

Agradecimentos

O presente relatório representa o culminar de um ciclo repleto de desafios que agora, depois de ultrapassados, se converteram em aprendizagens que espero continuamente reciclar e aprofundar para ser a profissional que idealizo. Para concluir este processo foi essencial a presença de algumas pessoas às quais não podia deixar de agradecer.

Agradeço...

A todos os professores e colegas que, ao longo do meu percurso académico, me proporcionaram momentos de aprendizagem que me marcarão enquanto profissional;

Aos alunos e professoras cooperantes que cruzaram o meu caminho, nos diferentes momentos de estágio, e me proporcionaram momentos de aprendizagem únicos.

Aos meus professores orientadores pela disponibilidade. À professora Ana Sequeira, por ter aceite este desafio numa altura em que o dispensava e ao professor Jorge Pinto por ter o poder de simplificar tudo;

À minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão que foram e sempre serão o porto de abrigo da minha vida. Peço-lhe, também, desculpa pela ausência a que este percurso académico me obrigou a ter, mas sei que lutámos juntos para eu chegar aqui, embora de formas diferentes. O vosso amor foi e será sempre imprescindível;

Ao Fernando, o meu namorado, por todo o apoio, ajuda e paciência durante este percurso. O nosso amor, os nossos sonhos e os nossos objetivos foram, muitas vezes, a força para continuar a lutar;

À Brígida e à Ana Filipa Vieira pelo tanto que representaram para mim ao longo deste curso, mas também pelo que representam para o meu presente e futuro. Obrigada pelo apoio nas alturas críticas, pela partilha de momentos únicos, pela ajuda que estão sempre dispostas a dar-me. Obrigada pela amizade;

Ao meu grupo de amigos pelas parvoíces que me fazem feliz. A vossa alegria e amizade é o refúgio de todos os problemas.

À Mónica e à Rute, pelas revisões deste relatório, mas sobretudo pela disponibilidade e amizade.

À Cristina e à Andreia pela amizade ao longo destes anos de curso, que espero que perdue para sempre.

À Associação de Pais da Escola das Areias e respetivo A.T.L por acreditarem e confiarem em mim e no meu trabalho, pelas oportunidades e por serem uma verdadeira escola, onde aprendo todos os dias.

À Tuna Sadina, por todos os momentos de descontração, e também de aprendizagem, que me proporcionou e pela oportunidade de viver intensamente o espírito académico. Sobre tudo pelas amizades que ficam para a vida, porque este é um *Amor da e para a vida*.

Resumo

A importância da escrita é algo inquestionável, pois dependemos desta para as mais diversas tarefas no nosso quotidiano. Assim, esta assume-se como fundamental no âmbito da educação, dado ser transversal a todas as áreas disciplinares. Assim, importa que as crianças compreendam, a importância da escrita, bem como as regras que lhe são inerentes e a adaptação que deve sofrer face a cada contexto em que é utilizada.

Não obstante a esta necessidade, a aprendizagem da escrita é um processo complexo, sendo por isso importante que o professor assuma o papel de orientador e disponibilize às crianças estratégias e materiais que a auxilie.

Na presente investigação, onde o foco é a aprendizagem da escrita de textos narrativos, recorri à utilização de guiões de planificação textual, bem como à avaliação formativa, mais propriamente ao *feedback* escrito. Através destas ferramentas, os alunos tiveram a oportunidade de, por um lado, contactarem com a estrutura deste tipo de texto e, por outro, usufruírem da avaliação formativa para autorregular as suas aprendizagens e as suas dificuldades.

Considerando o anteriormente exposto, a presente dissertação tem como objetivo expor o resultado da minha investigação, assente num paradigma socio crítico e usufruindo de uma metodologia próxima da investigação-ação. Esta desenvolveu-se numa turma de 2º ano de escolaridade, num período de 7 semanas, tendo como objetivos: perceber a influência e a importância da utilização de guiões de estruturação de texto na produção de narrativas; e compreender como os alunos utilizam os *feedbacks* para melhorar os seus textos narrativos.

Assim, a questão-problema delineada foi: “De que forma os guiões de apoio à construção de texto e o *feedback* contribuem para a melhoria dos textos narrativos?”.

Os dispositivos e procedimentos de recolha de dados foram a observação participante, o inquérito por entrevista e a análise documental, tendo sido analisadas as produções de 3 alunos, em diferentes níveis de desenvolvimento na área de Português.

A análise de dados permitiu-me perceber que as estratégias utilizadas auxiliaram estes alunos a compreenderem a estrutura do texto narrativo.

Palavras-chave: Escrita; Avaliação formativa; Guiões de planificação textual; *Feedback* escrito; 1º ciclo do Ensino Básico

Abstract

The importance of writing is something unquestionable, for we depend on it to execute a great number of tasks daily. Therefore, this is assumed as fundamental in education, as it is cross-disciplinary. In this sense, it is important that the children understand since an early age the importance of writing, as well as the rules that are inherent to it and the adaptation it must go under given the context in where it is used.

Regardless of this need, the learning of writing is a complex process, so it is important that the teacher takes the role of mentor and make strategies and materials available for the children.

In this investigation, where the main focus is the learning of narrative writing, I turned to the use of text planning guidelines, as well as to formative assessment, more exactly to written feedback. With these tools, the students had the chance to, in one hand work with this type of text structure, and on the other hand to enjoy the formative assessment to self-regulate their learning and define their difficulties, being indispensable that they build, with the teacher, the way to address them.

Considering what I subjected before, this dissertation has as its objective to expose the result of my investigation, grounded on a socio-critical paradigm and benefiting from an investigation-action methodology. This investigation has been developed in a 2nd grade class, during a seven week period, with the following objectives: understand the influence and the importance of using text structuring guidelines when producing narratives; and comprehend how students use the feedback to improve their narratives.

Thus, the question-problem outlined was: "In what way do the text planning guidelines and the feedback contribute to improve narratives?"

The devices and procedures of data collection were participating observation, the interview inquiry and documentary analysis. There were analyzed the productions of three students, in different levels of development in the Portuguese subject.

The analysis of data allowed me to understand that the strategies used have helped these students to better comprehend the narrative text structure.

Key-words: Writing; Formative assessment; Text planning guidelines; Written feedback; 1st cycle of Basic Education.

Índice

CAPÍTULO I – Introdução	1
CAPÍTULO II – Quadro teórico de referência	6
1. A ESCRITA	12
1.1. Aprendizagem da escrita no 1º ciclo do Ensino Básico	15
1.2. O processo de escrita.....	21
1.3. A narrativa.....	27
1.4. Dificuldades das crianças na elaboração de textos	30
2. A AVALIAÇÃO.....	33
2.1. Uma avaliação regulada: o <i>feedback</i> e autoavaliação regulada	35
2.2. A avaliação formativa na escrita de textos.....	40
2.3. Operacionalização da avaliação formativa	43
CAPÍTULO III – Metodologia	46
1. IDENTIFICAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO MÉTODO	46
1.1. O paradigma do estudo	46
1.2. O método de estudo.....	48
2. IDENTIFICAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS	49
2.1. Dispositivos e procedimentos de recolha de dados.....	49
2.1.1. Observação participante	50
2.1.2. Inquérito por entrevista	51
2.1.3. Análise documental.....	52
2.2. Dispositivos e procedimentos de análise de dados	52
2.2.1. Instrumento de análise de dados – tabela.....	53
3. O CONTEXTO DE ESTUDO.....	54
4. DESCRIÇÃO DOS DISPOSITIVOS E PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO	55

CAPÍTULO IV – Apresentação e interpretação da intervenção.....	59
1. PRIMEIRO TEXTO	59
1.1. Produção da Gisela – “A Maria que queria ver a sua avó”	59
1.1.1. Análise do guião.....	60
1.1.2. Análise do texto face ao guião	60
1.1.3. Análise do <i>feedback</i>	62
1.1.4. Análise do texto reescrito face ao <i>feedback</i>	64
1.2. Produção da Luísa – “A prissesa Sofia”	66
1.2.1. Análise do guião.....	66
1.2.2. Análise do texto face ao guião	66
1.2.3. Análise do <i>feedback</i>	68
1.2.4. Análise do texto reescrito face ao <i>feedback</i>	69
1.3. Produção do Rodrigo – “O prispe doente”	70
1.3.1. Análise do guião.....	70
1.3.2. Análise do texto face ao guião	71
1.3.3. Análise do <i>feedback</i>	72
2. SEGUNDO TEXTO	73
2.1. Produção da Gisela – “O labirinto de cristal do boneco de neve”	73
2.1.1. Análise do guião.....	73
2.1.2. Análise do texto face ao guião	74
2.1.3. Análise do <i>feedback</i>	76
2.1.4. Análise do texto reescrito face ao <i>feedback</i>	78
2.2. Produção da Luísa – “A menina e o boneco de neve”	79
2.2.1. Análise do guião.....	79
2.2.2. Análise do texto face ao guião	80
2.2.3. Análise do <i>feedback</i>	81
2.2.4. Análise do texto reescrito face ao <i>feedback</i>	82

2.3.	Produção do Rodrigo – “A família bondosa”	83
2.3.1.	Análise do guião.....	83
2.3.2.	Análise do texto face ao guião	84
2.3.3.	Análise do <i>feedback</i>	85
2.3.4.	Análise do texto reescrito face ao <i>feedback</i>	86
3.	TERCEIRO TEXTO.....	87
3.1.	Produção da Gisela – “O reino dos elfos”	88
3.1.1.	Análise do guião.....	88
3.1.2.	Análise do texto face ao guião	89
3.1.3.	Análise do <i>feedback</i>	91
3.1.4.	Análise do texto reescrito face ao <i>feedback</i>	92
3.2.	Produção da Luísa – “A rainha que perdeu o dinheiro”	93
3.2.1.	Análise do guião.....	93
3.2.2.	Análise do texto face ao guião	94
3.2.3.	Análise do <i>feedback</i>	95
3.2.4.	Análise do texto reescrito face ao <i>feedback</i>	96
3.3.	Produção do Rodrigo – “O reino dos elfos”	97
3.3.1.	Análise do guião.....	97
3.3.2.	Análise do texto face ao guião	97
3.3.3.	Análise do <i>feedback</i>	99
3.3.4.	Análise do texto reescrito face ao <i>feedback</i>	100
4.	QUARTO TEXTO.....	101
4.1.	Produção da Gisela – “A Estrela mágica”	102
4.1.1.	Análise do guião.....	102
4.1.2.	Análise do texto face ao guião	102
4.1.3.	Análise do <i>feedback</i>	104
4.1.4.	Análise do texto reescrito face ao <i>feedback</i>	105

4.2.	Produção da Luísa – “A estrela e o pó mágico”	106
4.2.1.	Análise do guião.....	106
4.2.2.	Análise do texto face ao guião	107
4.2.3.	Análise do <i>feedback</i>	108
4.2.4.	Análise do texto reescrito face ao <i>feedback</i>	109
4.3.	Produção do Rodrigo – “A estrela”	110
4.3.1.	Análise do guião.....	110
4.3.2.	Análise do texto face ao guião	110
4.3.3.	Análise do <i>feedback</i>	112
4.3.4.	Análise do texto reescrito face ao <i>feedback</i>	113
5.	QUINTO TEXTO	114
5.1.	Produção da Gisela – “ O barco da menina Joanelha”	115
5.1.1.	Análise do guião.....	115
5.1.2.	Análise do texto face ao guião	115
5.1.3.	Análise do <i>feedback</i>	117
5.1.4.	Análise do texto reescrito face ao <i>feedback</i>	117
5.2.	Produção da Luísa – “Um pirata bem-disposto”	118
5.2.1.	Análise do guião.....	118
5.2.2.	Análise do texto face ao guião	119
5.2.3.	Análise do <i>feedback</i>	120
5.2.4.	Análise do texto reescrito face ao <i>feedback</i>	121
5.3.	Produção do Rodrigo – “O pirata no barco”	122
5.3.1.	Análise do guião.....	122
5.3.2.	Análise do texto face ao guião	123
5.3.3.	Análise do <i>feedback</i>	124
5.3.4.	Análise do texto reescrito face ao <i>feedback</i>	125
6.	SEXTO TEXTO	126

6.1.	Produção da Gisela – “A ursinha encontrada”	126
6.1.1.	Análise do texto	126
6.1.2.	Análise do <i>feedback</i>	128
6.1.3.	Análise do texto reescrito face ao <i>feedback</i>	128
6.2.	Produção da Luísa – “A ursinha e o boneco de neve”	129
6.2.1.	Análise do texto	129
6.2.2.	Análise do <i>feedback</i>	130
6.2.3.	Análise do texto reescrito face ao <i>feedback</i>	130
6.3.	Produção do Rodrigo – “O ursinho”	131
6.3.1.	Análise do texto	131
6.3.2.	Análise do <i>feedback</i>	132
6.3.3.	Análise do texto reescrito face ao <i>feedback</i>	133
7.	COMENTÁRIOS	134
7.1.	Gisela	134
7.2.	Luísa	137
7.3.	Rodrigo	140
CAPÍTULO V – Considerações Finais		144
CAPÍTULO VI – Referências Bibliográficas		150
CAPÍTULO VII – Anexos		155
Anexo 1 -	Tabela de análise de textos	155
Anexo 2 -	Guião genérico para a planificação textual	157
Anexo 3 -	Indutor para a escrita do primeiro texto	158
Anexo 4 -	Indutor para a escrita do segundo texto	159
Anexo 5 -	Indutor para a escrita do quarto texto	160
Anexo 6 -	Indutor para a escrita do quinto texto	161
Anexo 7 -	Indutor para a escrita do sexto texto	162
Anexo 8 -	Código de correção textual	163

Anexo 9 -	Guião do primeiro texto da aluna Gisela	164
Anexo 10 -	Primeiro texto da aluna Gisela.....	165
Anexo 11 -	Tabela de análise do primeiro texto da aluna Gisela	166
Anexo 12 -	Feedback fornecido ao primeiro texto da aluna Gisela	169
Anexo 13 -	Versão rescrita do primeiro texto da aluna Gisela.....	170
Anexo 14 -	Tabela de análise da versão rescrita do primeiro texto da aluna Gisela	171
Anexo 15 -	Guião do primeiro texto da aluna Luísa	174
Anexo 16 -	Primeiro texto da aluna Luísa	175
Anexo 17 -	Tabela de análise do primeiro texto da aluna Luísa.....	176
Anexo 18 -	Feedback fornecido ao primeiro texto da aluna Luísa.....	179
Anexo 19 -	Versão rescrita do primeiro texto da aluna Luísa	180
Anexo 20 -	Tabela de análise da versão reescrita do primeiro texto da aluna Luísa	181
Anexo 21 -	Guião do primeiro texto do aluno Rodrigo.....	184
Anexo 22 -	Primeiro texto do aluno Rodrigo	185
Anexo 23 -	Tabela de análise do primeiro texto do aluno Rodrigo.....	186
Anexo 24 -	<i>Feedback</i> fornecido ao primeiro texto do aluno Rodrigo	189
Anexo 25 -	Guião do segundo texto da aluna Gisela.....	190
Anexo 26 -	Segundo texto da aluna Gisela.....	191
Anexo 27 -	Tabela de análise do segundo texto da aluna Gisela.....	192
Anexo 28 -	<i>Feedback</i> fornecido ao segundo texto da aluna Gisela.....	195
Anexo 29 -	Versão reescrita do segundo texto da aluna Gisela.....	196
Anexo 30 -	Tabela de análise da versão reescrita do segundo texto da aluna Gisela	197
Anexo 31 -	Guião do segundo texto da aluna Luísa	200
Anexo 32 -	Segundo texto da aluna Luísa	201
Anexo 33 -	Tabela de análise do segundo texto da aluna Luísa	202

	Anexo 34 - <i>Feedback</i> fornecido ao segundo texto da aluna Luísa	205
	Anexo 35 - Versão reescrita do segundo texto da aluna Luísa	206
Luísa	Anexo 36 - Tabela de análise da versão reescrita do segundo texto da aluna	207
	Anexo 37 - Guião do segundo texto do aluno Rodrigo	210
	Anexo 38 - Segundo texto do aluno Rodrigo	211
	Anexo 39 - Tabela de análise do segundo texto do aluno Rodrigo	212
	Anexo 40 - <i>Feedback</i> fornecido ao segundo texto do aluno Rodrigo	215
	Anexo 41 - Versão reescrita do segundo texto do aluno Rodrigo	216
Rodrigo	Anexo 42 - Tabela de análise da versão reescrita do segundo texto do aluno	217
	Anexo 43 - Guião do terceiro texto da aluna Gisela.....	220
	Anexo 44 - Terceiro texto da aluna Gisela	221
	Anexo 45 - Tabela de análise do terceiro texto da aluna Gisela.....	222
	Anexo 46 - <i>Feedback</i> fornecido ao terceiro texto da aluna Gisela.....	225
	Anexo 47 - Versão reescrita do terceiro texto da aluna Gisela.....	226
Gisela	Anexo 48 - Tabela de análise da versão reescrita do terceiro texto da aluna	227
	Anexo 49 - Guião do terceiro texto da aluna Luísa	230
	Anexo 50 - Terceiro texto da aluna Luísa	231
	Anexo 51 - Tabela de análise do terceiro texto da aluna Luísa	232
	Anexo 52 - <i>Feedback</i> fornecido ao terceiro texto da aluna Luísa	235
	Anexo 53 - Versão reescrita do terceiro texto da aluna Luísa	236
Luísa	Anexo 54 - Tabela de análise da versão reescrita do terceiro texto da aluna	237
	Anexo 55 - Guião do terceiro texto do aluno Rodrigo	240
	Anexo 56 - Terceiro texto do aluno Rodrigo.....	241
	Anexo 57 - Tabela de análise do terceiro texto do aluno Rodrigo	242

	Anexo 58 - <i>Feedback</i> fornecido ao terceiro texto do aluno Rodrigo.....	245
	Anexo 59 - Versão reescrita do terceiro texto do aluno Rodrigo	246
Rodrigo	Anexo 60 - Tabela de análise da versão reescrita do terceiro texto do aluno	247
	Anexo 61 - Guião do quarto texto da aluna Gisela.....	250
	Anexo 62 - Quarto texto da aluna Gisela.....	251
	Anexo 63 - Tabela de análise do quarto texto da aluna Gisela.....	252
	Anexo 64 - <i>Feedback</i> fornecido ao quarto texto da aluna Gisela.....	255
	Anexo 65 - Versão reescrita do quarto texto da aluna Gisela.....	256
Gisela	Anexo 66 - Tabela de análise da versão reescrita do quarto texto da aluna	257
	Anexo 67 - Guião do quarto texto da aluna Luísa	260
	Anexo 68 - Quarto texto da aluna Luísa	261
	Anexo 69 - Tabela de análise do quarto texto da aluna Luísa	262
	Anexo 70 - <i>Feedback</i> fornecido ao quarto texto da aluna Luísa	265
	Anexo 71 - Versão reescrita do quarto texto da aluna Luísa	266
Luísa	Anexo 72 - Tabela de análise da versão reescrita do quarto texto da aluna	267
	Anexo 73 - Guião do quarto texto do aluno Rodrigo	270
	Anexo 74 - Quarto texto do aluno Rodrigo	271
	Anexo 75 - Tabela de análise do quarto texto do aluno Rodrigo	272
	Anexo 76 - <i>Feedback</i> fornecido ao quarto texto do aluno Rodrigo.....	275
	Anexo 77 - Versão reescrita do quarto texto do aluno Rodrigo	276
Rodrigo	Anexo 78 - Tabela de análise da versão reescrita do quarto texto do aluno	277
	Anexo 79 - Guião do quinto texto da aluna Gisela.....	280
	Anexo 80 - Quinto texto da aluna Gisela.....	281
	Anexo 81 - Tabela de análise do quinto texto da aluna Gisela.....	282

	Anexo 82 - <i>Feedback</i> fornecido ao quinto texto da aluna Gisela.....	285
	Anexo 83 - Versão reescrita do quinto texto da aluna Gisela.....	286
Gisela	Anexo 84 - Tabela de análise da versão reescrita do quinto texto da aluna	287
	Anexo 85 - Guião do quinto texto da aluna Luísa	289
	Anexo 86 - Quinto texto da aluna Luísa	290
	Anexo 87 - Tabela de análise do quinto texto da aluna Luísa	291
	Anexo 88 - <i>Feedback</i> fornecido ao quinto texto da aluna Luísa	294
	Anexo 89 - Versão reescrita do quinto texto da aluna Luísa	295
Luísa	Anexo 90 - Tabela de análise da versão reescrita do quinto texto da aluna	296
	Anexo 91 - Guião do quinto texto do aluno Rodrigo	299
	Anexo 92 - Quinto texto do aluno Rodrigo	300
	Anexo 93 - Tabela de análise do quinto texto do aluno Rodrigo	301
	Anexo 94 - <i>Feedback</i> fornecido ao quinto texto do aluno Rodrigo.....	304
	Anexo 95 - Versão reescrita do quinto texto do aluno Rodrigo	305
Rodrigo	Anexo 96 - Tabela de análise da versão reescrita do quinto texto do aluno	306
	Anexo 97 - Sexto texto da aluna Gisela.....	309
	Anexo 98 - Tabela de análise do sexto texto da aluna Gisela.....	310
	Anexo 99 - Versão reescrita do sexto texto da aluna Gisela	313
Gisela	Anexo 100 - Tabela de análise da versão reescrita do sexto texto da aluna	314
	Anexo 101 - Sexto texto da aluna Luísa	317
	Anexo 102 - Tabela de análise do sexto texto da aluna Luísa.....	318
	Anexo 103 - Versão reescrita do sexto texto da aluna Luísa.....	321
Luísa	Anexo 104 - Tabela de análise da versão reescrita do sexto texto da aluna	322

Anexo 105 - Sexto texto do aluno Rodrigo	324
Anexo 106 - Tabela de análise do sexto texto do aluno Rodrigo	325
Anexo 107 - <i>Feedback</i> fornecido ao sexto texto do aluno Rodrigo	328
Anexo 108 - Versão reescrita do sexto texto do aluno Rodrigo	329
Anexo 109 - Tabela de análise da versão reescrita do sexto texto do aluno Rodrigo	330
Anexo 110 - Transcrição da entrevista da aluna Gisela.....	332
Anexo 111 - Transcrição da entrevista da aluna Luísa.....	340
Anexo 112 - Transcrição da entrevista ao aluno Rodrigo	348

Índice de esquemas

Esquema 1 - Língua Portuguesa no Currículo	8
Esquema 2 - Modelo de Hayes e Flower	22
Esquema 3 - Visão Global do Modelo de Hayes e Flower	26
Esquema 4 - Sequência de Etapas do Texto Narrativo	29
Esquema 5- O papel dos critérios no trabalho de escrita e na aprendizagem da escrita.....	42

CAPÍTULO I – Introdução

O presente relatório visa descrever o projeto investigativo que desenvolvi numa turma de 2º ano de escolaridade e que se debruça sobre a área do Português, mais especificamente pela vertente da escrita.

A escrita é algo essencial no nosso quotidiano, uma vez que dependemos dela para a realização de inúmeras atividades, como por exemplo, comunicar e anotar recados. Além disso, a escrita pode constituir um refúgio, pois através dela podemos criar inúmeros mundos inventados, escritos em histórias (re)criadas com base na vida real ou no imaginário. Posteriormente, através da leitura, a escrita possibilita que outros viajem por estas histórias que escrevemos, e simultaneamente dá-nos o prazer de descobrir aquilo que os outros compõem.

Klein (referido *in* Carvalho, 2011) destaca o papel crucial que a escrita assume, afirmando que esta “permite estruturar o pensamento e, pela explicitação das ideias, aprofundar a compreensão; facilita ainda a reformulação de ideias nos processos de revisão dos textos à medida que vão sendo produzidos.” (p. 223). Outros autores (referidos *in* Carvalho, 2011) acrescentam ainda “que a escrita contribui para a promoção da aprendizagem na medida em que pode ser usada para desenvolver conceitos, generalizar, promover o pensamento crítico e a resolução de problemas, reflectir sobre o próprio processo de compreensão.” (pp. 223 - 224).

A seleção deste tema deveu-se igualmente a razões do foro pessoal, nomeadamente ao facto de possuir algumas dificuldades neste campo que tenho vindo a colmatar ao longo do tempo. Estas lacunas, segundo as caracterizo, devem-se a não ter adquirido, no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), as bases essenciais para o exercício da escrita, o que influenciou negativamente o meu gosto pela mesma, possivelmente pelo facto de ter sido submetida a tarefas rotineiras de cópias e ditados, onde o erro não era valorizado, não desenvolvendo a minha criatividade e o meu gosto por esta área.

Considerando a referida importância que a escrita detém, julgo essencial proporcionar às crianças desafios que lhes permitam desenvolver competências neste campo e, simultaneamente, estimular o seu gosto pela mesma, uma vez que esta as acompanhará ao longo da vida, adquirindo um carácter fundamental.

Assim, considerando que “A capacidade de produzir textos escritos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.

5), decidi investir nesta área para conduzir as crianças ao desenvolvimento de competências de escrita, dado que a minha intervenção ocorreu, maioritariamente, no 1º período do 2º ano, altura em que as crianças são confrontadas de uma forma mais frequente com a escrita de “textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação” (Ministério da Educação, 2009, p. 25). Deste modo, a emergência de dificuldades associadas à escrita de textos surgem aliadas à introdução deste tipo de tarefa que possui um grau de complexidade elevado, considerando as competências que devem ser mobilizadas para a escrita de um texto.

É neste sentido que se fundamenta a pertinência da minha intervenção, designadamente na aplicabilidade de guiões como ferramenta de planificação e revisão textual. Esta estratégia foi enriquecida pelo fornecimento de *feedback*, que me permitiu acompanhar mais ativamente as produções escritas dos alunos e, concomitantemente, prestar-lhes auxílio na melhoria dos mesmos.

Direcionei a minha intervenção para o texto narrativo, optando pela utilização de guiões de estruturação deste tipo de texto. O foco no texto narrativo advém do facto de este ser o tipo de texto mais familiar ao meu público-alvo, dado que quando questionadas acerca dos tipos de texto existentes, as crianças apenas referiram o texto narrativo, necessitando de questões orientadoras para se recordar de outros. O facto de as crianças lerem sobretudo texto narrativos, normalmente associados a histórias (contos, fábulas, entre outros), pode explicar esta familiaridade, tal como é evidenciado por Kieran Egan (1994), um dos pedagogos que tem desempenhado um papel preponderante no uso da narrativa em sala de aula, que considera que “A história não é, apenas uma vulgar forma de distração; ela reflecte uma estrutura essencial e poderosa através da qual atribuímos sentido ao mundo e à experiência” (p. 15).

Deste modo, torna-se pertinente enveredar por este tipo de texto, pois o interesse e a motivação das crianças são, assim, mais facilmente despertados quando o seu trabalho incide sobre algo que lhes é familiar, dado que “O aluno, não vendo nenhuma relação da “matéria” com sua vida presente ou qualquer empreendimento em que esteja empenhado, não pode ter motivo para se esforçar; não tendo motivo, não pode ter desejo ou intenção de aprender (...)” (Xavier & Cribari, 2010, p. 60).

A utilização de guiões ocorreu devido ao facto de anteriormente, num outro contexto educativo, ter verificado o auxílio que este tipo de instrumento prestava aos alunos na realização de uma produção escrita, uma vez que lhes fornecia orientações essenciais para a integração de todos os elementos dos diferentes tipos de texto, a

quando da sua redação. Além disto, permitia que as crianças organizassem o seu texto, ou seja a sua sequência narrativa.

Nesta perspectiva, os guiões auxiliam as crianças a estruturarem as suas ideias de acordo com as etapas que constituem o texto narrativo (introdução, desenvolvimento e conclusão), respeitando os diferentes elementos a inserir em cada uma delas. Esta ferramenta ajuda-as igualmente a compreenderem que outros aspetos podem figurar na sua história, de forma a enriquecê-la. Desta forma, potencia-se enquanto modo de planificação e simultaneamente de revisão, pois os alunos utilizam-no após a textualização para verificar se o seu texto possui todos os aspetos que devem constar num texto narrativo.

Ao longo deste processo era expectável que os alunos fossem confrontados com o seu erro, pois este constitui “um sinal (entre outros) de que se está a aprender, uma manifestação natural do processo de aprendizagem” (Gouveia & Solla, 2004, p. 49). Tratando-se da construção de uma nova aprendizagem, considere essencial colocar a avaliação enquanto etapa primordial neste processo, conotando o erro com um significado positivo, na medida em que através deste o aluno pode superar as suas dificuldades e aprender, atingindo o grande objetivo da avaliação formativa, ou seja “dar a conhecer a cada um dos alunos o seu próprio processo de aprendizagem, contribuindo assim para a sua autoavaliação e para o despoletar de estratégias pessoais, com vista à superação das dificuldades de aprendizagem” (Pereira, 2000, pp. 122-123).

Neste caso, a identificação do erro foi utilizada para levá-los a refletirem acerca deste e a corrigi-lo, pois, tal como defendido por Santos (referido in Dias & Santos, 2008), o *feedback* que conduz à regulação da aprendizagem

deve incentivar o aluno a reanalisar a sua resposta, não incluir a correcção do erro, no sentido de dar ao próprio a possibilidade de ser ele mesmo a identificar o erro e a alterá-lo de forma a permitir que aconteça uma aprendizagem mais duradoura ao longo do tempo. (p.198).

Para orientar os alunos face às aprendizagens optei por lhes fornecer um *feedback* escrito de cada produção para que estes a melhorassem, dado que este fornecia pistas quanto ao caminho a seguir, à forma como o seguir e aos passos ainda a realizar.

Considerando o acima referido, os objetivos da minha investigação foram:

- *perceber a influência e a importância da utilização de guiões de estruturação de texto na produção de narrativas;*
- *compreender como os alunos utilizam os feedbacks para melhorar os seus textos narrativos.*

Assim, procurei desenvolver a seguinte questão de investigação:

- *De que forma os guiões de apoio à construção de texto e o feedback contribuem para a melhoria dos textos narrativos?*

Para concretizar este estudo revelou-se necessário assumir um duplo papel de estagiária-investigadora, dado este se desenvolver numa metodologia próxima da investigação-ação. Enquanto estagiária planifiquei e desenvolvi, com o grupo, aulas, tendo, em algumas delas, a oportunidade de apresentar tarefas ligadas à planificação, textualização e revisão de texto. Por outro lado, como investigadora, procurei compreender a forma como os alunos preenchem e usavam o guião para a escrita de textos, o modo como os reviam, bem como de que forma se apropriavam dos *feedbacks* fornecidos para melhorar as suas produções.

Para redigir o presente relatório foi necessário estruturá-lo em capítulos, sendo que para além deste capítulo introdutório, onde exponho as motivações que impulsionaram este projeto, bem como os objetivos e a questão problema que o orientam, existem mais cinco grandes capítulos.

O capítulo II, referente ao quadro teórico de referência, é composto por uma compilação de ideias teóricas defendidas por autores/estudiosos dedicados à pedagogia e/ou às áreas do Português e da avaliação, onde é possível alicerçar o presente estudo.

No capítulo III, destinado à metodologia do projeto, evidencio as ideias metodológicas que o conduziram, designadamente o paradigma no qual se inscreve e o método de estudo que o complementa. Procedo ainda à enunciação dos procedimentos de recolha e tratamento de dados, bem como a uma brevemente caracterização do contexto de estudo. Por fim, descrevo os dispositivos e procedimentos de intervenção.

Seguidamente, no capítulo IV, surge a apresentação e interpretação da intervenção, onde relato e reflito acerca da intervenção concretizada, retirando algumas interpretações apoiadas por evidências ou ilustrações objetivas.

As considerações finais emergem no capítulo V, onde procuro conjecturar uma resposta para a questão problema que norteia o presente estudo, com base nos dados recolhidos e nas interpretações concretizadas no capítulo anterior.

O relatório finda com a apresentação das obras bibliográficas (capítulo VI) consultadas e estudadas, bem como dos anexos (capítulo VII), onde constam todos os guiões de estruturação textual preenchidos pelos alunos envolvidos no estudo, todas as produções escritas dos mesmos, as tabelas de análise das mesmas, os *feedbacks* fornecidos e por fim as transcrições das entrevistas concretizadas.

CAPÍTULO II – Quadro teórico de referência

“O que resulta do ensino da língua é um aumento da competência linguística, confinada primeiro à competência de comunicação oral e alargada depois, através dos vários níveis de ensino, às outras competências que, no seu conjunto, a integram.”
(Ferraz, 2007, p. 20)

Quando as crianças iniciam o Ensino Básico, já detentoras da competência da fala, expressam-se oralmente através da sua língua materna ou de outra que adquiriram posteriormente. Esta aprendizagem ocorre de forma espontânea tal como sustenta a hipótese inatista de Noam Chomsky (referido in Costa & Santos, 2003), ao evidenciar que “as crianças nascem com faculdades mentais dedicadas especificamente ao desenvolvimento da linguagem” (p. 19), necessitando apenas de *inputs* que as auxiliem no desenvolvimento desta aptidão.

A qualidade desses *inputs* é, por isso, fundamental para que a criança construa com mais facilidade regras gramaticais que adquiriram para ela significado e que sejam indispensáveis para a aquisição correta da linguagem. Nesta perspetiva, embora a proposta inatista defenda que a aprendizagem da língua acontece de forma natural, “não nega que a relação com a comunidade e com o meio ambiente são cruciais.” (Costa & Santos, 2003, p. 69), evidenciando a importância do estímulo linguístico como algo saudável para o desenvolvimento da criança, devendo o adulto proporcionar-lhe momentos linguisticamente ricos e diversificados, como jogos de palavras, de rimas, de trava-línguas, bem como a correção dos erros efetuados ao longo do processo de aquisição da linguagem (Costa & Santos, 2003).

Este estímulo não se revela apenas importante nesta fase inicial, ele é igualmente fundamental nas etapas seguintes de alargamento do vocabulário, de conhecimento das regras gramaticais mais complexas e, posteriormente, na aprendizagem do código escrito. O encorajamento que vise o desenvolvimento da consciência fonológica, ou seja da “capacidade de identificar e manipular as unidades do oral” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 8) assume especial relevância, na medida em que diversos estudos concluem que “dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita estão associadas ao fraco desempenho em tarefas que evocam a consciência fonológica dos falantes” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 8). Neste sentido, é possível inferir que quanto maior for o

nível de desenvolvimento da consciência fonológica da criança, maior é o sucesso que esta alcançará na aquisição da linguagem escrita, dado que a escrita traduz o oral. Assim, é importante que a criança seja sujeita a uma reflexão sobre o oral, bem como confrontada com o código escrito, de modo a familiarizarem-se com o mesmo.

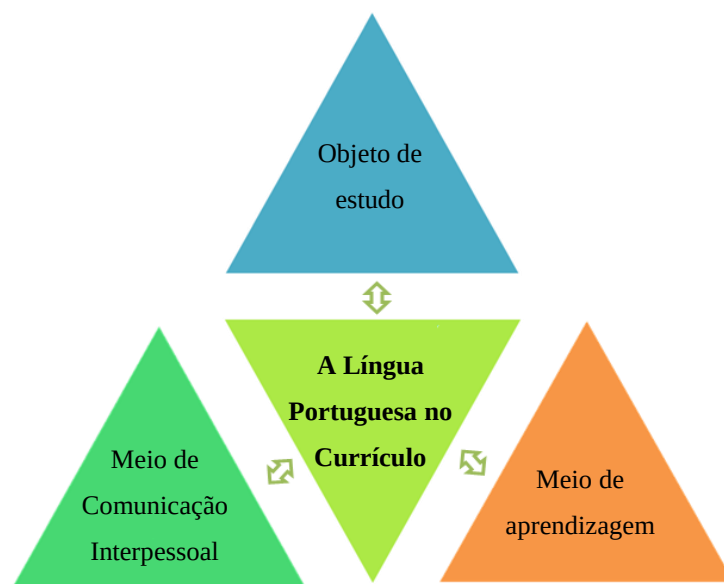
Considerando que o meio e a família influenciam, de um modo crucial, o desenvolvimento linguístico das crianças, são diversos os estudos (Ferraz, 2007; Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011; entre outros), que concluem que os alunos oriundos de meios sociais intelectualmente mais desenvolvidos possuem um maior desenvolvimento linguístico, nomeadamente da consciência fonológica, bem como um amplo contacto com o código escrito, ao contrário das crianças provenientes de um meio social mais baixo. Por outras palavras “As primeiras costumam fazer uso de um código elaborado de linguagem e as segundas tendem a manifestar um código restrito. O código elaborado caracteriza-se pelo emprego de mais substantivos, adjectivos e advérbios e maior diversidade de formas sintácticas.” (Marques, 1988, p. 12).

A escola deve assumir a função de eliminar as diferenças sociais colmatando as lacunas das crianças provenientes de classes sociais mais baixas, onde o nível de escolaridade dos familiares é igualmente menos elevado (Ferraz, 2007; Martins & Niza, 1998). Evidencia-se a importância destas crianças frequentarem os “jardim-de-infância de forma a possibilitar[-lhes] (...) condições para adquirirem níveis de desenvolvimento linguístico e, conseqüentemente, níveis de desenvolvimento cognitivo que lhes facilitem a aprendizagem quando ingressarem no ensino formal.” (Ferraz, 2007, p. 21).

Em Portugal, o ensino formal inicia-se com a entrada da criança no Ensino Básico, sendo que este privilegia o contacto dos alunos com outras vertentes da Língua Portuguesa, destacando-se a aprendizagem da leitura e da escrita que, ao invés da capacidade de compreender e emitir enunciados orais, requiere um processo de ensino-aprendizagem complexo e moroso. Este deve ter como ponto de partida os conhecimentos que a criança já detém acerca da Língua Portuguesa, pois “a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (Vigotsky cit in Goulão, 2006, p. 93). Emerge, desta forma, a relação entre o desenvolvimento linguístico prévio da criança e o seu sucesso escolar, tal como anteriormente referido.

A complexidade do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa conduz-nos à necessidade de compreender o modo como este deve ocorrer. Ferraz (2007) evidencia, uma vez mais, a importância deste processo ter como ponto de partida

os conhecimentos explícitos que os alunos já possuem acerca da língua e do seu funcionamento, levando-os a desenvolver novas aprendizagens com base nesse saber prévio. Mas será que a Língua Portuguesa é apenas objeto de estudo? Afinal estamos a referir-nos à língua oficial das escolas portuguesas, sendo esta utilizada para comunicar e aprender. Perante a necessidade de explicitar qual o papel que a Língua Portuguesa assume no currículo, as professoras Luísa Solla e Ana Sequeira da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal conceberam o esquema seguinte:



Esquema 1 - Língua Portuguesa no Currículo

Fonte: documento produzido para apoio a aulas

Analisando o esquema apresentado é possível depreender que a Língua Portuguesa deve assumir-se na escola não apenas como objeto de estudo na área curricular de Português, já que esta é simultaneamente um meio de comunicação interpessoal e de aprendizagem. Na verdade, nas escolas portuguesas a comunicação é realizada em Língua Portuguesa, sendo esta a língua utilizada pelos professores para lecionarem as suas aulas, dado constituir a língua oficial da escola, ou seja, a língua de ensino, fazendo dela o meio de aprendizagem.

A Língua Portuguesa assume-se assim como um saber transversal, sendo que “a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida.” (Ministério da Educação, 2009, p. 21), existindo um consenso quanto à influência que a aprendizagem da língua detém no sucesso escolar (Pereira, 2000).

Esta influência é notória, por exemplo, na Matemática, quando o aluno necessita de ler, interpretar e compreender o enunciado de um problema para conseguir concretizá-lo; bem como no âmbito do Estudo do Meio, pois para realizar uma investigação experimental de forma autónoma, as crianças necessitam de ler, interpretar e compreender o protocolo e escrever as observações e conclusões das mesmas. Neste sentido, é incorreto que a aprendizagem da língua fique confinada a uma única área curricular, já que esta constitui um “veículo de comunicação do conhecimento e instrumento da sua construção, a linguagem verbal, em geral, e a escrita, em particular, têm de ser assumidas por toda a escola.” (Carvalho, 2011, p. 220).

No 1º Ciclo do Ensino Básico a monodocência facilita esta interligação, na medida em que o mesmo professor aborda as diferentes áreas curriculares, podendo tratar de uma forma mais facilitadora o Português aliado a saberes de outras áreas, tal como é solicitado no programa do mesmo (Carvalho, 2011).

Considerando que a língua deve ser objeto de estudo na área curricular de Português, importa compreender a forma como este processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer.

Considerando o anteriormente exposto, é a partir da exploração da expressão oral que se deve desenvolver a aprendizagem das restantes vertentes da língua, como a leitura e a escrita, pois “Um dos passos cruciais na iniciação à leitura e à escrita consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala.” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 7). De acordo com Freitas, Alves e Costa (2007), o desenvolvimento da consciência fonológica, é imperioso para o sucesso do desenvolvimento de competências de leitura e escrita, sendo, por isso, essencial que o professor fomente o trabalho em torno do desenvolvimento da consciência fonológica, tornando-a ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita.

No decorrer, mas sobretudo após, este processo de alfabetização, o ensino da língua ganha um novo foco que acompanhará os alunos ao longo do seu percurso escolar: o desenvolvimento de outras competências linguísticas.

“Quando se fala de competências linguísticas fala-se de conhecimentos de vocabulário, de conjugação verbal, de domínio das estruturas gramaticais da língua, de processos de argumentação, das regras a observar quando se escreve um texto, de estratégias de leitura que permitem usar um texto informativo ou usufruir

o prazer de ler, em todas as suas dimensões, um texto literário.” (Ferraz, 2007, p. 27)

O desenvolvimento destas competências ocorre de forma gradual, existindo uma complexificação progressiva das aprendizagens de ciclo para ciclo. Assim, é essencial que os alunos sejam submetidos a um treino constante, dentro e fora da sala de aula e da escola, para que se tornem competentes no uso da língua. Para tal, as crianças devem conseguir transpor os saberes adquiridos no âmbito do ensino da língua para um contexto específico, isto é, devem realizar uma mobilização dos conhecimentos e capacidades adquiridas em função de um determinado tempo e espaço, revelando um domínio de saberes fulcrais (saber-ser, saber-fazer e saber tornar-se) para serem competentes na utilização da língua (Ferraz, 2007).

A necessidade da concretização de um treino dos saberes da língua conduz à questão: “Na situação dos professores de Português, hoje, de que modo poderemos contribuir para tornar o mecanismo ensino/aprendizagem da língua materna no processo eficaz e aliciente que se requer?” (Santos & Balancho, 1990, p. 16).

Santos e Balancho (1990) defendem que é através da avidez da descoberta e do gosto pela concretização que os alunos aprendem de forma mais significativa, remetendo para o professor o papel de proporcionar momentos criativos onde as crianças possam realizar e treinar as suas aprendizagens. Neste sentido, cabe ao docente interpretar os documentos normativos da tutela, como o programa e as metas curriculares de Português, e conceber estratégias diversificadas que despertem o interesse das crianças pela aprendizagem de conteúdos. Trata-se de utilizar “o inédito, o arriscado (...) [e como resultado obter], quase sempre, o entusiasmo, a adesão esclarecida, a euforia, o prazer de aprender” (Santos & Balancho, 1990, p. 16).

A professora Armanda Costa (2005) destaca o relevo que a motivação, transmitida pela escola e pelos professores, tem no sucesso das aprendizagens, focando a necessidade de garantir que os alunos realizem as aprendizagens básicas necessárias para a concretização do êxito do seu percurso escolar.

Assim, para otimizar o processo de ensino-aprendizagem da língua e, simultaneamente, corresponder às necessidades de uma sociedade e de um sistema de ensino em constante mutação, é indispensável que “os professores sejam capazes de mobilizar conhecimentos, meios e estratégias existentes mas, sobretudo, que sejam

capazes de reconhecer a necessidade de novos recursos conceptuais e instrumentais, e que os procurem” (Costa, 2005, p. 136).

Ao delinear esta investigação tive o cuidado de investir numa estratégia motivadora para os alunos, já que a escrita de textos é uma das vertentes da Língua Portuguesa mais complexa, tornando-se um processo moroso, alvo de um constante aperfeiçoamento, tornando-se facilmente uma tarefa enfadonha para as crianças, se não estiverem motivadas. Assim, aliei esta preocupação ao facto de ser indispensável, “no que diz respeito à capacidade de produção escrita, (...) lançar mão de instrumentos pedagógicos que facilitem o acesso dos aprendentes: i) quer aos processos de avaliar as suas próprias produções e as produções alheias; ii) quer aos processos de autogestão da sua própria formação, isto é, da sua autonomia de aprendizagem.” (Santos cit in Pereira, 2000, p. 148).

Assim, optei por utilizar o *feedback* escrito como meio para auxiliar os alunos a melhorarem progressivamente os seus textos, já que

“A avaliação formativa da escrita pressupõe, então, a criação de instrumentos da ação pedagógica e de instrumentos de aprendizagem (...) que levem o aluno-produtor de texto a adoptar um ponto de vista crítico sobre a sua própria actividade, a fim de poder controlar um conjunto de problemas com que se depara.” (Pereira, 2000, pp. 173-174).

Desta forma, ao longo deste capítulo são abordadas as concepções nas quais ancorei este estudo no âmbito da Língua Portuguesa, mais especificamente da escrita e da avaliação salientando a sua vertente formativa e destacando o *feedback*.

1. A ESCRITA

“A escrita é (...) entendida como um acto de comunicação que requer um contexto social e um *medium*, sendo encarada também (...), como actividade de produção que se apoia na motivação e actividade intelectual que solicita processos cognitivos” (Pereira, 2000, p. 63)

A escrita é um dos elementos que tem contribuído, ao longo dos tempos, para a transformação/evolução da sociedade, sendo prova disso o facto do seu surgimento ter datado o fim de um tempo histórico – a Pré-história – e, simultaneamente marcar o início de outro, denominado de História. A escrita transformou o mundo, pois a partir do seu aparecimento, passou a ser possível “combater o esquecimento que o tempo impõe ao acontecido e ao pensado” (Baptista, Barbeiro, & Viana, 2011, p. 7), viabilizando uma evolução a partir das ocorrências e das ideias dos nossos antepassados, já que estas passaram a ser perpetuadas pela escrita.

Com a invenção da escrita, a humanidade passou a ter a possibilidade de criar memórias escritas e a comunicar através do código escrito, ou seja a escrita “alterou a capacidade do homem de armazenar e gerir a informação e desencadeou alterações na sua relação com as estruturas narrativas de tradição oral.” (Baptista, Barbeiro, & Viana, 2011, p. 7).

Atualmente, a escrita aliada ao avanço tecnológico permite uma comunicação para qualquer ponto do mundo, seja por correio eletrónico ou através das redes sociais, sendo esta comunicação indispensável à concretização de inúmeras atividades fundamentais para o quotidiano de diversos cidadãos (Baptista, Barbeiro & Viana, 2011).

De acordo com Batista, Viana e Barbeiro (2011), a motivação para o ensino-aprendizagem da escrita deve focar-se na sua vertente comunicativa, uma vez que “escreve-se para se ser lido, para transmitir ao outro aquilo que não poderia ser transmitido de outro modo com a mesma eficácia. Escrevendo e lendo o que escrevemos, aprendemos a pensar.” (p.7).

De facto, quando pensamos em escrita, remetemos, automaticamente, o nosso pensamento para a leitura, pois estas são vertentes indissociáveis, uma vez que quando escrevemos estamos a traduzir as unidades do oral em código escrito e ao lermos estamos a decifrá-lo (Tavares, 2007), trazendo-o para o campo da oralidade.

Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita adquire um papel essencial “para se ter acesso a saberes organizados que fazem parte de uma cultura (...) [, tratando-se de] atividades com as quais construímos e ampliamos nosso conhecimento do mundo que nos rodeia” (Pausas, 2004, p. 17).

Aprender a ler e a escrever é, por conseguinte, a meta com a qual os alunos são confrontados quando iniciam o 1º CEB. Contudo esta é uma aprendizagem constante, já que ao longo da vida, a leitura e a escrita são alvo de constante melhoria, pois “o progresso do saber faz-se por rectificações, ou mesmo confrontações e refutações que originam descontinuidades.” (Valadares cit in Pires, 2002, p. 52).

Embora a leitura e a escrita sejam inseparáveis, para uma melhor contextualização da temática em estudo, importa aprofundar conhecimentos acerca da escrita, nomeadamente clarificar o que se entende por escrita.

De acordo com o Programa de Português do 1º CEB (Ministério da Educação, 2009), trata-se do:

“resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto)” (p. 16).

A definição apresentada é paradigmática da complexidade da escrita, pois a sua aquisição é um processo que requer um conjunto de competências, nomeadamente gráficas, gramaticais e linguísticas que devem ser desenvolvidas com base numa relação entre a oralidade e a escrita através do desenvolvimento da consciência fonológica e, simultaneamente de momentos de ensino e de sistematização da decifração.

“Saber escrever não significa somente dominar o código, conhecer as convenções de combinação e transcrição fonética, aprender a ortografia” (Rebelo, Marques & Costa, 2000, p. 153), implica conseguir produzir um texto composto por diversas frases interligadas entre si que revelem um pensamento estruturado quanto ao que se deseja comunicar.

Deste modo, Carvalho (1999) define a escrita como “uma tarefa de resolução de problemas em que o recurso a estratégias com carácter sistemático não se apresenta como o mais adequado, na medida em que os problemas que a tarefa coloca não podem

ser prévia e totalmente definidos” (p. 54). Tal remete-nos para o facto de escrever não ser algo metódico que segue um algoritmo, pois uma mensagem pode ser redigida de distintas formas, em diferentes géneros literários e transmitir a mesma ideia ou contar a mesma história. Desta forma, escrever implica resolver uma panóplia de problemas que vão despontando ao longo do processo de redação, sendo o texto escrito alvo de constante leitura e reformulação até se alcançar o produto final.

Logo, é possível depreender que o ato de escrever envolve uma “interação constante entre a dimensão cognitiva e a comunicativa” (Carvalho, 2011, p. 54), pois quando escrevemos concretizamos diversos processos mentais, (como selecionar, organizar, avaliar, etc), que vão interferir no modo como o leitor vai interpretar o que escrevemos, ou seja vão ter consequências na comunicação que pretendemos realizar. A escrita é, por conseguinte, “um processo em que se tem que resolver múltiplos problemas que vão desde o encontrar o que se quer dizer, à forma como se vai escrever” (Martins & Niza, 1998, p. 160)

A eficiência na utilização da escrita é aperfeiçoada ao longo do tempo, dado que “a aquisição e desenvolvimento da capacidade de expressão escrita e o desenvolvimento cognitivo são processos que se encontram relacionados, influenciando-se mutuamente.” (Carvalho, 1999, p. 76).

Conforme anteriormente mencionado, é possível compreender que o ato de escrever envolve um conjunto de competências que devem ser adquiridas de forma gradual, fazendo parte desse processo o “conhecimento da correspondência som-letra, do uso das maiúsculas e das minúsculas, dos sinais de pontuação, da construção de um período ou de um parágrafo, da organização textual, de como se processa a coerência e a coesão textual” (Ferraz, 2007, p. 35). É com base na complexidade da aprendizagem deste processo que se fundamenta a dependência anteriormente exposta entre o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita e o desenvolvimento cognitivo.

A escrita requer a mobilização de inúmeras competências, sendo indiscutível que é na escrita de textos onde a maioria destas se revela, contudo torna-se fulcral que o seu ensino se foque no processo de construção do texto e não apenas no produto final (Carvalho, 2011), pois é necessário compreender o nível de desenvolvimento de cada uma das competências envolvidas no processo de escrita de um texto. É, assim, indispensável compreender que a escrita não ocorre apenas quando escrevemos um texto. Tirar notas, anotar um lembrete, redigir um recado, enviar uma mensagem escrita,

por correio eletrónico ou por telemóvel ou simplesmente escrever palavras soltas fazem parte do que é escrever.

Em síntese, é inquestionável a importância que a escrita assume no nosso quotidiano, já que esta é utilizada para pensar, para comunicar, para imortalizar acontecimentos e saberes e para desenvolver diversas atividades aliadas às profissões. A sua aprendizagem revela-se, conseqüentemente, crucial, importando agora compreender de que forma se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem da escrita ao longo do 1º CEB.

1.1. Aprendizagem da escrita no 1º ciclo do Ensino Básico

Atualmente as crianças contactam com o código escrito muito antes de iniciarem o Ensino Básico, já que este está presente no quotidiano das mesmas tanto na rua (publicidade, nomes de locais, placas de trânsito, entre outras), como em casa (televisão, livros, revistas, etc.). Muitas crianças frequentam, desde cedo, contextos educativos, como creches e ensino pré-escolar, que lhes proporcionam momentos enriquecedores e pedagogicamente planificados cuja finalidade é, entre outras, promover a familiarização das crianças com o código escrito (Marques, 1988; Rebelo, Marques & Costa, 2000).

Embora exista este contacto precoce que influenciará a aquisição da linguagem escrita (Ferraz, 2007), ao consultar o Programa de Português do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2009), é possível depreender o destaque conferido a este processo de aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Básico, já que a “emergência e o desenvolvimento da escrita não são um produto directo do processo de aquisição, pelo que exigem ensino formal” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 24). Assim, é com a entrada no 1º ano do Ensino Básico que, normativamente, se inicia a aprendizagem do código escrito, sendo este um processo que se prolonga por toda a vida dado que se trata de uma competência nuclear do Português passível de ser constantemente melhorada (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

De acordo com Martins e Niza (1998) qualquer aprendizagem acarreta três fases, nomeadamente a fase cognitiva, a fase de domínio e a fase de automatização. Contextualizando estas etapas no âmbito da aprendizagem da escrita, a primeira diz respeito à “construção de uma representação global da tarefa, dos seus objectivos e da sua natureza” (p. 17), ou seja a criança deve começar por compreender quais as funções da escrita e as suas características. De seguida, na fase do domínio, verifica-se um

aperfeiçoamento na utilização da escrita e da sua relação com a oralidade. Por fim, na última fase constata-se a existência de uma destreza na utilização da escrita de tal modo que se prescinde de um controlo consciente. Nesta fase, a escrita flui sem que a criança pense muito na forma escrita das palavras, a não ser que se trate de vocabulário novo.

No sistema alfabético, utilizado na escrita da Língua Portuguesa, aprender a ler e a escrever requer “um elevado nível de capacidades para reflectir de uma forma consciente sobre a linguagem nos seus aspectos formais: linguagem oral, linguagem escrita e relações entre ambas.” (Martins & Niza, 1998, p. 23). Desta forma, exercitar a oralidade facilita a aprendizagem da escrita e da leitura, sendo que com a entrada no ensino formal o discurso oral das crianças deve distanciar-se daquele utilizado em contexto familiar, pois deixa de ser unicamente um meio de comunicação para assumir-se enquanto objeto de estudo e meio de aprendizagem (Rebelo, Marques & Costa, 2000).

É possível depreender que escrever implica realizar uma transição do oral para o escrito, sendo que cabe ao docente compreender qual o nível de conhecimento que cada criança possui acerca da sua língua e desenvolvê-lo, proporcionando, simultaneamente, o contacto com o código escrito (Rebelo, Marques & Costa, 2000). Desta forma, tal como anteriormente enunciado, o nível de desenvolvimento das competências adstritas à oralidade tem implicações diretas para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem da escrita, sendo essencial que as crianças compreendam a diferença entre ambas, bem como a relação entre elas. Para tal é fundamental proporcionar-lhes momentos em que, com base na fala, se construa um texto e vice-versa. (Martins & Niza, 1998).

Ao concretizar este tipo de tarefas as crianças são igualmente confrontadas com a relação entre a escrita e a leitura, como já anteriormente referido. Considerando a interdependência entre a leitura e a escrita, é possível inferir a necessidade evidente da sua aprendizagem ocorrer em simultâneo, posicionando-nos perante um “modelo construtivista que considera a leitura e a escrita como dois processos intimamente relacionados e que, em situações educativas, têm de ser abordados de maneira global para garantir o significado” (Pausas, 2004, p. 17).

A teoria construtivista, “assente na ideia de que a única aprendizagem significativa é a que ocorre através da interacção entre o sujeito, o objecto e outros sujeitos” (Marques, 2007, p. 2), complementa a teoria cognitivista que, de acordo com diversos autores, defende a aprendizagem como “um processo interno que ocorre no sujeito que aprende, [sendo que] aprender significa integrar novos conhecimentos nos

existentes; o aluno é um processador activo da informação, [cuja] características individuais afectam o modo como se experienciam os estímulos instrutivos” (Coutinho, 2008, pp. 2-3).

Esta complementaridade alia as características e as capacidades individuais e inatas do aluno ao meio que o rodeia e influencia o seu desenvolvimento e aprendizagem. No que se relaciona à aprendizagem da escrita é possível considerá-la um processo cognitivista e construtivista, na medida em que requer que o aluno detenha e desenvolva as suas capacidades, ganhando competências, sendo este um processo influenciado pelo meio no qual a criança está inserida.

Atentando nas definições de escrita apresentadas, concluímos que o processo da sua aprendizagem não termina quando se finda a alfabetização. Após a aquisição da competência gráfica (relacionada com a capacidade de desenhar os diferentes grafemas) e ortográfica (ligada ao conhecimento das normas de escrita de palavras), as crianças devem desenvolver a sua competência compositiva, isto é, “a competência relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5), sendo esta o foco do presente estudo.

Importa, por isso, analisar e compreender o que o Programa de Português do Ensino Básico (2009) dita acerca da aprendizagem da Língua Portuguesa no 1º CEB, destacando as orientações para a aprendizagem da escrita de textos.

Desta forma, verificamos que ao culminar o 2º ano de escolaridade, as crianças devem conseguir redigir pequenos textos, respeitando o tema e as regras da ortografia e pontuação, estabelecendo uma sequência temporal onde seja nítida a existência de um início e de uma conclusão. Ao longo deste ciclo, estas competências devem ser desenvolvidas para que, quando as crianças terminem o 4º ano de escolaridade já consigam:

- “Recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir informação;
- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão (...);
- Escrever (...) diferentes tipos de texto;
- Produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação” (Ministério da Educação, 2009, p. 26)

Para alcançar estes resultados, este documento destaca a importância da escola facultar um combinado de experiências que visem a descoberta e construção autónoma, por parte das crianças, de conhecimentos aliados à escrita e à leitura. Com estas descobertas, o Programa de Português do Ensino Básico destaca a importância dos alunos construírem um *corpus* textual. Para tal, o professor deve atentar em alguns critérios que conduzam e auxiliem o aluno nesta construção, nomeadamente:

- Apresentar textos, cuja seleção teve em conta a sua qualidade. O professor deve exhibir e explorar textos de autores que denotem uma escrita de qualidade, sendo que no caso de se tratar de obras traduzidas, a sua tradução deve estar, igualmente, conotada de qualidade. Além disto, cabe ao professor despertar o interesse e a curiosidade das crianças, pelo que os textos apresentados devem cativá-las, fazendo-as sonhar, refletir, divertir, vivenciar emoções e aprender. É assim necessário que nos textos escolhidos exista uma harmonia entre a “qualidade literária, linguística, de grafismo e de imagem.” (Ministério da Educação, 2009, p. 61).
- Explorar obras na íntegra. O docente deve promover o contacto das crianças com o texto integral, pois este propicia a descoberta de valores; de sentimentos e ligações entre o autor e o seu texto; e diferentes formas de construção de sentido;
- Selecionar textos adequados ao “nível de desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças” (Ministério da Educação, 2009, p. 62). Ao longo deste ciclo as crianças desenvolvem múltiplas competências linguísticas, sendo que os textos com os quais contactam devem apresentar um grau de dificuldade adequado às suas competências. Assim, é necessário que os textos evidenciem uma progressiva complexidade, promotora de novos desafios para os alunos, com o cuidado de não possuírem um grau de dificuldade que os levem a desistir.
- Promover o contacto dos alunos com textos em “diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e do não literário.” (Ministério da Educação, 2009, p. 62). Tal ajuda a criança, por um lado, a construir uma cultura literária, e por outro a compreender a importância da escrita não literária para a construção e organização do pensamento e do conhecimento. Para que tal se verifique, no que se refere ao domínio literário é importante que os alunos contactem com textos de autores portugueses e estrangeiros, clássicos e contemporâneos. Relativamente aos

textos não literários as crianças devem contactar com diferentes representações e modelos de organização da informação, tal como a utilização de textos informativos.

A construção de literacias (informacional e visual), ou seja da capacidade de compreensão da mensagem escrita e não escrita, é importante para que as crianças alcancem os resultados enunciados, sendo essencial o seu contacto com diferentes linguagens e suportes, antes e depois de aprenderem a ler.

Neste sentido, o documento em análise realça a importância de a escola conter uma biblioteca pedagogicamente equipada, para que os alunos tenham acesso a bens culturais. A sala de aula é outro espaço onde as aprendizagens fluem, sendo relevante a existência de um espaço destinado à leitura e à escrita, que facilite o contacto do aluno com o livro, bem como com materiais que influenciem a escrita, tais como, dicionários, computadores, prontuários e gramáticas.

No que refere à forma como as competências devem ser desenvolvidas, o Programa de Português do Ensino Básico, dita que estas devem ser trabalhadas de uma forma integrada, ou seja as crianças devem ter acesso a tarefas que visem o desenvolvimento de uma competência específica e simultaneamente de outras. Nestas tarefas é importante que professor compreenda e valorize as descobertas que as crianças já realizaram relativamente à oralidade e à escrita. Além disto, o ensino-aprendizagem da Língua não deve ficar confinado às aulas de Português. Cabe ao professor preconizar momentos de aprendizagem da Língua Portuguesa com base nas restantes áreas do saber, assumindo assim, a Língua Portuguesa, o seu papel transversal (Ministério da Educação, 2009).

Relativamente à escrita, o Programa de Português do Ensino Básico, prevê como ponto de partida a aprendizagem da correspondência fonema/grafema aliada a compreensão das funcionalidades da escrita e à aprendizagem da leitura. Desenvolvida e automatizada a competência gráfica e a ortográfica, o professor deve promover a aquisição e desenvolvimento da competência compositiva, sendo que a “produção de textos escritos exige a activação de um número importante de conhecimentos e de processos. Esta actividade comporta tarefas relativas a três componentes: planificação, textualização e revisão” (Ministério da Educação, 2009, p. 71) que serão pormenorizadamente analisados no ponto seguinte.

Para que as crianças desenvolvam uma autonomia no processo de escrita é importante que a sala seja equipada com materiais pedagogicamente pensados para

alcançar esta finalidade, sendo relevante levar os alunos a refletirem e a aperfeiçoarem a sua escrita através das suas próprias produções, que devem ser diversificadas (diferentes tipos de texto) e criadas de uma forma contextualizada e significativa para permitir ao aluno compreender as diferentes funcionalidades da escrita.

É importante referenciar que o Programa de Português do Ensino Básico (2009) não é o único documento normativo pelo qual os professores devem reger o seu trabalho, pois as Metas Curriculares de Português (2012) reforçam os objetivos e os princípios do Programa, pelo que devem ser igualmente equacionadas pelo docente.

Embora os referidos documentos ditem os conteúdos que devem ser abordados, bem como algumas indicações normativas de como devem ser tratados, cabe ao professor definir a forma que considera mais adequado ensinar os seus alunos a escreverem, sendo relevante salvaguardar que cada docente constrói a didática da escrita com base no seu percurso académico, na sua formação, nas investigações e nos estudos realizados e na sua experiência pessoal e profissional (Pires, 2002).

