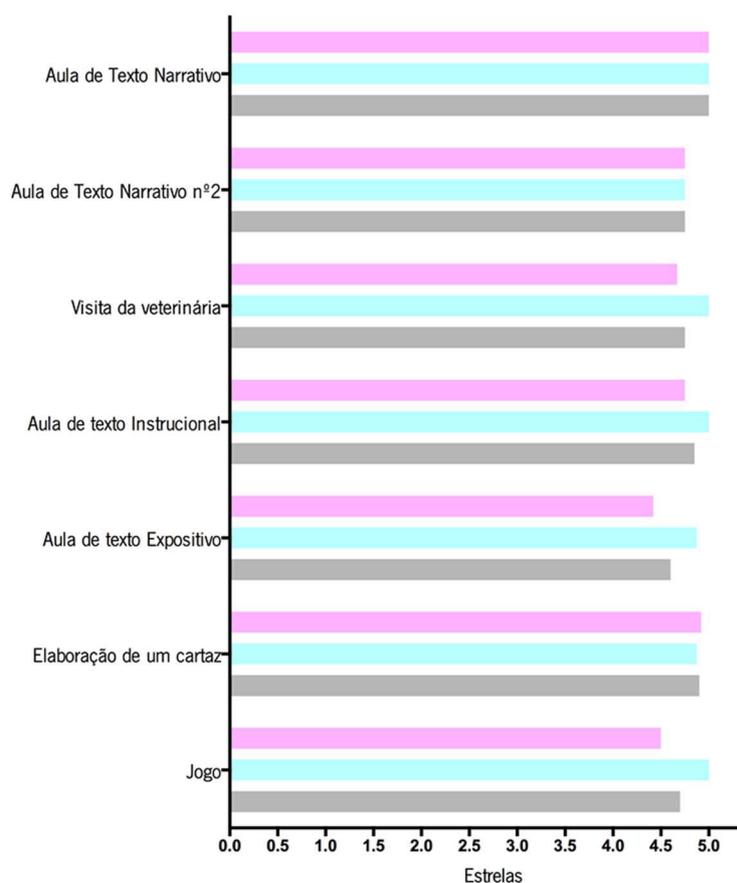


Gráfico 3 - Avaliação das atividades por estrelas

O gráfico revela a avaliação feita pelos alunos do sexo feminino (cor-de-rosa), do sexo masculino (azul), e o total – sexo masculino e sexo feminino - (cinzento), a cada atividade realizada nas sessões de intervenção. Como é perceptível, não existe grande disparidade entre a avaliação de cada atividade, ou seja, os alunos classificaram, na maioria, todas as atividades com 5 estrelas, sendo esta a pontuação máxima. Da análise efetuada a estes dados, podemos concluir que os alunos gostam de atividades lúdicas e práticas, onde lhes seja permitido ter um papel ativo na construção do seu conhecimento.

4.2. Análise dos dados do 2.º CEB

SESSÃO 1: *Teste diagnóstico*

O teste diagnóstico (ou teste *a priori*) (**ver anexo D**) apresentava dois textos, um do tipo narrativo e outro do tipo expositivo. Depois da compreensão dos textos, na III parte do teste, numa primeira pergunta, os alunos caracterizaram os textos abordados quanto ao tipo, estabelecendo correspondências. Na segunda questão, os alunos fizeram a correspondência das características pertencentes a cada um dos textos. Para uma melhor compreensão dos dados obtidos *a priori*, são apresentadas duas tabelas:

Tabela 7 - Resultados do teste *a priori*

	Classifica corretamente	Classifica incorretamente				Total
		Texto expositivo	Texto instrucional	Texto dramático	Texto narrativo	
Texto A <i>Texto narrativo</i>	18/25 = 72%	2/7		5/7	7/25 = 28%	
Texto B <i>Texto expositivo</i>	7/25 = 28%		16/18		18/25 = 72%	

Da análise às respostas dos alunos à primeira questão verifica-se que 72% dos alunos identificaram corretamente o texto A como narrativo e 28% erraram, identificando o texto como expositivo (2/7) e como dramático (5/7). Relativamente ao texto B, apenas 28% dos alunos reconheceram corretamente o texto como expositivo e 72% dos alunos referiram erradamente que o texto abordado era do tipo instrucional (16/18) e do tipo narrativo (2/18).

Tabela 8 - Resultados obtidos no teste *a priori*

	Faz a correspondência correta	Faz a correspondência incorreta		Total
		Acerta algumas das correspondências	Erra todas as correspondências	
Texto A <i>Texto narrativo</i>	10/25 = 40%	13/15	2/15	15/25 = 60%
Texto B <i>Texto expositivo</i>	8/25 = 32%	15/17	2/17	17/25 = 68%

No que respeita à segunda questão, observa-se que 40% dos alunos identificaram corretamente as características pertencentes ao texto A e 32% dos alunos reconheceram

corretamente as características pertencentes ao texto B. Estes dados permitem concluir que o texto narrativo é aquele que apresenta uma maior percentagem de respostas corretas, o que pode justificar-se por ser o tipo de texto que lhes é mais familiar. No entanto, a percentagem total de correspondências erradas (60%) é muito mais elevada do que a percentagem de correspondências assinaladas corretamente. As respostas corretas relativamente às características do texto do tipo expositivo apresentam uma baixa percentagem (32%), o que vem revelar que os alunos não estão familiarizados com este tipo de texto. A percentagem total de correspondências erradas é muito elevada (68%), facto que pode justificar-se por o texto expositivo não ser abordado com tanta frequência na escola. Desta análise, pode ainda verificar-se que, embora 72% dos alunos reconheçam corretamente o texto A como narrativo, apenas 40% destes reconhecem corretamente as suas características, o que sugere que a identificação tipológica é predominantemente intuitiva e não terá sido explicitamente ensinada e aprendida. No texto B, verifica-se o inverso, apenas 28% dos alunos identificam o texto corretamente, mas 32% reconhecem corretamente as características pertencentes a este tipo de texto. Importa também referir que nem todos os alunos erraram em todas as correspondências, como é possível observar na tabela 8; no entanto, as percentagens totais de correspondências erradas são muito elevadas (60% e 68%) em comparação com as percentagens de correspondências corretas (40% e 32%). Estes dados vêm comprovar as dificuldades dos alunos na compreensão e na elaboração/estruturação de textos que as avaliações institucionais assinalam (IAVE, 2013; IAVE, 2015; IAVE, 2017), assim como a necessidade de explicar os conhecimentos neste campo.

SESSÕES 2, 3 e 4: *Texto narrativo*

Neste tema começámos por analisar o guião de leitura orientada (**ver anexos E e F**) elaborado para o estudo da obra *O homem que tinha uma árvore na cabeça*, de José Jorge Letria. Deste guião apenas vamos analisar as questões que são pertinentes para este estudo, ou seja, questões direcionadas para as características que inscrevem o texto no tipo narrativo.

Do tópico de pré-leitura analisámos a questão 1.3. e 1.3.1, onde se esperava saber as características que os alunos conheciam acerca do tipo de texto narrativo. As respostas dadas a esta questão mostraram ser muito vagas. Neste sentido, apresentamos três exemplos de respostas, da mais fragmentada para a mais válida:

Tabela 9 - Dados obtidos das respostas dadas pelos alunos no guião de leitura orientada

Questão: 1.3. O título do livro sugere, desde logo, um tipo de texto específico – texto narrativo. 1.3.1. Tendo em conta o teu conhecimento desta tipologia textual, que características poderá apresentar o texto que vais ler?

Respostas

A9: *vai ter falas, parágrafos e letras.*

A11: *Este texto pode ter diálogo, pontos finais, pontos de exclamação, interrogação e vírgulas. Várias personagens e travessões.*

A25: *Poderá ter diálogo, poderá ter autor ou não, poderá ter ação, até comédia e vários cenários.*

Das respostas dadas a esta questão é possível afirmar que nenhum dos alunos formulou uma resposta válida, como podemos verificar nos exemplos em cima transcritos. Estes excertos corroboram os resultados obtidos no teste *a priori*, onde se apresentaram as dificuldades dos alunos. Assim, era necessário trabalhar com os alunos o texto narrativo através de estratégias que permitissem a assimilação das suas características tipológicas. Neste quadro, para facilitar o estudo da obra, dividimos a leitura nas três partes lógicas da narrativa. Em cada pausa na leitura, os alunos fizeram um breve reconto do que leram, em resumo ou em esquema, e responderam a orientações sobre as expectativas para a continuação da narrativa e, no final da leitura da parte seguinte, verificaram se as expectativas foram confirmadas ou não. O excerto seguinte mostra isso mesmo:

Tabela 10 - Dados obtidos das respostas dadas pelos alunos no guião de leitura orientada

Primeira parte

A2: *Acho que ele, para sair da prisão terá de arrancar aquela sua árvore, para assim poder viver em liberdade e vai viver uma aventura para descobrir como a tirar.*

A17: *Eu acho que vai mandar um professor para lhe investigar a árvore que tinha na cabeça.*

Segunda parte:

A2: *A minha ideia não era nada parecida e as minhas expectativas são que Kepler irá ajudá-lo a tirar aquela árvore.*

A17: *Não se confirma totalmente que a minha expectativa esteja certa. (...) Acho que o professor lhe vai resolver o problema.*

Terceira parte:

A2: *As minhas expectativas não se confirmaram com o final da história.*

A17: *Este livro não é nada como eu pensava.*

Esta estratégia de leitura revelou ser muito interessante, uma vez que obrigou os alunos a preverem a continuação da narrativa, favorecendo um momento de interação entre o leitor, o autor e o texto. Este processo permite que o leitor compreenda o significado do texto, através da criação de novas intuições ou de conclusões que acabam por favorecer uma diversidade de compreensões que precisam de ser consideradas. Neste sentido, quisemos saber a opinião dos alunos acerca da pertinência da divisão da leitura em três partes. Observemos, na tabela que se segue, algumas das respostas obtidas:

Tabela 11 - Dados obtidos das respostas dadas pelos alunos no guião de leitura orientada

Questão: A leitura da obra foi dividida em três partes. Concordas com a divisão feita?

Porquê?

Respostas

A13: *Concordo, porque em cada parte da história há um acontecimento importante.*

A23: *Sim, porque assim entende-se melhor a história.*

A21: *Sim, pois ajudou-me a não esquecer as partes mais importantes.*

A20: *Concordo, porque assim fazemos os resumos com melhor memória, não nos esquecemos das coisas, se não estivesse dividida era tudo ao contrário.*

A2: *Eu concordo, porque em cada parte tem um acontecimento importante e dividiu-se para esses acontecimentos se compreenderem melhor.*

A17: *Sim, porque explica melhor as ideias que querem que os leitores tirem do livro.*

A4: *Sim, pois tem introdução, desenvolvimento e conclusão.*

Analisadas todas as respostas (retiradas do DA), pode afirmar-se que quase todos os alunos assinalaram ser importante a divisão da leitura em partes. Apenas um entre os vinte e cinco respondeu negativamente a esta questão – A5: *Não, porque não era nada do que eu esperava.* Desta resposta podemos inferir que o que o aluno A5 se refere ao facto de as suas expectativas não se terem confirmado e, por esse motivo, não considera pertinente a divisão da leitura. Todos os outros alunos consideraram ser uma divisão importante, como podemos

observar nas respostas citadas nos exemplos acima, onde mencionaram ser relevante, essencialmente, porque em cada parte da narrativa existe um acontecimento importante (A13, A21 e A2); a narrativa fica mais facilmente na memória (A21 e A20); este processo permite-lhes compreender melhor as ideias que o autor pretende transmitir (A17) e, simplesmente porque a estrutura da narrativa se divide em três partes lógicas – introdução, desenvolvimento e conclusão (A4). Estes testemunhos permitem-nos concluir que aquilo que desejávamos com esta estratégia de leitura se concretizou, uma vez que a intenção era ajudar os alunos a descobrir que o texto não é um todo monolítico, mas é constituído por partes que se diferenciam e complementam.

Relativamente à parte da compreensão do texto, no guião de leitura orientada (**ver anexo F**), onde se colocaram questões de compreensão literal, organização da informação e de compreensão crítica, apenas vamos analisar a questão número 13, referente à metáfora que é essencial na compreensão desta narrativa, a questão 14.1, relativa ao narrador, e a 14.2, relativa à estrutura cronológica e ao encadeamento das ações na linha do tempo. Partindo para a análise da questão 13, contactamos que dos vinte e cinco alunos apenas quatro manifestaram ter compreendido a metáfora presente neste texto. Observemos as respostas destes quatro alunos:

Tabela 12 - Dados obtidos das respostas dadas pelos alunos no guião de leitura orientada

Questão: 13. Relembra agora o estudo da metáfora. Atenta o seguinte excerto: «Era uma vez um homem que tinha uma árvore na cabeça. No princípio era apenas um arbusto com folhas esguias e acastanhadas. Depois os ramos começaram a engrossar e as folhas a ganhar largura e uma cor mais viçosa.» Esclarece o porquê de este excerto ser exemplo de uma metáfora.

