



LAURA BEATRIZ
MARQUES DE
OLIVEIRA

**INTERAÇÃO E *FEEDBACK* NA
REVISÃO DE FOLHETOS NUM 3.º
ANO DE ESCOLARIDADE**

Relatório de Projeto de Investigação do
Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico e de Matemática e Ciências Naturais no
2.º Ciclo do Ensino Básico

ORIENTADORA

Professora Doutora Ana Luísa da Piedade
Melro Blazer Gaspar Costa

julho de 2025

LAURA BEATRIZ
MARQUES DE
OLIVEIRA

**INTERAÇÃO E *FEEDBACK* NA
REVISÃO DE FOLHETOS NUM 3.º
ANO DE ESCOLARIDADE**

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Maria de Fátima Pista Calado Mendes, Escola Superior de Educação de Setúbal, Instituto Politécnico de Setúbal

Arguente: Professora Doutora Joana Maria Rodrigues Batalha Marchão, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa

Orientadora: Professora Doutora Ana Luísa da Piedade Melro Blazer Gaspar Costa, Escola Superior de Educação de Setúbal, Instituto Politécnico de Setúbal

julho de 2025

AGRADECIMENTOS

A finalização deste Relatório de Projeto de Investigação marca uma importante fase da minha vida. Concluir esta etapa representa não apenas o fim de um ciclo académico, mas também a celebração de todas as pessoas que estiveram ao meu lado ao longo deste percurso.

Gostaria de começar por agradecer aos professores da Escola Superior de Educação de Setúbal que marcaram o meu percurso e, em especial, à professora Ana Luísa Costa, que me orientou neste projeto tão especial, o meu sincero agradecimento pela disponibilidade, orientação e confiança ao longo desta investigação. A sua dedicação e exigência foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço também à professora cooperante e aos alunos da turma, uma vez que sem a sua colaboração e disponibilidade não teria sido possível realizar este projeto.

Dedico umas palavras especiais às minhas colegas e amigas Catarina e Patrícia, com quem partilhei esta aventura de cinco anos e, em particular, à Lígia, a minha companheira de estágio, que esteve sempre ao meu lado. Agradeço-vos não só pelo apoio incondicional, mas também por me mostrarem que a competição pode ser saudável quando é acompanhada de verdadeira amizade.

Deixo um agradecimento especial à minha família, que esteve sempre comigo. Aos meus pais, que são o meu porto seguro, obrigada por cada palavra de incentivo, por cada gesto de amor e pela paciência infinita ao longo destes anos. Foram vocês que, mesmo nos momentos de maior incerteza, acreditaram em mim sem hesitar e me ensinaram o valor da perseverança e da dedicação constante. Esta conquista é, em grande parte, vossa.

À minha irmã, a minha companheira de vida, obrigada por seres sempre a minha maior confidente, pelo apoio constante e pela forma como celebras comigo cada pequena vitória.

Ao meu namorado, obrigada por estares sempre ao meu lado, com leveza, alegria e amor. O teu humor, a tua forma leve de ver a vida e a capacidade de me fazer rir mesmo nos momentos mais stressantes foram muito importantes.

Por fim, a todos que, de alguma forma, contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste projeto, o meu muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório de investigação surge no âmbito da Unidade Curricular Estágio no 1.º e no 2.º Ciclos e foi desenvolvido numa turma do 3.º ano de escolaridade. Este estudo tem como questão geral de investigação: De que forma a interação metalinguística e o *feedback* escrito contribuem para melhorar a competência de escrita num 3.º ano de escolaridade? Para responder à questão definiu-se um objetivo geral: compreender o contributo do *feedback* escrito e das interações orais no processo de revisão de textos no 3.º ano de escolaridade e dois objetivos específicos: (i) caracterizar o efeito do *feedback* escrito por pares e pela professora a partir da análise de interações durante a etapa de revisão da escrita e (ii) caracterizar o efeito do *feedback* escrito comparando a versão inicial e final da escrita de folhetos. Cada um destes objetivos orienta as respetivas questões específicas de investigação:

1 - De que forma a análise das interações nos permite aceder ao raciocínio dos alunos, na compreensão do *feedback* escrito por pares e pela professora?

2 - Qual o efeito do *feedback* escrito e da reflexão metalinguística oral na revisão da escrita de folhetos num 3.º ano de escolaridade?

Para a concretização deste estudo foi utilizada uma metodologia de natureza qualitativa, baseada na recolha de dados a partir das tarefas realizadas ao longo da intervenção. Para a recolha de dados foram utilizadas técnicas como a observação participante, recorrendo a gravações áudio das interações dos alunos, a recolha documental e um inquérito por entrevista à professora-cooperante.

Durante a intervenção pedagógica foram realizadas sete sessões com diferentes fases, baseadas no modelo de sequência didática de escrita (Barbeiro & Pereira, 2007). Os resultados obtidos demonstram que existiu uma melhoria global nas produções textuais dos alunos, concluindo-se que a interação metalinguística a partir do *feedback* escrito contribuiu para melhorar a competência de escrita de folhetos.

Palavras-chave: Interação metalinguística; Escrita; Revisão textual; *Feedback* escrito.

ABSTRACT

This research report is part of the Internship Course Unit in the 1st and 2nd Cycles and was developed in a 3rd grade class. The general research question of this study is: How do metalinguistic interaction and written feedback contribute to improving writing skills in the 3rd year of schooling? To answer this question, a general objective was defined: to understand the contribution of written feedback and oral interactions in the text revision process in the 3rd year of schooling, and two specific objectives: (i) to characterize the effect of written feedback from peers and the teacher based on the analysis of interactions during the writing revision stage and (ii) to characterize the effect of written feedback by comparing the initial and final versions of the leaflets. Each of these objectives guides the respective specific research questions:

1 - How does the analysis of interactions allow us to access students' reasoning in understanding written feedback from peers and teachers?

2 - What is the effect of written feedback and oral metalinguistic reflection on the revision of leaflet writing in the 3rd grade?

The study followed a qualitative methodology, based on data collection from tasks performed throughout the intervention. Data were collected through participant observation, audio recordings of student interactions, document collection, and an interview survey with the cooperating teacher.

During the teaching intervention, seven sessions were held with different phases, based on the didactic sequence of writing model (Barbeiro & Pereira, 2007). The results indicate that there was an overall improvement in the students' textual productions, concluding that metalinguistic interaction based on written feedback contributed to improving their brochure writing skills.

Keywords: Metalinguistic interaction; Writing; Textual revision; Written feedback.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1.....	17
REVISÃO DA LITERATURA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
1. O lugar da escrita nas <i>Aprendizagens Essenciais</i> em articulação com o <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i>	17
2. Dimensões da Escrita.....	19
2.1. Dimensão gráfica e ortográfica e dimensão compositiva	19
2.2. A escrita como processo e a escrita como produto	23
3. Para uma Didática da Escrita.....	28
3.1. Estratégias de ensino-aprendizagem da escrita	28
3.1.1. Estaleiro de Escrita	28
3.2.2. Sequências Didáticas de Escrita	31
3.2. Ensino-aprendizagem dos géneros textuais	34
3.2.1. Textos da ordem do descrever e explicar	35
3.2.2. Género textual: folheto informativo.....	37
4. Avaliação formativa e <i>feedback</i> no processo de escrita	38
CAPÍTULO 2.....	42
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	42
1. Questão de Investigação e objetivos.....	42
2. Metodologia	42
2.1. Abordagem qualitativa	42
2.2. Investigação sobre a prática	43
3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	44
3.1. Observação participante.....	44
3.1.1. Gravações das interações dos alunos.....	45
3.2. Recolha documental.....	45
3.3. Inquérito por entrevista	46

4. Métodos e procedimentos de análise de dados	46
4.1. Análise de conteúdo	46
4.2. Análise estatística descritiva	48
CAPÍTULO 3.....	50
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	50
1. Contexto e Participantes	50
2. Apresentação da intervenção pedagógica.....	53
2.1. Planificação da intervenção pedagógica.....	53
2.2. Apresentação e fundamentação da intervenção pedagógica	55
2.2.1. 1. ^a Sessão.....	55
2.2.2. 2. ^a Sessão.....	59
2.2.3. 3. ^a Sessão - Planificação	60
2.2.4. 4. ^a Sessão - Textualização	61
2.2.5. 5. ^a Sessão - Revisão.....	61
2.2.6. 6. ^a Sessão.....	62
2.2.7. 7. ^a Sessão - Produção Final.....	62
CAPÍTULO 4.....	64
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS/RESULTADOS	64
1. Análise e discussão do processo: as interações a partir do <i>feedback</i>	64
1.1. Análise das verbalizações no momento de autorrevisão.....	64
1.1.1. Interação do par M_S.....	66
1.1.2. Interação do par S_A	71
1.2 Análise das verbalizações no momento de heterorrevisão	75
1.2.1. Interação do par M_S.....	76
1.2.2. Interação do par S_A	82
1.3. Análise das verbalizações no momento de reescrita: produção final .	86
1.3.1. Interação do par M_S.....	87
1.3.2. Interação do par S_A	93

1.4. Discussão dos dados a partir das interações.....	98
2. Análise dos resultados da escrita do folheto	103
2.1. Versão inicial	103
2.2. Versão final.....	108
CAPÍTULO 5.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
ANEXOS.....	124
Anexo A – Guião de entrevista semiestruturada à professora cooperante .	124
Anexo B – Transcrição da entrevista semiestruturada à professora cooperante	
126	
Anexo C – Guião da Sequência Didática de Escrita.....	128
Anexo D – Estrutura do texto descritivo	145
Anexo E – Código de correção da escrita	147
Anexo F – Versão inicial com <i>feedback</i> do folheto informativo do par M_S	148
Anexo G – Versão inicial com o <i>feedback</i> do folheto informativo do par S_A	
150	
Anexo H – Versão final Folheto Informativo do par M_S	152
Anexo I – Versão final Folheto Informativo do par S_A	154
Anexo J – Grelha de avaliação das produções textuais dos alunos	156
Anexo K – Autorização para participação no projeto de investigação.....	159
Anexo L – Transcrição da gravação de áudio da interação do par M_S nos	
momentos de autorrevisão, heterorrevisão e escrita da produção final	160
Anexo M – Transcrição da gravação de áudio da interação do par S_A no	
momento de autorrevisão, heterorrevisão e escrita da produção final	166

LISTA DE ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

MEM – Movimento da Escola Moderna

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

SD – Sequência Didática

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Representação do modelo de Hayes e Flower (1980).....	21
Figura 2 Representação do modelo de «knowledge telling» (Scardamalia e Bereiter, 1987).....	23
Figura 3 Representação do modelo de «knowledge transforming» (Scardamalia e Bereiter, 1987).....	24
Figura 4 Organização geral de um Estaleiro de escrita concebido como uma sequência de aprendizagem.....	26
Figura 5 Esquema da estrutura de uma Sequência Didática de Escrita (Barbeiro & Pereira, 2007).....	29
Figura 6 Demonstração de alunos sobre o que pensavam ser um folheto informativo em formato de papel.....	53
Figura 7 Estrutura do texto descritivo e organização do folheto.....	56
Figura 8 Introdução de uma planificação de um par de alunos que foi analisada e corrigida coletivamente.....	57
Figura 9 Número de falas nos períodos de fala exploratória, cumulativa e disputativa..	65
Figura 10 Dinâmica das interações do par S_A no momento de autorrevisão.....	72
Figura 11 Dinâmica das interações do par M_S no momento de heterorrevisão.....	80
Figura 12 Dinâmica das interações do par S_A no momento de heterorrevisão.....	85
Figura 13 Dinâmica das interações do par M_S no momento de escrita da produção final.....	93
Figura 14 Dinâmica das interações do par S_A no momento de escrita da produção final.....	101
Figura 15 Média de desempenho dos pares na versão inicial do produto escrito.....	106
Figura 16 Avaliação do parâmetro C (versão inicial): Estrutura e Coesão.....	107
Figura 17 Erros no parâmetro C (versão inicial): Estrutura e Coesão.....	108
Figura 18 Avaliação do parâmetro D (versão inicial): Morfologia e Sintaxe.....	109
Figura 19 Erros no parâmetro D: Morfologia e Sintaxe.....	110
Figura 20 Erros no parâmetro D: Morfologia e Sintaxe.....	110

Figura 21 Média de desempenho dos grupos de trabalho na versão final do produto escrito.....	111
Figura 22 Comparação das pontuações obtidas no parâmetro Estrutura e Coesão – Versão inicial e versão final.....	112
Figura 23 Comparação das pontuações obtidas no parâmetro Morfologia e Sintaxe – Versão inicial e versão final.....	113
Figura 24 Comparação das classificações obtidas nas versões inicial e final dos textos.....	114

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Características intrínsecas e extrínsecas.....	17
Tabela 2 Categorias das Dinâmicas nas Interações.....	44
Tabela 3 Técnicas e métodos de recolha de dados e métodos de análise utilizadas ao longo da investigação.....	45
Tabela 4 Organização da Sequência Didática da intervenção pedagógica.....	49
Tabela 5 Categorias das dinâmicas das Interações do par M_S no momento de autorrevisão.....	61
Tabela 6 Categorias das Dinâmicas nas Interações do par S_A no momento de autorrevisão.....	67
Tabela 7 Categorias das Dinâmicas nas Interações do par M_S no momento de heterorrevisão.....	74
Tabela 8 Categorias das Dinâmicas nas Interações do par S_A no momento de heterorrevisão.....	81
Tabela 9 Categorias das Dinâmicas nas Interações do par M_S no momento de escrita da produção final.....	87
Tabela 10 Categorias das Dinâmicas nas Interações do par S_A no momento de escrita da produção final.....	94
Tabela 11 Tipo de fala dominante nas interações.	114

INTRODUÇÃO

O presente relatório de investigação sobre a prática decorre de uma intervenção desenvolvida em contexto de estágio, numa turma de 3.º ano do 1.º ciclo do ensino básico.

As vantagens de uma metodologia de ensino que integre o *feedback* como forma de potencializar uma melhoria nas produções de textos dos alunos levou-me a definir o *feedback* escrito como tema principal da minha investigação. Bastos e Pinto (2017) definem o *feedback* como “pistas claras, dadas aos alunos para que estes consigam, de forma autónoma identificar e corrigir os erros que cometeram, reorganizando as suas conceções de forma consciente e permanente” (p. 108).

O interesse pelo desenvolvimento de um projeto que integre fundamentalmente o *feedback* nas produções de escrita dos alunos deve-se ao facto de a escrita constituir uma exigência generalizada da vida em sociedade e, assim, desempenhar um papel tão importante na área da educação (Barbeiro & Pereira, 2007). Da consciência das dificuldades presentes na escrita dos alunos advém a minha motivação em desenvolver um projeto que integre tarefas que proporcionem aos alunos desafios que os motivem e que os auxiliem a desenvolver competências nesta área, associando o *feedback* escrito como estratégia para melhorar o seu desempenho.

Escolhi desenvolver um projeto que pretende compreender o contributo do *feedback* escrito e das interações orais no processo de revisão de textos no 3.º ano de escolaridade porque acredito que esta prática de avaliação formativa, o *feedback*, desempenha um papel crucial no desenvolvimento das várias competências da escrita. Esta ideia é defendida por Nascimento e Alves (2023), quando afirmam que “[o] conceito de *feedback* pedagógico é compreendido como requisito base para o progresso das aprendizagens dos alunos” (p. 55).

A escrita é uma forma de expressão poderosa e, com o desenvolvimento deste projeto, pretendo auxiliar os alunos a encontrar ferramentas de escrita eficazes para o desenvolvimento da sua aprendizagem. Deste modo, pretendo explorar como esta metodologia pode ser otimizada para motivar e orientar os alunos na escrita de textos, proporcionando-lhes uma experiência de aprendizagem enriquecedora.

A escrita entende-se como uma capacidade essencial para o desenvolvimento da comunicação e do pensamento crítico e trata-se de uma competência fundamental que transcende a disciplina de Português, sendo essencial em diversos aspetos da vida.

Através da escrita, os alunos têm a oportunidade de se expressar de maneira única e de desenvolver inúmeras competências de criatividade e de imaginação, permitindo-lhes expressar sentimentos, contruir mundos imaginários, explorar diversas possibilidades e expor, inclusive, conhecimentos relacionados com o currículo e com experiências pessoais (Sousa, 2015).

Num mundo cada vez mais centrado na comunicação escrita, devido à evolução e uso frequente das tecnologias, a capacidade de articular ideias de forma clara e o mais completa possível é uma competência essencial que prepara os alunos para desafios pessoais e profissionais futuros. Sim-Sim et al. (1997) reforçam a importância da escrita como um “instrumento de apropriação e transmissão do conhecimento [em várias áreas do currículo]” (p. 31). Deste modo, a escrita não se define como uma competência isolada, mas sim de uma ferramenta necessária aos mais diversos campos de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao escreverem textos, os alunos têm a oportunidade de aprimorar as suas competências literárias e linguísticas, ampliam o vocabulário utilizado, desenvolvem competências de estruturação de frases, de adequação de tempos verbais, entre outras. Segundo Barbeiro e Pereira (2007), “[o] desenvolvimento da escrita deve combinar a aquisição de competências específicas, a aplicar pelo aluno no momento da produção textual, com o acesso às funções desempenhadas pela diversidade de textos. . .” (p. 7). Assim, a escrita de textos descritivos contribui para um domínio mais profundo da linguagem oral e escrita.

A escolha deste tema deveu-se igualmente a razões pessoais, nomeadamente ao meu percurso enquanto aluna, uma vez que na sua grande parte senti falta de um *feedback* ao longo de produções textuais realizadas nas várias disciplinas. Na sua generalidade, as produções textuais que realizei enquanto aluna não foram alvo de *feedback* como oportunidade de melhoria de modo a alcançar um projeto final melhorado, mas sim como avaliação, um produto final, sem me ser dada a oportunidade de melhorar.

A escolha do texto descritivo advém do facto de a escrita descritiva não ter sido suficientemente valorizada ao longo do meu percurso escolar, uma vez que considero que poderia ter desempenhado um papel mais significativo nas suas várias dimensões mencionadas anteriormente, como a capacidade de comunicar, descrever e informar.