A escrita é “um caminho que se percorre, com etapas, com degraus, mas sem uma meta conhecida” (Reis & Adragão, 1990, p. 40), pelo que a escola, e mais propriamente, o professor, deve ser um guia neste percurso moroso e complexo, pois “Escrever não é um acto espontâneo; exige motivação, orientação, reflexão e sobretudo a capacidade de (re)encontrar o caminho e (re)começar” (Pires, 2002, p. 121). Segundo Reis e Adragão (1990), o docente tem o papel formal de corrigir, mostrar novas e melhores estratégias de escrita, que padecem de treino, e avaliar. No entanto, é fundamental que o professor motive e cativa o aluno, despertando o seu interesse e gosto pela escrita. Este deve conceder-lhe liberdade na hora de escrever e após a aquisição deste gosto, limar as arestas deste processo de aprendizagem, ajudando o aluno a compreender “a adequação entre a produção escrita e uma correta organização e articulação de ideias, promovendo o enriquecimento vocabular e a plástica da sua estilização, propondo atividades criativas e ajudando a germinar as sementes de originalidade que vão aparecendo” (Reis & Adragão, 1990, p. 41).

É importante que as crianças adquiram a capacidade de selecionar o tipo de texto que melhor se adequa à comunicação que pretendem realizar, sendo por isso, indispensável que estas conheçam as características e as técnicas de escrita, inerentes a cada uma delas. É igualmente necessário que o aluno autocorrija as suas produções escritas e as aperfeiçoe, com a finalidade de alcançar os objetivos a que cada comunicação se propõe. Para que tal se verifique, cabe ao professor encorajar o aluno a

melhorar com base numa reflexão sobre as suas próprias produções, sendo necessário conceder tempo, dar oportunidade e proporcionar contextos propícios para a criança escrever, pois “só se aprende a bem escrever, escrevendo” (Reis & Adragão, 1990, p. 41).

A par da construção desta aprendizagem autónoma das regras da escrita, o professor deve sempre ajudar o aluno a sistematizar os conhecimentos adquiridos, ou seja deve “fazer emergir e, em seguida, sistematizar, explicitamente, toda uma série de regras e/ou indicações básicas de escrita, a maioria das quais são já do conhecimento dos alunos.” (Pires, 2002, p. 53).

Importa destacar que, para dominar “a arte” da escrita é necessário que a criança organize o seu pensamento; utilize uma linguagem progressivamente mais cuidada, consistente e ponderada que o expresse; e solidifique conhecimentos acerca das regras das estruturas textuais e linguísticas, sendo que “é possível ensinar a compor, porque é possível decompor o processo (da escrita) em atividades base e utilizar, para cada uma delas, técnicas e processos específicos.” (Pires, 2002, p. 74), tal como será exposto de seguida.

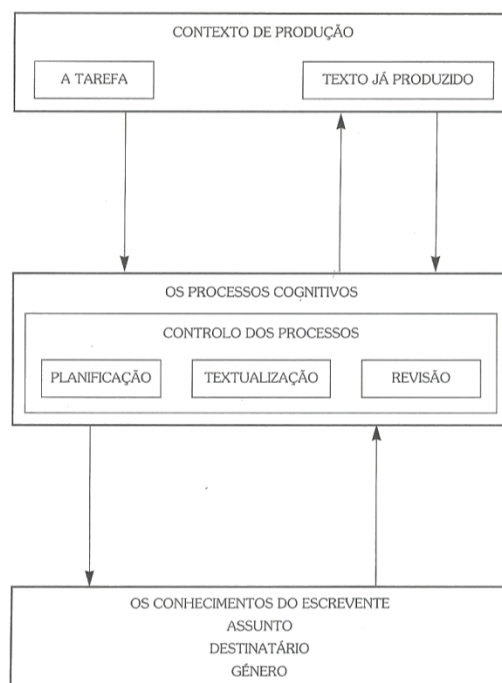
1.2. O processo de escrita

Sendo a escrita um processo possível de decompor importa compreender quais os processos inerentes à sua aprendizagem que conduzam o aluno à aquisição da competência compositiva.

A competência compositiva, ao contrário das restantes (gráfica e ortográfica) não é passível de uma automatização, uma vez que cada texto acarreta novos desafios. Esta competência exige que o aluno ative conteúdos e decida acerca da sua utilização, articulando-os com os restantes elementos do texto com coerência e coesão. Desta forma, a competência compositiva é ativada a nível global (grandes unidades de texto) e específico (microestruturas do texto), devendo o escrevente desenvolver a capacidade de tomar decisões em ambos os níveis, após conceber diferentes possibilidades para a elaboração de um texto (Barbeiro & Pereira, 2007).

O indivíduo quando escreve começa por ativar conhecimentos e projetar a forma como vai escrever, com base em pesquisas, notas e informações. De seguida redige o texto e por fim avalia-o, corrigindo-o e reformulando-o (Barbeiro & Pereira, 2007).

Existem diversos modelos que idealizam e organizam de forma diferenciada estes processos de escrita. Neste estudo será focado o modelo de Flower e Hayes que define a planificação, textualização e revisão com subprocessos na aprendizagem da escrita, coadunando com o Programa de Português do Ensino Básico (Carvalho, 1999).



Esquema 2 - Modelo de Hayes e Flower

Fonte: (Pereira, Escrever em Português - Didáticas e Práticas, 2000, p. 61)

A planificação é o “processo através do qual quem escreve forma representação interna do saber, representação essa que tem um caráter mais abstrato do que a sua representação linguística.” (Carvalho, 1999, p. 61). A planificação de um texto visa, assim, delinear os objetivos do mesmo, para que o escrevente mobilize e selecione conteúdos e os estruture em função da organização do texto, planificando a sua realização (Barbeiro & Pereira, 2007).

“A capacidade de planificação constitui um dos aspectos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos, ao longo do percurso escolar” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18), sendo necessário dedicar tempo à aprendizagem da planificação, para que a criança aprenda competências ligadas a este processo.

Para que o aluno comece a planificar o seu texto é necessário que consiga produzir ideias, recorrendo à memória ou a fontes externas. Tal, exige que a criança domine e aplique estratégias de pesquisa adequadas à ação, considerando o tipo de texto que tenciona escrever e o destinatário do mesmo. De acordo com Kucer (referido in

Carvalho, 1999), a busca de informação é um processo complexo que ocorre com base numa inter-relação entre os elementos pesquisados, que estão hierarquicamente ordenados em estruturas complexas, denominadas de *schemata*¹, que “representam o conhecimento que o indivíduo tem sobre objectos, situações e eventos, bem como sobre procedimentos que devem ser levados a cabo quando se recolhe, interpreta e organiza informação” (Carvalho, 1999, pp. 61-62). A estrutura cognitiva que envolve a localização e ativação dos *schemata* assenta numa avaliação da apropriação e importância dos conceitos face ao contexto da comunicação, por forma a seleccioná-los ou a rejeitá-los (Carvalho, 1999).

De seguida, é necessário que o aluno organize os dados, sendo, por conseguinte, imprescindível que detenha ou adquira competências ligadas a esta vertente. É importante compreender que, nesta fase, podem surgir ainda mais ideias e que para as organizar o aluno tem de as categorizar e ordenar (Carvalho, 1999).

O aluno ainda deve definir objetivos processuais, ligados à realização da tarefa; e de conteúdo, inerentes à comunicação pretendida, tendo em conta o destinatário da mesma (Carvalho, 1999).

Como é possível depreender, a planificação mobiliza competências ligadas à aquisição e organização de informação, bem como à definição de objetivos. Embora este plano seja delineado, sobretudo, antes de se iniciar a redação do texto é frequentemente alterado durante este processo pelo que é viável considerar dois tipos de planificação: geral (antes de iniciar a redação) e específica (durante a produção do texto) (Carvalho, 1999).

Assim, a planificação é um processo que acompanha toda a produção textual, enaltecendo a sua importância para o sucesso da escrita. É, ainda, importante frisar que quando a planificação é apenas representada em esquemas e notas requer um maior esforço cognitivo, pelo que, numa fase inicial, é relevante dedicar mais tempo a este processo, realizando-o de um modo mais completo, já que as crianças realizam com maior facilidade as tarefas concretas do que as abstratas (Carvalho, 1999).

Após a planificação, o modelo de Flower e Hayes prevê como subprocesso a textualização/redação, definindo-a como “o processo de transformação de ideias em linguagem visível” (Carvalho, 1999, p. 64). A textualização foca-se na redação do texto,

¹ *Schemata* são as estruturas complexas onde a informação se encontra hierarquicamente organizada na memória a curto e a longo prazo.

a partir da planificação anteriormente delineada, que passa agora a ser estruturada em frases e parágrafos que originam o texto.

À semelhança da planificação, este processo requerer a concretização de outras tarefas, nomeadamente a explicitação de conteúdos, pois as ideias devem ser explicitadas, permitindo um fácil acesso do leitor; a formulação linguística, que engloba a expressão como a informação deverá ser entendida; e a articulação linguística, dado que as frases devem estar interligadas, formando uma coerência e coesão linguística (Barbeiro & Pereira, 2007).

Após a realização destas tarefas, verificamos a existência de uma expansão face à planificação do texto, pelo que “escrever é passar de um rascunho existente (...) à comunicação pelo recurso exclusivo às palavras e combinações” (Vygotsky referido in Carvalho, 1999, p. 64).

Aliada à organização das palavras e das combinações, surge o conceito de linearização, dado que quando escrevemos organizamos linearmente as informações, pois as ideias que pretendemos transmitir podem relacionar-se entre si, estabelecendo ligações de causa/efeito. Assim,

“a textualização consiste em passar da globalidade do sentido à linearidade da sequência discursiva. Mas para que um texto seja reconhecido como tal é necessário que, sob a linearidade, a globalidade persista (...). A textualidade não é o resultado de relações estáticas mas de relações dinâmicas: para podermos falar de texto, é indispensável que a sequencialidade se oriente significativamente para uma finalidade global, o que lhe confere uma configuração específica” (Fonseca cit in Carvalho, 1999, p. 65)

Considerando o acima expresso, é possível compreender que um bom texto deve ser coeso e coerente, sendo estas diferentes formas de conectividade. No que refere à coerência (conectividade conceptual), esta prevê o estabelecimento de uma relação entre o texto e o conhecimento que temos acerca do mundo. Já a coesão (conectividade sequencial), visa a construção de uma ligação linguística relevante entre os diferentes elementos do texto, sendo que ao longo da sua redação é essencial recorrer aos mecanismos de coesão, designadamente de “coesão frásica, interfrásica, temporal, referencial e lexical” (Carvalho, 1999, p. 65).

A elaboração de um texto coeso e coerente requer a capacidade de articular a pertinência e a progressão, ou seja implica uma congruência entre aquilo que já foi redigido e os novos elementos que são introduzidos (Carvalho, 1999).

Neste sentido, a textualização é um processo complexo na medida em que exige bastante do ponto de vista cognitivo, dado que engloba um conjunto de aspetos, como “a motricidade, a ortografia, a pontuação, a seleção de palavras, a sintaxe, as conexões textuais, [e] a organização” (Carvalho, 1999, p. 67), sendo indispensável que o aluno automatize alguns deles, com a finalidade de focar a sua atenção noutras tarefas (Carvalho, 1999).

Redigido o texto, o modelo de Flower e Hayes, sugere que o aluno proceda à revisão do mesmo. A revisão é “ o processo no decurso do qual o sujeito que escreve decide ler o que foi escrito previamente, quer como ponto de partida para uma nova fase de redacção, quer com o objectivo de o avaliar e, eventualmente, alterar” (Carvalho, 1999, p. 67).

Durante a revisão, o aluno tem de ler, avaliar e proceder a eventuais correções daquilo que escreveu. Esta revisão pode ser concretizada durante ou no final do processo de textualização, contudo a revisão final é imprescindível (Barbeiro & Pereira, 2007). Este processo deve ocorrer de forma consciente, contudo, pode também, surgir inconscientemente durante a escrita, sendo relevante realçar a importância dos dois momentos (Carvalho, 1999).

Assim, a revisão não deve ser encarada como processo final da redacção de um texto, pois esta pode originar novos ciclos de planificação e escrita. A revisão pode, inclusive, anteceder o processo de textualização, caso o escrevente reveja o seu plano (Carvalho, 1999).

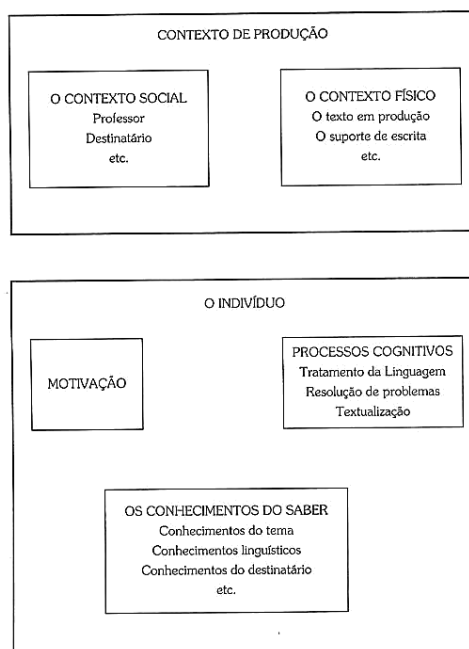
Aliada à revisão, encontra-se a capacidade de refletir, pois a criança não deve focar a sua revisão apenas na grafia e ortografia. Esta deve ser mais aprofundada e avaliar a estrutura do texto, a sua coesão e coerência, refletindo acerca da mesma, o que pode desencadear uma reestruturação e reescrita do texto. A reflexão sobre o produto obtido deve despertar o aluno para outras alternativas de escrita da mesma mensagem, levando-o a tomar decisões face ao que deve integrar no seu texto (Barbeiro & Pereira, 2007).

A revisão deve, assim, ter em conta a planificação inicial, para que o aluno verifique se a sua produção respeitou a organização e os objetivos delineados, no entanto é importante que a criança compreenda que o plano inicial é passível de ser

alterado devido ao carácter transformativo do processo de escrita (Barbeiro & Pereira, 2007). Este processo deve ainda considerar o texto ideal, comparando-o com o redigido, pois desta forma o aluno compreenderá as diferenças entre ambos e poderá aperfeiçoar a versão conseguida (Carvalho, 1999).

Desta forma, a revisão é igualmente um processo complexo na medida em que o escrevente, com base na avaliação/reflexão, deve compreender se atingiu os objetivos a que o texto se propôs e de que modo os pode atingir, caso tal não se verifique. Isto requer um elevado nível de abstração, pois o aluno deve solucionar problemas, reavaliando o texto e comparando-o com a planificação inicial (Carvalho, 1999).

A organização geral do modelo de Flower e Hayes, tal como comprovado no esquema seguinte, contempla dois princípios inerentes ao processo de escrita, designadamente o contexto de produção e o indivíduo, realçando a escrita como um processo construtivista e cognitivo. O primeiro refere-se aos fatores exteriores ao autor que, de alguma forma, influenciam o decurso da escrita, englobando as componentes sociais e físicas. O segundo agrega a motivação, a afetividade, os processos cognitivos e a memória a longo prazo onde estão armazenados os conhecimentos do saber (Pereira, 2000).



Esquema 3 - Visão Global do Modelo de Hayes e Flower

Fonte: Pereira, Escrever em Português - Didáticas e Práticas, 2000, p. 62)

Perante o exposto, é possível concluir que “o ensino da escrita deve contemplar uma dimensão integradora que reúne a acção sobre o processo de escrita e a acção sobre

o contexto dos escritos” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 31). Além disto, o facto do processo de escrita ser decomposto em subprocessos distintos e bem delineados permite que o professor, mais facilmente, defina estratégias mais proficientes para o ensino-aprendizagem da escrita de textos, sendo que esta deve proporcionar aos alunos a possibilidade de adquirirem competências em cada um dos subprocessos.

1.3. A narrativa

Analisando as obras da literatura infanto-juvenil, verificamos que a ficção narrativa é dominante, estando geralmente associada às “histórias para crianças” e surgindo, maioritariamente, em forma de conto ou novela (Bastos, 1999).

Diariamente, o Homem contacta facilmente com narrativas, sendo a sua própria vida uma sucessão destas que, por vezes, inspiram obras literárias. Nesta perspetiva, a forma narrativa é aquela com a qual as crianças mais contactam, sendo, por consequente, a que dominam mais facilmente (Bastos, 1999). Tal é impulsionado pelo facto de “As histórias (...) relacionar[em]-se largamente com significados afectivos” (Egan, 1994, p. 50), chegando mais facilmente às crianças.

Contudo, contar uma história é um processo complexo, pois “compreende sequências de frases encadeadas, que remetem para acontecimentos e estados inter-relacionados” (Rebelo, Marques & Costa, 2000, p. 213). Assim, as crianças começam por relatar acontecimentos vivenciados e só posteriormente adquirem a capacidade de inventar e contar uma história. A rapidez desta aquisição é influenciada por diversos fatores como a representação que as crianças criam das sequências de ações; a quantidade e variedade de histórias que os adultos leem às crianças; bem como as conversas entre os adultos e as crianças que as encorajam a compreender um determinado acontecimento, nomeadamente as suas causas e consequências (Fayol referido in Rebelo, Marques & Costa, 2000).

O contacto precoce com histórias narrativas concede às crianças a oportunidade de construírem os seus próprios conhecimentos e de se familiarizarem com este tipo de texto. Ao ouvirem ler histórias, elas podem construir inúmeros conhecimentos que são ativados em momentos de escrita.

Estas narrativas, normalmente, possuem um início e um fim muito vincado, iniciando-se regularmente com “Era uma vez” e culminando com “foram felizes para sempre”. A expressão “Era uma vez” antecede, geralmente, um acontecimento (conflito

ou problema) que será contextualizado e resolvido num determinado tempo e espaço (Egan, 1994). A capacidade de identificar o início da história e o conflito que a norteia, designadamente o seu desenvolvimento e a forma como é resolvido pode ser, desta forma, adquirida pela criança.

Nas histórias, as oposições binárias (bem/mal; medo/segurança; forte/fraco etc.) são igualmente realçadas pelas personagens da mesma. Estas oposições norteiam a história, sendo um critério de seleção face ao que será integrado na mesma, pois se existir, por exemplo, uma personagem bondosa, ao longo da narrativa serão revelados alguns atos dessa bondade (Egan, 1994). Ao compreenderem este aspeto, as crianças, na hora de escrever poderão mais facilmente selecionar os acontecimentos que pretendem inserir na sua narrativa, pois estes devem respeitar as oposições binárias estabelecidas inicialmente.

Considerando o anteriormente exposto compreendemos que, quando iniciam o ensino formal, as crianças já compreendem o conceito de causalidade inerente à orientação e ação das histórias (Egan, 1994), sendo que a partir dos 5 anos já conseguem produzir algumas narrações orais orientadas, onde “cada incidente desenvolve-se a partir do procedente e ao mesmo tempo induz um novo elemento do tema” (Rebelo, Marques & Costa, 2000, p. 214).

Embora as crianças contactem frequentemente com histórias e estas acarretem um significado para as mesmas, a produção de uma narrativa é um processo moroso, adquirido de forma gradual, sendo que a competência compositiva só é alcançada por sujeitos jovens (Rebelo, Marques & Costa, 2000).

Esta complexidade deve-se ao facto de uma narração requerer que o autor realize não apenas uma “representação analítica dos acontecimentos, mas que construa micro-sistemas de oposição linguísticos pelos quais aprende o funcionamento textual.” (Rebelo, Marques & Costa, 2000, p. 216).

Importa, por conseguinte, compreender as características dos textos narrativos, designadamente a sua estrutura e os elementos que a representam.

No que refere à estrutura, de acordo com o anteriormente descrito é possível compreender que, de um modo muito geral, o texto narrativo se divide em três grandes momentos, nomeadamente a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Os autores não são coerentes quanto à definição de uma única organização, existindo algumas mais abstratas e outras mais pormenorizadas. Dentro das mais abstratas, a estrutura mais divulgada prevê quatro momentos: “um estado inicial de equilíbrio; um momento de

instauração de um desequilíbrio, uma ou várias acção para restabelecimento do equilíbrio e um estado final, em que se recupera o equilíbrio.” (Fayol referido in Pereira, 2006, p. 198)

Tavares (2007) evidencia uma estrutura mais concreta, destacando cinco etapas pelas quais o texto narrativo é constituído, sendo elas:



Esquema 4 - Sequência de Etapas do Texto Narrativo

Fonte: Tavares, 2007, Didáctica do Português Língua Materna e Não materna no Ensino Básico, p. 57

Analisando o esquema apresentado, de um modo abstrato, compreendemos que as estruturas narrativas recorrem à organização do conto tradicional, na medida em que existe uma situação inicial que antecede o aparecimento de um problema (ou desejo), cujo desenvolvimento culmina num desenlace, existindo sempre um fim que transmite segurança à criança, dado que tudo volta à normalidade, sendo, normalmente transmitido um ou mais valores. A estrutura da narrativa presente em diversos géneros literários como o conto, o romance, a novela, etc; possui, por vezes, uma organização circular, dado que inicia e termina no mesmo local com as mesmas personagens (Bastos, 1999).

Relativamente aos elementos da narrativa, Tavares (2007) enuncia “a presença de uma ou várias personagens que realizam acções no tempo e no espaço” (p. 56) como a característica principal deste tipo de texto.

Reis (referido in Bastos, 1999) realça ainda outras especificidades deste tipo de texto como a exteriorização, que visa “descrever e caracterizar um universo autónomo, integrado por personagens, espaços e acções” (p.120), que nos é dado a conhecer pelo narrador, conduzindo-nos ao próximo atributo, a tendência objetiva. Esta procura colocar a história no centro da atenção narrativa ao invés do narrador que se limita a narrar os acontecimentos que se processam num dado local e tempo, pela mão das personagens.

Perante o exposto compreendemos que o texto narrativo é caracterizado por personagens (principais e secundárias) que se movem num dado tempo e espaço, sendo a história narrada pela figura do narrador que pode ser participante ou não.

Outros fatores gramaticais caracterizam este tipo de texto, como os conectores (conjunções e advérbios) que têm a função de direcionar o texto; os pronomes e os sinónimos, que são utilizados para evitar repetições; e os verbos que fazem desenrolar as ações, são estes os meios linguísticos que caracterizam a sequência anteriormente apresentada (Tavares, 2007). Desta forma, é evidente que o texto narrativo é marcado por mecanismos temporais e um carácter dinâmico (Bastos, 1999).

Em suma, as crianças apropriam-se mais facilmente da estrutura do texto narrativo (Pereira, 2006), dado o contacto precoce que realizam com géneros literários inseridos nesta estrutura. Aliando isto ao facto da aprendizagem da criança ocorrer progressivamente do conhecido para o desconhecido (Egan, 1994), encontramos a fundamentação para a aprendizagem da escrita de textos, neste projeto, ter enveredado pelo texto narrativo.

1.4. Dificuldades das crianças na elaboração de textos

O processo de escrita de texto, tal como tem vindo a ser salientado, é algo complexo dado o elevado número de capacidades inerentes à competência de escrita que são acionadas quando se redige um texto. Assim, é habitual que ao longo deste processo as crianças sintam algumas dificuldades que importa ao professor compreender.

Dificuldades são “obstáculos, barreiras ou impedimentos, com que alguém se depara ao tentar realizar algo que deseja executar” (Rebelo, 1993, p. 70). Contextualizando esta definição no âmbito escolar, as dificuldades são barreiras que as crianças enfrentam durante o processo de aprendizagem, influenciando a apropriação dos conteúdos (Rebelo, 1993), pelo que cabe ao professor compreender a sua origem e ajudar o aluno a ultrapassá-las, contudo “determinar as causas das dificuldades não é tarefa fácil” (Rebelo, 1993, p. 71).

Importa, por consequência, clarificar quais os problemas com que os alunos se deparam quando redigem um texto, para que, mais facilmente, o docente compreenda as dificuldades que daí possam advir, designadamente a sua origem, e delineie uma intervenção que auxilie a criança a ultrapassá-las.

Pereira e Azevedo (2005) enunciam a natureza dos problemas que consideram influenciar o sucesso das crianças na escrita de texto. De acordo com as referidas autoras, os alunos podem revelar dificuldades ao nível da clareza cognitiva, da referenciação espacial, do grafismo, do conteúdo e da criatividade, da oralidade, do domínio cognitivo e de convenções linguísticas.

As dificuldades ao nível da clareza cognitiva surgem, pois, as crianças “ignoram que a escrita tem sentido, que corresponde à transcrição da linguagem oral e que a linguagem escrita se segmenta em unidades de variada ordem” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 22). Este problema pode conduzir o aluno a revelar uma tendência para a “hipossegmentação (juntar palavras em uma só) e/ou [para] uma hipersegmentação (separar uma palavra em partes menores)” (Alcântara, 2013, p. 1). Nesta perspetiva, para ultrapassar esta dificuldade, a criança terá de compreender a natureza e a funcionalidade da linguagem escrita, com o auxílio do professor (Pereira & Azevedo, 2005).

Relativamente aos problemas de referenciação espacial, estes verificam-se quando o aluno demonstra dificuldade em coordenar a sua escrita face à direção pela qual deve escrever na folha. (Pereira & Azevedo, 2005).

As complicações inerentes ao grafismo surgem quando as crianças começam a escrever textos e ainda sentem dificuldades no domínio do gesto gráfico, reproduzindo imperfeitamente o código escrito. Assim, é indispensável que o professor proporcione às crianças momentos de desenvolvimento da motricidade fina, levando-as a escrever em diferentes suportes e variadas grafias, até que esta domine a escrita cursiva (Pereira & Azevedo, 2005).

As dificuldades podem ainda surgir ao nível de conteúdo e de criatividade, na medida em que os alunos podem sentir alguma adversidade em criarem a mensagem que pretendem escrever, sendo que quando a escrevem, esta normalmente acarreta problemas de incoerência. Para ultrapassar esta contrariedade, o docente deve realizar um trabalho progressivo com as crianças, sugerindo-lhes, primeiramente que escrevam sobre referenciais, dado que a familiaridade pode facilitar a construção de texto; e seguidamente deve propor situações motivantes e desafiadoras como a produção de um texto a partir de um indutor, como um conjunto de imagens, palavras-chave, entre outras. É igualmente indispensável que, simultaneamente, o professor leia textos e histórias para os alunos, pois assim estes adquirem novo vocabulário, importante para a fluência da escrita (Pereira & Azevedo, 2005).

A oralidade é outra área onde os problemas podem surgir, pois as crianças muitas vezes sentem dificuldade em esquematizar frases oralmente e, consequentemente memorizá-las, para escrevê-las. Para combater esta adversidade, o docente deve ocasionar momentos de desenvolvimento da memória imediata (Pereira & Azevedo, 2005).

Um atraso no domínio do código conduz igualmente a uma dificuldade, pois as crianças podem sentir alguma complicação em codificar as mensagens. É pertinente que o professor valorize o erro da criança que tenta escrever novas palavras, e posteriormente as clarifique quanto às regras do código linguístico (Pereira & Azevedo, 2005).

Por fim, as dificuldades podem surgir ao nível das convenções linguísticas, uma vez que as crianças podem não conhecer a ortografia, a sintaxe, bem como as regras de diferentes escritos, dado que são conhecimentos adquiridos progressivamente ao longo da escolaridade (Pereira & Azevedo, 2005).

À margem destas dificuldades, é importante compreender que alguns alunos possuem distúrbios de aprendizagem, que em nada se assemelham às enunciadas dificuldades que possam facilmente ser ultrapassadas.

Embora não exista um consenso quanto à definição de distúrbios de aprendizagem, de um modo genérico:

“Distúrbios de aprendizagem (...) refere[-se] a um grupo heterogéneo de desordens, que se manifestam por dificuldades significativas de aquisição e uso de aptidões de escuta, elocução, leitura, escrita raciocínio ou de matemática. Estas desordens são intrínsecas ao indivíduo presumindo-se que se devem a uma disfunção do sistema nervoso central.” (Rebelo, 1993, p. 76)

Estes distúrbios, no âmbito da leitura e da escrita podem assumir, sobretudo, a forma de dislexia, disortografia e disgrafia. Uma vez que os alunos intervenientes neste estudo não possuem qualquer distúrbio, este tema não será aprofundado.

2. A AVALIAÇÃO²

“A avaliação tradicional é uma amarra importante, que impede ou atrasa todo o tipo de outras mudanças. Soltá-la é, portanto, abrir a porta a outras inovações.” (Perrenoud, 1998, p. 4)

Ao longo do tempo o significado do que é avaliar e quais as suas influências têm sofrido várias mudanças. Porém, embora com objetivos diferentes, parece existir uma finalidade que se mantém, o de que a “avaliação é um processo de tomada de decisões sobre as aprendizagens de outro” (Pinto & Santos, 2012, p. 334).

Em meados do século XX, surgiram novas perspetivas de olhar o mundo e o Homem, particularmente, o seu processo de desenvolvimento e, conseqüentemente o da educação. Uma destas correntes de pensamento é o construtivismo, em particular o socio-construtivismo, que ao contrário do comportamentalismo que sustenta, em grande medida, as pedagogias transmissivas, valoriza a “importância do contexto, da linguagem e de outros processos mediadores na construção das formas como cada indivíduo, em interação com os outros num dado contexto, constrói o seu desenvolvimento.” (Santos & et al., 2010, p. 8).

Com efeito, poder-se-á dizer que as perspetivas atuais sobre o modo de como a criança aprende e se desenvolve estão na base de uma conceção diferente sobre o papel da avaliação considerado como um “instrumento sancionador e qualificador, no qual o sujeito de avaliação é o aluno e somente o aluno, sendo o objeto da avaliação as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos.” (Zabalza, 1998, p. 195).

Neste âmbito, “a avaliação assume na sociedade contemporânea um papel de destaque no campo pedagógico (...)” (Pinto & Santos, 2006, p. 7) porque, além de permitir a transmissão de dados relevantes sobre o desempenho escolar dos alunos, possibilita, da mesma forma, a aquisição de informações substanciais para ajudar a criança a aprender melhor e, com efeito, a promoção da qualidade das suas aprendizagens. Podemos, deste modo, inferir que “Avalia-se para se conhecer e só conhecendo o que o aluno sabe ou não sabe é que é possível realizar intervenções

² O ponto 2 deste relatório conta com algumas ideias retiradas do trabalho realizado no âmbito da Unidade Curricular Fundamentos da Ação Pedagógica (janeiro de 2014), intitulado por *Avaliar para Aprender nos Primeiros Anos*, cujas autoras são: Ana Filipa Vieira; Andreia Rodrigues; Marisa Figueiredo e Susana Portásio.

pedagógicas apropriadas, que tendam a gerar melhorias nas suas aprendizagens”. (Boggino, 2009, p. 79).

Considerando a evolução do conceito de avaliação descrita, depreendemos o destaque e as vantagens associadas à sua vertente construtivista, abandonando-se, neste projeto, a perspectiva sumativa da avaliação uma vez que a sua finalidade não é ajudar o aluno na sua aprendizagem.

A avaliação formativa serve não exclusivamente para situar as crianças face a uma aprendizagem, mas também para que, a partir de um processo de reflexão concreto, o professor possa modificar a sua estratégia de ensino, visando o sucesso de todas as crianças. Com efeito, este modelo de avaliação permite ao docente: recolher dados, interpretar evidências, usar os resultados, para desenvolver estratégias de ação pedagógica e planificar adequadamente.

A avaliação formativa é vista assim como um processo de acompanhamento e regulação do ensino e da aprendizagem, sendo que o seu objetivo se centra em compreender o funcionamento cognitivo do aluno face a uma dada situação proposta para se poder intervir de forma adequada. Neste sentido,

“cabe ao professor estar intencionalmente atento aos indícios vindos dos alunos, interpretá-los e agir em conformidade, assim como, fomentar contextos favoráveis para que esta atividade reguladora se vá desenvolvendo no aluno, para que ele possa cada vez mais ser um agente autónomo da sua autorregulação.” (Santos & et al., 2010, p. 12).

Nesta perspetiva, os erros e as dificuldades são considerados meios concretos capazes de levar os alunos a refletirem sobre as suas dificuldades e a reformularem a sua ação. “A avaliação passa a ser compreendida como uma reflexão contínua do indivíduo, reguladora do seu próprio percurso enquanto sujeito em aprendizagem.” (Gonçalves, 2008, p. 64). A avaliação formativa integra todas as produções dos intervenientes no processo de aprendizagem, dado que estas constituem informações que, trabalhadas intencionalmente, podem assumir a forma de *feedback*, sendo posteriormente utilizadas para aperfeiçoar as didáticas e a aprendizagem em que estão envolvidos.

Considerando que a avaliação formativa é reguladora de aprendizagens, a razão de avaliar reflete-se genuinamente como uma forma de aperfeiçoar a prática educativa,

com o propósito de que todos os alunos consigam adquirir o maior grau de competências de acordo com as suas capacidades reais, sendo que “o conhecimento de como os meninos e meninas aprendem é, em primeiro lugar, um meio para ajudá-los no seu crescimento e, em segundo lugar, é o instrumento que permite melhorar a atuação dos educadores.” (Zabalza, 1998, p. 201).

Resumidamente, a avaliação formativa tem como objetivo compreender o ponto em que o aluno está relativamente àquele onde deveria estar, perceber as causas dessa distância e agir de forma ajustada, de modo a ajudar o aluno a reduzir ou anular essa distância. Isto exige naturalmente uma compreensão das dificuldades da criança e do seu modo de pensar uma situação concreta, atentando não apenas nos resultados, mas também nos processos. Este deve ainda assumir uma postura reflexiva perante os dados recolhidos para delinear uma alteração que conduza ao sucesso. Assim, neste projeto, onde enveredei por uma abordagem formativa, a criança foi a protagonista da sua própria aprendizagem, participando ativamente de modo a tomar consciência do que já conseguiu, das dificuldades com que se deparou e de como as ultrapassou. A mim coube-me a responsabilidade de construir uma estratégia pedagógica adequada, isto é criar um contexto promotor de aprendizagem e orientar os alunos no mesmo, tendo como objetivo permanente aperfeiçoar a minha intervenção.

2.1. Uma avaliação regulada: o *feedback* e autoavaliação regulada

Em concordância com o que tem vindo a ser afirmado, a avaliação formativa pressupõe uma reflexão por parte dos alunos, que assumem um papel central na gestão das suas aprendizagens, adquirindo mecanismos de regulação (Dias & Semana, 2009). Nesta perspetiva, o principal objetivo da avaliação formativa passa pelo “(re)investimento da informação produzida em função dos dados recolhidos, no processo de ensino aprendizagem através de dispositivos de regulação” (Pinto & Santos, 2006, p. 103)

Importa, conseqüentemente, clarificar que regular a aprendizagem “significa contribuir para o desafio cognitivo e promover processos que fortalecem os esquemas de aprendizagem e os saberes” (Perrenoud referido in Dias & Semana, 2009, p. 2). Nesta perspetiva, trata-se de agir intencionalmente sobre o processo de aprendizagem, designadamente ao nível dos seus mecanismos, de forma a delinear o modo como se alcançará o sucesso na construção do conhecimento. Por outras palavras, a avaliação

reguladora exige que o aluno se consciencialize dos seus erros e das suas aprendizagens, revelando uma atitude crítica face à mesma (Dias & Semana, 2009).

Num contexto em que se evidencia a utilização da avaliação como instrumento regulador, cabe ao professor organizar e dinamizar este processo, “criando oportunidades para que a actividade de cada aluno se realize através da interacção, a partir do seu trabalho, e ajudando-o a empenhar-se na própria aprendizagem e a ganhar auto-confiança.” (Dias & Semana, 2009, p. 2). É possível inferir que nestas circunstâncias verifica-se uma congruência entre avaliação, ensino e aprendizagem, onde a primeira é colocada ao dispor das restantes de forma intencional e continuada, desenvolvendo-se “num ambiente de confiança, onde errar é visto como natural, privilegia[ndo-se] uma observação formativa em situação e no quotidiano e favorece[ndo-se] a metacognição como fonte de auto-regulação” (Santos referida in Dias & Semana, 2009, pp. 2-3).

O conceito de autorregulação emerge nos anos 80, associado às ideias socioconstrutivistas de promoção da autonomia e da responsabilidade do aluno face à sua aprendizagem. Esta conceção assume duas vertentes distintas, pois, por um lado é considerada um objetivo de ensino, através do desenvolvimento da autonomia e da motivação e, por outro encarna uma dimensão integradora, dado que ajuda o professor a resolver problemas, a delinear estratégias investigativas e a interpretar os resultados obtidos (Santos & Dias, 2010).

Para que o aluno realize uma autorregulação é imprescindível que o professor crie um ambiente de comunicação e negociação e que lhe forneça os critérios sobre os quais a sua autoavaliação deve incidir. No entanto, cabe ao aluno definir os processos que utilizará para analisar/refletir sobre as tarefas, os procedimentos e o produto final (Pinto & Santos, 2006).

Neste âmbito surgem os instrumentos de regulação, destacando-se neste projeto o *feedback* e a autoavaliação.

“A regulação pedagógica faz-se através de um processo de comunicação, cara a cara, através do diálogo, ou por escrito, através de anotações, isto é, por um *dizer avaliativo*” (Pinto & Santos, 2006, p. 105). É, neste contexto, que emerge a importância do *feedback*, dado este constituir um *dizer avaliativo* que ao longo do tempo tem vindo a ser estudado e utilizado a favor da regulação da avaliação.

O *feedback* é, por conseguinte um “apoio e orientação que os professores podem oferecer aos alunos com o objectivo de superar lacunas e dificuldades de aprendizagem”

(Dias, 2001, p. 42). De acordo com Tunstall e Gipps (referidos in Dias, 2001) o *feedback* subdivide-se em dois tipos, nomeadamente o *feedback* avaliativo que transmite um juízo de valor acerca do trabalho desenvolvido pela criança e o *feedback* descritivo que incide e comenta as tarefas apresentadas.

Compreendemos que o *feedback* descritivo é o que contribui de um modo mais significativo para a autorregulação dos alunos, tornando-os mais autónomos face à avaliação. Neste sentido um bom *feedback*, “deve ser descritivo, específico, relevante, periódico e encorajador, imediatamente utilizável, oral ou escrito, privado ou público, dirigido a um indivíduo ou grupo de indivíduos” (Santos, 2002, p. 3).

Como já referido, o *feedback* pode ocorrer de duas formas: oral e escrita. O *feedback* oral é frequente no quotidiano da sala de aula, já que se trata do diálogo presencial, entre o professor o aluno (Santos & Dias, 2006) e permite que o docente transmita toda a informação necessária na presença do aluno apoiando-o e incentivando-o a pesquisar os conteúdos incorretos, como também refletir e retificar as suas produções. Este diálogo tem a vantagem de permitir a transmissão direta de informação no instante em que a criança demonstra ter dificuldades, possibilitando ao professor compreender se esta foi bem interpretada pelo aluno.

O *feedback* escrito são “comentários, usualmente, feitos sobre produções escritas dos alunos que tomam como referência os critérios de avaliação definidos para cada tarefa” (Santos & Dias, 2010, p. 3). Este permite que o aluno realize uma reflexão não apenas quando recebe o *feedback*, mas também numa fase posterior, auxiliando-o no desenvolvimento da autonomia e da autorregulação das aprendizagens (Nogueira, 2009). Além disto, o *feedback* escrito possui a vantagem de possibilitar que o aluno realize uma comparação mais detalhada da sua produção face ao que lhe foi pedido, bem como relembre a informação transmitida, pois esta é registada por escrito, logo não poderá ser perdida/esquecida.

Embora com finalidades e vantagens distintas, estas duas formas de *feedback* podem ser utilizadas em simultâneo, complementando-se. Tal revela-se importante, sobretudo, quando direcionada aos alunos mais novos, dado estes ainda possuírem alguma dificuldade na leitura do *feedback*, bem como na sua apropriação.

É importante esclarecer que o *feedback* apenas se assume enquanto processo de regulação se utilizado pelo aluno para aperfeiçoar a sua produção e, conseqüentemente, aprofundar o seu conhecimento, desenvolvendo aprendizagens (Santos & Dias, 2006; Santos & Semana, 2009).

Fornecer este tipo de *feedback* regulador é algo complexo para o professor. Este deve adequar o seu discurso e/ou a sua narrativa às características do aluno, nomeadamente o seu desenvolvimento académico. Assim, para que o *feedback* seja significativo para os alunos e os ajude a desenvolver as suas aprendizagens, necessita de

“(i) ser clar[o], para que possa ser compreendida pelo aluno; (ii) incentivar o aluno a reanalisar a sua resposta; (iii) apontar pistas de ação futura; (iv) não incluir a correção do erro, no sentido de possibilitar ao aluno a sua identificação; (v) identificar o que já está bem feito, para fomentar a autoconfiança e o reconhecimento dos seus conhecimentos” (Santos referido in Santos & Semana, 2009, p. 3).

No que refere à extensão do *feedback* é importante que o professor selecione a informação que pretende dar ao aluno, para que esta seja unicamente a necessária para este progredir na sua aprendizagem. Logo, o *feedback* deve ser fornecido tendo em conta a sua qualidade e não quantidade, visto que o mais relevante é a perceção da informação transmitida por parte das crianças. Este pode assumir uma forma sintática interrogativa, afirmativa e mista (Santos & Dias, 2006).

O momento em que o *feedback* é fornecido deve ser igualmente ponderado pelo docente, sendo que alguns estudos destacam a importância deste apenas surgir depois do aluno ter oportunidade de refletir e aperfeiçoar o seu produto e antes de ser alvo de uma avaliação final (classificação) (Santos & Dias, 2006).

É importante que o docente compreenda quais os produtos que devem ser alvo de *feedback*, dado que “esta tarefa é muito exigente para o professor e consumidora de muito tempo” (Santos & Dias, 2006, p. 3). Nesta perspetiva, para que o *feedback* seja útil para o aluno, deve ser fornecido quando este se encontra no desenvolvimento de alguma aprendizagem e não em fase de consolidação (Santos & Dias, 2006).

De acordo com o Hattie e Timperley (referido in Dias, 2001), o *feedback* apenas se revela eficaz quando responde a questões correspondentes aos termos de *feed up*, *feed back* e *feed forward*, nomeadamente: “Para onde vou? (Quais são os objectivos?); Como vou? (Que progressos estou a fazer para atingir os objectivos?); Para onde vou a seguir? (Que actividades preciso de realizar para melhorar os progressos?)” (Dias, 2001, p. 43)

Deste modo, o *feedback* deve incidir não apenas sobre a tarefa, mas sobretudo no processo, tendo em conta a autorregulação do aluno. Para tal, quando escreve o *feedback*, o docente deve focar a sua atenção em aspetos como o seu *timing*, os seus efeitos positivos e negativos, o seu uso na sala de aula e no papel que detém na avaliação do aluno. O feedback fornecido pelo professor é visto, desta forma, como um apoio e guia, onde as crianças, a partir deste, constroem e reformulam o seu próprio conhecimento, de modo a melhorar as suas produções.

No que refere à autoavaliação, esta “é um conjunto de operações metacognitivas do sujeito onde este toma consciência dos diferentes momentos da sua actividade cognitiva e possibilita o seu desenvolvimento como sujeito autónomo, crítico e interveniente.” (Dias & Santos, 2008, p. 185). Por outras palavras, a autoavaliação requer que o aluno compreenda a origem das suas dificuldades, com base numa reflexão sobre o processo que desenvolveu (Pacheco, 1994).

Perante o exposto, compreendemos que a autoavaliação permite ao aluno adquirir autonomia e responsabilidade na sua aprendizagem, em consonância com o professor. Este procedimento coloca, inevitavelmente, o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem (Pacheco, 1994), destinando ao docente a função de “promover uma regulação interactiva que transfira para os alunos a responsabilidade pelas suas aprendizagens, desenvolvendo-lhes a auto-avaliação, e conseguir que apreendam as finalidades a atingir.” (Fernandes, 2006, p. 27). Perrenoud (referido in Fernandes, 2006) salienta que num contexto em que as crianças utilizam corretamente a autoavaliação, existe uma autonomia destas face ao professor, já que são capazes de regular as suas aprendizagens. No entanto, é importante compreender que embora a autoavaliação seja um processo centrado no aluno, as orientações do professor são indispensáveis para o sucesso na aprendizagem.

Assim, para que a autoavaliação ganhe sentido e significado deve

“incidir sobre desempenhos pertinentes e de que o aluno possua uma representação cLuísa e congruente; apoiar-se em critérios igualmente pertinentes e diferenciados (...); assentar em limiares de exigência ajustados; utilizar instrumentos que permitam ao aluno (...) fazer o despiste dos indicadores de aprendizagem seleccionados em cada situação” (Amor, 1993, p. 159).

Nesta perspetiva, sendo a autoavaliação um processo intrínseco ao aluno, evidência algumas vantagens importantes de compreender, designadamente que:

- é o aluno quem traça o itinerário da sua aprendizagem, não devendo a sua delineação ser ultrapassada pelo programa da área curricular ou pelo professor;
- o facto de o docente expor conteúdos não assegura que o aluno os compreenda e adquira, pelo que a autoavaliação fornece ao professor dados acerca dos conhecimentos feitos pelas crianças, ajudando-o a melhorar a sua prática;
- a superação dos erros, falhas ou dificuldades é mais facilmente conseguida se for realizada por quem comete estas lacunas, dado que cada indivíduo possui uma lógica de pensamento diferente (Nunziati referido in Santos, 2002).

Concluimos que a autoavaliação constitui a principal via para regular o processo de aprendizagem, sendo que o aluno desenvolve a sua atividade metacognitiva quando toma consciência dos seus erros e da forma como encara as dificuldades, ficando o professor responsável por proporcionar à criança contextos favoráveis ao desenvolvimento desta competência (Santos, 2002). Assim, a autoavaliação é importante para a construção das aprendizagens e, concomitantemente indispensável para o aluno (re)construir estratégias de aprendizagem, partindo da identificação do erro (Dias, 2001).

O *feedback* e a autoavaliação são assim processos complementares, sendo ambos instrumentos de autorregulação com características e objetivos distintos, mas cuja finalidade é colocar a avaliação ao dispor da aprendizagem das crianças.

2.2. A avaliação formativa na escrita de textos

Já anteriormente compreendemos que escrever um texto implica que a criança acione diversas capacidades e competências. Avaliar este tipo de produtos revela-se igualmente uma tarefa complexa, dada a sua vertente multidimensional (Pereira, 2000).

A correção de um texto deve considerar os níveis micro e macroestrutural deste produto, exigindo uma dupla correção, nomeadamente “a que se situa a nível das frases e onde se relevam erros sintácticos, lexicais e ortográficos; [e] a correcção a nível

superior em que se assinala um mau encadeamento, uma deficiência na sequência do texto.” (Pereira, 2000, p. 149).

Desenvolver uma avaliação formativa que envolva ativamente as crianças num processo de autorregulação exige a criação de bases que sustentem o diálogo e a colaboração entre o aluno e o docente, sendo a avaliação fundamentada na interdependência entre aquilo que é solicitado ao aluno e a sua produção efetiva (Pereira, 2000).

Tal como tem vindo a ser referido, a avaliação formativa incide não apenas sobre o produto final, mas sobretudo sobre o processo. Consequentemente, a avaliação formativa, no que se refere à escrita de textos, deve igualmente recair sobre a evolução do trabalho e da aprendizagem das crianças, regulando-os (Pereira, 2000).

Para os alunos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, que nesta fase iniciam o desenvolvimento da competência compositiva, revela-se fundamental conceder primazia à avaliação do processo, para que as crianças compreendam as suas dificuldades e delineiem uma estratégia, em conjunto com o professor, para as ultrapassar. Além disto, é importante que se apercebam das capacidades que já adquiriram e que podem aperfeiçoar (Pereira & Azevedo, 2005).

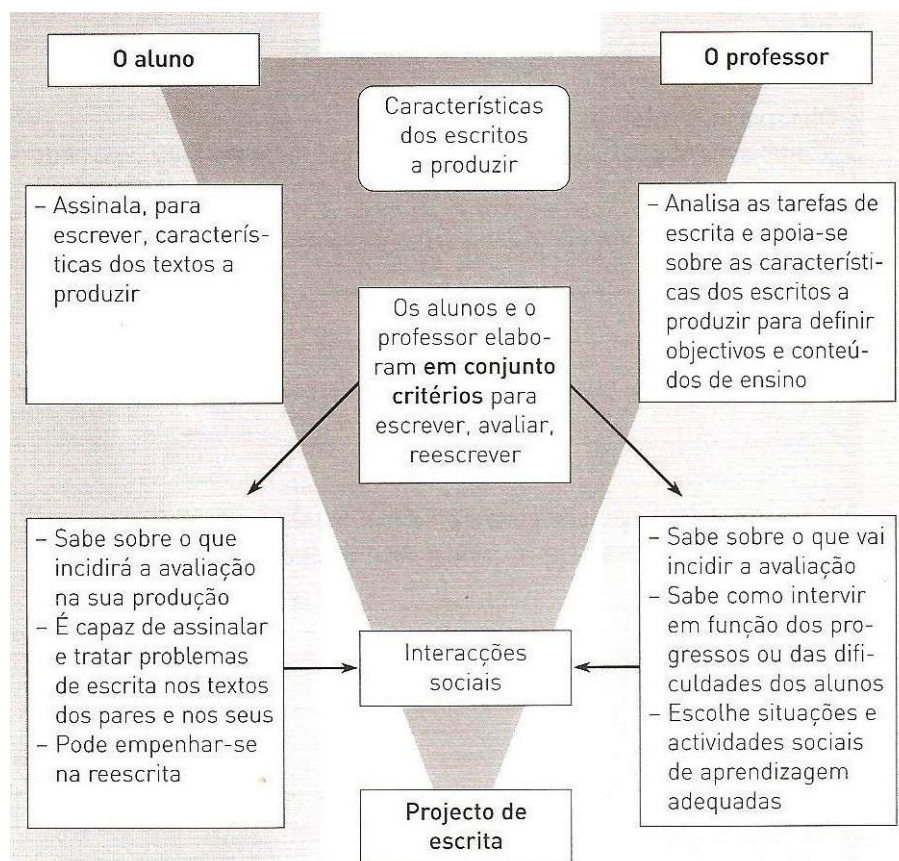
Desta forma, a avaliação de textos deve basear-se no processo de ensino-aprendizagem e não somente no ensino, isto é o professor deve construir o caminho para o conhecimento em conjunto com a criança, colocando a avaliação ao dispor deste percurso. Aliando isto à premissa de que a dificuldade avaliativa advém da falta de clarificação quanto à organização textual, torna-se crucial a definição de critérios avaliativos, em conformidade com os objetivos pedagógicos do professor (Pereira, 2000).

Os critérios avaliativos são indispensáveis para que o aluno concretize uma autoavaliação regulada, dado que estes permitem-lhe realizar uma “confrontação entre as acções a desenvolver numa dada tarefa e os critérios de realização da mesma” (Santos, 2002, p. 3). Estes são igualmente essenciais para o docente, dado que formam o referencial avaliativo que os auxilia a compreenderem a qualidade de uma produção do aluno.

O professor pode dar a conhecer, aos alunos, os critérios de avaliação ou então negociá-los com as crianças, sendo que tal acarreta a vantagem de as envolver mais ativamente na sua avaliação, promovendo simultaneamente uma apropriação mais clara dos mesmos por parte dos alunos (Santos, 2002).

A definição destes critérios deve ter em conta o texto que se pretende avaliar, ou seja deve existir uma concordância entre os objetivos a alcançar com a produção de um determinado texto e os critérios que o irão avaliar (Pereira, 2000), dado que estes são “o conjunto de aspectos linguísticos ou comunicativos que se têm de alcançar com um texto escrito para ser considerado aceitável.” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 98)

É agora possível inferir que para integrar a avaliação no processo de escrita textual, é necessário dedicar tempo à elaboração de critérios e à sua utilização, sendo preciso que a criança “tome consciência dos objectivos, antecipe e planifique as acções e se aproprie dos critérios de êxito para que possa fazer a sua auto-avaliação” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 98). O seguinte esquema, sintetiza o papel dos critérios no trabalho de escrita e na aprendizagem da escrita:



Esquema 5- O papel dos critérios no trabalho de escrita e na aprendizagem da escrita

Fonte: Pereira & Azevedo, Como Abordar... A Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico, 2005

A par da especificação dos critérios avaliativos, a avaliação formativa de textos deve ainda dispor de um “instrumento referencial de avaliação dos textos, capaz de combinar os aspectos mais formais com os textuais e discursivos” (Pereira, 2000, p.

147). Este permite que os alunos, mais facilmente, controlem e reflitam acerca da sua aprendizagem e auxiliam os professores no registo das suas observações/avaliações que lhe permitirá, posteriormente, refletir acerca das informações que recolheu através desta técnica.

Ao analisar os dados inscritos neste tipo de instrumentos o aluno desenvolve um olhar crítico face à sua produção textual, levando-o à reescrita da sua produção. Nesta fase, com o auxílio do professor e/ou dos seus colegas, o aluno deve conseguir aperfeiçoar o seu texto, compreendendo os aspetos que devem ser alvo de reestruturação. Evidencia-se assim a importância do aluno contactar com obras de autores de referência, para que consiga depreender quais os aspetos do seu texto que devem sofrer um melhoramento (Pereira, 2000).

Concluimos que “A escrita dos alunos não deve servir apenas para que eles produzam textos, mas tem de servir também para que eles aprendam determinados conteúdos específicos, em função de cada uma das situações em que escrevem” (Pereira, 2000, p. 173). Utilizar a avaliação em prol do desenvolvimento desta aprendizagem apenas é possível quando se trata da avaliação formativa da escrita, dado que esta se centra no processo, sendo imprescindível o recurso a uma regulação exterior mediada por instrumentos que facilitem o processo de reflexão sobre as produções e posterior melhoramento das mesmas (Pereira, 2000).

2.3. Operacionalização da avaliação formativa

O paralelismo entre avaliação sumativa e fichas de avaliação é evidente e regular. No entanto quando falamos de avaliação formativa importa compreender que tipos de instrumentos servem a operacionalização da mesma, ou seja quais as técnicas utilizadas pelos professores para obterem dados que fundamentem a sua avaliação e como os registam (Pacheco, 1994).

A avaliação formativa constitui um processo contínuo e interativo, pelo que é possível delinear quatro momentos de operacionalização deste tipo de avaliação, que se relacionam em espiral, nomeadamente:

- No diagnóstico, que ocorre antes do início do processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao professor compreender os conhecimentos dos alunos, de modo a delinear adequadamente a sua intervenção; e aos alunos clarificarem os seus conhecimentos;

- Durante o processo de ensino-aprendizagem, onde o docente, juntamente com os alunos, deve definir de forma clara os objetivos, bem como delinear medidas de reajustamento do processo, com base numa reflexão acerca das dificuldades e sucessos obtidos no mesmo;
- Depois pequenos períodos de aprendizagem, quando é realizada uma primeira análise dos produtos, procedendo-se, em caso de necessidade a uma reorganização do processo;
- Após a realização da atividade, realizando-se um balanço das aprendizagens efetuadas, de modo a compreender-se as dificuldades de cada aluno. Aqui, em caso de necessidade, delinea-se um novo processo de aprendizagem, tentando-se colmatar as falhas encontradas. (Instituto de Inovação Educacional, 1994, pp. 1-2).

A avaliação formativa antevê a necessidade de se preparar a avaliação, seguindo-se a fase de recolha de dados que posteriormente serão analisados e utilizados pelo professor para aperfeiçoar a sua prática e pelo aluno para compreender a sua evolução no processo de ensino aprendizagem.

Neste tipo de avaliação, “o professor recolhe, de forma natural e espontânea, por intermédio de procedimentos muito informais, informação sobre os alunos” (Pacheco, 1994, pp. 116-117), sendo que a avaliação formativa serve-se maioritariamente destes dados, do que daqueles recolhidos com técnicas formais.

Contudo a evidente necessidade da ocorrência de registos conduz, obrigatoriamente, o professor à seleção de técnicas e instrumentos de recolha de dados, mesmo dentro do campo formativo. Assim, para que esta escolha seja a mais adequada importa primeiramente compreender aquilo que se pretende avaliar (Pacheco, 1994).

Outra dificuldade inerente a esta seleção é compreender de que instrumentos e técnicas a avaliação formativa dispõe, sendo que não existe um consenso quanto a este tema. De acordo com Pacheco (1994) a avaliação formativa,

“não depende tanto dos instrumentos muito estruturados de recolha de dados, mas sim da necessidade sistematizada e estruturada de recolha alternativa de dados [sendo que] esta alternativa encontra-se na valorização da participação da actividade do aluno, no reforço da observação (...), nos trabalhos individuais e em pequenos grupos, enfim, no registo informal do dia-a-dia escolar” (p. 118).

Neste sentido Cardinet (referido in Pacheco, 1994), destaca o questionamento oral como a melhor prova formativa na medida em que permite perceber a perspectiva do aluno, através do diálogo, sendo possível clarificar as áreas mais problemáticas. A autoavaliação serve igualmente a avaliação formativa já que através dela a criança integra os resultados da avaliação, descrevendo a origem das suas dificuldades. A congruência entre ambas as técnicas constitui o ideal da avaliação formativa.

Compreendemos, por conseguinte, que o aluno “(con)vive intrinsecamente com um processo de aprendizagem, no qual, a avaliação assume uma perspectiva contextualizada, integrada e integradora, orientada para atitudes de reflexão” (Pires, 2002, p. 106). Assim, embora a avaliação formativa dependa de uma avaliação informal e continua, esta é passível de instrumentação, tornando-se indispensável disponibilizar ao aluno instrumentos que lhe permitam regular a sua avaliação e, simultaneamente, as suas aprendizagens, ou seja “instrumentos que lhe permitam, além de detectar/qualificar as suas próprias falhas e/ou insuficiências, também e sobretudo ter ao seu alcance suportes operacionais orientadores dessa aprendizagem” (Pires, 2002, p. 106).

Resumidamente operacionalizar a avaliação formativa, cujo foco são os processos cognitivos das crianças, significa ativar processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens (Fernandes, 2006). Nesta investigação, os instrumentos que auxiliaram as crianças nesta operacionalização foram os guiões de planificação de textual, a tabela de autocorreção e o *feedback* escrito.

CAPÍTULO III – Metodologia

Ao longo deste capítulo justificarei as opções metodológicas que orientaram a minha investigação, começando por enunciar de forma justificada o método utilizado, através da definição do paradigma e da opção metodológica adotada. Seguidamente, sumariarei os dispositivos e procedimentos de recolha e tratamento de dados utilizados na concretização desta investigação. O capítulo culmina com a caracterização do contexto e com a descrição da proposta pedagógica implementada e que serve de base ao estudo realizado.

1. IDENTIFICAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO MÉTODO

1.1. O paradigma do estudo

A presente investigação insere-se num paradigma socio crítico, como será possível compreender ao longo desta secção.

Importa, antes de mais, compreender o significado de “paradigma” no contexto investigativo, pois este conceito tem vindo a ser, ao longo da história das ciências e da epistemologia, alvo de discussão e de reflexão (Afonso, 2005).

De acordo com Coutinho (2011), o “pai” deste conceito foi Thomas Kuhn que, em 1962, o definiu como um “conjunto de crenças, valores, técnicas partilhadas pelos membros de uma dada comunidade científica e, como um modelo para o “que” e para o “como” investigar num dado e definido contexto histórico/social” (p. 9).

Esta definição mostra-nos que o paradigma visa acreditar as ideias dos investigadores, conferindo assim uma validação às metodologias por estes utilizadas. Desta forma, podemos compreender que o paradigma justifica as opções metodológicas selecionadas, pois define a forma como o conhecimento deve ser alcançado.

Outros autores mencionados por Coutinho (2011) referem precisamente este aspeto da prática investigativa, definindo o termo paradigma como “esquemas teóricos, com carácter didático, que agrupam o conjunto de cientistas que utilizam uma dada metodologia na prática da investigação, constituindo uma comunidade científica” (p. 9).

Neste sentido, fornece um enquadramento que justifica as diversas decisões que o investigador tomará para alcançar as respostas à sua questão de investigação, ou seja

para alcançar o conhecimento. O paradigma reflete, por isso, uma epistemologia, dado que esta se debruça sobre o estudo da ciência do conhecimento, ou seja pretende compreender como este se constrói e desenvolve.

Atualmente existem opiniões diversificadas neste campo, porém, segundo Coutinho (2011), a mais consensual visa a existência de três paradigmas investigativos em Ciências Sociais e Humanas (CSH), designadamente o paradigma positivista, o interpretativo e o socio crítico. Contudo Ponte (2002), defende a emergência de um possível quarto paradigma investigativo, designado de investigação sobre a prática, tendo este como principais objetivos “alterar algum aspecto da prática, (...) [e] compreender a natureza dos problemas que afectam essa mesma prática com vista à definição, (...) de uma estratégia de acção” (pp. 7-8).

Atendendo a esta definição, é possível concluir que o meu estudo poderia inscrever-se neste “paradigma” defendido por Ponte, uma vez que após identificar um problema que afetava a aprendizagem dos alunos (necessidade de orientação para a construção de textos) defini uma estratégia de ação (utilização de guiões de estruturação de textos narrativos e fornecimento de *feedbacks* às produções dos alunos) que tinha como objetivo alterar esse aspeto da minha prática.

No entanto, não tendo este ainda emergido como um paradigma torna-se mais rigoroso inscrever este estudo no paradigma socio crítico. De acordo com Coutinho (2011), este paradigma sustenta-se na Teoria Crítica de Jurgen Habermas que pretende juntar a vertente teórica com a prática, diferenciando dos restantes paradigmas por introduzir a ideologia (ação) no modo de produção do saber.

Assim, o paradigma socio crítico, que requer um investigador participante (Coutinho, 2011), tem a intenção de produzir um conhecimento prático com base na mudança, sendo por isto possível inscrever este estudo neste paradigma, dado que tenciono efetuar uma mudança na minha prática com base no conhecimento alcançado com a aplicação da estratégia que delineei.

É importante frisar que esta estratégia foi sendo adaptada ao contexto, pois não foram fornecidos sempre os mesmos guiões nem sempre os mesmos *feedbacks*, dado que tal não era significativo para o estudo. Isto é igualmente aceite neste paradigma em que os seus princípios ontológicos detêm um carácter evolutivo e holístico (Coutinho, 2011).

O paradigma socio crítico produz um conhecimento ideográfico, ou seja o conhecimento produzido em cada estudo não é generalizável, dado que os resultados

foram obtidos num determinado contexto que os influenciou. Assim, as conclusões deste estudo não padecem de uma generalização, sendo aplicáveis apenas ao contexto onde a investigação foi desenvolvida.

Em suma, o meu estudo insere-se no paradigma socio crítico, dado que ao longo da investigação irei implementar uma estratégia evolutiva e compreender de que forma esta conduz a uma mudança na minha prática.

1.2. O método de estudo

A definição do método de estudo é essencial à realização do trabalho empírico, uma vez que engloba a apresentação da estratégia de investigação selecionada, nomeadamente a caracterização e justificação das técnicas e dos instrumentos utilizados, bem como dos participantes e dos procedimentos adotados (Afonso, 2005).

Desta forma, o método do estudo inclui a descrição da metodologia selecionada pelo investigador na concretização do trabalho empírico. Assim, importa recordar que a metodologia encontra fundamentação no paradigma selecionado, pois visa auxiliar o investigador a alcançar o conhecimento, dado que “analisa e descreve os métodos, distancia-se da prática para poder tecer considerações teóricas em torno do seu potencial na produção do conhecimento científico” (Coutinho, 2011, p. 23).