A2: *É uma metáfora, porque não existe nenhuma pessoa com uma árvore na cabeça.*

A4: *Este excerto é uma metáfora porque por exemplo o homem que tinha uma árvore na cabeça não é verdade porque lá estavam as ideias dele.*

A10: *Queria dizer que ele era um homem com ideias.*

A21: *A árvore significa livro, o livro, de acordo com o tempo, ia ficando mais vistoso até chegar ao estágio final, porque, afinal, o livro fala sobre um homem que tinha várias ideias na cabeça e não uma árvore.*

As respostas destes quatro alunos revelam que compreenderam a metáfora presente na obra. No entanto, a percentagem de alunos cujas respostas evidenciam o contrário pode apontar vários problemas: primeiro, podemos levantar a hipótese de os alunos não dominarem o conceito de metáfora; segundo, esta obra pode não ter sido a melhor escolha; e, por último, os alunos podem não ter relacionado a narrativa com a realidade, ou seja, não ultrapassaram a ficção.

Na questão número 14.1, onde se pretendia que os alunos identificassem o narrador e o classificassem quanto à ação, recolhemos sete tipos de respostas distintas: três dos alunos deixaram a questão em branco, revelando não saber a resposta; dois dos alunos apenas se identificaram como narradores; quatro dos alunos só classificaram o narrador como não participante; um dos alunos apenas classificou o narrador como participante; dois dos alunos identificaram José Jorge Letria como o narrador da história, classificando-o como participante quanto à ação; seis dos alunos identificaram José Jorge Letria como o narrador da história, classificando-o como não participante quanto à ação; e cinco dos alunos identificaram-se como narradores da história e classificaram o narrador como não participante. Depois de analisadas as respostas, observa-se que apenas cinco dos vinte e cinco alunos apresentaram uma resposta totalmente correta. Perante esta situação, importa tecer algumas conclusões: a primeira é que os alunos ainda apresentavam dificuldades em distinguir os conceitos de autor e de narrador; a segunda é que os alunos mostraram possuir dificuldades em classificar o tipo de narrador; e, por último, podemos afirmar que os alunos não dominavam as categorias da narrativa, o que, por sua vez, é um conteúdo estudado em todos os anos de escolaridade. Neste quadro, para que fosse possível colmatar todas estas dificuldades, que não deveriam existir neste ano de escolaridade, seria necessário muito mais tempo e teríamos de dedicar todo o tempo da implementação do projeto ao estudo integral desta tipologia textual.

No que concerne à questão 14.2., onde se pretendia que os alunos ordenassem cronologicamente as ações narradas, dezoito dos alunos ordenaram corretamente, revelando terem a capacidade de encadear as ações na linha do tempo. No entanto sete dos alunos falharam.

Posteriormente, para nos certificarmos de que não ficariam dúvidas acerca da estrutura de um texto deste tipo, planificámos uma sessão de intervenção onde o principal objetivo era transformar a narrativa em modo exclusivamente verbal numa banda desenhada, para que fosse mais perceptível a sequencialidade das ações. Neste sentido, começámos por rever a estrutura e as características deste género textual, analisando oralmente um exemplo, e questionámos os

alunos sobre a importância da construção de bandas desenhadas no estudo de narrativas. Observemos os comentários expressos por alguns dos alunos:

A2: *É importante porque a narrativa tem ações.*

A8: *Podemos tirar as ideias e ilustrá-las.*

A4: *O texto narrativo tem diálogos e podemos passá-los para vinhetas, na banda desenhada.*

A3: *Há pessoas que entendem melhor a história em banda desenhada do que ao ler o texto narrativo.*

A27: *As vinhetas da banda desenhada representam as ações mais importantes da narrativa.*

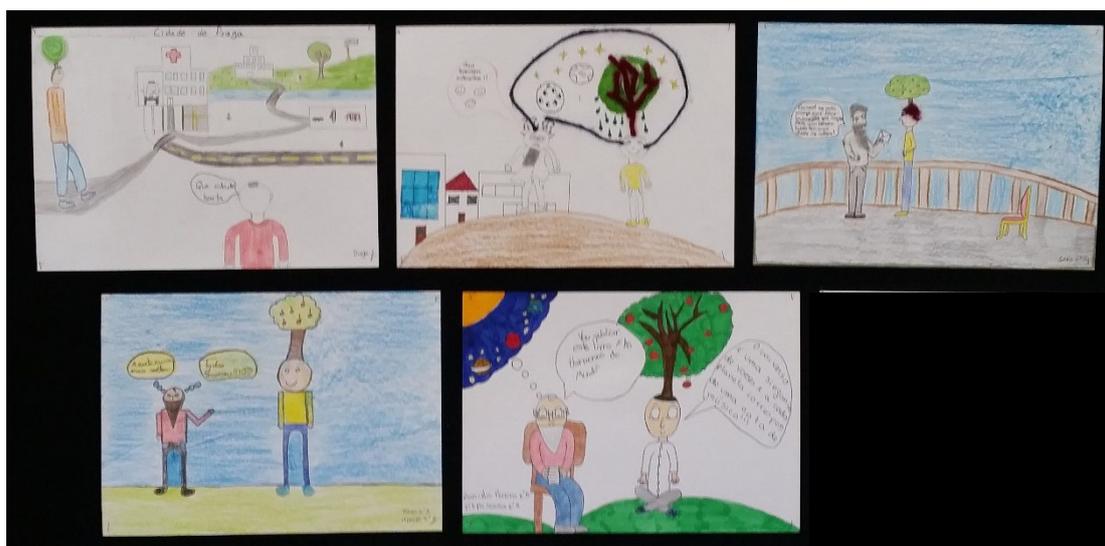
A partir das expressões citadas acima (retiradas do DA), podemos considerar que os alunos compreenderam a pertinência de passar a narrativa em prosa para uma narrativa em banda desenhada. Depois deste momento, foi necessário relembrar as regras de trabalho de grupo, começar a explicar a tarefa que tinham de desenvolver e eleger um porta-voz para cada um dos grupos. A estratégia utilizada foi a de dividir a turma em três grupos e atribuir-lhes os nomes de *introdução*, *desenvolvimento* e *conclusão*. Dentro desses grupos formamos subgrupos e fornecemos orientações (**ver anexo G**) para a realização das vinhetas da banda desenhada. Era nossa intenção que, por exemplo, um subgrupo pertencente ao grupo *introdução* tivesse a noção de que estava a realizar uma vinheta que pertencia àquela parte do texto. Esta forma de organização revelou ser uma boa estratégia, mas a disposição da sala não ajudou na explicação, uma vez que gerou alguma confusão nos alunos. O ideal era que as mesas estivessem juntas, de modo que fosse perceptível a divisão dos três grupos, mas, como a turma era grande, a professora titular sugeriu que não se juntassem as mesas, o que fez com que a organização não cumprisse o objetivo desejado. No entanto, depois de várias explicações, os alunos ficaram esclarecidos e começaram a elaborar a banda desenhada, utilizando diversas técnicas de pintura e de colagem. Ao longo da realização do trabalho, os alunos foram recebendo orientações relativas ao tempo e, quando apenas faltavam dez minutos para terminar a aula, expusemos a banda desenhada no placard da sala e o porta-voz de cada grupo narrou a história através da sequência das vinhetas. Apresentamos as vinhetas criadas e a história narrada pelo porta-voz de cada um dos grupos, retirada do diário de aula:



A

2: O Fotografia 13 - Primeira parte da narrativa elaborada pelo grupo introdução

homem que tinha uma árvore na cabeça. Era uma vez um menino que se chamava Arbóreo e começaram-lhe a crescer alguns ramos, foram crescendo cada vez mais até que ficou uma árvore que se começou a encher de frutos, que ficaram muito sumarentos. Na verdade, eram as ideias dele. Depois ele foi ao rio e o seu corpo refletiu na água. Ele viu que realmente tinha uma árvore na cabeça e exclamou: são frutos! Ele gostava muito de acordar com o chilrear dos pássaros e com o cheiro da natureza. Um dia ele foi chamado para ir ao palácio do governador porque os governantes não gostavam dele, porque o achavam estranho por ter uma árvore na cabeça. Então ele foi lá, falou com o governador e depois foi-se embora. Ele sentia-se contente por estar em liberdade, mas sentia-se triste por ter sido preso sem razão.



Fotografia 14 - Segunda parte da narrativa elaborada pelo grupo desenvolvimento

Como podemos observar, os alunos foram bastante criativos na produção da banda desenhada e o porta-voz de cada um dos grupos narrou muito bem a sequência das ações, embora um mais pormenorizado do que outro. No entanto, sabemos que não é fácil alunos desta idade conseguirem contar uma história muito pormenorizada quando o texto escrito é muito pouco e com recurso ao texto icónico.

SESSÃO 5: *Texto expositivo*

Nesta sessão, os alunos mostraram-se muito entusiasmados com a ideia de poderem ler um texto onde iam descobrir o motivo de o nariz pingar quando estão constipados (**ver anexo H**). Para o estudo deste tipo de texto, elaborámos um guião de leitura orientada (**ver anexo I**) com questões de pré-leitura e de pós-leitura. Para a pré-leitura optámos por elaborar uma ficha de registo, onde os alunos tinham de prever o tipo de texto, justificar a resposta e prever o assunto do texto. Numa tabela, os alunos tinham, também, de preencher o que sabiam sobre o assunto do texto e o que gostariam de saber. Nas tabelas que se seguem, organizámos os dados obtidos:

Tabela 13 - Dados obtidos das respostas dadas pelos alunos no guião de leitura orientada

Eu penso que é um texto ...	
Expositivo/informativo	24
Narrativo	1
porque ...	
<i>o texto vai dar-nos informações sobre o que faz no nariz pingar.</i>	11
<i>vai dar-nos informações sobre o tema.</i>	7
<i>o título dá-me a entender isso.</i>	6
<i>o narrador vai narrar uma história</i>	1

Verificamos que vinte e quatro dos alunos identificaram que o texto é do tipo expositivo/informativo e apenas um aluno previa que o texto fosse do tipo narrativo. Na justificação, onze dos vinte e cinco alunos disseram que o texto os ia informar sobre o que faz o nariz pingar; sete apontaram que o texto lhes ia fornecer informações, seis revelaram que o título, sendo em forma de pergunta, lhes dava a entender que se iria tratar de um texto

informativo e um disse que o texto iria ser narrativo, porque o narrador ia narrar uma história. Analisando estas respostas, podemos afirmar que a maioria dos alunos, tendo apenas acesso ao título, identificou corretamente o tipo de texto e deu uma justificação plausível, principalmente os alunos que se referiram ao título, dando relevância à relação pergunta/resposta que este texto assume.

Tabela 14 - Dados obtidos das respostas dadas pelos alunos no guião de leitura orientada

Eu acho que o texto é sobre ...	
<i>o nariz</i>	24
<i>Comédia</i>	1
porque ...	
<i>o título dá-nos a entender que o texto nos vai dizer as razões de o nariz pingar.</i>	24
<i>pelo título já se vê que vai falar de comédia.</i>	1

Na tabela acima constatamos que vinte e quatro dos alunos identificaram corretamente o assunto do texto e apresentaram uma justificação adequada. Apenas um dos vinte e cinco alunos respondeu *comédia* e não deu uma justificação aceitável. Esta resposta pode refletir distração e/ou falta de interesse, uma vez que foi o mesmo que respondeu erradamente no tópico anterior. Estes exercícios realizados são estratégias de antecipação com base no título do texto e são fundamentais para ajudarem os alunos a identificar o tema central. Um exercício que peça aos alunos que preencham uma tabela com o que sabem sobre o assunto e o que gostariam de saber é relevante, uma vez que permite que eles relacionem o que já sabem sobre o assunto com a informação que vão recolher na leitura do texto, permitindo que reformulem o conhecimento prévio que possuem.