Por outro lado, constituiu uma dificuldade associada à diferenciação que tive de realizar entre a escrita e a oralidade nos primeiros anos de escolaridade. A escrita não se deve apoiar no contexto comunicativo, e deste modo, exige estratégias de

textualização e revisão complexas e diferentes da oralidade (Baptista & Barbeiro, 2011, p. 17). Ao longo do meu percurso escolar, a consciência desta particularidade foi surgindo naturalmente, contudo, inicialmente, a eliminação de expressões deícticas na escrita foi desafiante.

É neste sentido que se fundamenta a pertinência da minha intervenção, focada na compreensão do contributo do *feedback* escrito e das interações orais no processo de revisão de textos no 3.º ano de escolaridade. Assim, o estudo pretende responder à questão geral de investigação: De que forma a interação metalinguística e o *feedback* escrito contribuem para melhorar a competência de escrita num 3.º ano de escolaridade? Para responder à questão definiu-se um objetivo geral: compreender o contributo do *feedback* escrito e das interações orais no processo de revisão de textos no 3.º ano de escolaridade e dois objetivos específicos: (i) caracterizar o efeito do *feedback* escrito por pares e pela professora a partir da análise de interações durante a etapa de revisão da escrita e (ii) caracterizar o efeito do *feedback* escrito comparando a versão inicial e final da escrita de folhetos. Cada um destes objetivos orienta as respetivas questões específicas de investigação:

1 - De que forma a análise das interações nos permite aceder ao raciocínio dos alunos, na compreensão do *feedback* escrito por pares e pela professora?

2 - Qual o efeito do *feedback* escrito e da reflexão metalinguística oral na revisão da escrita de folhetos num 3.º ano de escolaridade?

O presente relatório encontra-se dividido em cinco capítulos, apresentando a seguinte estrutura: (i) revisão da literatura e fundamentação teórica; (ii) metodologia de investigação; (iii) intervenção pedagógica; (iv) análise e discussão dos resultados; (v) considerações finais.

No capítulo 1 apresentam-se os conceitos teóricos que fundamentam a problemática do estudo. É composto por quatro subcapítulos: (1) o lugar da escrita nas *Aprendizagens Essenciais* em articulação com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, (2) dimensões da escrita (3) as estratégias de ensino-aprendizagem da escrita e o ensino-aprendizagem dos géneros textuais; (4) avaliação formativa e *feedback* no processo de escrita.

O capítulo 2 diz respeito à Metodologia de Investigação utilizada neste estudo, fundamentando-se sua natureza e as técnicas de recolha e análise de dados.

No capítulo 3 apresenta-se a Intervenção Pedagógica, descrevendo e explicitando a sequência de atividades desenvolvidas do projeto de investigação, bem como, o contexto educativo e os participantes do estudo.

No capítulo 4 analisam-se os dados recolhidos através das diferentes técnicas utilizadas, tendo em conta os objetivos e as questões de investigação. Este capítulo encontra-se dividido em dois subcapítulos: (1) análise e discussão das interações a partir do *feedback*; (2) análise dos resultados da escrita do folheto.

Finalmente, no último capítulo, as Considerações Finais, realiza-se uma síntese do estudo, respondendo às questões de investigação, e é realizada uma reflexão pessoal sobre o projeto de investigação.

CAPÍTULO 1

REVISÃO DA LITERATURA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo tem como objetivo interpretar e analisar os conceitos e as perspectivas que fundamentam a investigação: o contributo do *feedback* escrito para o desenvolvimento de competências de escrita de folhetos. Assim, este capítulo está dividido em quatro secções: (i) o lugar da escrita no currículo, mais concretamente, nos documentos orientadores; (ii) as dimensões da escrita; (iii) as estratégias de ensino-aprendizagem da escrita e o ensino-aprendizagem dos géneros textuais; (iv) a avaliação formativa e o *feedback* no processo de escrita.

1. O lugar da escrita nas *Aprendizagens Essenciais* em articulação com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*

Segundo o currículo nacional, em que as escolas têm oportunidade de organizar e gerir o processo de ensino-aprendizagem de forma flexível, existe a necessidade de garantir as aprendizagens essenciais comuns de todos os alunos a este nível. Neste sentido, surgem como documentos orientadores do ensino o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (DGE, 2017) e as *Aprendizagens Essenciais* (AE) (DGE, 2018), que permitem aos docentes ter a autonomia necessária à adoção de diferentes metodologias de trabalho de acordo com o perfil específico de cada aluno, favorecendo a realização de tarefas que irão proporcionar aos alunos as aprendizagens esperadas.

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017) afirma-se como um “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (DGE, 2017, p. 8). O documento assume, assim, uma natureza abrangente, transversal e recursiva desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário.

Segundo as *Aprendizagens Essenciais de Português* (DGE, 2018), o principal objetivo do ensino da escrita no 1.º ciclo do ensino básico é que, ao longo dos quatro anos de escolaridade, os alunos aprendam a dominar as técnicas básicas para a escrita de textos com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos, o que implica o desenvolvimento de competências específicas, como compor um texto com uma organização discursiva adequada, cumprir as normas, como a ortográfica, e adequar os sinais específicos de representação escrita da língua.

Atualmente, não existem crianças que não contactem com a escrita. Nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016) é mencionada

a importância da apropriação da funcionalidade da escrita nos primeiros anos, uma vez que, só assim, as crianças envolvem a sua exploração, compreensão e utilização (Silva et al., 2016). Por outro lado, é quando entram para o 1.º ciclo do ensino básico que as crianças contactam diretamente com o ensino formal da escrita.

Segundo as AE de Português do 3.º ano de escolaridade (DGE, 2018), as aulas de Português devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências de escrita que envolvem a habilidade de escrever de forma legível e de utilizar a escrita para compor textos breves, atendendo a diferentes intenções comunicativas, como narrar, informar, explicar e defender uma opinião pessoal. Além disso, considera-se fundamental aplicar corretamente as regras de ortografia e pontuação adequadas ao nível de escolaridade. Assim sendo, é crucial que os alunos aprendam a escrever e a redigir textos com diferentes intencionalidades comunicativas.

Relativamente aos objetivos específicos do domínio da Escrita, as AE (DGE, 2018) preveem que os alunos: apresentem diferentes possibilidades de representar graficamente os fonemas, registem e organizem ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão; redijam textos com utilização correta das formas de representação escrita; avaliem os próprios textos com consequente aperfeiçoamento (autoavaliação); escrevam textos de diferentes géneros, adequados a diferentes intencionalidades como narrar e informar, em diferentes suportes; expressem opiniões e fundamentem-nas; recriem pequenos textos em diferentes formas de expressão.

Os objetivos de aprendizagem suprarreferidos complementam-se com as áreas de competência do PASEO (DGE, 2017). Segundo as AE (DGE, 2018), os alunos desenvolvem competências de conhecedor, sabedor, culto e informado acerca de Linguagem e Textos, Informação e Comunicação, Bem-Estar, Saúde e Ambiente, Saber Científico, Técnico e Tecnológico, e Consciência e Domínio do Corpo, assim como, competências de indagador e investigador no que toca ao Raciocínio e Resolução de Problemas, Pensamento Crítico e Pensamento Criativo, Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, Sensibilidade Estética e Artística, e Saber Científico, Técnico e Tecnológico.

Neste documento orientador são ainda apresentadas ações estratégicas de ensino orientadas para o *Perfil dos Alunos* no 3.º ano de escolaridade. Entre estas metas salienta-se especificamente para o tema em estudo: a planificação do texto, nomeadamente, a escolha do tema, dos objetivos e do destinatário, o conhecimento sobre as características do género textual que se pretende escrever; a elaboração prévia de um texto, incluindo a elaboração coletiva de conteúdos para o respetivo texto;

a textualização individual a partir do primeiro texto, ou seja, a reformulação do conteúdo; a revisão e aperfeiçoamento textual, o que implica reler, avaliar (com recurso a auto e a heteroavaliação) e corrigir e, por fim, a preparação da versão final (DGE, 2018).

Em suma, o currículo nacional permite que as escolas organizem e gerenciem o processo de ensino-aprendizagem de forma flexível, mas destaca a importância de garantir que todos os alunos alcancem as aprendizagens essenciais. Documentos como o PASEO (DGE, 2017) e as AE (DGE, 2018) orientam este processo, oferecendo aos professores autonomia para adaptar metodologias de ensino conforme o perfil dos alunos. Especificamente, no ensino da escrita, os alunos devem desenvolver competências para compor textos com diferentes finalidades comunicativas, respeitando as normas de ortografia e pontuação. O foco no domínio da escrita passa por seguir um conjunto de passos como a planificação, textualização e revisão. Terminada a análise dos diversos documentos orientadores, a próxima secção irá centrar-se na revisão da bibliografia principal, relativamente à Didática da Escrita.

2. Dimensões da Escrita

Nesta secção, pretende-se abordar as diferentes dimensões da escrita: gráfica; ortográfica e compositiva, as vertentes na aquisição de competências específicas da escrita (a escrita como processo e a escrita como produto) e a explicitação de dois modelos processuais de escrita: o modelo de Hayes e Flower (1980) e o modelo de Scardamalia e Bereiter (1987).

2.1. Dimensão gráfica e ortográfica e dimensão compositiva

A escrita ocupa um lugar importante na sociedade e constitui uma exigência em diversas situações do dia a dia. O ato de escrever não se entende como uma representação da oralidade e, deste modo, considera-se crucial a compreensão das diferenças entre ambas (Barbeiro & Pereira, 2007). Escrever é uma tarefa de extrema complexidade e depende de processos que envolvem habilidades cognitivas que pressupõem a aprendizagem de competências específicas (Barbeiro, 1999). O ensino da escrita deverá proporcionar aos alunos a aquisição destas competências e conceber, simultaneamente, o acesso às funcionalidades das diversas tipologias textuais.

Barbeiro e Pereira (2007) destacam três competências de escrita que devem ser desenvolvidas em ambiente escolar: (i) competência gráfica, que incide na capacidade de representação gráfica dos sinais constituintes da escrita; (ii) competência ortográfica, alusiva às regras que estabelecem a representação escrita das palavras e (iii) competência compositiva, relacionada com a forma de combinar expressões linguísticas de forma a dar origem a um texto.

A dimensão gráfica da escrita, mais concretamente, “a competência relativa à capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5), ou seja, a capacidade de recorrer às letras, tem implícito o domínio de dois tipos de características gráficas: intrínsecas e extrínsecas (tabela 1).

Tabela 1

Características intrínsecas e extrínsecas

Características intrínsecas	Alfabeto dual: maiúsculas e minúsculas
	Estilos de letra (negritos, itálicos, segunda cor)
	Espaçamento entre palavras
	Formas da letra (inglesa, redonda...)
	«Negro»
	Tamanho
	Sublinhados
	Cor
Características extrínsecas	Linha interrompida
	Lista
	Quadros
	Configurações ramificadas
	Pontuação

Nota. Retirado de Baptista et al. (2011, p. 42).

A tabela 1 demonstra o que cada uma das características integra. As características intrínsecas são compostas por: alfabeto dual (maiúsculas e minúsculas), estilos de letra, espaçamento de palavras, formas da letra, “negro”, tamanhos, sublinhados e cor. Já as características extrínsecas integram: a linha interrompida, a lista, os quadros, as configurações ramificadas e a pontuação. Ambas têm um papel importante na transmissão de informação e substituem algumas marcas utilizadas na oralidade (Baptista et al., 2011). Os mesmos autores defendem que a utilização destas representações deve ser moderada para que não desmotive as crianças com demasiada informação visual ou, até mesmo, com a sua ausência total. Estas características definem-se, assim, como modos de destacar informações num texto de modo que os alunos compreendam o que está escrito de forma organizada e clara (Baptista et al., 2011).

A sistematização do conhecimento das convenções ortográficas é uma marca da aprendizagem da escrita. Assim, ao entrar para o 1.º ciclo do ensino básico, evidencia-

se o desafio do domínio sistemático e explícito da dimensão ortográfica da escrita (Baptista et al., 2011). Esta dimensão caracteriza-se pela competência alusiva às regras que estabelecem a representação escrita das palavras da língua (Barbeiro & Pereira, 2007).

A capacidade de uma criança se focar na forma fonológica de modo a chegar ao domínio do princípio alfabético é uma maneira de potenciar a aprendizagem sistemática da escrita. Por outro lado, o domínio deste princípio é apenas o início de uma conquista que antecede um desafio acrescido caracterizado pelo domínio sistemático e explícito da norma ortográfica (Baptista et al., 2011).

O papel do professor, no início da aprendizagem formal da escrita, passa por observar as concepções que os alunos possuem em relação à escrita, a sua utilidade, os seus elementos, a sua organização, etc. e a capacidade que têm para operarem com fonemas implícitos na representação da escrita. Após a observação, o professor deve proporcionar aos alunos tarefas de escrita que tornem a sua aprendizagem significativa (Baptista et al., 2011).

Com efeito, Baptista et al. (2011) referem que a “maior dificuldade da representação escrita dos sons leva a que alguns alunos, nomeadamente na fase inicial da aprendizagem, apresentem ainda bastantes dificuldades ortográficas, apensar de já lerem bem” (p. 53). Isto porque, o primeiro fator apresentado é a complexidade das relações som-grafema, uma vez que, a maior parte dos sistemas não apresenta uma correspondência um para um entre os sons e os grafemas/letras que os representam. Porém, este domínio pode ser adquirido por duas vias:

- i. A via fonológica, que “recorre à identificação dos fonemas e à aplicação das regras que estabelecem a representação do som em causa, em diferentes contextos, a fim de se efetuar a conversão dos fonemas em grafemas de forma correta” (Baptista et al., 2011, p. 53);
- ii. A via lexical, que “recorre às representações ortográficas das palavras que vamos armazenando no nosso léxico mental” (Baptista et al., 2011, p. 53).

Cada uma destas vias apresenta limitações, contudo, normalmente complementam-se para chegar à competência ortográfica (Baptista et al., 2011).

O segundo fator é identificado pelos mesmos autores como a existência de uma forma ortográfica única, ou seja, a oportunidade de pronunciar uma palavra de diferentes formas e que é representada, na escrita, pela mesma forma ortográfica. Esta limitação tem como consequência que o aluno não pronuncie a palavra de modo que se aproxime da forma como é escrita. Assim sendo, existem dois aspetos que devem ser tidos em

conta no ensino da ortografia, primeiramente, existe uma forma de oralidade que se assemelha mais à ortografia, embora possa não ser a mais comum ou usada pelos alunos, segundo, algumas variantes regionais e sociais estão mais distantes da forma ortográfica (Baptista et al., 2011).

Estas limitações deverão ser contornadas através de estratégias adotadas pelo professor, como por exemplo, a separação das sílabas ou a consciencialização da existência de palavras que normalmente se pronunciam de uma forma diferente daquela como são escritas (Baptista et al., 2011).

Quanto à dimensão compositiva, segundo Barbeiro e Pereira (2007), é a competência relativa à forma como se combinam expressões linguísticas para formar um texto. Contrariamente às outras dimensões, a dimensão compositiva apresenta novos desafios, relativamente a possibilidades de construção de diferentes tipos de textos, inclusive a possibilidade de tomada de decisões ao longo do processo de escrita (Barbeiro & Pereira, 2007). De forma a construir um texto, esta competência implica:

1. “Ativar conteúdos;
2. Decidir sobre a sua integração ou não;
3. Em caso afirmativo, articulá-los com os outros elementos do texto;
4. Dar-lhes uma expressão linguística para figurarem no texto, respeitando as exigências de coesão e de coerência” (Barbeiro & Pereira, 2007, pp. 15-16).

Considerando Barbeiro e Pereira (2007), a dimensão compositiva é mobilizada em dois níveis: a nível global, mais concretamente, o nível que corresponde à organização das grandes unidades do texto (macroestrutura) e a nível específico, ou seja, o nível que corresponde à combinação de expressões linguísticas (microestrutura). A escrita de um texto requer não só o domínio progressivo de unidades linguísticas mais pequenas (letras, palavras, ortografia, pontuação, etc.) como também o reconhecimento das unidades superiores (parágrafos, tipos de texto, etc.). Ao escrever, o aluno tem o poder de tomar todas as decisões relativas ao seu texto. Através desta tomada de decisões, impõe-se também a escolha do género textual a ser utilizado para o produto. O processo de escrita varia consoante a situação, o domínio de escrita do aluno e o seu percurso de aprendizagem (Barbeiro & Pereira, 2007). Neste sentido, a escrita é um processo aberto em vários níveis de decisão, uma vez que mesmo partindo de uma estrutura de um género textual (uma história, um cartaz, etc.), não se conhecem todas as palavras que irão constituir o respetivo texto. O ato de escrever pressupõe, assim,

um conjunto de processos mentais, organizados e controlados, orientados por estratégias da ação sobre o processo.

Ainda de acordo com Barbeiro e Pereira (2007), no decorrer do processo realizam-se diversas atividades, que incluem mobilizar conhecimentos sobre o tema e o género de texto, planear a execução da tarefa, realizar pesquisas, tomar notas, selecionar e organizar a informação, criar planos que orientem a estrutura do texto, escrevê-lo escolhendo cuidadosamente as palavras que o irão compor e, por fim, avaliar o que foi escrito, ao reler o texto, riscar e/ou apagar partes, corrigindo-as ou reformulando-as.

Este conjunto de atividades podem surgir em diferentes momentos do processo de escrita e agrupam-se em três fases: Planificação, Textualização e Revisão. Considera-se evidente que, durante o processo de escrita, os professores desenvolvam tarefas que integrem estas diferentes fases, tal como nas Sequências Didáticas de Escrita, que irão ser detalhadas noutra secção.

Como se pode concluir, o ato de escrever um texto é um processo complexo. Com efeito, o desenvolvimento da competência da escrita assume-se como uma dimensão fundamental ao exercício do sucesso escolar e social dos alunos.

Em síntese, esta secção apresenta as dimensões da escrita, destacando a importância da escrita na sociedade e a complexidade do seu processo de aprendizagem, que exige o desenvolvimento de diversas competências específicas. A dimensão gráfica envolve a capacidade de representar graficamente os sinais da escrita, enquanto a dimensão ortográfica refere-se ao domínio das regras de escrita das palavras. Já a dimensão compositiva foca-se na habilidade de combinar expressões linguísticas para formar textos coerentes e coesos. Assim, o ensino dessas competências deve ser cuidadosamente planeado para garantir que os alunos adquiram as capacidades fundamentais para uma escrita eficaz.