Neste sentido, uma vez que o este estudo se insere no paradigma socio crítico e se baseia na minha prática, enveredei por uma metodologia de investigação sobre a prática inspirada na investigação-ação.

É imperioso compreender a definição de investigação-ação, para conseguir compreender a sua adaptação a este estudo. A investigação-ação, segundo Ponte (2002), surgiu pela mão de Kurt Lewin, psicólogo social que tinha como objetivo de, em simultâneo, desenvolver o conhecimento teórico e promover mudanças sociais. Desta forma, Lewin (referido in Ponte, 2002), definiu esta metodologia como uma

“sucessão de ciclos envolvendo uma descrição dos problemas existentes num dado campo social, seguidos da elaboração de um plano de acção, da colocação desse plano em prática e da respectiva avaliação, que poderia, por sua vez, dar origem a um novo plano de acção mais aperfeiçoado, recomeçando desse modo um novo ciclo de investigação.” (p. 6).

Analisando a perspectiva desta definição é possível compreender que a investigação-ação pretende definir um plano de ação que ajude a solucionar um determinado problema social, colocá-lo em prática, avaliar o seu impacto no contexto e, caso necessário, proceder a um aperfeiçoamento desse plano de ação e iniciar um novo ciclo até ser atingida uma mudança social. Podemos então concluir que “A investigação-ação consiste na recolha de informações sistémicas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 292). Deste modo, Coutinho (2011), após analisar o trabalho desenvolvido por outros autores de referência identificou as seguintes características da investigação-ação: participativa; interventiva; cíclica e auto – avaliativa.

Nesta perspectiva, a investigação-ação do ponto de vista educacional, coloca os professores como investigadores das suas práticas, desafiando-os a encarar os dilemas e os problemas que esta pode acarretar, levando-os à realização de inovações na sua prática, de um modo reflexivo (Afonso, 2005).

A investigação-ação delineia um ciclo que tem como ponto de partida a identificação de uma problemática num contexto. Neste estudo a dificuldade detetada no contexto onde desenvolvi a minha prática prende-se com a iniciação à produção de textos narrativos associada à necessidade das crianças em serem orientadas nesta produção. Desta forma, planeei uma intervenção que passou pelo desenho de um guião de planificação textual e aliei esta evolução desta aprendizagem ao fornecimento de *feedbacks* com o objetivo de levar as crianças a progredirem na redação de textos narrativos através de uma reflexão e correção do seu trabalho. De seguida realizei a minha intervenção e por fim avaliei o impacto que esta teve no contexto, retirando conclusões e refletindo acerca das mesmas, sendo que devido ao curto período de que dispomos no contexto de estágio, não é viável o aperfeiçoamento desta estratégia para iniciar um novo ciclo.

Em suma, o meu estudo, sendo uma investigação que incidiu sobre na minha prática, teve como objetivo modificá-la, tornando-a mais proficiente no âmbito da escrita.

2. IDENTIFICAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE DADOS

2.1. Dispositivos e procedimentos de recolha de dados

Para que exista uma investigação é imperioso proceder-se à recolha de dados, sendo que esta recolha deve basear-se nas opções metodológicas adotada para o estudo. Desta forma, de acordo com Coutinho (2011), a metodologia de investigação-ação compreende técnicas baseadas na observação, na conversação e na análise de documentos. Seguidamente apresento, de forma justificada, as técnicas de recolha de dados que adaptei para a presente investigação, nomeadamente a observação participante, o inquérito por entrevista e a análise documental.

2.1.1. Observação participante

A observação participante é uma técnica que permite ao investigador recolher informações na primeira pessoa, que tomam (normalmente) a forma de notas de campo redigidas pelo investigador e que são analisadas por este de forma a obter conclusões para o seu estudo (Afonso, 2005). De forma a assumir um carácter rigoroso e fiável e para que gere resultados válidos, a observação deve ser efetuada pelo investigador, durante um longo período de tempo, no contexto onde a problemática foi identificada. É, ainda, importante referir que o investigador deve intervir no contexto e registar o que ele e os sujeitos estudados veem (Moreira, 2007).

Considerando que este estudo foi realizado por mim, tive a oportunidade de observar diretamente o contexto e as interações das crianças com a ação que estava a dinamizar, assumindo assim o papel de observadora participante e respeitando as características referidas.

A minha observação focou-se nos momentos semanais em que os guiões eram entregues às crianças e estas os preenchiam com as suas ideias. Aqui tencionava compreender se as ideias eram empregues no local correto respeitando o indutor, ou se, pelo contrário, o guião necessitava de algumas adaptações. Seguidamente acompanhava o momento em que os alunos redigiam os textos, atentando nas dúvidas que colocavam para que o *feedback* que lhes iria fornecer fosse o mais personalizado possível. Nesta ocasião, observei também se o guião era consultado durante o processo de textualização ou não, para compreender se este constituía uma ferramenta de consulta ou apenas de estruturação de ideias. Posteriormente, quando entregava os textos com os respetivos *feedbacks*, observava a forma como estes eram lidos e interpretados pelas crianças, para que o pudesse sempre aperfeiçoar. Por fim, verificava ainda a forma como os alunos se

apropriavam dos *feedbacks* para reescrever os seus textos de forma melhorada e de como os mesmos constituíram um meio de cooperação, pois as crianças passaram a pedir auxílio aos colegas para corrigir algumas coisas apontadas nos *feedbacks*. A observação foi ainda importante para compreender se os alunos recorriam aos antigos textos e respetivos *feedbacks* quando escreviam um novo, sendo isto importante para compreender a forma como o faziam e porque o faziam.

Algumas destas observações foram complementadas com um registo áudio e todas elas foram transformadas em notas de campo, pois estas são “(...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 150). Assim, as notas de campo devem ser isentas de pressupostos do investigador, devendo ser meramente descritivas.

2.1.2. Inquérito por entrevista

A entrevista é igualmente uma das estratégias de recolha de dados, muito aplicada, quando a metodologia utilizada é a investigação-ação, pois trata-se de um complemento à observação realizada pelo investigador, já que possibilita a recolha de dados sobre acontecimentos relacionados com a investigação, com base

“(...) numa verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite que o seu interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 193).

Desta forma, uma entrevista pretende recolher o ponto de vista dos interlocutores relativamente a um dado assunto, neste caso relativamente à ação que foi colocada em prática no contexto.

De acordo com Natércio Afonso (2005), a entrevista pode assumir três estruturas distintas, podendo ser uma entrevista estruturada, não estruturada ou semiestruturada.

Na minha investigação senti a necessidade de concretizar entrevistas não estruturadas aos alunos, que tomaram a forma de conversas de explicitação, pois, dado

que existe uma observação participante, o investigador já conhece os interlocutores, o que leva a entrevista com semelhanças de uma conversa (Bogdan & Biklen, 2010). Nestas conversas com os alunos não existiam perguntas demarcadas, mas sim um tema (utilização de guiões e *feedbacks*), pois este tipo de entrevista desenrola-se em torno de temas ou grandes questões, sem existirem perguntas delineadas (Afonso, 2005). Nestas entrevistas questioneei os alunos com perguntas abertas acerca das suas produções de modo a compreender a forma como estes se apropriam e utilizam os guiões e os *feedbacks*. De forma a alcançar o meu objetivo, foi fundamental pedir aos alunos que justificassem as suas respostas evitando que estes respondessem de forma vaga e fechada (sim ou não).

É importante salientar que todas estas conversas de explicitação foram gravadas, para que nenhum pormenor ficasse perdido e para que me dedicasse inteiramente às conversas de explicitação, descartando a preocupação com o registo da mesma. Todas elas foram posteriormente transcritas e analisadas.

2.1.3. Análise documental

A análise documental prende-se com a recolha de informação útil à investigação em “documentos oficiais, documentos públicos e documentos privados” (Afonso, 2005, p. 89).

No meu estudo recorri sobretudo a documentos privados, pois estes incluem “trabalhos escolares dos alunos” (Afonso, 2005, p. 89), que no caso desta investigação constituíam uma parte fundamental do estudo. Desta forma foi necessário analisar as produções escritas das crianças para compreender o impacto que a estratégia (guiões e *feedbacks*) implementada teve no processo de aprendizagem das mesmas.

Para este estudo foi igualmente útil consultar documentação oficial, nomeadamente “documentação dos arquivos das organizações escolares (...) (pautas)” (Afonso, 2005, p. 91). Foi essencial consultar as pautas das avaliações das crianças da turma para proceder à seleção das crianças cujas produções iriam ser alvo de análise, já que tinha de incluir neste estudo crianças com diferentes níveis de desenvolvimento. Além disso, o plano de turma forneceu-me igualmente dados para realizar esta seleção.

2.2. Dispositivos e procedimentos de análise de dados

A análise de dados consiste na organização de todo o material empírico recolhido através das diferentes técnicas referidas e na sua análise para que seja possível retirar-se conclusões e, conseqüentemente alcançar-se novos conhecimentos. Podemos então referir que “A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 2010, p. 205)

Desta forma, para proceder à análise das informações empíricas torna-se imperioso compreender a sua natureza. Neste estudo, os dados obtidos são de natureza qualitativa, uma vez que estes “(...) podem consistir em textos recolhidos (...), relatórios de observação produzidos pelo investigador e discurso de actores sociais recolhido em entrevistas (...)” (Afonso, 2005, p. 112).

É ainda importante referir que os dados devem ser sujeitos a uma avaliação por parte do investigador, para compreender a sua fidedignidade, validade e representatividade. Assim, para que estes sejam fidedignos devem referir-se a informação recolhida no contexto do estudo. Por outro lado, a validade prende-se com a relevância da informação gerada relativamente ao conhecimento que se pretende alcançar. Por fim, a representatividade diz respeito à veracidade do contexto e dos sujeitos envolvidos no estudo (Afonso, 2005)

Analisando estes pressupostos, e avaliando a qualidade dos dados que recolhi é possível compreender que estes possuem qualidade, pois são informações fidedignas, dado que foram recolhidas unicamente no contexto de estágio, não tendo sido “fabricadas”; são válidas na medida em que são pertinentes para o estudo, uma vez que constituem os resultados da implementação da estratégia definida; e por fim são representativos pois o contexto e os sujeitos são aqueles onde o problema foi identificado.

De seguida enuncio os dispositivos e procedimentos que utilizei e realizei para analisar os dados recolhidos ao longo da minha intervenção.

2.2.1. Instrumento de análise de dados – tabela

De acordo com Coutinho (2011) os dados qualitativos geram uma grande quantidade de informação que carece de uma organização e redução para que possa ser analisada. Uma vez que a minha maior fonte de informação são os textos das crianças, a

referida autora sugere a utilização da “análise de conteúdo [que] é uma técnica que consiste em avaliar de forma sistemática um corpo de texto” (p.193), com a finalidade de definir regularidades nos dados. Assim é necessário proceder a uma categorização da informação de forma a reunir o maior número de informações com base numa esquematização.

Neste sentido, para esquematizar os meus dados, elaborei uma tabela³ que me permitiu compreender, semanalmente, a evolução de cada uma das crianças selecionadas face à produção textual. As regularidades que defini para a tabela prendem-se com os elementos da narrativa, a sequência narrativa, a coerência gramatical, a pontuação e a ortografia. É importante frisar que estes critérios se encontram em consonância com aqueles que constam na tabela de autocorreção dos alunos.

A posterior análise destas tabelas resultou em dados que foram cruzados com as informações obtidas nas conversas exploratórias e na entrevista à professora cooperante, bem como nas notas de campo e na análise de documentos oficiais, procedendo-se assim à triangulação de dados. Esta triangulação “preconiza o uso de diversas fontes de dados de modo a obter uma descrição mais rica e completa dos fenómenos” (Denzin referido in Ramos, 2005, p. 113). Através disto foi possível compreender de uma forma mais contextualizada o impacto que a estratégia delineada teve nos alunos e na minha prática, obtendo-se resultados mais válidos.

3. O CONTEXTO DE ESTUDO

A minha intervenção desenvolveu-se numa turma de 2º ano de escolaridade numa escola de Setúbal, onde desenvolvi dois estágios no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio II e Estágio III. A turma é constituída por vinte alunos com idades compreendidas entre os sete e os oito anos, sendo onze do sexo feminino e nove do sexo masculino.

De acordo com o plano de turma, este grupo é constituído por crianças oriundas de bairros circundantes da escola e provêm de famílias com um nível socioeconómico baixo, médio baixo e médio. Segundo o mesmo documento, a turma integra uma criança

³ Consultar anexo 1

de etnia cigana, duas cuja nacionalidade não é portuguesa e ainda dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

No que diz respeito ao aproveitamento da turma, tendo por base as observações realizadas, é possível inferir que se trata de um grupo heterogéneo, com diferentes ritmos de trabalho e aprendizagem. Nesta turma, de acordo com o Plano de turma existem cinco alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, não conseguindo acompanhar o ritmo da turma. Os alunos são interessados e curiosos para com todo o processo de ensino-aprendizagem, gostando de interagir no mesmo e apresentando resultados que divergem entre o satisfatório e o excelente, expetando os alunos anteriormente referidos.

No que refere à área curricular do Português é possível notar que a maioria das crianças demonstra algumas dificuldades na escrita de palavras mais complexas, bem como na redação de textos.

4. DESCRIÇÃO DOS DISPOSITIVOS E PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO

Ao longo de seis semanas realizei a minha intervenção no referido contexto de estágio. Durante este período, todas as crianças da turma redigiram um texto por semana, utilizando os guiões de apoio⁴ à sua elaboração e receberam um *feedback* escrito dos mesmos, tendo a oportunidade de melhorá-los.

De forma a contextualizar a realização destas narrativas, semanalmente, selecionei um indutor que tinha a dupla função de contextualizar os textos face aos temas abordados durante a semana e despertar a criatividade dos alunos. Os indutores selecionados foram:

- uma figura humana, construída com sólidos geométricos (primeiro texto)⁵;
- um boneco de neve, que assumia a forma de objeto decorativo da árvore de Natal (segundo texto)⁶;
- a figura do rei, associada ao dia de Reis (terceiro texto);
- a imagem de uma estrela, aliada ao dia de Reis (quarto texto)⁷;

⁴ Consultar um guião de apoio, genérico, no anexo 2

⁵ Visualizar uma foto do primeiro indutor, no anexo 3

⁶ Visualizar uma foto do segundo indutor, no anexo 4

⁷ Visualizar o quinto indutor, no anexo 5

- a imagem de um pirata, inerente ao texto que haviam explorado durante a semana (quinto texto)⁸;
- um urso de peluche (sexto texto)⁹.

A minha intervenção semanal iniciava-se com a divulgação do indutor, no âmbito de uma ou mais áreas curriculares, sobre o qual conversava com a turma, respondendo a algumas questões colocadas pelos alunos ou, simplesmente, levantando hipóteses de existirem várias histórias em redor deste indutor, despertando a criatividade das crianças e, simultaneamente, fornecendo ideias às mesmas. Seguidamente distribuía o guião, concedendo algum tempo para as crianças o preencherem, sendo que após a conclusão desta etapa, facultava uma folha a cada aluno, onde estes redigam o seu texto. Concluída a fase de textualização, cuja duração variava de aluno para aluno, atribuía algum tempo para a revisão textual, dando a possibilidade de trocarem o seu texto com algum colega, de modo a realizarem uma heteroavaliação.

Posteriormente recolhia os textos que avaliava formativamente em casa, fornecendo um *feedback* descritivo (escrito) a cada um. Este *feedback* seguia um código de correção¹⁰ previamente estabelecido com os alunos, para uma mais fácil compreensão.

No dia seguinte, distribuía o texto e a respetiva avaliação aos alunos, dando-lhes a oportunidade de reescreverem o seu texto ou apenas corrigirem alguns pontos que julgassem necessitar de melhoria, tendo em conta o *feedback* fornecido. Durante este processo os alunos podiam recorrer a qualquer fonte que necessitassem, como o caderno, os manuais, os livros disponíveis na biblioteca da sala, os colegas, as estagiarias, a professora, entre outras. Depois, cada aluno entregava a sua produção final que era novamente alvo de avaliação formativa, sendo-lhe dado um novo *feedback*, que seguia os moldes do anterior, no entanto não passavam por um novo processo de aperfeiçoamento, dado o curto tempo da minha intervenção (seis semanas).

Este processo repetiu-se ao longo das seis semanas de forma sempre semelhante, sendo que nas últimas três, o guião de planificação textual, sofreu algumas supressões. Primeiramente perdeu a parte que se destinava à planificação da conclusão, seguidamente aquela que correspondia ao desenvolvimento e por fim, realizaram um texto sem guião. Com esta supressão os alunos foram, gradualmente, redigindo um texto

⁸ Visualizar o sexto indutor, no anexo 6

⁹ Visualizar uma foto do último indutor, no anexo 7

¹⁰ Consultar código de correção no anexo 8

sem apoio do guião, o que lhes permitiu compreenderem as dificuldades ou as vantagens que tal acarreta. A mim, possibilitou-me analisar a hipótese de existir uma diferença entre as produções previamente planificadas e aquelas realizadas sem apoio do guião.

A ordem de supressão deve-se ao facto de a conclusão ser a parte onde os alunos tinham menos pontos para planificar, e assim sucessivamente.

Importa referir que na presente investigação, os alunos dispuseram de instrumentos que pretendiam auxiliá-los na avaliação e aperfeiçoamento do seu trabalho/aprendizagem, nomeadamente o guião de planificação do texto. Este instrumento adquiriu uma dupla função, pois além de ajudar o aluno a estruturar as suas ideias e o seu texto, simultaneamente constituiu um apoio na revisão do mesmo, já que ao consultá-lo de uma forma comparativa com o texto escrito, foi possível compreenderem se a sua produção integrou todos os elementos que haviam planificado, respeitando a estrutura do texto narrativo.

Outro instrumento que pretendia auxiliar a criança a avaliar a sua produção, era a “Lista de verificação/ autocorreção”, que se apresenta em seguida e cuja utilização deveria ser realizada no momento de revisão do texto, já que constitui “uma das formas mais rápidas e simples de registar a presença ou ausência de uma determinada característica ou desempenho” (Lemos, Neves, Campos, Conceição & Alaiz, 1993, p. 36).

	Sim	Não
Colocaste na história tudo o que planificaste ?		
Verificaste se usaste os sinais de pontuação corretamente?		
Confirmaste se a acentuação das palavras está correta?		
E erros ortográficos ? Já viste se os excluístes do teu texto?		
Analisaste as tuas frases ? Todas fazem sentido?		

Assim, este instrumento fornecia aos alunos os critérios avaliativos que deveriam utilizar para analisar o seu texto, no momento da revisão do mesmo, sendo concomitantemente uma forma de relembrar alguns aspetos que comprometem a qualidade da produção dos alunos.

O *feedback* escrito que forneci a cada texto tinha o objetivo de conduzir os alunos a uma reflexão sobre os seus erros, aprendendo com base no mesmo. Através do

feedback “os professores comunicam aos alunos o seu estado em relação às aprendizagens e as orientações que, supostamente, os ajudarão a ultrapassar eventuais dificuldades” (Fernandes, 2006, p. 28). Este parecer poderá ter ajudado as crianças a regularem a sua aprendizagem, pois clarificou os aspetos onde devem investir mais aprofundadamente para ultrapassarem as dificuldades que lhes eram inerentes. Além disto, as orientações fornecidas podem ter elucidado o caminho que devem seguir para alcançarem o sucesso, conferindo-lhes autonomia face ao processo de aprendizagem que deveriam percorrer.

Para analisar, de forma mais eficiente, os resultados desta metodologia de trabalho, selecionei um grupo heterogéneo de 3 alunos, quanto ao seu nível de desenvolvimento, na área do Português. Tal torna-se fundamental para que os resultados reflitam a influência que esta estratégia teve nos diferentes níveis de desenvolvimento. Esta seleção teve por base os resultados obtidos pelas crianças no final do 1º ano de escolaridade, na área do Português, tal como os resultados das primeiras fichas de avaliação do 2º ano. A minha observação, bem como a opinião da professora e o Plano de Turma influenciaram igualmente esta escolha.

Neste sentido, dos alunos que demonstram mais competências selecionei a aluna Gisela (nome fictício), das crianças que revelam um nível intermédio de conhecimentos na área do Português, elegi a Luísa (nome fictício) e dos alunos com maior dificuldade na área do Português, selecionei o Rodrigo (nome fictício).

Estes alunos foram entrevistados, através de uma entrevista não estruturada antes de iniciar a supressão do guião, de modo a compreender a sua opinião acerca do trabalho desenvolvido até àquela altura, bem como as dificuldades que previram encontrar dali em diante, com a supressão do guião. Nesta entrevista tive ainda a oportunidade de compreender qual a utilidade e a importância atribuída, por cada criança, ao guião de apoio e ao *feedback* fornecido às suas produções, bem como o modo como se apropriavam destas ferramentas para realizarem/aperfeiçoarem o seu texto. Foi ainda possível entender qual o *feedback* mais útil para cada aluno e aquele ao qual dão mais importância. Além disto, tentei compreender qual a opinião dos alunos face à sua aprendizagem da escrita de texto. Por fim, tive ainda a intencionalidade de perceber qual a opinião das crianças relativamente à estratégia que implementei.

CAPÍTULO IV – Apresentação e interpretação da intervenção

Ao longo deste capítulo apresentarei a interpretação efetuada aos dados recolhidos ao longo da implementação do meu estudo.

Tal como referi no capítulo da metodologia, ao longo da minha intervenção recolhi dados através de entrevistas e de observação participante, que serão agora apresentados e analisados, juntamente com a análise do trabalho textual desenvolvido pelas crianças selecionadas para este estudo.

Assim, foram submetidos a análise os guiões preenchidos por cada aluno, para cada texto redigido, o texto produzido, o feedback fornecido e por fim o texto reescrito, sendo que a análise destes dados será enriquecida pelos dados obtidos nas entrevistas e na observação efetuada com recurso ao registo das notas de campo.

É importante salvaguardar que, antes de iniciar a minha intervenção, conversei com os alunos acerca da mesma, de modo a compreender a vontade destes em integrar este projeto e a ouvir as suas sugestões e opiniões.

1. PRIMEIRO TEXTO

Este texto teve como indutor uma figura humana construída com sólidos geométricos¹¹, pretendendo, deste modo, interligar três áreas curriculares, nomeadamente a Matemática com o Português, através da Expressão Plástica (escultura).

Após a aula de Matemática, que contou com a exploração de sólidos geométricos, foi proposto que os alunos realizassem esculturas com os mesmos, sendo que no fim apresentei a minha escultura (figura humana) e propus que aquela estátua ganhasse vida num texto escrito por cada criança.

Depois de uma pequena conversa em torno deste assunto, onde esclareci algumas dúvidas dos alunos, entreguei o guião, iniciando o processo já anteriormente descrito, da minha intervenção.

1.1. Produção da Gisela – “A Maria que queria ver a sua avó”

¹¹ Consultar imagem do indutor no anexo 3.

1.1.1. Análise do guião

A Gisela preencheu todo o guião de forma coerente, sendo possível compreender a história que pretendia contar no seu texto. Por exemplo, o problema delineado pela aluna foi que “a Maria queria ver a avó” e a personagem secundária, “a princesa Sofia”, tem como acessório “uma varinha de condão”. Então “com a varinha de condão a Sofia fez um feitiço para a Maria encontrar a avó”.

A criança respondeu de forma adequada a todas as questões colocadas no guião, ilustrando isto, o facto de fornecer indicações espaciais quando estas foram solicitadas (“onde se passa?” “vila”), bem como temporais (“quando aconteceu?” – “em 1803”) e de caracterização, já que quando lhe foi perguntado “como é/são a/as personagem/personagens”, ela respondeu que “a Maria tem cabelo preto”.

Tal como é possível verificar no guião em anexo¹², este revela alguns erros ortográficos, que foram, por mim, assinalados antes da fase de textualização e corrigidos oralmente em conjunto com a aluna.

1.1.2. Análise do texto face ao guião

A análise desta produção¹³ cruza as opções tomadas pela aluna no preenchimento do guião com o texto realizado, de modo a compreender de que forma estas foram utilizadas pela criança e quais as potencialidades e as fragilidades da sua escrita.

Relativamente aos elementos da narrativa, o texto possui um título adequado à história que conta (“A Maria que queria ver a sua avó”), focando exatamente a problemática sobre a qual este se desenvolve, designadamente “ela queria muito ver a sua avó”; evidencia uma personagem principal, “uma menina chamada Maria”, que é caracterizada como “bonita, fofinha e meiga” e duas secundárias, a mãe da Maria e a princesa Sofia, cuja caracterização é inexistente. Ainda neste âmbito, verifica-se uma referência temporal, “Era uma vez”, e duas espaciais, nomeadamente “Ela vivia numa vila” e “elas passaram por 2 reinos e por 3 cidades”. Comparando estes aspetos com o planificado no guião e consultando a tabela de análise do texto¹⁴, é possível

¹² Consultar guião preenchido pela aluna no anexo 9.

¹³ Consultar a primeira versão do texto da aluna no anexo 10

¹⁴ Consultar tabela de análise da primeira versão do texto no anexo 11

compreender que as características da personagem principal divergem, dado que no guião lhe é atribuído um “cabelo preto”, tal como a referência temporal que no guião é “1803” e no texto surge “Era uma vez”. Além disto, no guião apenas a princesa Sofia é destacada como personagem secundária e no texto a mãe da Maria também surge como tal. O mesmo sucede com a referência espacial, em que no guião apenas é destacada uma “vila” e no texto há referência a “2 reinos e 3 cidades”.

No âmbito da sequência narrativa, o texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual se desenvolve. Assim, o texto possui uma introdução onde é enunciada a personagem principal e as suas características, bem como o espaço e a problemática. Segue-se um desenvolvimento onde é apresentada a personagem secundária e o que faz (em conjunto com a personagem principal) para resolver a problemática. O texto finda com a conclusão onde é exposto o desfecho da problemática (“pode ver a sua avó”) e a consequência do mesmo (“ficaram felizes para sempre”). A sequência narrativa respeita o evidenciado no guião à exceção do desenvolvimento que não coincide com o planificado no guião, dado que de acordo com a planificação a “princesa Sofia tem uma varinha de condão” que usa para fazer “um feitiço para a Maria emcотrar a âvó”. No texto é referido que, a Maria, após conhecer a princesa Sofia, “elas duas ajudaram-se muito e elas passaram por 2 reinos e por 3 cidades e a Maria viu uma casa...”, sem existir qualquer alusão à varinha de condão.

Do ponto de vista da coerência gramatical, o texto apresenta uma correta conjugação verbal (tempo e pessoa), existindo apenas um lapso no posicionamento do pronome “me”, no seguinte exemplo: “podes-me ajudar”, o que poderá estar relacionado com a oralidade, pois o mesmo erro é visível ao longo da entrevista¹⁵ realizada à aluna, por exemplo na seguinte frase: “Ele me ajuda a (pausa).”

No que refere à conjugação verbal, importa salientar a constante concordância entre o sujeito-predicado, bem como entre o género-número. Ainda no âmbito da coerência gramatical, a utilização de conectores é igualmente evidente, destacando-se o uso adequado do conector “assim”. Contudo, denota-se uma utilização excessiva do conector “e” em frases como: “E ela vivia com a mãe e a mãe disse: Maria vai a merciaria – e quando a Maria saiu de casa ela viu uma pessoa e ela foi ajudar essa pessoa (...)”. O mesmo exemplo ilustra a repetição do pronome “ela”. Tal é igualmente

¹⁵ Consultar transcrição da entrevista no anexo 110

evidente com a palavra “disse” que surge repetidamente ao longo do texto, associada a situações de diálogo.

Na seguinte frase, dita pela criança ao longo da entrevista, podemos compreender a repetição do conector “e”. O mesmo acontece com a repetição do pronome “ela”, pois na frase assistimos à repetição do pronome “nós” (por ser o mais adequado à frase). Assim, é possível associar estas repetições ao campo da oralidade.

Gisela - (ahh) Primeiro porque **nós** escrevemos e segundo porque **nós** tiramos ideias e terceiro **nós** libertamos essas ideias e escrevemos.

A criança utiliza, ainda, a palavra “defeitos”, de forma incorreta, na seguinte situação: “Os defeitos são: ela é bonita, fofinha e meiga”. Tal pode evidenciar um desconhecimento do conceito desta palavra ou um erro na escolha de um sinónimo da palavra “características”.

No que respeita à pontuação, é possível verificar que, em situação de diálogo, algumas falas não são introduzidas com travessão. Ao longo do texto são suprimidas algumas vírgulas, pontos finais e de exclamação, sobretudo durante o diálogo. Além disto, este não possui qualquer marca de parágrafo, sendo que os diálogos encontram-se entre o texto, ao invés de cada fala possuir um parágrafo (“... a Maria perguntou: estás bem? ela disse: sim! E então – a Maria disse: como te chamas – eu? eu chamo-me Sofia ...”).

Por fim, no que se refere à ortografia verificamos uma troca de grafemas nas seguintes situações: “antão” e “Merciaria”. Possivelmente a grafia utilizada foi influenciada pela oralidade, nomeadamente por inputs incorretos que a criança recebe e reproduz. O mesmo ocorreu quando a aluna escreveu “amaman” para exprimir uma admiração (ah!). Relativamente à acentuação, esta apenas falta na contração “à”.

De um modo abrangente, o texto da aluna conta com ideias ricas, encadeadas num seguimento lógico, coerente e com coesão. Relativamente às suas fragilidades, destaca-se a dificuldade da criança em escrever adequadamente diálogos.

1.1.3. Análise do *feedback*¹⁶

¹⁶ Consultar *feedback* fornecido à aluna no anexo12.

O *feedback* fornecido à aluna é constituído por perguntas e por afirmações cuja finalidade era levá-la a compreender as fragilidades do seu texto, o caminho para as colmatar e, simultaneamente, destacar as potencialidades do mesmo, dado que a aluna teve acesso a um *feedback* de reforço positivo, com o intuito de a motivar na melhoria do seu texto.

Inicialmente questionei a aluna acerca da ligação entre o seu texto e as ideias expressas no guião (“Tens a certeza que referiste no teu texto tudo aquilo que planificaste?”), sendo meu principal objetivo levá-la a compreender que não utilizou a ideia da princesa Sofia ter uma varinha mágica para resolver a problemática da sua história. Para tal, identifiquei no texto o local onde este acontecimento deveria ter ocorrido para uma mais fácil identificação por parte da aluna (“Acho que falta alguma ideia onde coloquei ||.”). No entanto, uma vez que o texto da aluna não perde coerência sem esta ideia, cabe-lhe decidir acerca da inserção da mesma, pelo que lhe perguntei: “O que achas?”. Desta forma, a aluna assume a responsabilidade de escolher o rumo da sua história, que pode ou não ser o planificado inicialmente, pois o texto pode ter sido alvo de uma reestruturação ao longo do processo de textualização.

Seguidamente foquei o meu *feedback* na coerência do texto, alertando a aluna para a pertinência da palavra “defeito” quando esta descreve a personagem principal, bem como para a repetição de palavras, nomeadamente do pronome “ela” e do conector “e”. Também informei a criança das palavras com erros ortográficos. Todos estes comentários ocorreram de um modo interrogativo, para que a aluna não se limitasse a aceitar as informações que lhe dei, mas para sobre elas refletir, podendo ou não alterar as palavras de acordo com aquilo que pensa e com os seus conhecimentos.

Os *feedbacks* seguintes alertaram a aluna para falta de parágrafos no seu texto, bem como para a forma incorreta como escreveu os diálogos. Os mesmos, embora não sejam perguntas, indicam o caminho para que aluna possa descobrir como/onde ultrapassar os seus erros (“Podes consultar o texto “O ouriço da castanha”, onde tivemos especial atenção aos parágrafos”; “Vê o texto que te deixo para tentares descobrir essas regras.”). A marcação de parágrafo tinha sido um assunto abordado recentemente com a turma, não tendo sido alvo de exercitação e consequente, assimilação, o que pode justificar a lacuna da aluna. Por outro lado, a elaboração de um diálogo nunca tinha sido comentada com a turma, pelo que a criança se limitou a fazer o que aprendeu, tendo em conta os diálogos que leu e observou. Neste sentido, deixei-lhe

um pequeno diálogo para que ela o observasse e compreendesse a diferença entre este e o que realizou, dando-lhe a oportunidade de aprender autonomamente.

No último comentário deste *feedback* felicitei a aluna por ter conseguido redigir uma história completa, com início, desenvolvimento e conclusão, para que esta compreendesse que o seu texto não tinha unicamente coisas a melhorar, mas também coisas corretas.

Considero que este primeiro *feedback* foi um pouco extenso. Tal deve-se ao facto de ser o primeiro, em que tive a preocupação de explicar detalhadamente tudo o que pretendia transmitir à aluna. Futuramente, idealizei que esta nem necessitará de ler atentamente todos os comentários, dado que a sinalética encontrada para a correção dos textos foi sempre idêntica. Contudo, através das minhas observações compreendi que a aluna leu todo o *feedback*, dado que me colocou dúvidas relativamente ao mesmo. Além disso, juntas, explorámos o texto com os diálogos, onde a criança me evidenciou as diferenças entre o que fez e aquilo que observava no texto que lhe forneci. O mesmo aconteceu com o texto do “O ouriço da castanha”, dado que depois de o ver a criança me questionou sobre se o que estava mal era a falta do espaço no início das novas frases, que indicavam uma nova ideia.

1.1.4. Análise do texto reescrito face ao *feedback*

Após a leitura do *feedback* e de uma reflexão acerca do mesmo, a aluna procedeu à rescrita do texto¹⁷ com o intuito de o melhorar.

Recorrendo à tabela de análise utilizada para estudar o primeiro texto, procedi à análise do segundo¹⁸, com o objetivo de compreender as mudanças ocorridas no texto e se estas constituíram uma melhoria. É importante salientar que tive como referência de análise o texto anterior e o *feedback* fornecido à aluna.

No que respeita aos elementos da narrativa, estes não foram alvo de qualquer *feedback* e mantiveram-se inalteráveis, pelo que o texto possui um título adequado, uma personagem principal devidamente caracterizada, duas personagens secundárias, uma problemática e marcos temporais, bem como espaciais.

A sequência narrativa também não registou qualquer alteração, ou seja, a aluna não inseriu no seu texto a informação de que a princesa Sofia tinha uma varinha mágica

¹⁷ Consultar o texto reescrito no anexo 13.

¹⁸ Consultar tabela de análise do texto reescrito no anexo 14

que as ajudaria a resolver a problemática da história. Este facto foi destacado no *feedback* fornecido à aluna que, embora o tenha lido, não o utilizou para aperfeiçoar a sua produção. Esta invariância poderá ter sido uma opção consciente da aluna ou então uma incorreta ou inexistente apropriação do *feedback*.

Relativamente à coerência gramatical do texto, a aluna continua a posicionar incorretamente o pronome “me” na frase “Podes-me ajudar?”. Este erro poderá ter origem no desconhecimento da criança e na sua oralidade, dado que o comete também oralmente, tal como ilustra o exemplo anteriormente evidenciado. Contudo também poderá dever-se ao facto de a aluna ter ignorado o *feedback* fornecido. No âmbito da coerência gramatical, embora ainda exista uma repetição, verifica-se que a criança diminuiu a utilização do conector “e” e do pronome “ela”, além de ter encontrado alguns sinónimos para a palavra “disse”, especificando-a através de palavras como “perguntou” e “respondeu”. Além disso, na rescrita do seu texto, a aluna esclareceu a dúvida em torno da utilização da palavra “defeito” trocando-a por “caraquetristicas”. Embora a troca contemple erros ortográficos, a coerência e coesão do texto ficaram mais ricos. Importa destacar que as alterações verificadas podem ter origem na correta apropriação do *feedback* por parte da aluna.

No campo da pontuação, é notória uma evolução na marcação de parágrafos, sendo que esta marca é inexistente nos diálogos, que nesta versão do texto, já surgem escritos corretamente. Na entrevista a aluna destaca esta aprendizagem como a mais bem conseguida ao longo da implementação deste projeto, tal como é visível no seguinte excerto:

“Marisa – (...) O que é que tu já aprendeste?
Gisela – Aprendi a fazer conversas entre as personagens.
Marisa - A fazer conversas! Essa é a grande aprendizagem que tu levas daqui não é?
Gisela – Sim, porque eu costumo ler histórias e lá dizem “disse” ou “perguntou” e metem um traço e metem letra maiúscula e começam a escrever, ou então mete uma acentuação ou se for...

É, também, evidente a forma correta como o texto da aluna se encontra pontuado. Estas melhorias poder-se-ão dever, igualmente, a uma correta apropriação do *feedback*.

Por fim, relativamente às questões ortográficas, persiste o erro na palavra “merciaria”, tendo sido suprimidas as restantes palavras que no primeiro texto possuíam erros ortográficos e surgindo uma outra “caraqueteristicas”. Estes erros poderão ter

origem na oralidade da criança, sendo que esta pode não se ter apropriado do *feedback* para corrigir a primeira situação ou então não ter encontrado o erro da palavra. Aliada a estas incorreções, surgem as frases do diálogo iniciadas com letras minúsculas, cuja origem poderá estar no facto de aluna aceitar o travessão como início da frase, ao invés da primeira palavra. No âmbito da acentuação a aluna pode ter considerado o *feedback* para corrigir a acentuação da palavra “a” que deveria ser “à”, no entanto fê-lo incorretamente, dado que acentuou a palavra com um acento agudo. Regista-se também a omissão de acentuação na palavra “ês” que surge sem qualquer acento.

Em suma, as melhorias mais evidente do texto da aluna relacionam-se com a concretização correta de parágrafos e com a especificação da palavra “disse” em ações mais concretas (perguntou e respondeu). A maior dificuldade da criança encontra-se na relação da escrita com o oral, já que esta transporta para a escrita muitas marcas da oralidade, tanto ao nível da ortografia, como ao nível da estruturação frásica.

1.2. Produção da Luísa – “A prissesa Sofia”

1.2.1. Análise do guião

A Luísa preencheu todo o guião de forma coerente, sendo possível compreender a história que pretendia contar no seu texto, nomeadamente “Amuito tempo”, “Num castelo”, “No verão”, “Uma prissesa Sofia”, “É bonita e boa amiga”. “Os ssapatos estavam pequenos”, “A prissesa comprou uns ssapatos para a festa mas istavão pequenos”. “A bruxa”, “fes um feitiço e deonlhe uns ssapatos” “pozinhos de perlimpimpim e a história chegou ao fim”.

Assim, criança respondeu de forma adequada a todas as questões colocadas no guião, ilustrando isto, o facto de fornecer indicações espaciais quando estas foram solicitadas (“onde se passa?” “Num castelo”), bem como temporais (“quando aconteceu?” – “No verão”), entre outras.

Como é possível verificar no guião presente em anexo¹⁹, este revela alguns erros ortográficos, que foram, por mim, assinalados após da fase de textualização.

1.2.2. Análise do texto face ao guião

¹⁹ Consultar guião preenchido pela aluna no anexo 15

Esta análise cruza as opções tomadas pela aluna no preenchimento do guião com o texto realizado²⁰, de modo a compreender de que forma estas foram utilizadas pela criança e quais as potencialidades e as fragilidades da sua escrita.

Ao nível dos elementos da narrativa, o texto da aluna respeita os aspetos planificados tal como é visível na tabela de análise em anexo²¹. Assim, o texto possui um título adequado (“A prissesa Sofia”) que frisa a personagem principal do texto, caracterizada como “bonita e boa amiga”. Como personagem secundária a criança elegeu a bruxa que não caracterizou. Quanto à referência espacial planificada, esta foi “um castelo”, sendo que o texto conta um problema que surge na sequência de uma festa que ia haver no castelo. Da mesma forma, a referência temporal planificada foi “Amuito tempo”, sendo isto visível no texto. Por fim, o texto desenvolve-se em torno da problemática evidenciada, nomeadamente o facto de os sapatos da princesa estarem-lhe apertados.

No âmbito da sequência narrativa, esta respeita o evidenciado no guião, sendo que o texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual se desenvolve. No entanto, existem algumas ideias pouco desenvolvidas, como o facto de compreendermos se os sapatos oferecidos pela bruxa servirem ou não à princesa. Contudo, o texto possui uma introdução onde é enunciada a personagem principal e as suas características, bem como o espaço, o tempo e a problemática da história. Segue-se um desenvolvimento onde é apresentada a personagem secundária e o que fazem para resolvê-la. O texto finda com a conclusão onde é exposto o desfecho da mesma problemática.

Relativamente à coerência gramatical, o texto apresenta uma correta conjugação verbal (tempo e pessoa), sendo visível uma constante concordância entre o sujeito-predicado-género-número. A utilização de conectores conta com uma repetição do conector “e”, sendo igualmente visível uma repetição do pronome “ela”.

No que respeita à pontuação, é possível verificar que ao longo do texto a aluna marcou corretamente o parágrafo que considerou necessário realizar, porém no mesmo parágrafo a criança juntou todas as ideias do seu texto, o que é incorreto. Relativamente ao uso dos diferentes sinais de pontuação, a criança apenas utilizou o ponto final, sendo nítida a falta de algumas vírgulas ao longo do texto, bem como de outros pontos finais.

²⁰ Consultar o texto da aluna no anexo 16

²¹ Consultar tabela de análise do texto da aluna no anexo 17

Por fim, no que se refere à ortografia verificamos uma troca de grafemas nas seguintes situações: “xamava”, “istavão”, “fes”, “deolhe”, “brinhates” e “prissesa”. Nos quatro primeiros casos, é perceptível uma forte marca da oralidade, que juntamente com o facto de, eventualmente, a aluna ainda não possuir um conhecimento sólido acerca de algumas regras gramaticais, resultam nestas incorreções. Nos últimos dois exemplos, a falta no “n” poderá estar relacionado com o facto de se tratar de sílabas muito complexas (compostas por 4 letras), as quais a criança poderá ainda não conseguir concretizar facilmente. No caso de “prissesa” a utilização de “ss” em vez de “c”, poderá estar associada à oralidade. Por fim, somos ainda confrontados com o seguinte erro ortográfico: “ssapato”. A origem deste poderá estar associada à oralidade, dado se tratar de um “s” forte. Nestes sentido, a aluna poderá ter generalizado a regra de que para obter um “s” forte entre vogais é necessário duplicar a consoante, utilizando-a também para o início da palavra.

1.2.3. Análise do *feedback*²²

O *feedback* fornecido à aluna é constituído por perguntas e por afirmações cuja finalidade era levá-la a compreender as fragilidades do seu texto, o caminho para as colmatar e, simultaneamente, destacar as potencialidades do mesmo, dado que a aluna teve acesso a um *feedback* de reforço positivo, com o intuito de a motivar na melhoria do seu texto.

Assim, este *feedback* assumiu-se maioritariamente interrogativo, embora se tenha focado sobretudo em explicar à criança a origem das suas lacunas e no reforço positivo que lhe pretendia transmitir.

Uma vez que, de acordo com as minhas observações, a aluna lê atentamente tudo aquilo que lhe é fornecido, optei por começar a enunciar as fragilidades do seu texto e no fim destacar o reforço positivo.

Assim, o *feedback* começa com algumas questões desafiadoras, nomeadamente: “As palavras que estão nos  têm erro, achas que consegues identifica-lo e corrigi-lo?; As palavras que estão nas  são mesmo necessárias?; No meio do teu texto existem letras maiúsculas, não achas que falta pontuação antes delas? É que o teu texto só tem um ponto final. Vê que pontuação faltará nos ?”.

²² Consultar *feedback* fornecido à aluna no anexo 18

Por fim, forneci um reforço positivo à criança, que culminou numa interrogação (“Parabéns! Fizeste parágrafo no início do teu texto, mas não achas que podem existir mais?”), para que esta compreendesse que, embora tenha feito corretamente o primeiro parágrafo, eram necessários mais.

Considero que este primeiro *feedback* foi um pouco extenso. Tal deve-se ao facto de ser o primeiro, em que tive a preocupação de explicar detalhadamente tudo o que pretendia transmitir à aluna. Futuramente, idealizei que esta nem necessitará de ler atentamente todos os comentários, dado que a sinalética encontrada para a correção dos textos foi sempre idêntica. Contudo, através das minhas observações compreendi que a aluna leu todo o *feedback*, dado que me colocou dúvidas relativamente ao mesmo, durante o processo de reescrita.

1.2.4. Análise do texto reescrito face ao *feedback*

Após a leitura do *feedback* e de uma reflexão acerca do mesmo, a aluna procedeu à rescrita do texto²³ com o intuito de o melhorar.

Recorrendo à tabela de análise utilizada para estudar o primeiro texto, procedi à análise do segundo²⁴, com o objetivo de compreender as mudanças ocorridas no texto e se estas constituíram uma melhoria. É importante salientar que tive como referência de análise o texto anterior e o *feedback* fornecido à aluna.

No que respeita aos elementos da narrativa, estes não foram alvo de qualquer *feedback* e mantiveram-se inalteráveis, pelo que o texto possui um título adequado, uma personagem principal devidamente caracterizada, uma personagem secundária, uma problemática e marcos tanto temporais, como espaciais.

A sequência narrativa também não registou qualquer alteração, ou seja, a aluna não inseriu no seu texto informação que o tornaria mais coeso, como por exemplo, se os sapatos oferecidos pela bruxa estavam bons à princesa Sofia. Esta invariância poderá ter sido uma opção consciente da aluna ou então uma incorreta ou inexistente apropriação da sinalética de correção.

Relativamente à coerência gramatical, o texto apresenta uma correta conjugação verbal (tempo e pessoa), sendo visível uma constante concordância entre o sujeito-predicado-género-número. A utilização de conectores foi alvo de aperfeiçoamento, dado

²³ Consultar versão reescrita do texto no anexo 19

²⁴ Consultar tabela de análise da versão reescrita do texto da aluna no anexo 20

já não se verificar qualquer repetição. Relativamente ao emprego de sinónimos, verificamos uma repetição da expressão “A bruxa deu-lhe os sapatos”.

No campo da pontuação, é notória uma evolução na concretização e marcação de parágrafos, faltando apenas realizar um. Neste sentido, destaca-se o emprego de pontos finais, mas verifica-se a omissão de vírgulas necessárias ao texto. Estas melhorias poder-se-ão dever, igualmente, a uma correta apropriação do *feedback*.

Por fim, relativamente às questões ortográficas, persiste o erro nas palavras “brinnhantes” e “pricesa”. A origem do primeiro erro poderá estar associada a uma hipercorreção por parte da aluna. Já no segundo exemplo, a falta do “n” poderá estar relacionado com o facto de se tratar de sílabas muito complexas (compostas por 4 letras), as quais a criança poderá ainda não conseguir concretizar facilmente. Contudo, a palavra “princesa” surge escrita corretamente ao longo do texto, pelo que poderá tratar-se de uma distração por parte da aluna.

Em suma, as melhorias mais evidentes do texto da aluna relacionam-se com a concretização correta de parágrafos e a correção dos erros ortográficos. A par disto, as maiores dificuldades da criança estão relacionadas com a pontuação e o desenvolvimento de ideias.

1.3. Produção do Rodrigo – “O prispe doente”

1.3.1. Análise do guião

O Rodrigo preencheu todo o guião de forma coerente, sendo possível compreender a história que pretendia contar no seu texto, nomeadamente: “Era uma vez” “um palassio” “a muito tempo”, “um prispe”, “giro e forte”. “O prispe ficou doente” “estava a chuva e o prispe ficou duente” “a priseza fez magia” “o prissepe ficou corado” “e viveram felizes para ssenpre”.

Desta forma verificamos que a criança respondeu de forma adequada a todas as questões colocadas no guião, ilustrando isto, o facto de fornecer indicações espaciais quando estas foram solicitadas (“onde se passa?” “um palassio”), bem como temporais (“quando aconteceu?” – “a muito tempo”) e de caracterização, já que quando lhe foi perguntado “como é/são a/as personagem/personagens”, ele respondeu que “giro e forte”.

Como é possível verificar no guião presente em anexo²⁵, este revela alguns erros ortográficos, que foram, por mim, assinalados após da fase de textualização.

1.3.2. Análise do texto face ao guião

Esta análise cruza as opções tomadas pelo aluno no preenchimento do guião com o texto realizado²⁶, de modo a compreender de que forma estas foram utilizadas pela criança e quais as potencialidades e as fragilidades da sua escrita.

Ao nível dos elementos da narrativa, tal como constatamos na tabela de análise²⁷, o texto do aluno respeita os aspetos planificados tal como é visível na tabela de análise em anexo. Assim, o texto possui um título adequado (“O príncipe doente”) que frisa a personagem principal do texto, bem como aspetos fundamentais da problemática sobre a qual se desenvolve (“o príncipe ficou doente”). A criança definiu como personagem principal um príncipe, que caracterizou como “giro e forte”, e como secundária a princesa que não caracterizou. Quanto à referência espacial planificada, esta foi “um palassio”, sendo que no texto o príncipe mora, de facto, num palácio. Da mesma forma, a referência temporal planificada foi “a muito tempo”, sendo isto visível no texto.

No que concerne à sequência narrativa, este respeita o evidenciado no guião, sendo que o texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual se desenvolve. Deste modo, o texto possui uma introdução onde é enunciada a personagem principal e as suas características, bem como o espaço e o tempo. Segue-se um desenvolvimento onde é apresentada a personagem secundária, a problemática da história, o que fazem para resolvê-la e o desfecho da mesma. O texto finda com a conclusão onde é exposta a consequência da problemática (“viveram felizes par senpre”).

Relativamente à coerência gramatical, o texto apresenta uma correta conjugação verbal (tempo e pessoa), sendo visível uma constante concordância entre o sujeito-predicado-género-número. A utilização de conectores é igualmente evidente, destacando-se o uso adequado dos conectores “que” e “e”, não existindo uma repetição excessiva de uma determinada palavra ou expressão.

²⁵ Consultar guião preenchido pelo aluno no anexo 21

²⁶ Consultar texto concebido pelo aluno no anexo 22

²⁷ Consultar tabela de análise deste texto no anexo 23

No que respeita à pontuação, é possível verificar que ao longo do texto o aluno marcou corretamente o parágrafo que considerou necessário realizar, porém no mesmo parágrafo a criança juntou todas as ideias do seu texto, o que é incorreto. Relativamente ao uso dos diferentes sinais de pontuação, a criança apenas utilizou o ponto final, sendo nítida a falta de algumas vírgulas ao longo do texto.

Por fim, no que se refere à ortografia verificamos uma troca de grafemas nas seguintes situações: “palassio”, “priseza”, “majia”, “Corado” e “senpre”. Em todos os casos é perceptível uma forte marca da oralidade, que juntamente com o facto de, eventualmente, o aluno ainda não possuir um conhecimento sólido acerca de algumas regras gramaticais, resultam nestas incorreções. É ainda importante referir que no caso de “palassio”, além de uma troca de grafemas, verificamos também uma falta de acentuação da palavra. Ao longo do texto somos ainda confrontados com erros ortográficos cometidos pela supressão de letras, como no caso de “a” (há), “prispe” e “par”, que à semelhança das restantes incorreções, transmitem marcas da oralidade, bem como um possível desconhecimento de regras gramaticais.

1.3.3. Análise do *feedback*²⁸

O *feedback* fornecido ao Rodrigo assumiu maioritariamente um carácter interrogativo, embora se tenha focado sobretudo no reforço positivo que pretendia transmitir à criança.

Prevendo uma dificuldade na apropriação do *feedback*, optei por iniciá-lo com o reforço positivo (“Parabéns! Esforçaste-te para fazer um texto correto. Usas-te pontos finais para separar os diferentes momentos da história e iniciaste o texto com parágrafo.”) para que este não desmotive perante as dificuldades que encontrou ao elaborar este texto.

Seguidamente, para que o aluno tivesse igualmente oportunidade de contactar com um *feedback* semelhante àquele que pretendia transmitir-lhe nos textos futuros, deixei-lhe duas questões desafiadoras, nomeadamente “Não achas que o texto ficava mais correto com mais parágrafos e sinais de pontuação (□)?” e “Consegues descobrir o(s) erro(s) das palavras que estão nos ○?”

²⁸ Consultar *feedback* fornecido ao aluno no anexo 24.

Uma vez que o aluno necessitou de muito tempo para elaborar a primeira versão do texto, não usufruiu de tempo para o rescrever. Contudo conversei com ele acerca dos seus erros, tendo corrigido oralmente com a criança, explicitando a regra gramatical associada a cada uma erro, que ainda não se encontravam assimiladas pelo aluno. De forma a concretizar a conversa que tivemos, acrescentei ao *feedback* a correção dos erros ortográficos patentes no texto.

Em suma, verifica-se que o Rodrigo demonstra dificuldades na correção ortográfica, sendo a sua escrita marcada pela oralidade. Em contrapartida, revela uma facilidade em expor e desenvolver as suas ideias no campo da escrita.

2. SEGUNDO TEXTO

Este texto teve como indutor um objeto decorativo que representava a figura de um boneco de neve²⁹. A sua utilização fundamentou-se na aproximação da época natalícia, mais propriamente nas decorações de natal.

Assim, após uma conversa informal acerca desta temática, onde compreendemos as tradições de cada aluno nesta época, propus que aquele boneco ganhasse vida num texto escrito por cada criança.

Depois de um pequeno diálogo em torno deste assunto, onde esclareci algumas dúvidas dos alunos, entreguei o guião, iniciando o processo já anteriormente descrito da minha intervenção.

É importante referir que o guião de planificação textual utilizado para este texto difere do primeiro, dado que este apresenta, as questões orientadoras e possíveis respostas. Contudo, o aluno pode optar por criar a sua própria história, dado que além das sugestões apresentadas, existe um espaço onde cada criança pode escrever aquilo que entender como resposta às questões.

2.1. Produção da Gisela – “O labirinto de cristal do boneco de neve”

2.1.1. Análise do guião³⁰

²⁹ Consultar imagem do indutor no anexo 4.

³⁰ Consultar guião preenchido pela aluna no anexo 25

À semelhança do guião do primeiro texto, este foi preenchido de forma coerente, sendo possível compreender a história que a aluna pretendia contar no seu texto, nomeadamente: “Certo dia”, “numa vila”, “uma princesa”, “bondosa”, “entrou num labirinto de cristal”, “um boneco de neve que aparece de surpresa”, “o boneco de neve oferece um instrumento de cristal” e “voltou para casa e ficou humano e não derreteu”.

No preenchimento deste novo guião, a aluna optou por planificar a sua história com algumas opções de resposta apresentadas (3), contudo não deixou de enriquecer a sua planificação com ideias próprias (5), conseguindo manter a coerência, tal como já evidenciado.

A criança respondeu de forma adequada a todas as questões colocadas no guião, ilustrando isto, o facto de fornecer indicações espaciais quando estas foram solicitadas (“onde se passa?” “numa vila”), de caracterização, já que quando lhe foi perguntado “como é/são a/as personagem/personagens”, ela respondeu “bondoso/a”, entre outras.

É ainda importante referir que o guião da aluna não revela qualquer erro ortográfico.

2.1.2. Análise do texto face ao guião

Esta análise cruza as opções tomadas pela aluna no preenchimento do guião com o texto realizado³¹, de modo a compreender de que forma estas foram utilizadas pela criança e quais as potencialidades e as fragilidades da sua escrita. Além disto, tem ainda o objetivo de compreender as diferenças entre o primeiro e o segundo texto, nomeadamente se se verifica uma melhoria ou um retrocesso nas capacidades de escrita da criança.

Ao nível dos elementos da narrativa verificamos, através da grelha de análise³², que o texto da aluna respeita os aspetos planificados tal como é visível na tabela de análise em anexo, verificando-se uma melhoria na utilização do guião face ao texto anterior. Assim o texto possui um título adequado (“O labirinto de cristal do boneco de neve”) que frisa aspetos fundamentais da problemática sobre a qual se desenvolve (a princesa que entra num labirinto de cristal), que envolve um labirinto e um boneco de neve. A aluna definiu como personagem principal a princesa Joana, que caracterizou como “muito bondosa” e como secundária o boneco de neve que não caracterizou.

³¹ Consultar o texto realizado pela aluna no anexo 26

³² Consultar tabela de análise da primeira versão do segundo texto da aluna no anexo 27

Quanto à referência espacial planificada, esta foi “numa vila”, sendo que no texto o labirinto foi, de facto, encontrado numa vila. Da mesma forma, a referência temporal planificada foi “Certo dia”, sendo isto visível no texto.

No que concerne à sequência narrativa, o texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual se desenvolve, contudo existem algumas ideias pouco desenvolvidas como “... A princesa estava curiosa mas ela sabia que não porque o pai não deixava”, onde é possível verificar a ausência de algumas informações que dariam mais coerência ao texto.

No entanto, o texto possui uma introdução onde é enunciada a personagem principal e as suas características, bem como o espaço e a problemática. Segue-se um desenvolvimento onde é apresentada a personagem secundária e o que faz (em conjunto com a personagem principal) para resolver a problemática. O texto finda com a conclusão onde é exposto o desfecho da problemática (“...ele chegou a casa e transformou-se em humano”) e a consequência do mesmo (“...ficaram felizes.”). A sequência narrativa respeita o evidenciado no guião, sendo que na planificação a aluna não define a forma como o instrumento de cristal oferecido pelo boneco de neve interfere na resolução da problemática e esta solução também não se encontra no texto, o que pode significar que a aluna utilizou de uma forma linear o guião, sem desenvolver as ideias aqui definidas, dando-lhes uma sequência mais coerente. O mesmo se verificou no primeiro texto, em que a aluna também não utilizou o instrumento da personagem secundária para resolver a problemática, embora o tenha planificado.

Relativamente à coerência gramatical, o texto apresenta uma correta conjugação verbal (tempo e pessoa), sendo visível uma constante concordância entre o sujeito-predicado. No entanto verifica-se uma falta de concordância de género, no seguinte exemplo: “E assim ela ficou a ser amigo(...)”.

Ainda no âmbito da coerência gramatical, a utilização de conectores é igualmente evidente, destacando-se o uso adequado dos conectores “mas” e “porque” entre diferentes ideias de uma frase e dos conectores “E assim...” “Mas ainda assim...” “De repente...” interligando as ideias patentes em cada parágrafo. Tal contrasta com a utilização excessiva do conector “e” em frases como: “E ela tinha visto o boneco de neve e ela estava assustada”. O mesmo exemplo ilustra a repetição do pronome “ela” que é nítida ao longo do texto. Comparativamente ao primeiro texto, concluímos que, embora a aluna continue a repetir o conector “e” e o pronome “ela”, enriqueceu o seu

texto com novos conectores, mantendo uma coerência não apenas entre frases, mas também entre parágrafos.

No que respeita à pontuação, é possível verificar que, ao contrário do texto anterior, a aluna realizou um diálogo de forma correta anunciando-o com dois pontos, utilizando o travessão e realizando parágrafo. De resto, a marcação de parágrafo é nítida ao longo de todo o texto, denotando-se uma evolução perante o texto anterior. Contudo, ao longo do texto continuaram a ser suprimidas algumas vírgulas e pontos de exclamação.

Por fim, quanto à ortografia verificamos uma troca de grafemas nas seguintes situações: “instromento” e “Coriosa”. Possivelmente a grafia utilizada foi influenciada por uma hipercorreção, pois poderá ter-se gerado uma dúvida entre a utilização do grafema “o” ou do grafema “u” e a aluna arriscou numa correção excessiva que poderá ter originado o erro. Por fim, verifica-se a ausência de lacunas na acentuação.

2.1.3. Análise do *feedback*³³

O *feedback* fornecido ao segundo texto da aluna assumiu maioritariamente um carácter interrogativo, tornando-se mais curto comparativamente ao primeiro, colmatando, desta forma, uma das lacunas evidenciadas no primeiro *feedback*. Esta mudança deve-se ao facto de aluna já ter contactado com a sinalética utilizada na correção dos textos, deixando de ser necessário realizar uma especificação daquilo que pretendia transmitir. Além disto, em caso de dúvida, a aluna poderia consultar a sinalética de correção que foi afixada na sala após a concretização do primeiro texto. Este *feedback* contou apenas com um comentário em forma de afirmação, estando este ligado ao reforço positivo que pretendi passar para a criança, destacando as potencialidades do seu texto, que, neste caso, se prendiam com uma melhoria de algumas lacunas detetadas no primeiro texto, tendo assim o objetivo de motivá-la para continuar a progredir na melhoria das suas produções.

Neste sentido, o *feedback* contou com cinco interrogações e uma afirmação. Inicialmente, com a questão “O que achas que falta onde coloquei ...?”, tinha o objetivo de levar a criança a refletir acerca da coerência do seu texto, levando-a a compreender que não desenvolveu algumas ideias fundamentais para unificar a sua produção escrita.

³³ Consultar *feedback* fornecido à aluna no anexo 28

Para tal, identifiquei, no texto, os locais onde as ideias deviam ter sido desenvolvidas para uma mais fácil identificação por parte da aluna (“E ela tinha visto o boneco de neve e ela estava assustada ... E assim ela ficou a ser amigo do boneco de neve”). Ao contrário do primeiro texto, aqui a aluna deve mesmo intervir, pois sem o desenvolvimento destas ideias o texto da aluna perde coerência, contudo a forma como as vai desenvolver ou substituir é uma escolha que recai sobre esta. Desta forma, a aluna assume a responsabilidade de escolher o rumo da sua história, que pode ou não ser o planificado inicialmente, pois o texto pode ter sido alvo de uma reestruturação ao longo do processo de textualização.

As seguintes questões surgem em forma de desafio, incitando a criança a realizar uma melhoria de alguns aspetos do seu texto. Inicialmente incidi o desafio na correção ortográfica, instigando a aluna a corrigir as palavras detentoras de incorreção, já acima enunciadas (“Consegues corrigir as palavras que estão nos ?”). Este prosseguiu para o campo da pontuação e da coerência gramatical com as seguintes questões: “As palavras que estão nas , achas que são necessárias? E as que estão nos , achas que são as mais corretas? Que pontuação achas que falta nos ?”. O primeiro alerta visa despertar a atenção da criança para a repetição dos pronomes “ela” e do conector “e”, tal como já evidenciado, o segundo é aplicado em duas situações, uma onde o nome deveria ser substituído por um pronome (a princesa – ela) e outra onde se apela à correção da concordância em género na frase: “E assim ela ficou a ser amigo(...)”. Por fim, a falta de pontuação é marcada três vezes, apelando à colocação de duas vírgulas e de um ponto de exclamação.

Este *feedback* culmina com um reforço positivo (“Parabéns! Conseguieste realizar corretamente o diálogo e marcar os parágrafos”) que tem a intencionalidade de motivar mostrando-lhe que algumas das fragilidades do texto anterior já foram ultrapassadas neste.

Neste *feedback*, nitidamente mais curto que o anterior, a aluna questionou-me acerca de alguns dos desafios que lhe coloquei, estando estas perguntas ligadas ao facto de não se recordar da sinalética associada à correção. Perante estas dúvidas recordei-lhe que poderia consultar o cartão exposto na sala e após esta pesquisa, a aluna reescreveu o texto com algumas hesitações, sendo que quando era confrontada com alguma sinalética questionava-me se correspondia àquilo em que estava a pensar, por exemplo, perante um , a aluna perguntava se era para inserir um sinal de pontuação. Desta forma,

embora mais sintético, o *feedback* suscitou mais dúvidas, no entanto o facto de a criança me questionar levou-me a compreender que leu e se apoderou do *feedback* para tentar melhorar a sua produção.