Posteriormente, seguimos para a fase de leitura e colocou-se a questão *Por onde começar a ler?*. Observemos as respostas dos alunos (retiradas do DA):

A11: *De cima para baixo.*

A6: *De cima.*

A25: *Lemos o título e depois passamos para as legendas.*

A15: *Podemos começar por onde quisermos.*

SESSÃO 6: *Texto narrativo/texto expositivo*

Esta sessão de intervenção teve como objetivo fazer a comparação entre os dois tipos de texto estudados - o texto narrativo e o texto expositivo – e identificar as características que permitem integrá-los em cada uma das tipologias. Este momento revelou ser fundamental para a construção do conhecimento e para o estabelecimento de relações entre os conteúdos. O facto de alunos terem de identificar as características das tipologias e de terem de justificar as suas escolhas permitiu que fizessem uma revisão do que foi estudado anteriormente, criassem uma imagem mental dos esquemas e reconhecessem as diferenças existentes entre os textos. No estudo das tipologias textuais, torna-se produtivo comparar textos para tornar visíveis as diferenças, para que o leitor saiba escolher estratégias apropriadas para a leitura e para a compreensão, consoante a tipologia. Esta foi a estratégia utilizada e teve um impacto muito positivo, uma vez que sistematizou o conhecimento dos alunos e possibilitou a construção de um esquema/síntese que eles podiam consultar sempre que necessitassem.

SESSÕES 7 e 8: *Produção textual*

Na aula de escrita coletiva de um texto narrativo, foi necessário recordarmos o ciclo de escrita e falarmos sobre a importância do mesmo na escrita de textos. Para além de se falar das regras da escrita de textos, e das características próprias do tipo de texto, foi fundamental encontrar um equilíbrio entre deixar que os alunos soltassem a sua criatividade e controlar a participação de cada um. Esta estratégia teve um resultado muito positivo, uma vez que a turma produziu um texto muito criativo (**ver anexo J**), desenvolvendo as competências compositiva e ortográfica. Na fase de reflexão sobre a escrita, os alunos falaram do processo que os conduziu à escrita do texto – muito entusiasmados, falavam sobre o facto de terem misturado a ficção com a ciência, revelando que estavam satisfeitos com a escrita. Como dissemos no capítulo III, na caracterização das atividades, este texto foi enviado ao autor José Jorge Letria e a turma obteve uma resposta. Esta foi recebida pelo grupo com muito entusiasmo, mostrando que se trata de uma ótima estratégia para a motivação dos alunos para a escrita de textos.

Na escrita do texto expositivo, dividir a turma em grupos, entregar orientações de pesquisa e utilizar a sala de multimédia, foi a estratégia utilizada. Nesta sessão, para além de falarmos do ciclo de escrita e das características próprias do hipertexto, foi também necessário falar sobre a planificação do texto icónico, uma vez que a planificação do texto verbal e da imagem devia ser feita de modo integrado. Neste momento, foi necessário explicar os motivos

pelos quais a planificação é tão importante. O resultado final foi muito satisfatório e os alunos mostraram que a criatividade não tem limites.

SESSÃO 9: Ficha metacognitiva

No que concerne à ficha metacognitiva (ou teste *a posteriori*), esta continha uma questão de identificação dos tipos de texto estudados e uma questão de correspondência das características pertencentes a cada um dos textos. Na primeira questão, todos os alunos classificaram corretamente os textos estudados, o que demonstra que adquiriram os conhecimentos previstos. Na segunda questão, relativa às características pertencentes a cada um dos textos, utilizámos uma tabela, onde os dados dos vinte cinco alunos foram sistematizados:

Tabela 15 - Resultados da ficha metacognitiva

	Faz a correspondência correta	Faz a correspondência incorreta		
		Acerta algumas das correspondências	Erra todas as correspondências	Total
<i>O homem que tinha uma árvore na cabeça</i> , de José Jorge Latria	20/25 = 80%	5/0	0/5	5/25 = 20%
<i>O que faz o nariz pingar?</i> MegaPower, N.º 43, janeiro de 2014	18/25 = 72%	7/0	0/7	7/25 = 28%

Relativamente a esta questão, 80% dos alunos identificaram corretamente as características pertencentes ao texto narrativo e 72% reconheceram corretamente as características do texto expositivo. Importa mencionar que as percentagens de respostas erradas (20% e 28%) referem-se a alunos que apenas responderam erradamente a uma das características. Verifica-se que os alunos apresentaram dúvidas relativamente aos conceitos de ficcional e de não ficcional, uma vez que as percentagens de respostas erradas se referem a estas duas características. Isto pode dever-se ao facto de alguns alunos desconhecerem o significado destes termos.

Da ficha metacognitiva constava ainda uma pergunta para os alunos identificarem as atividades que consideram mais significativas para compreenderem melhor o que define e

distingue diferentes tipos de textos. Utilizámos uma tabela para sistematizar os dados obtidos nesta questão:

Tabela 16 - Resultados da ficha metacognitiva

Questão 2. De todas as atividades realizadas, identifica as que consideraste mais significativas para compreenderes melhor o que define e distingue diferentes tipos de textos.	
<i>Realizar o cartaz com as características pertencentes a cada um dos tipos de textos estudados.</i>	17/25 = 68%
<i>Realização do hipertexto sobre o universo.</i>	2/25 = 8%
<i>Construção da narrativa em banda desenhada.</i>	2/25 = 8%
Resposta em branco	4/25 = 16%

A análise às respostas a esta questão mostra que 68% dos alunos consideraram que realizar um cartaz com as características pertencentes a cada um dos textos foi a atividade mais significativa; 8% dos alunos consideraram que a escrita de um texto expositivo foi a atividade mais significativa; 8% consideraram como atividade significativa a construção da narrativa em banda desenhada e 16% dos alunos não responderam à questão. A percentagem de 68% referente ao número de alunos que consideraram como atividade mais significativa a construção de um cartaz vem corroborar a importância de se realizarem sínteses no final das aulas ou no final da lecionação de algum conteúdo de aprendizagem.

A questão que se seguia interrogava os alunos sobre a importância do estudo de textos com estrutura hipertextual nas aulas de português. 92% dos alunos responderam afirmativamente, ou seja, consideraram importante o estudo deste género textual. No entanto, 8% dos alunos responderam que não, apresentando respostas que se julgam interessantes:

A8: *Não é muito importante para as aulas de português pois não lemos muitos textos desse tipo, mas se começarmos a ler mais desse tipo passo a o considerar mais importante.*

A13: *Não, acho que é mais importante para ciência, mas falámos nele na aula porque é um texto expositivo.*

As respostas dadas sugerem que os alunos apenas acham importantes os conteúdos que, por norma, são abordados e ratificados pela escola, não considerando relevantes os que circulam fora da instituição escolar.

As duas últimas questões da ficha metacognitiva correspondiam à avaliação das atividades por parte dos alunos. Na primeira questão, os alunos tinham de preencher um gráfico, sendo que a atividade de que mais gostaram devia corresponder à coluna mais alta do mesmo. A seguir, apresentamos um gráfico, onde foram sistematizados os dados dos alunos relativos à preferência das atividades:

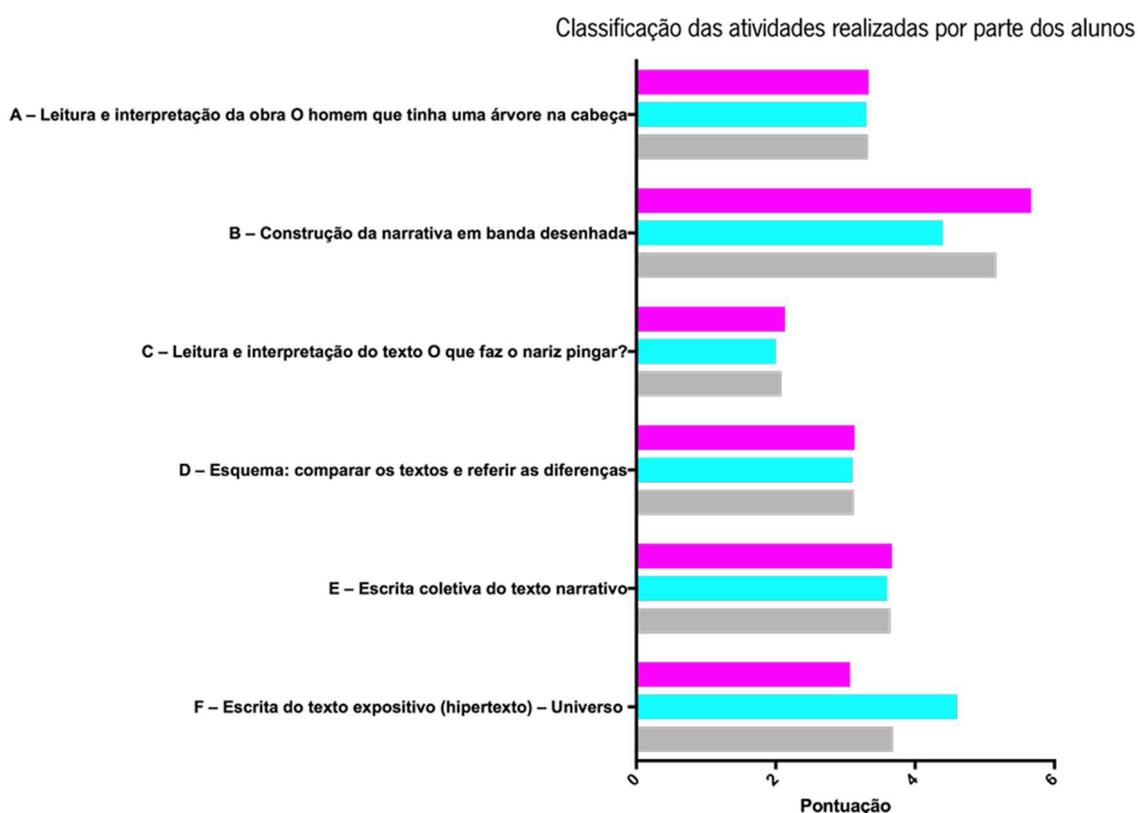


Gráfico 4 - Avaliação das atividades

No gráfico acima, verificamos, a cinzento, que a atividade preferida da maioria dos alunos da turma foi a construção da narrativa *O homem que tinha uma árvore na cabeça* em banda desenhada; a cor de rosa, observamos que a atividade preferida da maioria dos alunos do sexo feminino é, também, a construção da narrativa em banda desenhada; no entanto, verificamos, a azul, que a atividade com maior número de preferências do sexo masculino é a escrita do texto expositivo sobre o universo. De todas as atividades desenvolvidas neste ciclo, estas foram as atividades com cariz lúdico mais marcado, por isso se compreende que tenham

sido as preferidas dos alunos. O mesmo se verificou na avaliação das atividades desenvolvidas pelos alunos do 1.º CEB.

No que respeita à última questão da ficha, relativa ao empenho dos alunos ao longo das atividades realizadas, estes avaliaram-se no nível satisfatório (16), bastante satisfatório (9) e excelente (1). Estes dados revelam que os alunos se sentiram empenhados na realização de todas as atividades implementadas.

4.3. Mediatização dos trabalhos produzidos

Ao longo de todo o processo interventivo, desejámos que o trabalho dos alunos fosse valorizado e reconhecido por toda a comunidade escolar. Esta estratégia permitiu motivar os alunos na realização das atividades que foram propostas e possibilitou reconhecer o empenho empregado por eles nos diferentes momentos. Neste sentido, no 1.º CEB a realização do cartaz expositivo sobre o cão foi o trabalho escolhido para partilhar com toda a comunidade educativa. No entanto, todos os trabalhos realizados neste ciclo foram divulgados numa plataforma digital, à qual os pais dos alunos e docentes de outras escolas do distrito de Braga tinham acesso.



Tipologias textuais: a divulgação científica no Ensino Básico

A professora Catarina Ramos, estagiária do curso de "Mestrado em Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do Ensino Básico", tem desenvolvido atividades no âmbito do seu projeto. Ficam aqui alguns materiais criados pela professora Catarina, utilizados nas aulas que lecionou na turma do 1.º ano - Gua10 da E.B.1 de Gualtar.

Figura 8 - Plataforma digital

No que respeita à mediatização do trabalho desenvolvido do 2.º CEB, a realização da banda desenhada foi o trabalho escolhido para partilhar com a comunidade escolar. O trabalho foi exposto na biblioteca da escola, juntamente com a obra *O homem que tinha uma árvore na cabeça*, de José Jorge Letria. Contudo, e devido à criatividade dos alunos na produção do texto *O universo*, entrámos em contacto com o setor editorial da revista *MegaPower* e propusemos a publicação do trabalho. Foi com entusiasmos que recebemos o aval para a publicação do

trabalho na revista *Quero Saber*. Esta hipótese permitiu que o trabalho realizado pelos alunos fosse conhecido a nível nacional.