2.2. A escrita como processo e a escrita como produto

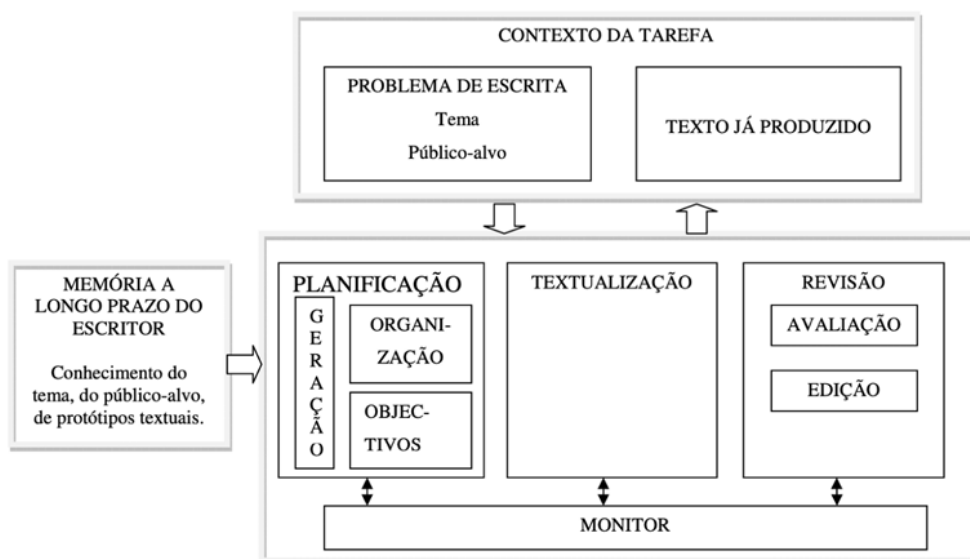
A escrita pressupõe a aquisição de competências específicas, por parte dos alunos, no momento da produção textual (Barbeiro & Pereira, 2007). Nesta linha de pensamento, surgem duas vertentes: (i) a ação sobre o processo de escrita e (ii) a ação sobre o contexto dos escritos. A primeira tem como principal foco permitir aos alunos o desenvolvimento das competências e conhecimentos que a escrita implica. Já a segunda serve como alicerce ao contacto com textos social e culturalmente contextualizados e a ligação às suas diversas funções.

É, efetivamente, neste contexto que surgem estudos em psicolinguística que propõem variados modelos processuais de escrita. Tradicionalmente, o ato de escrever um texto era considerado linear e composto por três fases: planejamento, escrita e revisão. Estas fases eram concretizadas através de apenas duas tarefas de escrita: o rascunho e a versão final. Além disso, considerava-se a escrita como um processo individual que valorizava apenas o texto escrito, ou seja, o produto final. Para se conseguir compreender o fenômeno de escrita, não se pode olhar apenas para os textos, produtos da escrita, mas sim para o seu processo.

Com a investigação sobre o funcionamento cognitivo da escrita, surgiram modelos processuais de escrita, que consideraram o texto como resultado de um processo. Disso são exemplo o modelo de Hayes e Flower (1980) e o modelo de Scardamalia e Bereiter (1987). De acordo com o modelo de Hayes e Flower (1980), existem três grandes componentes: os processos cognitivos de escrita, o contexto da tarefa, ou seja, tudo o que rodeia e é externo ao escritor, e a memória a longo prazo, mais concretamente, os conhecimentos prévios do escritor que influenciam a sua produção escrita. A figura que se segue é a representação visual deste modelo.

Figura 1

Representação do modelo de Hayes e Flower (1980)



Nota. Retirado de Costa (2010, p. 12)

De acordo com a figura 1, consegue-se observar que, no centro do modelo, o processador de informação está dividido em três etapas: planificação, textualização e revisão. Estes processos são controlados por um sistema de monitorização, o monitor. A planificação está, ainda, dividida em subcomponentes, que incluem a formulação de

ideias, a organização da informação e a articulação com os objetivos esperados (Costa, 2010). Por textualização entende-se a produção do texto e a revisão consiste na sua releitura, avaliação e reformulação, o que irá influenciar a produção final. Segundo Costa (2010), estas três etapas interagem entre si, não se tratando de fases lineares, mas sim de etapas que podem funcionar em simultâneo. Esta autora defende também que o modelo apresentado representou um avanço significativo na investigação sobre modelos processuais da escrita, mas que, por outro lado, sofreu algumas críticas ao nível da sua metodologia e teoria. A incapacidade de explicar, a partir deste modelo, a existência de escritores mais ou menos experientes, recorrendo a diferentes estratégias e mecanismos de escrita, considerou-se como a crítica mais evidente.

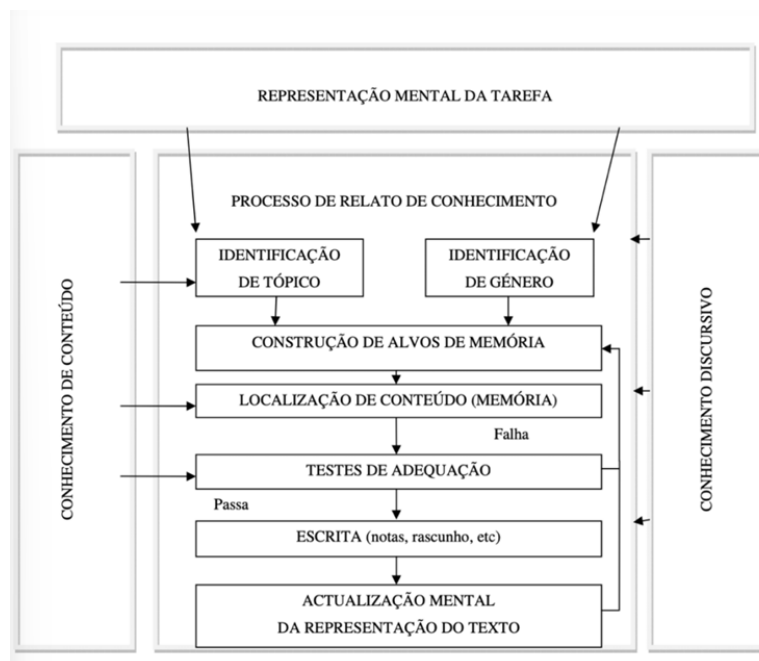
Em síntese, o modelo de Hayes e Flower (1980) distingue-se de concepções tradicionais, uma vez que concebe a escrita como uma tarefa orientada para um objetivo, definido como parte do contexto da tarefa e pressupõe ainda que a escrita é influenciada pelo conhecimento dos leitores e das suas expectativas (Costa, 2010).

Ao longo dos anos, a continuidade das investigações permitiu o aparecimento de outro modelo, o de Scardamalia e Bereiter (1987). Neste modelo, considerou-se a possibilidade de existirem escritores mais ou menos experientes e a utilização de mecanismos de processamento de escrita diferentes para ambos os casos, o que não era acontecia no modelo de Hayes e Flower (1980) (Costa, 2010). Assim, o modelo foi concebido através de um “mecanismo dual” (Costa, 2010, p. 15), que inclui uma vertente para escritores menos proficientes: o modelo de relato de conhecimento ou *knowledge telling* e um modelo mais complexo: o modelo de transformação de conhecimento ou *knowledge transforming*, para escritores com mais experiência e focado na solução de problemas de escrita diferentes.

A figura 2 apresenta o modelo de relato de conhecimento (*knowledge telling*), o mais utilizado por escritores poucos proficientes, que explica o facto de estes escritores recorrerem com mais frequência à escrita de alguns géneros textuais, tal como à produção de pequenas narrativas e à partilha de experiências pessoais, como páginas de diário (Costa, 2010).

Figura 2

Representação do modelo de «knowledge telling» (Scardamalia e Bereiter, 1987)



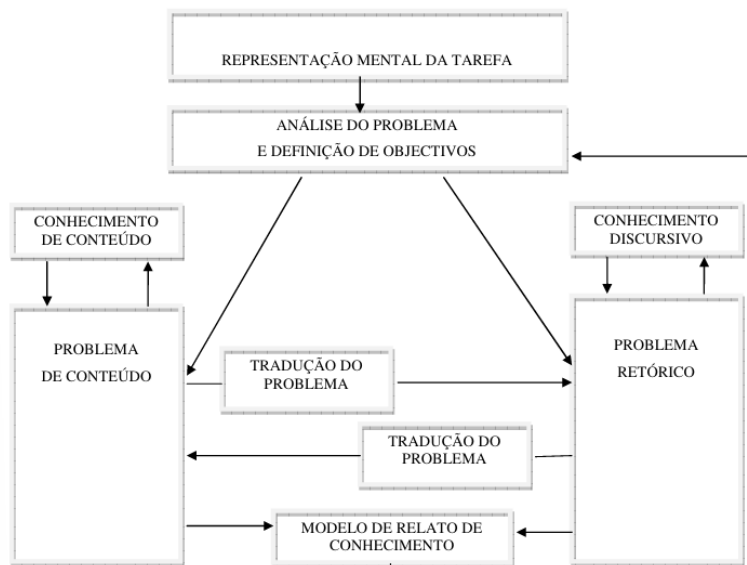
Nota. Retirado de Costa (2010, p. 16)

O processo mais simples neste modelo está direcionado à escrita de indivíduos menos experientes e, como tal, com menor capacidade de expressão escrita. Segundo o modelo, estes escritores tendem a escrever de forma automática tudo o que sabem sobre um determinado assunto. Esta ideia é partilhada por Carvalho (2001) quando afirma que este modelo mais simples corresponde a um “fluir automático e linear da memória a partir de uma ideia inicial ou de acordo com determinado padrão organizacional imposto, sem qualquer movimento recursivo e sem consideração por aquilo que o destinatário sabe ou não sabe e precisa saber” (p. 145). Torna-se, assim, natural que estes escritores dediquem maior parte do seu tempo à planificação, mesmo que sem estratégias complexas de organização da informação, dado que a sua principal preocupação é a criação de conteúdo. Assim, na produção final existem dificuldades em realizar revisões que incluam alterações de conteúdo, uma vez que irá ser composta por um conjunto de ideias pouco estruturadas, que irão sofrer alterações apenas ao nível da microestrutura.

Para a escrita de textos mais exigentes como o argumentativo ou explicativo, Scardamalia e Bereiter (1987) sugerem que os escritores recorram ao outro modelo, o modelo de transformação de conhecimento (*knowledge transforming*). Na figura 3 apresenta-se a representação visual do modelo.

Figura 3

Representação do modelo de «knowledge transforming» (Scardamalia e Bereiter, 1987)



Nota. Retirado de Costa (2010, p. 20)

Este modelo dá-nos a ideia de que os escritores mais experientes organizam a informação segundo os seus objetivos de escrita e realizam escolhas segundo esses objetivos, refletem sobre a relevância dos dados, problematizam a tarefa e adaptam o seu texto de acordo com o destinatário. Sintetizando, este modelo apresenta um conjunto de ideias que demonstram um escritor que tem consciência da complexidade do ato de escrever, representando uma escrita refletida e controlada.

Os modelos processuais de escrita são relevantes para a didática da escrita, uma vez que oferecem uma compreensão mais profunda e estruturada sobre como ocorre o processo de escrever, permitindo que os professores adaptem as suas estratégias de ensino para melhor apoiar os alunos. Estes modelos auxiliam a identificar as diferentes fases da escrita, tal como a planificação, textualização e revisão e destacam a importância de considerar tanto os processos cognitivos como o contexto em que a escrita ocorre.

Ao recorrer a estes modelos, os programas de ensino e os professores podem reconhecer que a escrita não é um ato linear, mas sim de um processo recursivo e dinâmico. Esta conceção permite-lhes desenvolver com os alunos competências específicas, como a organização de ideias, a adaptação do texto ao público-alvo e a revisão crítica do que foi escrito. Além disso, ao diferenciar entre escritores mais e menos experientes, os modelos permitem que os professores ajustem suas abordagens

para atender às necessidades individuais dos alunos, promovendo um desenvolvimento mais eficaz das habilidades de escrita.

Os modelos processuais de escrita fornecem, deste modo, uma base teórica sólida que informa práticas pedagógicas eficazes, permitindo que os alunos não apenas melhorem apenas as suas habilidades técnicas, mas também compreendam a complexidade e as diferentes dimensões do ato de escrever.

Resumidamente, nesta secção exploram-se as diferentes abordagens ao processo de escrita, destacando a necessidade de desenvolver competências específicas durante a produção textual. Inicialmente, o processo de escrita era visto como linear, mas com o avançar, modelos como os de Hayes e Flower (1980) e Scardamalia e Bereiter (1987) introduziram uma compreensão mais complexa deste domínio.

3. Para uma Didática da Escrita

3.1. Estratégias de ensino-aprendizagem da escrita

A escrita deve ser trabalhada de um modo processual, através da planificação, textualização e revisão do texto (DGE, 2018). Para dar resposta a esta linha de pensamento, antes fundamentada pela investigação sobre escrita, apresentaremos as Sequências Didáticas de Escrita (Barbeiro & Pereira, 2007) e o Estaleiro de Escrita (Jolibert, 1994), dois modelos de escrita que contemplam esta dimensão processual.

3.1.1. Estaleiro de Escrita

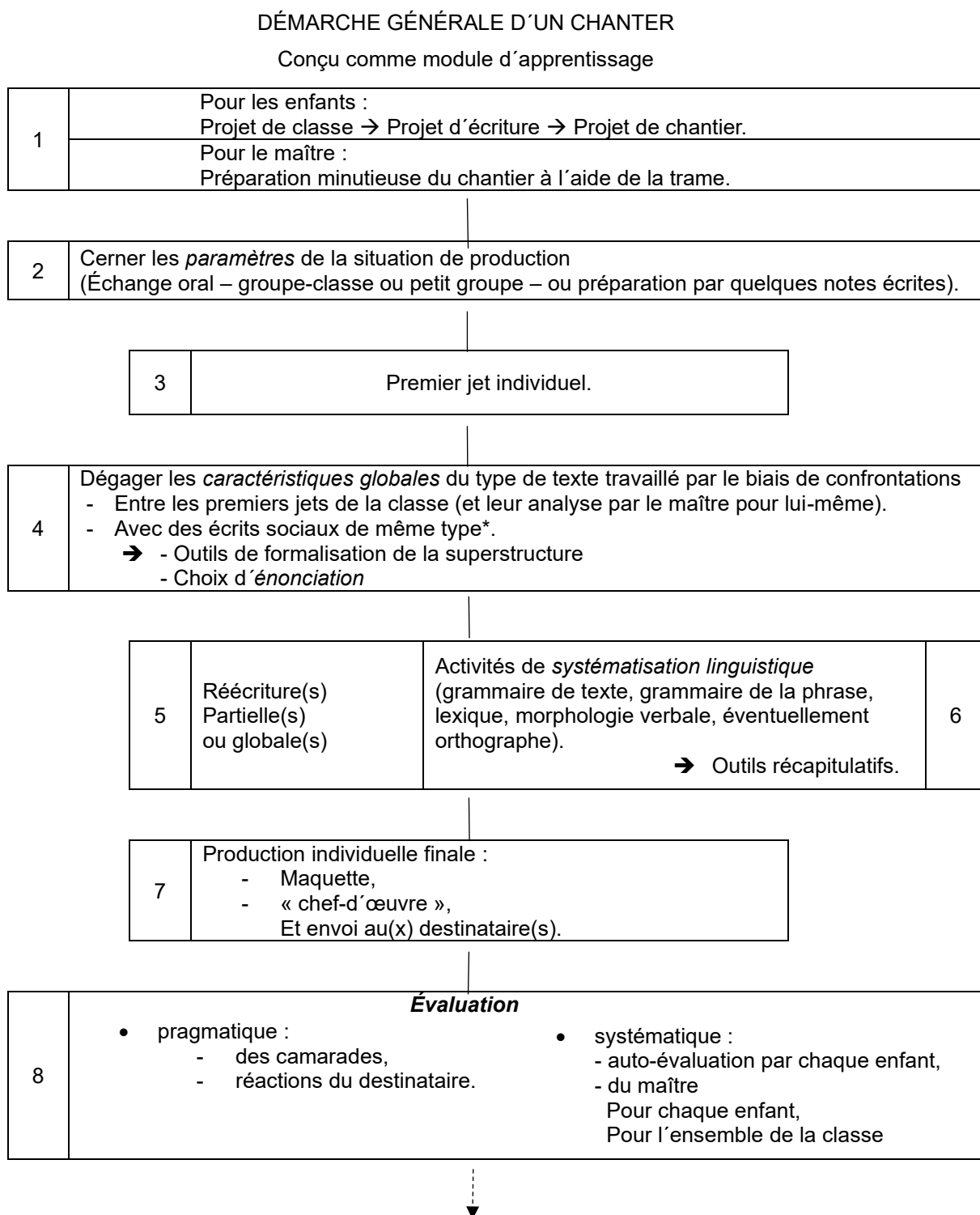
O estaleiro de escrita (Jolibert, 1994) é um modelo de aprendizagem de escrita que parte de um género textual e que se constitui através de um projeto de aprendizagem de turma. Jolibert (1994) define um estaleiro de escrita como “um módulo de aprendizagem” (p.38) e “a sua organização e o seu enfoque devem permitir que professor e aluno tenham referenciais para se situar, apoiem-se em aspetos precisos para trabalhar” (p. 38). Esta ideia é partilhada por Amor (1993) quando afirma que o modelo em questão se define como “a organização de um programa sistemático de aprendizagem da escrita, centrado sobre um tipo de texto” (p. 112), ou seja, que se enquadra numa perspetiva construtivista da aprendizagem que pode ser articulada com formas de organização do trabalho e com situações de intervenção setorial dos professores.

Nesta linha de pensamento, o estaleiro de escrita permite a aprendizagem da escrita através de um processo conduzido por um conjunto de tarefas que têm como

finalidade a construção de textos cujo objetivo é previamente definido. A figura 4 apresenta a organização geral de um estaleiro de escrita.

Figura 4

Organização geral de um estaleiro de escrita concebido como uma sequência de aprendizagem



Situations de réinvestissement, transfert, complexification.
Travail de nouvelles variables, élaboration de nouveaux outils.