2.1.4. Análise do texto reescrito face ao *feedback*

Recorrendo à tabela de análise utilizada para estudar a primeira versão do texto, procedi à análise da segunda³⁴, com o objetivo de compreender as mudanças ocorridas no texto e se estas constituíram uma melhoria. É importante salientar que tive como referência de análise o texto anterior e o *feedback* fornecido à aluna³⁵.

Quanto aos elementos da narrativa, estes não foram alvo de qualquer *feedback*, no entanto a aluna omitiu o título na reescrita do seu texto, possivelmente por esquecimento. Assim mantiveram-se inalteráveis a personagem principal devidamente caracterizada, as personagens secundárias, a problemática e os marcos temporais, bem como espaciais.

A sequência narrativa registou alterações, respeitando o *feedback* fornecido. Assim, a aluna desenvolveu as três ideias incoerentes no texto, dando-lhe mais coesão e coerência.

Relativamente à coerência gramatical do texto, a aluna corrigiu a discordância patente na frase “E assim ela ficou a ser amigo(...)” substituindo a palavra “amigo” pelo seu género feminino. Além disto, a criança abandonou as repetições do conector “e” e do pronome “ela”, no entanto verifica-se o uso desnecessário da palavra “a” na frase “A princesa andando pela a vila (...)”. Importa destacar que as alterações verificadas podem ter origem na correta apropriação do *feedback* por parte da aluna.

No campo da pontuação, é notória uma evolução já que aluna aplicou a pontuação em falta nos respetivos locais. Esta melhoria poder-se-á dever, igualmente, a uma correta apropriação do *feedback*.

Por fim, relativamente às questões ortográficas, estas são inexistentes, pois o texto encontra-se sem qualquer erro ortográfico, o que é igualmente notório no campo da acentuação.

O texto reescrito apenas apresenta lacunas ao nível da escolha de palavras. Por exemplo, na frase “Ela tinha visto o boneco de neve e estava assustada de ver o boneco

³⁴ Consultar versão reescrita do segundo texto da aluna no anexo 29

³⁵ Consultar tabela de análise da segunda versão do texto no anexo 30

de surpresa”, a palavra “de” dever ser substituída pela “por”, corrigindo desta forma a incorreção frásica patente na mesma. Este erro poderá ter origem no campo da oralidade. Outra escolha inadequada de palavras está patente na seguinte frase: “A princesa, andando pela a vila, viu um labirinto muito brilhante e ela estava curiosa, mas sabia que não podia entrar no labirinto, porque o pai não deixava”. Aqui, o excerto “ela estava” deveria ser substituído por “ficou”, sendo que a origem deste erro poderá estar no facto de a aluna não ter utilizado sempre o mesmo tempo verbal ao longo da frase. Isto é, na frase, o verbo ver (viu um labirinto) encontra-se conjugado no pretérito perfeito do modo indicativo e o verbo estar (ela estava) no pretérito imperfeito do modo indicativo, se a criança utilizasse sempre o mesmo tempo verbal poderia compreender que, por exemplo, a frase “(...), viu um labirinto muito brilhante e ela esteve curiosa (...)”, subordinada ao pretérito perfeito do modo indicativo, não faria sentido e possivelmente iria optar por outro verbo em vez do estar.

Em suma, as melhorias mais evidentes do texto da aluna relacionam-se com o aprofundamento das ideias pouco desenvolvidas e com a capacidade de corrigir os erros ortográficos assinalados no primeiro texto. Além disto, denota-se a capacidade da aluna em suprimir as repetições do pronome “ela” e do conector “e”. A par disto, as maiores dificuldades da criança continuam a situar-se na relação entre a escrita e a oralidade, já que esta transporta para a escrita muitas marcas da oralidade, neste texto, ao nível da estruturação frásica.

2.2. Produção da Luísa – “A menina e o boneco de neve”

2.2.1. Análise do guião

À semelhança do guião do primeiro texto, este foi preenchido de forma coerente, sendo possível compreender a história que a aluna pretendia contar no seu texto, nomeadamente: “Era uma vez”, “Numa casa”, “Uma menina”, “bondosa”. “Entrou num labirinto de gelo”, “O boneco de neve construído, que ganha vida”. “O boneco pede ajuda aos amigos”, “voltou para casa e ficou amigo/a do boneco de neve”.

No preenchimento deste novo guião, a aluna optou por planificar a sua história com algumas opções de resposta apresentadas (5), contudo não deixou de enriquecer a

sua planificação com ideias próprias (3), conseguindo manter a coerência, tal como já evidenciado.

A criança respondeu de forma adequada a todas as questões colocadas no guião, ilustrando isto, o facto de fornecer indicações espaciais quando estas foram solicitadas (“onde se passa?” “numa casa”), de caracterização, já que quando lhe foi perguntado “como é/são a/as personagem/personagens”, ela respondeu “bondoso/a”, entre outras.

É ainda importante referir que o guião da aluna não revela qualquer erro ortográfico, como é possível verificar no guião presente em anexo³⁶

2.2.2. Análise do texto face ao guião

Esta análise cruza as opções tomadas pela aluna no preenchimento do guião com o texto realizado³⁷, de modo a compreender de que forma estas foram utilizadas pela criança e quais as potencialidades e as fragilidades da sua escrita. Além disto, tem ainda o objetivo de compreender as diferenças entre o primeiro e o segundo texto, nomeadamente se se verifica uma melhoria ou um retrocesso nas capacidades de escrita da criança.

Ao nível dos elementos da narrativa, o texto da aluna respeita os aspetos planificados, tal como é visível na tabela de análise em anexo³⁸. Assim, o texto possui um título adequado (“A menina e o boneco de neve”) frisando a personagem principal do texto, que a aluna caracterizou como “bondosa” e a personagem secundária que surge descaracterizada. Quanto à referência espacial planificada, esta foi “numa casa” e de facto a menina Ângela vivia numa casa. Da mesma forma, a referência temporal planificada foi “Era uma vez”, sendo isto visível no texto. Por fim, o texto desenvolve-se em torno da problemática evidenciada, nomeadamente o facto de a Ângela pedir ajuda ao boneco de neve, que chama os seus amigos para ajudarem a menina.

No que concerne à sequência narrativa, esta respeita o evidenciado no guião, sendo que o texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual se desenvolve. No entanto, existem algumas ideias pouco desenvolvidas, como o facto de compreendermos porque é que a menina grita por ajuda. Contudo, o texto possui uma introdução onde é enunciada a personagem

³⁶ Consultar guião preenchido pela aluna no anexo 31

³⁷ Consultar texto realizado pela aluna no anexo 32

³⁸ Consultar tabela de análise da primeira versão do segundo texto da aluna no anexo 33

principal e as suas características, bem como o espaço e o tempo da história. Segue-se um desenvolvimento onde é apresentada a personagem secundária, a problemática e o que fazem para resolvê-la. O texto finda com a conclusão onde é exposto o desfecho da mesma problemática.

Relativamente à coerência gramatical, o texto apresenta uma correta conjugação verbal (tempo e pessoa), sendo visível uma constante concordância entre o sujeito-predicado-género-número. A utilização de conectores é igualmente rica, destacando-se a correta utilização dos conectores: “que”, “e”, “então” e “para”. O mesmo contrasta com a visível repetição do pronome “ela”.

No que respeita à pontuação, é possível verificar que ao longo do texto a aluna marcou corretamente todos os parágrafos necessários ao texto. Relativamente ao uso dos diferentes sinais de pontuação, é nítida a falta de algumas vírgulas ao longo do texto, bem como de um ponto final.

Por fim, no que se refere à ortografia verificamos uma troca de grafemas nas seguintes situações: “levarão” (levaram); “cascois”; “fizerão”; “lansarão” e “sobiu”. É igualmente nítida uma omissão da vogal “u” no seguinte exemplo: “ropas”. Em todos os casos evidenciados é perceptível uma forte marca da oralidade, que juntamente com o facto de, eventualmente, a aluna ainda não possuir um conhecimento sólido acerca de algumas regras gramaticais, resultam nestas incorreções. O texto conta ainda com uma incorreção na palavra “ajudala”, onde verificamos a falta de um acento agudo e de um hífen. A origem deste erro poderá estar associada ao facto de a criança ainda não conhecer as regras gramaticais associadas à utilização de pronomes átonos. Por fim, deparamo-nos ainda com a falta de um acento agudo na palavra “nos” (nós). Esta lacuna poderá estar ligada ao facto de a palavra “nos” também existir, causando confusão à criança.

2.2.3. Análise do *feedback*³⁹

O *feedback* fornecido à aluna é constituído por perguntas e por afirmações cuja finalidade era levá-la a compreender as fragilidades do seu texto, o caminho para as colmatar e, simultaneamente, destacar as potencialidades do mesmo, dado que a aluna

³⁹ Consultar *feedback* fornecido à aluna no anexo 34

teve acesso a um *feedback* de reforço positivo, com o intuito de a motivar na melhoria do seu texto.

Quando entreguei o *feedback* anterior compreendi que a aluna dava uma importância acrescida ao reforço positivo, estando isto ligado ao facto de aluna não lidar bem com o erro, tal como é visível na entrevista⁴⁰. Assim, optei por enunciar, primeiramente, o reforço positivo, e depois lançar questões que desafiassem a aluna a refletir sobre as suas lacunas e a aperfeiçoar o seu texto, pelo que, à semelhança do primeiro *feedback*, este assumiu-se maioritariamente interrogativo.

Assim, o *feedback* começa com o reforço positivo à criança, que destacou o facto de aluna ter concretizado corretamente parágrafos, evidenciando-se uma evolução face ao texto anterior (“Parabéns! Separaste os diferentes momentos da tua história com parágrafos.”).

Por fim, lancei algumas questões desafiadoras, nomeadamente: “Achas que as palavras que estão nos  estão bem escritas? E as que estão nos  estão bem escritas?; “Que pontuação falta nos ? E que acentuação falta na palavra sublinhada?” e “As palavras que estão nas  são mesmo necessárias?”

Considero que este *feedback*, à semelhança do anterior, também se revelou extenso. Contudo, uma vez que este possui sinaléticas que o primeiro não necessitou, julguei necessário explicar detalhadamente tudo que pretendia transmitir à aluna. Além disso, através das minhas observações compreendi que a aluna leu todo o *feedback*, dado que me colocou dúvidas relativamente ao mesmo, durante o processo de reescrita.

2.2.4. Análise do texto reescrito face ao *feedback*

Após a leitura do *feedback* e de uma reflexão acerca do mesmo, a aluna procedeu à rescrita do texto⁴¹ com o intuito de o melhorar.

Recorrendo à tabela de análise utilizada para estudar o primeiro texto, procedi à análise do segundo⁴², com o objetivo de compreender as mudanças ocorridas no texto e se estas constituíram uma melhoria. É importante salientar que tive como referência de análise o texto anterior e o *feedback* fornecido à aluna.

⁴⁰ Consultar transcrição da entrevista da aluna no anexo 111.

⁴¹ Consultar texto reescrito no anexo 35

⁴² Consultar tabela de análise da segunda versão do segundo texto no anexo 36

No que respeita aos elementos da narrativa, estes não foram alvo de qualquer *feedback* e mantiveram-se inalteráveis, pelo que o texto possui um título adequado, uma personagem principal devidamente caracterizada, uma personagem secundária, uma problemática e marcos temporais, bem como espaciais.

A sequência narrativa também não registou qualquer alteração, ou seja, a aluna não inseriu no seu texto informação que o tornaria mais coeso, como por exemplo, como o facto de compreendermos porque é que a menina grita por ajuda. Esta invariância poderá ter sido uma opção consciente da aluna ou então uma incorreta ou inexistente apropriação da sinalética de correção.

Relativamente à coerência gramatical, o texto apresenta uma correta conjugação verbal (tempo e pessoa), sendo visível uma constante concordância entre o sujeito-predicado-género-número. A utilização de conectores foi alvo de aperfeiçoamento, tal como o uso de sinónimos, dado não se evidenciar qualquer repetição.

No campo da pontuação é notória uma evolução na utilização dos sinais de pontuação, sendo que a aluna aplicou corretamente todas as vírgulas e pontos finais em falta. Estas melhorias poder-se-ão dever, igualmente, a uma correta apropriação do *feedback*.

Por fim, relativamente às questões ortográficas, persiste o erro nas palavras “lamsarão” e “rupas”. No entanto, compreendemos que as mesmas foram alvo de correção, dado não apresentarem o mesmo erro. Assim, compreendemos que embora a criança se tenha esforçado para corrigir o erro, não conseguiu alcançar a solução correta.

Em suma, as melhorias mais evidentes do texto da aluna relacionam-se com a concretização correta de parágrafos e a correção dos erros ortográficos. A par disto, as maiores dificuldades da criança encontram-se relacionadas com o desenvolvimento de ideias.

2.3. Produção do Rodrigo – “A família bondosa”

2.3.1. Análise do guião⁴³

⁴³ Consultar o guião preenchido pelo aluno no anexo 37

À semelhança do guião do primeiro texto, este foi preenchido de forma coerente, sendo possível compreender a história que o aluno pretende contar no seu texto, nomeadamente: “Há muito, muito tempo”, “num bosque”, “uma família”, “bondosa”, “entrou num labirinto de gelo”, “um boneco de neve construído ganha vida”, “o boneco de neve pede ajuda aos amigos” e “voltou para casa e ficou amigo do boneco de neve”.

No preenchimento deste novo guião, o aluno optou por planificar a sua história selecionando apenas opções de resposta apresentadas, não tendo escrito qualquer opção.

2.3.2. Análise do texto face ao guião

Esta análise cruza as opções tomadas pelo aluno no preenchimento do guião com o texto realizado⁴⁴, de modo a compreender de que forma estas foram utilizadas pela criança e quais as potencialidades e as fragilidades da sua escrita.

Ao nível dos elementos da narrativa, o texto do aluno respeita os aspetos planificados tal como é visível na tabela de análise em anexo⁴⁵. Assim, o texto possui um título adequado (“A família bondosa”) que frisa a personagem principal do texto e sua caracterização. A criança definiu como personagem secundária o boneco de neve que não caracterizou. Quanto à referência espacial planificada, esta foi “num bosque”, sendo que no texto a família perde-se num labirinto de gelo encontrado num bosque (problemática). Da mesma forma, a referência temporal planificada foi “Há muito, muito tempo”, sendo isto visível no texto.

No que concerne à sequência narrativa, esta respeita o evidenciado no guião, sendo que o texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual se desenvolve. Deste modo, o texto possui uma introdução onde é enunciada a personagem principal e as suas características; o espaço, o tempo e a problemática. Segue-se um desenvolvimento onde é apresentada a personagem secundária e que o fazem para resolver a problemática. O texto finda com o desfecho da problemática (a família voltou para casa) e a consequência do mesmo (A família ficou amiga do boneco de neve).

Relativamente à coerência gramatical, o texto apresenta uma correta conjugação verbal (tempo e pessoa), sendo visível uma constante concordância entre o sujeito-predicado-género-número, no entanto, na maioria das vezes, o aluno seleciona

⁴⁴ Consultar texto realizado pelo aluno no anexo 38

⁴⁵ Consultar tabela de análise do segundo texto no anexo 39

erradamente o tempo verbal para escrever a sua história, que se passou “Há muito, muito tempo...”, aplicando o tempo presente do indicativo, ao invés de um pretérito. Por exemplo, quando o aluno escreve “o boneco de neve pede ajuda aos amigos para salvar a família”, o correto, tendo em conta o tempo verbal da história, seria “o boneco de neve pediu ajuda aos amigos para salvar a família”. A utilização de conectores é igualmente evidente, destacando-se o uso adequado dos conectores “que”, “porque” e “e”, não existindo uma repetição excessiva de uma determinada palavra ou expressão.

No que respeita à pontuação, é possível verificar que ao longo do texto o aluno não marcou corretamente qualquer parágrafo, sendo que em alguns casos (como no início do texto) omitiu a sua marcação e noutros não realizou parágrafo, escrevendo ideias distintas no mesmo parágrafo. Relativamente ao uso dos diferentes sinais de pontuação, a criança apenas utilizou o ponto final, sendo nítida a falta de algumas vírgulas ao longo do texto, bem como de outros pontos finais.

Por fim, no que se refere à ortografia verificamos uma troca de grafemas nas seguintes situações: “constroio”, “veltou” e “focou” (ficou). No primeiro caso, o aluno poderá ter-se recordado da palavra “constrói” e associar o uso da letra “o” ao invés da “u”. Nos restantes a origem do erro poderá estar ligada ao facto de o aluno não as ter escrito com atenção ou de não conhecer a sua forma correta.

Ao longo do texto somos ainda confrontados com erros ortográficos cometidos pela supressão de letras como no caso de: “a via”, “nu” e “par”. Em todos os casos é perceptível uma forte marca da oralidade, que juntamente com o facto de, eventualmente, o aluno ainda não possuir um conhecimento sólido acerca de algumas regras gramaticais, resultam nestas incorreções.

2.3.3. Análise do *feedback*⁴⁶

Ao contrário do *feedback* fornecido ao texto anterior do aluno, este, embora contasse com um reforço positivo, não se focou nele, tendo mais questões (4) que o desafiasses a refletir, igualmente, acerca das lacunas do seu texto.

Esta mudança deve-se ao facto do aluno já ter conseguido elaborar o texto sem auxílio, necessitando agora de novos desafios. Assim, uma vez que ele já havia contactado com a sinalética utilizada na correção dos textos, este *feedback* focou-se na

⁴⁶ Consultar *feedback* fornecido ao segundo texto do aluno no anexo 40

elaboração de questões que o ajudassem a utilizar esta sinalética para aperfeiçoar a sua produção escrita.

Neste sentido, este *feedback* contou apenas com um comentário em forma de afirmação, estando este ligado ao reforço positivo que pretendi passar à criança, destacando o facto de o aluno ter conseguido realizar o texto sem ajuda de terceiros, tendo como objetivo motivá-lo para continuar a progredir na sua autonomia.

Seguem-se as interrogações, onde desafiei a criança a compreender quais as lacunas do seu texto, revelando a sua origem através das questões: “O que achas que falta onde deixei os ...?”; Consegues corrigir as palavras que estão nos ○?; Sabes que pontuação falta nos □?; E as palavras que estão nos □, achas que são as melhores?”).

Ao fornecer este *feedback* tive o cuidado que este fosse o mais curto possível, uma vez que o aluno revela algumas dificuldades no campo da leitura, o que poderia influenciar a correta apropriação do *feedback* por parte do mesmo. Assim, quanto mais curto este fosse, mas facilmente o aluno o iria ler.

A apropriação deste *feedback* foi algo complexa para o aluno, que me questionou diversas vezes acerca do mesmo, possivelmente, por não compreender ainda a sinalética de correção.

2.3.4. Análise do texto reescrito face ao *feedback*

Utilizando a tabela de análise construída para estudar a primeira versão deste texto, procedi à análise da segunda⁴⁷, com o objetivo de compreender as mudanças ocorridas no texto e se estas constituíram uma melhoria. É importante salientar que tive como referência de análise⁴⁸ o texto anterior e o *feedback* fornecido ao aluno.

No que respeita aos elementos da narrativa e à sequência da mesma, estes não foram alvo de qualquer *feedback* e o aluno manteve-os inalteráveis, continuando com a mesma personagem principal devidamente caracterizada, a mesma personagem secundária, a mesma problemática e os mesmos os marcos temporais, bem como espaciais que se desenvolvem na mesma sequência do texto anterior.

⁴⁷ Consultar segunda versão do segundo texto do aluno no anexo 41

⁴⁸ Consultar tabela de análise da segunda versão do segundo texto do aluno no anexo 42

Relativamente à coerência gramatical do texto, o aluno não conseguiu solucionar a escolha inadequada do tempo verbal, referida na análise anterior, mantendo as mesmas opções. Tal poderá significar que o aluno não se apropriou corretamente do *feedback* ou não possui um conhecimento sólido acerca desta temática.

No campo da pontuação, o aluno marcou corretamente o primeiro parágrafo do texto. Contudo é notório um retrocesso neste âmbito, pois a criança, ao longo de todo o texto apenas utilizou um ponto final, tornando-se evidente a falta de outros sinais de pontuação, como vírgulas. Tal poderá indicar que o aluno não se apropriou corretamente do *feedback* ou não o leu.

Por fim, relativamente às questões ortográficas solucionou-as quase todas, persistindo apenas a troca de grafemas na palavra “constroio”. Porém surgiram novos erros, nomeadamente na palavra “muinto” e “bonco”. No primeiro caso, trata-se possivelmente de uma marca da oralidade, já o segundo poderá estar relacionado com alguma falta de atenção por parte do aluno, dado que, ao longo do texto, esta palavra surge bem escrita. Por fim, nesta segunda versão do texto, o aluno aplicou a palavra “no” ao invés de “num”, no seguinte exemplo: “Há muinto, muinto tempo no bosque uma família bondosa que entrou no labirinto de gelo (...)”. Tal incorreção poderá estar na semelhança entre ambas as palavras em questão.

Em suma, as melhorias mais evidentes do texto do aluno prendem-se com a correção dos erros ortográficos. A par disto, a maior dificuldade da criança situa-se na utilização da pontuação. Uma vez que esta a dificuldade se mantém da primeira para a segunda versão do texto, decidi entregar ao aluno o seu texto corretamente pontuado, para que ele tivesse acesso a uma versão devidamente pontuada e compreendesse as diferenças entre este e o seu texto.

3. TERCEIRO TEXTO

Este texto teve como indutor a festividade que se aproximava, nomeadamente o Dia de Reis.

Assim, após uma conversa informal acerca desta temática, onde compreendemos as tradições de cada aluno na comemoração deste dia, propus que cada criança fosse, respetivamente, rei ou rainha de um reino diferentes daqueles a que estávamos

habituaados e que escrevessem um texto onde resolveriam, ou não, um problema desse reino imaginário.

Depois de um pequeno diálogo em torno deste assunto, onde esclareci algumas dúvidas dos alunos, entreguei o guião, iniciando o processo já anteriormente descrito, da minha intervenção.

O guião de planificação textual utilizado para este texto segue a estrutura do utilizado para a concretização do texto anterior, apresentando questões orientadoras e possíveis respostas e concedendo espaço para as respostas do aluno que pode optar por criar a sua própria história. Esta opção de escolha apenas não é viável para a questão “Qual a personagem principal”, dado que esta serão os próprios alunos, tal como já descrito.

3.1. Produção da Gisela – “O reino dos elfos”

3.1.1. Análise do guião⁴⁹

Em conformidade com os anteriores guiões, este foi preenchido de forma coerente, sendo possível compreender a história que a aluna pretendia contar no seu texto, nomeadamente: “Certo dia”, “num reino de elfos”, “uma rainha preocupada” (a rainha seria a autora), “o reino não tem dinheiro”, “uma borboleta”, “inventa um negócio que trás dinheiro ao reino” e “A rainha fica feliz e os elfos também”.

Neste guião, a aluna também optou por planificar a sua história com algumas opções de resposta apresentadas (6), contudo não deixou de enriquecer a sua planificação com ideias próprias (2), conseguindo manter a coerência, tal como já evidenciado. É importante referir que, contrariamente ao guião anterior, a aluna optou por seleccionar mais opções apresentadas, ao invés de criar a sua própria história.

Tal como nos guiões anteriores, a criança respondeu de forma adequada a todas as questões colocadas no guião, sendo que a probabilidade de existir alguma incoerência também é diminuta pois a aluna optou por redigir as suas próprias opções apenas duas vezes.

É ainda importante referir que o guião da aluna não revela qualquer erro ortográfico.

⁴⁹ Consultar guião preenchido pela aluna no anexo 43

3.1.2. Análise do texto face ao guião

Esta análise cruza as opções tomadas pela aluna no preenchimento do guião com o texto realizado⁵⁰, de modo a compreender de que forma estas foram utilizadas pela criança e quais as potencialidades e as fragilidades da sua escrita. Além disto, tem ainda o objetivo de compreender as diferenças entre este e os restantes textos, nomeadamente se se verifica uma melhoria ou um retrocesso nas capacidades de escrita da criança.

Ao nível dos elementos da narrativa, o texto da aluna não respeita todos os aspetos planificados tal como é visível na tabela de análise em anexo⁵¹, verificando-se uma desvinculação do guião, o que pode significar que o texto da aluna foi alvo de reestruturação ao longo da sua escrita. Analisando os elementos da narrativa é possível compreender que o texto possui um título adequado (“O reino de elfos”) pois frisa o espaço da narrativa (“reino de elfos”). A personagem principal definida pela aluna foi a rainha Inês, que caracterizou como preocupada. Embora este facto vá ao encontro das ideias estruturadas no guião, não o faz na sua plenitude, pois o narrador não é participante, tal como se esperava que este se assumisse como personagem principal. A personagem secundária eleita foi uma borboleta cuja caracterização é inexistente. Quanto à referência espacial planificada, esta foi, tal como já frisado “num reino de elfos”, no entanto, no texto, verifica-se a referência a um outro reino que não é mencionado no guião. A referência temporal planificada foi “Certo dia”, sendo isto visível no texto. O mesmo acontece com a problemática planificada (“o reino não têm dinheiro”) que corresponde à mesma desenvolvida ao longo do texto.

No que concerne à sequência narrativa, o texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual se desenvolve, contudo existem algumas ideias pouco desenvolvidas como o papel da personagem secundária para se alcançar o desfecho da história.

No entanto, o texto possui uma introdução onde é enunciada a personagem principal e as suas características; o espaço, o tempo e a problemática. Segue-se o desenvolvimento onde é apresentada a personagem secundária e as ações concretizadas para resolver a problemática. O texto finda com a conclusão onde é exposto o desfecho da problemática (“(...) a rainha Inês conseguiu ganhar o dinheiro”) e a consequência do mesmo (“E a rainha Inês fica feliz e os elfos também.”). Desta forma a sequência

⁵⁰ Consultar texto realizado pela aluna no anexo 44

⁵¹ Consultar tabela de análise do terceiro texto da aluna no anexo 45

narrativa não respeita o evidenciado no guião, pois na planificação a aluna define que a borboleta “inventa um negócio que trás dinheiro ao reino” para resolver a problemática da história e o mesmo não é verificável no texto onde a rainha vai a outro reino pedir dinheiro para resolver a situação em causa. Tal pode significar que a aluna não utilizou de uma forma linear o guião, tendo submetido o seu texto a outras planificações ao longo do processo de textualização. Analisando os três textos, é possível compreender que todos sofrem divergências face ao planificado no guião no que respeita ao parâmetro da resolução da problemática.

Relativamente à coerência gramatical, o texto apresenta uma correta conjugação verbal (tempo e pessoa), sendo visível uma constante concordância entre o sujeito-predicado. No entanto, uma vez que todo o texto é passado num tempo longínquo, verifica-se a existência de um erro na escolha do tempo verbal na seguinte frase: “A rainha Inês fica feliz.”, já que o verbo “ficar” deveria surgir conjugado no pretérito perfeito (A rainha Inês ficou feliz).

Ainda no âmbito da coerência gramatical, a utilização de conectores é igualmente evidente, destacando-se o uso adequado dos conectores “mas”, “porque” e “para” entre diferentes ideias de uma frase. Tal contrasta com a utilização excessiva do conector “e” a interligar as ideias entre os diferentes parágrafos. Neste texto, evidencia-se ainda uma repetição do nome da personagem principal, “rainha Inês” ou apenas “rainha”, o que deveria ser, em alguns momentos, substituído pelo pronome “ela”. Esta repetição do nome poderá estar associada ao facto de, nos textos anteriores, a aluna ter utilizado excessivamente o pronome em questão, tratando-se de uma tentativa de correção do mesmo. Comparativamente o texto anterior, concluímos que a aluna regrediu na utilização de conectores entre os diferentes parágrafos, pois apenas aplicou o conector “e”, tornando-se repetitivo.

No que respeita à pontuação, é possível verificar que, ao contrário do texto anterior, a aluna não realizou um diálogo de forma correta, dado não ter enunciado as diferentes falas com marca de parágrafo, colocando o travessão junto à margem. Contudo, a marcação de parágrafo é nítida ao longo de todo o texto, consolidando as aprendizagens anteriormente adquiridas. No campo da pontuação, verifica-se que ao longo do texto continuaram a ser suprimidas algumas vírgulas.

Por fim, no que se refere à ortografia verificamos uma troca de grafemas na seguinte situação: “passiar”. Possivelmente a grafia utilizada foi influenciada por uma hipercorreção, pois poderá ter-se gerado uma dúvida entre a utilização do grafema “e”

ou do grafema “i” e a aluna arriscou numa correção excessiva que poderá ter originado o erro. Além disto, este erro poderá ter origem na oralidade, já que ao dizer a palavra “passar”, normalmente, damos um ênfase diferente ao grafema “e” e dizemos “passiar”. Neste texto, verifica-se uma lacuna na acentuação das palavras “também” e “olá”, sendo-lhes sido suprimido o acento agudo. Finalmente, verificamos também a omissão de uma letra na palavra “conseguiu” que surge da seguinte forma: “coseguiu”.

3.1.3. Análise do *feedback*⁵²

À semelhança do que aconteceu no *feedback* do segundo texto, este também assumiu maioritariamente um carácter interrogativo, contudo revelou-se mais extenso que o anterior, embora se mantenha mais pequeno que o primeiro. O facto de ser um *feedback* maior tem o objetivo de colmatar as lacunas deixadas pelo anterior que se mostrou demasiado sintético. Este *feedback*, além de desafiar os alunos através das suas questões, transmite igualmente pistas acerca do significado de cada sinalética e para o caminho a seguir (“Encontras a palavra que fica melhor no ?” ou invés de “E as (palavras) que estão nos , achas que são as mais corretas?”). O meu objetivo de reduzir o *feedback* manteve-se, contudo, face ao contexto, pois considerei importante regredir no processo para uma melhor compreensão do mesmo por parte da aluna, dado que o *feedback* deve ser-lhe útil e para que isso aconteça é necessário ser compreendido pela mesma.

Tal como o *feedback* fornecido ao segundo texto, este contou apenas com um comentário em forma de afirmação, estando este ligado ao reforço positivo que pretendi transmitir à criança, destacando as potencialidades do seu texto.

Neste sentido, o *feedback* contou com seis interrogações e uma afirmação, tendo este iniciado com o reforço positivo, pois senti receio da criança não o ler caso surgisse no fim, dado que este não lhe pede que altere nada no texto. Assim, para que seja igualmente lido e alvo de reflexão por parte da aluna passou a surgir no início de cada *feedback*.

Seguem-se as interrogações, onde comecei por desafiar a criança a compreender o “O que se passa que com a acentuação das palavras sublinhadas?”. Posteriormente, com as seguintes questões, alertei-a, de forma desafiadora, acerca das restantes lacunas

⁵² Consultar *feedback* fornecido ao texto da aluna no anexo 46

do seu texto, já anteriormente referidas (“Será que as palavras que estão nas ☁ são mesmo necessárias?; Descobres o que falta nos □? E que ideia falta nas ...?; Consegues descobrir o erro da palavra que está no ○?; Encontras a palavra que fica melhor no □?”).

Neste texto, não assinalei um dos erros ortográficos da aluna, nomeadamente a palavra “coseguiu”, para compreender se esta corrigia apenas o que lhe era indicado pelo *feedback*, ou se também revia todo o seu texto com um olhar crítico. É importante referir que este foi o primeiro texto que a criança não rescreveu por completo, tendo apenas de corrigir as lacunas encontradas ao longo deste.

A apropriação deste *feedback* foi mais rápida, comparativamente ao anterior, sendo que não fui tão questionada pela criança ao longo do processo de correção.

3.1.4. Análise do texto reescrito face ao *feedback*

Utilizando a tabela de análise construída para estudar a primeira versão deste texto, procedi à análise da segunda⁵³, com o objetivo de compreender as mudanças ocorridas no texto e se estas constituíram uma melhoria. É importante salientar que tive como referência de análise⁵⁴ o texto anterior e o *feedback* fornecido à aluna.

No que respeita aos elementos da narrativa e à sequência da mesma, estes não foram alvo de qualquer *feedback* e a aluna manteve-os inalteráveis, continuando com a mesma personagem principal devidamente caracterizada, a mesma personagem secundária, a mesma problemática e os mesmos os marcos temporais, bem como espaciais que se desenvolvem na mesma sequência do texto anterior.

Relativamente à coerência gramatical do texto, a aluna tentou corrigir a discordância temporal patente na frase “E a rainha Inês fica feliz e os elfos também” face ao restante texto, no entanto esta correção é mal feita pois a criança opta por substituir a palavra “fica” pela palavra “está”, permanecendo a incoerência temporal já explicita anteriormente. Além disto, a criança abandonou as repetições desnecessárias do nome da personagem principal, “rainha Inês” ou apenas “rainha”. Importa destacar que as alterações verificadas podem ter origem na correta apropriação do *feedback* por parte da aluna.

⁵³ Consultar segunda versão do terceiro texto da aluna no anexo 47

⁵⁴ Consultar tabela de análise segunda versão do terceiro texto da aluna no anexo 48

No campo da pontuação, é notória uma evolução já que aluna aplicou as vírgulas em falta nos respetivos locais e marcou corretamente os parágrafos que não possuíam qualquer marcação. Esta melhoria poder-se-á dever, igualmente, a uma correta apropriação do *feedback*.

Por fim, relativamente às questões ortográficas, todas foram corretamente resolvidas pela aluna, à exceção do erro intencionalmente não assinalado por mim. Isto poderá significar que a aluna não releu o seu texto na íntegra, tendo unicamente corrigido as lacunas apontadas pelo *feedback*, ou então que procedeu a uma leitura cuidada do seu texto e não atentou no erro da palavra “coseguiu”, ou por não o identificar ou por não conhecer a forma correta de escrita da palavra.

Uma vez que o texto não foi rescrito, as lacunas deste apenas se prendem com as já evidenciadas anteriormente, pois a aluna apenas corrigiu aquilo o que o *feedback* lhe sugeriu como lacunas.

Em suma, as melhorias mais evidentes do texto da aluna relacionam-se com a capacidade de corrigir os erros assinalados no primeiro texto. Além disto, denota-se a capacidade da aluna em suprimir as repetições do nome da personagem principal. A par disto, a maior dificuldade da criança situar-se no desenvolvimento de ideias no campo da escrita, pois quando questionei a criança (oralmente) acerca do papel da borboleta neste texto, ela explicou-me que esta indicou o caminho à rainha para o reino que a poderia ajudar, não estando isto explícito no texto.

3.2. Produção da Luísa – “A rainha que perdeu o dinheiro”

3.2.1. Análise do guião

Tal como verificámos nos guiões anteriores, este também foi preenchido de forma coerente, sendo possível compreender a história que a aluna pretendia contar no seu texto, nomeadamente: “Era uma vez”, “num reino de elfos”, “uma rainha”, “uma rainha preocupada”. “O reino não tem dinheiro”, “um anão” “ inventa um negócio que trás dinheiro ao reino”. “O rei[rainha] resolve o problema e tudo volta à normalidade”.

No preenchimento deste novo guião, a aluna optou por planificar a sua história com algumas opções de resposta apresentadas (7), contudo não deixou de enriquecer a sua planificação com ideias próprias (1), conseguindo manter a coerência, tal como já evidenciado.

A criança respondeu de forma adequada a todas as questões colocadas no guião, sendo que o mesmo não revela qualquer erro ortográfico, como é possível verificar no guião presente em anexo⁵⁵.

3.2.2. Análise do texto face ao guião

Esta análise cruza as opções tomadas pela aluna no preenchimento do guião com o texto realizado⁵⁶, de modo a compreender de que forma estas foram utilizadas pela criança e quais as potencialidades e as fragilidades da sua escrita. Além disto, tem ainda o objetivo de compreender as diferenças entre estes e os restantes textos, nomeadamente se se verifica uma melhoria ou um retrocesso nas capacidades de escrita da criança.

Ao nível dos elementos da narrativa, o texto da aluna respeita a maioria dos aspetos planificados tal como é visível na tabela de análise em anexo⁵⁷. Assim, o texto possui um título adequado (“A rainha que perdeu o dinheiro”) frisando a personagem principal do texto, que a aluna caracterizou como “muito preocupada”, e a problemática do mesmo, nomeadamente o facto de o reino ter sido assaltado. Neste texto o anão foi sempre evidenciado como personagem secundária, respeitando a planificação. No entanto, o *trole* também surge como personagem secundária, indo além do planificado no guião. Tal como nos textos anteriores, estas personagens surgem descaracterizadas. Quanto à referência espacial planificada, esta foi “num reino de elfos” e de facto a rainha governava esse reino. Da mesma forma, a referência temporal planificada foi “Era uma vez”, sendo isto visível no texto.

No que concerne à sequência narrativa, esta respeita o evidenciado no guião, sendo que o texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual se desenvolve. Assim, o texto possui uma introdução onde é enunciada a personagem principal e as suas características, bem como o espaço e o tempo da história. Segue-se um desenvolvimento onde é apresentada a personagem secundária, a problemática e o que fazem para resolvê-la. O texto finda com a conclusão onde é exposto o desfecho da problemática e a consequência do mesmo.

⁵⁵ Consultar guião preenchido pela aluna no anexo 49

⁵⁶ Consultar terceiro texto da aluna no anexo 50

⁵⁷ Consultar tabela de análise do terceiro texto da aluna no anexo 51

Relativamente à coerência gramatical, o texto apresenta uma correta conjugação verbal (tempo e pessoa), sendo visível uma constante concordância entre o sujeito-predicado-género-número, no entanto, na maioria das vezes, a aluna seleciona erradamente o tempo verbal para escrever a sua história, que se passou num tempo passado (“Era uma vez”), aplicando o tempo presente do indicativo, ao invés de um pretérito. Por exemplo, quando a aluna escreve “Para ganhar dinheiro a rainha abre uma loja para vender coroas que trás dinheiro ao reino” o correto, tendo em conta o tempo verbal da história, seria “Para ganhar dinheiro a rainha abriu uma loja para vender coroas que trouxe dinheiro ao reino”. Este erro estará possivelmente associado a uma marca da oralidade, onde é mais comum existir uma troca de tempos verbais. A utilização de conectores é igualmente rica, destacando-se a correta utilização dos conectores: “que”, “e”, “Um dia”, “para” e “mas”. O mesmo é nítido na utilização de sinónimos, já que não se evidencia repetições excessivas de qualquer palavra ou expressões ao longo do texto.

No que respeita à pontuação, é possível verificar que ao longo do texto a aluna marcou corretamente todos os parágrafos necessários ao texto. Relativamente ao uso dos diferentes sinais de pontuação, é nítida a falta de algumas vírgulas ao longo do texto.

Por fim, no que se refere à ortografia verificamos uma troca de grafemas nas seguintes situações: “vio”, “desidio” e “perdeo”. A origem do erro poderá estar associado ao facto de o aluno ter presente que, em muitos casos, se utiliza “o” no final das palavras, mesmo lendo-se “u”, como na palavra “relógio” em que o último “o” se pronuncia “u”. Além disto, no segundo caso, caso é perceptível uma marca da oralidade, pois a aluna poderá utilizar o “s” por ser o som que reproduz ao enunciar a palavra. Por fim, deparamo-nos ainda com a falta de um acento agudo na palavra “á” (à). Esta lacuna poderá estar ligada ao facto de a vogal possuir um acento grave, diferente do mais comum (agudo).

3.2.3. Análise do *feedback*⁵⁸

O *feedback* fornecido à aluna é constituído por perguntas e por afirmações cuja finalidade era levá-la a compreender as fragilidades do seu texto, o caminho para as

⁵⁸ Consultar *feedback* fornecido à aluna no anexo 52

colmatar e, simultaneamente, destacar as potencialidades do mesmo, dado que a aluna teve acesso a um *feedback* de reforço positivo, com o intuito de a motivar na melhoria do seu texto.

Mais uma vez optei por enunciar, primeiramente, o reforço positivo, e depois lançar questões que desafiassem a aluna a refletir sobre as suas lacunas e a aperfeiçoar o seu texto, pelo que, à semelhança do primeiro *feedback*, este assumiu-se maioritariamente interrogativo.

Neste sentido, o *feedback* começa com o reforço positivo à criança, que destacou o facto de aluna ter construído o seu texto com um bom encadeamento de ideias, estando coerente e coeso (“Muitos parabéns! O teu texto está muito bem construído”).

Por fim, lancei algumas questões desafiadoras, nomeadamente: “Achas que consegues descobrir o erro das palavras que estão nos  e corrigi-lo?” “E as palavras que estão nos  são as mais adequadas?”; “Descobres o que falta nos ?” e “O que achas que se passa com a acentuação da palavra sublinhada?”

Considero que este *feedback*, à semelhança dos anteriores, também se revelou extenso. Contudo, uma vez que, de acordo com as minhas observações, a aluna lê atentamente todo o *feedback*, optei por mantê-lo claro ao invés de sintético.

3.2.4. Análise do texto reescrito face ao *feedback*

Após a leitura do *feedback* e de uma reflexão acerca do mesmo, a aluna procedeu à rescrita do texto⁵⁹ com o intuito de o melhorar.

Recorrendo à tabela de análise utilizada para estudar o primeiro texto, procedi à análise do segundo⁶⁰, com o objetivo de compreender as mudanças ocorridas no texto e se estas constituíram uma melhoria. É importante salientar que tive como referência de análise o texto anterior e o *feedback* fornecido à aluna.

No que respeita aos elementos da narrativa e à sequência narrativa estes não foram alvo de qualquer *feedback* e mantiveram-se inalteráveis, pelo que o texto possui um título adequado, uma personagem principal devidamente caracterizada, uma personagem secundária, uma problemática e marcos temporais, bem como espaciais, tendo-se desenvolvido da mesma forma.

⁵⁹ Consultar segunda versão do terceiro texto da aluna no anexo 53

⁶⁰ Consultar tabela de análise da segunda versão do terceiro texto da aluna no anexo 54

Relativamente à coerência gramatical, a aluna corrigiu o tempo verbal que se encontrava inadequado, melhorando a coerência do seu texto. Estas melhorias poder-se-ão dever a uma correta apropriação do *feedback*.

No campo da pontuação é notória uma evolução na utilização dos sinais de pontuação, sendo que a aluna aplicou corretamente todas as vírgulas em falta. Estas melhorias poder-se-ão dever, igualmente, a uma correta apropriação do *feedback*.

Por fim, relativamente às questões ortográficas, a criança resolveu corretamente todas as destacadas pela sinalética de correção.

Em suma, as melhorias mais evidentes do texto da aluna relacionam-se com a concretização correta aplicação de vírgulas e a correção dos erros ortográficos. A par disto, as maiores dificuldades da criança encontram-se relacionadas com coerência temporal ao longo do texto, já que necessitou de ajuda para compreender esta lacuna patente no seu texto.

3.3. Produção do Rodrigo – “O reino dos elfos”

3.3.1. Análise do guião⁶¹

Em conformidade com os anteriores guiões, este foi preenchido de forma coerente, sendo possível compreender a história que o aluno pretendia contar no seu texto, nomeadamente: “Certo dia”, “num reino de elfos”, “um rei preocupado” (o rei seria o autor), “Os habitantes do reino chatearam-se”, “um habitante”, “Descobre o motivo que levou os habitantes a chatearem-se” e “o rei resolve o problema e tudo volta à normalidade”.

Neste guião, o aluno optou por planificar a sua história apenas com opções de resposta apresentadas não enriquecendo a sua planificação com ideias próprias.

3.3.2. Análise do texto face ao guião

Esta análise cruza as opções tomadas pelo aluno no preenchimento do guião com o texto realizado⁶², de modo a compreender de que forma estas foram utilizadas pela

⁶¹ Consultar guião preenchido pelo aluno no anexo 55

criança e quais as potencialidades e as fragilidades da sua escrita. Além disto, tem ainda o objetivo de compreender as diferenças entre este e os restantes textos, nomeadamente se se verifica uma melhoria ou um retrocesso nas capacidades de escrita do aluno.

Ao nível dos elementos da narrativa, o texto do aluno respeita a maioria dos aspetos planificados tal como é visível na tabela de análise em anexo⁶³. Assim, o texto possui um título adequado (“O reino dos elfos”) que frisa o espaço onde se desenvolve esta ação. A criança definiu como personagem principal o rei deste reino que afirma ser ele próprio (autor participante) e que caracterizou como “preocupado”. Já como personagem secundária a criança planificou que seria um habitante do reino, no entanto, embora este seja referido não tem qualquer influência na história. Quanto à referência temporal planificada, esta foi “certo dia”, sendo isto visível no texto. O mesmo acontece com a problemática da história já que o texto se desenvolve em torno do evidenciado na planificação: o facto dos habitantes do reino se chatearem.

No que concerne à sequência narrativa, esta respeita o evidenciado no guião, sendo que o texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual se desenvolve. No entanto, existem algumas ideias pouco desenvolvidas, como o papel da personagem secundária planificada (um habitante do reino) para se alcançar o desfecho. Contudo, o texto possui uma introdução onde é enunciada a personagem principal e as suas características; o espaço; o tempo e a problemática. Segue-se um desenvolvimento onde são apresentadas as ações desenvolvidas para se resolver a problemática. O texto finda com o desfecho da problemática (“O rei resolveu o problema”) e a consequência do mesmo (“E todo vota à normalidade”).

Relativamente à coerência gramatical, o texto apresenta uma correta conjugação verbal (tempo e pessoa), sendo visível uma constante concordância entre o sujeito-predicado-género-número, no entanto, na maioria das vezes, o aluno seleciona erradamente o tempo verbal para escrever a sua história, que se passou num “Certo dia”, aplicando o tempo presente do indicativo, ao invés de um pretérito. Por exemplo, quando o aluno escreve “Os habitantes do reino chatiaram-se e o rei precisa de saber poque eles estão chateados”, o correto, tendo em conta o tempo verbal da história, seria “Os habitantes do reino chatiaram-se e o rei precisava de saber poque eles estavam chateados”. Este erro estará possivelmente associado a uma marca da oralidade, onde é

⁶² Consultar terceiro texto do aluno no anexo 56

⁶³ Consultar tabela de análise do terceiro texto do aluno no anexo 57

mais comum existir uma troca de tempos verbais. A utilização de conectores é igualmente evidente, destacando-se o uso adequado dos conectores “porque” e “e”, não existindo uma repetição excessiva de uma determinada palavra ou expressão.

No que respeita à pontuação, é possível verificar que ao longo do texto, o aluno, marcou corretamente dois parágrafos, faltando-lhe, no entanto, concretizar outros. Relativamente ao uso dos diferentes sinais de pontuação, a criança apenas utilizou o ponto final, sendo nítida a falta de outros ao longo do texto.

Por fim, no que se refere à ortografia verificamos uma troca de grafemas nas seguintes situações: “preocupado”, “chatiados”, “pedio”, “resuelveo” e “todo” (tudo). Além disso somos ainda confrontados com erros ortográficos cometidos pela supressão de letras como no caso de: “poque” e “vota”. No caso de “preocupado”, “chatiados”, “poque”, “vota” e “a juda” é perceptível uma forte marca da oralidade, que juntamente com o facto de, eventualmente, o aluno ainda não possuir um conhecimento sólido acerca de algumas regras gramaticais, resultam nestas incorreções. A origem do erro no caso de “pedio” e “resuelveo” poderá estar associado ao facto de o aluno ter presente que, em muitos casos, se utiliza “o” no final das palavras, mesmo lendo-se “u”, como na palavra “relógio” em que o último “o” se pronuncia “u”. No último caso (“todo” - tudo), a criança poderá ter confundido as duas palavras.

3.3.3. Análise do *feedback*⁶⁴

O aluno, ao longo da redação deste texto, voltou a demonstrar algumas dificuldades em escrever as poucas ideias que construía. Assim, este *feedback* focou-se na atribuição de um reforço positivo pelo esforço demonstrado pelo aluno, bem como em questões (4) que o desafiassem a refletir acerca das lacunas do seu texto.

Neste sentido, este *feedback* contou apenas com um comentário em forma de afirmação, estando este ligado ao reforço positivo, destacando o facto de o aluno ter conseguido realizar o texto, ultrapassando as suas dificuldades em desenvolver ideias para a elaborar a sua produção (“Quando deixas o teu pensamento “trabalhar”, consegues escrever, parabéns!”).

Seguem-se as interrogações, onde desafiei a criança a compreender quais as lacunas do seu texto, revelando a sua origem através das questões: “Achas que

⁶⁴ Consultar o *feedback* fornecido ao aluno no anexo 58

consegues descobrir e corrigir o erro das palavras que estão nos ○?; Descobres o que falta nos □?"; Será que descobres outras palavras que fiquem melhor nos □?; Que ideia falta onde coloquei ...?").

Ao fornecer este *feedback* tive, igualmente, cuidado para que este fosse o mais curto possível, uma vez que o aluno revela algumas dificuldades no campo da leitura, o que poderia influenciar a correta apropriação do *feedback* por parte do mesmo. Contudo, penso não ter conseguido ser sucinta o suficiente dada a dificuldade demonstrada pelo aluno em apropriar-se corretamente do *feedback*. Neste sentido, para ser o mais explícita possível não consegui sintetizar o *feedback*, que se demonstrou algo longo.

3.3.4. Análise do texto reescrito face ao *feedback*

Utilizando a tabela de análise construída para estudar a primeira versão deste texto, procedi à análise da segunda, com o objetivo de compreender as mudanças ocorridas no texto⁶⁵ e se estas constituíram uma melhoria. É importante salientar que tive como referência de análise⁶⁶ o texto anterior e o *feedback* fornecido ao aluno.

No que respeita aos elementos da narrativa, através do *feedback*, alertei o aluno para a falta de alguma coerência relativamente ao papel da personagem secundária no texto, porém este não procedeu a qualquer mudança, mantendo os elementos da narrativa inalteráveis, continuando com a mesma personagem principal devidamente caracterizada, a mesma personagem secundária, a mesma problemática e os mesmos os marcos temporais, bem como espaciais que se desenvolvem na mesma sequência do texto anterior. O facto de não se verificar uma correção no aspeto frisado poderá significar que o aluno não se apropriou corretamente do *feedback*, ou não conseguiu solucionar a lacuna em questão.

Relativamente à coerência gramatical do texto, o aluno não conseguiu solucionar a escolha inadequada do tempo verbal, referida na análise anterior, mantendo as mesmas opções. Tal poderá significar que o aluno não se apropriou corretamente do *feedback* ou não possui um conhecimento sólido acerca desta temática.

⁶⁵ Consultar segunda versão do terceiro texto do aluno no anexo 59

⁶⁶ Consultar tabela de análise da segunda versão do terceiro texto do aluno no anexo 60

No campo da pontuação, o aluno não realizou os parágrafos em falta, assinalados pelo *feedback*. Tal poderá indicar que o aluno não se apropriou corretamente do mesmo ou não o leu. Em oposição ao exposto, o aluno preencheu adequadamente a ausência de pontos finais ao longo do texto, o que poderá indicar que se apropriou do *feedback*.

Por fim, relativamente às questões ortográficas solucionou-as quase todas, persistindo apenas a omissão de letras na palavra “poque”.

É importante frisar que o aluno pediu auxílio a uma das suas colegas de turma para corrigir o seu texto, sendo que o mesmo não foi alvo de uma rescrita, pois a partir deste ponto todos os texto foram apenas alvo de revisão com o apoio do *feedback*.

Em suma, as melhorias mais evidentes do texto do aluno prendem-se com a correção dos erros ortográficos e da falta de pontuação, verificando-se uma melhoria face ao texto anterior. A par disto, a maior dificuldade da criança situa-se na concordância temporal ao longo do texto, bem como no desenvolvimento de ideias-chave do texto.

4. QUARTO TEXTO

Este texto teve como indutor a festividade do Dia de Reis, focando o papel da Estrela Guia na história associada a esta festividade.

Assim, após uma conversa informal acerca desta temática, onde falámos do que cada criança fez neste dia, propus que cada aluno imaginasse o que aconteceria se uma estrela ganhasse vida. Após um momento de troca de histórias rápidas que respondiam ao dilema lançado, desafiei-os a escreverem uma história acerca dessa mesma estrela que eles tinham imaginado.

Depois de um pequeno diálogo em torno deste assunto, onde esclareci algumas dúvidas dos alunos, entreguei o guião, iniciando o processo já anteriormente descrito, da minha intervenção.

O guião de planificação textual utilizado para este texto contempla a supressão da conclusão, ou seja, neste texto os alunos não terão acesso a um espaço de planificação do final da sua narrativa. À exceção deste aspeto, o guião é em tudo semelhante ao anterior, apresentando questões orientadoras e possíveis respostas e concedendo espaço para as respostas do aluno que pode optar por criar a sua própria

história. Esta opção de escolha apenas não é viável para a questão “Qual a personagem principal”, dado que esta será a estrela, tal como já referido.

4.1. Produção da Gisela – “A Estrela mágica”

4.1.1. Análise do guião

Em conformidade com os anteriores guiões, este foi preenchido de forma coerente⁶⁷, sendo possível compreender a história que a aluna pretendia contar no seu texto, nomeadamente: “Certo dia”, “no universo”, “uma estrela”, “Amarela e amiga”, “Brilhava mais do que as outras”, “A lua e uma linda menina” e “ajuda a estrela a partilhar o brilho com as outras estrelas”.

Neste guião, a aluna também optou por planificar a sua história com algumas opções de resposta apresentadas (6), contudo não deixou de enriquecer a sua planificação com ideias próprias (1), conseguindo manter a coerência, tal como já evidenciado. É importante referir que, tal como no guião anterior, a aluna optou por seleccionar mais opções apresentadas, ao invés de criar a sua própria história.

Tal como nos guiões anteriores, a criança respondeu de forma adequada a todas as questões colocadas no guião, sendo que a probabilidade de existir alguma incoerência também é diminuta pois a aluna optou por redigir a sua própria opção apenas uma vez.

É ainda importante referir que o guião da aluna não revela qualquer erro ortográfico.

4.1.2. Análise do texto face ao guião

Esta análise cruza as opções tomadas pela aluna no preenchimento do guião com o texto realizado⁶⁸, de modo a compreender de que forma estas foram utilizadas pela criança e quais as potencialidades e as fragilidades da sua escrita. Além disto, tem ainda o objetivo de compreender as diferenças entre este e os restantes textos, nomeadamente se se verifica uma melhoria ou um retrocesso nas capacidades de escrita da criança.

⁶⁷ Consultar guião preenchido pela aluna no anexo 61

⁶⁸ Consultar o quarto texto realizado pela aluna no anexo 62

Ao nível dos elementos da narrativa, tal como é visível na tabela de análise⁶⁹ em anexo, a aluna respeitou todos os aspetos planificados verificando-se uma estreita ligação ao guião. Assim, o texto possui um título adequado (“A Estrela mágica”) pois frisa a personagem principal da narrativa, nomeadamente “uma estrela mágica que era conhecida como Marta” e que “Era amarela e dourada e amiga de todos”. A caracterização da personagem patente no texto é mais rica do que a planificada no guião, o que poderá significar que a aluna já adquiriu a capacidade de enriquecer o seu texto enquanto o redige, complementando ideias e desenvolvendo a narrativa. As personagens secundárias deste texto foram a lua Martina e a menina Margarida, cuja caracterização é inexistente. Quanto à referência espacial planificada, esta foi “No universo”, sendo que no texto este espaço surge caracterizado como “lindo”. A referência temporal planificada foi “Certo dia”, sendo isto visível no texto. O mesmo acontece com a problemática planificada (A estrela Marta brilhava mais do que as restantes) que corresponde à mesma desenvolvida ao longo do texto.

No que concerne à sequência narrativa, o texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual se desenvolve. Neste sentido, o texto possui uma introdução onde é enunciada a personagem principal e as suas características; o espaço; o tempo e a problemática. Segue-se o desenvolvimento onde são enunciadas as personagens secundárias e as ações concretizadas para resolver a problemática. O texto finda com a conclusão onde é exposto o desfecho da problemática (“Ela recolhe-u o brilho todo que tinha e no final ela destriboiu-o”) e a consequência do mesmo (“E ficaram felizes para sempre”).

Relativamente à coerência gramatical, o texto apresenta uma correta conjugação verbal (tempo e pessoa), sendo visível uma constante concordância entre sujeito-predicado-género-número. No que respeita à utilização de conectores, esta é também realizada de um modo correto, destacando-se o uso adequado dos conectores “que”, “como” e “e” entre diferentes ideias de uma frase. Neste texto, pela primeira vez, a aluna não utilizou excessivamente o conector “e”, colmatando uma das lacunas constantemente presente nos seus textos. Tal poderá evidenciar uma aprendizagem realizada pela aluna com base na concretização dos textos anteriores e respetivos *feedbacks*. O mesmo não se evidencia no campo dos sinónimos, já que a aluna ainda continua a repetir excessivamente o pronome “ela”, após a tentativa de, no texto

⁶⁹ Consultar tabela de análise do quarto texto da aluna no anexo 63

anterior, utilizar demasiadas vezes o nome próprio da personagem. Esta é uma aprendizagem que a aluna ainda não concretizou, embora tenha vindo a explorar formas de colmatar esta lacuna.

No que respeita à pontuação, é possível verificar que ao longo do texto a aluna marca corretamente todos os parágrafos que considerou necessário realizar, porém no mesmo parágrafo a criança juntou duas ideias distintas (“Era amarela e dourada e amiga de todos. Ela tinha amigas que eram a menina Margarida e a lua Martina. A Estrela descobriu que brilhava mais do que todas as outras e ela disse:”) que devem surgir em parágrafos diferentes. Além disto, esqueceu-se de sinalizar o final de uma frase com um sinal de pontuação, nomeadamente um ponto final. Em oposição, a criança aplicou corretamente as vírgulas ao longo do seu texto, concretizando outro progresso face aos textos anteriores.

Por fim, no que se refere à ortografia verificamos uma troca de grafemas na seguinte situação: “destriboiu-o”. Esta palavra conta com duas incorreções, sendo que a primeira, poderá dever-se a uma marca da oralidade já que ao dizer a palavra “distribuiu-o”, podemos enfatizar de forma diferente ao grafema “i” e dizer “destribuiu-o”. O segundo erro desta palavra poderá ter origem numa hipercorreção, pois poderá ter-se gerado uma dúvida entre a utilização do grafema “o” ou do grafema “u” e a aluna arriscou numa correção excessiva optando pela utilização da letra “o”. O texto da aluna conta ainda com outro erro ortográfico, nomeadamente “recolhe-u”. Este pode ter também origem numa hipercorreção ou numa qualquer marca da oralidade. Relativamente à acentuação, verifica-se uma ausência de erros neste campo.

4.1.3. Análise do *feedback*⁷⁰

À semelhança do que aconteceu nos *feedbacks* anteriores, este também assumiu maioritariamente um carácter interrogativo, seguindo a mesma estrutura do *feedback* fornecido ao texto anterior. Assim, este contou apenas com um comentário em forma de afirmação, estando este ligado ao reforço positivo que pretendi transmitir à criança, destacando as potencialidades do seu texto.

Neste sentido, o *feedback* contou com quatro interrogações (“Achas que as palavras que estão nas  são necessárias?; Que pontuação que falta nos ?; Que erro

⁷⁰ Consultar *feedback* fornecido à aluna no anexo 64

terá a palavra dentro do ○?; Será que eu assinalei todos os erros?") e uma afirmação ("Parabéns! Conseguiu estruturar bem o teu texto com as tuas ideias e não repetiste o "e").

Este iniciou com o reforço positivo, pois a minha desconfiança quanto ao facto de aluna não ler o *feedback* até ao fim persistia, tendo-se agravado dada a rapidez com que a criança corrigiu o texto anterior. Assim, julgo que, uma vez que a aluna já conhece e domina a sinalética de correção dos textos, não necessita de ler o *feedback* para corrigir as suas lacunas. Para compreender se esta desconfiança era fundamentada não assinalei uma palavra detentora de incorreções ("destriboiu-o") e deixei a seguinte questão no *feedback*: "Será que eu assinalei todos os erros?". Perante isto a aluna deveria ter-me procurado e comentado algo sobre este novo *feedback*, o que não se verificou, levando-me a concluir que não leu o comentário que lhe deixei.

4.1.4. Análise do texto reescrito face ao *feedback*

Utilizando a tabela de análise construída para estudar a primeira versão deste texto, procedi à análise da segunda⁷¹, com o objetivo de compreender as mudanças ocorridas no texto e se estas constituíram uma melhoria. É importante salientar que tive como referência de análise⁷² o texto anterior e o *feedback* fornecido à aluna.

No que respeita aos elementos da narrativa e à sequência da mesma, estes não foram alvo de qualquer *feedback* e a aluna manteve-os inalteráveis, continuando com a mesma personagem principal devidamente caracterizada, a mesma personagem secundária, a mesma problemática e os mesmos os marcos temporais, bem como espaciais que se desenvolvem na mesma sequência do texto anterior.

Relativamente à coerência gramatical do texto, a aluna abandonou as repetições desnecessárias do nome do pronome "ela", podendo esta correção estar associada a uma correta apropriação do *feedback* por parte da aluna.

No campo da pontuação, é notória uma evolução já que aluna aplicou o ponto final em falta no respetivo local e marcou corretamente o parágrafo necessário ao texto. Estas correções poderão dever-se, igualmente, a uma correta apropriação do *feedback*.

⁷¹ Consultar segunda versão do quarto texto da aluna no anexo 65

⁷² Consultar tabela de análise da segunda versão do quarto texto da aluna no anexo 66

Por fim, relativamente às questões ortográficas, todas foram corretamente resolvidas pela aluna, à exceção do erro intencionalmente não assinalado por mim. Isto poderá significar que a aluna não releu o seu texto na íntegra e o *feedback*, tendo unicamente corrigido as lacunas apontadas pela sinalética, ou então que procedeu a uma leitura cuidada do seu texto e não atentou no erro da palavra “destriboiu-o”, ou por não o identificar ou por não conhecer a forma correta de escrita da palavra.

Uma vez que o texto não foi rescrito, as lacunas deste apenas se prendem com as já evidenciadas anteriormente, pois a aluna apenas corrigiu aquilo o que o *feedback* lhe sugeriu como lacunas.

Em suma, as melhorias mais evidentes do texto da aluna relacionam-se com a capacidade de corrigir os erros assinalados no primeiro texto. Além disto, denota-se a capacidade da aluna em suprimir as repetições do pronome “ela” e em desenvolver as ideias do seu texto, pois este, contrariamente aos anteriores, possui as ideias bem desenvolvidas, fazendo dele um texto coerente e coeso, sendo importante referir que para a redação deste texto, a aluna não possuía a planificação do seu final, o que não a impediu de o redigir em consonância com o restante texto.

4.2. Produção da Luísa – “A estrela e o pó mágico”

4.2.1. Análise do guião

À semelhança dos guiões anteriores, este também foi preenchido de forma coerente, sendo possível compreender a história que a aluna pretendia contar no seu texto, nomeadamente: “Era uma vez”, “no universo”, “uma estrela”, “tem 5 pontas e é brincalhona”, “perdeu o brilho”. “O sol e os animais”, “descobre um pó mágico”.

No preenchimento deste guião, a aluna optou por planificar a sua história com algumas opções de resposta apresentadas (6), contudo não deixou de enriquecer a sua planificação com ideias próprias (2), conseguindo manter a coerência, tal como já evidenciado.

A criança respondeu de forma adequada a todas as questões colocadas no guião, sendo que o mesmo não revela qualquer erro ortográfico, como é possível verificar no guião presente em anexo⁷³.