CAPITULO V: CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

5.1. Conclusões

De acordo com toda a investigação realizada no âmbito do estudo das tipologias textuais e, dentro destas, o estudo de textos de divulgação científica, verificámos a importância de um ensino que não ignora o conhecimento das dimensões macrotectual e discursiva da língua na formação do aluno no Ensino Básico. Os documentos oficiais que orientam o ensino, mesmo aquele que se desenvolve nos primeiros anos de escolaridade, exigem que os alunos criem competências de receber/interpretar e produzir textos (e não só palavras ou frases isoladas), para serem capazes de interagir numa sociedade cada vez mais exigente, onde o conhecimento científico é, constantemente, desenvolvido e atualizado. Neste sentido, é fundamental que os alunos conheçam textos expositivos, em contraste com outros tipos textuais, para serem capazes de se relacionarem com esses textos, dada a relevância que a ciência tem. Neste quadro, é importante a análise e a compreensão das marcas textuais do género de divulgação científica, que não apresenta apenas um vocabulário técnico, mas objetiva a transmissão de um saber científico. Neste ato comunicativo é possível encontrar diferentes estruturas de transmissão dos conteúdos científicos, uma vez que estes são influenciados pelo público recetor. No que diz respeito ao público infantojuvenil, existe, cada vez mais, a preocupação de desenvolver uma cultura científica a partir do contacto com textos deste tipo. Para este fim, são utilizadas diversas estratégias que provocam neste público a curiosidade e o interesse pela leitura. Os textos que apresentam uma estrutura hipertextual são o exemplo de estratégias utilizadas para esta transmissão de saberes, uma vez que a sua estrutura organizacional, a combinação de informação verbal e não verbal, a utilização de certas estratégias discursivas e a linguagem simplificada que apresentam, mas que não descarta a utilização de termos científicos, motiva os leitores.

O presente projeto de intervenção pedagógica foi desenvolvido com o intuito de, no 1.º ano de escolaridade, sensibilizar os alunos para os diferentes tipos de texto e associar esse trabalho à aprendizagem da leitura e da escrita e, no 6.º ano de escolaridade, sistematizar o conhecimento de textos expositivos, por contraste com outros tipos textuais, através de práticas de leitura e de escrita. Para a integração deste projeto, foi necessário compreender as características de cada contexto educativo e delinear um plano que fosse ao encontro das capacidades e das necessidades dos alunos. Para este fim, foi adotada a metodologia de investigação-ação e a metodologia de aprendizagem cooperativa, que permitiram desenvolver um projeto de natureza reflexiva e flexível. Neste sentido, a observação participativa permitiu o conhecimento direto dos alunos e das suas intervenções, possibilitando a definição de algumas

linhas orientadoras, principalmente no contexto do 1.º CEB. Para esta análise foram também fundamentais os diálogos com os alunos, os trabalhos produzidos pelas duas turmas e as reflexões sobre as sessões de intervenção, incorporadas no diário reflexivo.

Neste sentido, foram pensadas e planificadas atividades que permitissem desenvolver estratégias para a compreensão de textos e que possibilitassem a criação de saberes relativos às regras de construção e de elaboração desses textos. No 1.º CEB foi necessário criar ferramentas audiovisuais, uma vez que os alunos se encontravam numa fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita. Os tipos de texto estudados foram o narrativo, por ser o texto que, nesta fase, é familiar aos alunos; o instrucional, por auxiliar os alunos na compreensão do que define e distingue tipos de texto, na medida em que permite perceber a força que um texto escrito, sob determinada estruturação, exerce no dia a dia das pessoas; e o expositivo, para, através do género textual de divulgação científica, sensibilizar os alunos para uma cultura científica. No 2.º CEB, foi possível utilizar outras estratégias e outros instrumentos, como são exemplos o teste diagnóstico e o teste metacognitivo, que auxiliaram na tarefa de avaliar os conhecimentos dos alunos e a evolução desses mesmos conhecimentos. Os tipos de texto estudados foram o narrativo e o expositivo, dando particular relevância aos textos de natureza científica. Em ambos os ciclos, a utilização da revista *MegaPower* permitiu a exploração de temáticas interessantes e fomentou o interesse na exploração, na leitura e na produção de textos de divulgação científica, adequados às temáticas de interesse das turmas.

De acordo com os resultados obtidos, no final desta intervenção, concluímos que, no 1.º CEB, os alunos já possuíam a noção de que existem diferentes tipos de texto, que apresentam diferentes características e diferentes objetivos, o que não era verificável anteriormente, uma vez que os alunos ainda não tinham adquirido os conceitos de frase e de texto. Relativamente aos dados obtidos no 2.º CEB, estes permitem-nos fazer um cruzamento entre os dados retirados do teste diagnóstico e do teste metacognitivo, concluindo que, de um teste para o outro, se observam melhorias no conhecimento dos alunos em relação à estrutura dos dois tipos de textos estudados. No entanto, os trabalhos realizados pelos alunos são o produto que nos permite avaliar, de forma consistente, o progresso e o desenvolvimento resultante das nossas intervenções. Nesta perspetiva, podemos constatar que os resultados finais foram muito positivos, quer no que se destinava à compreensão dos textos, quer no que se destinava à produção textual. Assim sendo, se num curto período de tempo foram alcançados estes resultados, podemos imaginar os resultados de uma exploração desta temática mais intensa e mais sistemática. Por este motivo, consideramos que o conhecimento linguístico acerca da

organização dos textos deve ser iniciado na formação inicial dos alunos e deve ser, também, imprescindível, na formação do professor.

Em seguimento desta análise, fazemos ainda referência à interdisciplinaridade, que nos preocupámos em seguir. Ao estudarmos as tipologias textuais, desejámos articular este conteúdo com saberes da área do Estudo do Meio, das Ciências Naturais e das aptidões artísticas para a construção do produto final. Nesta análise, é possível concluir que esta combinação de saberes desenvolveu competências reflexivas e críticas e permitiu um trabalho mais elaborado e uma aprendizagem eficaz. Defendemos que a aprendizagem deve ser de carácter interdisciplinar e deve romper com o ensino compartimentado, para que os alunos não apresentem as opiniões que nos revelaram no teste metacognitivo, ao dizerem que os textos de natureza científica são mais importantes nas aulas de Ciências Naturais.

Neste quadro, importa salientar que a realização deste projeto permitiu aos alunos o contacto com diferentes tipos de texto, possibilitou, em especial, a aproximação ao género textual de divulgação científica, com diferentes formas de organização, que era desconhecido pela maioria dos alunos, viabilizou o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita e favoreceu o desenvolvimento de competências comunicativas, através dos diálogos realizados em todas as sessões e, especialmente, na elaboração dos trabalhos em grupo.

No que diz respeito ao papel de professora-investigadora, podemos dizer que foi, sem dúvida, um enorme desafio implementar com sucesso este projeto. Inicialmente, as dúvidas e as preocupações eram muitas, porque desejávamos que este projeto fosse adequado às necessidades e dificuldades dos alunos, mas que fosse, ao mesmo tempo, interessante e motivasse os alunos na aprendizagem. Foi um desafio desenvolver um projeto sobre o estudo das tipologias textuais, especialmente numa turma de 1.º ano de escolaridade, uma vez que os alunos ainda se encontravam no início do Ensino Básico. No entanto, o trabalho foi muito enriquecedor e os resultados foram positivos. Nos dois ciclos, preocupámo-nos sempre em planear atividades que fossem de natureza lúdica, em cumprir os objetivos definidos, de forma a permitir a aquisição e desenvolvimento de competências e em organizar a sala de aula de acordo com a natureza das atividades. Contudo, ao longo de todo o processo interventivo, o projeto foi sofrendo pequenas alterações que se iam adaptando, dada a sua natureza flexível, de acordo com o resultado de cada uma das sessões implementadas.

Importa referir que a implementação deste projeto foi possível também pela cooperação e pelo diálogo com as professoras cooperante e com o professor orientador, que foram um auxílio nos momentos de incerteza e permitiram uma intervenção mais ajustada às

características das duas turmas. Todos os contributos prestados ajudaram no nosso desenvolvimento pessoal e profissional, bem como no sucesso desta intervenção.

5.2. Limitações

Considerando as limitações na realização deste projeto, podemos referir que a concretização de uma fundamentação teórica mais aprofundada poderia sustentar de forma mais sólida a intervenção e a reflexão. Sem dúvida que a realização de mais leituras sobre outros projetos semelhantes e sobre estágios em diferentes níveis de ensino poderiam ter aberto o leque de opções e possibilidades a adotar neste estágio. Apontámos também que uma maior experiência letiva conduziria a uma ação pedagógica mais sustentada e, talvez, a melhores resultados dos alunos. Importa salientar que não foi fácil escolher o melhor caminho a seguir entre tanta bibliografia existente sobre o ensino da língua portuguesa, com orientações metodológicas e fundamentações teóricas diversificadas. A limitação temporal também teve repercussões na implementação deste projeto, uma vez que, se tivéssemos mais tempo para refletir e discutir, este relatório beneficiaria um produto mais robusto e fundamentado.

5.3. Propostas de trabalhos futuros

Como sequência desta investigação-ação, poderíamos propor a futuros professores-investigadores a continuação do trabalho com os mesmos alunos por mais um ano, abordando outras tipologias textuais. Outra proposta seria uma abordagem alternativa, a desenvolver com alunos dos mesmos anos (1.º e 6.º), mas recorrendo a outras tipologias. Recomendamos, ainda, a articulação (interdisciplinaridade) entre o estudo dos tipos de texto e outras áreas (das ciências naturais, das humanas e das sociais). Numa última proposta, sugerimos, por exemplo, a exploração da escrita de diferentes tipos de texto e das tecnologias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia ativa:

(2011). *Hipopótamo*. MegaPower, n.º 18, p. 42 e 43

(2014). *O que faz o nariz pingar?*. MegaPower, n.º 43, p. 32 e 33

Letria, J.L. (2015). *Tenho em casa um cãozinho*. Lisboa: José Jorge Letria e Clube de Autor, S.A

Letria, J.L. (2007). *O homem que tinha uma árvore na cabeça*. Porto: Porto Editora.

Bibliografia passiva:

Adam, J.M. (1985). *Quels types de textes?. Le français dans le monde* 192, pp. 39-43

Adam, J.M. (1992) *Les Textes: Types et Prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Liège: Mardaga

Adam, J.M. (2011). *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2.ª ed., rev. e aum. São Paulo: Cortez Editora

Agrupamento de Escolas Carlos Amarante (2015). *Percursos com futuro*. Braga: *Projeto Educativo*.

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1996). *Teachers Investigate Their Work: An Introduction To The Methods Of Action Research*. Londres: Routledge

Bakhtin, M. (2006). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes

Barbeiro, L. F. & Pereira, L.A. (2007). *O Ensino da Escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/portugues>

Carvalho, J. A. B. (2001). *O ensino-aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências*. Braga: Universidade do Minho – Centro de Estudos em Educação e Psicologia

Charaudeau, P. (2006). *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto

Charaudeau, P. (2008). *La médiatisation de la science*. Bruxelles: De Boeck

Coutinho, M. A. (2003). *Texto(s) e competência textual*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, 13 (2),455-479
- Demo, P. (2010). *Educação Científica*. Boletim Técnico do Senac: a revista de educação profissional, v.36, n.1, p. 15-25
- Freitas, L. & Freita, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Edições ASA
- Giering, M.E. (2008a). *Gênero de discurso de divulgação científica para crianças: estratégias retóricas e estrutura composicional*. Investigações, v. 21, n. 2, pp. 241-259
- Giering, M. E. (2008b) *A divulgação científica midiática para crianças e os fins discursivos*. Revista do Gel, v.5, n.1, p. 181-195
- Giering, M. E. (2009). *Artigos de divulgação científica midiática para jovens e o fazer-sentir*. In: Giering, M. E. (2012) *Referenciação e hiperestrutura em textos de divulgação científica para crianças*. *Linguagem em (Dis)curso*, v.12, n.3, p. 683-710
- Giering, M. E. & Souza, J.A. C. (2013). *Informar e captar: objetivos de discurso em artigos de divulgação científica para crianças*. In: Calcavante, M.; Lima, S. (Eds.) *Referenciação: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, pp. 205-232.
- IAVE (2013). *Projeto Testes Intermédios. 1º Ciclo do Ensino Básico. Relatório 2013*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I.P.
- IAVE (2015). *Projeto Testes Intermédios. 1º Ciclo do Ensino Básico. Relatório 2014*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I.P.
- IAVE (2017). *Provas Finais de Ciclo – Ensino Básico – 1.º CEB. Relatório Nacional: 2013-2015*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I.P.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas
- Lugrin, G. (2001). *Le mélange des genres dans l'hyperstructure*. In *Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté*, pp. 61-90
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Motta-Roth, D. & Giering, M.E. (2009) (Orgs.). *Discursos de popularização da ciência*. Santa Maria, RS: PPGL Editores, v. 1, pp. 71-79
- Motta-Roth, D., & dos Santos Lovato, C. (2011). *O poder hegemônico da ciência no discurso de popularização científica*. *Calidoscópio*, v.9, n.3, pp. 251-268