* L'ordre chronologique de ces deux phases peut varier selon le type de texte considéré, selon la vie propre de chaque classe et selon ce qui a déjà été travaillé antérieurement.

Nota. Retirado Jolibert (1988, p. 35)

Tal como é possível observar na figura 4, o estaleiro de escrita organiza-se segundo oito fases distintas. Inicia-se com o projeto de turma, seguido do projeto de escrita e da definição dos objetivos e intenções da escrita. A primeira etapa, a planificação, é o momento em que os alunos exploram uma situação real de forma a dar sentido à tarefa em questão (que irá servir como um instrumento de aprendizagem de um género textual) (Jolibert, 1994).

Em relação à segunda etapa, a definição dos parâmetros da situação de produção, é uma iniciação ao projeto de escrita, sendo uma fase rigorosa e de extrema importância para que os alunos se consciencializem de questões relativas ao contexto de comunicação, tal como: qual o destinatário?; que título o escritor deve escolher?; qual o objetivo do escritor?; o que vai escrever?; por que razão o enunciador deseja que leiam a sua produção escrita?; qual a relação entre o destinatário e o enunciador? (Jolibert, 1994).

Em seguida, os alunos iniciam a escrita do primeiro esboço individual. Segundo Jolibert (1994), os alunos devem partir dos seus conhecimentos e experiências de modo que a identificação das características do género textual constitua uma descoberta.

O principal objetivo da quarta etapa, em que se espera que os alunos refiram as características globais do tipo de texto e realizem a análise dos primeiros esboços da turma, de outros textos da mesma natureza e a formalização da estrutura, é que compararem o esboço individual inicial com escritos sociais, ou seja, textos do mesmo género textual, para que reflitam acerca da escolha dos tempos verbais, da presença ou não do «eu» no texto e da distribuição dos parágrafos do respetivo texto. Nesta sequência de aprendizagem, estas duas fases podem ser diferentes, segundo o tipo de texto selecionado, a dinâmica da turma ou, até mesmo, das aprendizagens desenvolvidas anteriormente.

As etapas cinco e seis são destinadas à reescrita global ou parcial do texto e às atividades de sistematização metalinguística. Relativamente à reescrita do texto, Jolibert (1994) considera tratar-se de um aprofundamento do trabalho de elaboração do texto.

Por fim, os alunos realizam a produção individual final, a sétima etapa, dividida em duas partes: a maquete e a «chef-d'œuvre» e envio ao(s) destinatário(s). Segundo

Jolibert (1994), a primeira parte trata-se da reescrita do texto e é lida em grande grupo, ou seja, pelos alunos e professor. A segunda parte trata-se da obra-prima e é o momento em que os alunos escolhem o suporte do texto, os materiais a utilizar, etc., sendo uma fase importante ao nível das emoções e prazeres dos alunos.

A avaliação corresponde à última etapa do modelo, poderá se realizada pelo aluno (autoavaliação), pelos colegas (heteroavaliação), pelo professor ou pelos destinatários. A avaliação será detalhada na secção 4 deste capítulo.

Sintetizando, o estaleiro de escrita (Jolibert, 1994) é um modelo de aprendizagem de escrita baseado na metodologia de trabalho por projetos, que segue uma sequência estruturada de oito fases e que tem como objetivo a aprendizagem de um género textual. Iniciando-se com a planificação e definição de objetivos, o processo inclui a exploração de situações reais, a definição de parâmetros da escrita e a criação de esboços. O modelo enfatiza a reescrita, a análise metalinguística e culmina com a produção final, que é auto e hétero avaliada. Como tal, é possível observar este modelo segue as características dos modelos processuais de escrita, dado que respeita um conjunto de etapas de escrita como a planificação, textualização e revisão.

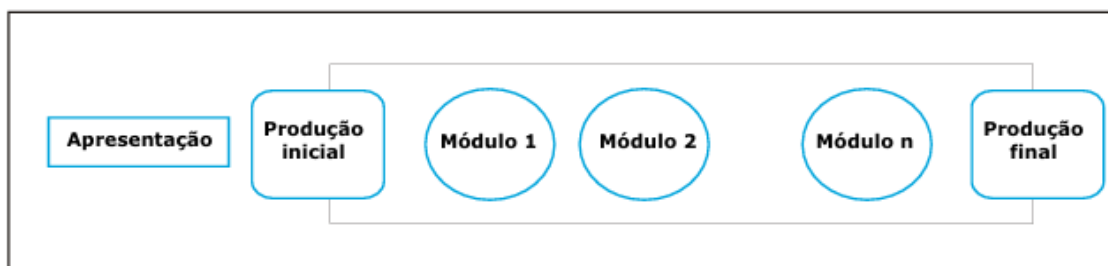
Segundo as diversas possibilidades de implementação didática deste estudo, optei pelo ensino das características do folheto informativo, mais concretamente, a escrita de textos da ordem do descrever/explicar, através da implementação de uma sequência didática de escrita (SD) (Barbeiro & Pereira, 2007).

3.2.2. Sequências Didáticas de Escrita

Uma sequência didática de escrita entende-se como “um conjunto de atividades escolares, organizado de forma sistemática com o objetivo de ajudar o aluno a dominar um género de texto para que possa escrever de modo mais adequado numa determinada situação de comunicação” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 38). Esta estratégia de aprendizagem da escrita permite, ainda, aos docentes compreender as potencialidades e dificuldades dos alunos ao longo dos vários módulos do processo de escrita, dado que o trabalho é organizado de forma sistemática segundo um conjunto de tarefas que tem como intuito o desenvolvimento de novos conhecimentos linguísticos. O esquema seguinte representa uma estrutura de uma SD:

Figura 5

Esquema da estrutura de uma sequência didática de escrita (Barbeiro & Pereira, 2007)



Nota. Retirado de Barbeiro e Pereira (2007, p. 38)

Uma sequência didática é organizada através de quadro etapas, tal como demonstra a figura 5: apresentação, produção inicial, módulos e produção final.

Na primeira etapa, a apresentação, o papel do professor passa por explicitar aos alunos a tarefa que irão realizar. Durante a apresentação, os alunos deverão criar o primeiro texto relacionado com o género que irão trabalhar, ou seja, a produção inicial. De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), a produção inicial tem uma extrema importância para o professor, uma vez que “permite ao professor avaliar as capacidades atuais para ajustar as atividades e exercícios previstos na SD aos conhecimentos e dificuldades reais da turma” (p. 38) e para os alunos, dado que “facilita o entendimento dos alunos acerca do sentido da própria sequência, relativamente às competências envolvidas no género de texto em causa” (p. 38).

Posteriormente, em cada módulo são realizadas tarefas relacionadas com os modos de produção de um texto de forma aprofundada e sistemática. Estes módulos seguem dois princípios:

- i. “Diversificação dos modos de trabalho — atividades de análise de textos do mesmo tipo e em circulação real ou escritos por autores de referência; tarefas simplificadas de escrita; tarefas gramaticais e de vocabulário;
- ii. Trabalho a diferentes níveis de atividade de escrita — representação da situação de comunicação, conhecimento de técnicas e métodos para a definição de conteúdos, elaboração de um plano, textualização e revisão” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 39).

O facto de estas tarefas serem realizadas de forma sistemática facilita os alunos na aprendizagem dos instrumentos necessários à produção de cada género textual.

A produção final é última etapa da SD e é a fase em que os alunos põem em prática tudo o que aprenderam sobre o género de texto em questão.

As estratégias de ensino-aprendizagem da escrita apresentadas, o estaleiro de escrita (Jolibert, 1994) e as sequências didáticas de escrita (Barbeiro & Pereira, 2007), seguem uma abordagem processual, focada nas três etapas de escrita, a planificação, textualização e revisão. O estaleiro de escrita (Jolibert, 1994), baseado na metodologia de trabalho por projetos, estrutura-se em oito fases, começando com a definição de objetivos e passando por processos como a criação de esboços e a reescrita dos textos, terminando com a avaliação final. Já as sequências didáticas de escrita (Barbeiro & Pereira, 2007), organizadas em quatro etapas (apresentação, produção inicial, módulos e produção final), visam ajudar os alunos a dominar um gênero textual específico através de um conjunto de tarefas sistemáticas. Ambos os modelos compartilham uma abordagem sistemática e processual da escrita, destacando a importância da organização e da sequência de atividades para a aprendizagem eficaz da escrita de determinado gênero textual.

Barbeiro e Pereira (2007), assim como Jolibert (1994), compartilham uma abordagem construtivista para o ensino da escrita, centrada na ideia de que a aprendizagem da escrita é um processo sistemático e orientado por etapas. Ambos os modelos tratam a escrita como um processo que envolve várias etapas, tal como, a planificação, textualização e revisão. Esta é uma abordagem que tende a auxiliar os alunos a desenvolver as competências de escrita de forma estruturada e gradual. O estaleiro de escrita (Jolibert, 1994) integra oito fases, enquanto nas Sequências Didáticas de Escrita (Barbeiro e Pereira, 2007) existem quatro etapas principais. Em ambos os casos, esta estrutura visa orientar os alunos através de um processo de aprendizagem claro e organizado.

Ambos os modelos se centram no ensino de gêneros textuais específicos. Jolibert (1994) apresenta o estaleiro de escrita focado em orientar projetos de aprendizagem em torno de um gênero textual, em que a escrita é inserida em contexto colaborativo, enquanto Barbeiro e Pereira (2007) organizam as Sequências Didáticas para auxiliar os alunos a dominar um gênero textual específico.

Tanto no estaleiro de escrita (Jolibert, 1994) quanto nas sequências didáticas de escrita (Barbeiro & Pereira, 2007) há uma integração de tarefas diversificadas, que vão desde a análise de textos até à produção escrita integrando atividades metalinguísticas. Esta diversidade de tarefas visa, assim, proporcionar uma compreensão mais ampla e aprofundada do gênero textual em questão.

No modelo de Jolibert (1994) a avaliação é um processo que pode incluir autoavaliação, heteroavaliação e avaliação do professor. Já nas Sequências Didáticas

(Barbeiro & Pereira, 2007) a avaliação é integrada no processo de aprendizagem, com a produção inicial e final servindo como momentos de diagnóstico e consolidação das aprendizagens.

Embora ambos os modelos compartilhem uma abordagem processual e focada em géneros textuais, respondendo à ideia de escrita significativa partindo de projetos de alunos, Jolibert (1994) e Barbeiro e Pereira (2007) diferem na forma como organizam e implementam as etapas de ensino da escrita. Jolibert (1994) adota uma abordagem mais colaborativa, ou seja, uma metodologia de trabalho por projeto, enquanto Barbeiro e Pereira (2007) oferecem uma abordagem que parte das necessidades dos alunos. Contudo, ambos os modelos procuram promover uma aprendizagem eficaz e significativa da escrita, focada numa construção de consciência explícita dos géneros, fundamentada em etapas claras e sistemáticas.

3.2. Ensino-aprendizagem dos géneros textuais

A consciência dos géneros na didática considera-se importante neste quadro de trabalho que se está a desenvolver. Com efeito, Veiga (2014) defende que “[a] consideração de cada uma das variáveis do modelo processual da escrita é, pois, de extrema importância . . . no trabalho a desenvolver com os géneros e os textos para aprender” (p. 76). Nas escolas, trata-se não só de uma ferramenta de comunicação, mas também de um objeto de ensino-aprendizagem (Veiga, 2014).

Os géneros textuais compreendem-se como categorias que organizam a comunicação em contextos sociais específicos, não se tratando apenas de maneiras específicas de nos expressarmos, mas sim de práticas discursivas que emergem de situações comunicativas reais (Fontich et. al, 2024). Segundo Fontich et. al (2024), a noção de género discursivo é crucial para entender como a linguagem é utilizada em diferentes contextos e como afeta a aprendizagem e a interação social.

A competência comunicativa envolve não só o domínio das estruturas linguísticas, mas também a capacidade de usar a linguagem de maneira assertiva em diversos contextos. A aprendizagem de géneros textuais permite aos alunos desenvolver capacidades de leitura e escrita que são cruciais para a sua formação como cidadãos críticos e competentes (Fontich et. al, 2024).

Cada género possui características próprias que orientam a produção textual, permitindo que os alunos se adaptem às exigências de diferentes situações comunicativas. Por exemplo, Veiga (2014) menciona que a escrita de textos expositivos requer uma organização clara e hierarquizada das informações, sendo crucial para a explicitação do conhecimento. Além disso, enfatiza que o ensino dos géneros deve ser

intencional e fundamentado, promovendo uma prática pedagógica que considere as especificidades de cada gênero, implicando que os professores estejam cientes das características dos gêneros que ensinam, para que possam orientar os alunos de maneira eficaz na produção textual. A falta de clareza sobre as propriedades dos gêneros pode levar a dificuldades na escrita, como a produção de textos que não atendem às expectativas do gênero solicitado (Veiga, 2014).

A prática de escrever em diferentes gêneros contribui também para o desenvolvimento da literacia dos alunos, uma vez que os gêneros textuais são formas de cumprir objetivos comunicativos em contextos sociais. Neste sentido, a escola deve ser um espaço onde os alunos aprendem a reconhecer e utilizar esses gêneros, “tornando consciente para os alunos a possibilidade de ocorrência/ não ocorrência de diferentes gêneros em contextos específicos” (Veiga, 2014, p. 2).

Para promover a eficácia do ensino de gêneros textuais, são propostas várias medidas, como a criação de espaços para reflexão sobre gêneros, a promoção de práticas colaborativas de escrita e a formação contínua dos docentes em relação à comunicação acadêmica (Fontich et. al, 2024). Estas medidas consideram-se essenciais para garantir que os futuros professores não só compreendam os gêneros, como também sejam capazes de ensiná-los de forma eficaz. A importância dos gêneros textuais na formação docente é fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa e do raciocínio crítico e reflexivo, preparando os futuros professores para enfrentar os desafios presentes na área da educação.

Deste modo, os gêneros textuais desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem da escrita. Veiga (2014) destaca que a compreensão e a utilização adequada dos gêneros textuais são essenciais para que os alunos possam expressar e organizar os seus conhecimentos de forma eficaz.

Em suma, a importância dos gêneros textuais no ensino da escrita é inegável. Estes não estruturam apenas a comunicação, mas são também fundamentais para a construção do conhecimento. A formação de professores e a implementação de práticas pedagógicas que valorizem os gêneros textuais são essenciais para garantir que os alunos desenvolvam competências de escrita adequadas e eficazes.

3.2.1. Textos da ordem do descrever e explicar

Uma classificação tradicional, que foi muito influente no ensino explícito de tipologias textuais, é a apresentada por Werlich (1973, citado por Silva, 2012), que distingue cinco tipos de textos: narrativos, expositivos, argumentativos, instrucionais ou diretivos e descritivos. Os textos descritivos e explicativos são tipos de textos

fundamentais em contexto escolar, desempenhando papéis distintos, mas complementares, na construção e transmissão do conhecimento.

Os textos descritivos têm como principal objetivo apresentar características de pessoas, lugares, objetos ou eventos, permitindo aos leitores visualizar o que está a ser descrito. Segundo Pinhão (2015), “qualquer descrição representa um objeto ou entidade, quer seja do seu todo ou somente de uma parte” (p. 46). A descrição pode ser rica em detalhes, recorrendo à utilização de adjetivos e expressões que proporcionam a visualização de imagens. Por exemplo, ao descrever um animal, o autor pode mencionar as suas cores, o seu tamanho, habitat e comportamentos, criando uma imagem clara na mente do leitor.

Por outro lado, os textos explicativos visam esclarecer ou informar sobre um determinado tema, apresentando informações de forma organizada e lógica. “A sequência explicativa nasce tipicamente de uma dúvida, de um desconhecimento do alocutário relativamente a um objeto ou situação, de um problema que se interpõe e impede que comunicação prossiga normalmente” (Silva, 2012, p. 162). Estes tipos de textos são frequentemente utilizados para transmitir conceitos, fenómenos ou processos e podem incluir definições, exemplos e comparações. A estrutura de um texto explicativo geralmente segue um padrão que inclui uma introdução ao tema, desenvolvimento das ideias e uma conclusão que sintetiza as informações apresentadas.

A importância destas tipologias de texto no ensino reside na sua capacidade de auxiliar os alunos a organizar e a expressar os seus conhecimentos de maneira clara e coerente. A prática de escrever textos descritivos e explicativos não desenvolve apenas habilidades de escrita, mas promove também a compreensão crítica e a capacidade de análise dos alunos. Dada a dominância destes dois tipos de texto em escritos de natureza escolar e académica, sublinhe-se como o aprender a descrever e a explicar torna os alunos mais aptos a comunicar as suas ideias e a interagir em diferentes contextos sociais de aprendizagem. São, portanto, géneros associados à construção do conhecimento e à aprendizagem. Além disso, a sua familiarização permite aos alunos reconhecer as suas características e funções, sendo essencial para a produção de textos adequados às exigências de diferentes situações comunicativas.

Um outro quadro teórico muito marcante do ensino explícito dos géneros textuais é a teoria das sequências textuais, proposta por Adam (1992). Este referencial teórico é assumido no Dicionário Terminológico em Linha (DGE, 2008) e influencia as AE (DGE, 2018) para o ensino da escrita. Um género textual emerge enquadrado por parâmetros de género, os quais permitem identificar padrões que são mais fluídos do que regras

definidas. Trata-se de “uma classe definida tendo em consideração certos critérios” (Silva, 2012, p. 64), sendo estes critérios verificáveis pela dominância de características dentro de gradientes. Os textos podem ser classificados através do tipo de discurso em que se inserem ou segundo a dominância de sequências textuais, que são definidas na sua produção (Silva, 2012). A sequência textual é constituída por padrões prototípicos presentes em diferentes fragmentos do texto em que se inserem (Silva, 2012). A sequência que se evidencia, que pode ser uma macro sequência, constitui a sequência dominante. Em concreto, num autorretrato, podemos identificar uma dominância de sequências descritivas, mas a descrição também pode fazer parte de textos narrativos. De igual forma, muitos textos explicativos, como o folheto, podem integrar sequências descritivas.