4.2.2. Análise do texto face ao guião

Esta análise cruza as opções tomadas pela aluna no preenchimento do guião com o texto realizado⁷⁴, de modo a compreender de que forma estas foram utilizadas pela criança e quais as potencialidades e as fragilidades da sua escrita. Além disto, tem ainda o objetivo de compreender as diferenças entre estes e os restantes textos, nomeadamente se se verifica uma melhoria ou um retrocesso nas capacidades de escrita da criança.

Ao nível dos elementos da narrativa, o texto da aluna respeita a maioria dos aspetos planificados tal como é visível na tabela de análise em anexo⁷⁵. Assim, o texto possui um título adequado (“A estrela e o pó mágico”) frisando a personagem principal do texto, que a aluna caracterizou como “brilhante”, embora tenha planificado que a estrela teria cinco pontas e era brincalhona; e problemática do mesmo, nomeadamente o facto de a estrela ficar sem brilho e utilizar um pó mágico para o recuperar. Neste texto o sol e os animais foram sempre evidenciados como personagens secundárias, respeitando a planificação. Tal como nos textos anteriores, estas personagens surgem descaracterizadas. Quanto à referência espacial planificada, esta foi “no universo” e de facto a história desenvolve-se neste espaço. Da mesma forma, a referência temporal planificada foi “Era uma vez”, sendo isto visível no texto.

No que concerne à sequência narrativa, esta respeita o evidenciado no guião, sendo que o texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual se desenvolve. Assim, o texto possui uma introdução onde é enunciada a personagem principal e as suas características, bem como o espaço e o tempo da história. Segue-se um desenvolvimento onde é apresentada a personagem secundária, a problemática e o que fazem para resolvê-la. O texto finda com a conclusão onde é exposto o desfecho da problemática e a consequência do mesmo.

⁷³ Consultar guião preenchido pela aluna no anexo 67

⁷⁴ Consultar quarto texto da aluna no anexo 68

⁷⁵ Consultar tabela de análise do quarto texto da aluna no anexo 69

Relativamente à coerência gramatical, o texto apresenta uma correta conjugação verbal (tempo e pessoa), sendo visível uma constante concordância entre o sujeito-predicado-género-número. A utilização de conectores é igualmente rica, destacando-se a correta utilização dos conectores: “por isso”, “até que”, “enquanto”, “mas”, “então”, “que” e “e”. O mesmo é nítido na utilização de sinónimos, já que não se evidencia repetições excessivas de qualquer palavra ou expressões ao longo do texto.

No que respeita à pontuação, é possível verificar que ao longo do texto a aluna marcou corretamente todos os parágrafos necessários ao texto. Relativamente ao uso dos diferentes sinais de pontuação, é nítida a falta de algumas vírgulas ao longo do texto, bem como de um ponto final.

Por fim, no que se refere à ortografia verificamos uma troca de grafemas nas seguintes situações: “pedio”, “consequio”, “emtão”, “avia” (havia), “sabião”, “procurarão” (procuraram), “encontrarão” (encontraram) e “forão”. Nos dois primeiros casos a origem do erro poderá estar associado ao facto de a aluna ter presente que, em muitos casos, se utiliza “o” no final das palavras, mesmo lendo-se “u”, como na palavra “relógio” em que o último “o” se pronuncia “u”. No terceiro caso a origem do erro poderá estar associada o facto de aluna ainda não ter um conhecimento sólido acerca das regras gramaticais associadas à utilização de “n” ou “m” para a concretização dos sons “an/am, en/em, in/im, on/om, un/um”. Nos restantes casos evidenciados é perceptível uma forte marca da oralidade, que juntamente com o facto de, eventualmente, a aluna ainda não possuir um conhecimento sólido acerca de algumas regras gramaticais, resultam nestas incorreções

Por fim, deparamo-nos ainda com uma incorreção na acentuação na palavra “á” (à). Esta lacuna poderá estar ligada ao facto de a vogal possuir um acento grave, diferente do mais comum (agudo).

4.2.3. Análise do *feedback*⁷⁶

O *feedback* fornecido à aluna é constituído por perguntas e por afirmações cuja finalidade era levá-la a compreender as fragilidades do seu texto, o caminho para as colmatar e, simultaneamente, destacar as potencialidades do mesmo, dado que a aluna

⁷⁶ Consultar *feedback* fornecido ao quarto texto da aluna no anexo70

teve acesso a um *feedback* de reforço positivo, com o intuito de a motivar na melhoria do seu texto.

Optei novamente por enunciar, primeiramente, o reforço positivo, e depois lançar questões que desafiassem a aluna a refletir sobre as suas lacunas e a aperfeiçoar o seu texto, pelo que, à semelhança de *feedbacks* anteriores, este assumiu-se maioritariamente interrogativo.

Neste sentido, o *feedback* começa com o reforço positivo à criança, que destacou o facto de aluna ter construído o seu texto com um bom encadeamento de ideias, estando coerente e coeso (“Parabéns! Conseguiu escrever o final do teu texto sem guião.”).

Por fim, lancei algumas questões desafiadoras, nomeadamente: “As palavras que estão nos  têm erro, consegues corrigi-las?” “Descobres que palavras ficam melhor nos ?”; “Que pontuação falta nos ? E que acentuação está incorreta nas palavras sublinhadas?”

Considero que este *feedback*, comparativamente com os anteriores, revelou-se mais curto, estando isto ligado ao facto de o texto da aluna possuir menos incorreções e também por esta já se encontrar familiarizada com a sinalética de correção.

4.2.4. Análise do texto reescrito face ao *feedback*

Após a leitura do *feedback* e de uma reflexão acerca do mesmo, a aluna procedeu à rescrita do texto⁷⁷ com o intuito de o melhorar.

Recorrendo à tabela de análise utilizada para estudar o primeiro texto, procedi à análise do segundo⁷⁸, com o objetivo de compreender as mudanças ocorridas no texto e se estas constituíram uma melhoria. É importante salientar que tive como referência de análise o texto anterior e o *feedback* fornecido à aluna.

No que respeita aos elementos da narrativa e à sequência narrativa estes não foram alvo de qualquer *feedback* e mantiveram-se inalteráveis, pelo que o texto possui um título adequado, uma personagem principal devidamente caracterizada, uma personagem secundária, uma problemática e marcos temporais, bem como espaciais, tendo-se desenvolvido da mesma forma.

⁷⁷ Consultar segunda versão do quarto texto da aluna no anexo 71

⁷⁸ Consultar tabela de análise da segunda versão do quarto texto da aluna no anexo 72

O mesmo se sucedeu no âmbito da coerência gramatical, dado que a aluna não recebeu qualquer *feedback* para proceder a uma melhoria neste campo.

No campo da pontuação é notória uma evolução na utilização dos sinais de pontuação, sendo que a aluna aplicou corretamente todas as vírgulas e pontos finais em falta. Estas melhorias poder-se-ão dever, igualmente, a uma correta apropriação do *feedback*.

Por fim, relativamente às questões ortográficas, a criança resolveu corretamente todas as destacadas pela sinalética de correção.

Em suma, as melhorias mais evidentes do texto da aluna relacionam-se com a concretização correta aplicação de vírgulas e a correção dos erros ortográficos.

4.3. Produção do Rodrigo – “A estrela”

4.3.1. Análise do guião⁷⁹

Em conformidade com os anteriores guiões, este foi preenchido de forma coerente, sendo possível compreender a história que o aluno pretendia contar no seu texto, nomeadamente: “Certo dia”, “no céu”, “uma estrela”, “amarela e amiga”, “brilhava mais do que as outras”, “A lua”, “ajuda a estrela a partilhar o brilho com as outras estrelas”.

Neste guião, o aluno optou por planificar a sua história apenas com opções de resposta apresentadas não enriquecendo a sua planificação com ideias próprias.

4.3.2. Análise do texto face ao guião

Esta análise cruza as opções tomadas pelo aluno no preenchimento do guião com o texto realizado⁸⁰, de modo a compreender de que forma estas foram utilizadas pela criança e quais as potencialidades e as fragilidades da sua escrita. Além disto, tem ainda o objetivo de compreender as diferenças entre este e os restantes textos, nomeadamente se se verifica uma melhoria ou um retrocesso nas capacidades de escrita do aluno.

⁷⁹ Consultar guião preenchido pelo aluno no anexo 73

⁸⁰ Consultar quarto texto do aluno no anexo 74

Ao nível dos elementos da narrativa, o texto do aluno respeita os aspetos planificados tal como é visível na tabela de análise em anexo⁸¹. Assim, o texto possui um título adequado (“A estrela”) frisando a personagem principal da ação, que surge caracterizada como “amarela e amiga”. A criança definiu como personagem secundária a lua, existindo ainda referência a uma amiga da estrela, indo além do planificado. Quanto à referência temporal planificada, esta foi “certo dia”, sendo isto visível no texto. O mesmo acontece com a referência espacial, pois, tal como planificado, a história desenvolve-se “no céu”. A problemática da história também vai ao encontro do planificado dado que o texto se desenvolve em torno do facto de a estrela (personagem principal) ter mais brilho que as restantes estrelas do céu.

No que concerne à sequência narrativa, esta respeita o evidenciado no guião, sendo que o texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual se desenvolve. Assim, o texto possui uma introdução onde é enunciada a personagem principal e as suas características; o espaço; o tempo e a problemática. Segue-se um desenvolvimento onde são apresentadas as personagens secundárias e as ações concretizadas para resolver a problemática. O texto finda com o desfecho da problemática (“A estrela aceitou a ideia”) e a consequência do mesmo (“E volta todo ao normal”). É importante frisar que, embora o guião não contasse com a planificação do final da história, o aluno incluiu-a no seu texto, consultando o guião do texto anterior.

Relativamente à coerência gramatical, o texto apresenta uma correta conjugação verbal (tempo e pessoa), sendo visível uma constante concordância entre o sujeito-predicado-género-número, no entanto, o aluno seleccionou erradamente um tempo verbal ao longo da sua história, que se passou num “Certo dia”, aplicando o tempo presente do indicativo, ao invés de um pretérito. Por exemplo, quando o aluno escreve “A estrela aceitou a ideia e volta au todo ao normal”, o correto, tendo em conta o tempo verbal da história, seria “A estrela aceitou a ideia e voltou au todo ao normal”. Este erro estará possivelmente associado a uma marca da oralidade, onde é mais comum existir uma troca de tempos verbais. A utilização de conectores é igualmente evidente, destacando-se o uso adequado dos conectores “que” e “e”, não existindo uma repetição excessiva de uma determinada palavra ou expressão.

⁸¹ Consultar tabela de análise do quarto texto do aluno no anexo 75

No que respeita à pontuação, é possível verificar que ao longo do texto, o aluno, realizou apenas dois parágrafos, tendo marcado corretamente apenas um deles, faltando-lhe, marcar e concretizar outros. Relativamente ao uso dos diferentes sinais de pontuação, a criança apenas utilizou o ponto final, sendo nítida a falta de, pelo menos uma vírgula ao longo do texto.

Por fim, no que se refere à ortografia verificamos uma troca de grafemas nas seguintes situações: “presisava”, “açoito” e “todo” (tudo). Nos primeiros casos a origem do erro poderá estar associada ao facto de o aluno não possuir um conhecimento sólido acerca das regras gramaticais associadas à aplicação de “s”, “c”, “ç”. No último caso (“todo” - tudo), a criança poderá ter confundido as duas palavras.

Além disto, ao longo do texto somos ainda confrontados com erros ortográficos cometidos pela supressão de letras como no caso de: “avia” (havia); “açoito”. Nestes casos, a origem do erro poderá estar na oralidade, pois no primeiro caso o “h” não se lê, no segundo a entoação do “o” poderá conduzir à percepção de um “ou”. Por fim, encontramos ainda um erro de acentuação na palavra “èra”. Este poderá ter surgido pelo facto de o aluno saber que o “e” assume, por vezes, o valor de “i” e que o acento marca a acentuação é utilizada para se acentuar determinada letra ou sílaba. Neste sentido, como na palavra “era” o “e” se lê mesmo “e” e não “i”, o aluno evidenciou este facto aplicando um acento.

4.3.3. Análise do *feedback*⁸²

O aluno, ao longo da redação deste texto, voltou a demonstrar algumas dificuldades em escrever as poucas ideias que construía, optando inicialmente por copiar cada ideia do guião para a folha de texto, sem a desenvolver. Assim, este *feedback* voltou a focar-se na atribuição de um reforço positivo pelo esforço demonstrado pelo aluno, bem como em questões (5) que o desafiassem a refletir acerca das lacunas do seu texto.

Neste sentido, este *feedback* contou apenas com um comentário em forma de afirmação, estando este ligado ao reforço positivo, destacando o facto de o aluno ter conseguido realizar o texto, ultrapassando as suas dificuldades em desenvolver ideias

⁸² Consultar *feedback* fornecido ao quarto texto do aluno no anexo 76

para a elaborar a sua produção (“Muitos parabéns! Embora com ajuda, conseguiste escrever o texto com todas as tuas ideias.”).

Seguem-se as interrogações, onde desafiei a criança a compreender quais as lacunas do seu texto, revelando a sua origem através das questões: “Descobres o que ficaria melhor nos ?”; “E serás capaz de corrigir os erros das palavras que estão nos ?”; “Achas que o que está nas  faz mesmo falta? Descobres que pontuação falta nos ?”; “O que se passa com a acentuação das palavras sublinhadas?”

Mais uma vez, ao fornecer este *feedback* tive cuidado para que este que fosse o mais curto possível, uma vez que o aluno revela algumas dificuldades no campo da leitura, o que poderia influenciar a correta apropriação do *feedback* por parte do mesmo. Contudo, penso não ter conseguido ser sucinta o suficiente dada a dificuldade demonstrada pelo aluno em apropriar-se corretamente do *feedback*. Neste sentido, para ser o mais explícita possível não consegui sintetizar o *feedback*, que se demonstrou algo longo.

4.3.4. Análise do texto reescrito face ao *feedback*

Utilizando a tabela de análise construída para estudar a primeira versão deste texto, procedi à análise da segunda⁸³, com o objetivo de compreender as mudanças ocorridas no texto e se estas constituíram uma melhoria. É importante salientar que tive como referência de análise⁸⁴ o texto anterior e o *feedback* fornecido ao aluno.

No que respeita aos elementos da narrativa e à sequência da mesma, estes não foram alvo de qualquer *feedback* e o aluno manteve-os inalteráveis, continuando com a mesma personagem principal devidamente caracterizada, a mesma personagem secundária, a mesma problemática e os mesmos os marcos temporais, bem como espaciais que se desenvolvem na mesma sequência do texto anterior.

Relativamente à coerência gramatical do texto, o aluno conseguiu solucionar a escolha inadequada do tempo verbal, referida na análise anterior, verificando-se um progresso face ao último texto. Tal poderá significar que o aluno se apropriou corretamente do *feedback* ou que releu o texto e compreendeu o erro que havia cometido.

⁸³ Consultar segunda versão do quarto texto do aluno no anexo 77

⁸⁴ Consultar tabela de análise da segunda versão do quarto texto do aluno no anexo 78

No campo da pontuação, o aluno realizou os parágrafos em falta e preencheu adequadamente a ausência de vírgulas ao longo do texto. Tal poderá indicar que a criança se apropriou corretamente do *feedback*, ou que numa fase de revisão textual apercebeu-se das lacunas do seu texto.

Por fim, relativamente às questões ortográficas solucionou-as todas. É importante frisar que o aluno pediu auxílio a uma das suas colegas de turma para corrigir o seu texto, sendo que o mesmo não foi alvo de uma rescrita, pois a partir deste ponto todos os textos foram apenas alvo de revisão com o apoio do *feedback*.

Em suma, as melhorias mais evidentes do texto do aluno prendem-se com a correção dos erros ortográficos e da falta de pontuação, verificando-se uma melhoria face ao texto anterior, dado que o aluno também conseguiu corrigir as incorreções ligadas à escolha inadequada do tempo verbal. A par disto, a maior dificuldade da criança situa-se em conseguir alcançar esta melhoria sozinho, pois recorre sempre ao apoio de um dos seus colegas.

5. QUINTO TEXTO

Este texto teve como indutor um texto do manual da turma, nomeadamente “Uma aventura do capitão Mergulhão”, que relata a chegada do capitão Fernão Mergulhão a uma ilha deserta.

Assim, após uma conversa informal acerca deste texto, onde compreendemos a opinião de cada aluno acerca do que era afinal aquela ilha (uma monstro gigante, um polvo monstruoso, entre outras soluções) desafiei-os a escreverem uma história acerca de personagens ligadas ao mundo que ela retrata e que não aparecem na mesma, como um pirata ou um pescador.

Depois de um pequeno diálogo em torno deste assunto, onde esclareci algumas dúvidas dos alunos, entreguei o guião, iniciando o processo já anteriormente descrito da minha intervenção.

O guião de planificação textual utilizado para este texto contempla a supressão da conclusão e do desenvolvimento, ou seja, neste texto os alunos não terão acesso a um espaço de planificação do corpo e do final da sua narrativa. À exceção deste aspeto, o guião é em tudo semelhante ao anterior, apresentando questões orientadoras e possíveis

respostas e concedendo espaço para as respostas do aluno que pode optar por criar a sua própria história.

5.1. Produção da Gisela – “O barco da menina Joaninha”

5.1.1. Análise do guião⁸⁵

Em conformidade com os anteriores guiões, este foi preenchido de forma coerente, sendo possível compreender o início da história que a aluna pretendia contar no seu texto, nomeadamente: “Há muito, muito tempo”, “no mar”, “uma menina chamada Joaninha”, “baixa, loira e bem-disposta e alegre”, “o barco tem uma avaria inaceitável”.

Neste guião, a aluna também optou por planificar a sua história com algumas opções de resposta apresentadas (3), contudo não deixou de enriquecer a sua planificação com ideias próprias (2), conseguindo manter a coerência, tal como já evidenciado. É importante referir que, tal como nos guiões anteriores, a aluna decidiu seleccionar mais opções apresentadas, ao invés de criar a sua própria história.

Tal como nos guiões anteriores, a criança respondeu de forma adequada a todas as questões colocadas no guião, sendo que a probabilidade de existir alguma incoerência também é diminuta, pois a aluna optou por redigir a sua própria opção apenas uma vez.

É ainda importante referir que o guião da aluna não revela qualquer erro ortográfico.

5.1.2. Análise do texto face ao guião

Esta análise cruza as opções tomadas pela aluna no preenchimento do guião com o texto realizado⁸⁶, de modo a compreender de que forma estas foram utilizadas pela criança e quais as potencialidades e as fragilidades da sua escrita. Além disto, tem ainda o objetivo de compreender as diferenças entre este e os restantes textos, nomeadamente se se verifica uma melhoria ou um retrocesso nas capacidades de escrita da criança.

⁸⁵ Consultar guião preenchido pela aluna no anexo 79

⁸⁶ Consultar quinto texto da aluna no anexo 80

Ao nível dos elementos da narrativa, o texto da aluna respeita todos os aspetos planificados tal como é visível na tabela de análise em anexo⁸⁷, verificando-se uma utilização apropriada do guião. Analisando os elementos da narrativa é possível compreender que o texto possui um título adequado (“O barco da menina Joaquina”) pois frisa o espaço da narrativa (“no mar”, dentro do barco), bem como a personagem principal (“Uma menina chamada Joaquina”). A personagem principal surge caracterizada como “baixa, loira, bem-disposta e alegre”, tal como evidenciado no guião. A referência temporal planificada foi “Há muito, muito tempo”, sendo isto igualmente visível no texto. O mesmo acontece com a problemática planificada (“barco tem uma avaria inaceitável”) que corresponde à mesma desenvolvida ao longo do texto. As personagens secundárias eleitas foram os marinheiros do barco cuja caracterização é inexistente.

No que concerne à sequência narrativa, o texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual se desenvolve, contudo existem algumas ideias pouco explícitas como o facto de a menina Joaquina ser marinheira ou comandante da embarcação.

No entanto, o texto possui uma introdução onde é enunciada a personagem principal e as suas características; o espaço e o tempo. Segue-se o desenvolvimento onde é apresentada a personagem secundária e a problemática. O texto finda com a conclusão onde é exposto o desfecho da problemática (“Dois meses depois a avaria já se tinha resolvido”). Não existindo uma planificação completa desta sequência, é possível afirmar que aluna concretizou uma narrativa lógica, coerente e coesa, mesmo sem este apoio.

Relativamente à coerência gramatical, o texto apresenta uma correta conjugação verbal (tempo e pessoa), sendo visível uma constante concordância entre sujeito-predicado-género-número. A utilização de conectores é igualmente evidente, destacando-se o uso variado dos mesmos. Tal contrasta com a utilização excessiva do pronome “ela”.

No que respeita à pontuação, é possível verificar que ao longo do texto a aluna marca corretamente todos os parágrafos que considerou necessário realizar, porém no mesmo parágrafo a criança juntou duas ideias distintas (“Dois meses depois a avaria já se tinha resolvido. Vitória, vitória acabou-se a história”) que devem surgir em

⁸⁷ Consultar tabela de análise do quinto texto da aluna no anexo 81

parágrafos diferentes. Em oposição, a criança aplicou corretamente todos os sinais de pontuação ao longo do texto.

Por fim, no que se refere à ortografia verificamos uma incorreta acentuação das seguintes palavras: “terrível” “È” e “Vitoria”. Além disto, é possível visualizar uma palavra indecifrável ().

5.1.3. Análise do *feedback*⁸⁸

Tal como ocorreu nos *feedbacks* anteriores, este também assumiu maioritariamente um carácter interrogativo, seguindo a mesma estrutura do *feedback* fornecido ao texto anterior. Assim, este contou apenas com um comentário em forma de afirmação, estando este ligado ao reforço positivo que pretendi transmitir à criança, destacando as potencialidades do seu texto.

Neste sentido, o *feedback* contou com quatro interrogações (“Acho que falta umas ideias onde coloquei ..., o que achas? O que se passa com a acentuação das palavras sublinhadas? E que pontuação falta nos □? Achas que as palavras que estão nas ☁ são necessárias?) e uma afirmação (Parabéns! Conseguieste estruturar bem o teu texto, mesmo sem um guião completo.)

Este iniciou com o reforço positivo, pelos motivos acima referidos, seguindo-se as questões que desafiaram a criança a corrigir as suas lacunas nos diferentes campos.

5.1.4. Análise do texto reescrito face ao *feedback*

Utilizando a tabela de análise construída para estudar a primeira versão deste texto, procedi à análise da segunda⁸⁹, com o objetivo de compreender as mudanças ocorridas no texto e se estas constituíram uma melhoria. É importante salientar que tive como referência de análise⁹⁰ o texto anterior e o *feedback* fornecido à aluna.

No que respeita aos elementos da narrativa, estes não foram alvo de qualquer *feedback* e a aluna manteve-os inalteráveis, continuando com a mesma personagem

⁸⁸ Consultar *feedback* fornecido à aluna no anexo 82

⁸⁹ Consultar segunda versão do quinto texto da aluna no anexo 83

⁹⁰ Consultar tabela de análise da segunda versão do quinto texto da aluna no anexo 84

principal devidamente caracterizada, a mesma personagem secundária, a mesma problemática e os mesmos os marcos temporais, bem como espaciais.

A sequência narrativa registou alterações, respeitando o *feedback* fornecido. Assim, a aluna desenvolveu as ideias incoerentes no texto, dando-lhe mais coesão e coerência.

Relativamente à coerência gramatical do texto, a aluna abandonou as repetições desnecessárias do nome do pronome “ela”, podendo esta correção estar associada a uma correta apropriação do *feedback* por parte da aluna.

No campo da pontuação, é notória uma evolução já que aluna marcou corretamente o parágrafo necessário ao texto. Estas correções poderão dever-se, igualmente, a uma correta apropriação do *feedback*.

Por fim, relativamente às questões ortográficas, todas foram resolvidas pela aluna, que acentuou de forma correta as palavras assinaladas.

Uma vez que o texto não foi reescrito, as lacunas deste apenas se prendem com as já evidenciadas anteriormente, pois a aluna apenas corrigiu aquilo o que o *feedback* lhe sugeriu como lacunas.

Em suma, as melhorias mais evidentes do texto da aluna relacionam-se com a ausência de erros ortográficos, a capacidade de realizar corretamente um diálogo e de conseguir redigir um texto coerente sem o auxílio do guião na sua totalidade. Além disto, denota-se a capacidade da aluna em suprimir as repetições do pronome “ela”. Em contrapartida, este texto voltou a evidenciar ideias pouco desenvolvidas, o que demonstra que o que ocorreu no texto anterior poderá não ser uma aprendizagem consolidada.

5.2. Produção da Luísa – “Um pirata bem-disposto”

5.2.1. Análise do guião

Tal como os guiões anteriores, este também foi preenchido de forma coerente, sendo possível compreender o início da história que a aluna pretendia contar no seu texto, nomeadamente: “Era uma vez”, “no rio”, “um pirata”, “baixo, louro e bem-disposto”, “o barco naufragou”.

Ao preencher este guião, a aluna optou por planificar a sua história com algumas opções de resposta apresentadas (4), contudo não deixou de enriquecer a sua

planificação com ideias próprias (1), conseguindo manter a coerência, tal como já evidenciado.

A criança respondeu de forma adequada a todas as questões colocadas no guião, sendo que o mesmo não revela qualquer erro ortográfico, como é possível verificar no guião presente em anexo⁹¹.

5.2.2. Análise do texto face ao guião

Esta análise cruza as opções tomadas pela aluna no preenchimento do guião com o texto realizado⁹², de modo a compreender de que forma estas foram utilizadas pela criança e quais as potencialidades e as fragilidades da sua escrita. Além disto, tem ainda o objetivo de compreender as diferenças entre estes e os restantes textos, nomeadamente se se verifica uma melhoria ou um retrocesso nas capacidades de escrita da criança.

Ao nível dos elementos da narrativa, o texto da aluna respeita a maioria dos aspetos planificados tal como é visível na tabela de análise em anexo⁹³, embora o guião só contasse com planificação da introdução do texto. Assim, o texto possui um título adequado (“Um pirata bem-disposto”) frisando a personagem principal do texto, que a aluna caracterizou como “bem-disposto, loiro e baixo”. Neste texto a aluna refere-se a outros piratas bons, no entanto estes não interferem diretamente no rumo da história, pelo que as personagens secundárias deste texto são apenas uma referência. Quanto à referência espacial planificada, esta foi “no rio” e de facto a história desenvolve-se neste espaço. Da mesma forma, a referência temporal planificada foi “Era uma vez”, sendo isto visível no texto. Por fim, o texto desenvolve-se em torno da problemática evidenciada na planificação, designadamente o facto de o barco naufragar e o pirata encontrar um tesouro.

No que concerne à sequência narrativa, esta respeita o evidenciado no guião, sendo que o texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual se desenvolve. No entanto, existem algumas ideias um pouco confusas e outras pouco explícitas, como o facto de compreendermos o que aconteceu ao pirata e ao barco depois de este naufragar. Contudo, o texto possui uma introdução onde é enunciada a personagem principal e as suas características, bem

⁹¹ Consultar guião preenchido pela aluna no anexo 85

⁹² Consultar quinto texto da aluna no anexo 86

⁹³ Consultar tabela de análise do quinto texto da aluna no anexo 87

como o espaço e o tempo da história. Segue-se um desenvolvimento onde é apresentada a personagem secundária, a problemática e o que fazem para resolvê-la. O texto finda com a conclusão onde é exposto o desfecho da problemática e a consequência do mesmo.

Relativamente à coerência gramatical, o texto apresenta uma correta conjugação verbal (tempo e pessoa), sendo visível uma constante concordância entre o sujeito-predicado-género-número. A utilização de conectores, ao contrário da maioria dos textos anteriores, conta com algumas lacunas, nomeadamente a repetição da expressão “um dia”. Porém não assinalo esta incorreção, dado que o texto conta com outros erros mais evidentes que este. O mesmo acontece com a utilização de sinónimos, já que se destacam repetições do pronome “ele” e do verbo “havia” ao longo do texto.

No que respeita à pontuação, é possível verificar que ao longo do texto a aluna marcou corretamente todos os parágrafos necessários ao texto. Relativamente ao uso dos diferentes sinais de pontuação, é nítida a falta de uma vírgula ao longo do texto, bem como de um ponto final.

Por fim, no que se refere à ortografia verificamos uma troca de grafemas nas seguintes situações: “descobrio”, “Boms”, “souberão”, “erão” e “avia” (havia). No primeiro caso a origem do erro poderá estar associado ao facto de a aluna ter presente que, em muitos casos, se utiliza “o” no final das palavras, mesmo lendo-se “u”, como na palavra “relógio” em que o último “o” se pronuncia “u”. No segundo caso a origem do erro poderá estar associada ao facto de a aluna ainda não ter um conhecimento sólido acerca das regras gramaticais associadas à utilização de “n” ou “m” para a concretização dos sons “an/am, en/em, in/im, on/om, un/um”. Nos restantes casos evidenciados é perceptível uma forte marca da oralidade, que juntamente com o facto de, eventualmente, a aluna ainda não possuir um conhecimento sólido acerca de algumas regras gramaticais, resultam nestas incorreções. Por fim, deparamo-nos ainda com uma incorreção na acentuação na palavra “tambem”. Esta lacuna poderá estar ligada ao facto de a aluna não possuir um conhecimento sólido acerca da ortografia desta palavra.

5.2.3. Análise do *feedback*⁹⁴

⁹⁴ Consultar *feedback* fornecido à aluna no anexo 88

O *feedback* fornecido à aluna é constituído por perguntas e por afirmações cuja finalidade era levá-la a compreender as fragilidades do seu texto, o caminho para as colmatar e, simultaneamente, destacar as potencialidades do mesmo, dado que a aluna teve acesso a um *feedback* de reforço positivo, com o intuito de a motivar na melhoria do seu texto.

Optei novamente por enunciar, primeiramente, o reforço positivo, e depois lançar questões que desafiassem a aluna a refletir sobre as suas lacunas e a aperfeiçoar o seu texto, pelo que, à semelhança do *feedbacks* anteriores, este assumiu-se maioritariamente interrogativo.

Neste sentido, o *feedback* começa com o reforço positivo à criança, que destacou o facto de aluna ter construído o seu texto com um bom encadeamento de ideias, estando coerente e coeso, mesmo sem ter planificado todo o texto com a ajuda do guião (“Parabéns! O teu texto tem início, desenvolvimento e conclusão”).

Por fim, lancei algumas questões desafiadoras, nomeadamente: “o que aconteceu ao pirata e ao seu barco naufragado?”, “Acho que as palavras que estão nos  não são as melhores e as que estão nas  estão a mais, o que achas?”, “Consegues corrigir as palavras que estão nos ?” e “Que pontuação falta nos ? E que acentuação falta nas palavras sublinhadas?”

Considero que este *feedback*, comparativamente com os anteriores, revelou-se mais curto, estando isto ligado ao facto de o texto da aluna possuir menos incorreções e também por esta já se encontrar familiarizada com a sinalética de correção.

5.2.4. Análise do texto reescrito face ao *feedback*

Após a leitura do *feedback* e de uma reflexão acerca do mesmo, a aluna procedeu à rescrita do texto com o intuito de o melhorar.

Recorrendo à tabela de análise utilizada para estudar o primeiro texto, procedi à análise do segundo⁹⁵, com o objetivo de compreender as mudanças ocorridas no texto e se estas constituíram uma melhoria. É importante salientar que tive como referência de análise⁹⁶ o texto anterior e o *feedback* fornecido à aluna.

⁹⁵ Consultar segunda versão do quinto texto da aluna no anexo 89

⁹⁶ Consultar tabela de análise da segunda versão do quinto texto da aluna no anexo 90

No que respeita aos elementos da narrativa, estes não foram alvo de qualquer *feedback* e mantiveram-se inalteráveis, pelo que o texto possui um título adequado, uma personagem principal devidamente caracterizada, uma personagem secundária, uma problemática e marcos temporais, bem como espaciais.

No que concerne à sequência narrativa, a aluna acrescentou algumas ideias, explicitando o que aconteceu ao pirata e ao barco naufragado. Assim a aluna inseriu no seu texto informação que o tornou mais coeso. Esta melhoria poderá estar associada a uma correta apropriação do *feedback*.

Relativamente à coerência gramatical, o texto apresenta uma correta conjugação verbal (tempo e pessoa), sendo visível uma constante concordância entre o sujeito-predicado-género-número. A utilização de conectores foi alvo de aperfeiçoamento, dado já não se verificar qualquer repetição, tal como o uso de sinónimos, dado não se evidenciar qualquer repetição.

No campo da pontuação é notória uma evolução na utilização dos sinais de pontuação, sendo que a aluna aplicou corretamente todas as vírgulas e pontos finais em falta. Estas melhorias poder-se-ão dever, igualmente, a uma correta apropriação do *feedback*.

Por fim, relativamente às questões ortográficas, a criança resolveu corretamente todas as destacadas pela sinalética de correção.

Em suma, as melhorias mais evidentes do texto da aluna relacionam-se com a concretização correta aplicação de vírgulas, a correção dos erros ortográficos bem como a explicitação das suas ideias.

5.3. Produção do Rodrigo – “O pirata no barco”

5.3.1. Análise do guião⁹⁷

Em conformidade com os anteriores guiões, este foi preenchido de forma coerente, sendo possível compreender a história que o aluno pretendia contar no seu texto, nomeadamente: “Certo dia”, “no mar”, “um pirata”, “baixo, louro e bem-disposto” “O barco naufragou”.

⁹⁷ Consultar guião preenchido pelo aluno no anexo 91

Neste guião, o aluno optou por planificar a sua história apenas com opções de resposta apresentadas não enriquecendo a sua planificação com ideias próprias.

5.3.2. Análise do texto face ao guião

Esta análise cruza as opções tomadas pelo aluno no preenchimento do guião com o texto realizado⁹⁸, de modo a compreender de que forma estas foram utilizadas pela criança e quais as potencialidades e as fragilidades da sua escrita. Além disto, tem ainda o objetivo de compreender as diferenças entre este e os restantes textos, nomeadamente se se verifica uma melhoria ou um retrocesso nas capacidades de escrita do aluno.

Ao nível dos elementos da narrativa, o texto do aluno respeita os aspetos planificados tal como é visível na tabela de análise em anexo⁹⁹, sendo que a criança acrescentou os que se encontram em falta na planificação (desenvolvimento e conclusão). Assim, o texto possui um título adequado (“O pirata no barco”) frisando a personagem principal da ação, que surge caracterizada como “baixo, louro e bem-disposto”, bem como o espaço (barco/mar). A criança definiu como personagem secundária os marinheiros do barco. Quanto à referência temporal planificada, esta foi “certo dia”, sendo isto visível no texto. A problemática da história também vai ao encontro do planificado dado que o texto se desenvolve em torno do facto de o barco naufragar.

No que concerne à sequência narrativa, esta respeita o evidenciado no guião sendo que o texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual se desenvolve. Assim, o texto possui uma introdução onde é enunciada a personagem principal e as suas características; o espaço; o tempo e a problemática. Segue-se um desenvolvimento onde são apresentadas as personagens secundárias e as ações concretizadas para resolver a problemática. O texto finda com o desfecho da problemática (“Finalmente chegarão a ilha”) e a consequência do mesmo (“Encontrou o tesouro e viverão felizes para sempre”). É importante frisar que, embora o guião não contasse com a planificação do desenvolvimento e do final da história, o aluno inclui-as no seu texto, consultando guiões anteriores.

Relativamente à coerência gramatical, o texto apresenta uma correta conjugação verbal (tempo e pessoa), sendo visível uma constante concordância entre o sujeito-

⁹⁸ Consultar quinto texto do aluno no anexo 92

⁹⁹ Consultar tabela de análise do quinto texto do aluno no anexo 93

predicado-género-número. A utilização de conectores é igualmente evidente, destacando-se o uso adequado dos conectores “finalmente” e “e”, não existindo uma repetição excessiva de uma determinada palavra ou expressão.

No que respeita à pontuação, é possível verificar que ao longo do texto, o aluno, realizou apenas um parágrafo, tendo-o marcado corretamente, notando-se a ausência outros ao longo do texto. Relativamente ao uso dos diferentes sinais de pontuação, é nítida a falta de vírgulas e pontos finais ao longo do texto.

Por fim, no que se refere à ortografia verificamos uma troca de grafemas nas seguintes situações: “viverão”; “disserão”; “boraco”; “filises”; “afondose”; “pempre”. Nos dois primeiros casos verifica-se que a origem no erro poderá estar associada a uma marca da oralidade, juntamente com o facto de o aluno desconhecer as regras gramaticais que distinguem o futuro do indicativo do pretérito perfeito do indicativo. No caso de “filises” e “afondose”, o erro também poderá estar associado ao campo da oralidade e da hipercorreção. Já no último exemplo, o erro poderá ter surgido com base numa falta de atenção do aluno.

Por fim, encontramos ainda um erro de acentuação na palavra “a” (à) que poderá estar ligado ao facto de o aluno saber que por vezes o “a” surge sem acento, não conseguindo ainda distinguir a diferença entre o som de “à” e “a”.

5.3.3. Análise do *feedback*¹⁰⁰

Ao contrário do que havia acontecido com os textos anteriores, o aluno conseguiu realizar este sem ajuda de terceiros. Assim, este *feedback* voltou a focar-se na atribuição de um reforço positivo pelo esforço demonstrado pelo aluno, bem como em questões (4) que o desafiassem a refletir acerca das lacunas do seu texto.

Neste sentido, este *feedback* contou apenas com um comentário em forma de afirmação, estando este ligado ao reforço positivo, destacando o facto de o aluno ter conseguido realizar o texto, ultrapassando as suas dificuldades sem o auxílio de ninguém (“Muitos parabéns! Conseguieste estruturar as tuas ideias e escrever um texto com início, desenvolvimento e conclusão.”).

Seguem-se as interrogações, onde desafiei a criança a compreender quais as lacunas do seu texto, revelando a sua origem através das questões: “Acho que faltam

¹⁰⁰ Consultar *feedback* fornecido ao aluno no anexo 94

algumas ideias onde coloquei ..., o que achas?"; "O que e passa com a acentuação das palavras sublinhadas?" "E que pontuação falta nos □?" "Consegues corrigir as palavras que estão nos ○?"

À semelhanças dos *feedback* anteriores, tive cuidado para que este que fosse o mais curto possível, uma vez que o aluno revela algumas dificuldades no campo da leitura, o que poderia influenciar a correta apropriação do *feedback* por parte do mesmo. Contudo, penso não ter conseguido ser sucinta o suficiente dada a dificuldade demonstrada pelo aluno em apropriar-se corretamente do *feedback*. Neste sentido, para ser o mais explícita possível não consegui sintetizar o *feedback*, que se demonstrou algo longo.

5.3.4. Análise do texto reescrito face ao *feedback*

Utilizando a tabela de análise construída para estudar a primeira versão deste texto, procedi à análise da segunda¹⁰¹, com o objetivo de compreender as mudanças ocorridas no texto e se estas constituíram uma melhoria. É importante salientar que tive como referência de análise¹⁰² o texto anterior e o *feedback* fornecido ao aluno.

No que respeita aos elementos da narrativa e à sequência da mesma, estes não foram alvo de qualquer *feedback* e o aluno manteve-os inalteráveis, continuando com a mesma personagem principal devidamente caracterizada, a mesma personagem secundária, a mesma problemática e os mesmos os marcos temporais, bem como espaciais que se desenvolvem na mesma sequência do texto anterior.

Relativamente à coerência gramatical do texto, o aluno complementou algumas ideias do seu texto, dando mais coerência e coesão ao mesmo. Tal poderá significar que o aluno apropriou-se corretamente do *feedback*, dado que este lhe indicava alguns locais onde as ideias poderiam ser mais desenvolvidas.

No campo da pontuação, o aluno realizou os parágrafos em falta e acrescentou a preencheu adequadamente a ausência de vírgulas e pontos finais ao longo do texto. Tal poderá indicar que a criança se apropriou corretamente do *feedback*, ou que numa fase de revisão textual se apercebeu das lacunas do seu texto.

¹⁰¹ Consultar segunda versão do quinto texto do aluno no anexo 95

¹⁰² Consultar tabela de análise da segunda versão do quinto texto do aluno no anexo 96

Relativamente às questões ortográficas solucionou-as todas. É importante frisar que o aluno pediu auxílio a uma das suas colegas de turma para corrigir o seu texto.

Resta acrescentar que o aluno rescreveu este texto para que compreendesse de uma forma mais eficaz, a concretização de parágrafos. Assim, destaca-se um novo erro ortográfico nesta versão do texto, nomeadamente uma troca de grafemas, pois o aluno utilizou a vogal “i” em vez da “e” para iniciar uma frase. Este erro poderá estar associado à oralidade.

Em suma, as melhorias mais evidentes do texto do aluno prendem-se com a correção dos erros ortográficos e da falta de pontuação, verificando-se uma melhoria face ao texto anterior, dado que o aluno não cometeu incorreções ligadas à escolha tempo verbal. A par disto, a maior dificuldade da criança situa-se em conseguir alcançar esta melhoria sozinho, pois recorre sempre ao apoio de um dos seus colegas.

6. SEXTO TEXTO

Este texto teve como indutor os textos que os alunos tinham vindo a explorar ao longo da semana, através do manual de Português, cujo tema são aventuras com animais.

Assim, após uma conversa informal acerca desta temática, onde falámos dos diferentes textos explorados, mostrei ao grupo um urso de peluche e propus que cada aluno desse vida àquele objeto, criando uma história em torno desta temática.

Depois de um pequeno diálogo, onde esclareci algumas dúvidas dos alunos, estes iniciaram a escrita do seu texto, que foi redigido sem o apoio de qualquer guião de estruturação.

6.1. Produção da Gisela – “A ursinha encontrada”

6.1.1. Análise do texto

Esta análise tem o objetivo de compreender as diferenças entre este¹⁰³ e os restantes textos, nomeadamente se se verifica uma melhoria ou um retrocesso nas capacidades de escrita da criança.

Ao nível dos elementos da narrativa, como é possível verificar na tabela em anexo¹⁰⁴, o texto possui um título adequado (“A ursinha encontrada”) pois frisa uma das personagens secundárias e a problemática da história. A personagem principal da narrativa é o narrador, que assume um papel participante, não existindo qualquer caracterização da mesma. As personagens secundárias deste texto são a mãe do narrador e um ursinho encontrado na rua, sendo a sua caracterização é igualmente inexistente. Quanto à referência espacial, esta história passa-se na casa do narrador e na rua. No que refere à referência temporal, esta narrativa desenvolve-se num certo dia na época natalícia. Por fim, a problemática da história surge associada a urso oferecido e uma ursinha encontrada.

No que concerne à sequência narrativa, o texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual se desenvolve. Neste sentido, o texto possui uma introdução onde é enunciada a personagem principal e o tempo da ação. Segue-se o desenvolvimento onde são enunciadas as personagens secundárias, a problemática e as ações concretizadas para a resolver. O texto finda com a conclusão onde é exposto o desfecho da problemática.

Relativamente à coerência gramatical, o texto apresenta uma correta conjugação verbal (tempo e pessoa), sendo visível uma constante concordância entre sujeito-predicado-género-número. No que respeita à utilização de conectores, destaca-se o uso adequado do conector “E assim foi” a interligar as ideias entre os diferentes parágrafos, o que contrasta com a utilização excessiva do conector “e” a interligar as ideias entre as diferentes ideias da frase. Neste texto a aluna conseguiu não repetir excessivamente qualquer pronome ou nome, realizando um progresso neste campo.

No que respeita à pontuação, é possível verificar que ao longo do texto a aluna marca corretamente todos os parágrafos que considerou necessário realizar, porém no mesmo parágrafo a criança juntou duas ideias distintas (“E assim foi, eu lavei, pentiei, cosi, sequei e dei-lhe o nome de Kataloia. Ela ficou com vida e disse:”) que devem surgir em parágrafos diferentes. Além disto, omitiu uma vírgula.

¹⁰³ Consultar sexto texto da aluna no anexo 97

¹⁰⁴ Consultar tabela de análise do sexto texto da aluna no anexo 98

Por fim, no que se refere à ortografia, verificamos uma troca de grafemas nas seguintes situações: “passiar” e “pentiei”. Ambas as palavras contam com a mesma troca de grafema, sendo que a origem deste erro poderá dever-se a uma marca da oralidade já que ao dizer as referidas palavras podemos enfatizar de forma diferente ao grafema “e” e dizer “i”. No texto denota-se ainda algumas escolhas incorretas de palavras que interferem com a coerência do texto. Relativamente à acentuação, verifica-se uma ausência de erros neste campo.

6.1.2. Análise do *feedback*

Este texto não foi alvo do mesmo tipo de *feedback* dos anteriores, da mesma forma que não teve o apoio de um guião de estruturação. Assim, apenas apliquei a sinalética de correção ao longo do texto, sendo que, à semelhança dos *feedbacks* anteriores, não assinalei uma das palavras erradas, para que a aluna tivesse a oportunidade de identificar autonomamente o erro da mesma. Com isto, pretendia ainda entender se esta realizava uma leitura cuidada de todo o texto, ou apenas se limitaria a corrigir o destacado pela sinalética.

6.1.3. Análise do texto reescrito face ao *feedback*

Utilizando a tabela de análise construída para estudar a primeira versão deste texto, procedi à análise da segunda¹⁰⁵, com o objetivo de compreender as mudanças ocorridas no texto e se estas constituíram uma melhoria. É importante salientar que tive como referência de análise¹⁰⁶ o texto anterior e o *feedback* (sinalética) fornecido à aluna.

No que respeita aos elementos da narrativa e à sequência narrativa, estes não foram alvo de qualquer *feedback* e a aluna manteve-os inalteráveis, continuando com a mesma personagem principal sem qualquer caracterização, as mesmas personagens secundárias, a mesma problemática e os mesmos os marcos temporais, bem como espaciais que se desenvolveram na mesma sequência.

Relativamente à coerência gramatical do texto, a aluna abandonou as repetições desnecessárias do conector “e”, podendo esta correção estar associada a uma correta apropriação do *feedback* por parte da aluna.

¹⁰⁵ Consultar segunda versão do sexto texto da aluna no anexo 99

¹⁰⁶ Consultar tabela de análise da segunda versão do sexto texto da aluna no anexo 100

No campo da pontuação, é notória uma evolução, já que aluna marcou corretamente o parágrafo necessário ao texto, bem como a vírgula em falta. Estas correções poderão dever-se, igualmente, a uma correta apropriação do *feedback*.

Por fim, relativamente às questões ortográficas, todas foram corretamente resolvidas pela aluna, à exceção do erro intencionalmente não assinalado por mim. Isto poderá significar que a aluna não releu o seu texto na íntegra e o *feedback*, tendo unicamente corrigido as lacunas apontadas pela sinalética, ou então que procedeu a uma leitura cuidada do seu texto e não atentou no erro da palavra “pentiei”, ou por não o identificar ou por não conhecer a forma correta de escrita da palavra.

Uma vez que o texto não foi rescrito, as lacunas deste apenas se prendem com as já evidenciadas anteriormente, pois a aluna apenas corrigiu aquilo o que o *feedback* lhe sugeriu como lacunas.

Em suma, as melhorias mais evidentes do texto da aluna relacionam-se com a capacidade de realizar corretamente um diálogo e de conseguir redigir um texto coerente sem o auxílio, desenvolvendo adequadamente as suas ideias. Além disto, denota-se a capacidade da aluna em suprimir as repetições do conector “e”.

6.2. Produção da Luísa – “A ursinha e o boneco de neve”

6.2.1. Análise do texto

Esta análise tem o objetivo de compreender as diferenças entre este¹⁰⁷ e os restantes textos, nomeadamente se se verifica uma melhoria ou um retrocesso nas capacidades de escrita da criança.

Ao nível dos elementos da narrativa, tal como é possível constatar na tabela de análise¹⁰⁸, o texto possui um título adequado (“A ursinha e o boneco de neve”) pois frisa a personagem principal e secundária do texto, cuja caracterização é inexistente. Quanto à referência espacial, esta história passa-se na casa da ursinha Cataleia e na rua. No que refere à referência temporal, esta narrativa desenvolve-se no mundo do “Era uma vez”.

¹⁰⁷ Consultar sexto texto da aluna no anexo 101

¹⁰⁸ Consultar tabela de análise do sexto texto da aluna no anexo 102

Por fim, relativamente à problemática da história, esta desenvolve-se em torno do facto de a Cataleia ficar com frio depois de brincar com o boneco de neve.

No que concerne à sequência narrativa, o texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual se desenvolve. Neste sentido, o texto possui uma introdução onde é enunciada a personagem principal e o tempo da ação. Segue-se o desenvolvimento onde são enunciadas as personagens secundárias, a problemática e as ações concretizadas para a resolver. O texto finda com a conclusão onde é exposto o desfecho da problemática.

Relativamente à coerência gramatical, o texto apresenta uma correta conjugação verbal (tempo e pessoa), sendo visível uma constante concordância entre sujeito-predicado-género-número. No que respeita à utilização de conectores, destaca-se o uso adequado do conector “No dia seguinte”, “e”, “que” e “para”. Neste texto a aluna conseguiu não repetir excessivamente qualquer pronome ou nome, realizando um progresso neste campo, face ao texto anterior.

No que respeita à pontuação, é possível verificar que ao longo do texto a aluna marcou corretamente todos os parágrafos necessários ao texto e aplicou adequadamente toda a pontuação ao longo do mesmo.

Por fim, no que se refere à ortografia, verificamos uma que a aluna omitiu letras no seguinte exemplo: “cascol”. A origem deste erro poderá dever-se a uma marca da oralidade já que é frequente pronunciarmos incorretamente esta palavra.

6.2.2. Análise do *feedback*

Este texto não foi alvo do mesmo tipo de *feedback* dos anteriores, da mesma forma que não teve o apoio de um guião de estruturação. Assim, apenas apliquei a sinalética de correção ao longo do texto.

6.2.3. Análise do texto reescrito face ao *feedback*

Utilizando a tabela de análise construída para estudar a primeira versão deste texto¹⁰⁹, procedi à análise da segunda, com o objetivo de compreender as mudanças

¹⁰⁹ Consultar segunda versão do sexto texto da aluna no anexo103

ocorridas no texto e se estas constituíram uma melhoria. É importante salientar que tive como referência de análise¹¹⁰ o texto anterior e o *feedback* fornecido à aluna.

No que respeita aos elementos da narrativa e à sequência narrativa, estes não foram alvo de qualquer *feedback* e a aluna manteve-os inalteráveis, continuando com a mesma personagem principal sem qualquer caracterização, as mesmas personagens secundárias, a mesma problemática e os mesmos os marcos temporais, bem como espaciais que se desenvolveram na mesma sequência.

Relativamente à coerência gramatical do texto, a aluna abandonou as repetições desnecessárias do conector “e”, podendo esta correção estar associada a uma correta apropriação do *feedback* por parte da aluna.

O mesmo se sucedeu no âmbito da coerência gramatical, dado que a aluna não recebeu qualquer *feedback* para proceder a uma melhoria neste campo.

Por fim, relativamente às questões ortográficas, a criança resolveu corretamente todas as destacadas pela sinalética de correção.

Em suma, as melhorias mais evidentes do texto da aluna relacionam-se com a correção dos erros ortográficos.

6.3. Produção do Rodrigo – “O ursinho”

6.3.1. Análise do texto

Esta análise tem o objetivo de compreender as diferenças entre este¹¹¹ e os restantes textos, nomeadamente se se verifica uma melhoria ou um retrocesso nas capacidades de escrita da criança.

Ao nível dos elementos da narrativa, analisando a tabela em anexo¹¹² verificamos que o texto possui um título adequado (“O ursinho”) pois frisa a personagem principal do texto, que surge sem qualquer caracterização associada. As personagens secundárias deste texto são um amigo do ursinho e um mágico bom, sendo a sua caracterização é igualmente inexistente. Quanto à referência espacial, esta história passa-se na casa do ursinho. No que refere à referência temporal, esta narrativa

¹¹⁰ Consultar tabela de análise da segunda versão do sexto texto da aluna no anexo104

¹¹¹ Consultar sexto texto do aluno no anexo 105

¹¹² Consultar tabela de análise do sexto texto do aluno no anexo 106

desenvolve-se num certo dia. Por fim, a problemática da história surge associada à visita do mágico bom à casa do ursinho.

No que concerne à sequência narrativa, o texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual se desenvolve. Neste sentido, o texto possui uma introdução onde é enunciada a personagem principal, o tempo e o espaço da ação. Segue-se o desenvolvimento onde são enunciadas as personagens secundárias, a problemática e as ações concretizadas para a resolver. O texto finda com a conclusão onde é exposto o desfecho da problemática.

Relativamente à coerência gramatical, o texto apresenta uma correta conjugação verbal (tempo e pessoa), sendo visível uma constante concordância entre sujeito-predicado-género-número. No que respeita à utilização de conectores, destaca-se o uso excessivo do conector “e” a interligar as ideias entre as diferentes ideias da frase. Neste texto o aluno repetiu excessivamente nome da personagem principal (ursinho).

No que respeita à pontuação, é possível verificar que ao longo do texto o aluno marca corretamente o parágrafo que considerou necessário realizar, porém o texto possui apenas esse parágrafo, sendo necessários outros. Além disto, omitiu vírgulas e pontos finais.

Por fim, no que se refere à ortografia, verificamos uma troca de grafemas na seguinte situação: “apareceu”. Além disto, verifica-se uma omissão de grafemas na seguinte palavra: “tava”. Ambas as incorreções podem ter na sua origem uma marca da oralidade. Relativamente à acentuação, verifica-se uma ausência de erros neste campo.

6.3.2. Análise do *feedback*¹¹³

Tal como o texto anterior, este foi escrito pelo aluno, sem recorrer à ajuda de terceiros. Assim, este *feedback* voltou a focar-se na atribuição de um reforço positivo pelo esforço demonstrado pelo aluno, bem como em questões (3) que o desafiassem a refletir acerca das lacunas do seu texto.

Neste sentido, este *feedback* contou apenas com um comentário em forma de afirmação, estando este ligado ao reforço positivo, destacando o facto de o aluno ter conseguido realizar o texto, ultrapassando as suas dificuldades sem o auxílio de

¹¹³ Consultar *feedback* fornecido ao aluno no anexo 107

ninguém (“Muitos parabéns! Estruturaste bem as tuas ideias e escreveste um texto com início, desenvolvimento e conclusão.”).

Seguem-se as interrogações, onde desafiei a criança a compreender quais as lacunas do seu texto, revelando a sua origem através das questões: “O que está nas ☁, acho que está a mais, o que achas?”; “Que pontuação falta nos □?” “Corriges as palavras que estão nos ○?”.

À semelhanças dos *feedback* anteriores, tive cuidado para que este que fosse o mais curto possível, uma vez que o aluno revela algumas dificuldades no campo da leitura, o que poderia influenciar a correta apropriação do *feedback* por parte do mesmo. Na verdade este revelou-se mais sintético que os anteriores, dado que o aluno já revela um conhecimento aprofundado acerca da sinalética utilizada na correção de textos.

6.3.3. Análise do texto reescrito face ao *feedback*

Utilizando a tabela de análise construída para estudar a primeira versão deste texto, procedi à análise da segunda¹¹⁴, com o objetivo de compreender as mudanças ocorridas no texto e se estas constituíram uma melhoria. É importante salientar que tive como referência de análise¹¹⁵ o texto anterior e o *feedback* fornecido ao aluno.

No que respeita aos elementos da narrativa e à sequência da mesma, estes não foram alvo de qualquer *feedback* e o aluno manteve-os inalteráveis, continuando com a mesma personagem principal devidamente caracterizada, a mesma personagem secundária, a mesma problemática e os mesmos os marcos temporais, bem como espaciais que se desenvolvem na mesma sequência do texto anterior.

Relativamente à coerência gramatical do texto, o aluno conseguiu suplantar as repetições do conector “e” e do nome da personagem principal “o ursinho”. Tal poderá significar que o aluno se apropriou corretamente do *feedback*.

No campo da pontuação, o aluno realizou os parágrafos em falta e preencheu adequadamente a ausência de vírgulas e pontos finais ao longo do texto. Tal poderá indicar que a criança se apropriou corretamente do *feedback*, ou que numa fase de revisão textual se apercebeu das lacunas do seu texto.

¹¹⁴ Consultar segunda versão do sexto texto do aluno no anexo 108

¹¹⁵ Consultar tabela de análise da segunda versão do sexto texto do aluno no anexo 109

Relativamente às questões ortográficas solucionou-as todas. É importante frisar que o aluno pediu auxílio a uma das suas colegas de turma para corrigir o seu texto.

Em suma, as melhorias mais evidentes do texto do aluno prendem-se com a correção dos erros ortográficos e da falta de pontuação. A par disto, a maior dificuldade da criança situa-se em conseguir alcançar esta melhoria sozinho, pois recorre sempre ao apoio de um dos seus colegas.

7. COMENTÁRIOS

7.1. Gisela

Analisando a entrevista realizada à aluna¹¹⁶, é possível compreender que esta atribui à escola e às aprendizagens um significado importantíssimo, dado compreender as implicações que tais factos podem ter no seu futuro. O mesmo acontece em relação à escrita, pois a aluna além de não gostar de errar, gosta de escrever, de ler histórias e de fazer progredir os seus conhecimentos neste campo.

Ao longo de todo o processo, a Gisela revelou empenho no trabalho desenvolvido, contudo, nos últimos textos era nítida uma certa desmotivação, possivelmente devido à rotina que esta tarefa passou a desempenhar pois tal como esta diz na entrevista este é um exercício que considera “engraçado, divertido e (ahhh) normal, (pausa) engraçado”. Depreende-se que embora a aluna considere algo engraçado, com o tempo passa a ser normal, existindo uma banalização do mesmo.

No decorrer da análise do seu trabalho, compreendemos que a Gisela se deparou com algumas dificuldades, como a concretização de diálogos, a marcação de parágrafos, a utilização correta dos diferentes sinais de pontuação, bem como o desenvolvimento e a explicitação das suas ideias para o campo da escrita que eram constantemente afetadas com a repetição do conecto “e” e o pronome “ela”. Percebemos que ao longo dos textos, a aluna se empenhou para colmatar as suas lacunas, atingindo o sucesso relativamente a alguns deles, como a própria assume quando questionada relativamente às aprendizagens realizadas com esta tarefa:

¹¹⁶ Consultar transcrição da entrevista no anexo 110

“Marisa – Olha e o que é que tens aprendido mais? Por exemplo, eu lembro-me que quando tu começaste a escrever textos, haviam coisas que tu não sabias fazer, que eu fui dizendo nos recadinhos. O que é que tu já aprendeste?

Gisela – Aprendi a fazer conversas entre as personagens.

Marisa - A fazer conversas! Essa é a grande aprendizagem que tu levas daqui não é?

Gisela – Sim, porque eu costumo ler histórias e lá dizem “disse” ou “perguntou” e metem um traço e metem letra maiúscula e começam a escrever, ou então mete uma acentuação ou se for...

Marisa- Mas tu nunca tinhas reparado muito é?

Gisela – Não.

Marisa – E agora já sabes fazer bem. Ficaste contente por aprender isso?

Gisela – Sim. E até vou ficar mais porque vou aprender mais coisas.”

Noutros casos, como a marcação de parágrafo e a utilização dos sinais de pontuação, o sucesso foi igualmente conseguido, o que não aconteceu com o desenvolvimento de ideias e a repetição excessiva do conector “e” e o pronome “ela”, pois embora se tenha verificado uma melhoria nestes aspetos, os mesmos não foram totalmente ultrapassados.

No que refere à utilização do guião, na entrevista, a aluna afirma que este assumiu uma especial importância neste processo de escrita de texto, como é visível no seguinte excerto:

“Marisa – E este exercício que nós temos feito, o de usar o guião e de escrever o texto, tem-te ajudado a escrever?

Gisela – Muito.

Marisa – A tirar essas dúvidas, tem-te ajudado?

Gisela – Muito.

Marisa – Porquê?

Gisela – Porque, se eu esquecer de alguma coisa esse guião ajuda-me, porque eu escolhi as opções lá e ele assim nunca eu assim nunca me esqueço porque o guião está ao meu lado.

Marisa – Sim, mas por exemplo, há coisas que não estão no guião. Certo? Por exemplo, a pontuação, a acentuação, algumas palavras não estão no guião.

Gisela – Sim, fico com um bocadinho de ti, assim... fico... Assim toda embaraçada da cabeça, mas eu respiro fundo e penso se é vírgula, se é ponto de interrogação, de exclamação e outros sinais.”

Contudo, ao longo da análise, verificámos que a aluna nem sempre utilizou todas as informações que planificou, o que poderá indicar que o guião nem sempre foi consultado ao longo de todo o processo de textualização. O mesmo evidencia que a aluna poderá já ter a capacidade de organizar o seu pensamento enquanto escreve, conseguindo em simultâneo planificar e escrever as suas ideias, justificando-se desta forma o facto de, em algumas situações, as ideias dos seus textos não se encontrarem totalmente desenvolvidas.

Relativamente à revisão textual, na entrevista, a aluna frisa:

“Gisela – Ele me ajuda a (pausa) Também faz perguntas através dos exercícios. Às vezes ele pergunta “Meteste tudo que planificaste?” e eu respondo que sim. Quase tudo é sim. De vez enquanto é não, porque às vezes pergunta (pausa) (ahhh) uma das perguntas às vezes de vez quando é assim um bocadinho embaraçosa e eu não fiz isso.

Marisa – Tu preenches sempre a outra parte do guião?

Gisela – Sim!

Marisa – E quando preenches essa parte do guião tu fazes de facto aquilo? Ou seja quando tu olhas para o teu texto já depois de escrito tu vais ver se de facto usaste tudo o que planificaste, se viste a acentuação...

Gisela – Sim, eu fico com o guião ao lado e eu vou lendo o texto, mas ao mesmo tempo vou fazendo perguntas a mim própria e vou vendo se fiz ou não fiz.

Marisa – Então para ti é importante reler o texto antes de me entregar?

Gisela – Sim!”

Perante este excerto, compreendemos que a aluna atribui significado à revisão textual, podendo estar este facto aliado à questão de esta não gostar de errar. Porém salvo raras exceções, a aluna nunca preencheu a grelha de revisão textual. Através do excerto apresentado, poderemos concluir que eventualmente a criança respondia às questões desta tabela mentalmente, esquecendo-se de preenchê-la.

Por fim, no *feedback*, na entrevista, ao referir que “Às vezes quando eu leio” (consultar página 5 do anexo 110), a aluna assume que nem sempre leu o *feedback* na sua totalidade, sendo que tal comprova as minhas desconfianças frisadas nos últimos textos.

Em suma, depreendemos que para a aluna o guião de apoio à planificação do texto foi importante, tal como a sinalética de correção e a tabela de apoio à revisão textual. Contudo, o *feedback* foi encarado pela aluna como uma enunciação de erros cometidos por esta, sendo por isso incómodo e desvalorizado pela mesma.

7.2. Luísa

Analisando a entrevista da aluna¹¹⁷, compreendemos que para ela esta tarefa de escrita de texto foi algo divertido, que, no seu entender, lhe proporcionou a oportunidade de aprender palavras novas, aprender a escrever melhor e a construir textos. Na entrevista a aluna confessa ainda que gosta de ler e de escrever, embora prefira ler, pois segundo ela dá menos trabalho do que escrever.

Ao longo da entrevista depreendemos que, ao durante este processo de escrita de textos, a criança foi constantemente condicionada pelo seu medo de errar e pela sua falta de ideias.