- Neves, R. & Massarani, L. (2008). *A divulgação científica para o público infanto-juvenil: um balanço do evento. Ciência e criança: a divulgação científica para o público infanto-juvenil*. In: Massarani, L. (Ed). Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, pp. 8-13.
- Ramos, R. (2014). *Construção dos objetos do discurso em artigos mediáticos de divulgação científica para crianças*. Redis: Revista de Estudos do Discurso, n.3
- Ramos, R., Marques, M. A & Duarte, I. M. (2015) *Hiperestrutura em textos mediáticos de divulgação científica para crianças*. In M. A. Marques; X. M. Sánchez Rei (Eds.). *Novas perspectivas linguísticas no espaço galego-português* (monografia). A Corunha: Universidade da Corunha, pp. 133-149
- Reis, C. (Coord.) (2009). Programa de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Silva, P. N. (2006). *A expressão do tempo numa sequência explicativa*. Em: *Atas do XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística – Textos selecionados*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística: pp. 611-623
- Silva, P. N. (2012) *Tipologias Textuais: como classificar textos e sequências*. Coimbra: Edições Almedina/CELGA
- Silva, P. N. D. (2015). *Narrativo: modo, género, tipo de texto ou tipo de sequência?*. In: *Literatura e gramática: um diálogo infinito*. Em: *Atas do 11.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*. Lisboa: Universidade Aberta/CELGA
- Sim-Sim, I., Duarte, C. & Micaela, M. (2007). *O Ensino da Leitura: Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Souza, J. A. C. (2013). *Texto e discurso no infográfico de Divulgação Científica Midiática (DCM)*. Calidoscópico, v.11, n. 3, pp. 229-240

ANEXOS

Anexo A – Jogo do Conhecimento



REGRAS DO JOGO

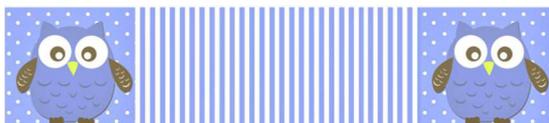
- 4 Grupos (3 grupos de 5 alunos, 1 grupo de 6 alunos).
- 1 Porta-voz.
- 4 Placas **A B C D**.
- Todos os grupos têm 30 segundos para pensar na resposta.
- O tempo é cronometrado.
- Os grupos ganham 5 pontos por cada resposta correta.
- Ganha o grupo que somar mais pontos.



Questão 1

O que é um texto?

- A** Um texto é uma palavra.
- B** Um texto é um conjunto de frases com sentido.
- C** Um texto é um desenho.
- D** Um texto é uma rima.



Questão 2

Escrevi uma história. Sou o _____ dessa história.

- A** autor
- B** narrador
- C** contador de histórias
- D** ilustrador



Questão 3

Quantas sílabas tem a palavra **cãozinho**?

- A** Quatro sílabas.
- B** Três sílabas.
- C** Duas sílabas.
- D** Cinco sílabas.



Questão 4

Conto o que se passa numa história. Sou o...

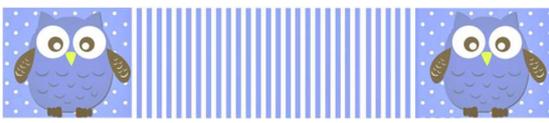
- A** Rui.
- B** escritor.
- C** narrador.
- D** autor.



Questão 5

O José escreveu uma história sobre o seu primeiro dia de aulas. Essa história tinha três partes fundamentais: a situação inicial – **introdução** –, os acontecimentos – **desenvolvimento** – e a situação final – **conclusão**. O José escreveu um texto de que tipo?

- A** Instrucional.
- B** Descritivo.
- C** Narrativo.
- D** Informativo.



Questão 6

Os cientistas são pessoas que possuem...

- A** dinheiro.
- B** uma lupa.
- C** óculos.
- D** conhecimentos.



Questão 7

“Tenho em casa um cãozinho a quem dei só a lembrança de ter sido abandonado quando ainda era criança.”

José Jorge Letria

A palavra **lembrança** rima com...

- A** abandonado.
- B** criança.
- C** cãozinho.
- D** casa.



Questão 8

O texto **expositivo** informativo é...

- A** um texto imaginado.
- B** um texto que aborda algum conceito ou teoria com base no conhecimento científico.
- C** uma receita.
- D** um poema.

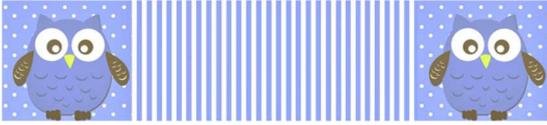


Questão 9



O documentário visualizado na aula...

- A dava instruções para confeccionar uma receita.
- B falava sobre gatos.
- C tinha uma função informativa.
- D dava informações sobre as formigas.



Questão 10



O texto instrucional deve proporcionar...

- A uma leitura longa.
- B conhecimento científico.
- C prazer na leitura.
- D instruções que permitam concretizar uma ação.



Questão 11

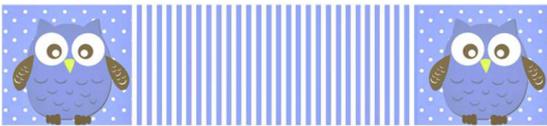


"Tenho em casa um cãozinho que não volta a estar perdido e que, ao ver-se retratado, fica muito convencido, com a cauda a abanar, contente por ter nascido".

José Jorge Letria

"Contente" é sinónimo (tem o mesmo significado) de ...

- A infeliz.
- B feliz.
- C triste.
- D amigo.



Questão 12



Um texto instrucional pode ser...

- A uma receita.
- B uma história.
- C um poema.
- D uma notícia.



FIM DO JOGO



Anexo B - Questionário “hábitos de leitura”

O presente questionário é anónimo, de natureza confidencial e destina-se exclusivamente a tratamento estatístico, para fins académicos, de forma a estabelecer um estudo acerca dos hábitos de leitura dos familiares dos alunos da turma.

Sexo: Feminino Masculino Idade: _____

Habilitações Académicas:

- Menos do que o Ensino Básico (9.º ano)
- Ensino Básico (9.º ano)
- Ensino Secundário (12.º ano)
- Ensino Superior
- Outro Qual? _____

1. Assinale com um **x** as suas preferências de lazer/entretenimento (pode assinalar mais do que uma opção).

- | | | | |
|--------------------|--------------------------|----------------------|--------------------------|
| Ler | <input type="checkbox"/> | Visitar museus | <input type="checkbox"/> |
| Ver televisão | <input type="checkbox"/> | Passear | <input type="checkbox"/> |
| Ouvir música | <input type="checkbox"/> | Navegar na internet | <input type="checkbox"/> |
| Praticar desporto | <input type="checkbox"/> | Assistir a concertos | <input type="checkbox"/> |
| Exposições de arte | <input type="checkbox"/> | Outras | <input type="checkbox"/> |

2. Gosta de ler?

Sim Não

3. Costuma ler livros?

Sim

Por que razão o faz?

- Por gosto Por dever escolar/laboral
- Por outra razão. Qual? _____

Não

Por que razão não o faz?

- | | | | |
|------------------------------------|--------------------------|---------------------------------------|--------------------------|
| Preço dos livros | <input type="checkbox"/> | Prefiro outras atividades | <input type="checkbox"/> |
| Dificuldades em compreender textos | <input type="checkbox"/> | Dificuldade em ler/problemas de visão | <input type="checkbox"/> |
| Falta de interesse | <input type="checkbox"/> | Falta de tempo | <input type="checkbox"/> |
| Preguiça, falta de vontade | <input type="checkbox"/> | Falta de motivação/preparação | <input type="checkbox"/> |

4. Para si, ler é...?

- | | | | |
|---------------|--------------------------|--------------------------------|--------------------------|
| Uma obrigação | <input type="checkbox"/> | Um meio de valorização pessoal | <input type="checkbox"/> |
| Um prazer | <input type="checkbox"/> | Um passatempo | <input type="checkbox"/> |
| Outro. | <input type="checkbox"/> | Qual? _____ | |

5. Que tipo de livros lê?

- | | | | |
|-------------------------------|--------------------------|---|--------------------------|
| Livros escolares | <input type="checkbox"/> | Arte | <input type="checkbox"/> |
| Livros de Ciências Humanas | <input type="checkbox"/> | Ficção (romances, aventuras, policiais, contos) | <input type="checkbox"/> |
| Enciclopédias/dicionários | <input type="checkbox"/> | Banda desenhada | <input type="checkbox"/> |
| Livros técnicos e científicos | <input type="checkbox"/> | Poesia | <input type="checkbox"/> |

6. O último livro que leu foi...:

- | | | | |
|--------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|
| Há menos de um mês | <input type="checkbox"/> | Há mais de seis meses | <input type="checkbox"/> |
| Há mais de um mês | <input type="checkbox"/> | Não me lembro | <input type="checkbox"/> |

7. Costuma ler jornais/revistas?

- Sim Não

Qual/quais? _____

8. É assinante de algum jornal/revista?

- Sim Qual? _____
- Não

9. Costuma comprar livros?

Sim Não

10. Quantos livros existem em sua casa?

25 ou menos livros

25 a 50 livros

51 a 100 livros

Mais de 100 livros

11. Os livros estão num local visível e acessível às crianças?

Sim Não

12. Como escolhe o livro que lê?

Pelo título Pelo autor Pela capa Pela ilustração

Outro. Qual? _____

13. Lê livros ao seu filho/a?

Sim Desde que idade? _____

Não

14. Conversa com o seu filho/a sobre as suas leituras?

Sim Não

15. Indique o nome de um livro que tenha marcado a sua infância enquanto leitor/a.

16. Frequenta alguma biblioteca mais de uma vez por mês?

Sim Não

17. É sócio de alguma biblioteca?

Sim Qual? _____

Não

Obrigada pela colaboração!

Anexo C – Avaliação das atividades

Sexo: Feminino Masculino

Pinta o número de estrelas de acordo com o teu gosto por cada uma das seguintes atividades.

Quanto mais gostaste da atividade, mais estrelas debes pintar.





Anexo D – Teste Diagnóstico de Português (6.ºano)

Escola Básica de Gualtar	
6º ANO - Teste Diagnóstico de Português	
Nome: _____	N.º _____ Ano/Turma _____
Data: ____/____/____	
Escola Básica de Gualtar	

Parte I – Texto A

Lê o texto. Em caso de necessidade, consulta o vocabulário apresentado.

Todas as manhãs, ao acordar, enquanto se espreguiçava, o Sol pensava na quantidade de tarefas que tinha para fazer até chegar a hora de adormecer de novo. Nem sempre se levantava bem-disposto: quando tal acontecia, pedia às nuvens que o cobrissem até se sentir capaz de espalhar o seu calor sobre a Terra. Mas, quando acordava feliz e com força, abraçava
5 toda a natureza com os seus longos braços quentes e fazia-a transbordar de alegria.

Apesar da sua força e da sua alegria, num canto do mundo havia uma enorme floresta, escura e fria. Era uma floresta tão densa e escura que os homens nunca se tinham atrevido a explorá-la e nos ramos das árvores nunca cantara um único pássaro. Era uma floresta muito triste, carregada de mistério.

10 O Sol pensava muitas vezes nela e zangava-se. Estava habituado a que nada, à face da Terra, se lhe negasse. E mesmo no pino do verão, quando nada nem ninguém conseguia resistir ao abraço dos seis raios, a floresta mantinha-se impenetrável¹. Então punha-se vermelho de fúria e despedia² os seus raios mais fortes. Tudo parecia arder à sua volta. Mesmo assim, a floresta repelia-o³. Era uma guerra terrível.

15 Até que um dia, um pássaro, descuidado, deixou cair uma semente bem no sítio em que as árvores, velhas e negras, principiavam. Era primavera e distraía-se muito, porque andava enamorado e, quando se deu conta, a semente rolara, enovelada⁴ nas folhas secas. E desaparecera dentro da escuridão de inverno da floresta.