Em resumo, os textos descritivos e explicativos são essenciais para a formação dos alunos, pois proporcionam a partilha de ideias e contribuem para a construção do conhecimento de forma estruturada e clara. A prática contínua e intencional destes tipos de textos em ambiente escolar considera-se fundamental para o desenvolvimento das habilidades de escrita e compreensão dos alunos.

3.2.2. Género textual: folheto informativo

O género textual "folheto informativo" é uma forma de comunicação escrita que visa transmitir informações de maneira clara e concisa, geralmente com o objetivo de informar o público sobre um determinado tema, produto ou serviço. Este género é caracterizado pela sua estrutura organizada, que pode incluir títulos, subtítulos, listas, imagens e gráficos, facilitando a leitura e a compreensão das informações apresentadas.

Em contexto de ensino, o folheto informativo pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica eficaz, pois permite que os alunos pratiquem a seleção e a organização de informação. A produção de um folheto informativo envolve a aplicação de estratégias de textualização, como a escolha de um vocabulário adequado, a definição de um público-alvo e a consideração das suas características visuais.

A elaboração de folhetos informativos também pode ser integrada em atividades interdisciplinares, em que os alunos são incentivados a pesquisar e compilar informações sobre diversos temas, promovendo assim a aprendizagem ativa e a construção de conhecimento. Além disso, a prática de criar folhetos informativos pode ajudar os alunos a desenvolver habilidades de escrita e comunicação, essenciais para sua formação.

Resumindo, o folheto informativo é um gênero textual que não serve apenas para informar, mas também proporciona uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento de competências de escrita e de análise crítica dos alunos, alinhando-se aos objetivos do ensino da escrita de gêneros textuais.

4. Avaliação formativa e *feedback* no processo de escrita

A avaliação assume um papel de relevância na escrita. Pinto (2019) refere que a avaliação das aprendizagens é uma componente essencial e integrante do currículo. Defende que o papel pedagógico do professor se compreende em três dimensões que interligam:

1. O planeamento da ação pedagógica;
2. A forma como se desenvolve as tarefas promotoras da aprendizagem;
3. A avaliação do que foi planeado, ou seja, o que os alunos aprenderam (Pinto, 2019).

A avaliação no currículo assume diversas funções que irão determinar o seu papel no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, os vários modos de avaliação e aprendizagem interligam-se e influenciam-se de forma mútua. Esta ideia é defendida por Pereira e Azevedo (2005), quando afirmam que “a avaliação da escrita é um processo que se faz a vários níveis, em vários estratos” (p. 102). Quando bem aplicada, pode servir como resposta à razão pela qual os textos são bem-sucedidos e sobre os aspetos em que os alunos se devem concentrar no futuro de forma a poderem melhorar.

Segundo a perspetiva de Perrenoud (1998), a ideia de avaliação formativa “sistematiza o funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe” (p. 4), com o objetivo de melhorar as suas aprendizagens. Neste sentido, considera-se formativa a avaliação que tem como intuito auxiliar o aluno a aprender e a desenvolver as competências esperadas.

A avaliação formativa da escrita deve ser encarada, inclusive, como um instrumento de autoaprendizagem e não apenas como um instrumento de ajuda externa que permite ao professor recolher dados, interpretá-los e utilizá-los na criação de estratégias novas de ensino-aprendizagem (Pereira, 2000). Deve, por isso, permitir aos alunos autoavaliarem-se com o objetivo de melhorarem o seu desempenho e, ainda, ao professor realizar reflexões acerca dos seus métodos e estratégias com vista à melhoria do sucesso dos alunos.

Um dos aspetos centrais na avaliação formativa são as interações entre os alunos e professor, designadas como *feedback*. As interações que se consideram importantes são as que fornecem aos alunos indicações que os auxiliem a repensar com o objetivo de sustentar e melhorar as aprendizagens (Pinto, 2019). Neste sentido, um dos modos de operacionalizar a avaliação das aprendizagens é através do *feedback* que o professor dá às produções dos seus alunos (Dias & Santos, 2008). Pinto (2019) defende que, para que o *feedback* seja útil, é necessário que: “(i) se centrem na tarefa realizada e não nas características pessoais do aluno, ou seja, serem descritivos; (ii) que o proposto possa ser controlado pelo aluno; e (iii) requeiram mais trabalho do aluno do que do professor” (p. 11). Assim, o *feedback* deve surgir com o objetivo de orientar as aprendizagens com o principal propósito de assegurar a sua concretização pelos alunos.

A avaliação da escrita ocorre ao longo de todo o processo de escrita. Por isso, considera-se importante incentivar os alunos a relerem os seus textos, para que possam corrigi-los e reformulá-los, aprimorando, assim, a sua capacidade de reflexão e questionamento sobre o que escreveram (Barbeiro & Pereira, 2007). Durante a implementação do presente projeto de investigação, a revisão dos textos escritos pelos alunos foi orientada através de listas de verificação, que constituem um instrumento importante no processo de autoavaliação, ao longo do processo de escrita. Com recurso às listas de verificação, os alunos tiveram oportunidade de verificar aspetos relacionados com macro e microestrutura do seu texto, incluindo a sua organização segundo o género textual a trabalhar.

Outro processo de avaliação que se considerou é a “coavaliação entre pares” (Pinto, 2019). Trata-se de uma forma de avaliação realizada através de *feedback* dos próprios alunos aos colegas. Neste tipo de tarefas, os alunos têm o papel de identificar erros nos trabalhos dos colegas e dar-lhes *feedback* acerca dos mesmos. Nesta linha de pensamento, Barbeiro e Pereira (2007) consideram que, “os colegas poderão, em relação aos textos uns dos outros, efetuar a revisão, direta ou indireta, quer em relação a aspetos formais, quer em relação a aspetos de conteúdo” (p. 27). Este processo permite não só aos alunos desenvolver a sua capacidade de autoavaliação, como também de se envolverem nas tarefas de correção dos seus trabalhos e dos trabalhos dos colegas, motivando-os (Pinto, 2019). Assim, a escrita colaborativa permite o desenvolvimento da autonomia dos alunos e pode tomar a forma de heterorrevisão.

Resumindo, a avaliação tem uma função eminentemente pedagógica. O seu objetivo deve ser a melhoria das aprendizagens dos alunos, através de *feedbacks* relativos à sua aprendizagem (Pereira & Azevedo, 2005). Neste sentido, a avaliação

desempenha um papel fundamental na escrita, sendo uma componente essencial do currículo. Ao interligar-se com a aprendizagem, a avaliação formativa exerce várias funções no processo de ensino e deve ser utilizada com vista a melhorar as intervenções pedagógicas, visando aprimorar as aprendizagens dos alunos, não se focando apenas no produto final. Além disso, a avaliação formativa da escrita serve como instrumento tanto de autoaprendizagem para os alunos quanto de reflexão para os professores, com o objetivo de melhorar o desempenho e o sucesso educativo.

No modelo de sequência didática de escrita (Barbeiro & Pereira, 2007), a avaliação é um processo contínuo e integrado a cada uma das etapas do ensino da escrita. A avaliação na primeira fase considera-se diagnóstica e formativa. O professor deve avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero textual que irá ser trabalhado, identificando o que é que os alunos já sabem e o que precisam aprender. Este processo pode ser feito através de discussões, questionamentos ou tarefas de leitura e análise de exemplos de textos do gênero a ser trabalhado (Barbeiro & Pereira, 2007).

Durante a planificação, a avaliação permanece formativa. Nesta fase, o professor tem o papel de acompanhar os alunos enquanto organizam suas ideias e planeiam a escrita do texto. O *feedback* imediato é crucial nesta etapa e deve ser dado com o objetivo de auxiliar os alunos na estrutura dos seus textos, garantindo que estão no caminho certo antes de iniciar a produção (Barbeiro & Pereira, 2007).

A avaliação da produção inicial é mais uma vez formativa. O professor deve observar o modo como os alunos estão a aplicar os conhecimentos adquiridos sobre o gênero textual e fornecer *feedback* acerca da clareza, coerência e adequação do texto ao público-alvo e ao objetivo pré-definido. Nesta fase, o foco deverá ser no conteúdo e na organização das ideias, mais do que na correção de erros gramaticais ou ortográficos (Barbeiro & Pereira, 2007).

Durante a revisão dos textos, a avaliação é essencialmente colaborativa, uma vez que a “revisão constitui a componente do processo em que mais é solicitada a colaboração dos outros. Essa colaboração pode tomar a forma de heterocorreção ou hétero-revisão” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 27). Assim, os alunos participam ativamente na revisão próprios textos ou nos textos dos colegas, promovendo a autoavaliação e a avaliação entre os pares. O professor tem o papel de orientar todo o processo, auxiliando os alunos a identificar possíveis erros e sugerindo melhorias, focando-se em aspetos como a coesão, coerência e correção gramatical. A reescrita

após a revisão é uma oportunidade para os alunos aplicarem o *feedback* recebido e melhorarem seu texto (Barbeiro & Pereira, 2007).

Na última fase, o professor deve realizar uma avaliação final dos textos antes de serem apresentados ou publicados, devem ser considerados não apenas os aspectos formais, como gramática, ortografia e pontuação, mas também a evolução dos alunos ao longo do processo de escrita. A publicação ou apresentação dos textos pode também incluir uma componente de avaliação, em que os alunos refletem sobre seu próprio progresso e recebem *feedback* final (Barbeiro & Pereira, 2007).

Em síntese, a avaliação no modelo de sequência didática de escrita é integrada ao processo de ensino-aprendizagem e visa não só avaliar o desempenho dos alunos, como também promover uma aprendizagem contínua e o desenvolvimento das competências de escrita.

No seguinte capítulo serão apresentadas as opções metodológicas, descritas as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como, os procedimentos e técnicas de análise dos dados recolhidos.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo são retomados a questão de investigação e os objetivos do estudo. Em seguida, são apresentadas e justificadas as opções metodológicas utilizadas neste projeto de investigação, são descritas as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados tendo em conta a natureza estudo, assim como são apresentados os procedimentos e técnicas de análise dos respetivos dados.

1. Questão de Investigação e objetivos

A presente investigação recai sobre o *feedback* escrito e a interação oral na escrita de folhetos e pretende compreender como podem contribuir para melhorar a competência de escrita num 3.º ano de escolaridade. Este projeto tem como questão geral de investigação: De que forma a interação metalinguística e o *feedback* escrito contribuem para melhorar a competência de escrita num 3.º ano de escolaridade? Para responder à questão definiu-se um objetivo geral: compreender o contributo do *feedback* escrito e das interações orais no processo de revisão de textos no 3.º ano de escolaridade e dois objetivos específicos: (i) caracterizar o efeito do *feedback* escrito por pares e pela professora a partir da análise de interações durante a etapa de revisão da escrita e (ii) caracterizar o efeito do *feedback* escrito comparando a versão inicial e final da escrita de folhetos. Cada um destes objetivos orienta as respetivas questões específicas de investigação:

1 - De que forma a análise das interações nos permite aceder ao raciocínio dos alunos, na compreensão do *feedback* escrito por pares e pela professora?

2 - Qual o efeito do *feedback* escrito e da reflexão metalinguística oral na revisão da escrita de folhetos num 3.º ano de escolaridade?

2. Metodologia

2.1. Abordagem qualitativa

A investigação enquadra-se numa abordagem qualitativa baseada nos princípios da investigação sobre a prática. A investigação qualitativa entende-se como um processo caracterizado por ser reflexivo e complexo. Isto porque integra diferentes fases que não se desencadeiam de forma linear, mas interactivamente (Aires, 2015). Coutinho (2014) reforça esta ideia quando afirma que “[a] investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos” (p. 3). Bogdan e Biklen (1994) definem a investigação qualitativa recorrendo a cinco características:

1. A fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. O maior interesse do investigador centra-se no processo e não nos resultados ou produtos.
4. A análise dos dados tende a ser realizada de forma indutiva.
5. A importância do significado.

Esta é uma abordagem que considero adequada à natureza deste estudo, uma vez que foi desenvolvida em contexto educativo de forma a existir uma melhor compreensão das ações e reflexão sobre a prática no próprio contexto e em ambiente natural com os alunos, comparando o desenvolvimento das suas aprendizagens com o *feedback* que lhes foi dado. A investigação em questão centra-se maioritariamente em processos de escrita e, por este motivo, o processo é uma componente com muito mais relevância do que apenas a avaliação do produto final.

Segundo Amado (2014), “[investigar] em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo” (p. 19). Na área da educação existem fenómenos de diferentes natureza e origem. A construção e acumulação de saberes inter e transdisciplinares no domínio da educação é reforçada por enquadramentos disciplinares distintos (Amado, 2014). Um projeto de investigação geralmente assenta num paradigma. Coutinho (2014) define paradigma da investigação como “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico” (p. 4). Segundo este mesmo autor, na investigação o paradigma cumpre duas funções: a de unificação de conceitos e pontos de vista, a pertença a uma identidade comum com questões teóricas e metodológicas; a de legitimação entre os investigadores, sendo que um determinado paradigma trata critérios de validade e de interpretação (Coutinho, 2005 citado por Coutinho, 2014).

2.2. Investigação sobre a prática

Relativamente à abordagem seguida, a Investigação sobre a Prática é a seguida no contexto de formação inicial. Ponte (2002) defende que a investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento. Considera que investigar sobre a prática é um processo fulcral de construção do conhecimento sobre essa mesma prática. Neste sentido, trata-se de uma tarefa de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que se envolvem ativamente neste processo. O autor divide este método

de investigação segundo dois principais objetivos: (i) poder alterar algum aspeto da prática e (ii) poder compreender a natureza dos problemas que afetam essa mesma prática (Ponte, 2002).

Neste projeto de investigação procurou-se refletir, partindo do contexto e do ambiente natural dos alunos e recolhendo os dados necessários para dar resposta à questão de investigação e aos objetivos do estudo. Para isso, considera-se essencial que o professor se aproprie de uma atitude fundamentada e investigativa (Ponte, 2002). Neste processo, as metodologias utilizadas não são determinadas previamente e, por este motivo, é essencial avaliar e reformular as práticas educativas adotadas ao longo de todo o processo. Só assim será possível compreender o pensamento e as dificuldades com que os alunos se deparam (Ponte, 2002).

3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A investigação qualitativa integra diferentes fases que não se desencadeiam de forma linear, mas sim interactivamente (Aires, 2015). É necessário refletir e selecionar quais as técnicas de recolha de dados adequadas ao estudo e aos objetivos pré-definidos, de modo a conseguir dar resposta à questão de investigação. A investigação qualitativa pressupõe um contexto onde irá existir observação direta e levantamento de notas escritas ao longo do estudo. Por este motivo, Bogdan e Biklen (1994) apresentam esta técnica como a mais representativa da investigação qualitativa, em que a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o principal instrumento.

Nesse sentido, considera-se importante identificar as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, refletir sobre o modo como foram selecionados, proceder à justificação do uso das respetivas técnicas e instrumentos e referir a sua adequação ao estudo. Assim sendo, as técnicas utilizadas neste estudo foram a observação participante, a recolha documental e os inquéritos por entrevista, que requereram como instrumentos de recolha dos dados as notas de campo, as produções escritas dos alunos e as gravações áudio com as interações orais entre eles. Considerando Ponte (2002), as “técnicas mais comuns de recolha de dados de natureza qualitativa são a observação, a entrevista e a análise de documentos” (p. 14).

3.1. Observação participante

A observação participante é uma técnica direta de recolha de dados em que o investigador participa no campo de estudo. Esta ideia é partilhada por Aires (2015) quando afirma que a “observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (pp. 24 e 25). Marcelo et al. (1991) apresentam o objetivo da observação na investigação como o acesso ao

significado e à interpretação de ações, acontecimentos e factos que não se expressam apenas oralmente.

Neste sentido, o principal objetivo da observação participante, neste estudo, é o de documentar e registar as ações e interações naturais dos alunos observadas no contexto da ocorrência, através de registos escritos e gravações áudio.

3.1.1. Gravações das interações dos alunos

Segundo Máximo-Esteves (2008), as observações podem ser registadas no momento em que ocorrem ou após a sua ocorrência. No caso das que são realizadas no momento, estas podem ser registadas sob “(...) a forma audiovisual, quando se exige maior fidelidade no registo do que está a acontecer (...)” (p. 88).

Neste estudo, as interações dos pares foram registadas sob o formato áudio no preciso momento em que estes partilharam entre si as melhorias que deveriam ser efetuadas nos textos. Estas gravações foram, posteriormente, transpostas para o registo escrito, com o objetivo de serem analisadas.

A utilização de gravações áudio possibilitou a observação de determinados aspetos que durante a intervenção não foi possível serem observados. As gravações correspondem às sessões dedicadas à etapa de revisão (auto e heterorrevisão) e da escrita da produção final dos textos para os folhetos. Para compreender mais profundamente as interações entre os elementos dos pares, optei por gravar apenas as interações de dois pares para posterior análise. Porém, nos momentos de discussão coletiva (apresentação da SD e melhoramento de texto coletivo) o gravador áudio foi direcionado para toda a turma, de modo a captar as diferentes interações.

3.2. Recolha documental

A recolha documental é a segunda técnica selecionada e utilizada neste estudo. Esta é uma técnica de recolha de dados que pode ser classificada segundo a natureza dos documentos e é geralmente utilizada para recolher informações pertinentes em documentos que façam sentido ao investigador de modo a responder à questão-problema (Afonso, 2014). Segundo o mesmo autor, existem diferentes documentos, tais como: documentos oficiais, documentos públicos e documentos privados. No âmbito desta investigação foram tidos em conta documentos privados, nomeadamente, as produções dos alunos.

De forma a facilitar a recolha documental, as planificações, a primeira versão dos textos, as listas de verificação preenchidas por cada par e as produções finais (versões

melhoradas dos textos) foram todas digitalizadas.

3.3. Inquérito por entrevista

O inquérito por entrevista surge associado à investigação qualitativa (Batista et al., 2021). Realizou-se uma entrevista semiestruturada à professora cooperante, como diagnóstico, com o propósito de recolher informação acerca do seu percurso profissional relativamente ao tema do projeto de investigação e de ficar a conhecer as rotinas de escrita dos alunos da turma.

A entrevista pode ser definida como uma conversa intencional com objetivos específicos para o estudo da investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Conforme destacam Amado e Ferreira (2014), a entrevista é “uma conversa intencional orientada por objetivos precisos” (p. 207).