Neste sentido, para a aluna o guião tem sido importante para lhe fornecer ideias e para lhe revelar a forma correta de escrever algumas palavras, sendo que, de acordo com o excerto seguinte, a criança consulta constantemente o guião enquanto escreve o seu texto:

Marisa – Muito esquecida [risos]. Quando estás a escrever o texto, vais vendo o guião?
Luísa – Vou!
Marisa – Vais ver o quê?
Luísa – Vou ver como se escrevem as palavras. Vou ver as ideias. Ma nada.
Marisa – Vais ver o que vem a seguir, por exemplo?
Luísa – Sim.

Além disto, a aluna compreendeu que para construir corretamente o texto é necessário expandir as suas ideias além do guião, encontrando formas para interligar as opções que selecionou nesta ferramenta, afirmando:

¹¹⁷ Consultar transcrição da entrevista com a aluna no anexo 112

Luísa – O guião tem ajudado, mas a gente tem que eventar alguma coisa...

Marisa – Sim...

Luísa – Mas eu não consigo inventar muita coisa

Marisa – Então achas que se não tivesses o guião terias de inventar mais coisas e ia ser mais difícil é isso?

Luísa – Sim!

Compreendemos, deste modo, a importância que o guião assumiu para a criança neste processo, dado constituir um “porto seguro” onde ancorava as suas inseguranças. Assim, quando questionei a aluna acerca de como se sentiria se tivesse de construir um texto sem guião, esta respondeu que embora fosse mais difícil, iria esforçar-se para conseguir. Contudo, realça sempre a preocupação em não ter ideias e em cometer erros, afirmando “se eu fizer o texto mal eu não gosto.”.

Após a construção do texto com o auxílio do guião, a aluna revela a sua preocupação em preencher a tabela de autocorreção, contudo compreendemos que o faz incorretamente, como a própria acaba por revelar no seguinte excerto:

Luísa – Depois no fim tenho que preencher aquela tabela lá em baixo, no guião.

Marisa – E aquela tabela tu preenches mesmo a sério ou colocas só que sim em tudo?

Luísa – Não.

Marisa – Tu lês o teu texto quando acabas de escrever?

Luísa – Não.

Marisa – Então?! Aquela tabela é só para preencher se lermos o texto.

Luísa – É?

Marisa – É! Significa que não tens estado a preencher bem, é?

Quando questionada acerca da utilização que faz do *feedback* a aluna confirma o que eu havia observado, designadamente que lê todo o *feedback* antes de proceder ao aperfeiçoamento do seu texto, tal como constatamos no excerto seguinte:

Marisa – Quando eu te dou os recados. O que é que é mais importante.

Luísa – Acho que é mais importante é ler os recados. Ou então fazer.

Marisa – Sim, mas eu deixo-te muitos recados e até os parabéns. Imagina que a minha caneta estava a acabar e eu só te podia dar um recado. Qual é que é mais importante para ti?

Luísa – Acho que é mais importante este (aponta para o quadrado verde).

Marisa – Porquê?

Luísa – Porque sem a pontuação fica a história toda mal.

Marisa – Ok. Então e com erros ortográficos fica bem? (Não responde) Achas que é importante corrigir as palavras do nosso texto?

Luísa – Acho.

Marisa – Porquê?

Luísa – Porque o texto assim ficava mal escrito e ninguém ia perceber.

Embora nesta conversa a aluna tenha atribuído um significado maior às questões de correção de texto, o reforço positivo patente nos *feedbacks* eram igualmente importantes para que a aluna se sentisse mais segura em relação ao seu trabalho e perdesse alguns dos seus medos de errar.

Depois de se apropriar do *feedback* a aluna melhora o seu texto, sendo que para tal utiliza a seguinte estratégia:

Marisa – Muito bem. Mais uma pergunta, quando tens um erro eu rodeio a palavra e escrevo-te um recadinho, certo? Tu vais fazer o quê?

Luísa – Depois fazemos um texto novo e eu emendo os erros.

Marisa – E como é que emendas?

Luísa – A gente tem de ir perguntar a um colega, ou ver no caderno ou não guião.

Marisa – E o que é que tu fazes?

Luísa – Eu vejo no guião, porque o amigo pode estar errado

Marisa – E quando não está no guião?

Luísa – Quando não está no guião vou ver ao caderno.

Marisa – E quando não está em nenhum lado?

Luísa – Vou perguntar ao amigo, mas depois pergunto ou a ti ou à Ana.

Mais uma vez, compreendemos o medo que a aluna tem em realizar algo incorretamente, preferindo consultar sempre uma fonte fidedigna. É importante referir

que quando a aluna questionava um dos adultos, este não lhe fornecia a forma correta de redigir a palavra, apenas confirmava se a opção de correção estava certa ou não.

Relativamente às aprendizagens que esta tarefa lhe trouxe a aluna destaca as seguintes:

Marisa – Já sabes! Então o que é que tu já aprendeste com este exercício todo?

Luísa – É divertido fazer textos. Aprende-se mais um bocado...

Marisa – Aprende-se o quê?

Luísa – Aprende-se palavras novas (pausa)

Marisa – Como é que aprendes palavras novas?

Luísa – No guião. E depois aprendemos a escrever textos melhor.

Analisando o percurso da criança é possível compreender a evolução das suas aprendizagens, dado que o último texto, construído sem o auxílio do guião, possui uma estrutura coesa e coerente, sem quase nenhum erro ortográfico e uma correta utilização da pontuação. Assim é evidente a aquisição de novos conhecimentos por parte da aluna, que devem futuramente ser treinados e consolidados, sendo que a capacidade de escrita de texto pode ser sempre alvo de aperfeiçoamento, como destacado no quadro teórico deste projeto.

7.3. Rodrigo

Ao analisar a entrevista do Rodrigo¹¹⁸, compreendemos, antes de mais, que o aluno demonstra algumas dificuldades ao nível da oralidade, que são por vezes transportadas para a escrita, em forma de erro ortográfico. O aluno revela alguma dificuldade em dizer determinadas palavras, como no exemplo seguinte:

Rodrigo – Porque tinha esflos.. ai não sei dizer!

Marisa – Diz que outra maneira.

Rodrigo – esflo... ai!

Marisa – Não tenhas medo de errar!

Rodrigo – Eu na sei dezer .. esfroschado

Marisa – Porque te tens esforçado, é? Hum..

¹¹⁸ Consultar transcrição da entrevista do Rodrigo no anexo 112

Mas também em expressar o seu pensamento, como ilustra o exemplo seguinte:

Marisa – Então? Porque é que achas que aprendes se fores tu a procurar?
Rodrigo – Se eu aprender... Se eu aprender, assim nunca mais sei nada.
Marisa – Se tu aprenderes nunca mais sabes nada?
Rodrigo – Não é isso que...
Marisa – Não é bem isso que tu queres dizer, vê lá melhor
Rodrigo – Se eu não aprender, assim quando a professor dizer alguma coisa não vou saber.
Marisa – Tens de aprender é isso?
Rodrigo – Sim!

Todas estas dificuldades são visíveis nos textos do aluno, tendo sido, por isto, necessário prestar-lhe um auxílio quase continuo na concretização dos mesmos, tal como foi referido ao longo desta análise. Junta-se ao exposto, o facto de o aluno não ter conseguido desde cedo compreender o código de correção de texto adotado, dificultando a apropriação do *feedback* e a melhoria do texto.

Contudo, esta tarefa foi um desafio bem aceite pela criança, dado que este revela na entrevista ter-se esforçado para conseguir concretizá-la com sucesso.

A análise dos textos deste aluno revela-nos que as suas maiores dificuldades estão ligadas aos erros ortográficos, à falta de pontuação, bem como ao desenvolvimento de ideias, já que o Rodrigo necessitava quase sempre de apoio para desenvolver o seu texto. Na ausência desta ajuda o aluno limitava-se a juntar as diferentes ideias do guião sem as desenvolver para lhes conceder sentido.

Neste sentido, o guião revelou-se uma ajuda imprescindível para o aluno, tal como o próprio descreve:

Rodrigo – Porque quando fazemos, quando fizemos a história (ahhh) se nós não pintamos (ahhh) o guião assim nós não vamos perceber.

Marisa – Ou seja, o guião ajuda-te...

Rodrigo – A perceber.

Marisa – O que vais escrever. É isso?

Rodrigo – Sim!

Marisa – Ajuda-te a organizar as ideias?

Rodrigo – Sim

Marisa – E mais. O guião é mais útil para ti em quê? Ajuda-te mais em quê? Ou não te ajuda a fazer mais nada?

(...)

Rodrigo – E pa fazê ideias

Marisa – Também te dá ideias. E mais? (pausa). Tu nunca preenchestes aquela coluna... nós podemos escolher não é, mas também temos uma coluna com um tracinho onde nós podemos escrever a nossa ideia. Tu alguma vez escreveste aí alguma ideia ou usaste sempre as do guião?

Rodrigo – Às vezes uso do guion

Marisa – Usas quase sempre do guião é? E como é que preenches o guião? Ao calhas ou como é que fazes?

(...)

Rodrigo – Acho que ponho acho qual é o que fica bem e... pinto!

Marisa – Vais lendo à medida que vais escolhendo?

Rodrigo – Sim

À semelhança do guião, o *feedback*, também foi útil para o aluno, pois como o próprio descreve na entrevista, este indicava-lhe as fragilidades do seu texto, sendo que sem ele não as conseguiria identificar. Ao longo de todo o processo o aluno nunca preencheu a coluna de apoio à revisão textual, porém esta pode ter ocorrido, sem que fosse necessário preencher a tabela. Através das minhas observações também não é possível compreender se o aluno procedeu à revisão dos seus textos.

Quando questionado acerca da forma como corrigia os seus erros, o aluno não conseguiu explicá-la, no entanto frisou o modo como costuma corrigir as diferentes tarefas no dia-a-dia, nomeadamente:

Rodrigo – Eu uso o caderno e às vezes, quando a professora fala eu ... eu.. quando a professora fala... a professora fala... (ahh) Não sei explicar.

Marisa – Quando a professora te diz a resposta?

Rodrigo – Sim.

Marisa – Tu apontas?

Rodrigo – Sim e depois já sei.

Através das minhas observações, compreendemos que o aluno recorria à ajuda dos seus colegas para corrigir os erros, sendo que ocasionalmente também procurava em outros locais a palavra bem escrita. Independentemente da forma, concluímos que esta correção de facto ocorria, pois verifica-se sempre um aperfeiçoamento da primeira para a segunda versão de um texto.

Por fim, quando inquiri a criança acerca da sua opinião sobre a forma como esta melhor aprende (se procurando a resposta ou se eu fornecendo-lhe a resposta), o aluno acaba por referir que aprende melhor quando é ele a pesquisar a resposta correta, contudo não consegue explicar porquê.

Em suma, depreendemos que para o aluno o guião de apoio à planificação do texto foi importante, tal como a sinalética de correção e o *feedback*. O mesmo não acontece com a tabela de apoio à revisão textual.

CAPÍTULO V – Considerações Finais

Com o término deste projeto, e após uma reflexão acerca de todo o trabalho desenvolvido, quer por mim, quer pelas crianças envolvidas no mesmo, bem como sobre as minhas observações, obtive conclusões que importa agora evidenciar.

Como já anteriormente explicitado, a implementação deste projeto tinha como objetivo compreender de que forma os alunos utilizavam o guião de estruturação textual para construírem o seu texto e de que modo se apropriavam e utilizam os *feedbacks* para os aperfeiçoar.

Relativamente ao uso dos guiões, embora na entrevista todos os alunos expressassem uma opinião unanime face a este instrumento, designadamente que constituiu uma ajuda fundamental para a construção dos textos, de acordo com a análise de dados e com as minhas observações, compreendi que os três alunos realizaram apropriações diferentes dos mesmos.

Desta forma, penso que para a Gisela, os guiões limitaram a sua imaginação, dado que esta me pediu diversas vezes autorização para acrescentar algumas ideias ao seu texto que não estavam no guião. Embora eu respondesse que a produção era sua e que ela devia executar o texto da forma que julgasse mais apropriada, acabou sempre por se limitar ao guião, indo, ao longo do tempo, deixando de enriquecer o texto com ideias suas, como foi possível constatar no preenchimento dos guiões. Esta evidência é igualmente exemplificada pelo facto de o último texto, onde a criança não utilizou o guião, contar uma história mais desenvolvida onde não falta qualquer pormenor que a deixe confusa, como aconteceu em muitos dos textos escritos com o uso do guião. Porém para esta aluna, o guião foi útil para ajudá-la a estruturar o seu texto, pois a Gisela possui alguma dificuldade em escrever uma história com um seguimento lógico, deixando que as suas ideias se “atropelem” umas às outras, como é visível no último texto, que começa por falar de um ursinho que lhe foi oferecido e, de repente, o rumo da história muda e passa a centrar-se numa ursinha encontrada. Assim, penso que, para esta aluna, a estrutura do guião que serviu a construção do primeiro texto seria mais indicada do que a adotada posteriormente, dado que ajudaria a estruturar as suas ideias e não as limitaria, dado que a aluna é que teria de inventar todo o seu texto.

Por outro lado, para a Luísa o guião foi algo extremamente útil, pois além de ajudá-la a estruturar o seu texto, forneceu-lhe ideias e auxiliou-a na ortografia de

algumas palavras. Uma vez que esta aluna se revelou insegura face ao seu trabalho, demonstrando uma autoestima muito baixa, o guião foi importante para que a criança conseguisse ganhar alguma confiança.

Comparando a Luísa com a Gisela, é possível inferir que, embora a Luísa seja uma aluna cujo grau de aproveitamento escolar é inferior ao da Gisela, nesta tarefa revelou-se mais competente, dado que os seus textos possuíam mais qualidade. Isto poderá estar relacionado com o facto de a Gisela possuir uma confiança muito grande nas suas capacidades, não colocando tanta atenção no trabalho que desenvolve como a Luísa que, devido à sua insegurança, faz o seu trabalho com muita cautela, ponderando pormenores que a Gisela descora. Por exemplo, a Luísa consultava o seu guião diversas vezes ao longo da construção do seu texto, a Gisela só o fazia no início deste processo. Ao analisar os textos de ambas, verificamos que, por diversas vezes, a Gisela se esqueceu de contemplar no seu texto ideias patentes no guião.

Por sua vez, o Rodrigo fez uma utilidade extrema do guião, sendo que a sua dificuldade prendia-se com o facto de conseguir ligar as ideias do guião de uma forma coerente. Neste sentido, o aluno, tal como a Luísa, consultava o guião durante o processo de escrita dos seus textos, sendo evidente que o texto conta com todas as ideias do guião.

É, assim, possível inferir que, neste projeto, o guião foi mais útil para as crianças cujo nível de desenvolvimento, na área do Português, é mais baixo, tendo sido limitador para a aluna com um melhor aproveitamento.

Antes de receberem o meu *feedback*, os alunos, deviam preencher uma tabela de autocorreção onde estavam patentes os critérios avaliativos. Através das entrevistas, podemos compreender que nenhuma das crianças o fez de forma correta, sendo que a maioria não a preencheu. Tal não significa que os alunos não tenham relido o seu texto, mas revela a fraca importância que atribuem à autoavaliação, pois os que preencheram a tabela assinalavam maioritariamente a opção “sim”, possivelmente por ser algo positivo que os leva a pensar que, desta forma estarão a qualificar positivamente o seu trabalho. Desta forma, esta tabela não se mostrou relevante para as crianças e consequentemente para o estudo, dado que não foi devidamente utilizada.

Relativamente à apropriação do *feedback* os alunos também revelam atitudes diferentes perante este. Ao longo do processo forneci sempre um *feedback* descritivo que contribuisse para a autorregulação dos alunos. Assim, através de *feedbacks* mistos esforcei-me para que estes fossem específicos, significativos, frequentes e encorajadores,

prontamente utilizáveis, escritos, privados e adequados ao aluno que o iria receber, tal como sugerido por Santos (2002).

De acordo com as minhas observações, a Gisela começou por ler este comentário, mas com o avançar do projeto acabou por o ignorar, atentando apenas na sinalética de correção. Mais uma vez este facto poderá estar relacionado com a confiança que a criança deposita no seu conhecimento, neste caso no conhecimento que possuía da sinalética de correção. Ilustra esta constatação o facto de aluna apenas refletir e alterar o que se encontrava assinalado, não reparando que não assinei todas as palavras com erro ortográfico. Além disto, o *feedback* foi encarado pela aluna como uma enunciação de erros cometidos por esta, sendo por isso incómodo e desvalorizado pela mesma.

Contrariamente a esta aluna, a Luísa lia atentamente todo o *feedback* que lhe era fornecido, tal como a própria confessa na entrevista. Contudo, para esta aluna este comentário ganhou um peso pejorativo dado que na sua opinião o *feedback* tinha como função informá-la de aspetos menos corretos do seu texto, embora através das minhas observações tenha constado a importância que a criança atribuía ao reforço positivo que lhe transmitia, sendo este o primeiro comentário que procurava ler. Este facto poderá relacionar-se com a insegurança de que esta aluna é vítima, necessitando de compreender que também concretiza bem as suas tarefas, pois estas não possuem apenas lacunas.

Por último, o Rodrigo demonstrou um empenho na leitura dos *feedbacks*, porém as suas dificuldades de leitura levavam-no apenas a ler aquilo em que tinha dúvidas. Por exemplo, se ele não compreendia o significado da sinalética , ia ler o comentário relativamente a este símbolo.

De um modo geral, todos os alunos se apropriaram do *feedback* para procederem a melhorias na sua produção, embora esses aperfeiçoamentos tivessem ocorrido de modos diferentes. A Gisela e a Luísa preferiram procurar respostas às suas dúvidas consultando o caderno, os livros ou outros documentos, enquanto o Rodrigo ia sempre perguntar a um colega. Por fim, alguns erros eram já reconhecidos pelas crianças, nomeadamente a utilização incorreta do “ão” quando conjugavam verbos no passado, sendo a sua correção concretizada de modo autónomo pelos alunos.

De acordo com o exposto, podemos concluir que o *feedback* se assumiu enquanto processo de regulação, dado ter sido utilizado pelos alunos para aperfeiçoarem as suas produções e, conseqüentemente, aprofundarem os seus conhecimentos,

desenvolvendo aprendizagens (Santos & Dias, 2006; Santos & Semana, 2009). Porém a Gisela e a Luísa conotaram-no como algo negativo, podendo esta caracterização dever-se ao facto de estas não estarem familiarizadas com a utilização do erro como processo de aprendizagem.

Relativamente às aprendizagens concretizadas pelos alunos, é importante referir que, para todos eles, a forma mais eficiente para aprenderem passa por serem os próprios a procurarem a resposta correta e não por ser o adulto a fornecê-la, o que revela a pertinência do *feedback* fornecido que desafiava os alunos a refletirem e a procurarem soluções para as lacunas detetadas.

Avaliando o processo da Gisela, compreendemos que as aprendizagens mais evidentes da mesma passam pela construção de diálogos, a concretização de parágrafos e a utilização correta dos sinais de pontuação. A Luísa também realizou aprendizagens, nomeadamente ao nível da pontuação, da realização de parágrafos e na aquisição de novo vocabulário como a própria refere. O Rodrigo aprendeu, igualmente, a concretizar parágrafos e a utilizar melhor a pontuação. Além disso é notória uma evolução na sua competência de escrita e de leitura, inerente a este processo. É ainda importante frisar que todos desenvolveram as suas competências de escrita de texto, dado que conseguiram realizar o último texto sem auxílio do guião e de um adulto e respeitando, de um modo geral, as regras de construção do texto narrativo.

As conclusões até agora evidenciadas conduzem-me a uma reflexão obrigatória acerca da diferenciação pedagógica, dado que este estudo vem comprovar a importância desta prática para o processo de ensino-aprendizagem da criança, uma vez que, perante a mesma atividade, cada criança revelou uma atitude e aprendizagem diferente. Compreendendo que os alunos são todos diferentes e por conseguinte possuem características de aprendizagem distintas, cabe ao docente contemplar estas diferenças no seu currículo, tendo em linha de conta que “É, enquanto o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve, que faz sentido procurar adequá-lo às características dos diferentes intervenientes da comunidade de aprendizagem” (Santos, 2009). Ao longo da implementação deste projeto tentei apropriar o meu *feedback* a cada criança, para que este fosse ao encontro das necessidades de cada uma delas, contudo penso que tal não tenha sido suficiente pois, como já referido, a aluna Gisela necessitava de um guião diferente do aplicado aos restantes colegas.

Para que fosse possível acompanhar de um modo mais particular, as crianças, neste processo, foi importantíssimo refletir acerca das minhas observações e sobre as

entrevistas realizadas. Só assim foi possível adaptar o *feedback* fornecido às necessidades das crianças e encorajá-las a ultrapassar as suas fragilidades no âmbito da escrita.

No que se refere ao meu papel enquanto professora/investigadora, numa posição de estagiária, foram diversas as adversidades que tive de enfrentar e tentar ultrapassar. Durante a implementação do meu projeto tentei sempre reger-me pelas teorias patentes no quadro teórico deste relatório e as quais são divergentes com a pedagogia que a professora cooperante coloca em prática. Deste modo, levar os alunos a compreenderem que, ao longo deste trabalho, eram detentores do rumo da sua aprendizagem e que podiam e deviam concretizá-la de um modo autónomo, foi o primeiro e o maior desafio com que me confrontei, pois as crianças estavam habituadas a outra pedagogia.

Neste sentido, compreendo que muitas vezes era questionada pelas crianças, não por estas terem realmente dúvidas, mas para compreenderem se o caminho que estavam a traçar era o mais correto, pelo que nunca lhes neguei este tipo de apoio.

Outra das dificuldades que senti estava ligada ao facto de os alunos verem o erro de um modo pejorativo, não o utilizando como meio de aprendizagem. Talvez por isto o *feedback* era, para algumas crianças, algo negativo. No entanto, o facto de estas procurarem a solução para os seus erros, levou-me a compreender que o objetivo desta ferramenta estava a ser conseguido, apesar da ideia com que os alunos ficaram da mesma.

A gestão do tempo foi também algo difícil para mim. A escrita de textos é algo complexo, a que é necessário dedicar tempo e dar espaço para que os alunos os criem, porém a limitação de tempo imposta pelo número de horas semanais dedicadas à área do Português levou-me muitas vezes a reduzir a atenção prestada a cada aluno, para atentar em todos em simultâneo.

Por fim, a atribuição dos *feedbacks* foi algo que me causou também alguns problemas, dado tratar-se de um recurso que nem eu, nem os alunos havíamos utilizado, sendo, por conseguinte, uma novidade para todos. Assim, foi necessário proceder a uma pesquisa prévia acerca deste recurso, da avaliação formativa no geral e do modo mais correto de o atribuir aos alunos, tendo sempre em conta o contexto de implementação.

A par destas dificuldades surgiram algumas certezas, como a forma de aplicação dos guiões, dado que esta foi uma prática que já havia observado e sobre a qual já tinha refletido anteriormente.

Em suma, este projeto permitiu-me aprender mais sobre as dificuldades das crianças inerentes ao processo de escrita de texto e compreender o papel do professor para as ajudar a ultrapassá-las de forma autónoma. Este passa sobretudo por disponibilizar aos alunos meios de pesquisa e orientá-los na sua busca, para que consigam concretizar novos conhecimentos. Além disto tive a possibilidade de aprofundar os meus conhecimentos acerca de *feedbacks* e aplicá-los, sendo esta a maior aprendizagem que concretizei com este projeto que marcará, certamente, a minha vida profissional.

CAPÍTULO VI – Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação - Guia Prático e Crítico*. Porto: ASA editores.

Alcântara, R. C. (2013). *Juntar ou separar as palavras? A segmentação não convencional na escrita de estudantes da Educação de Jovens e Adultos*. Obtido em 15 de 05 de 2015, de Portal Revistas: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/viewFile/3870/2976>

Amor, E. (1993). *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica* (1ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Barbeiro, L. F., & Pereira, Á. L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação e DGIDC.

Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação*. (M. J. Alvarez, S. B. Santos, & T. M. Baptista, Trans.) Porto: Porto Editora.

Boggino, N. (maio-agosto de 2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Revista Ciências da Educação*, pp. 79 - 86.

Carvalho, J. A. (1999). *O Ensino da escrita - da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. (2011). Escrever para Aprender - Contributo para a Caracterização do Contexto Português. *Interações*, NO. 19, pp. 219-237.

Costa, A. (2005). A Língua Materna nos Primeiros Anos de Escolaridade: Os Problemas Sociais da Escolarização - Comentário. *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro* (pp. 129-138). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Costa, J., & Santos, A. (2003). *A falar como os bebés* (2ª ed.). Lisboa: Caminho.

Coutinho, C. P. (2008). *A Influência das Teorias Cognitivas na Investigação em Tecnologia Educativa: Pressupostos Teóricos e Metodológicos, Expectativas e Resultados*. Obtido em 24 de 04 de 2015, de Repositório da Universidade do Minho:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8476/1/Cognitivismo%20e%20i.pdf>

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Dias, P. A. (2001). *Práticas de Avaliação Formativa na Sala de Aula: Regulação e Feedback*. Obtido em 19 de 05 de 2015, de Repositório Aberto: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2107>

Dias, P., & Santos, L. (2008). *Reflectir antes de agir. A avaliação reguladora em Matemática*. Obtido em 12 de 05 de 2015, de AREA: <http://area.fc.ul.pt/pt/artigos%20publicados%20nacionais/Texto%203.pdf>

Dias, P., & Semana, S. (2009). *Avaliar, Ensinar e Aprender: Dimensões Pedagógicas Distintas nas Aulas de Matemática*. Obtido em 12 de 05 de 2015, de AREA: http://area.fc.ul.pt/pt/Encontros%20Nacionais/Dias_Semana_CI_Galego_Pt.pdf

Egan, K. (1994). *O Uso da Narrativa como Técnica de Ensino*. Lisboa: D. Quixote.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, pp. 21-50.

Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Caminho.

Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica* (1ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Gonçalves, F., Guerreiro, P., & Freitas, M. J. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância: Das Concepções às Práticas*. Editorial Novembro.

Goulão, F. (2006). Entrar na Linguagem Escrita Brincando. *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 93-107). Lisboa: Lidel.

Gouveia, A., & Solla, L. (2004). Causas e Fontes dos Erros. *Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa - Antologia de Textos* (pp. 49-54). Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Instituto de Inovação Educacional. (1994). *Avaliação formativa: algumas notas*. Obtido em 11 de 05 de 2015, de Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem: www.dgidc.min-edu.pt/avaliacao interna

Lemos, V. V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J. M., & Alaiz, V. (1993). *A Nova Avaliação da Aprendizagem - O Direito ao Sucesso*. Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (1988). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler - Um Guia para Pais e Educadores* (2ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (2007). *A Pedagogia construtivista de Lev Vygotsky (1896-1934)*. Obtido de ESE - Santarém: http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20construtivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf

Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ministério da Educação. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e DGIDC.

Ministério da Educação. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa.

Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Nogueira, A. E. (2009). *O feedback no processo de auto-regulação das aprendizagens em matemática*. Obtido em 16 de Janeiro de 2014, de Repositório da Universidade de Aveiro: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1409/1/2010000386.pdf>

Pacheco, J. A. (1994). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma - Propostas de Trabalho*". Porto: Porto Editora.

Pausas, A. D. (2004). *A Aprendizagem da Leitura e da Escrita a Partir de uma Perspetiva Construtivista*. (E. Rosa, Trad.) Porto Alegre: Artmed.

Pereira, L. Á. (2006). O desenvolvimento da uma competência (textual) narrativa. *Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares para Professores do ensino Básico* (pp. 193-213). Lisboa: Lidel.

Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como Abordar... A Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Areal Editores.

Pereira, M. L. (2000). *Escrever em Português - Didáticas e Práticas* (1ª ed.). Lisboa: ASA.

Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pinto, J., & Santos, L. (2012). Avaliar para Aprender nos Primeiros Anos. In M. J. Cardona, & C. Guimarães, *A Avaliação na Educação de Infância* (pp. 333-337). Psicosoma.

Pires, A. (2002). *Escrever, um Acto de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In G. d. Investigação, *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM. Obtido em 27 de 12 de 2014, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20%28GTI%29.pdf>

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rebelo, D., Marques, M. J., & Costa, M. L. (2000). *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rebelo, J. A. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: ASA.

Reis, C., & Adragão, J. V. (1990). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Santos, A. M., & Balancho, M. J. (1990). *A Criatividade no Ensino do Português* (5ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Santos, L. (2002). *Auto-avaliação Regulada: Porquê, o quê e como?* Obtido em 19 de 05 de 2015, de Repositório da Universidade de Lisboa: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4884>

Santos, L., & Dias, P. (2010). *A Intencionalidade de uma Professora no Desenvolvimento da Auto-regulação das Aprendizagens Matemáticas*. Obtido em 19 de 05 de 2015, de AREA: <http://area.fc.ul.pt/pt/>

Santos, L., & Dias, S. (2006). *Como entendem os alunos o que lhes dizem os professores? A complexidade do feedback*. Obtido em 20 de 05 de 2015, de AREA: <http://area.fc.ul.pt/pt/>

Santos, L., & et al. (2010). *Avaliar para Aprender. Relatos de Experiências do Pré-escolar ao Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.

Santos, L., & Semana, S. (2009). *Estratégias de Avaliação na regulação das Aprendizagens em Matemática*. Obtido em 19 de 05 de 2015, de AREA: <http://area.fc.ul.pt/pt/>

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica - Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do Português Língua Materna e Não materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Torres, R., & Fernández, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Amadora: McGraw-Hill.

Xavier, C. A., & Cribari, I. (2010). *John Dewey*. Obtido em 04 de 02 de 2014, de Dominio Publico: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

CAPÍTULO VII – Anexos

Anexo 1 - Tabela de análise de textos

Nome do aluno							
Texto							
Elementos da narrativa de acordo com o guião	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução		Desenvolvimento		Conclusão

Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais	Conectores	Sinónimos
Pontuação	Parágrafos		Pontuação adequada		
Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade

Anexo 2 - Guião genérico para a planificação textual.

Título				
Início do texto	Como começa?			_____
	Onde se passa?			_____
	Qual a personagem ou personagens principais?			_____
	Como é/são a/as personagem/personagens			_____
	Qual é o problema?			_____
Desenvolvimento do texto	Quem ajuda a/as personagem/personagens principal/principais?			_____
	O que faz/fazem as personagens para resolver o problema?			_____
Conclusão do texto	Como foi resolvido o problema?			_____

Anexo 3 - Indutor para a escrita do primeiro texto



Anexo 4 - Indutor para a escrita do segundo texto



Anexo 5 - Indutor para a escrita do quarto texto



Anexo 6 - Indutor para a escrita do quinto texto



Anexo 7 - Indutor para a escrita do sexto texto



Anexo 8 - Código de correção textual

Sinalética de correção textual

 - Palavras com erro ortográfico.

 - Palavras que podem ser desnecessárias ao texto.

_____ - Palavras com incorreções na acentuação.

 - Palavras que podem ser inadequadas à frase/texto

 - Erro de pontuação (podem referir-se a parágrafos).

... - Falta de alguma ideia.

Anexo 9 - Guião do primeiro texto da aluna Gisela

Nome: Gisela Patricia K. Fernandes Data: 24/11/2014

Título	<u>A Maria que queria ver a sua avó</u>	
Início do texto	Como começa?	<u>Era uma vez</u>
	Onde se passa?	<u>na vida</u>
	Quando aconteceu?	<u>em 1803.</u>
	Qual a personagem ou personagens principais?	<u>é a Maria.</u>
	Como é/são a/as personagem/personagens	<u>a Maria tem cabelo preto</u>
	Qual é o problema?	<u>é que a Maria queria ver a avó</u>
Desenvolvimento do texto	Como se desenvolve a história?	<u>a Maria passa por vários reinos</u>
	Quem ajuda a/as personagem/personagens principais?	<u>é a princesa Sofia</u>
	O que faz/fazem as personagens para resolver o problema?	<u>a princesa tem uma varinha de condão.</u>
Conclusão do texto	Como foi resolvido o problema?	<u>com a varinha de condão a Sofia fez um feitiço para a Maria encontrar a sua avó</u>
	Como finaliza a história?	<u>A Maria encontrou a sua avó e ficaram felizes para sempre</u>

Depois de escreveres o texto, não te esqueças de verificar se incluístes todos os elementos que planificaste.



A Maria que queria ver a sua avó

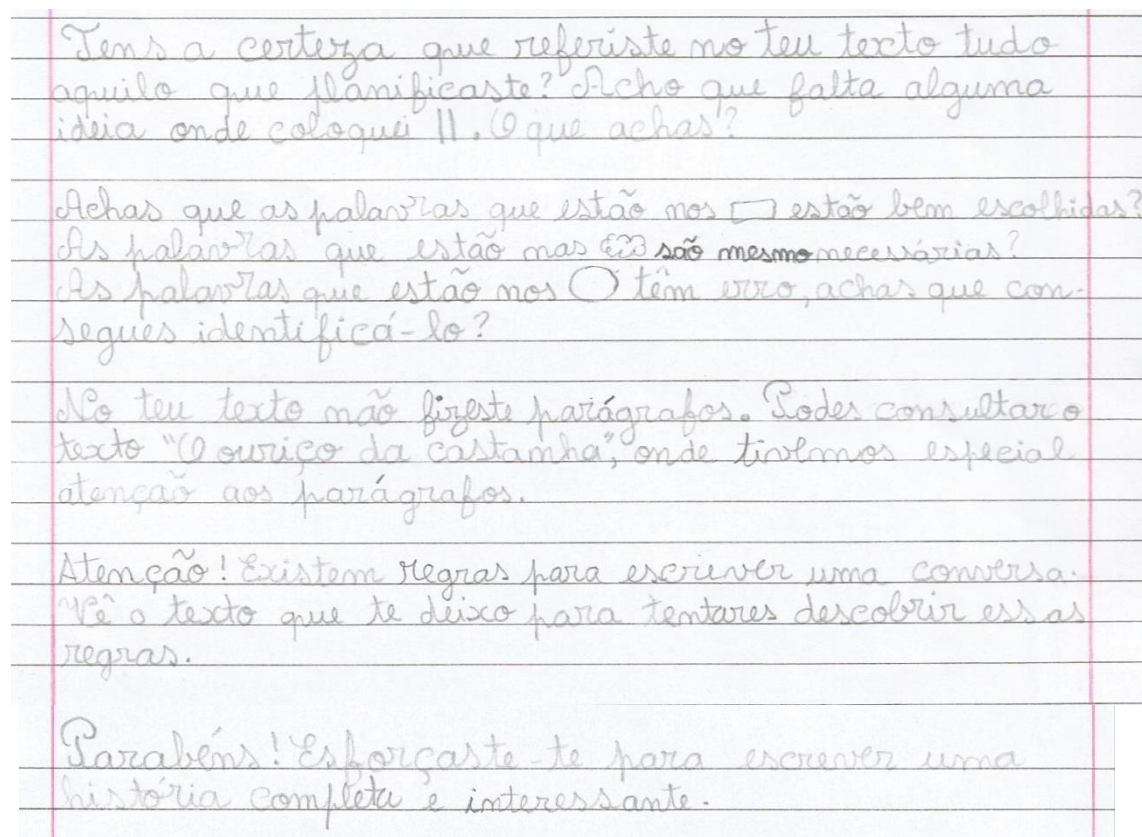
Era uma vez uma menina chamada Maria e ela tinha defeitos. Os defeitos são: ela é bruta, fofinha e meiga. Ela vivia numa vila e ela queria muito ver a sua avó. E ela vivia com a mãe e a mãe disse: Maria vai à mercadoria quando a Maria saiu de casa ela viu uma pessoa e ela foi ajudar essa pessoa e a barba-pergunta perguntou: estás bem? ela disse: sim! e então a Maria disse: como te chamas - eu? eu chamo-me Sofia - e ela disse: tu és a princesa Sofia? - sim sou. Podes-me ajudar não podes? amamam sim e elas duas ajudaram-se muito e elas passaram por 2 reinos e por 3 cidades e a Maria viu uma casa e ela disse: aquela é a casa da minha avó e aterrou do chão e assim pode ver a sua avó e ficaram felizes para sempre.

Anexo 11 - Tabela de análise do primeiro texto da aluna Gisela

Nome do aluno	Gisela						
Texto	A Maria que queria ver a sua avó						
Elementos da narrativa de acordo com o guião	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto conta a história do caminho que a Maria fez até chegar à casa da avó.	✓ A Maria foi sempre destacada como personagem principal, respeitando a planificação.	INC. A caracterização planificada foi “cabelo preto” e no texto existe referência a “bonita, fofinha e meiga”	INC. A Princesa Sofia foi sempre evidenciada como personagem secundária, respeitando a planificação. Contudo a mãe da Maria também surge como personagem secundária, não sendo referida no guião.	INC. O tempo planificado foi “1803” e no texto há referência a “Era uma vez”	INC. O espaço planificado foi “vila” e de facto a Maria vive numa vila, contudo o texto termina noutro local, muito longe da vila.	✓ O texto desenvolve-se em torno da problemática evidenciada “a Maria queria ver a avó”

Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)	Introdução		Desenvolvimento	Conclusão
	 O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual se desenvolve	 O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e as suas características; o espaço e a problemática.		INC. O texto possui um desenvolvimento onde é enunciado: a personagem secundária e o fazem para resolver a problemática, embora esta não coincida com o planificado no guião.	 O texto possui uma conclusão onde é enunciado: o desfecho da problemática e a consequência do mesmo.
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais	Conectores	Sinónimos
	 Correta concordância sujeito-predicado	 Correta concordância género-número	INC. Correta conjugação verbal (tempo e pessoa), mas incorreto posicionamento do pronome “me” “podes-me ajudar” – poderes ajudar-me	INC. Utilização exagerada do conector “e”. Utilização correta de: “assim.”	X Repetição do pronome “ela”, do verbo “dizer” (disse) e da conjunção “e”. Confusão entre “defeito” e “características” tidas como sinónimos
Pontuação	Parágrafos			Pontuação adequada	

	X Não existe qualquer marca de parágrafo. Os diálogos estão entre o texto, ao invés de cada fala possuir um parágrafo.			X Algumas falas não são introduzidas com travessão. Omissão de vírgulas, pontos final e de exclamação, sobretudo durante o diálogo.	
Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescentamento de letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
	X Ocorrem trocas de grafemas nas seguintes situações: “Antão” – então “Merciaria” – Mercearia	X Falta de acentuação no seguinte exemplo: a - à			X São visíveis as seguintes marcas da oralidade: “Antão” – então “Amamam” – ah! “Merciaria” – Mercearia



O Manuel e a Maria foram ao parque. Quando se encontraram o Manuel perguntou-lhe:

- Maria, queres vir brincar comigo?
- Sim, claro! – respondeu a Maria.
- E queres brincar ao quê? Às escondidas? – voltou a perguntar o Manuel.

A Maria aceitou a proposta do Manuel e passaram a tarde toda a brincar no parque. Antes de cada um ir para sua casa, a Maria disse:

- Obrigada pelo convite Manuel, diverti-me muito.
- Eu também me diverti muito! Adeus Maria, até a próxima. – afirmou o Manuel.

Assim se despediram os dois amigos de uma tarde muito animada.

A Maria que queria ver a sua avó

• Era uma vez, uma menina chamada Maria e ela tinha caraquestristilas. As caraquestristilas são: ela é bonitinha, folhinha e magra.

Ela vivia em uma vila e ela queria muito ver a sua avó. Ela vivia com a mãe e a mãe disse:

■ Maria vai à mercado.

■ Quando a Maria saiu de casa viu uma pessoa e foi ajudar essa pessoa e perguntou:

■ Está bem?

■ Sim - respondeu a pessoa.

■ Como te chamas? perguntou a Maria.

■ Eu chamo-me Sofia - respondeu essa pessoa.

■ Tu és a primazinha Sofia? perguntou a Maria.

■ Sim sou - respondeu a Sofia.

■ Podes-me ajudar não podes?

■ Sim posso - respondeu a Sofia.

A Maria contou à Sofia que queria visitar a sua avó. Elas passaram por 2 reinos por 3 cidades e a Maria viu uma casa e disse:

■ Aquela é a casa da minha avó.

Interromperam e assim pode ver a sua avó e ficaram felizes para sempre.

Anexo 14 - Tabela de análise da versão rescrita do primeiro texto da aluna Gisela

Nome do aluno	Gisela						
Texto	A Maria que queria ver a sua avó						
Elementos da narrativa	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O título manteve-se inalterável	✓ A Maria continuou a ser destacada como personagem principal, respeitando a planificação.	✓ A caracterização, embora não respeite a planificação, persiste coerente com o texto inicial.	✓ A Princesa Sofia e a mãe da Maria permanecem como personagens secundárias.	✓ A referência temporal existe e é coerente, continuando a ser: “Era uma vez”.	✓ As referências espaciais permanecem, detendo uma coerência.	✓ O texto desenvolve-se em torno da mesma problemática.
Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução		Desenvolvimento		Conclusão

	✓ O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve	✓ O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e as suas características; o espaço e a problemática.	✓ O texto possui um desenvolvimento onde é enunciado: a personagem secundária e o fazem para resolver a problemática.	✓ O texto possui uma conclusão onde é enunciado: o desfeito da problemática e a consequência do mesmo.	
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais	Conectores	Sinónimos
	✓ Correta concordância sujeito- predicado	✓ Correta concordância género- número	INC. Correta conjugação verbal (tempo e pessoa), mas incorreto posicionamento do pronome “me” podes-me ajudar – podes ajudar-me	INC. (+) Menor repetição do conector “e”.	✓ Discriminação da palavra “disse”, como: “perguntou”, “respondeu”
Pontuação	Parágrafos			Pontuação adequada	

	INC. Apenas não existe marca de parágrafo nos diálogos.		✓ Utilização correta da pontuação.		
Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
	X Ocorrem trocas de grafemas nas seguintes situações: “Caraquetristicas” - características “Merciaria” – Mercearia	X Incorreta acentuação no seguinte exemplo: “á” – à (não em todo o texto). Omissão de acentuação no seguinte exemplo: “es”- és			X São visíveis as seguintes marcas da oralidade: “Caraquetristicas” - características “Merciaria” – Mercearia

Anexo 15 -

Guião do primeiro texto da aluna Luísa

Nome: Lara Sofia Silva Costa Data: / /

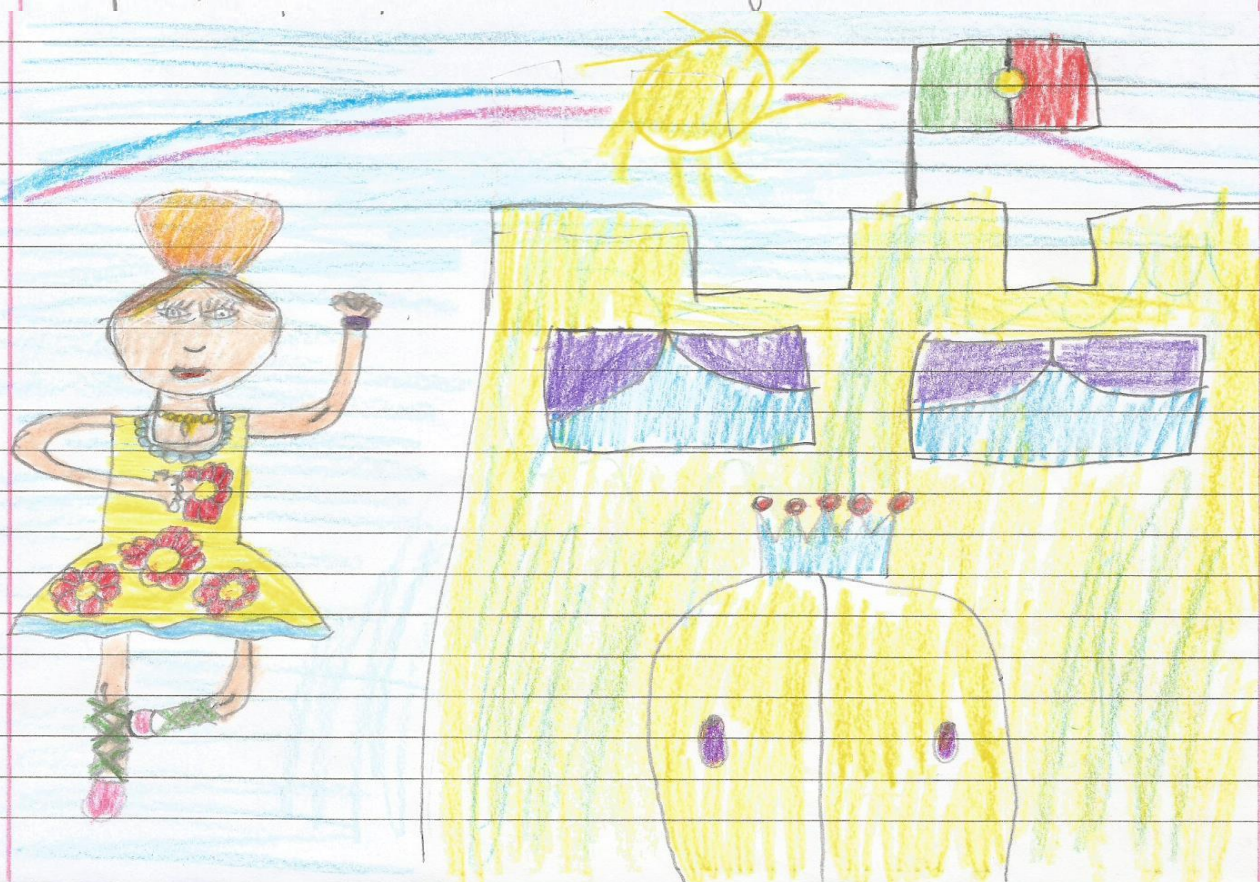
Título	<u>A <u>princesa</u> Lúcia</u>	
Início do texto	Como começa?	<u>Amante tempo</u>
	Onde se passa?	<u>Num castelo</u>
	Quando aconteceu?	<u>No verão</u>
	Qual a personagem ou personagens principais?	<u>Uma <u>princesa</u> Lúcia</u>
	Como é/são a/as personagem/personagens	<u>É bonita e boa amiga</u>
	Qual é o problema?	<u>Os sapatos <u>estavam</u> pequenos</u>
Desenvolvimento do texto	Como se desenvolve a história?	<u>A <u>princesa</u> comprou uns <u>sapatos</u> para a festa mas <u>estavam</u> pequenos</u>
	Quem ajuda a/as personagem/personagens principais?	<u>A bruxa + a sua amiga a bruxa</u>
	O que faz/fazem as personagens para resolver o problema?	<u>Foram <u>bruxas</u> e <u>deu-lhe</u> uns <u>sapatos</u> <u>bonitos</u> e <u>aguis</u></u>
Conclusão do texto	Como foi resolvido o problema?	<u>A bruxa <u>deu-lhe</u> os <u>sapatos</u></u>
	Como finaliza a história?	<u>Pozinhos de <u>piu-piu</u> e a história <u>chega ao fim</u></u>

Depois de escreveres o texto, não te esqueças de verificar se incluístes todos os elementos que planificaste.



A Princesa Lúcia

Antes tempo, num castelo, morava uma Princesa que se chamava Lúcia e ela
← era bonita e boa amiga. Os sapatos eram pequenos. A Princesa comprou uns
sapatos para a festa mas estavam pequenos. Lúcia fez um feitiço e deu um
sapato voando e azul. A Lúcia deu um sapato aos vizinhos de pe-
limpim fim e a história chegou ao fim.



Anexo 17 - Tabela de análise do primeiro texto da aluna Luísa

Nome do aluno	Luísa						
Texto	“A prissesa Sofia”						
Elementos da narrativa de acordo com o guião	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto tem como personagem principal a uma princesa chamada Sofia.	✓ A princesa Sofia foi sempre destacada como personagem principal, respeitando a planificação.	✓ A princesa Sofia foi caracterizada como “bonita e boa amiga”, respeitando a planificação.	✓ A bruxa foi sempre evidenciada como personagem secundária, respeitando a planificação.	✓ O tempo planificado foi “no verão”, sendo isto visível no texto.	✓ O espaço planificado foi “num castelo” e de facto o texto relata um acontecimento passado nesse espaço.	✓ O texto desenvolve-se em torno da problemática evidenciada “os sapatos da princesa estavam-lhe apertados”
Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução		Desenvolvimento		Conclusão

	INC. O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve. No entanto, existem algumas ideias pouco desenvolvidas.		✓ O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e as suas características; o espaço; o tempo e a problemática.	✓ O texto possui um desenvolvimento onde é enunciado: a personagem secundária e o fazem para resolver a problemática.	✓ O texto possui uma conclusão onde é enunciado: o desfecho da problemática.
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais	Conectores	Sinónimos
	✓ Correta concordância sujeito-predicado	✓ Correta concordância género-número	✓ Correta conjugação verbal (tempo e pessoa)	X Repetição do conector “e”	X Repetição do pronome “ela”.
Pontuação	Parágrafos			Pontuação adequada	
	X O texto conta apenas com um parágrafo, faltando-lhe outros.			X Omissão de vírgulas e pontos finais.	

Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
	X Ocorrem trocas de grafemas nas seguintes situações: “prissesa” – princesa “xamava” – chamava “istavão” – estavam “fes” – fez “deolhe” – deu-lhe “brinhates” – brilhantes	✓ Correta acentuação de palavras	X Ocorrem omissões de letras nas seguintes situações: “prissesa” – princesa “brinhates” – brilhantes	X São utilizadas letras a mais nas seguintes situações: “ssapato” – sapato “deunlhe”- deu-lhe	X São visíveis as seguintes marcas da oralidade: “prissesa” – princesa “xamava” – chamava “istavão” – estavam “fes” – fez “deolhe” – deu-lhe “ssapato” – sapato

Anexo 18 - Feedback fornecido ao primeiro texto da aluna Luísa

As palavras que estão nos O têm erro, achas que consegues identificá-lo e corrigi-lo?
As palavras que estão nas ~~as~~ são mesmo necessárias?

No meio do teu texto existem letras maiúsculas, não achas que falta pontuação antes delas? É que o teu texto só tem um ponto final. "Vê que pontuação faltará nos □."

Parabéns! Fizeste parágrafo no início do teu texto, mas não achas que podem existir mais?

A princesa Lúcia

Há muito tempo num castelo no reino havia uma princesa que se chamava Lúcia. Era bonita e boa amiga. A princesa comprou uns sapatos para a festa mas estavam pequenos.

A bruxa fez um feitiço e deu-lhe uns sapatos brilhantes e azuis.

A bruxa deu-lhe os sapatos pozzinhos de perlimpimpim e a história chegou ao fim.

Anexo 20 - Tabela de análise da versão reescrita do primeiro texto da aluna Luísa

Nome do aluno	Luísa						
Texto	“A princesa Sofia”						
Elementos da narrativa	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto tem como personagem principal uma princesa chamada Sofia.	✓ A princesa Sofia foi sempre destacada como personagem principal, respeitando a planificação.	✓ A princesa Sofia foi caracterizada como “bonita e boa amiga”, respeitando a planificação.	✓ A bruxa foi sempre evidenciada como personagem secundária, respeitando a planificação.	✓ O tempo planificado foi “no verão”, sendo isto visível no texto.	✓ O espaço planificado foi “num castelo” e de facto o texto relata um acontecimento passado nesse espaço.	✓ O texto desenvolve-se em torno da problemática evidenciada “os sapatos da princesa estavam-lhe apertados”
Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução		Desenvolvimento		Conclusão

	INC. O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve. No entanto, existem algumas ideias pouco desenvolvidas.		✓ O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e as suas características; o espaço; o tempo e a problemática.	✓ O texto possui um desenvolvimento onde é enunciado: a personagem secundária e o fazem para resolver a problemática.	✓ O texto possui uma conclusão onde é enunciado: o desfecho da problemática.
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais	Conectores	Sinónimos
	✓ Correta concordância sujeito-predicado	✓ Correta concordância género-número	✓ Correta conjugação verbal (tempo e pessoa)	✓ Correta utilização de conectores como: “mas” e “e”	X Repetição do pronome da expressão “A bruxa deu-lhe os sapatos”
Pontuação	Parágrafos			Pontuação adequada	
	X Falta um parágrafo.			X Omissão de vírgulas e um ponto final.	
Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade

	X Ocorrem trocas de grafemas nas seguintes situações: “pricesa” – princesa	✓ Correta acentuação de palavras		X São utilizadas letras a mais nas seguintes situações: “brinnhantes” – brilhantes	
--	--	--	--	--	--

Nome: Raberto Data: 25/7/2019

Título	<u>O <u>brinde</u> daente</u>	
Início do texto	Como começa?	<u>Éta uma vez</u>
	Onde se passa?	<u>um <u>palacio</u></u>
	Quando aconteceu?	<u>a <u>muito</u> tempo</u>
	Qual a personagem ou personagens principais?	<u>um <u>brinde</u></u>
	Como é/são a/as personagem/personagens	<u>gras e forte</u>
	Qual é o problema?	<u>O <u>brinde</u> ficou daente</u>
Desenvolvimento do texto	Como se desenvolve a história?	<u>estava chovendo e o <u>brinde</u> ficou <u>humido</u></u>
	Quem ajuda a/as personagem/personagens principais?	<u>a <u>brindeza</u></u>
	O que faz/fazem as personagens para resolver o problema?	<u>a <u>brindeza</u> fez magia</u>
Conclusão do texto	Como foi resolvido o problema?	<u>O <u>brinde</u> ficou <u>cozido</u></u>
	Como finaliza a história?	<u>e a <u>brindeza</u> ficou <u>sempre</u></u>

Depois de escreveres o texto, não te esqueças de verificar se incluíste todos os elementos que planificaste.



O príncipe doente

Éra uma vez, a muito tempo um príncipe que vivia no palácio. O príncipe era giro e forte. No dia de chuva o príncipe ficou doente e foi para casa dormir. A princesa foi para casa do príncipe e fez uma magia e o príncipe ficou curado. viveram felizes para sempre.

Anexo 23 - Tabela de análise do primeiro texto do aluno Rodrigo

Nome do aluno	Rodrigo						
Texto	O príncipe doente						
Elementos da narrativa de acordo com o guião	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto conta a história de um príncipe que fica doente.	✓ O príncipe foi sempre destacado como personagem principal, respeitando a planificação.	✓ A caracterização planificada foi “giro e forte”, sendo isto evidente ao longo do texto.	✓ A princesa foi sempre evidenciada como personagem secundária.	✓ O tempo planificado foi “a muito tempo”, tal como consta no texto.	✓ O espaço planificado foi “um palácio” e de facto a história desenvolve-se no palácio onde vive o príncipe.	✓ O texto desenvolve-se em torno da problemática evidenciada “o príncipe ficou doente”
Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução		Desenvolvimento		Conclusão

	✓ O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual se desenvolve	✓ O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e as suas características; o espaço e o tempo.	✓ O texto possui um desenvolvimento onde é enunciado: a problemática, a personagem secundária, o fazem para resolver a problemática e o desfecho da mesma	✓ O texto possui uma conclusão onde é enunciado: a consequência do desfecho da problemática.	
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Gênero-número	Tempos verbais	Conectores	Sinónimos
	✓ Correta concordância sujeito-predicado	✓ Correta concordância gênero-número	✓ Correta conjugação verbal (tempo e pessoa)	✓ Uso adequado dos conectores “que” e “e”	✓ Não existe uma repetição excessiva de alguma palavra ou expressão.
Pontuação	Parágrafos			Pontuação adequada	

	X O texto é composto apenas por um parágrafo, devidamente identificado, faltando-lhe outros.		X Omissão de vírgulas.		
Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
	X Ocorrem trocas de grafemas nas seguintes situações: “palassio” – palácio “priseza” – princesa “majia” – magia “Corado”- curado “senpre” - sempre	X Ocorrem erros de acentuação na seguinte situação: “palassio” – palácio	X Ocorrem omissões de letras nas seguintes situações: “a” – há “prispe” – príncipe “par” – para		X São visíveis as seguintes marcas da oralidade: “palassio” – palácio “priseza” – princesa “majia” – magia “Corado”- curado “senpre” - sempre “a” – há “prispe” – príncipe “par” – para

Parabéns! Esforçaste-te para fazer um texto correto. Usaste pontos finais para separar os diferentes momentos da história e iniciaste o texto com parágrafo.

Não achas que o texto ficava mais correto com mais parágrafos e sinais de pontuação? (□)

Consegues descobrir os erros das palavras que estão nos O? Aqui ficam os teus erros corrigidos:

- a → há (porque vem da palavra haver)
- príste → príncipe
- palassio → palácio
- príseza → princesa
- majia → magia
- corado → corado (corado é aplicado quando uma pessoa fica vermelha)
- par → para (embora muitas vezes digamos "par", a forma correta é "para")
- sempre → sempre (para teres o som "am, em, im, om e um" antes de "p" e de "b" deves usar sempre "m" → am, em, im, om e um)

guião para a construção do teu texto

Título				
O labirinto de cristal do boneco de neve				
Início do texto	Como começa?	Certo dia	Há muito, muito tempo	
	Onde se passa?	numa cidade	num bosque	numa vila
	Qual a personagem ou personagens principais?	uma família	um idoso	uma princesa
	Como é/são a/as personagem/personagens	bondosa/o	egoísta	
Desenvolvimento do texto	Qual é o problema?	ficou presa/o na neve	entrou num labirinto de gelo	entrou num labirinto de cristal
	Quem ajuda a/as personagem/personagens principal/principais?	um boneco de neve construído, que ganha vida	o boneco de neve que aparece de surpresa	
	O que faz/fazem as personagens para resolver o problema?	o boneco de neve pede ajuda aos amigos	o boneco de neve oferece um instrumento mágico	O boneco de neve oferece um instrumento de cristal
Conclusão do texto	Como foi resolvido o problema?	voltou para casa e ficou amigo/a do boneco de neve	voltou para casa e ficou triste porque o boneco de neve derreteu	voltou para casa e ficou humilhado e não derreteu

Depois de escreveres o texto, não te esqueças de verificar algumas coisas essenciais!

	Sim	Não
Colocaste na história tudo o que planificaste?	X	
Verificaste se usaste os sinais de pontuação corretamente?	X	
Confirmaste se a acentuação das palavras está correta?	X	
E erros ortográficos? Já viste se os excluístes do teu texto?	X	
Analisaste as tuas frases? Todas fazem sentido?	X	

O labirinto de cristal do boneco de neve

Certo dia, numa vila, havia uma princesa chamada Joana. Ela era uma princesa muito bondosa.

A princesa, andando pela vila, ela viu um labirinto ela muito brilhante e a princesa estava curiosa, mas ela sabia que não porque o pai não deixava.

Mas ainda assim ela encontrava muitas coisas brilhantes e ela di-

- ssse:
- Eu vi alguma coisa.

E ela tinha visto o boneco de neve e ela estava assustada. ...

E assim ela ficou a ser anjo do boneco de neve.

E depois de deu-lhe o instrumento de cristal. ...

De repente ele chegou a casa e transformou-se em humano e ficaram felizes.

Anexo 27 - Tabela de análise do segundo texto da aluna Gisela

Nome do aluno	Gisela						
Texto	O Labirinto de cristal do boneco de neve						
Elementos da narrativa de acordo com o guião	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto conta a história de um Boneco de Neve que é encontrado num labirinto brilhante.	✓ A princesa Joana foi sempre destacada como personagem principal, respeitando a planificação.	✓ A princesa Joana foi caracterizada como “muito bondosa”, respeitando a planificação.	✓ O Boneco de Neve foi sempre evidenciado como personagem secundária, respeitando a planificação.	✓ O tempo planificado foi “Certo dia”, sendo isto visível no texto.	✓ O espaço planificado foi “numa vila” e de facto o labirinto foi encontrado na vila.	✓ O texto desenvolve-se em torno da problemática evidenciada: a princesa que entra num labirinto de cristal.
Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução		Desenvolvimento		Conclusão

	INC. O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve. No entanto, existem algumas ideias pouco desenvolvidas.		✓ O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e as suas características; o espaço, o tempo e a problemática.	✓ O texto possui um desenvolvimento onde é enunciado: a personagem secundária e o fazem para resolver a problemática.	✓ O texto possui uma conclusão onde é enunciado: o desfecho da problemática e a consequência do mesmo.
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais	Conectores	Sinónimos
	✓ Correta concordância	X Falta de concordância de género, no seguinte exemplo: “E assim <u>ela</u> ficou a ser <u>amigo(...)</u>”	✓ Correta conjugação verbal (tempo e pessoa)	INC. Utilização exagerada do conector “e”, em contraste com a correta utilização dos conectores: “E assim...”, “Mas ainda assim...”, “De repente...”, “mas” e “porque”.	X Repetição do pronome “ela”
Pontuação	Parágrafos			Pontuação adequada	

	 Correta marcação de parágrafo.			X Omissão de vírgulas e de pontos exclamação.	
Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
	X Ocorrem trocas de grafemas nas seguintes situações: instromento – instrumento Coriosa – curiosa	 Correta acentuação de palavras			

O que achas que falta onde coloquei ... ?
Consegues corrigir as palavras que estão nos O? E as que
estão nos □, achas que são as mais corretas?
As palavras que estão nos ~~em~~ achas que são necessárias?
E que pontuação achas que falta nos □?
Parabéns! Conseguieste realizar corretamente o diálogo e marcar os
Título?? parágrafos

Certo dia, numa vila, uma princesa chamada Joana que era uma princesa muito bondosa.

A princesa, andando pela a vila, viu um labirinto muito brilhante e ela estava curiosa, mas sabia que não podia entrar no labirinto, porque o pai não deixava.

Mas ainda assim ela entrou e viu muitas coisas brilhantes e disse:

- Eu vi alguma coisa!

Ela tinha visto a boneca de neve e estava assustada de ver a boneca de surpresa.

E assim ela ficou a ser amiga da boneca de neve.

Depois ele deu-lhe o instrumento de cristal e a princesa agradeceu-lhe.

De repente ele chegou ao reino e transformou-se em humano e ficaram felizes.

Anexo 30 - Tabela de análise da versão reescrita do segundo texto da aluna Gisela

Nome do aluno	Gisela						
Texto	O Labirinto de cristal do boneco de neve						
Elementos da narrativa	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	X Omissão do título.	✓ A princesa Joana continuou a ser destacada como personagem principal, respeitando a planificação.	✓ A princesa Joana voltou a ser caracterizada como bondosa, respeitando a planificação.	✓ O Boneco de Neve persistiu como personagem secundária, respeitando a planificação.	✓ A marca de tempo continuou a ser “Certo dia”.	✓ O espaço continuou a ser “numa vila”	✓ O texto desenvolve-se em torno da mesma problemática “a Maria queria ver a avó”
Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução		Desenvolvimento		Conclusão

	✓ O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve.	✓ O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e as suas características; o espaço, o tempo e a problemática.	✓ O texto possui um desenvolvimento onde é enunciado: a personagem secundária e o fazem para resolver a problemática.	✓ O texto possui uma conclusão onde é enunciado: o desfecho da problemática e a consequência do mesmo.	
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais	Conectores	Sinónimos
	✓ Correta concordância	✓ Correta concordância género-número	INC. Correta conjugação verbal (tempo e pessoa). No entanto existe uma incoerência frásica devido à aplicação de diferentes tempos verbais na mesma: “(...) viu um labirinto muito brilhante e <u>ela estava</u> curiosa (...)”	✓ Correta utilização de conectores como: “mas”; “porque”; “assim”, “depois” e “de repente”	INC. Repetição de “a”
Pontuação	Parágrafos			Pontuação adequada	
	✓ Correta marcação de parágrafo.			✓ Utilização correta da pontuação.	

Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
	_____	✓ Correta acentuação de palavras	_____	_____	“Ela tinha visto o boneco de neve e estava assustada <u>de</u> ver o boneco de surpresa” -> “de” - “por”,

Guião para a construção do teu texto

Título				
A menina e o boneco de neve				
Início do texto	Como começa?	Certo dia	Há muito, muito tempo	Era uma vez
	Onde se passa?	numa cidade	num bosque	numa casa
	Qual a personagem ou personagens principais?	uma família	um idoso	uma menina
	Como é/são a/as personagem/personagens	bondosa/o	egoista	
Desenvolvimento do texto	Qual é o problema?	ficou presa/o na neve	entrou num labirinto de gelo	
	Quem ajuda a/as personagem/personagens principal/principais?	um boneco de neve construído, que ganha vida	o boneco de neve que aparece de surpresa	
	O que faz/fazem as personagens para resolver o problema?	o boneco de neve pede ajuda aos amigos	o boneco de neve oferece um instrumento mágico	
	Como foi resolvido o problema?	voltou para casa e ficou amigo/a do boneco de neve	voltou para casa e ficou triste porque o boneco de neve derreteu	

Depois de escreveres o texto, não te esqueças de verificar algumas coisas essenciais!

	Sim	Não
Colocaste na história tudo o que planificaste?	X	
Verificaste se usaste os sinais de pontuação corretamente?	X	
Confirmaste se a acentuação das palavras está correta?	X	
Verificaste se não há erros ortográficos? Já viste se os excluístes do teu texto?	X	
Analisaste as tuas frases? Todas fazem sentido?	X	

Lara

A menina e o boneco de neve

• Era uma vez uma menina que vivia em uma casinha que se chamava Angela. Ela era bondosa e estava um dia de inverno. Ela encontrou um labirinto de gelo.

• A menina não tinha nenhuma amiga então resolveu construir um boneco de neve que ganhasse vida.

• O boneco de neve surtiu ela gostar e foi ajudá-la o boneco de neve foi chamar os amigos.

• Os amigos levaram casacos e luvas para ajudar a menina fizeram nos nos roupas e lançaram as roupas.

• A menina sobiu pelas roupas voltou para casa e ficou amiga do boneco de neve.

Anexo 33 - Tabela de análise do segundo texto da aluna Luísa

Nome do aluno	Luísa						
Texto	A menina e o boneco de neve						
Elementos da narrativa de acordo com o guião	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto conta a história de uma menina que constrói um boneco de neve	✓ A menina Ângela foi sempre destacada como personagem principal, respeitando a planificação.	✓ A menina Ângela foi caracterizada como “bondosa”, respeitando a planificação.	✓ O Boneco de Neve foi sempre evidenciado como personagem secundária, respeitando a planificação.	✓ O tempo planificado foi “Era uma vez”, sendo isto visível no texto.	✓ O espaço planificado foi “numa casa” e de facto a menina Ângela vivia numa casa.	✓ O texto desenvolve-se em torno da problemática evidenciada: a Ângela pede ajuda ao boneco de neve, que chama os seus amigos para ajudarem a menina.

Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução	Desenvolvimento	Conclusão
	INC. O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve. No entanto, existem algumas ideias pouco desenvolvidas, como o porquê da menina gritar por ajuda.		✓ O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e as suas características; o espaço e o tempo.	✓ O texto possui um desenvolvimento onde é enunciado: a personagem secundária, a problemática e o fazem para resolver a problemática.	✓ O texto possui uma conclusão onde é enunciado: o desfecho da problemática e a consequência do mesmo.
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais	Conectores	Sinónimos
	✓ Correta concordância	✓ Correta concordância	✓ Correta conjugação verbal (tempo e pessoa)	✓ Correta utilização dos conectores: “que”, “e”, “então” e “para”	X Repetição do pronome “ela”
Pontuação	Parágrafos			Pontuação adequada	

	 Correta marcação de parágrafo.		X Omissão de vírgulas e de pontos exclamação.		
Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
	X Ocorrem trocas de grafemas nas seguintes situações: “levarão” – levaram “cascois”- cachecóis “fizerão” – fizeram “lansarão” – lançaram “sobiu” – subiu	X Falta de acentuação nas seguintes palavras: “ajudala” – ajudá-la “nos”- nós	X Ocorrem omissões de letras nas seguintes situações: “ropas” - roupas		X São visíveis as seguintes marcas da oralidade: “levarão” – levaram “cascois”- cachecóis “fizerão” – fizeram “lansarão” – lançaram “ropas” – roupas “ajudala” – ajudá-la

Parabéns! Separaste os diferentes momentos da tua história com parágrafos. Achas que as palavras que estão nos □ estão bem escolhidas? E as que estão nos ○ estão bem escritas?

Que pontuação falta nos □? E que acentuação falta na palavra sublinhada?

As palavras que estão nas ○ são mesmo necessárias?

A menina e o boneco de neve

• Era uma vez, uma casa onde vivia uma menina que se chamava Ângela. Ela era bondosa e num dia de inverno encontrou um labirinto de gelo.

• A menina não tinha amigos então resolveu construir um boneco de neve que ganhasse vida.

• O boneco de neve ouviu a Ângela gritar e foi ajudá-la. O boneco de neve foi chamar os amigos.

• Os amigos levaram cabecais, um casaco e luvas para ajudar a menina. fizeram nós nos rufo lambrado os rufo.

• A menina subiu pelas rufo voltou para casa e ficou amiga do boneco de neve.

Anexo 36 -

Tabela de análise da versão reescrita do segundo texto da aluna Luísa

Nome do aluno	Luísa						
Texto	“A menina e o boneco de neve”						
Elementos da narrativa	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto conta a história de uma menina que constrói um boneco de neve	✓ A menina Ângela continuou a ser destacada como personagem principal, respeitando a planificação.	✓ A menina Ângela voltou a ser caracterizada como bondosa, respeitando a planificação.	✓ O Boneco de Neve persistiu como personagem secundária, respeitando a planificação.	✓ A marca de tempo continuou a ser “Era uma vez”.	✓ O espaço continuou a ser “numa casa”.	✓ O texto desenvolve-se em torno da mesma problemática: a Ângela pede ajuda ao boneco de neve, que chama os seus amigos para ajudarem a menina.

Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução		Desenvolvimento	Conclusão
	INC. O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve. No entanto, existem algumas ideias pouco desenvolvidas, como o porquê da menina gritar por ajuda.		✓ O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e as suas características; o espaço e o tempo.		✓ O texto possui um desenvolvimento onde é enunciado: a personagem secundária, a problemática e o fazem para resolver a problemática.	✓ O texto possui uma conclusão onde é enunciado: o desfecho da problemática e a consequência do mesmo.
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais		Conectores	Sinónimos
	✓ Correta concordância	✓ Correta concordância	✓ Correta conjugação verbal (tempo e pessoa)		✓ Correta utilização dos conectores: “que”, “e”, “então” e “para”	✓ Correta utilização de sinónimos
Pontuação	Parágrafos			Pontuação adequada		
	✓ Correta marcação de parágrafo.			✓ Utilização correta da pontuação.		

Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
	X Ocorrem trocas de grafemas nas seguintes situações: “fizeram” – Fizeram “lamsarão” – lançaram	X Falta de acentuação na seguinte palavra: “cachecoís” - cachecóis	X Ocorrem omissões de letras nas seguintes situações: “rupas” - roupas		X São visíveis as seguintes marcas da oralidade: “lamsarão” – lançaram

guião para a construção do teu texto

Título				
A família bondosa.				
Início do texto	Como começa?	Certo dia	Há muito, muito tempo	
	Onde se passa?	numa cidade	num bosque	
	Qual a personagem ou personagens principais?	uma família	um idoso	
	Como é/são a/as personagem/personagens	bondosa/o	egoista	
	Qual é o problema?	ficou presa/o na neve	entrou num labirinto de gelo	
Desenvolvimento do texto	Quem ajuda a/as personagem/personagens principal/principais?	um boneco de neve construído, que ganha vida	o boneco de neve que aparece de surpresa	
	O que faz/fazem as personagens para resolver o problema?	o boneco de neve pede ajuda aos amigos	o boneco de neve oferece um instrumento mágico	
Conclusão do texto	Como foi resolvido o problema?	voltou para casa e ficou amigo/a do boneco de neve	voltou para casa e ficou triste porque o boneco de neve derreteu	

Depois de escreveres o texto, não te esqueças de verificar algumas coisas essenciais!

	Sim	Não
Colocaste na história tudo o que planificaste?		
Verificaste se usaste os sinais de pontuação corretamente?		
Confirmaste se a acentuação das palavras está correta?		
Erros ortográficos? Já viste se os excluístes do teu texto?		
Analisaste as tuas frases? Todas fazem sentido?		

A família bondosa

■ Há muito, muito tempo.

num bosque via uma família bondosa que
entra no labirinto de gelo pois estava perdida.

■ a família constrói um banco de neve que
assim o banco de neve é ajudado as amigos
para salvar a família e de para cada o folo
amigo do banco de neve.

Anexo 39 - Tabela de análise do segundo texto do aluno Rodrigo

Nome do aluno	Rodrigo						
Texto	A família bondosa						
Elementos da narrativa de acordo com o guião	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto conta a história de uma família que é caracterizada como bondosa	✓ A família bondosa foi sempre destacada como personagem principal, respeitando a planificação.	✓ A família foi caracterizada como “bondosa”, respeitando a planificação.	✓ O Boneco de Neve foi sempre evidenciado como personagem secundária, respeitando a planificação.	✓ O tempo planificado foi “Há muito, muito tempo”, sendo isto visível no texto.	✓ O espaço planificado foi “num bosque” e de facto o labirinto foi encontrado no bosque	✓ O texto desenvolve-se em torno da problemática evidenciada: a família perde-se no labirinto de gelo.
Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução		Desenvolvimento		Conclusão

	✓ O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual se desenvolve	✓ O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e as suas características; o espaço, o tempo e a problemática.	✓ O texto possui um desenvolvimento onde é enunciado: a personagem secundária e o fazem para resolver a problemática.	✓ O texto possui uma conclusão onde é enunciado: o desfecho da problemática e a consequência do mesmo.	
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Gênero-número	Tempos verbais	Conectores	Sinónimos
	✓ Correta concordância	✓ Correta concordância gênero-número	INC. Embora se verifique uma correta conjugação verbal (tempo e pessoa), o aluno seleciona erradamente o tempo verbal para escrever a sua história, que se passou “Há muito, muito tempo...”, aplicando o tempo presente do indicativo, ao invés de um pretérito.	✓ Uso adequado dos conectores “que”, “porque” e “e	✓ Não existe uma repetição excessiva de alguma palavra ou expressão.

Pontuação	Parágrafos		Pontuação adequada		
	X Omissão de marca de parágrafos e de concretização de parágrafos.		X Omissão de vírgulas e de pontos finais.		
Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
	X Ocorrem trocas de grafemas nas seguintes situações: “constroio” – construiu “veltou” – voltou “focou” - ficou	 Correta acentuação de palavras	X Ocorrem omissões de letras nas seguintes situações: “a via” – havia “nu” – num “par” – para		X São visíveis as seguintes marcas da oralidade: “a via” – havia “nu” – num “par” – para

O que achas que falta onde deixei os ...?

Consegues corrigir as palavras que estão nos ○?

Sabes que pontuação falta nos □?

E as palavras que estão nos □, achas que são as melhores?

Parabéns! Consegueste realizar o teu texto sozinho 😊

A família bondosa

Há muito, muito tempo, num bosque, vivia uma família bondosa. Um dia ela entrou num labirinto de gelo, porque ela estava perdida. A família construiu um boneco de neve que pediu ajuda aos amigos para salvar a família, voltar para casa e ficar amigo do boneco de neve.

Parabéns! Esforçaste-te para corrigir os erros do teu texto 😊
A tua história está confusa. Vê como podia ficar.

A família bondosa

Há muito, muito tempo, num bosque, vivia uma família bondosa. Um dia ela entrou num labirinto de gelo, porque foi passear e perdeu-se.

A família construiu um boneco de neve que ganhou vida e chamou os seus amigos para virem ajudar a salvar a família.

Os amigos indicaram a saída e a família voltou para casa e ficou amigo do boneco de neve.

Anexo 42 -

Tabela de análise da versão reescrita do segundo texto do aluno Rodrigo

Nome do aluno	Rodrigo						
Texto	A família bondosa						
Elementos da narrativa	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O título manteve-se inalterável	✓ A família bondosa continuou a ser destacada como personagem principal, respeitando a planificação.	✓ A família foi caracterizada como “bondosa”, persistindo coerente com o texto inicial.	✓ O Boneco de Neve permanece como personagem secundária.	✓ A referência temporal existe e é coerente, continuando a ser: “Há muito, muito tempo”.	✓ A referência espacial permanece, detendo uma coerência.	✓ O texto desenvolve-se em torno da mesma problemática.
Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução		Desenvolvimento		Conclusão

	✓ O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve	✓ O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e as suas características; o espaço e a problemática.	✓ O texto possui um desenvolvimento onde é enunciado: a personagem secundária e o fazem para resolver a problemática.	✓ O texto possui uma conclusão onde é enunciado: o desfeito da problemática e a consequência do mesmo.	
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais	Conectores	Sinónimos
	✓ Correta concordância sujeito-predicado	✓ Correta concordância género-número	INC. Embora se verifique uma correta conjugação verbal (tempo e pessoa), o aluno continua a seleccionar erradamente o tempo verbal para escrever a sua história, que se passou “Há muito, muito tempo...”, aplicando o tempo presente do indicativo, ao invés de um pretérito.	✓ Uso adequado dos conectores “que”, “porque” e “e	✓ Não existe uma repetição excessiva de alguma palavra ou expressão.

Pontuação	Parágrafos		Pontuação adequada		
	X O texto é composto apenas por um parágrafo, devidamente identificado, faltando-lhe outros.		X Omissão de vírgulas e pontos finais		
Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
	X Ocorrem trocas de grafemas nas seguintes situações: “constroio” – construiu	 Correta acentuação de palavras	X Ocorrem omissões de letras nas seguintes situações: “bonco” – boneco	X Ocorre um acréscimo de letras na seguinte situação: “muinto” - muito	X São visíveis as seguintes marcas da oralidade: “muinto” - muito

Nome: Epilda Patrícia K. Fernandes

Título				
<u>O reino de elfos</u>				
Início do texto	Como começa?	Certo dia	Há muito, muito tempo	
	Onde se passa?	num reino de troles	num reino de elfos	
	Qual a personagem principal?	Eu (rei/rainha)		
	Como és?	um rei autoritário/ uma rainha autoritária	um rei preocupado / uma rainha preocupada	
Desenvolvimento do texto	Qual é o problema?	Os habitantes do reino chatearam-se	O reino não tem dinheiro	
	Quem ajuda a personagem principal?	um habitante	um anão	<u>uma borboleta</u>
	O que faz/fazem as personagens para resolver o problema?	Descobre o motivo que levou os habitantes a chatearem-se	inventa um negócio que trás dinheiro ao reino	
Conclusão de texto	Como foi resolvido o problema?	O rei resolve o problema e tudo volta à normalidade	O rei não consegue resolver o problema e é substituído	<u>A rainha fica feliz e os elfos também</u>

Depois de escreveres o texto, não te esqueças de verificar algumas coisas essenciais!

	Sim	Não
Colocaste na história tudo o que planificaste?		
Verificaste se usaste os sinais de pontuação corretamente?		
Confirmaste se a acentuação das palavras está correta?		
E erros ortográficos? Já viste se os excluístes do teu texto?		
Analisaste as tuas frases? Todas fazem sentido?		

O reino de elfos

Certo dia, num reino de elfos, havia uma rainha chamada Inês. muito preocupada.

Mas a rainha Inês estava preocupada porque o reino não tinha dinheiro.

A rainha ao sair do reino para passar viu uma borboleta a sua frente e a rainha Inês disse:

☐ - Olá! - disse a rainha Inês.

☐ - Olá! - disse a borboleta.

☉ a rainha foi falar com o outro reino para pedir dinheiro e a rainha Inês conseguiu ganhar o dinheiro,

☉ a rainha Inês fica feliz e os elfos também.

Anexo 45 -

Tabela de análise do terceiro texto da aluna Gisela

Nome do aluno	Gisela						
Texto	O reino de elfos						
Elementos da narrativa de acordo com o guião	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto conta a história de um problema que surgiu num reino de Elfos	INC. A rainha foi sempre destacada como personagem principal, no entanto o autor/narrador não assumiu essa personagem como é referido na planificação.	✓ A rainha foi caracterizada como preocupada, respeitando a planificação.	✓ A borboleta foi sempre evidenciada como personagem secundária, respeitando a planificação.	✓ O tempo planificado foi “Certo dia”, sendo isto visível no texto.	INC. O espaço planificado foi “um reino de elfos” e de facto a história desenvolve-se neste espaço, embora seja enunciado um outro reino ao longo do texto.	✓ O texto desenvolve-se em torno da problemática evidenciada na planificação: a falta de dinheiro no reino.

Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução	Desenvolvimento	Conclusão
	INC. O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve. No entanto, existem algumas ideias pouco desenvolvidas, como o papel da personagem secundária para se alcançar o desfecho.		✓ O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e as suas características; o espaço, o tempo e a problemática.	✓ O texto possui um desenvolvimento onde são enunciadas: as personagens secundárias e as ações concretizadas para resolver a problemática.	✓ O texto possui uma conclusão onde é enunciado: o desfecho da problemática e a consequência do mesmo.
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais	Conectores	Sinónimos
	✓ Correta concordância	✓ Correta concordância	X Incorreta conjugação verbal nos seguintes casos: “A rainha Inês fica feliz..” – A rainha Inês ficou feliz	INC. Utilização exagerada do conector “e”, em contraste com a correta utilização dos conectores “mas”, “porque” e “para”	X Enunciação excessiva do nome da personagem principal: “rainha Inês” ou apenas “rainha”

Pontuação	Parágrafos		Pontuação adequada		
	INC. Os diálogos não são iniciados com uma marca de parágrafo.		X Omissão de vírgulas.		
Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
	X Ocorrem trocas de grafemas na seguinte situação: “passiar – passear”	X Incorreta acentuação nos seguintes exemplos: “Tambem”- também “ola” –olá	X Omissão de letras no seguinte exemplo: “Coseguiu” - conseguiu		X Verifica-se marcas da oralidade na seguinte situação: “passiar – passear”

Parabéns! O teu texto está bem estruturado.

Consegues descobrir o que se passa com a acentuação das palavras sublinhadas?

Será que as palavras que estão nas ☁ são necessárias?

Descobres o que falta nos □? E que ideia falta nos...?

Consegues descobrir o erro da palavra que está no O?

Encontras a palavra que fica melhor no □?

O reino de elfos

Certo dia, num reino de elfos, havia uma rainha chamada Ynês que era muito preocupada.

Por a rainha Ynês estava preocupada porque o reino não tinha dinheiro.

A rainha ao sair do reino para passear viu uma borboleta à sua frente e disse:

□ - Olá! -

□ - Olá! - disse a borboleta.

Então a rainha foi falar com o outro reino para pedir dinheiro e a rainha Ynês conseguiu ganhar o dinheiro.

A rainha Ynês está feliz e os elfos também.

Anexo 48 -

Tabela de análise da versão reescrita do terceiro texto da aluna Gisela

Nome do aluno	Gisela						
Texto	O reino de elfos						
Elementos da narrativa	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto conta a história de um problema que surgiu num reino de Elfos	INC. A rainha foi sempre destacada como personagem principal, no entanto o autor/narrador não assumiu essa personagem como é cisado na planificação.	✓ A rainha foi caracterizada como preocupada, respeitando a planificação.	✓ A borboleta foi sempre evidenciada como personagem secundária, respeitando a planificação.	✓ O tempo planificado foi “Certo dia”, sendo isto visível no texto.	INC. O espaço planificado foi “um reino de elfos” e de facto a história desenvolve-se neste espaço, embora seja enunciado um outro reino ao longo do texto.	✓ O texto desenvolve-se em torno da problemática evidenciada na planificação: a falta de dinheiro no reino.

Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução	Desenvolvimento	Conclusão
	INC. O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve. No entanto, existem algumas ideias pouco desenvolvidas, como o papel da personagem secundária para se alcançar o desfecho.		✓ O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e as suas características; o espaço, o tempo e a problemática.	✓ O texto possui um desenvolvimento onde são enunciadas: as personagens secundárias e as ações concretizadas para resolver a problemática.	✓ O texto possui uma conclusão onde é enunciado: o desfecho da problemática e a consequência do mesmo.
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais	Conectores	Sinónimos
	✓ Correta concordância	✓ Correta concordância	X Incorreta conjugação verbal nos seguintes casos: “A rainha Inês fica feliz..” – A rainha Inês está feliz	✓ Uso adequado de conectores	✓

Pontuação	Parágrafos		Pontuação adequada		
	 Correta marcação de parágrafos		 Correto emprego de vírgulas		
Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
	_____	_____	X Omissão de letras no seguinte exemplo: “Coseguiu” - conseguiu	_____	_____

Nome: Lara

Título				
Início do texto	Como começa?	Certo dia	Há muito, muito tempo	<u>Era uma vez</u>
	Onde se passa?	num reino de troles	num reino de elfos	
	Qual a personagem principal?	Eu (rei/rainha)		
Desenvolvimento do texto	Como és?	um rei autoritário/ uma rainha autoritária	um rei preocupado / uma rainha preocupada	
	Qual é o problema?	Os habitantes do reino chatearem-se	O reino não tem dinheiro	
	Quem ajuda a personagem principal?	um habitante	um anão	
Conclusão do texto	O que faz/fazem as personagens para resolver o problema?	Descobre o motivo que levou os habitantes a chatearem-se	inventa um negócio que trás dinheiro ao reino	
	Como foi resolvido o problema?	O rei resolve o problema e tudo volta à normalidade	O rei não consegue resolver o problema e é substituído	

Depois de escreveres o texto, não te esqueças de verificar algumas coisas essenciais!

	Sim	Não
Colocaste na história tudo o que planificaste?	X	
Verificaste se usaste os sinais de pontuação corretamente?	X	
Confirmaste se a acentuação das palavras está correta?	X	
E erros ortográficos? Já viste se os excluístes do teu texto?	X	
Analistaste as tuas frases? Todas fazem sentido?	X	

A rainha que perdeu o dinheiro

• Era uma vez num reino de elfos, onde vivia uma rainha ela era muito preocupada.

• Um dia um trole foi tirar o dinheiro do reino e o reino ficou pobre.

• Quando vio o trole a tirar o dinheiro e avisou a rainha.

• A rainha decidiu ir à procura do trole mas não o encontrou e voltou para o castelo.

• Para ganhar dinheiro a rainha abre uma loja para vender coroa que trás dinheiro ao reino.

• A rainha resolve o problema e tudo volta à normalidade.

Anexo 51 - Tabela de análise do terceiro texto da aluna Luísa

Nome do aluno	Luísa						
Texto	A rainha que perdeu o dinheiro						
Elementos da narrativa de acordo com o guião	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto conta a história de um problema que surgiu num reino de Elfos	INC. A rainha foi sempre destacada como personagem principal, no entanto o autor/narrador não assumiu essa personagem como é referido na planificação.	✓ A rainha foi caracterizada como preocupada, respeitando a planificação.	✓ O anão foi sempre evidenciado como personagem secundária, respeitando a planificação. No entanto, o <i>trole</i> também surge como personagem secundária, indo além do guião.	✓ O tempo planificado foi “Era uma vez”, sendo isto visível no texto.	✓ O espaço planificado foi “um reino de elfos” e de facto a história desenvolve-se neste espaço.	✓ O texto desenvolve-se em torno da problemática evidenciada na planificação: o reino ter sido assaltado.

Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução	Desenvolvimento	Conclusão	
	✓ O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve.		✓ O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e as suas características; o espaço, o tempo e a problemática.	✓ O texto possui um desenvolvimento onde são enunciadas: as personagens secundárias e as ações concretizadas para resolver a problemática.	✓ O texto possui uma conclusão onde é enunciado: o desfecho da problemática e a consequência do mesmo.	
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais		Conectores	Sinónimos
	✓ Correta concordância	✓ Correta concordância	INC. Embora se verifique uma correta conjugação verbal (tempo e pessoa), a aluna seleciona erradamente o tempo verbal para escrever a sua história, que se passou num tempo passado (“Era uma vez”), aplicando o tempo presente do indicativo, ao invés de um pretérito.		✓ Correta utilização dos conectores: “que”, “e”, “Um dia”, “para” e “mas”.	✓ Correta utilização de sinónimos

Pontuação	Parágrafos		Pontuação adequada		
	 Correta marcação de parágrafo.		X Omissão de vírgulas.		
Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
	X Ocorrem trocas de grafemas nas seguintes situações: “vio” – viu “desidio” – decidiu “perdeo” - perdeu	X Falta de acentuação na seguinte palavra: á- à			

Muitos parabéns! O teu texto está muito bem construído. 😊

Achas que consegues descobrir o erro das palavras que estão nos ○ e corrigi-lo?

E as palavras que estão nos □ são as mais adequadas?

Descobres o que falta nos ■?

O que achas que se passa com a acentuação da palavra sublimada?

A rainha que perdeu o dinheiro

• Era uma vez, um reino de elfos, onde vivia uma rainha que era muito preocupada.

• Um dia um trole foi tirar o dinheiro do reino e o reino ficou pobre.

• Quando viu o trole a tirar o dinheiro e avisou a rainha.

• A rainha decidiu ir à procura do trole mas não o encontrou e voltou para o castelo.

• Para ganhar dinheiro a rainha abriu uma loja para vender corças que troux dinheiro ao reino.

• A rainha resolheu o problema e tudo voltou à normalidade.

Anexo 54 -

Tabela de análise da versão reescrita do terceiro texto da aluna Luísa

Nome do aluno	Luísa						
Texto	“A rainha que perdeu o dinheiro”						
Elementos da narrativa	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto conta a história de um problema que surgiu num reino de Elfos	✓ A rainha foi sempre destacada como personagem principal	✓ A rainha foi caracterizada como preocupada.	✓ O anão foi sempre evidenciado como personagem secundária, tal como o <i>trole</i> .	✓ O tempo planificado foi “Era uma vez”, sendo isto visível no texto.	✓ O espaço planificado foi “um reino de elfos” e de facto a história desenvolve-se neste espaço.	✓ O texto desenvolve-se em torno da problemática evidenciada na planificação: o reino ter sido assaltado.
Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução		Desenvolvimento		Conclusão

	✓ O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve.	✓ O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e as suas características; o espaço, o tempo e a problemática.	✓ O texto possui um desenvolvimento onde é enunciado: a personagem secundária e o fazem para resolver a problemática.	✓ O texto possui uma conclusão onde é enunciado: o desfecho da problemática e a consequência do mesmo.	
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Gênero-número	Tempos verbais	Conectores	Sinónimos
	✓ Correta concordância	✓ Correta concordância gênero-número	✓ Correta conjugação	✓ Correta utilização de conectores como: “mas”; “porque”; “assim”, “depois” e “de repente”	✓ Correta utilização de sinónimos
Pontuação	Parágrafos			Pontuação adequada	
	✓ Correta marcação de parágrafo.			✓ Utilização correta da pontuação.	

Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
	_____	✓ Correta acentuação de palavras	_____	_____	_____

Nome:

Roberto José Quinta Terra Cadete

Título	O reino dos elfos			
Início do texto	Como começa?	Certo dia	Há muito, muito tempo	_____
	Onde se passa?	num reino de troles	num reino de elfos	_____
	Qual a personagem principal?	Eu (rei/rainha)		
	Como és?	um rei autoritário/ uma rainha autoritária	um rei preocupado / uma rainha preocupada	_____
Desenvolvimento do texto	Qual é o problema?	Os habitantes do reino chatearam-se	O reino não tem dinheiro	_____
	Quem ajuda a personagem principal?	um habitante	um anão	_____
	O que faz/fazem as personagens para resolver o problema?	Descobre o motivo que levou os habitantes a chatearem-se	inventa um negocio que trás dinheiro ao reino	_____
Conclusão do texto	Como foi resolvido o problema?	O rei resolve o problema e tudo volta à normalidade	O rei não consegue resolver o problema e é substituído	_____

Depois de escreveres o texto, não te esqueças de verificar algumas coisas essenciais!

	Sim	Não
Colocaste na história tudo o que planificaste?		
Verificaste se usaste os sinais de pontuação corretamente?		
Confirmaste se a acentuação das palavras está correta?		
E erros ortográficos? Já viste se os excluístes do teu texto?		
Analisaste as tuas frases? Todas fazem sentido?		

O reino dos elfos

- Certo dia num reino de elfos, eu era o rei preocupado.
- Os habitantes do reino chamaram-se e o rei precisa de saber porque eles estão chateados.
- O rei pediu a pedra habitante. O rei resolveu o problema e tudo vota à normalidade.

Anexo 57 - Tabela de análise do terceiro texto do aluno Rodrigo

Nome do aluno	Rodrigo						
Texto	O reino dos elfos						
Elementos da narrativa de acordo com o guião	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	 O texto conta a história de um desentendimento que surgiu num reino de Elfos	 O rei sempre foi destacado como personagem principal, respeitando a planificação.	 O rei foi caracterizado como preocupado, seguindo a planificação.	 No texto existe uma referência aos habitantes do reino, no entanto estes não desenvolveram qualquer ação na história, ao contrário do que estava planificado	 O tempo planificado foi “Certo dia”, sendo isto visível no texto.	 O espaço planificado foi “um reino de elfos” e de facto a história desenvolve-se neste espaço.	 O texto desenvolve-se em torno da problemática evidenciada na planificação: o facto dos habitantes do reino se chatearem.

Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução	Desenvolvimento	Conclusão
	INC. O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve. No entanto, existem algumas ideias pouco desenvolvidas, como o papel da personagem secundária planificada (um habitante do reino) para se alcançar o desfecho.		✓ O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e as suas características; o espaço, o tempo e a problemática.	✓ O texto possui um desenvolvimento onde são enunciadas as ações concretizadas para resolver a problemática.	✓ O texto possui uma conclusão onde é enunciado: o desfecho da problemática e a consequência do mesmo.
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais	Conectores	Sinónimos
	✓ Correta concordância	✓ Correta concordância	INC. Embora se verifique uma correta conjugação verbal (tempo e pessoa), o aluno selecciona erradamente o tempo verbal para escrever a sua história, que se	✓ Uso adequado dos conectores “porque” e “e”	✓ Não existe uma repetição excessiva de alguma palavra ou expressão.

			passou num “Certo dia, aplicando o tempo presente do indicativo, ao invés de um pretérito.		
Pontuação	Parágrafos			Pontuação adequada	
	X O texto é composto apenas por dois parágrafos, devidamente identificado, faltando-lhe outros.			X Omissão de pontos finais.	
Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de oralidade
	X Ocorrem trocas de grafemas na seguinte situação: “preocupado” – preocupado “chatiados” – chateados “pedio” – pediu “resolveo” – resolveu “todo” – tudo	✓ Correta acentuação	X Omissão de letras no seguinte exemplo: “poque” – porque “vota” - volta		X Verificam-se marcas da oralidade nas seguintes situações: “preocupado” – preocupado “chatiados” – chateados “poque” – porque “vota” – volta “a juda” - ajuda

Quando deixas o teu pensamento "trabalhar",
consegues escrever, parabéns!

Achas que consegues descobrir e corrigir o erro das
palavras que estão nos O?

Descobres o que falta nos ☐?

Será que descobres outras palavras que ~~podet~~ fiquem
melhor nos ☐?

Que ideia falta onde coloquei ...?

O reino dos elfos

- Certo dia num reino de elfos, eu era o rei preocupado.
- Os habitantes do reino chatearam-se e o rei precisa de saber porque eles estão chateados.
- O rei pediu a pequeno habitante: "O rei resolveu o problema e tudo vota à normalidade".

Anexo 60 -

Tabela de análise da versão reescrita do terceiro texto do aluno Rodrigo

Nome do aluno	Rodrigo						
Texto	O Reino dos elfos						
Elementos da narrativa	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto conta a história de um desentendimento que surgiu num reino de Elfos	✓ O rei sempre foi destacado como personagem principal, respeitando a planificação.	✓ O rei foi caracterizado como preocupado, seguindo a planificação.	X No texto existe uma referência aos habitantes do reino, no entanto estes não desenvolveram qualquer ação na história, ao contrário do que estava planificado	✓ O tempo planificado foi “Certo dia”, sendo isto visível no texto.	✓ O espaço planificado foi “um reino de elfos” e de facto a história desenvolve-se neste espaço.	✓ O texto desenvolve-se em torno da problemática evidenciada na planificação: o facto dos habitantes do reino se chatearem.

Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução	Desenvolvimento	Conclusão
	INC. O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve. No entanto, existem algumas ideias pouco desenvolvidas, como o papel da personagem secundária planificada (um habitante do reino) para se alcançar o desfecho.		✓ O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e as suas características; o espaço, o tempo e a problemática.	✓ O texto possui um desenvolvimento onde são enunciadas as ações concretizadas para resolver a problemática.	✓ O texto possui uma conclusão onde é enunciado: o desfecho da problemática e a consequência do mesmo.
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais	Conectores	Sinónimos
	✓ Correta concordância	✓ Correta concordância	INC. Embora se verifique uma correta conjugação verbal (tempo e pessoa), o aluno seleciona erradamente o	✓ Uso adequado dos conectores “porque” e “e”	✓ Não existe uma repetição excessiva de alguma palavra ou expressão.

			tempo verbal para escrever a sua história, que se passou num “Certo dia, aplicando o tempo presente do indicativo, ao invés de um pretérito.		
Pontuação	Parágrafos		Pontuação adequada		
	X O texto é composto apenas por dois parágrafos, devidamente identificado, faltando-lhe outros.		✓ Utilização correta da pontuação.		
Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
	_____	_____	X Omissão de letras no seguinte exemplo: “poque” – porque	_____	X Verifica-se marcas da oralidade na seguinte situação: “poque” – porque

Nome: Gisela P.

Data 19/01/2015

Título				
<u>A Estrela Mágica</u>				
Início do texto	Como começa?	Certo dia	Há muito, muito tempo	
	Onde se passa?	No universo	No céu	
	Qual a personagem principal?	Uma estrela		
	Como é a personagem principal?	Amarela e amiga	Tem 5 pontas e é brincalhona	
	Qual é o problema?	Perdeu o brilho	Brilhava mais do que as outras	
Desenvolvimento do texto	Quem ajuda a personagem principal?	O sol	A lua	<u>e uma menina</u>
	O que faz a personagem para resolver o problema?	Ajuda a estrela a partilhar o brilho com as outras estrelas	Descobre um pó mágico que devolve o brilho à estrela	

Depois de escreveres o texto, não te esqueças de verificar algumas coisas essenciais!

	Sim	Não
Colocaste na história tudo o que planificaste ?		
Verificaste se usaste os sinais de pontuação corretamente?		
Confirmaste se a acentuação das palavras está correta?		
E erros ortográficos ? Já viste se os excluístes do teu texto?		
Analisaste as tuas frases ? Todas fazem sentido?		

A Estrela mágica



Um certo dia, num lindo uni-
-verso havia uma estrela
mágica que era conhecida como
Martina.

Era amarela e dourada e
amiga de todos. Ela tinha amigas
que eram a menina Margarida e a
lua Martina. A Estrela descobriu
que brilharia mais do que todas
as outras e ela disse:

- O que vou fazer? - disse a Es-
-tréla.

A Estrela teve a ajuda da
Martina e da Margarida.

Ela recolheu o brilho todo
que tinha e no final ela destri-
-buiu. E ficaram felizes.

Anexo 63 - Tabela de análise do quarto texto da aluna Gisela

Nome do aluno	Gisela						
Texto (O guião possuía apenas a estruturação da introdução e do desenvolvimento)	A Estrela mágica						
Elementos da narrativa de acordo com o guião	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto conta a história de uma estrela mágica.	✓ A estrela Marta foi sempre destacada como personagem principal, respeitando a planificação.	✓ A estrela foi caracterizada como dourada, amarela e amiga de todos, indo além do planificado.	✓ A planificação evidencia como personagens secundária a lua e uma linda menina que no texto ganham o nome de Martina e Margarida,	✓ O tempo planificado foi “Certo dia”, sendo isto visível no texto.	✓ O espaço planificado foi “no universo” e de facto a história desenvolve-se neste espaço.	✓ O texto desenvolve-se em torno da problemática evidenciada na planificação: a estrela Marta ser mais

				respetivamente			brilhante que as restantes.
Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução		Desenvolvimento		Conclusão
	 O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve.		 O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e as suas características; o espaço, o tempo e a problemática.		 O texto possui um desenvolvimento onde são enunciadas: as personagens secundárias e as ações concretizadas para resolver a problemática.		 O texto possui uma conclusão onde é enunciado: o desfecho da problemática e a consequência do mesmo.
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais		Conectores		Sinónimos
	 Correta concordância	 Correta concordância	 Correta conjugação		 Correta utilização do conector: “que” “como” “e”		X Repetição do pronome “ela”.

Pontuação	Parágrafos		Pontuação adequada		
	INC. Falta uma marca de parágrafo e um ponto final		X Omissão de um ponto final		
Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
	X Ocorrem trocas de grafemas na seguinte situação: “destribuiu-o” - distribuiu-o	✓ Acentuação adequada			X Verifica-se marcas da oralidade nas seguintes situação: “Recolhe-u”- recolheu “destribuiu-o” - distribuiu-o

Parabéns! ConseguiSTE estruturar bem o teu texto com as tuas ideias e não repetiste o "e"! Debas que as palavras que estão nas E3 são necessárias?

Que pontuação faltará nos □?
Que erro terá a palavra dentro do ○?
Terá que eu assinalar todos os erros?

A Estrela mágica



Um certo dia, num lindo uni-
-verso, havia uma estrela
mágica que era conhecida como
Marta.

parágrafo
21

Era amarela e dourada e
amiga de todos. Ela tinha amigas
que eram a menina Margarida e a
lua Martina. A Estrela descobriu
que brilhava mais do que todas
as outras e disse:

- O que vou fazer?

A Estrela teve a ajuda da
Martina e da Margarida.

Ela recolheu o brilho todo
que tinha e no final destri-
-buiu-o.

E ficaram felizes para sempre.

Anexo 66 -

Tabela de análise da versão reescrita do quarto texto da aluna Gisela

Nome do aluno	Gisela						
Texto	A Estrela mágica						
Elementos da narrativa	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto conta a história de uma estrela mágica.	✓ A estrela Marta foi sempre destacada como personagem principal, respeitando a planificação.	✓ A estrela foi caracterizada como dourada, amarela e amiga de todos, indo além do planificado.	✓ A planificação evidencia como personagens secundária a lua e uma linda menina que no texto ganham o nome de Martina e Margarida, respetivamente	✓ O tempo planificado foi “Certo dia”, sendo isto visível no texto.	✓ O espaço planificado foi “no universo” e de facto a história desenvolve-se neste espaço.	✓ O texto desenvolve-se em torno da problemática evidenciada na planificação: a estrela Marta ser mais brilhante que as restantes.

Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução		Desenvolvimento	Conclusão
	 O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve.		 O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e as suas características; o espaço, o tempo e a problemática.		 O texto possui um desenvolvimento onde são enunciadas: as personagens secundárias e as ações concretizadas para resolver a problemática.	 O texto possui uma conclusão onde é enunciado: o desfecho da problemática e a consequência do mesmo.
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais		Conectores	Sinónimos
	 Correta concordância	 Correta concordância	 Correta conjugação		 Correta utilização do conetor: “que” “como” “e”	 Correta utilização de sinónimos
Pontuação	Parágrafos			Pontuação adequada		

	 Correta marcação de parágrafos			 Pontuação adequada	
Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
	X Ocorrem trocas de grafemas na seguinte situação: “destribuiu-o” - distribuiu-o	 Acentuação adequada			X Verifica-se marcas da oralidade na seguinte situação: “destribuiu-o” - distribuiu-o

Anexo 67 - Guião do quarto texto da aluna Luísa

Nome: Lora Data / /

Título				
<u>A estrela eo fo mágico</u>				
Início do texto	Como começa?	Certo dia	Há muito, muito tempo	<u>Era uma</u> <u>vez</u>
	Onde se passa?	No universo	No céu	<u> </u>
	Qual a personagem principal?	Uma estrela		
	Como é a personagem principal?	Amarela e amiga	Tem 5 pontas e é brincalhona	<u> </u>
	Qual é o problema?	Perdeu o brilho	Brilhava mais do que as outras	<u> </u>
Desenvolvimento do texto	Quem ajuda a personagem principal?	O sol	A lua	<u>Ganimais</u>
	O que faz a personagem para resolver o problema?	Ajuda a estrela a partilhar o brilho com as outras estrelas	Descobre um pó mágico que devolve o brilho à estrela	<u> </u>

Depois de escreveres o texto, não te esqueças de verificar algumas coisas essenciais!

	Sim	Não
Colocaste na história tudo o que planificaste ?	☒	☐
Verificaste se usaste os sinais de pontuação corretamente?	☒	☐
Confirmaste se a acentuação das palavras está correta?	☐	☒
E erros ortográficos ? Já viste se os excluístes do teu texto?	☐	☒
Analistaste as tuas frases ? Todas fazem sentido?	☒	☐

A estrela e o pó mágico

Era uma vez, no universo, uma estrela brilhante por isso lhe chamavam estrelinha brilhante.

Até que um dia a estrela tinha perdido o brilho.

Enquanto o sol nascia a estrela pediu ao sol para lhe ajudar mas o sol não conseguiu então ela foi pedir ajuda aos animais.

Os animais sabiam que avia um pó mágico e então foram à procura do pó.

Os animais procuraram procuraram até que encontraram o pó e foram entregar o pó mágico à estrela.

A estrela abriu o saco e o pó mágico foi para cima dela e ficou brilhante.

Anexo 69 - Tabela de análise do quarto texto da aluna Luísa

Nome do aluno	Luísa						
Texto (O guião possuía apenas a estruturação da introdução e do desenvolvimento)	A estrela e o pó mágico						
Elementos da narrativa de acordo com o guião	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto conta a história de uma estrela que utiliza um pó mágico para resolver a problemática da história	✓ A estrela foi sempre destacada como personagem principal, respeitando a planificação.	X A estrela foi caracterizada como brilhante, não respeitando a planificação onde é caracterizada como “têm cinco pontas e é brincalhona”.	✓ A planificação evidencia como personagens secundárias o sol e os animais respeitando a planificação.	✓ O tempo planificado foi “Era uma vez”, sendo isto visível no texto.	✓ O espaço planificado foi “no universo” e de facto a história desenvolve-se neste espaço.	✓ O texto desenvolve-se em torno da problemática evidenciada na planificação: a estrela perder o brilho.

Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução		Desenvolvimento	Conclusão
	 O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve.		 O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e as suas características; o espaço, o tempo e a problemática.		 O texto possui um desenvolvimento onde são enunciadas: as personagens secundárias e as ações concretizadas para resolver a problemática.	 O texto possui uma conclusão onde é enunciado: o desfecho da problemática e a consequência do mesmo.
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais		Conectores	Sinónimos
	 Correta concordância	 Correta concordância	 Correta conjugação		 Correta utilização do conector: “por isso”, “até que”, “enquanto”, “mas”, “então”, “que” e “e”	 Correta utilização de sinónimos
Pontuação	Parágrafos			Pontuação adequada		

Ortografia	 Correta marcação de parágrafo.		X Omissão de vírgulas e um ponto final		
	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
	X Ocorrem trocas de grafemas na seguinte situação: “pedio” – pediu “conseguiu”- conseguiu “emtão” – então “sabião” – sabiam “avia” – havia “forão” – foram “procurarão” – procuraram “encontrarão” – encontraram “forão” - foram	X Falta de acentuação na seguinte palavra: á- à			X Verifica-se marcas da oralidade nas seguintes situação: “sabião” – sabiam “avia” – havia “forão” – foram “procurarão” – procuraram “encontrarão” – encontraram “forão” - foram

Parabéns! ConseguiSTE escrever o final do texto sem guião.

As palavras que estão nos O têm erro.

Consegues corrigi-los?

Descobres que palavras ficam melhor nos

□

• Que pontuação falta nos □? É que acentuação está incorreta ~~mas~~ mas palavras sublinhadas

A estrela e o pó mágico

Era uma vez, no universo, uma estrela brilhante por isso lhe chamavam estrelinha brilhante.

Até que em dia a estrela perdeu o brilho.

Enquanto o sol nascia a estrela pediu lhe ajuda mas ele não conseguiu. Então ela foi pedir ajuda aos animais.

Os animais sabiam que havia um pó mágico e então foram à procura do pó.

Os animais procuraram procuraram até que encontraram o pó e foram entregá-lo mágico à estrela.

A estrela abriu o saco e o pó mágico foi para cima dela e ficou brilhante.

Anexo 72 - Tabela de análise da versão reescrita do quarto texto da aluna Luísa

Nome do aluno	Luísa						
Texto	A estrela e o pó mágico						
Elementos da narrativa	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto conta a história de uma estrela que utiliza um pó mágico para resolver a problemática da história	✓ A estrela foi sempre destacada como personagem principal, respeitando a planificação.	✓ A estrela foi caracterizada como brilhante.	✓ A planificação evidencia como personagens secundárias o sol e os animais respeitando a planificação.	✓ O tempo planificado foi “Era uma vez”, sendo isto visível no texto.	✓ O espaço planificado foi “no universo” e de facto a história desenvolve-se neste espaço.	✓ O texto desenvolve-se em torno da problemática evidenciada na planificação: a estrela perder o brilho.
Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução		Desenvolvimento		Conclusão

	✓ O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve.	✓ O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e as suas características; o espaço, o tempo e a problemática.	✓ O texto possui um desenvolvimento onde são enunciadas: as personagens secundárias e as ações concretizadas para resolver a problemática.	✓ O texto possui uma conclusão onde é enunciado: o desfecho da problemática e a consequência do mesmo.	
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Gênero-número	Tempos verbais	Conectores	Sinónimos
	✓ Correta concordância	✓ Correta concordância	✓ Correta conjugação	✓ Correta utilização do conector: “por isso”, “até que”, “enquanto”, “mas”, “então”, “que” e “e”	✓ Correta utilização de sinónimos
Pontuação	Parágrafos			Pontuação adequada	

Ortografia	 Correta marcação de parágrafos		 Correto emprego de vírgulas		
	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
	_____	 Correta acentuação de palavras	_____	_____	_____

Nome: Roberto José Luís Feira Cadete Data / /

Título				
A estrela				
Início do texto	Como começa?	Certo dia	Há muito, muito tempo	_____
	Onde se passa?	No universo	No céu	_____
	Qual a personagem principal?	Uma estrela		
	Como é a personagem principal?	Amarela e amiga	Tem 5 pontas e é brincalhona	_____
	Qual é o problema?	Perdeu o brilho	Brilhava mais do que as outras	_____
Desenvolvimento do texto	Quem ajuda a personagem principal?	O sol	A lua	_____
	O que faz a personagem para resolver o problema?	Ajuda a estrela a partilhar o brilho com as outras estrelas	Descobre um pó mágico que devolve o brilho à estrela	_____

Depois de escreveres o texto, não te esqueças de verificar algumas coisas essenciais!

	Sim	Não
Colocaste na história tudo o que planificaste ?		
Verificaste se usaste os sinais de pontuação corretamente?		
Confirmaste se a acentuação das palavras está correta?		
E erros ortográficos ? Já viste se os excluístes do teu texto?		
Analisaste as tuas frases ? Todas fazem sentido?		

A estrela

1 Certo dia, no Céu, avistava uma estrela que
brilhava muito. A estrela era amarela
e amigável. A estrela tinha um palmeira que
era o seu brilho, e brilhava mais do que
as outras. A estrela precisava de ajuda e a
amiga da estrela foi avisar a lua que a
estrela precisava de ajuda. A lua foi ajudar a
estrela e teve a ideia da estrela partilhar
o brilho com as outras estrelas.

2 A estrela aceitou a ideia e voltou à tudo normal.

Anexo 75 -**Tabela de análise do quarto texto do aluno Rodrigo**

Nome do aluno	Rodrigo						
Texto (O guião possuía apenas a estruturação da introdução e do desenvolvimento)	A estrela						
Elementos da narrativa de acordo com o guião	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto conta a história de uma estrela.	✓ A estrela foi sempre destacada como personagem principal, respeitando a planificação.	✓ A estrela foi caracterizada amarela, amiga e “brilhava muito”, indo além do planificado.	✓ A planificação evidencia como personagens secundária a lua, tal como planificado. Porém uma amiga da estrela também interfere na história.	✓ O tempo planificado foi “Certo dia”, sendo isto visível no texto.	✓ O espaço planificado foi “no céu” e de facto a história desenvolve-se neste espaço.	✓ O texto desenvolve-se em torno da problemática evidenciada na planificação: a estrela ser mais brilhante que as restantes.

Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução	Desenvolvimento	Conclusão
	 O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve.		 O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e as suas características; o espaço, o tempo e a problemática.	 O texto possui um desenvolvimento onde são enunciadas: as personagens secundárias e as ações concretizadas para resolver a problemática.	 O texto possui uma conclusão onde é enunciado: o desfecho da problemática e a consequência do mesmo.
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais	Conectores	Sinónimos
	 Correta concordância	 Correta concordância	INC. Embora se verifique uma correta conjugação verbal (tempo e pessoa), o aluno seleciona, uma vez, erradamente o tempo verbal para escrever a sua história, que se passou num “Certo dia”,	 Correta utilização do conector: “que” e “e”	 Não existe uma repetição excessiva de alguma palavra ou expressão.

			aplicando o tempo presente do indicativo, ao invés de um pretérito.		
Pontuação	Parágrafos		Pontuação adequada		
	INC. O texto é composto apenas por dois parágrafos, estando apenas um identificado, faltando-lhe outros.		X Omissão de uma vírgula		
Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
	X Ocorrem trocas de grafemas na seguinte situação: “presisava” – precisava “açoito” – aceito “Todo” - tudo	X Incorreta acentuação no seguinte exemplo: “èra”- era	X Omissão de letras no seguinte exemplo: “avia” – havia “açoito” – aceitou		X Verifica-se marcas da oralidade nas seguintes situação: “presisava” – precisava “èra”- era “avia” – havia

Muitos parabéns! Embora com ajuda, conseguiste escrever o texto com todas as tuas ideias.

Descobres o que ficaria melhor nos ? E serás capaz de corrigir os erros das palavras de estão nos O?

Achas que o que está mas  faz mesmo falta?

Descobres que pontuação falta nos ?

O que se passa com a acentuação das palavras sublimadas?

A estrela

parágrafo
↑
 Certo dia, no Céu havia uma estrela que brilhava muito. A estrela era amarela e amigável. A estrela tinha um problema que parágrafo ↑ era o seu brilho. □ Brilhava mais do que as outras. A estrela precisava de ajuda e a amiga da estrela foi avisar a lua. Quem?

parágrafo
↑
 A lua foi ajudar a estrela e teve a ideia da estrela partilhar o brilho com as outras estrelas.

parágrafo
↑
 A estrela aceitou a ideia e voltou 3 tudo ao normal.

Anexo 78 -

Tabela de análise da versão reescrita do quarto texto do aluno Rodrigo

Nome do aluno	Rodrigo						
Texto	A estrela						
Elementos da narrativa de acordo com o guião	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto conta a história de uma estrela.	✓ A estrela foi sempre destacada como personagem principal, respeitando a planificação.	✓ A estrela foi caracterizada amarela, amiga e “brilhava muito”, indo além do planificado.	✓ A planificação evidencia como personagens secundária a lua, tal como planificado. Porém uma amiga da estrela também interfere na história.	✓ O tempo planificado foi “Certo dia”, sendo isto visível no texto.	✓ O espaço planificado foi “no céu” e de facto a história desenvolve-se neste espaço.	✓ O texto desenvolve-se em torno da problemática evidenciada na planificação: a estrela ser mais brilhante que as restantes.

Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução		Desenvolvimento	Conclusão
	 O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve.		 O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e as suas características; o espaço, o tempo e a problemática.		 O texto possui um desenvolvimento onde são enunciadas: as personagens secundárias e as ações concretizadas para resolver a problemática.	 O texto possui uma conclusão onde é enunciado: o desfecho da problemática e a consequência do mesmo.
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais		Conectores	Sinónimos
	 Correta concordância	 Correta concordância	 Correta conjugação		 Correta utilização do conector: “que” e “e”	 Não existe uma repetição excessiva de alguma palavra ou expressão.
Pontuação	Parágrafos			Pontuação adequada		

	 Correta marcação de parágrafos			 Correto emprego de vírgulas	
Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
	_____	_____	_____	_____	_____

Anexo 79 -

Guião do quinto texto da aluna Gisela

Nome: Gisela Patrícia Fernandes data: 28/1/15

Título	<u>O barco da menina yocaninha</u>			
Início do texto	Como começa?	Certo dia	Há muito, muito tempo	
	Onde se passa?	No mar	No rio	
	Qual a personagem principal?	Um pirata	Um pescador	<u>uma menina chamada yocaninha</u>
	Como é a personagem principal?	Baixo, loiro e bem-disposto <u>alegre</u>	Magro, com bigode e simpático	
	Qual é o problema?	O barco naufragou	O barco tinha uma avaria muito grave	<u>o barco tem uma avaria muito grave</u>

Depois de escreveres o texto, não te esqueças de verificar algumas coisas essenciais!

	Sim	Não
Colocaste na história tudo o que planificaste?	☒	☐
Verificaste se usaste os sinais de pontuação corretamente?	☐	☐
Confirmaste se a acentuação das palavras está correta?	☐	☐
E erros ortográficos? Já viste se os excluiste do teu texto?	☐	☐
Analistaste as tuas frases? Todas fazem sentido?	☐	☐

1) barca da avoaria yoaninha.

Há muito, muito tempo, uma moçinha chamada yoaninha. Tudo lá aos

Ela era baixa, lusa, bem-disposta e alegre. Ela todos os dias dizia:

- "Vamos trabalhar?" - dizia a yoaninha.
- "Marinheiros!" - respondiam os marinheiros.
- "Vamos trabalhar?" - dizia a yoaninha.
- "Marinheiros!" - heeee - respondiam os marinheiros.

No dia seguinte houve uma terrível avoaria e a yoaninha disse:

- "O que aconteceu?" - perguntou
- E que a barca avoariou! - disse o marinheiro David.
- "Inacreditável!" - ...

Dois meses depois a avoaria já se tinha resolvido. Vitória Vitória acabou-se a história.

Anexo 81 - Tabela de análise do quinto texto da aluna Gisela

Nome do aluno	Gisela						
Texto (O guião possuía apenas a estruturação da introdução)	O barco da menina Joaquina						
Elementos da narrativa de acordo com o guião	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto conta a história de um barco comandado pela marinheira Joaquina.	✓ A marinheira Joaquina foi sempre destacada como personagem principal, respeitando a planificação.	✓ A Joaquina foi caracterizada como baixa, loura, bem-disposta e alegre, tal como planificado.	✓ Os marinheiros do barco são destacados como personagens secundárias.	✓ O tempo planificado foi “Há muito, muito tempo”, sendo isto visível no texto.	✓ O espaço planificado foi “no mar” e de facto a história desenvolve-se neste espaço, dentro do barco.	✓ O texto desenvolve-se em torno da problemática evidenciada na planificação: uma avaria no barco.

Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução	Desenvolvimento	Conclusão
	INC. O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve. No entanto, existem algumas ideias pouco explícitas.		✓ O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e as suas características; o espaço e o tempo.	✓ O texto possui um desenvolvimento onde são enunciadas: as personagens secundárias e a problemática	✓ O texto possui uma conclusão onde é evidenciado o desfecho da problemática
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais	Conectores	Sinónimos
	✓ Correta concordância	✓ Correta concordância	✓ Correta conjugação	✓ Variação de conectores	X Repetição do pronome “ela”.
Pontuação	Parágrafos			Pontuação adequada	

	X Falta uma marca de parágrafo.		✓ Pontuação adequada		
Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
		X Incorreta acentuação no seguinte exemplo: “terrível”- terrível “È”- “É” “Vitoria” - Vitória			

Parabéns! Conseguiu estruturar bem o teu texto, mesmo sem um guião completo.

Acho que falta umas ideias onde coloquei ... , o que achas?

O que se passa com a acentuação das palavras sublimadas? E que pontuação falta nos ??

Achas que as palavras que estão no ? são necessárias?

O barco da menina yoaninha

Há muito, muito tempo uma menina chamada yoaninha com 12 anos e era marinhoeira.

Era baixa, loira, bem-disposta, alegre e todos os dias dizia:

...

- Vamos trabalhar? - dizia a yoaninha.
- Marinhoeiros! - respondiam os marinhoeiros.
- Vamos trabalhar? - dizia a yoaninha.
- Marinhoeiros! heeeee - respondiam os marinhoeiros.

No dia seguinte houve uma terrível avaria e a yoaninha disse:

- O que aconteceu? - perguntou
- É que o barco avariou! - disse o marinhoeiro David.
- Inaceitável! - disse a yoaninha.

Dois meses depois a avoria já se tinha resolvido.

Vitória, vitória acabou-se a história

Anexo 84 - Tabela de análise da versão reescrita do quinto texto da aluna Gisela

Nome do aluno	Gisela						
Texto	O barco da menina Joaquina						
Elementos da narrativa	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto conta a história de um barco comandado pela marinheira Joaquina.	✓ A marinheira Joaquina foi sempre destacada como personagem principal, respeitando a planificação.	✓ A Joaquina foi caracterizada como baixa, loura, bem-disposta e alegre, tal como planificado.	✓ Os marinheiros do barco são destacados como personagens secundárias.	✓ O tempo planificado foi “Há muito, muito tempo”, sendo isto visível no texto.	✓ O espaço planificado foi “no mar” e de facto a história desenvolve-se neste espaço, dentro do barco.	✓ O texto desenvolve-se em torno da problemática evidenciada na planificação: uma avaria no barco.
Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução		Desenvolvimento		Conclusão

	✓ O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve.	✓ O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e as suas características; o espaço e o tempo.	✓ O texto possui um desenvolvimento onde são enunciadas: as personagens secundárias e a problemática	✓ O texto possui uma conclusão onde é evidenciado o desfeito da problemática	
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais	Conectores	Sinónimos
	✓ Correta concordância	✓ Correta concordância	✓ Correta conjugação	✓ Variação de conectores	✓ Correta utilização de sinónimos
Pontuação	Parágrafos			Pontuação adequada	
	✓ Correta marcação de parágrafos			✓ Pontuação adequada	
Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
	_____	✓ Acentuação adequada	_____	_____	_____

Nome: Lara

data: / /

Título				
<u>Um pirata bem-disposto</u>				
Início do texto	Como começa?	Certo dia	Há muito, muito tempo	<u>Era uma vez</u>
	Onde se passa?	No mar	No rio	
	Qual a personagem principal?	Um pirata	Um pescador	
	Como é a personagem principal?	Baixo, louro e bem-disposto	Magro, com bigode e simpático	
	Qual é o problema?	O barco naufragou	O barco tinha uma avaria muito grave	

Depois de escreveres o texto, não te esqueças de verificar algumas coisas essenciais!

	Sim	Não
Colocaste na história tudo o que planificaste?	☒	☐
Verificaste se usaste os sinais de pontuação corretamente?	☒	☐
Confirmaste se a acentuação das palavras está correta?	☒	☐
E erros ortográficos? Já viste se os excluiste do teu texto?	☒	☐
Analisaste as tuas frases? Todas fazem sentido?	☒	☐

Um pirata bem-disposto
Era uma vez, um dia em mar se via lá no
fundo da terra um tesouro, um dia o pirata descu-
riu que avia um tesouro.
Ele não era um pirata qualquer, ele era
bem-disposto, ele era baixo e louro.
Até que um dia outros piratas soubem
que avia um tesouro.
O pirata um dia estava a navegar no rio
até que o barco naufragou...
Aqueles piratas também eram bons
e todos juntos partilharam o tesouro.

Anexo 87 - Tabela de análise do quinto texto da aluna Luísa

Nome do aluno	Luísa						
Texto (O guião possuía apenas a estruturação da introdução)	Um pirata bem-disposto						
Elementos da narrativa de acordo com o guião	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto conta a história de uma aventura vivenciada por um pirata bem-disposto	✓ O pirata foi sempre destacado como personagem principal, respeitando a planificação.	✓ O pirata foi caracterizado como baixo, louro e bem-disposto, tal como planificado.	✓ A aluna refere-se, ao longo do texto, a outros piratas bons, no entanto estes não interferem no rumo da história.	✓ O tempo planificado foi “Era uma vez”, sendo isto visível no texto.	✓ O espaço planificado foi “no rio” e de facto a história desenvolve-se neste espaço, dentro do barco.	✓ O texto desenvolve-se em torno da problemática evidenciada na planificação: o barco naufraga e o pirata encontra um tesouro.

Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução	Desenvolvimento	Conclusão
	INC. O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve. No entanto, existem algumas ideias um pouco confusas e pouco explícitas, como o facto de compreendermos o que aconteceu ao pirata e ao barco depois deste naufragar		✓ O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e as suas características; o espaço e o tempo.	✓ O texto possui um desenvolvimento onde são enunciadas: as personagens secundárias e a problemática	✓ O texto possui uma conclusão onde é evidenciado o desfecho da problemática
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais	Conectores	Sinónimos
	✓ Correta concordância	✓ Correta concordância	✓ Correta conjugação	X Repetição da expressão “um dia”	X Repetição do pronome “ele” e do verbo “havia”.

Pontuação	Parágrafos		Pontuação adequada		
	 Correta marcação de parágrafo.		X Omissão de uma vírgula e um ponto final		
Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
	X Ocorrem trocas de grafemas na seguinte situação: “descobrio” – descobriu “souberão”- souberam “avia” – havia “erão” – eram “Boms” - bons	X Incorreta acentuação no seguinte exemplo: “Tambem”- também			X Verifica-se marcas da oralidade nas seguintes situações: “souberão”- souberam “avia” – havia “erão” – eram

Parabéns! O teu texto tem início, desenvolvimento e conclusão.

O que aconteceu ao pirata e ao seu ~~navio~~^{barco} naufragado?

Acho que as palavras que estão nos ☐ são as melhores e que as que estão nos ☐ estão a mais, o que achas?

Consegues corrigir as palavras que estão nos ☐? Que pontuação falta nos ☐? E que acentuação falta nas palavras sublinhadas?

Um pirata bem-disposto

Era uma vez, um rio que tinha lá no fundo um tesouro. Um dia o pirata descobriu que havia esse tesouro.

Ele não era um pirata qualquer. Ele era bem-disposto, baixo e loiro.

Até que um dia outros piratas souberam que havia esse tesouro.

O pirata um dia estava a navegar no rio até que o barco naufragou e ele encontrou o tesouro.

Aqueles piratas também eram bons e todos juntos partilharam o tesouro.