Era uma gorda semente de girassol. Caiu no escuro, por entre uma camada de fetos
20 secos e musgos ainda húmidos, e o seu peso fê-la penetrar a terra. O pouco calor que chegava
do vale contíguo⁵ fê-la germinar e um minúsculo raio de luz foi suficiente para que um robusto⁶
caule e uma folha larga despontassem⁷ da terra, porque todos sabem que o girassol é uma
planta lutadora. E, quando se apanhou cá fora, a flor brotou, amarelíssima, na direção do Sol.

Nessa noite, apesar de se ter deitado, como sempre acontecia, o Sol não pregou olho.
25 Não conseguia deixar de pensar no girassol ameaçado pela floresta. E no dia seguinte acordou
com um plano. Logo que a névoa da manhãzinha se levantou, mandou embora as nuvens para
poder brilhar com mais alegria e atirou com todos os seus raios na direção do vale. O seu calor e
a sua luz tiveram tanta força que os pássaros desataram a cantar, as rãs coaxaram nos charcos
e até os esquilos e os coelhos fizeram uma dança no meio da relva.

30 Então, uma música nunca ouvida envolveu a floresta. Era um som misterioso, muito
grave e profundo, que vinha da terra e penetrava docemente todo o espaço. Os animais
estremeceram, calaram-se. Ficaram suspensos, à espera de um milagre. E o milagre
concretizou-se. Os velhos troncos secos, escuros e tristes não resistiram: romperam em
milhares, milhões, uma infinidade de folhinhas, tenras como seda e brilhantes como pequenas
35 pérolas. E toda a floresta se abriu finamente para o Sol.

Teresa Saavedra, «Uma Semente de Girassol», *Contos Que o Vento Soprou*,
Porto, Civilização Editora, 2008 (texto com supressões)

VOCABULÁRIO

¹ *impenetrável* – fechada; onde não é possível entrar.

² *despedia* – lançava.

³ *repelia-o* – afastava-o.

⁴ *enovelada* – enrolada em bola ou em novelo.

⁵ *contíguo* – que se encontra junto a alguma coisa.

⁶ *robusto* – forte.

⁷ *despontassem* – nascessem.

1. Nas questões de 1.1. a 1.3., assinala com **X** a opção correta de acordo com o sentido do texto.

1.1. Sempre que acordava, o Sol

- pedia às nuvens que o cobrissem.
- sentia-se muito bem-disposto.
- espreguiçava-se sem querer trabalhar.
- punha-se a pensar nos seus afazeres.

1.2. No segundo parágrafo do texto (linhas 6 a 9), há uma floresta que é apresentada como um espaço

- luminoso e acolhedor.
- poluído e movimentado.
- florido e agradável.
- sombrio e inexplorado.

1.3. A expressão «num canto do mundo» (linha 6) significa

- num local isolado.
- numa região próxima.
- num lugar estreito.
- numa terra habitada.

2. Relê o terceiro parágrafo do texto (linhas 10 a 14).

Transcreve a expressão que mostra o que o sol fazia à floresta quando se zangava.

3. Na primavera, um acontecimento inesperado deu origem a algo nunca visto na floresta.

3.1. Completa a frase seguinte, de acordo com a informação do quarto parágrafo (linhas 15 a 18).

A personagem que provocou o acontecimento inesperado foi _____, porque largou, sem querer, _____, que caiu na floresta.

3.2. Refere, por palavras tuas, o resultado final desse acontecimento, de acordo com a informação do quinto parágrafo (linhas 19 a 23).

4. «Não conseguia deixar de pensar no girassol ameaçado pela floresta.» (linha 25)

Explica por que motivo o girassol corria o risco de não crescer.

5. No dia seguinte, quando acordou, o Sol iniciou o seu plano de ajuda ao girassol. Indica as duas ações do Sol para ajudar o girassol.

6. Relê o texto da linha 32 à 35.

Consideras que o Sol conseguiu transformar a floresta?

Justifica a tua resposta com base no texto.

7. 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

8. Narrativa aberta ou narrativa fechada?

Justifica a opção que escolheste.

Parte II – Texto B

Lê o texto. Se necessário, consulta a nota.

EQUINÓCIO DE PRIMAVERA

Este dia marca o momento em que o Sol, no seu movimento anual aparente, atravessa o plano do equador celeste. Tal como no equinócio de outono, no equinócio de primavera a duração do dia é aproximadamente igual à duração da noite. A palavra equinócio, de origem latina, significa isso mesmo. De facto, esta

5 palavra é formada a partir da *aequus* («igual») e *nox* («noite»).



Na primavera, a natureza desperta: as plantas florescem e nascem novas crias, que se alimentam e crescem porque há muito alimento disponível.

Esta é a estação ideal para fazer grandes explorações, pois o sol e o calor não facilitam apenas as tuas saídas ao ar livre: conseguem a proeza de aquecer a terra e o ar, de despertar

10 animais e plantas adormecidos e até de trazer de volta muitas aves migradoras.

O que podes observar?

- Os dias continuam a «crescer», e as temperaturas sobem. As horas de luz solar aumentam e há uma mudança de hora no último domingo do mês de março. Com esta
- 15 mudança, para a chamada «hora de verão», acabamos por ter a ilusão de que bruscamente os dias ficam «enormes».
- Como há mais luz e calor, as plantas florescem e recomeçam os seus ciclos.
- Os animais que, durante o inverno anterior, migraram para sul à procura de terras mais
- 20 quentes regressam.
- As aves constroem os ninhos e procuram parceiros para acasalar. Começa a época da reprodução. Muitos mamíferos têm filhotes e muitos insetos eclodem¹ ou saem dos locais onde se abrigaram.

Isabel Minhós Martins e Bernardo P. Carvalho, *Um ano inteiro, Agenda para explorar a natureza*, Carcavelos, Planeta Tangerina, 2015 (adaptado)

NOTA

¹ Eclodem – saem dos ovos.

1. Assinala com **X**, nos itens de 1.1. a 1.4., a opção que completa cada frase de acordo com o texto.

1.1. Este texto foi escrito com a intenção de

- A** transmitir instruções.
- B** defender uma opinião.
- C** divulgar informações
- D** apresentar uma moralidade.

1.2. A noite e o dia têm aproximadamente a mesma duração em

- A** um só dia do ano.
- B** dois dias do ano.
- C** três domingos da primavera.
- D** todos os domingos de março.

1.3. Na linha 16, usa-se a palavra «ilusão», porque as pessoas

- A** contam uma mentira sobre o tamanho dos dias na primavera.
- B** sonham com a chegada dos dias mais longos da primavera.
- C** desejam que os dias passem, de repente, a ter mais horas.
- D** ficam com a ideia de que os dias crescem de repente.

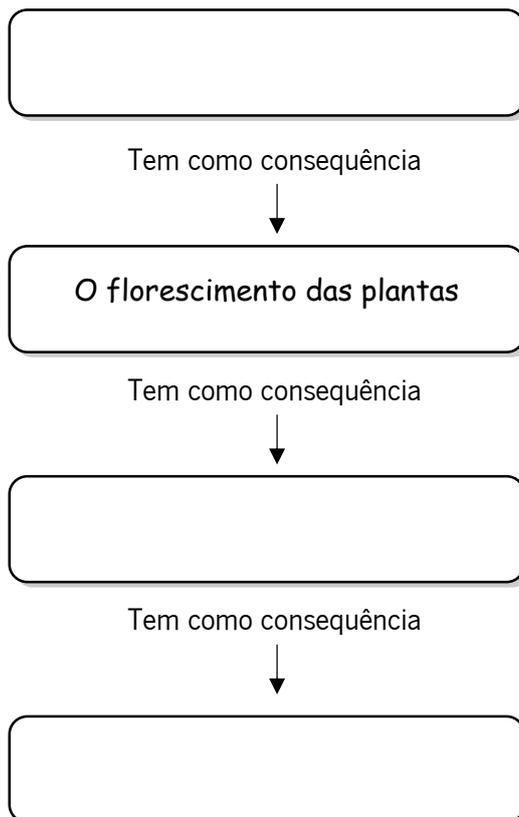
1.4. Os verbos presentes no texto estão conjugados em que modo e em que tempos?

- A** Pretérito Imperfeito e Futuro do Indicativo.
- B** Presente e Pretérito Perfeito do Indicativo.
- C** Presente do Indicativo e Pretérito Imperfeito do conjuntivo.
- D** Presente e Pretérito Imperfeito do Conjuntivo.

2. Completa o esquema com as três expressões do quadro para reconstruíres a explicação apresentada nas linhas 7 e 8 do texto.

A – O crescimento das crias	B – O início da primavera	C – A abundância de alimento
------------------------------------	----------------------------------	-------------------------------------

Escreve apenas uma das expressões em cada um dos espaços em branco.

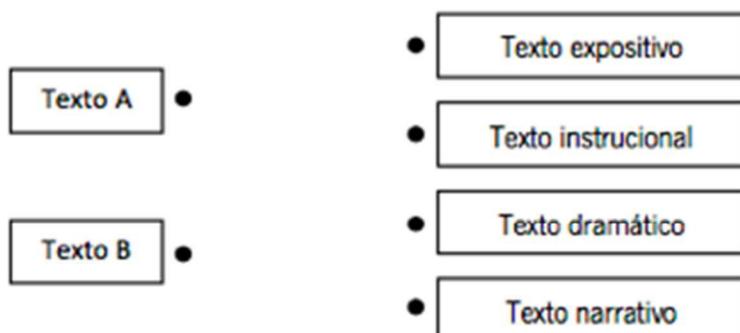


3. Assinala **todos** os aspetos da natureza que podem ser observados na primavera, de acordo com a informação das linhas de 18 a 23.

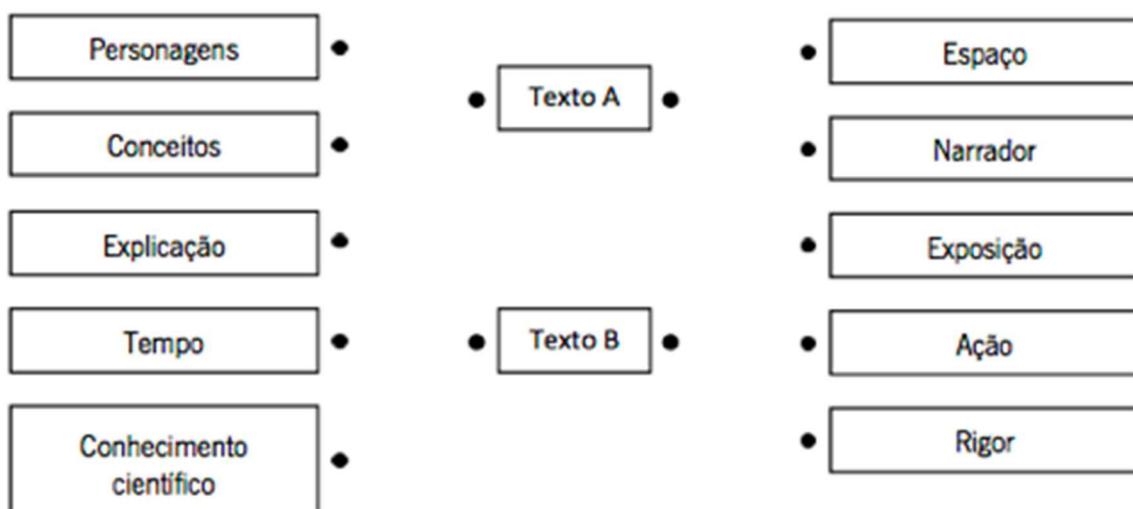
- A** O nascimento das crias.
- B** As migrações para sul.
- C** A construção dos ninhos.
- D** O reinício do ciclo das plantas.
- E** O desaparecimento dos insetos.

Parte III

1. Classifica os textos A e B, estabelecendo as correspondências corretas.



1.1. Faz a correspondência das características pertencentes a cada um dos textos.



Bom Trabalho!

Anexo E – Guião de Leitura Orientada (Parte I)

Escola Básica de Gualtar | 6.º ANO – Português

Nome: _____ N.º _____ Ano/Turma _____

Data: ___/___/____



Guião de Leitura Orientada

O homem que tinha uma árvore na cabeça

José Jorge Letria

Pré-leitura – Aspetos Paratextuais

1. Observa, atentamente, a capa do livro.

1.1. Assinala as informações textuais que este elemento te fornece.

- a. Título do livro;
- b. Subtítulo do livro;
- c. Nome do autor;
- d. Número da edição;
- e. Nome do Ilustrador;
- f. Nome da editora.