Nesse sentido, no que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados utilizados durante a entrevista, construí e organizei um guião (Anexo A), com um conjunto de questões de forma a guiar-me sem perder o foco das informações que pretendia recolher. Para além do uso dos guiões utilizei um gravador, de modo a obter um registo áudio e, assim, facilitar o trabalho posterior de transcrição da entrevista (Anexo B).

A primeira entrevista realizada à professora cooperante teve, assim, como principal objetivo ficar a conhecer as rotinas de escrita dos seus alunos, ficar a conhecer o seu primeiro contacto com o método de melhoramento de texto, conhecer os diferentes modos de correção de textos e respetivos significados, bem como, conhecer a frequência com que os seus alunos analisam as suas correções escritas.

4. Métodos e procedimentos de análise de dados

Após a recolha dos dados obtidos com recurso às diferentes técnicas e instrumentos, irei proceder à análise dos respetivos dados. Para o presente estudo, os procedimentos e técnicas de análise de dados que se consideraram mais adequados foram a análise de conteúdo e a análise estatística descritiva. Nos seguintes tópicos, serão detalhadas cada uma destas metodologias.

4.1. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é a técnica adotada para este processo. Como tal, Amado (2014) refere que a “questão da análise de dados é central na investigação. Não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los” (p. 299). É definida pelos autores Lima e Pacheco (2006) como a “expressão genética utilizada para designar um

conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (p. 109). Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo centra-se em técnicas de análise de comunicação, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que possibilitem a dedução de conhecimentos relativamente às condições de produção/receção destas mensagens.

Neste sentido, os dados são classificados e traduzidos em categorias de forma a serem organizados segundo os objetivos de investigação. Quando se realiza uma análise de conteúdo devem definir-se categorias e agrupar os dados nessas mesmas categorias e subcategorias (Bardin, 1977). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “[as] categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (os símbolos segundo os quais organizaria os brinquedos), de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados” (p. 221). No caso do presente estudo, para analisar as interações metalinguísticas gravadas de dois pares de trabalho durante a etapa de revisão (autorrevisão, heterorrevisão e reescrita do texto), elaboraram-se tabelas com três categorias de dinâmicas nas interações, tal como se observa em seguida.

Tabela 2

Categorias das Dinâmicas nas Interações

Categorias das Dinâmicas nas Interações		
Fala disputativa	Fala cumulativa	Fala exploratória

As transcrições serão foco de análise dispostas em tabelas constituídas por três categorias das dinâmicas nas interações: (i) fala disputativa, (ii) fala cumulativa e (iii) fala exploratória (Mercer, 2004; 2019). A fala disputativa ocorre em situações de desacordo, as decisões são tomadas de forma individual, podendo haver falta de sentido crítico ou desinteresse pelo que o colega faz, além da ausência de sugestões. Já na fala cumulativa, há um certo grau de colaboração positiva, mas sem questionar o que o colega diz, aceitando as informações sem discussão. Embora seja um pouco mais colaborativa que a fala disputativa, há uma acumulação de dados sem que o conhecimento seja realmente compartilhado. Por outro lado, na fala exploratória, há uma construção crítica do conhecimento. Neste caso, pode haver debate de ideias e certo desacordo, com o objetivo de promover a construção colaborativa do saber (Mercer, 2004; 2019).

Para realizar a análise de conteúdo das produções textuais dos alunos (versão inicial e final) elaborou-se uma tabela de classificação (Anexo J) que foi utilizada para corrigir ambas as versões dos textos constituída por seis parâmetros de avaliação: (i)

tema e tipologia; (ii) coerência e pertinência da informação; (iii) estrutura e coesão; (iv) morfologia e sintaxe; (v) reportório vocabular e (vi) ortografia. A análise precisa destas duas fases serviu como forma de comparação, para perceber se segundo a proposta os alunos desenvolveram ou não as competências de escrita que foram propostas. Os textos foram avaliados através dos critérios de correção da prova final de português, para o 4.º ano de escolaridade, do ano de 2015, elaborados pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE). A pontuação atribuída em cada parâmetro avaliado varia entre 1 a 5 e as pontuações 1, 3 e 5 são relativas a critérios de avaliação específicos e, segundo os critérios de avaliação do IAVE, as pontuações 2 e 4 são níveis intercalares, ou seja, correspondem ao desempenho que não é possível identificar tanto no nível anterior como no posterior, possibilitando uma margem de variação entre os descritores de desempenho. A pontuação final foi convertida numa escala de percentagem de 0 a 100%.

4.2. Análise estatística descritiva

Silvestre (2007) descreve uma das finalidades da análise estatística: “organizar os dados e sintetizá-los num pequeno número de indicadores sintéticos sem perda significativa de informação a fim de permitir um melhor conhecimento do fenómeno em estudo” (p. 7). Assim, após a realização da análise de conteúdo das produções textuais dos alunos, foram elaborados gráficos que permitiram analisar os resultados obtidos, não apenas de cada parâmetro, mas também da avaliação total das produções dos alunos.

No seguinte quadro estão resumidas as técnicas, os instrumentos e métodos de recolha de dados utilizados e a respetiva técnica de análise de dados mencionados neste capítulo.

Tabela 3

Técnicas e instrumentos de recolha de dados e métodos de análise utilizados ao longo da investigação

Técnica de recolha de dados	Instrumento de recolha de dados	Registos	Métodos de análise de dados
Observação participante	Não se aplica	- Gravações áudio. - Registos fotográficos.	Análise de conteúdo e Análise estatística descritiva
Inquérito por entrevista	- Guião de entrevista semiestruturada.	- Gravações áudio.	
Recolha documental	Não se aplica	- Produções dos alunos.	

CAPÍTULO 3

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

No presente capítulo será apresentado o contexto em que decorreu a investigação, incluindo aspetos sobre a instituição e a turma que se consideram pertinentes para a realização do estudo. De seguida, será descrita a intervenção pedagógica.

1. Contexto e Participantes

O projeto de investigação foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo 2023/2024, durante um período de estágio realizado entre 8 de janeiro e 28 de fevereiro de 2024, numa turma do 3.º ano do 1.º ciclo do ensino básico. A prática pedagógica foi desenvolvida numa instituição pública pertencente a um Agrupamento de Escolas do distrito de Setúbal.

Através de uma conversa informal com a professora cooperante, confirmou-se que a escola conta, atualmente, com três salas de educação pré-escolar e doze salas para o 1.º ciclo do Ensino Básico. É constituída por dezassete turmas de 1.º ciclo, divididas em dois turnos, o da manhã e de tarde. Tem um edifício separado para a educação pré-escolar, com três salas, casas de banho, sala de professores e um ginásio. O edifício principal tem doze salas de aula, das quais uma é um laboratório e outra é destinada às TIC (tecnologias de informação e comunicação), onde os alunos têm acesso a computadores. Tem instalações complementares como: biblioteca, refeitório, sala polivalente, gabinete de professores e ginásio. O espaço exterior é circundante ao edifício, possui locais ajardinados, um alpendre coberto, um parque infantil e um campo de jogos partilhado com um edifício destinado às atividades extracurriculares (ATL). Segundo a professora titular, relativamente às impressões gerais sobre a escola, afirma que “é uma escola muito grande e, por vezes, perde-se a identidade de escola, uma vez que não convivemos todos ao mesmo tempo, ou seja, os da manhã não convivem com os de tarde. Somos muitas turmas e mesmo na parte da manhã torna-se difícil porque somos muitos. Os espaços comuns também são reduzidos para o número de alunos da escola, como é o caso do refeitório e da biblioteca”.

Segundo a professora cooperante, a escola tem parceria com a Câmara Municipal e com a Junta de Freguesia, em que são desenvolvidos projetos e é recebido o apoio de entidades externas na dinamização das aulas de educação física. “Xadrez”, “TocáRufar”, “Fluência leitora” e “10 minutos a ler” são exemplos de projetos dinamizados nas turmas de 3.º ano da escola. Já as famílias estão ligadas à comunidade

escolar através de projetos de turma, em que são chamadas à escola para participar em projetos ou até mesmo para dinamizar atividades ligadas ao contexto¹.

No que diz respeito à sala de aula, é uma sala espaçosa com muita luminosidade. Dispõe de um quadro branco, dois projetores e um computador com acesso à internet. A sala é partilhada com outra turma de 3.º ano, no período da tarde. As paredes da sala são utilizadas para expor diversos trabalhos realizados pelos alunos e o hall de entrada também serve como expositor para alguns trabalhos desenvolvidos. A sala tem dois quadros de cortiça situados um ao pé da secretária da professora e outro próximo à porta de entrada da sala. Cada quadro destina-se a uma turma. O quadro de cortiça da professora cooperante, localizado atrás da sua secretária integra as regras de sala de aula, as "tarefas de sala" que são distribuídas semanalmente pelos alunos da turma, as planificações semanais, etc. Dentro da sala de aula existe uma pequena sala que serve de arrumos, onde a professora guarda materiais necessários para a realização das tarefas, materiais de limpeza, etc. e um lavatório uso comum dos alunos e da professora. As mesas estão organizadas em quatro filas horizontais que se encontram de frente para o quadro e uma fila que se encontram na lateral.

A turma é constituída por vinte e quatro alunos, dos quais doze são raparigas e doze são rapazes, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. A maioria dos alunos da turma tem nacionalidade portuguesa, exceto um aluno que é de São Tomé e Príncipe. A professora cooperante partilhou ainda que, dos vinte e quatro alunos, quatro usufruem de medidas universais de apoio à aprendizagem, visando a superação das dificuldades evidenciadas. Foi também efetuada uma avaliação das medidas previstas no Relatório Técnico-pedagógico de uma aluna que beneficia de medidas adicionais e seletivas. Três dos quatro alunos encontram-se ao abrigo do artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 54/2018 com adaptações ao processo de avaliação. Um dos alunos conta com um apoio de Educação Especial, duas horas por semana, e dois alunos têm apoio no âmbito do "ginásio dos saberes", uma hora por semana. Três alunos da turma usufruem da Ação Social Escolar (ASE).

Relativamente às aprendizagens, considera-se que é um grupo que se encontra na sua globalidade equilibrado em termos de níveis de aprendizagem. Através do observado, conclui-se que todos os alunos são autónomos ao nível da leitura e escrita,

¹ O Projeto Educativo da instituição está a sofrer alterações e, por isso, a escola não o disponibilizou. Já o projeto curricular de turma é confidencial e a professora cooperante não tem autorização para o disponibilizar.

apesar de existir um aluno em particular que precisa de orientação e supervisão neste domínio. Na sua globalidade, é um grupo interessado, participativo e motivado em aprender. Não obstante, tendo em consideração o que observámos e segundo a professora, os alunos têm diferentes ritmos de trabalho e de aprendizagem. Assim, de acordo com a professora titular, é uma turma bem-sucedida ao nível da aquisição das aprendizagens, não existindo casos de insucesso escolar no respetivo ano letivo.²

No âmbito da investigação do projeto, centrando-me na temática em estudo, realizei uma entrevista semiestruturada à professora cooperante que serviu de diagnóstico. De acordo com a professora, os alunos têm como rotinas a escrita semanal de um texto, ou em sala de aula ou em casa. Das produções dos alunos, a professora escolhe um texto para ser melhorado em grande grupo (turma). A professora afirma escolher um texto que considera ser benéfico para todos analisarem e identificarem os erros, quer ao nível ortográfico quer ao nível da construção de frases. Deste modo, analisam o texto e melhoram-no coletivamente. O melhoramento de texto é uma prática do Movimento da Escola Moderna (MEM) e a professora cooperante partilhou que, após terminar a sua licenciatura, participou numa oficina do MEM e utiliza muitas das suas práticas em sala de aula.

Relativamente ao *feedback* escrito individual dado pela professora às produções dos alunos, afirma que os alunos têm por hábito ver as anotações dadas, mas que, por outro lado, não realizam nem uma análise da respetiva correção nem um melhoramento individual dos seus próprios textos, segundo o *feedback* recebido.

A professora cooperante trabalha com mais frequência a estrutura do texto narrativo, porque segundo afirma “é *aquele que dá mais resposta a muitas solicitações*”. Nesta perspetiva, a narrativa tende a ser o tipo de texto com a qual os alunos mais contactam e, conseqüentemente, a que geralmente dominam com mais facilidade. Neste sentido, considerou-se pertinente o desenvolvimento de uma sequência didática (SD) em que os alunos planificaram e escreveram um texto segundo a estrutura de um texto descritivo através do *feedback* que receberam, como forma de melhorar as suas produções escritas.

² A primeira parte do subcapítulo: *O contexto e os participantes* foi realizada em conjunto com a estudante Lúcia do Rosário, na Unidade Curricular *Investigação e Prática Pedagógica*.

2. Apresentação da intervenção pedagógica

A presente investigação, tal como foi referido anteriormente, foi implementada numa turma de 3.º ano de escolaridade e teve como objetivo geral compreender o contributo do *feedback* escrito e das interações orais no processo de revisão de textos no 3.º ano de escolaridade. Deste modo, a intervenção pedagógica foi dividida em várias sessões com diferentes objetivos.

2.1. Planificação da intervenção pedagógica

Nesta secção serão apresentadas e descritas as respetivas sessões de intervenção pedagógica e as suas diferentes fases, baseadas no modelo de sequência didática de escrita (Barbeiro & Pereira, 2007). Tendo em conta as diferentes fases de intervenção foram planificadas sete sessões que se desenvolveram a partir dos seguintes objetivos e estrutura.

Tabela 4

Organização da sequência didática da intervenção pedagógica.

<u>Sessão</u>	<u>Data</u>	<u>Estrutura da SD</u>	<u>Objetivos</u>
1. ^a Sessão	24 de janeiro	Apresentação	<ul style="list-style-type: none">• Apresentar os objetivos da tarefa.
		Módulo I: Organização de informação Pesquisa e recolha de informação.	<ul style="list-style-type: none">• Selecionar as ideias-chave do texto;• Organizar a informação no esquema conceptual;• Pesquisar, selecionar e recolher informação sobre a fauna e flora do seixal;• Resumir a informação;• Registrar as ideias-chave.
2. ^a Sessão	07 de fevereiro	Continuação do Módulo I: Organização de informação Pesquisa e recolha de informação.	<ul style="list-style-type: none">• Selecionar as ideias-chave do texto;• Organizar a informação no esquema conceptual;• Pesquisar, selecionar e recolher informação sobre a fauna e flora do seixal;• Resumir a informação;• Registrar as ideias-chave.
		Módulo II: Planificação do folheto - texto descritivo.	<ul style="list-style-type: none">• Identificar os principais tópicos da estrutura do texto descritivo;• Identificar os aspetos a serem mencionados em cada parte da

			<p>estrutura (introdução, desenvolvimento e conclusão);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar o tema, as ideias e as palavras-chave do texto. • Planificar o texto descritivo segundo o respetivo tema.
3. ^a Sessão	14 de fevereiro	<p>Continuação do Módulo II:</p> <p>Planificação do folheto - texto descritivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os principais tópicos da estrutura do texto descritivo; • Identificar os aspetos a serem mencionados em cada parte da estrutura (introdução, desenvolvimento e conclusão); • Identificar o tema, as ideias e as palavras-chave do texto; • Planificar o texto descritivo segundo o respetivo tema.
4. ^a Sessão	16 de fevereiro	<p>Melhoramento de texto:</p> <p>Análise de uma introdução, com código de correção (grande grupo: turma).</p> <p>Módulo III: Textualização</p> <p>Elaboração do texto para folheto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar em grande grupo (turma) uma introdução de uma das planificações de um folheto para que os alunos se familiarizem com o código de correção que irá ser utilizado para dar <i>feedback</i> aos textos; • Escrever o folheto segundo a estrutura do texto descritivo, baseado na planificação.
5. ^a Sessão	21 de fevereiro	<p>Continuação do Módulo III: Textualização</p> <p>Elaboração do texto para o folheto.</p> <p>Módulo IV: Revisão</p> <p>Autorrevisão.</p> <p>Lista de Verificação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever o folheto segundo a estrutura do texto descritivo, baseado na planificação; • Rer o texto; • Identificar e registar os erros e sugestões de melhoria; • Autoavaliar-se segundo os parâmetros da lista de verificação.

6. ^a Sessão	23 de fevereiro	Módulo IV: Revisão Autorrevisão. Lista de Verificação.	<ul style="list-style-type: none"> • Rer o texto; • Identificar e registar os erros e sugestões de melhoria; • Autoavaliar-se segundo os parâmetros da lista de verificação.
7. ^a Sessão	28 de fevereiro	Módulo V: Revisão Heterorrevisão. Produção Final: Reescrita do texto. Elaboração do folheto informativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o texto do folheto de outro par de colegas; • Identificar e registar os erros e sugestões de melhoria. • Reescrever o folheto. • Apresentar o folheto à turma. • Mencionar as ideias principais do folheto; • Identificar as estratégias utilizadas; • Avaliar as estratégias adotadas.

2.2. Apresentação e fundamentação da intervenção pedagógica

Nesta secção serão apresentadas e fundamentadas todas as sessões da intervenção pedagógica.

2.2.1. 1.^a Sessão

A primeira sessão decorreu no dia 24 de janeiro de 2024 e consistiu na apresentação e início do Módulo I: organização da informação, pesquisa e recolha de informação. Nesta sessão pretendeu-se realizar uma apresentação do trabalho que iria ser desenvolvido ao longo do projeto. Um dos principais objetivos foi explicitar aos alunos que iriam assumir o papel de investigadores e procurar saber sobre a fauna e flora da sua região, neste caso, do concelho do Seixal para, posteriormente, a exporem num folheto informativo.

A tarefa “*O que penso ser um folheto informativo*” foi a primeira a ser realizada durante o projeto de investigação e serviu como ponto de partida para perceção das concepções precoces dos alunos sobre o género a ser trabalhado. A principal finalidade desta tarefa inicial foi realizar uma primeira interação em grande grupo e enquadrar o género escolhido, o folheto informativo, nas tarefas posteriores a realizar, com o objetivo de perceber os conhecimentos prévios dos alunos. Esta tarefa partiu de uma pergunta inicial: “Quem é que me sabe dizer o que é um folheto?” e aguardar pelas respostas espontâneas dos alunos para posterior análise.