Anexo 90 -

Tabela de análise da versão reescrita do quinto texto da aluna Luísa

Nome do aluno	Luísa						
Texto	Um pirata bem-disposto						
Elementos da narrativa	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto conta a história de uma aventura vivenciada por um pirata bem-disposto	✓ O pirata foi sempre destacado como personagem principal, respeitando a planificação.	✓ O pirata foi caracterizado como baixo, louro e bem-disposta, tal como planificado.	✓ A aluna refere-se, ao longo do texto, a outros piratas bons, no entanto estes não interferem no rumo da história.	✓ O tempo planificado foi “Era uma vez”, sendo isto visível no texto.	✓ O espaço planificado foi “no rio” e de facto a história desenvolve-se neste espaço, dentro do barco.	✓ O texto desenvolve-se em torno da problemática evidenciada na planificação: o barco naufraga e o pirata encontra um tesouro.

Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução		Desenvolvimento	Conclusão
	 O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve.		 O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e as suas características; o espaço, o tempo e a problemática.		 O texto possui um desenvolvimento onde são enunciadas: as personagens secundárias e as ações concretizadas para resolver a problemática.	 O texto possui uma conclusão onde é enunciado: o desfecho da problemática e a consequência do mesmo.
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais		Conectores	Sinónimos
	 Correta concordância	 Correta concordância	 Correta conjugação		 Correta utilização do conector: “que” “como” “e”	 Correta utilização de sinónimos
Pontuação	Parágrafos			Pontuação adequada		

	 Correta marcação de parágrafos			 Pontuação adequada	
Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
	_____	 Acentuação adequada	_____	_____	_____

Anexo 91 -

Guião do quinto texto do aluno Rodrigo

Nome: Rodrigo

data: 28/1/2015

Título	<u>O pirata no barco</u>			
Início do texto	Como começa?	Certo dia	Há muito, muito tempo	_____
	Onde se passa?	No mar	No rio	_____
	Qual a personagem principal?	Um pirata	Um pescador	_____
	Como é a personagem principal?	Baixo, louro e bem-disposto	Magro, com bigode e simpático	_____
	Qual é o problema?	O barco naufragou	O barco tinha uma avaria muito grave	_____

Depois de escreveres o texto, não te esqueças de verificar algumas coisas essenciais!

	Sim	Não
Colocaste na história tudo o que planificaste?		
Verificaste se usaste os sinais de pontuação corretamente?		
Confirmaste se a acentuação das palavras está correta?		
E erros ortográficos? Já viste se os excluiste do teu texto?		
Analisaste as tuas frases? Todas fazem sentido?		

• Certo dia, no mar, um pirata (Biscoito) bruta e berro-
despista. O barco fofosco e dissolto — chefe o am-
fandoso e fofosco tirou o barco e finalmente chegaram
a ilha, encontram o tesouro e vivem felizes para sempre.



Anexo 93 - Tabela de análise do quinto texto do aluno Rodrigo

Nome do aluno	Rodrigo						
Texto (O guião possuía apenas a estruturação da introdução)	O pirata no barco						
Elementos da narrativa de acordo com o guião	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto conta a história de um barco comandado por um pirata.	✓ O pirata foi sempre destacado como personagem principal, respeitando a planificação.	✓ O pirata foi caracterizado como baixo, louro e bem-disposta, tal como planificado.	✓ Os marinheiros do barco são destacados como personagens secundárias.	✓ O tempo planificado foi “Certo dia”, sendo isto visível no texto.	✓ O espaço planificado foi “no mar” e de facto a história desenvolve-se neste espaço, dentro do barco.	✓ O texto desenvolve-se em torno da problemática evidenciada na planificação: o barco naufragou

Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução		Desenvolvimento		Conclusão			
	✓ O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve.		✓ O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e as suas características; o espaço e o tempo.		✓ O texto possui um desenvolvimento onde são enunciadas: as personagens secundárias e a problemática		✓ O texto possui uma conclusão onde é evidenciado o desfeito da problemática			
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado		Concordância Género-número		Tempos verbais		Conectores		Sinónimos	
	✓ Correta concordância		✓ Correta concordância		✓ Correta conjugação verbal		✓ Correta utilização dos conectores: “Finalmente” e “e”		✓ Não existe uma repetição excessiva de alguma palavra ou expressão.	
Pontuação	Parágrafos					Pontuação adequada				
	INC. O aluno apenas realizou e marcou adequadamente um parágrafo, faltando-lhe outros.					X Omissão de vírgulas				

Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
	X Ocorrem trocas de grafemas na seguinte situação: “afondose” – afundou-se “disserão” – disseram “boraco” – buraco “viverão” – viveram “filises” – felizes “pempre” – “sempre”	X Incorreta acentuação no seguinte exemplo: “a” – à			X Verifica-se marcas da oralidade nas seguintes situação: “afondose” – afundou-se “boraco” – buraco “filises” – felizes

Muitos parabéns! Conseguiu estruturar as tuas ideias e escrever um ~~to~~ texto com início, desenvolvimento e conclusão.

Acho que faltam algumas ideias onde coloquei ..., o que achas?

O que se passa com a acentuação das palavras sublinhadas? E que pontuação falta nos a?

Consegues corrigir as palavras que estão nos O?

O pirata no barco

Um certo dia, no mar, um pirata baixo, baixo e bem disposto estava à procura de tesouro.

O barco naufragou e disseram:

— Chefe o barco naufragou.

O pirata tapou o buraco e finalmente chegaram à ilha. O pirata encontrou o tesouro na ilha.

• O pirata viveu feliz para sempre.

Anexo 96 - Tabela de análise da versão reescrita do quinto texto do aluno Rodrigo

Nome do aluno	Rodrigo						
Texto	O pirata no barco						
Elementos da narrativa de acordo com o guião	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto conta a história de um barco comandado por um pirata.	✓ O pirata foi sempre destacado como personagem principal, respeitando a planificação.	✓ O pirata foi caracterizado como baixo, louro e bem-disposta, tal como planificado.	✓ Os marinheiros do barco são destacados como personagens secundárias.	✓ O tempo planificado foi “Certo dia”, sendo isto visível no texto.	✓ O espaço planificado foi “no mar” e de facto a história desenvolve-se neste espaço, dentro do barco.	✓ O texto desenvolve-se em torno da problemática evidenciada na planificação: o barco naufragou
Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução		Desenvolvimento		Conclusão

	✓ O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve.	✓ O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e as suas características; o espaço e o tempo.	✓ O texto possui um desenvolvimento onde são enunciadas: as personagens secundárias e a problemática	✓ O texto possui uma conclusão onde é evidenciado o desfeito da problemática	
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais	Conectores	Sinónimos
	✓ Correta concordância	✓ Correta concordância	✓ Correta conjugação verbal	✓ Correta utilização do conetor: “Finalmente” e “e”	✓ Não existe uma repetição excessiva de alguma palavra ou expressão.
Pontuação	Parágrafos			Pontuação adequada	
	✓ Correta marcação de parágrafos			✓ Correto emprego de vírgulas	
Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade

	X Ocorrem trocas de grafemas na seguinte situação: “i”- e				X Verifica-se marcas da oralidade nas seguintes situação: “i”- e
--	--	--	--	--	---

A ursinha encontrada

Um belo dia, no Natal, a minha família ofereceu um ursinho muito fofo, lindo, entre outras. Passa 1 ano e ele continua a ser bonito e adorável.

Um dia fomos passar e eu vi um ursinho e disse à minha mãe:

- Mãe posso ficar com ele? perguntei

A minha mãe respondeu:

- Claro que sim! O teu ursinho está muito sozinho. respondeu a mãe

E assim foi, eu lavei, penteei, e - si, sequei e dei-lhe o nome de Kataloia. E ficou com vida e disse:

- Obrigada! Por me ajudares vais passar a ser minha amiga. disse a ursinha Kataloia. eijda

Anexo 98 - Tabela de análise do sexto texto da aluna Gisela

Nome do aluno	Gisela						
Texto (Construído sem guião)	A ursinha encontrada						
Elementos da narrativa	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto conta a história de uma ursinha encontrada pelo narrador participante.	✓ O narrador foi sempre destacado como personagem principal.	X A personagem principal não é caracterizada.	✓ As personagens secundárias são a mãe e a ursinha encontrada	✓ A história desenvolve-se num “certo dia” na época natalícia.	✓ A história desenvolve-se na casa do narrador e na rua.	✓ O texto desenvolve-se em torno de um urso oferecido e uma ursinha encontrada
Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução		Desenvolvimento		Conclusão

	✓ O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve.	✓ O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e o tempo da ação.	✓ O texto possui um desenvolvimento onde são enunciadas: as personagens secundárias, a problemática e as ações concretizadas para a resolver.	✓ O texto possui uma conclusão onde é enunciado: o desfeito da problemática.	
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais	Conectores	Sinónimos
	✓ Correta concordância	✓ Correta concordância	✓ Correta conjugação	X Utilização excessiva do conetor: “e”	✓ Correta utilização de sinónimos
Pontuação	Parágrafos			Pontuação adequada	
	X Falta uma marca de parágrafo.			X Omissão de vírgulas.	

Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
	X Ocorrem trocas de grafemas na seguinte situação: “passiar – passear” “pentiei – penteei”	✓ Acentuação adequada	X Omissão de letras no seguinte exemplo: “Passa” - Passado		X Verifica-se marcas da oralidade na seguinte situação: “passiar – passear” “pentiei – penteei”

A ursinha encontrada

Um dia, no Natal, a minha família ofereceu um ursinho muito fofo, lindo, entre outros. Passado 1 ano ele continua a ser bonito e adorável.

Um dia fomos parar e eu vi um ursinho e perguntei à minha mãe:

- Mãe posso ficar com ele?

A minha mãe respondeu:

- Claro que sim! O teu ursinho está muito sozinho.

E assim foi, eu lavei, penteei, co-
-si, sequei e dei-lhe o nome de
Katalaia. Tratou com vida e disse:

- Obrigada! Por me ajudares vais
passar a ser minha amiga.

Gisela

o parágrafo

Anexo 100 - Tabela de análise da versão reescrita do sexto texto da aluna Gisela

Nome do aluno	Gisela						
Texto	A ursinha encontrada						
Elementos da narrativa	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto conta a história de uma ursinha encontrada pelo narrador participante.	✓ O narrador foi sempre destacado como personagem principal.	X A personagem principal não é caracterizada.	✓ As personagens secundárias são a mãe e a ursinha encontrada	✓ A história desenvolve-se num “certo dia” na época natalícia.	✓ A história desenvolve-se na casa do narrador e na rua.	✓ O texto desenvolve-se em torno de um urso oferecido e uma ursinha encontrada
Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução		Desenvolvimento		Conclusão

	✓ O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve.	✓ O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e o tempo da ação.	✓ O texto possui um desenvolvimento onde são enunciadas: as personagens secundárias, a problemática e as ações concretizadas para a resolver.	✓ O texto possui uma conclusão onde é enunciado: o desfecho da problemática e a consequência do mesmo.	
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais	Conectores	Sinónimos
	✓ Correta concordância	✓ Correta concordância	✓ Correta conjugação	✓ Correta utilização de conectores	✓ Correta utilização de sinónimos
Pontuação	Parágrafos			Pontuação adequada	
	✓ Correta marcação de parágrafos			✓ Pontuação adequada	

Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
	X Ocorrem trocas de grafemas na seguinte situação: “pentiei – penteei”	✓ Acentuação adequada			X Verifica-se marcas da oralidade na seguinte situação: “pentiei – penteei”

A ursinha e o boneco de neve

Era uma vez, num dia de inverno, uma ursinha chamada Catalina. No dia seguinte a ursinha foi à rua e encontrou um boneco de neve que ganhou vida.

E até que a ursinha ficou cheia de frio e foi a correr para casa e vestiu o casaco, as suas luvas e o gorro.

E depois estava pronta para sair e então lá foi.

A ursinha ficou feliz para sempre com o seu amigo boneco de neve.

Anexo 102 - Tabela de análise do sexto texto da aluna Luísa

Nome do aluno	Luísa						
Texto (Construído sem guião)	A ursinha e o boneco de neve						
Elementos da narrativa	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto conta a história de uma ursinha chamada Cataleia.	✓ A Cataleia foi sempre destacada como personagem principal.	X A personagem principal não é caracterizada.	✓ A aluna refere-se, ao longo do texto, a um boneco de neve, no entanto este não interfere diretamente no rumo da história.	✓ A história desenvolve-se no campo do “Era uma vez”.	✓ A história desenvolve-se na casa da Cataleia e na rua.	✓ O texto desenvolve-se em torno do facto de a Cataleia ficar com frio depois de brincar com o boneco de neve.
Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução		Desenvolvimento		Conclusão

	✓ O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve.	✓ O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e o tempo da ação.	✓ O texto possui um desenvolvimento onde são enunciadas: as personagens secundárias, a problemática e as ações concretizadas para a resolver.	✓ O texto possui uma conclusão onde é enunciado: o desfecho da problemática.	
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais	Conectores	Sinónimos
	✓ Correta concordância	✓ Correta concordância	✓ Correta conjugação	✓ Correta utilização do conector: “No dia seguinte”, “e”, “que” e “para”.	✓ Correta utilização de sinónimos
Pontuação	Parágrafos			Pontuação adequada	
	✓ Correta marcação de parágrafo.			✓ Utilização correta da pontuação.	

Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
		 Acentuação adequada	X Omissão de letras no seguinte exemplo: “cascol” – cachecol		X Verifica-se marcas da oralidade na seguinte situação: “cascol” – cachecol

A ursinha e o boneco de neve

Era uma vez, num dia de inverno, uma ursinha chamada Catalina. No dia seguinte a ursinha foi à rua e encontrou um boneco de neve que ganhou vida.

Ela pegou a bala e quando ela ficou cheia de frio foi a correr para casa e vestiu o cachecol, as suas luvas e o gorro.

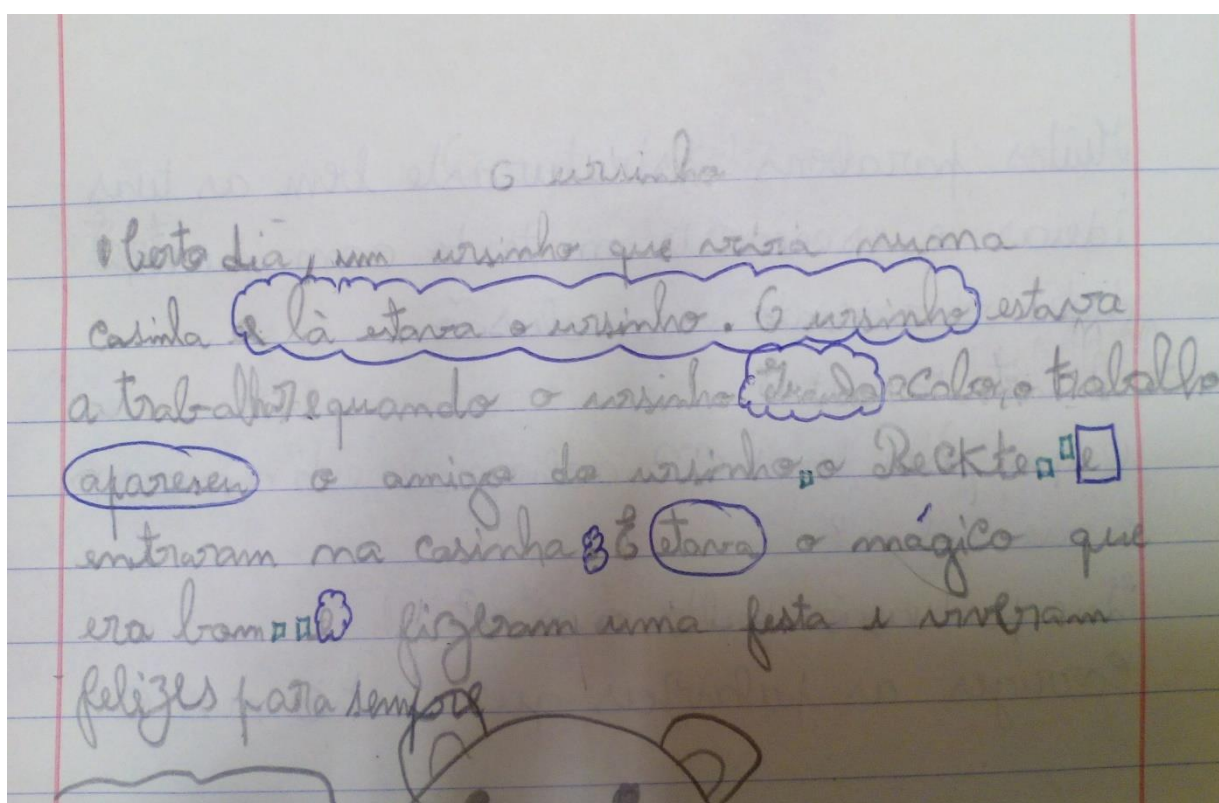
Quando estava pronta para sair lá foi brincar com o boneco de neve.

A ursinha ficou feliz para sempre com o seu amigo boneco de neve.

Anexo 104 - Tabela de análise da versão reescrita do sexto texto da aluna Luísa

Nome do aluno	Luísa						
Texto	A ursinha e o boneco de neve						
Elementos da narrativa	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto conta a história de uma ursinha chamada Cataleia.	✓ A Cataleia foi sempre destacada como personagem principal.	X A personagem principal não é caracterizada.	✓ A aluna refere-se, ao longo do texto, a um boneco de neve, no entanto este não interfere diretamente no rumo da história.	✓ A história desenvolve-se no campo do “Era uma vez”.	✓ A história desenvolve-se na casa da Cataleia e na rua.	✓ O texto desenvolve-se em torno do facto de a Cataleia ficar com frio depois de brincar com o boneco de neve.
Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução		Desenvolvimento		Conclusão

	✓ O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve.	✓ O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal e o tempo da ação.	✓ O texto possui um desenvolvimento onde são enunciadas: as personagens secundárias, a problemática e as ações concretizadas para a resolver.	✓ O texto possui uma conclusão onde é enunciado: o desfeito da problemática.	
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais	Conectores	Sinónimos
	✓ Correta concordância	✓ Correta concordância	✓ Correta conjugação	✓ Correta utilização do conetor: “No dia seguinte”, “e”, “que”, “quando” e “para”.	✓ Correta utilização de sinónimos
Pontuação	Parágrafos			Pontuação adequada	
	✓ Correta marcação de parágrafo.			✓ Utilização correta da pontuação.	
Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de oralidade
	_____	✓ Acentuação adequada	_____	_____	_____



Anexo 106 - Tabela de análise do sexto texto do aluno Rodrigo

Nome do aluno	Rodrigo						
Texto (Construído sem guião)	O ursinho						
Elementos da narrativa	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto conta a história de um ursinho trabalhador	✓ O ursinho foi sempre destacado como personagem principal.	X A personagem principal não é caracterizada.	✓ As personagens secundárias são um amigo do urso e um mágico bom.	✓ A história desenvolve-se num “certo dia”.	✓ A história desenvolve-se na casa do ursinho	✓ O texto desenvolve-se em torno da visita do mágico bom à casa do ursinho
Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução		Desenvolvimento		Conclusão

	✓ O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve.	✓ O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal, o tempo e o espaço da ação.	✓ O texto possui um desenvolvimento onde são enunciadas: as personagens secundárias, a problemática e as ações concretizadas para a resolver.	✓ O texto possui uma conclusão onde é enunciado: o desfecho da problemática.	
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Género-número	Tempos verbais	Conectores	Sinónimos
	✓ Correta concordância	✓ Correta concordância	✓ Correta conjugação	X Utilização excessiva do conector: “e”	X Utilização excessiva do nome “ursinho”
Pontuação	Parágrafos			Pontuação adequada	
	X O aluno marca corretamente o primeiro parágrafo, faltando-lhe outros			X Omissão de vírgulas.	

Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
	X Ocorrem trocas de grafemas na seguinte situação: “apareceu” – apareceu	✓ Acentuação adequada	X Omissão de letras no seguinte exemplo: “tava” - estava		X Verifica-se marcas da oralidade nas seguintes situações: “tava” – estava “apareceu” – apareceu

Muitos parabéns! Estruturaste bem as tuas ideias e escreveste um texto com início, desenvolvimento e conclusão.

O que está nos ☹️, acho que está a mais, o que achas?

Que pontuação falta nos □?

Corriges as palavras que estão nos ○?



Anexo 109 - Tabela de análise da versão reescrita do sexto texto do aluno Rodrigo

Nome do aluno	Rodrigo						
Texto	O ursinho						
Elementos da narrativa	Adequação do título	Personagens principais	Caracterização da personagem principal	Personagens secundárias	Tempo	Espaço	Problemática
	✓ O texto conta a história de um ursinho trabalhador	✓ O ursinho foi sempre destacado como personagem principal.	X A personagem principal não é caracterizada.	✓ As personagens secundárias são um amigo do urso e um mágico bom.	✓ A história desenvolve-se num “certo dia”.	✓ A história desenvolve-se na casa do ursinho	✓ O texto desenvolve-se em torno da visita do mágico bom à casa do ursinho
Sequência narrativa	Sequência de ideias (coerência)		Introdução		Desenvolvimento		Conclusão

	✓ O texto conta uma história coerente, com ideias estruturadas para alcançar um desfecho para a problemática sobre a qual este se desenvolve.	✓ O texto possui uma introdução onde é enunciado: a personagem principal, o tempo e o espaço da ação.	✓ O texto possui um desenvolvimento onde são enunciadas: as personagens secundárias, a problemática e as ações concretizadas para a resolver.	✓ O texto possui uma conclusão onde é enunciado: o desfeito da problemática.	
Coerência gramatical	Concordância Sujeito- predicado	Concordância Gênero-número	Tempos verbais	Conectores	Sinónimos
	✓ Correta concordância	✓ Correta concordância	✓ Correta conjugação	✓ Correta utilização do conector: “e” e “que”	✓ Não existe uma repetição excessiva de alguma palavra ou expressão.
Pontuação	Parágrafos			Pontuação adequada	
	✓ Correta marcação de parágrafos			✓ Correto emprego de vírgulas	
Ortografia	Grafemas	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescenta letras	Escrita isenta de marcas da oralidade
		✓ Acentuação adequada			

Anexo 110 - Transcrição da entrevista da aluna Gisela

Marisa - Então hoje vamos falar um bocadinho sobre este exercício que nós temos feito, de escrever textos.

Gisela – Sim.

Marisa – Primeiro, o que é que tens achado, desde exercício?

Gisela – Tenho achado, engraçado, divertido e (ahhh) normal, (pausa) engraçado.

Marisa – Mas porquê?

Gisela – (ahh) Primeiro porque nós escrevemos e segundo porque nós tiramos ideias e terceiro nós libertamos essas ideias e escrevemos.

Marisa – Tu normalmente lê?

Gisela – Sim.

Marisa – Gostas de ler? E de escrever?

Gisela – De escrever, (pausa) também (risos).

Marisa – Mais ou menos.

Gisela – Sim.

Marisa – Não gostas tanto?

Gisela – Muito não, mas...

Marisa – E porque é que achas que não gostas de escrever?

Gisela - (ahh) Porque eu tenho de tar a tirar coisas desse objeto ou essa pessoa, e...

Marisa – Sobre o que vais escrever é isso?

Gisela – Sim

Marisa - Tens de estar a tirar ideias sobre o que vais escrever.

Gisela – Sim. E eu às vezes eu penso se eu vou tirar uma... Se vou tirar a palavra correta, se, fico com muitas dúvidas.

Marisa – Escrever, tira-te, trás-te muitas dúvidas, é?

Gisela – Sim

Marisa – Se não tivesses tantas dúvidas gostavas mais?

Gisela – Sim

Marisa – E este exercício que nós temos feito, o de usar o guião e de escrever o texto, tem-te ajudado a escrever?

Gisela – Muito.

Marisa – A tirar essas dúvidas, tem-te ajudado?

Gisela – Muito.

Marisa – Porquê?

Gisela – Porque, se eu esquecer de alguma coisa esse guião ajuda-me, porque eu escolhi as opções lá e ele assim nunca eu assim nunca me esqueço porque o guião está ao meu lado.

Marisa – Sim, mas por exemplo, há coisas que não tão no guião. Certo? Por exemplo, a pontuação, a acentuação, algumas palavras não tão no guião.

Gisela – Sim, fico com um bocadinho de ti, assim... fico... Assim toda embaraçada da cabeça, mas eu respiro fundo e penso se é vírgula, se é ponto de interrogação, de exclamação e outros sinais.

Marisa – E tu sabes usar bem esses sinais?

Gisela – Que eu saiba, acho mais ou menos.

Marisa – Quais são os erros que normalmente (hesitação). Os erros não, quais são as coisas que normalmente eu te digo, sobre os teus textos?

Gisela - (ahhh) Às vezes, de vez em enquanto para fazer paragrafo, (ahhh) pa meter ponto final ou par ver se é para meter vírgula ou ponto de exclamação, porque ponto de exclamação, vírgula e ponto final são um bocadinho, assim um bocadinho embaraçada, mas ponto de interrogação é pas perguntas.

Marisa - Então esse está arrumado na tua cabeça. Cada vez que queres fazer uma pergunta é aquele.

Gisela – Sim!

Marisa – Então vamos por partes! Usar o guião para ti, é bom ou mau?

Gisela – É bom!

Marisa- Porquê?

Gisela- Porque ele ajuda-me a fazer o texto bem escrito.

Marisa - Como? Como é que ele te ajuda a fazer o texto bem escrito?

Gisela – Porque por exemplo tenho (pausa) tenho dificuldades às vezes em escrever uma palavra e essa palavra tá lá numa das opções que eu escolhi. E assim eu posso escreve-la bem, sem nenhum erro.

Marisa – Para ti é importante escrever sem ter erro?

Gisela – É

Marisa- Porquê?

Gisela – Porque eu posso ser professora ou alguma pessoa que escreve muito ou mesmo escritora e eu não quero dar erros.

Marisa - Na tua vida futura achas que vai ser importante não dar erros é isso?

Gisela –Sim!

Marisa – E o que é que queres ser quando fores grande?

Gisela – (ahhh), tou a pensar em ser professora porque eu gosto. Quer dizer não gosto muito de ser autoritária, porque às vezes, de vez enquanto fico a brincar com os bonecos a pensar que sou professora (risos), mas eu fico a ser autoritária, mas (pausa) agora ando a estudar muito e principalmente a tabuada que eu tenho lá em casa e (ahhh) e os livros do ano passado eu utilizo para fazer as fichas que eu ainda não fiz, e faço, fico intretida.

Marisa – Então achas que este exercício de escrever tem sido importante até para o teu futuro é isso?

Gisela – Sim!

Marisa – E quando tu usas o guião e escolhes as tuas ideias, as opções, há lá uma parte onde nós podemos por lá nossas ideias. Tu às vezes usas essa parte?

Gisela – Sim

Marisa - E, então achas que o guião te tem de certa forma limitado nas tuas ideias? As vezes não há opção de escolha. Achas que aí o guião tem sido mau?

Gisela – Mais ou menos, porque eu fico assim embaraçada se eu vou escolher aquele, mas aquele é muito melhor, aquele tem uma coisa muito boa que eu quero, mas aquele também tem. Fico assim....

Marisa – Então o ideal para ti era juntar, às vezes as duas ideias é?

Gisela – Sim

Marisa - E às vezes juntas, às vezes quando à opção tu escolhes outras

Gisela –Sim!

Marisa - Então achas que neste momento tu já eras capaz de fazer um texto sem ter o guião?

Gisela - (ahhh) Acho que sim. Com algumas dificuldades ou não eu consigo ultrapassa-las.

Marisa - E achas que o guião te tem ajudado sobretudo em quê para além de te ajudar a escrever palavras, como já tinhas dito, achas que ele te ajuda em mais o quê?

Gisela –Ele me ajuda a (pausa) Também faz perguntas através dos exercícios. Às vezes ele pergunta “Meteste tudo que planificaste?” e eu respondo que sim. Quase tudo

é sim. De vez enquanto é não, porque às vezes pergunta (pausa) (ahhh) uma das perguntas às vezes de vez quando é assim um bocadinho embaraçosa e eu não fiz isso.

Marisa – Tu preenches sempre a outra parte do guião?

Gisela – Sim!

Marisa – E quando preenches essa parte do guião tu fazes de facto aquilo? Ou seja quando tu olhas para o teu texto já depois de escrito tu vais ver se de facto usaste tudo o que planificaste, se viste a acentuação...

Gisela – Sim, eu fico com o guião ao lado e eu vou lendo o texto, mas ao mesmo tempo vou fazendo perguntas a mim própria e vou vendo se fiz ou não fiz.

Marisa – Então para ti é importante reler o texto antes de me entregar?

Gisela – Sim!

Marisa – E quando tu reles o texto, às vezes encontras erros?

Gisela – De vez enquanto...

Marisa- E o que é que fazes?

Gisela – Eu apago e volto a escrever bem.

Marisa- E quando às vezes não sabes escrever essa palavra? Tu sabes que ela está errada mas não sabes escrever bem, como é que fazes?

Gisela – De vez enquanto é complicado! E, o que eu faço é tentar relembrar como é que eu posso escrever. Se às vezes pode ter dois “S”, se às vezes pode ter dois “R” ou um “R”. Fico assim embaraçosa, mas eu penso bem...

Marisa – Fazes da forma que achas que é mais correta é isso?

Gisela – Sim.

Marisa- O último texto que nós escrevemos o guião não tinha uma parte...

Gisela – A parte final.

Marisa - E tu quando fizeste o teu texto, escreveste essa parte final?

Gisela – Acho que sim!

Marisa- Sabes que um texto narrativo que é o género que nós temos utilizado para escrever os texto tem de ter um início,

Gisela - Um desenvolvimento e uma conclusão.

Marisa- Eu desta vez deixei que vocês escolhessem o final. Foi mais difícil ou mais fácil para ti?

Gisela – Acho que foi um pouco difícil porque eu não sabia o que é que eu ia escrever.

Marisa- Mas não me pediste para ver um guião dos outros. Por isso foste capaz sem ter muita dificuldade.

Gisela – Sim

Marisa – Para a próxima se eu tirar mais um bocadinho do guião, achas que também vais conseguir?

Gisela- Sim!

Marisa – E achas que daqui a uns dois textos assim com guião, vais conseguir escrever um texto sem guião?

Gisela – (ahhh) Um ou dois, mas eu luto mais por um par eu emendar todos os erros ou mesmo que eu vou ter um erro.

Marisa – Mas sabes que podes sempre escrever todo o texto e voltar a ler no fim!?

Gisela – Sim

Marisa - E aí fazes a correção

Gisela – Mas acho que até lá eu fazer texto de guião vai ser uma grande dificuldade, mas eu acho que até...

Marisa – Porque é que achas que vai ser uma grande dificuldade?

Gisela – Porque escrever sem guião é uma coisa nova para mim porque escrevermos sempre com guião, já é hábito e acho que vai ser novo para mim, mas eu vou-me habituar com isso.

Marisa – Sim vai ser novo para ti, vai ser um desafio é isso? Por isso é que eu não tirei logo tudo, vou tirando. Agora tirei a conclusão, depois tiro outra coisa e depois outra, para vocês se irem habituando. Então a minha pergunta é: Achas que quando não tiveres guião vais-te lembrar dele para escrever o teu texto?

Gisela – Não sei, mas até lá vou ver.

Marisa - Está bem. O que é que tu achas dos recadinhos que eu te deixo depois de escreveres o teu texto?

Gisela – Às vezes quando eu leio (pausa) às vezes quando escreves para eu fazer parágrafo, ou algum dos sinais, fico assim um bocadinho amuada...

Marisa – Amuada porquê?

Gisela – Porque eu gosto quando me metem tudo bem. Às vezes quando me metem mal...

Marisa – Ficas chateada por errar?

Gisela –Sim!

Marisa – Então não é só quando eu te digo para fazeres parágrafo. É quando eu te digo qualquer coisa.

Gisela – Sim, mas depois isso passa, vou descontraindo vou-me concentrando mais nas ideias e esqueço isso.

Marisa – Mas achas que tem sido importante para corrigires os teus erros, eu deixar as coisas assim... deixar-te os recados?

Gisela – Sim.

Marisa – O que é que já aprendeste com isto? Com todo o exercício de escrever o que é que já aprendeste?

Gisela – Aprendi que fazer textos é como tivesse a fazer um livro, e um bocadinho complicado mas é divertido tar a emendar os seus erros, tar a escrever, eu acho que é muito fixe tar o tempo todo entretida a escrever e principalmente a fazer historias que é o que normalmente toda agente quer fazer e contar às pessoas o que é que essa pessoa fez, o que é que essa pessoa sentiu.

Marisa - Gostas de histórias?

Gisela –Muito. E eu acho que dar valor numa coisa se calhar até é possível que essa coisa que tu queres é possível de acontecer se lutares muito por isso, se estudares, se fizer muita coisa, mas com força, lá chegamos.

Marisa – Olha e o que é que tens aprendido mais? Por exemplo, eu lembro-me que quando tu começaste a escrever textos, haviam coisas que tu não sabias fazer, que eu fui dizendo nos recadinhos. O que é que tu já aprendeste?

Gisela – Aprendi a fazer conversas entre as personagens.

Marisa - A fazer conversas! Essa é a grande aprendizagem que tu levas daqui não é?

Gisela – Sim, porque eu costumo ler histórias e lá dizem “disse” ou “perguntou” e metem um traço e metem letra maiúscula e começam a escrever, ou então mete uma acentuação ou se for...

Marisa- Mas tu nunca tinhas reparado muito é?

Gisela – Não.

Marisa – E agora já sabes fazer bem. Ficaste contente por aprender isso?

Gisela – Sim. E até vou ficar mais porque vou aprender mais coisas.

Marisa – Como por exemplo...

Gisela – (ahhh) A fazer toda a tabuada (pausa) ou aprender a fazer expressões, por exemplo como nós fizemos o salame, foi uma experiência muito engraçada.

Marisa – Vais aprender muitas outras coisas certamente. Mas vamos voltar aos recadinhos que te deixo. Imagina que em vez de eu utilizar a sinalética que combinámos, por exemplo de rodear uma palavra com um erro ortográfico e de escrever que aquela palavra tem um erro, dizia-te logo como ficava a palavra bem escrita. Como é achas que aprendias melhor, eu escrevendo a palavra certa ou fazer como eu tenho feito e tu procuras a resposta correta?

Gisela – Acho que é melhor eu ver o meu erro que é pa voltar a escrever bem porque ao longo do tempo se calhar eu me interessar nisso e ficar o tempo todo a ler livros para se encontro essa palavra ou mesmo pesquisar e assim fico a saber como é que se escreve bem.

Marisa – Então aprendes melhor se fores tu a procurar é?

Gisela – Sim

Marisa - Imagina agora que tens uma palavra errada e que não sabes mesmo escreve-la bem. Como é que corriges essa palavra? Já te deve ter acontecido

Gisela – Sim, eu não vou perguntar aos meus pais, não vou pesquisar...

Marisa – Não, nós estamos aqui na sala. O que fazes aqui quando te deparas com esta dificuldade?

Gisela – Eu, às vezes até posso-me atrasar nisso e posso tar a perder tempo a me concentrar, mas eu respiro fundo, penso nessa palavra, enquanto eu vou escrevendo umas coisas atrás da folha para ver se consigo emendar e saber escrever essa tal palavra.

Marisa – Então vais por tentativas. E depois como é que sabes que aquela é a forma mais correta?

Gisela – Ahh, porque eu me esforço...

Marisa – Mas eu também me posso esforçar muito, muito, muito, muito para levantar uma coisa pesada e não conseguir.

Gisela – Pois! De vez enquanto eu, quando isso me acontece respiro fundo e penso se eu consigo ou não consigo aguentar.

Marisa- Sim, mas imagina que tens uma palavra para emendar. Tu tentas, vês, vês, mas mesmo assim não consegues. O que é que tu fazes? O que é que fazes aqui na sala quando recibes o meu recado e vez que tenho alguma palavra mal escrita.

Gisela – Não sei, fico em pânico. Não sei o que fazer, fico desconcentrada e depois a seguir de me concentrar.....

Marisa – Nunca foste ao teu caderno, por exemplo?

Gisela – De vez em quando eu vou ao caderno ver se encontro essa palavra ou faço uma coisa que a minha mama me ensinou que é quando eu tenho uma palavra e a escrevo mal eu penso muito ou mesmo eu posso ter um erro e escrever com ele, mas quando eu chegar a casa eu leio livros para ver se encontro essa palavra.

Marisa- Mas normalmente tu tens sempre conseguido corrigir os erros todos aqui.

Gisela – Sim

Marisa – Nunca perguntaste a ninguém, por exemplo, como é que se escreve a palavra que não sabes.

Gisela – Não

Marisa – Queres dizer mais alguma coisa sobre isto

Gisela – Que eu saiba não. É tudo.

Marisa – Tenho só mais pergunta. Imagina que a minha caneta tinha a tinta a acabar e eu só podia dar-te um recadinho, qual é que era mais importante para ti receberes? (mostro a sinalética)

Gisela – Acho que é este (aponta para a o quadrado verde)

Marisa - Porquê?

Gisela – Eu às vezes ponho coisas a mais..

Marisa- Coisas a mais é este (aponto para a nuvem)

Gisela – Ah! Então é esse.

Marisa – Este é o mais importante para ti? Porquê

Gisela – Porque eu às vezes meto coisas a mais e eu par não meter coisas a mais eu vejo o texto aparece esse sinal que é para eu ver se meti alguma coisa que não era necessária

Marisa – E o que é que aprendes com isso?

Gisela – Eu aprendo que esse sinal é importante para mim porque ajuda-me a escrever coisas que não necessárias e que são necessárias.

Marisa- E no próximo texto que tu escreves tu lembras-te disto ou não?

Gisela – Até sim, lembro-me.

Marisa – Ok!

Anexo 111 - Transcrição da entrevista da aluna Luísa

Marisa – Então hoje nós vamos conversar um bocadinho sobre este trabalho que temos feito, ou seja sobre os guiões, a escrita de texto e tudo mais. O que é que tens achado?

Luísa – (pausa) Nada.

Marisa – Não tens achado nada? Quando eu digo assim: “Hoje vamos fazer um texto.” O que é que tu pensas logo?

Luísa – Penso que vai ser difícil. Penso que vai ser difícil, mas pois quando eu começo a fazer não é.

Marisa – Tu tens dificuldades, então, a escrever textos?

Luísa – Sim!

Marisa – Porquê? Porque é que achas que isso é uma dificuldade para ti?

Luísa – (pausa) Porque eu não tenho muitas ideias.

Marisa – Mais...

Luísa – Ma nada.

Marisa – Só por isso?

Luísa – Sim.

Marisa – Tu dizes-me sempre isso. Dizes: “Eu não sei o que é que vou escrever a seguir. Eu não tenho ideias”. E o que é que eu te respondo?

Luísa – (pausa) O que tu me dizes, que, (pausa) para eu pensar.

Marisa – E mais? O que é que eu, ontem, por exemplo, te disse quando disseste isso. Lembras-te?

Luísa – Não me lembro.

Marisa – Eu disse assim: “As ideias estão todas no guião!”

Luísa – Sim, mas agente não pode construir o texto só, só com o que tá escrito no guião.

Marisa – É verdade. Não podemos escrever o texto só com o que tá escrito no guião...

Luísa – Se não, não ficava um texto.

Marisa – Mas aquilo são as ideias. E depois nós só temos que ligar as ideias umas às outras. Certo?

Luísa – Certo!

Marisa – Pronto. Achas que tem sido importante para ti escrever textos com guião?

Luísa – Sim!

Marisa – E porquê?

Luísa – Porque sem o guião eu não conseguia.

Marisa – Com o guião, consegues?

Luísa – Mais ou menos.

Marisa – Achas que seria pior sem guião é?

Luísa – Sim.

Marisa – Porquê?

Luísa – Porque assim eu também não tinha ideias.

[risos]

Marisa – Então mas o guião ajuda-te ou não?

Luísa – hum... mais ou menos.

Marisa – Então?

Luísa – O guião tem ajudado, mas a gente tem que eventar alguma coisa...

Marisa – Sim...

Luísa – Mas eu não consigo inventar muita coisa

Marisa – Então achas que se não tivesses o guião terias de inventar mais coisas e ia ser mais difícil é isso?

Luísa – Sim!

Marisa – Então o guião ajuda-te a ter ideias e mais?

Luísa – A construir os textos...

Marisa – A estruturar as tuas ideias, a arrumar as ideias, é?

Luísa – Sim.

Marisa – E mais?

Luísa – Hum... mais nada.

Marisa – Quando preenches o teu guião, quando escolhes as opções, como é que vais fazendo?

Luísa – Eu vou pensando no texto e vou escolhendo as ideias.

Marisa – Ou seja, vais pensando, vais logo idealizando, vais construindo na tua cabeça o teu texto, é isso? (A criança acena com a cabeça que sim). Então a seguir é só escrever, não entendo a tua dificuldade.

Luísa – Mas eu depois esqueço-me e depois já não consigo.

Marisa – Muito esquecida [risos]. Quando estás a escrever o texto, vais vendo o guião?

Luísa – Vou!

Marisa – Vais ver o quê?

Luísa – Vou ver como se escrevem as palavras. Vou ver as ideias. Ma nada.

Marisa – Vais ver o que vem a seguir, por exemplo?

Luísa – Sim.

Marisa – O nosso guião agora tem menos uma parte. Qual é?

Luísa – O fim.

Marisa – O fim. E tu achas que vais conseguir inventar o fim?

Luísa – Sim.

Marisa – Não te vais esquecer porque não está no guião?

Luísa – Não.

Marisa – Achas que vai ser mais fácil para ti escrever o fim sem estar no guião?

Luísa – Vai ser um bocadinho difícil

Marisa – Porquê?

Luísa – Porque eu ainda não sei construir textos muito bem.

Marisa – Então mas tens construído.

Luísa – Sim, mas não é sem o guião é com o guião.

Marisa – Tens medo de não conseguir fazer sem o guião é?

Luísa – Sim.

Marisa – Então agora vamos experimentar fazer sem conclusão e depois logo se vê, está bem? Vais ver que vais ser capaz. Quando estás a escrever, quais são as tuas preocupações?

Luísa – As minhas preocupações (pausa)..

Marisa – Com o que é te tu te preocupas?

Luísa – Eu preocupo-me não ter muitas ideias.

Marisa – Sim e mais? Tens de escrever, embora sem ideias. Com o que é te preocupas logo.

Luísa – Com o guião e com o título.

Marisa – E depois?

Luísa – Depois tenho de começar a ter ideias.

Marisa – Mas as ideias tu sabes que estão no guião?

Luísa – Sim, mas eu preciso de ideias da minha cabeça, porque eu não posso escrever só o que ta no guião.

Marisa – Sim. Então começas a ter ideias. Mas às vezes vais atrás das ideias da Rebeca, porquê?

Luísa – Porque eu não tenho ideias.

Marisa – Mas tu não costumavas ler em casa?

Luísa – Sim!

Marisa – Então e tu quando estás a escrever não te lembravas das histórias que tu lês?

Luísa – Lembro.

Marisa – Então e não consegues tirar de lá ideias? Ou nunca pensaste nisto?

Luísa – Nunca pensei.

Marisa – Mas podes pensar, porque as histórias são uma fonte de ideias. Gostas de ler?

Luísa – Sim.

Marisa – E de escrever?

Luísa – Escrever também.

Marisa – O que é que é mais difícil? Ler ou escrever?

Luísa – Mais difícil não é nada, mas só que escrever, se eu passar o dia a escrever, é muito difícil.

Marisa – É mais difícil então escrever. Porquê?

Luísa – Porque agente tem de estar sempre a mexer a mão e a ler não.

Marisa – Só por isso?

Luísa – Não.

Marisa – Tens mais dificuldades a ler ou a escrever?

Luísa – A escrever.

Marisa – Porquê?

Luísa – Eu eu me engano muito.

Marisa – E tu não gostas de te enganar?

Luísa – Não. E também faço a letra feia.

Marisa – E também não gostas?

Luísa – Não.

Marisa – Quem é que te disse que tu fazias a letra feia?

Luísa – Então eu faço mas depois apago.

Marisa – Mas tu sabes que os teus textos não são horríveis como tu achas. Aliás, eu dou-te sempre parabéns, não dou?

(A criança acena que sim com a cabeça)

Marisa – E é importante para ti que eu te dê os parabéns?

Luísa – É!

Marisa – Porquê?

Luísa – Porque eu gosto.

Marisa – E se existir um dia em que eu não te dou os parabéns como é que te vais sentir?

Luísa – Também gosto, mas se eu fizer o texto mal eu não gosto.

Marisa – Mas sabes que às vezes a gente pode aprender com aquilo que fazemos mal.

Luísa – Sim.

Marisa – Mas mesmo assim não queres fazer mal?

Luísa – Não.

Marisa – Depois de escreveres o texto, o que é que fazes?

Luísa – Depois no fim tenho que preencher aquela tabela lá em baixo, no guião.

Marisa – E aquela tabela tu preenches mesmo a sério ou colocas só que sim em tudo?

Luísa – Não.

Marisa – Tu lêes o teu texto quando acabas de escrever?

Luísa – Não.

Marisa – Então?! Aquela tabela é só para preencher se lermos o texto.

Luísa – É?

Marisa – É! Significa que não tens estado a preencher bem, é?

(acena com a cabeça que sim)

Marisa – Pois, mas aquilo diz assim “Agora que já escreveste o teu texto...” O que significa que é para ler o texto todo e ver se fizemos ou não aquelas coisas que estão escritas.

Luísa – Sim, mas isso só se pode ver quando tivermos o texto corrigido.

Marisa – Não! Antes de tu me entregares o texto eu digo sempre assim: “Leste o texto todo?” Não digo?

Luísa – Sim.

Marisa – É para tu leres, para ver o que é que achas que está mal.

Luísa – Então mas eu agora não pode ser, porque ainda não acabei. [Na altura da entrevista a aluna estava a meio da construção de um texto]

Marisa – Não acabaste e eu ainda não corrigi. Só o vou fazer quando acabares o texto. Se leres o texto antes de me entregar, alguns erros ou falta de pontuação que podias, se calhar, evitar.

Luísa – Nos outros textos eu tinha erro, porque quando eu punha “Era uma vez” eu não punha nada e faltava a pontuação. E agora eu ponho uma vírgula.

Marisa – Já sabes! Então o que é que tu já aprendeste com este exercício todo?

Luísa – É divertido fazer textos. Aprende-se mais um bocado...

Marisa – Aprende-se o quê?

Luísa – Aprende-se palavras novas (pausa)

Marisa – Como é que aprendes palavras novas?

Luísa – No guião. E depois aprendemos a escrever textos melhor.

Marisa – E achas que se não tivesses tido o guião e os meus recados depois, achas que tinhas aprendido a escrever textos?

Luísa – Não.

Marisa – Porquê?

Luísa – Porque é difícil.

Marisa – É mais difícil, mas não quer dizer que não aprendesses.

Luísa – Não.

Marisa – Podes é ter mais dificuldade em aprender.

Luísa – Sim.

Marisa – Quando eu te dou os recados. O que é que é mais importante.

Luísa – Acho que é mais importante é ler os recados. Ou então fazer.

Marisa – Sim, mas eu deixo-te muitos recados e até os parabéns. Imagina que a minha caneta estava a acabar e eu só te podia dar um recado. Qual é que é mais importante para ti?

Luísa – Acho que é mais importante este (aponta para o quadrado verde)

Marisa – Porquê?

Luísa – Porque sem a pontuação fica a história toda mal.

Marisa – Ok. Então e com erros ortográficos fica bem?

(não responde)

Marisa – Achas que é importante corrigir as palavras do nosso texto?

Luísa – Acho.

Marisa – Porquê?

Luísa – Porque o texto assim ficava mal escrito e ninguém ia perceber.

Marisa – Achas? Eu percebo os vossos textos embora tenha palavras mal escritas.

Luísa – Sim, mas ficava mal escrito.

Marisa – E não pode?

Luísa – Não, não posso dar erros.

Marisa – Porque é que é importante não dar erros?

Luísa – Porque se dermos erro significa que temos a aprender.

Marisa – Se dermos erro podemos aprender com ele, não significa que estamos a aprender com ele, porque se eu der um erro mas não for lá corrigir eu não aprendo nada. Posso é usar o meu erro para aprender. Porque é que é importante escrever sem erros?

Luísa – Porque assim aprendemos a escrever as palavras bem.

Marisa – Tu não gostas de errar?

Luísa – Não.

Marisa – Uma vez disseste que não gostavas de errar. Porque é que tens tanto medo de errar?

Luísa – Porque eu não gosto.

Marisa – Porque não gostas de errar! Mas não deixo de fazer o que me pedem por ter medo de errar. Tu às vezes não fazes o teu texto por teres medo de errar.

Luísa – Não sei...

Marisa – És mesmo assim.

Luísa – Sim. Uma vez tu disseste uma vez que todos erram.

Marisa – Sim e todos erramos. Lembro-me de me teres dito depois algo como “Mas tu não erras, tu sabes tudo.” E tu ficaste espantadíssima quando eu disse que também erro e não sei tudo. Mas é verdade, ninguém sabe tudo. Tu não tens de ter medo de errar. Está bem?

Luísa – Vou tentar. Mas sem o guião eu não consigo mesmo.

Marisa – Não sabes, nunca tentaste!

Luísa – Mas se eu não conseguir eventar o fim não vou conseguir sem o guião.

Marisa – hum... está bem. E se conseguires inventar o fim?

Luísa – Se conseguir é porque consigo fazer sem o desenvolvimento do guião.

Marisa – Muito bem. Mais uma pergunta, quando tens um erro eu rodeio a palavra e escrevo-te um recadinho, certo? Tu vais fazer o quê?

Luísa – Depois fazemos um texto novo e eu emendo os erros.

Marisa – E como é que emendas?

Luísa – A gente tem de ir perguntar a um colega, ou ver no caderno ou não guião.

Marisa – E o que é que tu fazes?

Luísa – Eu vejo no guião, porque o amigo pode estar errado

Marisa – E quando não está no guião?

Luísa – Quando não está no guião vou ver ao caderno.

Marisa – E quando não está em nenhum lado?

Luísa – Vou perguntar ao amigo, mas depois pergunto ou a ti ou à Ana.

Marisa – Não queres é errar! E se eu em vez de deixar o recado, corrigisse logo o erro. Achas que aprendias mais? Ou seja aprendes mais a procurar o erro ou se eu te mostrar a forma certa?

Luísa – A procurar o erro!

Marisa – Porquê?

Luísa – Porque se tu escrevesse em cima, assim eu não aprendia.

Marisa – E porque é que achas que aprendes se fores procurar o erro?

Luísa – Porque assim aprendo e com a palavra escrita em cima não. Já foi outra pessoa.

Marisa – E porquê?

Luísa – Porque se alguém me disser eu já não aprendo.

Marisa – Só aprendes se fores tu a descobrir...

Luísa – Sim. Mas quando eu tenho muitas dúvidas tenho mesmo de perguntar a ti ou à Ana.

Marisa – Tem de ser.

Anexo 112 - Transcrição da entrevista ao aluno Rodrigo

Marisa – Então hoje vamos só conversar. Vais gostar mais do que escrever.

Rodrigo – (Acena com a cabeça que sim)

Marisa – Sim! Mas temos de conversar, tens de falar, está bem? Então, o que é que tu tens achado do nosso exercício de escrever, com o guião, depois voltar a escrever com a ajuda dos recadinhos. O que é que tu tens achado?

(PAUSA)

Marisa – O que é que tens achado deste exercício, desta atividade, desta tarefa?

Rodrigo – Acho que foi bom.

Marisa – Porquê?

Rodrigo – Porque (pausa) tinha (pausa).

Marisa – Porque tinha...

Rodrigo – Porque tinha esflos.. ai não sei dizer!

Marisa – Diz que outra maneira.

Rodrigo – Esflo... ai!

Marisa – Não tenhas medo de errar!

Rodrigo – Eu na sei dezer .. esfroschado

Marisa –Porque te tens esforçado, é? Hum..

Rodrigo –Na tarefa!

Marisa – Para fazer bem a tua tarefa. E achas que tens conseguido?

Rodrigo – (Acena que não com a cabeça)

Marisa – Não?! Porquê?

Rodrigo – (Pensa e diz “poque” baixinho mas não consegue responder)

Marisa – É fácil ou difícil esta tarefa?

Rodrigo – É um bocadinho difícil.

Marisa – Porquê? Escrever é difícil?

Rodrigo – Mais ou menos.

Marisa – E o que é que tem sido mais difícil para ti?

Rodrigo – ahh (pausa) O de escrever.

Marisa – hum...

Rodrigo – E o guion

Marisa – Porque é que o guião é difícil para ti?

Rodrigo – Não. O guião não é.

Marisa – Então vamos começar a falar pelo guião. Está bem? Nós quando começamos a escrever o texto nesta tarefa precisamos de preencher primeiro o guião. O guião tem sido..

Rodrigo – Assim, assim no não, hum.. Conseguimos... não! Assim porque nós temos começar pelo guião, porque quando fazemos a quando fazemos a história nos não vamos perceber nada ahh o que nós fizemos lá. Nós pintámos.

Marisa – Então é importante para ti pintar?

Rodrigo – Não!

Marisa – Não?! Então? Então desculpa não percebi o que disseste, podes dizer outra vez?

Rodrigo – Porque quando fazemos, quando fizemos a história (ahhh) se nós não pintamos (ahhh) o guião assim nós não vamos perceber.

Marisa – Ou seja, o guião ajuda-te...

Rodrigo – A perceber.

Marisa – O que vais escrever. É isso?

Rodrigo – Sim!

Marisa – Ajuda-te a organizar as ideias?

Rodrigo – Sim

Marisa – E mais. O guião é mais útil para ti em quê? Ajuda-te mais em quê? Ou não te ajuda a fazer mais nada?

Rodrigo – (Pausa) mai nada.

Marisa – Mais nada. Só para organizar as tuas ideias é? E tu nunca utilizaste aquela coluna..

Rodrigo – E pa fazê ideias

Marisa – Também te dá ideias. E mais? (pausa). Tu nunca preenchestes aquela culuna... nós podemos escolher não é, mas também temos uma coluna com um tracinho onde nós podemos escrever a nossa ideia. Tu alguma vez escreveste ai alguma ideia ou usaste sempre as do guião?

Rodrigo – Às vezes uso do guion

Marisa – Usas quase sempre do guião é? E como é que preenches o guião? Ao calhas ou como é que fazes?

Rodrigo – (ahhh)

Marisa – É para ser sincero está bem?

Rodrigo – Acho que ponho acho qual é o que fica bem e... pinto!

Marisa – Vais lendo à medida que vais escolhendo?

Rodrigo – Sim

Marisa – A Luísa dizia que ia construindo a história na cabeça dela, à medida que ia escolhendo as opções. Tu também fazes isso ou não? Vais imaginando a história?

Rodrigo – (Ahh) Não.

Marisa – Então depois de pintares todas as tuas opções, comesças a escrever, certo? Como é passas de uma face para outra? Como é que usas o guião nessa parte?

(A criança não responde)

Marisa – Usas o guião nessa parte ou não?

Rodrigo – Uso.

Marisa – Usas! Como? Para quê?

Rodrigo – Para ajudar, pa ajuda a nós a fazer a história.

Marisa – Ok! Então tu vais ao guião buscar o quê para o teu texto?

Rodrigo – Algumas ideias e... e sê não, e sê na me lembrar de alguma tiro lá uma, do guion.

Marisa – Mas tiras das que pintaste ou das que não pintaste?

Rodrigo – A que eu pinteí.

Marisa – E normalmente os teus textos têm sido assim: Tu tiras tudo do guião e escreves. Mas eu já te tinha dito, que às vezes é preciso desenvolver ideias para ligar umas coisas às outras.

Rodrigo – Sim!

Marisa – Mas tu às vezes esqueceste de desenvolver algumas ideias, já te apercebeste disso ou ainda não?

Rodrigo – Ainda não.

Marisa – Ainda não percebeste, precisas que seja eu ainda a dizer-te isso.

Rodrigo – Não, mas já tou a perceber só mais um cadinho.

Marisa – Ontem, por exemplo, faltava no teu texto uma palavra...

Rodrigo – Havia

Marisa – Sim, a palavra havia. E tivemos muito tempo para tu perceberes que faltava aquela palavra e quando tu compreendeste, tu aprendeste que a frase ficava mais completa assim? Que fazia mais sentido com aquela palavra? Por exemplo se eu disser “folha branca, caneta” e “uma folha branca e uma caneta” como é que fica melhor?

Rodrigo – “Uma folha branca e uma caneta”

Marisa – Ou seja, o nosso guião diz-nos as nossas ideias, mas não diz tudo. Nós precisamos também de construir o nosso texto. Colocar nele mais coisinhas para ficar mais bonito.

Rodrigo – Sim.

Marisa – Para ele ficar bem construído.

Rodrigo – Para não ficá mal.

Marisa – Sim e para as nossas ideias estarem ligadinhas umas às outras, para que depois, quem vá ler o nosso texto o perceba.

Rodrigo – Sim.

Marisa – Pronto. E então eu acho que é isso que te falta. Falta-te construíres o teu texto, usando essas palavrinhas que ligam umas ideias às outras.

Rodrigo – Sim.

Marisa – O que é que tu achas sobre isto? Achas que também te falta isto, ou que te falta mais alguma coisa, o que é que tu achas?

Rodrigo – Falta... isto.

Marisa – E mais alguma coisa?

Rodrigo – (Acena que não com a cabeça)

Marisa – Não? Eu acho que ainda falta mais uma coisa. O que é que achas que é?

Rodrigo – (Pensa, mas não responde)

Marisa – Eu acho que falta a pontuação.

Rodrigo – Ah po falta.

Marisa – O que é que achas?

Rodrigo – Pontuação e umas coisas. Eu não me lembro. (pausa) Ah e os acentos.

Marisa – Também te falta às vezes uns acentos. Mas acho que dentro da pontuação, o que faz muita falta nos teus textos são os parágrafos, porque normalmente fazes um parágrafo, depois escreves o texto todo e só acabas com o ponto final. O teu texto todo só tem um parágrafo.

Rodrigo – Sim.

Marisa – Todas as tuas ideias só têm um parágrafo e eu acho que tu consegues escrever um texto, em que cada ideia esteja num parágrafo diferente e vais ver que tu próprio vais gostar muito mais do teu texto se assim for. Vamos ter isto em atenção para o próximo texto? Pode ser?

Rodrigo – Sim.

Marisa – Eu ajudo-te.

(risos)

Marisa – Achas que tem sido importante para ti os recadinhos que te deixo depois de escreveres o texto?

Rodrigo – São

Marisa – Porquê?

Rodrigo – porque se eu en... (ahh) se não tiver lá assim não sei.

Marisa – Não sabes o quê?

Rodrigo – Fazer (ahh) a.. algumas coisas que o teu.... O teu papelinho....

Marisa – O meu recado...

Rodrigo – Sim...

Marisa – O meu recado diz-te o que é que está mal é isso? Ajuda-te a perceber o que é que tens de melhorar é isso?

Rodrigo – Sim.

Marisa – Então e agora imagina que tu querias escrever a palavra “Mariana”, mas que te engavas e escrevias “Marana”. O que é que eu faço quando vejo um erro no teu texto?

Rodrigo – (ahh) ...

Marisa – Não te lembras? Deixo-te um círculo à volta da palavra e depois no recadinho escrevo...

Rodrigo – Sim e escreves “Mariana”.

Marisa – Escrevo “Mariana”?

Rodrigo – Não.

Marisa – Não. Eu faço assim (exemplifico) um círculo e escrevo “As palavras que estão...” onde?

Rodrigo – Estão na bola

Marisa – “Na bola têm”. O quê?

Rodrigo – Erros.

Marisa – Erros e depois o que é que digo mais?

Rodrigo – Estão mal...

Marisa – “Consegues”..

Rodrigo – “Consegues”

Marisa – “Descobrir ...

Rodrigo – Qual é o que está mal?

Marisa – “Qual é o erro”. Normalmente eu faço isto. E depois o que é que tu fazes?

Rodrigo – Hum.. não escrevo.

Marisa – Não corriges?

Rodrigo – (Acena com a cabeça que não)

Marisa – Não!? Então não te serve para nada eu deixar lá o recado.

Rodrigo – Ah sim.

Marisa – Serve ou não?

Rodrigo – Serve.

Marisa – Mas tu vais corrigir ou não? Esforças-te ou não para emendar?

Rodrigo – Sim es...

Marisa – Esforças-te. Então o que é que tu fazes para corrigir a palavra?

Rodrigo – ahh. Ponho uma bola.

Marisa – Isso já lá está...

(o aluno não responde)

Marisa – Olha a Mariana diz que vai procurar ao caderno, ao texto anterior, ou outro sítio onde a palavra venha bem escrita. A Luísa pede ajuda aos amigos. A Rebeca diz que procura nas paredes da sala para ver se encontra a palavra bem escrita. E tu o que fazes para corrigir os teus erros?

Rodrigo – Eu uso o caderno e às vezes, quando a professora fala eu ... eu.. quando a professora fala... a professora fala... (ahh) Não sei explicar.

Marisa – Quando a professora te diz a resposta

Rodrigo – Sim

Marisa – Tu apontas?

Rodrigo – Sim e depois já sei.

Marisa – Achas que seria melhor se em vez de te deixar um recado para ires descobrir o que é que está mal, te escrevesse logo a palavra certa em cima?

Rodrigo – Sim.

Marisa – Porquê?

Rodrigo – Porque a que está lá em baixo não faz sentido.

Marisa – Sim, e se eu te dissesse a palavra bem, ficavas com aquilo bem escrito, mas aprendias? Achas que ias aprender assim?

Rodrigo – Sim!

Marisa – Sim, porquê?

Rodrigo – Se eu escrever mal. Ai não já disse isse.

Marisa – Mas se tu fores à procura do que está mal e corrigires, tu também vais ter a forma certa daquela palavra.

Rodrigo – Sim.

Marisa – Pronto. Então a diferença é seres tu a procurar a resposta eu dar-ta. Como é que tu achas que aprendes melhor.

Rodrigo – Bem escrito.

Marisa – Sim, mas tu a procurares ou eu a dizer?

Rodrigo – Eu a procurar!

Marisa – Porquê?

Rodrigo – Porque se me ajudares eu não aprendo?

Marisa – Então? Porque é que achas que aprendes se fores tu a procurar?

Rodrigo – Se eu aprender... Se eu aprender, assim nunca mais sei nada.

Marisa – Se tu aprenderes nunca mais sabes nada?

Rodrigo – Não é isso que...

Marisa – Não é bem isso que tu queres dizer, vê lá melhor

Rodrigo – Se eu não aprender, assim quando a professor dizer alguma coisa não vou saber.

Marisa – Tens de aprender é isso?

Rodrigo – Sim!

Marisa – Tu achas que aprendes melhor se fores tu a procurar

Rodrigo – Sim.

Marisa – Mas porquê?

Rodrigo – (Não responde)

Marisa – Não sabes?

Rodrigo – (Acena com a cabeça que não).

Marisa – Não. O que é que tu tens aprendido com todo este exercício?

Rodrigo – (Não responde)

Marisa – Não sabes? Então vais pensar e depois dizes-me?

Rodrigo – Sim.

Marisa – Só mais uma coisa. O guião de ontem não tinha o fim.

Rodrigo – ahh... O fim? Ahh sim não tinha, não tinha..

Marisa – E tu colocas-te um fim no teu texto?

Rodrigo – Não.

Marisa – Porquê?

Rodrigo – Porque esqueci-me.

Marisa – Então o guião ajuda-te a lembrar

Rodrigo – Sim

Marisa – Achas que um dia vais conseguir escrever um texto sem guião?

Rodrigo – Acho que sim!

Marisa – Boa!

(risos)