1.2. Foca a tua atenção na ilustração.

1.2.1. Descreve-a.

1.2.2. Relaciona-a com o título do livro e explica em que medida ela poderá fornecer pistas relativamente à ação.

1.3. O título do livro sugere, desde logo, um tipo de texto específico – texto narrativo.

1.3.1. Tendo em conta o teu conhecimento desta tipologia textual, que características poderá apresentar o texto que vais ler?

2. Observa, agora, o interior do livro, mais precisamente a ilustração que antecede o conto.

2.1. A partir dela, procura identificar algumas das personagens desta história.

Orientações de Leitura

Para facilitar o estudo da obra, dividiu-se a leitura em três partes:

Primeira parte: págs. 5 – 12

Segunda parte: págs. 12 – 20

Terceira parte: págs. 22 – 32

Sempre que encontrares uma palavra cujo significado desconheças, escreve-a no **dicionário de palavras** que encontras na última página.

1. Lê com atenção a primeira parte (págs. 5 – 12).

1.1. Faz o reconto da primeira parte da narrativa. Podes fazer um resumo ou um esquema.

Orientações:

Indica as personagens que surgem nesta parte da história.

Conta um acontecimento importante do início da narrativa – problema que surgiu.

O que vai acontecer em seguida? Aponta, pelo menos, duas coisas que aches que podem acontecer.

2. Lê com atenção a segunda parte (págs. 12 – 20).

2.1. Faz o reconto da segunda parte da narrativa. Podes fazer um resumo ou um esquema.

Orientações:

Diz onde e quando se passa a história.

Indica as personagens que surgem nesta parte da história.

Conta um acontecimento importante do meio da narrativa.

Aquilo que esperavas que acontecesse, no final da leitura da primeira parte, veio a confirmar-se? Explica.

O que vai acontecer em seguida? Aponta, pelo menos, duas coisas que aches que podem acontecer.

3. Lê com atenção a terceira parte (págs. 22 – 32).

3.1. Faz o reconto da terceira parte da narrativa. Podes fazer um resumo ou um esquema.

Orientações:

Indica as personagens que surgem nesta parte da história.

Conta um acontecimento importante do fim da história.

Aquilo que esperavas que acontecesse, no final da leitura da segunda parte, veio a confirmar-se? Explica.

Pós-leitura

1. A leitura da obra foi dividida em três partes. Concordas com a divisão feita? Porquê?

Dicionário de palavras

Palavras no texto	Forma das palavras no dicionário	Classe gramatical	Significados adaptados ao texto

Anexo F – Guião de Leitura Orientada (Parte II)

Escola Básica de Gualtar | 6.º ANO – Português

Nome: _____ N.º _____ Ano/Turma _____

Data: ___/___/_____



Guião de Leitura Orientada

(Continuação)

O homem que tinha uma árvore na cabeça

José Jorge Letria

Compreensão do texto

1. Após a leitura do texto, confronta o que é abordado no texto com as tuas respostas às questões de pré-leitura. Diz se veio a confirmar-se o que tu esperavas.

2. Onde e quando se passa a história?

3. Identifica as personagens principais do texto.

3.1. Descreve a relação entre as personagens.

4. Nas questões de 4.1. a 4.3., assinala com **x** a opção correta de acordo com o sentido do texto.

4.1. Quando o arbusto começou a crescer na cabeça do homem, ele ficou:

- contente
- vaidoso
- assustado
- indiferente

4.2. A que podias comparar as raízes que lhe nasciam na cabeça?

- Às raízes das árvores.
- Aos fios da eletricidade.
- Às células cerebrais.
- A um labirinto.

4.3. A que sabiam os frutos que nasceram na cabeça de Arbóreo?

- A certas ideias.
- A maçãs maduras.
- A sumo muito doce.
- A salada de fruta.

5. «Quando Arbóreo deixou o palácio do governador, estava contente por se encontrar de novo em liberdade, mas, ao mesmo tempo, sentia tristeza por ter estado preso sem razão.» (págs. 11 e 12)

Explica por que motivo Arbóreo foi interrogado, no palácio do governador.

6. Arbóreo era uma pessoa diferente das outras. Refere, por palavras tuas, as consequências deste facto.

7. Arbóreo encontrou Kepler. Quem era este homem?

8. Kepler pediu a Arbóreo que lhe guardasse um livro. Que livro era esse?

8.1. Por que razão, no tempo de Arbóreo e de Kepler, um livro podia ser considerado perigoso?

9. Atenta na terceira parte do texto (págs. 22 a 32) e indica se as seguintes afirmações são verdadeiras (**V**) ou falsas (**F**). Reescreve as falsas, tornando-as verdadeiras.

a. Kepler preparava-se para publicar um livro chamado as “As Harmonias do Mundo”, que dava explicações sobre muitas coisas que aconteciam no Universo.

b. Kepler concluiu a investigação que o conduziu à descoberta da terceira lei do movimento planetário.

c. Kepler e Arbóreo gostavam da guerra, porque admiravam o terror e a destruição.

d. Kepler teve de fugir da cidade de Praga porque o rei apoiava o seu trabalho científico.

e. Arbóreo foi ameaçado com a prisão por não explicar o mistério da árvore que tinha na cabeça.

10. Kepler deixou um livro chamado “Somnium”, que significa “sonho” em latim, a Arbóreo. O que continha esse livro?

11. “E o pobre Kepler fazia das tripas coração e lia nos astros coisas que a ciência desmentia” (pág. 30). Justifica esta afirmação.

12. Atenta na informação constante das páginas 30 e 32. Diz qual será a relação entre o Arbóreo e o Newton.

13. Relembra agora o estudo da metáfora. Atenta o seguinte excerto:

«Era uma vez um homem que tinha uma árvore na cabeça. No princípio era apenas um arbusto com folhas esguias e acastanhadas. Depois os ramos começaram a engrossar e as folhas a ganhar largura e uma cor mais viçosa.»

Esclarece o porquê de este excerto ser exemplo de uma metáfora.

14. Nesta narrativa desencadeiam-se algumas ações que conduzem ao desfecho desta história.

14.1. Identifica o narrador e classifica-o quanto à ação.

14.2. Ordena cronologicamente as ações narradas.

- a.** Kepler entregou um livro perigoso a Arbóreo e fugiu para outra cidade.
- b.** Kepler informou Arbóreo de que pediu ajuda a um amigo para descobrir a razão de um homem viver com uma árvore na cabeça.
- c.** Um grupo de soldados levou Arbóreo ao palácio do governador para ser interrogado.
- d.** Kepler cruzou-se com Arbóreo.
- e.** Trinta anos depois do desaparecimento de Kepler e de Arbóreo, nasceu um menino chamado Newton, cheio de ideias de luz, que transformaram a compreensão do universo e a vida dos homens.
- f.** Arbóreo correu até ao rio e, vendo a sua imagem refletida, descobriu que o que tinha na cabeça eram frutos.
- g.** Kepler verificou que Arbóreo é mesmo um homem com uma árvore na cabeça.
- h.** Kepler morreu e, junto à sua sepultura, cresceu uma árvore parecida com Arbóreo.
- i.** Quando Kepler regressou à cidade de Praga, descobriu que Arbóreo tinha desaparecido.

Bom trabalho!
Catarina Ramos

Anexo G – Orientações para a elaboração da banda desenhada

Grupo: “Introdução”

1.º Subgrupo | 2 vinhetas | 2 alunos

1.ª Vinheta:

“Era uma vez um homem que tinha uma árvore na cabeça. No princípio era apenas um arbusto com folhas esguias e acastanhadas. Depois os ramos começaram a engrossar e as folhas a ganhar largura e uma cor mais viçosa (pág.5).”

2.ª Vinheta:

“Era uma verdadeira árvore, alta, pujante e bonita.”

“Apenas o incomodava o peso que tinham o tronco e os ramos, obrigando-o, por vezes, a vergar o pescoço em direcção à terra.”

“O homem não era alto nem forte. A sua pele era pálida e faltava uma luz que iluminasse os seus olhos e tirasse deles a tristeza que os tornava mortiços e graves.”

Atenção à Atenção à caracterização da personagem!

Grupo: “Introdução”

2.º Subgrupo | 1 vinheta | 2 alunos

“Levou a mão até aos ramos da árvore que tinha na cabeça e sentiu umas formas macias e arredondadas. Como na terra onde vivia existiam poucos espelhos, correu até ao rio e, esperando que as águas estivessem calmas, viu nelas a sua imagem refletida. Então exclamou: «São frutos!» (pág. 6)”. ”

Atenção à caracterização da personagem e do espaço!

Grupo: “Introdução”

3.º Subgrupo | 1 vinheta | 2 alunos

“Arbóreo gostava de ser acordado pelo chilreio da passarada e pelo riso das crianças que atravessavam os grandes terreiros da cidade a brincar a tudo aquilo que lhes dava na cabeça, inventando guerras, perseguições e casamentos, duelos e julgamentos (págs. 8 e 9).”

Atenção à caracterização do espaço!

Grupo: “Introdução”

4.º Subgrupo | 1 vinheta | 2 alunos

“Para se ter uma árvore na cabeça, um castelo no nariz ou um diamante num olho, era preciso ter uma autorização especial. Arbóreo não tinha. Por isso recebeu a visita noturna de um grupo de soldados que o levaram até ao palácio do governador para ser interrogado (pág. Pág.9).”

“Quando Arbóreo deixou o palácio do governador, estava contente por se encontrar de novo em liberdade, mas, ao mesmo tempo, sentia tristeza por ter estado preso sem razão. Talvez por isso, o sol que envolvia a cidade, lhe pareceu pálido e envergonhado, num trapézio de nuvens pequeninas, lá em cima no meio do grande azul da tarde (págs. 11 e 12).”

Atenção à caracterização da personagem e do espaço!

Grupo: “Desenvolvimento”

1.º Subgrupo | 2 vinhetas | 3 alunos

1.ª Vinheta

“A cidade onde Arbóreo vivia chamava-se Praga e era uma das cidades mais belas do seu tempo, com monumentos altos e limpos, com pontes arqueadas sobre as águas do rio e com parques e bairros cheios de cor e de alegria. Ali chegou, por esses dias, um estudioso dos astros chamado Kepler, que vinha com a família (...) (pág. 12).”

Atenção à caracterização da personagem e do espaço!

2.ª Vinheta

“E houve um dia em que o seu caminho se cruzou com o de Arbóreo (pág. 14).”

“Distraído como era, não reparou certa vez que o tronco da árvore que tinha escolhido era um corpo de homem e que esse homem era Arbóreo (pág. 14).”

“Kepler olhou com atenção e verificou que não se tratava, na realidade, de uma partida. Era mesmo um homem com uma árvore na cabeça. E era uma árvore de ramos grossos e compridos, com bonitas folhas de um verde acastanhado (pág. 15).”

“(…) temos em comum a paixão pelas estrelas e, se calhar, também pelos planetas (pág. 18).”

Atenção à caracterização da personagem e do espaço!

Grupo: “Desenvolvimento”

2.ª Subgrupo | 2 vinhetas | 3 alunos

1.ª Vinheta

“Escrevi ao meu amigo Tycho e expliquei-lhe o teu caso. Se somos capazes de decifrar mistérios dos planetas e das estrelas, também havemos de descobrir por que razão pode um homem viver com uma árvore na cabeça (pág. 19).”

2.ª Vinheta

“Kepler não chegou a receber de Tycho Brahe uma resposta satisfatória sobre o caso de Arbóreo porque, entretanto, Tycho adoeceu gravemente, morrendo ao fim de poucas semanas. Sofria de uma infeção grave e não seguiu os conselhos dos médicos (pág. 20).”

“Kepler sentiu muito a sua perda, que só foi aliviada por ter recebido em herança os cadernos com as notas das suas invenções de mais de trinta anos e os instrumentos óticos com que observava os planetas e os astros (pág. 20).”

Atenção à ação que é narrada e às personagens!

Grupo: “Desenvolvimento”

3.º Subgrupo | 1 vinheta | 2 alunos

“Foi assim que ficou a saber que Kepler se preparava para publicar um livro chamado «As Harmonias do Mundo», no qual dava explicações novas para muitas das coisas que aconteciam no Universo. Tinha uma especial predileção pela palavra «harmonia», porque era dela que dependiam, segundo dizia, a beleza e a ordem de todo o movimento planetário (pág. 22).”

“O Universo – disse um dia a Arbóreo – é uma sinfonia de vozes e a cada planeta corresponde uma nota de música. Para a Terra há duas notas, o Fá e o Mi, que se repetem eternamente, até ao fim dos tempos (pág. 22).”