Em seguida, serão apresentadas as transcrições das interações dos alunos, recolhidas através de gravações áudio. Esta foi uma primeira tarefa que resultou numa reflexão segundo a partilha das ideias dos alunos, realizada sem categorias específicas, centrada no seu conhecimento sobre escrita, folhetos e géneros. O seguinte diálogo ilustra as interações relativas ao que foi referido anteriormente:

(1) Episódio «O que penso ser um folheto informativo»

Professora-estagiária: Quem é que me sabe dizer o que é um folheto?

Aluna A: Uma espécie de texto para pôr coisas.

Aluno B: É um papel onde escrevemos sobre uma determinada coisa.

Aluna C: É uma folha em que escrevemos.

Professora-estagiária: E os folhetos existem apenas em formato papel?

Aluna C: Em cartão também.

Aluna D: E em cartolina.

Aluna A: No computador!

Professora-estagiária: Apesar de conseguirmos encontrar folhetos em formato digital, tal como no computador, o que vamos construir ao longo deste projeto é um folheto em formato papel. Agora vou vos pedir que, através da folha branca que têm à vossa frente, me expliquem o que é que para vocês é um folheto em formato de papel?

(24 de janeiro de 2024, partilha em turma, Seixal)

Nesta primeira tarefa, ao ouvir as ideias espontâneas dos alunos sobre o que era um folheto, percebi que eles possuíam alguma compreensão e prática do conceito, associando-o principalmente ao suporte físico (papel, cartolina, cartão) e à função de partilha de informações escritas. As respostas indicaram que os alunos reconheciam o folheto como um objeto textual, ainda que com uma definição simples e centrada no formato e no uso do espaço para escrever. A discussão sobre os diferentes formatos possíveis (papel, digital, cartão) revelou que eles já tinham alguma familiaridade com as diversas formas de apresentação dos folhetos, mesmo que o foco deste projeto fosse o formato papel.

Após este pequeno debate, distribuiu-se uma folha branca por aluno e pediu-se que, recorrendo à folha branca, os alunos expressassem o que para eles era um folheto/panfleto e, oralmente, dissessem qual o seu propósito. Esta dinâmica serviu para perceber que noção é que os alunos tinham de folheto e demonstrar-lhes que os folhetos podem ter diversos formatos e tamanhos. As seguintes figuras apresentam alguns exemplos de demonstrações de alunos sobre o que pensavam ser um folheto informativo em formato de papel.

Figura 6

Demonstração de alunos sobre o que pensavam ser um folheto informativo em formato de papel



Através da figura 6 é possível observar alguns exemplos das representações que os alunos fizeram individualmente. Esta etapa foi fundamental para identificar o ponto de partida do conhecimento dos alunos, permitindo que a tarefa pudesse partir das concepções iniciais dos alunos e avançar para uma compreensão mais aprofundada sobre o género textual e as suas características específicas.

Após esta etapa, retomamos o diálogo e o questionamento acerca do que pensavam ser um folheto e sobre a introdução ao tipo de texto que nele iria estar presente:

- (2) Episódio «O que penso ser um folheto informativo e o que sei acerca do texto descritivo»

Professora-estagiária: Observem os folhetos uns dos outros. Os folhetos são todos iguais?

Alunos: Não!

Professora-estagiária: Se cada um de vocês colocar texto, informações importantes e imagens na vossa folha poderá criar um folheto! Mas, no meu folheto eu posso escrever um texto como eu quiser?

Aluno E: Não, temos de ter pontuações e regras.

Professora-estagiária: Boa! Então, o texto que nós vamos escrever para os folhetos tem de ter regras. No nosso folheto vamos escrever um texto descritivo, quem é que me sabe dizer o porquê de ser um texto descritivo?

Aluna D: Porque vamos descrever alguma coisa.

Professora-estagiária: E quais serão as regras para escrever um texto descritivo?

Aluno F: Tem de ter um início, meio e fim.

Aluna A: No fim do texto podemos nos despedir de quem está a ler.

Aluno E: Temos de explicar primeiro o que vamos descrever e só depois é que escrevemos o resto.

Professora-estagiária: Ok muito bem! O texto descritivo segue uma estrutura que tem uma introdução, desenvolvimento e conclusão. Conhecem esta estrutura?

Alunos: Sim!

Professora-estagiária: Então, o que é que devemos escrever na introdução?

Aluna C: Devemos dizer sobre o que vamos falar no folheto.

Aluna A: O tema!

Professora-estagiária: E no desenvolvimento?

Aluno H: Vamos colocar as informações todas do folheto.

Aluno D: Não, se não ficamos sem coisas para pôr na conclusão!

Professora-estagiária: Explica lá melhor a tua ideia!

Aluno D: Se colocamos tudo no desenvolvimento depois não temos nada para dizer na conclusão...

Aluna A: Mas já tínhamos dito que no fim era para nos despedir!

Professora-estagiária: Para a construção dos folhetos iremos realizar uma escrita coletiva, o que é que vocês acham que é uma escrita coletiva?

Aluna F: É uma escrita em conjunto.

Aluno H: A pares?

Professora-estagiária: É isso mesmo, irão escrever a pares.

(24 de janeiro de 2024, partilha em turma, Seixal)

Os alunos demonstraram uma compreensão inicial e relevante sobre o género textual do folheto informativo, bem como, das características do texto descritivo. Reconheceram que os folhetos podem apresentar diferenças, mas seguem regras específicas, especialmente no que diz respeito à organização do texto. Foi possível observar que já possuíam noções básicas da estrutura textual, identificando a necessidade de “início, meio e fim”, bem como a função da introdução (apresentar o tema), o desenvolvimento em especificar as informações e a conclusão em finalizar o texto, muitas vezes com uma despedida. Além disso, a reflexão crítica de alguns alunos sobre a distribuição do conteúdo entre as partes do texto indicou um conhecimento mais aprofundado relativamente à estrutura e coerência textual.

É interessante notar como, mesmo num momento inicial de aprendizagem, os alunos conseguiram dialogar entre si e contribuir com ideias que enriqueceram a compreensão coletiva. Este processo mostra que, ao estimular a participação e o pensamento crítico, é possível fortalecer não só o conhecimento sobre o gênero, mas também a autonomia e a consciência do papel dos alunos na sua aprendizagem.

Após este momento de diálogo coletivo distribuíram-se os guiões da SD (Anexo C) e solicitou-se aos alunos que iniciassem a leitura do texto apresentado sobre a fauna e flora do concelho do Seixal. A leitura deste texto teve como objetivo familiarizar os alunos com o tipo de texto presente nos folhetos, o texto descritivo. De forma a perceber os hábitos dos alunos no que respeita à seleção e organização de informação foi pedido aos alunos que sublinhassem no texto o tema e algumas ideias que considerassem importantes. Em seguida, questionou-se se existiam palavras no texto que os alunos desconheciam. Se sim, deveriam registar no guião as respetivas palavras e utilizar o computador ou o dicionário para procurar o seu significado, com o objetivo de perceber as suas competências de pesquisa de informação.

Ainda no mesmo módulo, de acordo com a informação que leram no texto, os alunos preencheram os espaços em branco e registaram as ideias e as palavras-chave do texto. Em seguida, foi-lhes solicitado que resumissem o texto, identificando o respetivo tema e ideias principais, como o propósito de perceber as suas competências ao nível da síntese/resumo de ideias e segmentos de texto relevantes para a construção do sentido.

Após a escrita da síntese do texto, foram formados pares e foi-lhes pedido escolhessem um animal ou uma espécie presente no texto e que pesquisassem nos computadores informação extra sobre o respetivo animal ou espécie. Esta pesquisa foi orientada segundo uma lista de links de sites previamente selecionados pela estagiária. Esta etapa tinha como objetivo que os alunos desenvolvessem e mobilizassem os conhecimentos que tinham sobre competências de pesquisa e seleção de informação. Após a realização da pesquisa, registaram as informações mais importantes no guião da SD.

2.2.2. 2.^a Sessão

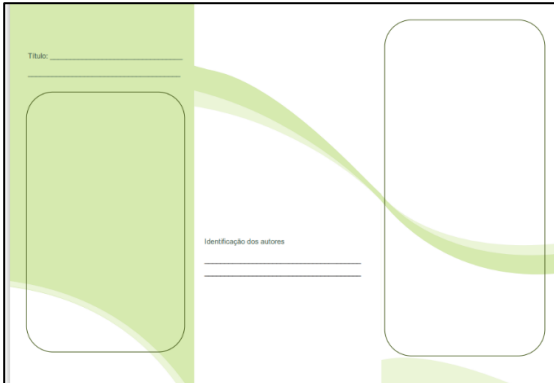
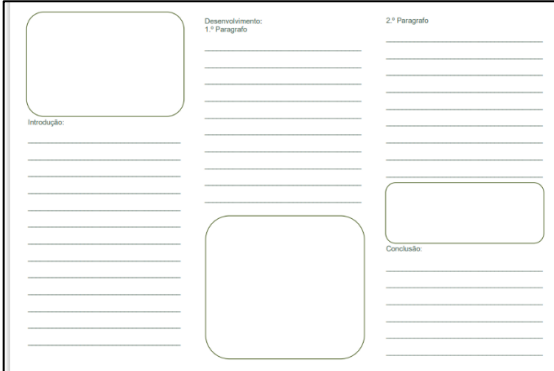
Na segunda sessão, realizada no dia 07 de fevereiro de 2024, os alunos terminaram a realização do módulo I e deram início à realização do módulo II, que teve como objetivo principal identificar as características de um texto descritivo, centrando esta sessão, essencialmente, no domínio da escrita. Inicialmente, questionou-se se sabiam qual a estrutura do texto descritivo que, em seguida, foi analisada em conjunto.

Pediu-se a um aluno, aleatoriamente, para ler as frases e foi explicado que aquelas eram as regras que o texto que iriam escrever para o folheto informativo teria. Em seguida, projetou-se um exemplo de folheto no quadro e relacionou-se o com a estrutura do texto descritivo que tinham estado a analisar em conjunto, tal como é possível observar na seguinte figura.

Figura 7

Estrutura do texto descritivo e organização do folheto

Estrutura do texto descritivo
Na <u>introdução</u> ...
Damos um título ao folheto.
Referimos o tema do folheto.
Explicamos o objetivo do folheto.
No <u>desenvolvimento</u> ...
Colocamos a informação de maneira organizada.
Explicamos as ideias principais.
Verificamos se cada parágrafo corresponde a um assunto.
No fim...
Apresentamos uma <u>conclusão</u> .
E ainda...
Utilizamos adjetivos para caracterizar os nomes.
Utilizamos verbos na 3.º pessoa do singular ou do plural.
Utilizamos verbos no presente do indicativo.
Evitamos a repetição de palavras.
Utilizamos pontuação diversificada.
Respeitamos as regras de ortografia.

Na figura 7 é possível verificar a estrutura do texto descritivo e a organização do folheto que foi apresentado à turma no momento de discussão coletiva.

Na segunda parte da aula, os alunos iniciaram a realização do Módulo II, a planificação do folheto. Nesta etapa, os alunos, em pares, planificaram o texto descritivo que iriam depois utilizar para a escrita do folheto informativo. Os alunos recorreram às ideias-chave que selecionaram no texto que leram e à informação que recolheram anteriormente nos computadores. Através da estrutura da planificação, os alunos familiarizaram-se com a estrutura do texto descritivo e identificaram as suas partes constituintes: introdução, desenvolvimento e conclusão.

2.2.3. 3.ª Sessão - Planificação

Na terceira sessão, realizada no dia 14 de fevereiro de 2024, os alunos terminaram a realização do módulo II, a planificação do folheto. Entre esta mesma

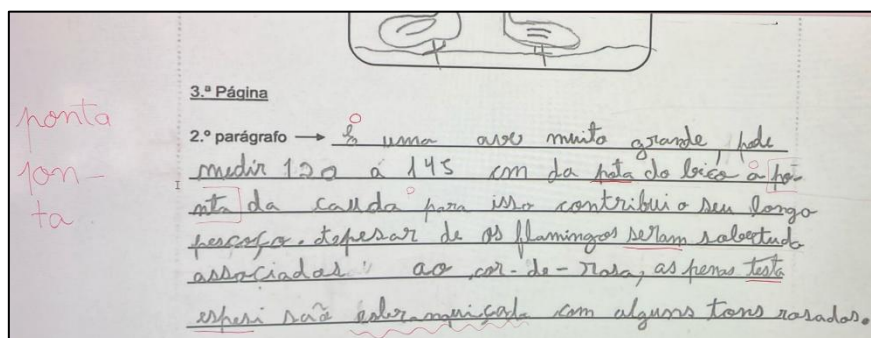
sessão e a sessão número quatro, levaram-se as planificações para casa e iniciou-se a realização do respetivo *feedback*, segundo o código de correção de escrita previamente elaborado (Anexo E).

2.2.4. 4.^a Sessão - Textualização

Na aula de dia 16 de fevereiro de 2024, na quarta sessão, realizou-se um melhoramento de texto coletivo de uma introdução que foi previamente selecionada de uma das planificações dos pares. Distribuiu-se a cada par de alunos uma fotocópia da respetiva introdução, projetou-se no quadro essa mesma introdução e distribuiu-se também um código de correção de escrita por aluno. Analisou-se em conjunto a introdução e identificaram-se os respetivos erros coletivamente, nomeando cada código para cada um dos erros.

Figura 8

Introdução de uma planificação de um par de alunos que foi analisada e corrigida coletivamente



Na figura 8 é possível observar o resultado do melhoramento de texto coletivo realizado, segundo o código de correção escrita. Este melhoramento de texto coletivo serviu para os alunos se familiarizarem com o código de correção que se iria disponibilizar e utilizar para dar o *feedback* aos textos dos pares.

Nesta aula entregou-se o *feedback* das planificações aos pares com o código de correção aplicado e os pares iniciaram a realização do Módulo III, a textualização. Este módulo tinha como foco a escrita do texto segundo a estrutura do texto descritivo, inspirado na planificação.

2.2.5. 5.^a Sessão - Revisão

Após a escrita do texto, na quinta sessão realizada no dia 21 de fevereiro de 2024, os alunos iniciaram o Módulo IV, a revisão de texto, em que realizaram a autorrevisão da sua escrita e preencheram uma lista de verificação do seu próprio texto

do folheto. Este módulo da SD tinha como objetivos que os alunos relessem o próprio texto, identificassem e registassem os erros e sugestões de melhoria e se autoavaliassem segundo os parâmetros da lista de verificação. Neste sentido, foi solicitado aos pares que fossem críticos ao analisar os próprios textos. Na revisão de texto os alunos releam o seu próprio texto, escreveram comentários e perguntas que foram surgindo ao longo da revisão, registaram erros de ortografia que encontraram e a respetiva proposta de correção. Na lista de verificação deveriam ler com atenção as frases e colocar um X na resposta correta: cumpriram ou não cumpriram (sim ou não), de modo a desenvolver uma tomada de consciência do cumprimento das regras que tinham de cumprir acerca da estrutura do texto para o folheto informativo.

2.2.6. 6.^a Sessão

A sexta sessão, realizada no dia 23 de fevereiro de 2023, foi utilizada para terminar o módulo V: revisão. Nesta aula os alunos realizaram a heterorrevisão de um folheto de outro par de colegas. Esta parte do módulo V teve como principal foco que os alunos avaliassem o texto do folheto de outro par de colegas. Deveriam escrever três aspetos positivos do texto dos colegas, dar três sugestões de melhoria, colocar três questões que gostariam de fazer aos colegas, registar três erros ortográficos encontrados e as respetivas propostas de correção. Nesta sessão, os alunos receberam fotocópias dos folhetos dos colegas e, com o auxílio do código de correção, corrigiram os erros identificados e deram *feedback* aos colegas sobre os textos.

2.2.7. 7.^a Sessão - Produção Final

Na sétima e última sessão, realizada no dia 28 de fevereiro, os alunos terminaram a realização do módulo V, a heterorrevisão e passaram para a elaboração da produção final: o folheto informativo. Esta última etapa da SD tinha como objetivo que os alunos reescrevessem o texto para o folheto segundo o *feedback* recebido da professora-estagiária e dos colegas e, deste modo, observar melhorias na escrita dos textos.

Ao longo da realização das várias etapas do projeto procurei circular pela sala e apoiar os pares que precisaram. Durante toda a sessão, considerei fundamental tirar notas sobre a dinâmica da turma e sobre as contribuições de cada aluno de forma a compreender as dificuldades sentidas, bem como os métodos de trabalho mais eficazes. Nesse sentido, as sessões foram acompanhadas de um registo áudio, para posteriormente, poder analisar e refletir sobre o trabalho desenvolvido.

Resumindo, neste capítulo foi apresentada a intervenção que me deu oportunidade de integrar estratégias de avaliação, tal como o *feedback*, para promover

competências de escrita de folhetos. Neste sentido, o estudo reuniu um conjunto de tarefas contextualizadas e estruturadas, com o objetivo de realizar tarefas de auto e heterorrevisão entre pares e analisar o contributo do *feedback* escrito e das interações orais como forma de potenciar uma melhoria na qualidade da produção textual dos alunos.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS/RESULTADOS

No presente capítulo apresenta-se a descrição e análise dos dados obtidos durante toda a intervenção pedagógica. A análise de cada momento é focada na identificação de aspetos relacionados com o objetivo e as questões do estudo. Como se explicita no capítulo da metodologia, a análise centrou-se no processo de reflexão metalinguística, tendo como objeto de estudo as verbalizações dos alunos nos momentos de autorrevisão, heterorrevisão e reescrita do texto para folheto informativo e nos resultados, tendo por objeto a escrita dos folhetos.

Este capítulo está organizado em duas secções diferentes. A primeira secção centrou-se na análise das verbalizações de dois pares de alunos nos momentos de autorrevisão, heterorrevisão e reescrita do texto para folheto informativo e na discussão dos dados a partir das interações. Na segunda secção, realiza-se uma análise dos resultados da escrita dos folhetos, com o objetivo de compreender o contributo do *feedback* na escrita do produto final.

1. Análise e discussão do processo: as interações a partir do *feedback*

Nesta secção serão analisadas as interações estabelecidas entre dois pares de trabalho: M_S³ e S_A⁴. Foram transcritos integralmente e considerados para análise a totalidade dos diálogos. Dada a extensão dos diálogos, nesta secção de análise e discussão apresentam-se as interações mais ilustrativas das categorias em estudo. Note-se, contudo, que se usa o material quase na sua totalidade, optando-se por não usar momentos de fala com conteúdos mais repetitivos ou momentos de conversa com tópicos irrelevantes para o tema da investigação.