Atenção à ação que é narrada!

Grupo: “Conclusão”

1.º Subgrupo | 1 vinheta | 3 alunos

“Quando Kepler concluiu a investigação que o conduziu à descoberta da terceira lei do movimento planetário, quase não teve tempo para festejar o acontecimento, porque, passados poucos dias, deu-se em Praga o incidente que originou a terrível Guerra dos Trinta Anos (pág. 22).”

“Olhando em toda a volta para ver se estava em segurança, Kepler tirou um livro que trazia escondido debaixo da roupa e entregou-o a Arbóreo (pág. 24).”

“Guarda-o, por favor, no meio dos teus ramos, e não o dês a ninguém. Se te perguntarem como foi aí parar, diz-lhes que foi uma estrela quem to ofereceu (pág. 26).”

“Arbóreo viu que se chamava «Somnium», que significa «sonho» em latim, e, passado rapidamente os olhos pelas páginas carregadas de caracteres e de desenhos, percebeu que falava de uma viagem imaginária à Lua, a qual, segundo Kepler já lhe dissera, devia ser habitada por seres capazes de cavar as grandes crateras que se viam na sua superfície rugosa e iluminada (pág. 26).”

Atenção às ações que são narradas!

Grupo: “Conclusão”

2.º Subgrupo | 1 vinheta | 2 alunos

“Quando regressou a Praga (...). Correu para o parque e, porque esta é uma história triste e desolada, deparou com uma clareira no sítio onde costumava conversar com Arbóreo. Tinham-no levado (págs. 26 e 27).”

“Kepler não soube o que havia de responder. Era um daqueles momentos em que as palavras não têm qualquer valor, sobretudo se forem trocadas entre um astrónomo e uma árvore. Cobriu o rosto com a capa negra, para ninguém o ver chorar, e partiu sem bagagem para outra cidade (pág. 27)”.

Atenção à ação que é narrada!

Grupo: “Conclusão”

3.º Subgrupo | 1 vinheta | 2 alunos

“Voltou a ter-se notícias dele em Sagan, uma cidade da Silésia, onde fazia horóscopos para o duque Wallenstein. Ele que era astrónomo e não astrólogo, ou seja, cientista e não adivinho, não deve ter passado com alegria os últimos anos da sua vida, pois ninguém fica feliz por ter de fazer, só para comer, aquilo de que não gosta, aquilo que vai contra os seus princípios e desejos (pág. 27).”

“Quando morreu, triste e solitário, ordenou que escrevessem na pedra da sua sepultura: «Medi os astros, agora meço as sombras. O Espírito volta-se para o céu, o corpo repousa na Terra» (pág. 30).”

“Há quem garanta que, depois de ser sepultado, apareceu junto da campa uma árvore que nunca ninguém ali vira antes. Era uma árvore de fruto, com o tronco largo e ramos que pareciam braços estendidos em direção ao céu, como se quisessem abraçar as estrelas (pág. 30).”

Atenção à ação que é narrada e ao espaço onde se passa a ação!

Grupo: “Conclusão”

4.º Subgrupo | 1 vinheta | 2 alunos

“Mais de trinta anos passaram sobre o desaparecimento de Kepler e de Arbóreo até que nasceu em Inglaterra um menino muito pequeno e doente, tão pequeno que a mãe dizia que cabia dentro de uma caneca de cerveja. Tinha no rosto tamanhos sinais de doença que parecia nunca ter visto a luz do sol. Chamava-se Isaac Newton, e deve ter lido no grande livro do céu as conversas fantásticas de Kepler com Arbóreo. Da sua cabeça não nasceu nenhuma árvore, mas ideias de luz que transformaram a compreensão do Universo e a vida dos homens (pág. 32).”

“Diz-se até que foi a uma árvore rara que Newton foi buscar a maçã que usou para demonstrar a Lei de Gravidade. Explicava ele que a mesma força que atrai a maçã para a Terra mantém a Lua na sua órbita. Essa maçã tinha um sabor igual ao dos frutos que cresciam na cabeça de Arbóreo (pág. 32).”

Atenção à ação que é narrada e ao espaço onde se desenrola o desfecho desta narrativa!

Anexo H – Hipertexto O que fez o nariz pingar?



Anexo I – Guião de Leitura Orientada *O que fez o nariz pingar?*

Escola Básica de Gualtar | 6.º ANO – Português

Nome: _____ N.º _____ Ano/Turma _____

Data: ___/___/____

	<p>Guião de Leitura Orientada</p> <p><i>O que faz o nariz pingar?</i></p> <p><i>MegaPower, N.º 43, Janeiro 2014</i></p>
---	--

Pré-leitura – Ficha de registo

Eu penso que é um texto _____ porque _____.

Eu acho que o texto é sobre _____ porque _____.

O que sei sobre o assunto	O que gostava de saber

Leitura

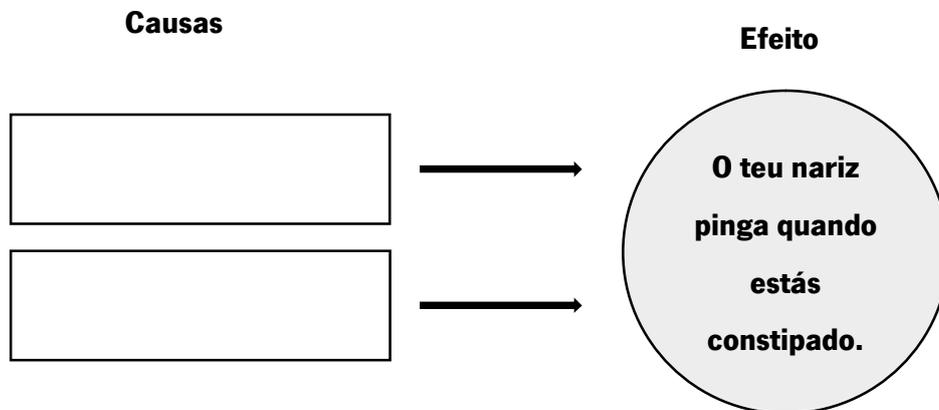
Lê, com atenção, o texto.

Sempre que encontrares uma palavra cujo significado desconheças, escreve-a no **dicionário de palavras** que encontras na última página.

1. Preenche o esquema:

O que faz o nariz pingar? (causa)

Quando é que o teu nariz pinga? (Efeito)



2. Preenche o quadro:

O que sabia sobre o assunto	O que aprendi com o texto	O que não percebi bem	O que gostava ainda de saber	Onde posso procurar mais informações

Dicionário de palavras

Palavras no texto	Forma das palavras no dicionário	Classe gramatical	Significados adaptados ao texto

O mistério da árvore

Num dia quente de verão, uma menina vaidosa, de olhos verdes e cabelo cor de ouro, chamada Sally, passeava com o seu cão junto de uma ribeira com água potável e, subitamente, caiu um dos frutos de Arbóreo. A Sally, como estava com fome, e achou a peça de fruta madura, levou-a e comeu-a.

Ao comê-la, sentiu que tinha um sabor diferente. Voltou à árvore, pegou noutra maçã e levou-a ao pai para analisar.

Einstein analisou-a e descobriu-lhe um componente diferente das maçãs normais.

No seu laboratório todo bagunçado, confuso, cheio de tralha misturada com os tubos de ensaio e o seu microscópio favorito, ele decidiu que deveria visitar o local onde Sally recolheu a maçã da amostra.

Tal pensou, tal fez. Deparou-se com um lugar encantado, iluminado e florido. Junto da ribeira, observou a vistosa macieira, da qual furava um líquido viscoso, verde, um pouco fluorescente. Na sua observação, verificou que o líquido mudava de cor ao tocar no solo, desaparecendo.

Einstein, curioso e intrigado, começou a escavar e, surpreendido, encontrou as raízes das árvores ligadas ao corpo de Arbóreo.

Anexo K – Carta a José Jorge Letria

Braga, 31 de maio de 2017

Excelentíssimo Sr. José Jorge Letria

Somos alunos da turma 6.ºB da Escola Básica de Gualtar, em Braga, e, nas aulas de português, lemos e analisámos a sua obra *O homem que tinha uma árvore na cabeça*. Este livro revela uma grande imaginação! Pode dizer-nos como chegou a essa ideia? Porque é que o Arbóreo é um homem com uma árvore na cabeça e não um homem com um diamante no olho, ou até com uma cabana no nariz? Seria muito engraçado se uma das personagens fosse um ET, vindo de um planeta imaginário. São apenas ideias nossas, quem sabe se um dia ainda escrevemos um livro juntos!

Vamos agora dizer-lhe o verdadeiro motivo de lhe escrevermos esta carta. Ao estudarmos a obra *O homem que tinha uma árvore na cabeça*, lemos, também, a nota de autor que tem nas últimas páginas do livro, onde nos incentiva a escrever novas histórias e, por isso, decidimos escrever uma narrativa para lhe contar. Na nossa opinião, a nossa história está muito criativa, portanto, queríamos partilhá-la consigo. Esperemos que goste tanto de a ler como nós gostámos de ler a sua obra.

Gostávamos muito que nos respondesse, pois queríamos muito saber a sua opinião.

Um abraço,

A turma 6.º B

PS: A narrativa segue em anexo!

Anexo L – Orientações para a escrita do texto expositivo

Grupo 1 | 5 alunos | Universo

O que é o Universo?

Pesquisa algumas curiosidades sobre ele!

Grupo 2 | 4 alunos | Planeta | Terra

Pesquisa sobre o que são Planetas.

Procura uma curiosidade sobre o Planeta onde vives!

Grupo 3 | 4 alunos | Sistema Planetário | Sistema Solar

Pesquisa sobre o nosso Sistema Solar!

Grupo 4 | 4 alunos | Galáxia | Via Láctea

O que é uma Galáxia? Pesquisa a que Galáxia pertence o nosso Sistema Solar.

Grupo 5 | 4 alunos | Enxame de Galáxias | Grupo Local

O que é um enxame de Galáxias? Pesquisa a que Enxame de Galáxias pertence a nossa Galáxia (Via Láctea).

Grupo 6 | 4 alunos | Superenxame de Galáxias | Superenxame da Virgem

O que é um Superenxame de Galáxias? A que Superenxame de Galáxias pertence o nosso Enxame de Galáxias?

Anexo M – Teste Metacognitivo (6.º ano)

Escola Básica de Gualtar | 6.º ANO – Português

Nome: _____ N.º _____ Ano/Turma _____

Data: ___/___/_____



Ficha Metacognitiva

Recorda o que aprendeste!

1. Recorda as atividades que realizaste ao longo das aulas.

1.1. Classifica os textos que estudaste quanto à sua tipologia.

O homem que tinha uma árvore na cabeça, de José Jorge Letria é um texto do tipo _____.

O que faz o nariz pingar? MegaPower, N.º 43, janeiro de 2014, é um texto do tipo _____.

1.2. Faz a correspondência das características pertencentes a cada um dos textos.

Conhecimento científico		Espaço
Personagens	<i>O homem que tinha uma árvore na cabeça</i> de José Jorge	Rigor
Exposição	<i>O que faz o nariz pingar?</i> MegaPower, N.º 43, janeiro de 2014	Conceitos
Não é ficcional		Ação
Narrador		Conta uma história
Tempo		Explicação
Aumenta o conhecimento do leitor sobre o assunto.		Ficcional

2. De todas as atividades realizadas, identifica as que consideraste mais significativas para compreenderes melhor o que define e distingue diferentes tipos de textos.

2.1. Consideras que o estudo do hipertexto é importante nas tuas aulas de português? Justifica.

3. Completa a legenda do gráfico de acordo com o teu gosto por cada uma das atividades. A atividade de que mais gostaste deve corresponder à coluna mais alta.

A – Leitura e interpretação da obra *O homem que tinha uma árvore na cabeça*

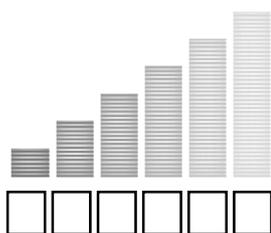
B – Construção da narrativa em banda desenhada

C – Leitura e interpretação do texto *O que faz o nariz pingar?*

D – Esquema: comparar os textos e referir as diferenças

E – Escrita coletiva do texto narrativo

F – Escrita do texto expositivo (hipertexto) – *Universo*



4. Como avalias o teu empenho ao longo das atividades realizadas:

Insuficiente Pouco Satisfatório Satisfatório Bastante Satisfatório Excelente