Tal como referido na secção 4.1 do capítulo 2 (pp. 42-43), as transcrições serão foco de análise de conteúdo dispostas em tabelas constituídas por três categorias das dinâmicas nas interações: (i) fala disputativa, (ii) fala cumulativa e (iii) fala exploratória (Mercer, 2004; 2019). De forma a facilitar a análise, numeraram-se os vários momentos de diálogo, que foram organizados nas respetivas tabelas.

1.1. Análise das verbalizações no momento de autorrevisão

O momento de autorrevisão enquadrou-se no módulo IV da sequência didática (SD): Revisão e tinha como objetivo que os alunos realizassem a autoavaliação da

³ A transcrição da gravação de áudio desta interação encontra-se no Anexo L.

⁴ A transcrição da gravação de áudio desta interação encontra-se no Anexo M.

escrita do seu texto, preenchendo uma lista de verificação. Este objetivo de investigação enquadra-se num objetivo de aprendizagem das Aprendizagens Essências (AE) de Português do 3.º ano: “Avaliar os próprios textos com conseqüente aperfeiçoamento” (DGE, 2018, p. 11).

Como referido na secção 2.2 do capítulo 3 (p. 56) neste módulo da SD os alunos deveriam reler o próprio texto, identificar e registar os erros encontrados e autoavaliar-se segundo os parâmetros da lista de verificação. No decorrer da tarefa, foi solicitado aos pares que fossem críticos ao analisar os próprios textos. Neste sentido, na revisão de texto os pares iniciaram a leitura do seu próprio texto, escreveram comentários e perguntas que foram surgindo ao longo da revisão, registaram erros que encontraram e a respetiva proposta de correção. Na lista de verificação deveriam analisar com atenção as afirmações e colocar um X na resposta correta: cumpriram ou não cumpriram (sim ou não), de modo a desenvolver uma tomada de consciência relativamente ao processo de escrita de textos, mais especificamente à estrutura do texto descritivo para o folheto informativo.

1.1.1. Interação do par M_S

Em seguida encontra-se a interação do par M_S no momento de autorrevisão.

Tabela 5

Categorias das dinâmicas das Interações do par M_S no momento de autorrevisão

Fala Exploratória	Fala Cumulativa	Fala Disputativa
<p>3. S: Utilizámos adjetivos para caracterizar os nomes?</p>	<p>2. M: No desenvolvimento, colocámos a informação de maneira organizada? S: Pusemos. M: Explicamos as ideias principais? S: Sim. M: Cada parágrafo corresponde a um assunto? S: Sim. M: Apresentámos uma conclusão? S: Sim.</p>	<p>1. S: “O pinheiro-manso é uma árvore importante, porque nós dá oxigénio”. M: Porque é que está “nós”? é “nos”. S: Não estás a ver aqui um acento? M: Estou... S: Então é “nós”. M: Mas devia estar “nos”. ⁵ [...]</p>

⁵ No manuscrito acaba por ficar “nos” apesar de S. não ter concordado com a correção.

<p>M: Tenho de ver... (risos) “O pinheiro-manso existe na...”</p> <p>S: Sim, usámos.</p> <p>M: Não, não... Espera, espera... Não, não usámos adjetivos.</p> <p>4. S: Então, usámos verbos na terceira pessoa do singular ou plural?</p> <p>M: Sim, usámos aqueles... usámos olha aqui “o pinheiro-manso é...”</p> <p>5. S: Ok e usamos verbos no presente do indicativo?</p> <p>M: Não.</p> <p>S: Espera, não? Aqui está “são, é”, por isso, usámos.</p>	<p>6. S: Evitámos a repetição de palavras?</p> <p>M: Sim. Usámos pontuação diversificada? É tipo, utilizámos outros sinais de pontuação.</p> <p>S: Não. Respeitámos as regras de ortografia? Sim</p> <p>M: Sim.</p>	
--	---	--

Ao analisar os dados, conseguem-se identificar três tipos de dinâmicas nas interações, como se pode observar na tabela 5: (i) fala exploratória, (ii) fala cumulativa e (iii) fala disputativa.

Mercer (2004) refere que a fala disputativa é aquela em que não há construção de conhecimentos, havendo contestação ou desacordo entre os pares. É mais comum em situações em que alguém discorda ou tenta corrigir algo dito pelo outro. Por exemplo, no momento assinalado em 1 há um pequeno desacordo sobre a forma correta da frase (“[...] porque nós dá oxigénio” ou “[...] porque nos dá oxigénio”), com argumentos de ambos os lados:

M: *Porque é que está “nós”? é “nos”.*

S: *Não estás a ver aqui um acento?*

M: *Estou...*

S: *Então é “nós”.*

M: *Mas devia estar “nos”.*

O aluno M. tenta corrigir o aluno S., mas S. discorda, afirmando que a forma correta seria "nós". No fim, M. defende a sua ideia e afirma que a forma correta seria "nos". Contudo, não chegam a um acordo que poderia ter como resultado a melhoria da escrita e no manuscrito acaba por ficar a forma correta "nos", apesar do aluno S. não ter concordado com a correção.

A fala cumulativa ocorre quando os participantes acrescentam informações ou realizam afirmações de maneira aparentemente cooperativa, geralmente concordando ou completando o que foi dito anteriormente, mas sem que haja progresso na construção do conhecimento (Mercer, 2004; 2019). No diálogo apresentado em 2, os alunos concordam com o facto de o trabalho ter sido bem estruturado, sem conflito ou conclusão comum que conduza a uma nova aprendizagem, ou seja, não há uma verdadeira troca de conhecimento, nem debate de ideias. Deste modo, ambos confirmam as ações realizadas sem questionar ou explorar possíveis melhorias. No momento 6 observamos mais um exemplo, em que o aluno S. questiona e o aluno M. responde de forma quase automática, sem qualquer aprofundamento ou justificação adicional. Os alunos verificam mais um critério específico da escrita: **M:** *[...] usámos pontuação diversificada?*, porém reconhecem que não o cumpriram, sem explorar novas perspetivas.

As interações que surgem através do discurso exploratório são aquelas em que, segundo Mercer (2004; 2019), os participantes realizam questionamentos e

investigações, problematizam e chegam a conclusões conjuntas, procurando explorar um tema ou encontrar soluções, tratando-se de um momento de colaboração na construção do conhecimento. Como se explicou na secção 4.1, do capítulo 2 (p. 43), as dinâmicas de fala exploratória desencadeiam competências de aprendizagem entre pares. Por exemplo, no momento assinalado em 3 há uma reflexão conjunta para identificar o uso de adjetivos, com uma revisão que inclui uma reavaliação e correção, ou seja, um debate de ideias:

S: *Utilizámos adjetivos para caracterizar os nomes?*

M: *Tenho de ver... O pinheiro-manso existe na...*

S: *Sim, usámos.*

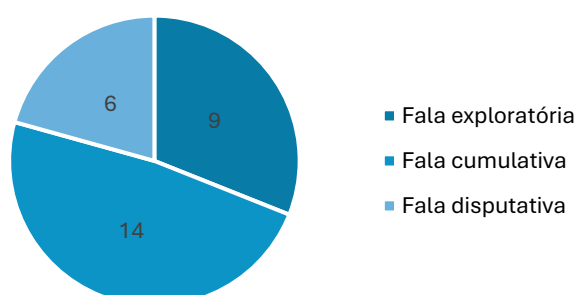
M: *Não, não... Espera, espera... Não, não usámos adjetivos.*

Neste momento, S. questiona o colega, M. reflete e demonstra participação ativa no processo, em seguida, S. afirma que sim e, por fim, M. corrige e conclui que afinal não utilizaram adjetivos. No momento 4: **M:** *Sim, usámos aqueles... usámos olha aqui “o pinheiro-manso é...”*, os alunos demonstram uma atitude de colaboração para verificar o uso de verbos no presente do indicativo, retirando exemplos do seu texto para sustentar a sua opinião e verificar se cumpriram com o pedido. Na interação 5 verifica-se também um momento de análise crítica e correção, com base em evidências textuais: **S:** *Espera, não? Aqui está “são, é”, por isso, usámos.*, em que S. refuta a resposta de M. e prova o seu ponto de vista com exemplos concretos do texto.

Assim, a fala cumulativa predomina nestes excertos, uma vez que, apesar do par investigar o próprio texto, refletir e rever as suas respostas com base na análise, os momentos de fala cumulativa constituem cerca de 48% das falas neste diálogo. Na imagem seguinte, é possível observar o número de falas desta interação. Para dar uma ideia concreta da extensão do diálogo, nos gráficos apresentam-se os números absolutos e não as percentagens.

Figura 9

Número de falas nos períodos de fala exploratória, cumulativa e disputativa



Através do gráfico, é possível verificar que existem nove falas em momentos exploratórios, catorze falas em momentos cumulativos e seis falas em momentos disputativos. Para concluir a análise da interação do par M_S, embora o diálogo reflita os três tipos de discurso propostos por Mercer (2004, 2019), conclui-se que a fala cumulativa predomina neste diálogo representando catorze das vinte e nove falas analisadas. Pensa-se que poderá ser devido ao facto de os alunos se estarem ainda a apropriar da tarefa, contudo, considera-se que este diálogo é um bom exemplo de como as interações podem fluir de maneira cooperativa, investigativa e, em alguns momentos, com pequenos desacordos. Isto ocorre porque os alunos estão envolvidos numa análise reflexiva sobre o próprio texto, verificando critérios e confirmando as escolhas realizadas.

1.1.2. Interação do par S_A

Em seguida encontra-se a interação do par S_A no momento de autorrevisão.

Tabela 6

Categorias das Dinâmicas nas Interações do par S_A no momento de autorrevisão

Fala Exploratória	Fala Cumulativa	Fala Disputativa
<p>1. S: [...] Eu acho que pusemos frases muito pequenas e outras muito grandes...</p> <p>A: Escreveste “outra muito grandes”, é outras.</p> <p>2. S: E erros? Vou ler em voz alta. “Este folheto é para conhecer o flamingo e as suas caracteristisas”.</p> <p>A: “caracteristisas”? Devia estar “características”.</p>	<p>4. A: Falta o título. Vais pôr?</p> <p>S: Sim. E referimos o tema do folheto?</p> <p>A: Sim. Explicámos os objetivos?</p> <p>S: Sim.</p>	<p>3. S: “num zoológico de Austrália”. Eu disse para pores com letra minúscula.</p> <p>A: Mas é com maiúscula, letra grande! É um país!</p> <p>S: Eu disse-te para escreveres muitas coisas de uma maneira e tu escreveste de outra!</p> <p>5. A: Colocámos a informação de maneira organizada?</p> <p>S: Acho que sim...</p>

<p>6. A: Cada parágrafo corresponde a um assunto? S: Não! Espera... nós temos parágrafos? A: Temos. S: Ah! Sim. A: Apresentámos uma conclusão? S: Sim. A: Espera... Sim, diz “concluindo”.</p> <p>8. A: Evitámos a repetição das palavras? S: Sim. Temos aqui palavras tão estranhas! A: Utilizámos pontuação diversificada? Sim. Respeitámos as regras de ortografia? Sim. S: Hum... sim. A: Colocámos muitas coisas “sim” e apenas três coisas “não”.</p>	<p>7. A: Utilizámos adjetivos para caracterizar os nomes? S: Não. Usámos verbos na terceira pessoa? Não. S: Na terceira pessoa do singular ou do plural? Não. A: Utilizámos verbos no presente do indicativo? S: Não.</p>	<p>A: Vou pôr não! S: Põe sim! [...]</p>
--	---	--

Ao analisar os dados, é possível identificar novamente três tipos de dinâmicas nas interações: (i) fala exploratória, (ii) fala cumulativa e (iii) fala disputativa (Mercer, 2004; 2019).

A interação inicia-se com uma fala exploratória, apresentada no momento 1: “**S:** *Eu acho que pusemos frases muito pequenas e outras muito grandes...*”, em que existe uma reflexão inicial do aluno S. sobre a estrutura do texto, através de uma análise subjetiva. Em seguida, na afirmação: “**A:** *Escreveste “outra muito grandes”, é outras.*” observa-se o início de uma interação, em que há uma correção direta de um erro identificado, sem elaboração ou discussão por parte do aluno A., que corrige um erro de concordância verbal cometido por S. No momento seguinte, apresentado em 2: “**A:** *“caracteristisas”? Devia estar “características”.*” O aluno A. identifica e corrige novamente de forma imediata um erro encontrado. Através desta interação é possível observar a existência de pequenos desacordos, mas verificando-se de imediato sugestões do aluno A. para ultrapassar a situação. No momento 6, os alunos refletem colaborativamente, de modo a verificar se um critério foi cumprido: “**S:** *Não! Espera... nós temos parágrafos?*”. Neste excerto, é possível verificar que o aluno S. tem conhecimentos sobre a estrutura do texto, uma vez que questiona e reflete sobre a existência de parágrafos, isto é, a preocupação em cumprir a estrutura textual definida. No diálogo apresentado em 8 existe uma análise superficial do aluno S.: “**S:** *Sim. Temos aqui palavras tão estranhas!*”, uma afirmação que poderia ter sido utilizada para desenvolver um debate entre o par, mas que se resumiu apenas a uma opinião do aluno S. Por fim, a partir da fala: “**A:** *Colocámos muitas coisas “sim” e apenas três coisas “não”.*” é possível identificar uma reflexão final sobre a proporção de aspetos positivos e negativos no texto, através da participação ativa do aluno A., exprimindo uma opinião.

Um momento de fala cumulativa é possível identificar no diálogo apresentado em 7, em que existe apenas concordância sobre o que é dito, sem qualquer reflexão ou argumentação por parte de nenhum dos alunos. Assim, existe apenas uma reafirmação e aceitação dos parâmetros a cumprir sobre pontuação e ortografia, ou seja, o “conhecimento partilhado” é construído por justaposição (acumulação) de ideias (Mercer, 2004).

A fala disputativa caracteriza-se por desacordo e tomada de decisão individual. Tal como no diálogo apresentado em 3:

“**S:** (...) *“num zoológico de Austrália”. Eu disse para pões com letra minúscula.*

A: *Mas é com maiúscula, letra grande! É um país!*”

Observa-se um desacordo entre o par e justificação sobre a escrita correta da palavra, com base em normas gramaticais, demonstrando conhecimento relativamente à ortografia das palavras. O aluno A. contesta a sugestão de S., explicando que "Austrália" deve ser escrito com maiúscula, pois é o nome de um país. Em seguida, a afirmação do aluno S.: *"Eu disse-te para escreveres muitas coisas de uma maneira e tu escreveste de outra!"* demonstra um conflito direto, em que o aluno S. expressa um descontentamento, contestando a maneira como o aluno A. seguiu as instruções da tarefa. Já no diálogo apresentado em 5 existe um desacordo sobre a avaliação de um critério sobre a coerência do texto, tratando-se também de uma interação com fala disputativa:

A: *Colocámos a informação de maneira organizada?*

S: *Acho que sim...*

A: *Vou pôr não!*

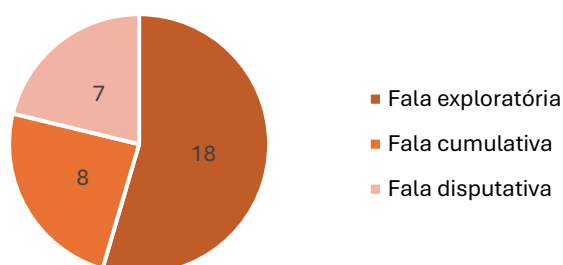
S: *Põe sim!"*

Sem aprofundar argumentos, o aluno S. defende que sim e o aluno A. afirma que irá colocar que não, terminando com o imperativo do aluno S.: **S:** *Põe sim!"*. Nesta situação, observa-se um desacordo entre os alunos relativamente à coerência da informação do texto. A coerência refere-se à forma como as ideias e informações são apresentadas no texto de forma lógica e clara, permitindo que o leitor compreenda o sentido do texto. Um dos alunos defende que produziram um discurso coerente, com informação pertinente e com progressão temática evidente, por outro lado, o aluno defende que não. Aqui, os alunos poderiam ter explorado esta dúvida, ao realizar uma análise mais profunda do texto ou ao questionar a professora, de forma a receber algum *feedback*. Contudo, o aluno A. acabou por aceitar a resposta do aluno S., apesar de não concordar, e sem aprofundarem a questão.

Concluindo, a fala exploratória predomina nestes excertos, uma vez que constitui cerca de 55% das falas neste diálogo. Na imagem seguinte, é possível observar o número de falas desta interação.

Figura 10

Dinâmica das interações do par S_A no momento de autorrevisão



Através do gráfico, é possível verificar que existem dezoito falas em momentos exploratórios, oito falas em momentos cumulativos e sete falas em momentos disputativos. Conclui-se que a fala disputativa ocorre quando há desacordos, como na interação: “**S:** acho que sim; **A:** vou pôr não; **S:** põe sim!” e a questão da palavra “*Austrália*” ser escrita com ou não com letra maiúscula. A fala cumulativa ocorre quando há construção positiva do conhecimento, mas acrítica do que disse o colega ou quando ambos concordam sobre o conteúdo através de justaposição (acumulação) de ideias (Mercer, 2004). A fala exploratória, quando se realizam perguntas investigativas para confirmar ou esclarecer se certos aspetos do trabalho, como objetivos, tempos verbais e repetição de palavras, foram adequadamente abordados. Este diálogo, assim como o anterior, apresenta as três categorias de fala, com um equilíbrio entre correções, colaboração e questionamentos para verificar a qualidade do trabalho realizado entre o par, predominando momentos de fala exploratória como condutores deste diálogo.

1.2 Análise das verbalizações no momento de heterorrevisão

Após a realização do momento de autorrevisão, os alunos realizaram a heterorrevisão de textos de outros pares. Tal como o anterior, este momento enquadrou-se no módulo IV: Revisão e tinha como objetivo que os alunos avaliassem a escrita do texto do folheto de outro par de colegas, com recurso ao código de correção da escrita.

Neste momento de correção, os alunos também realizaram a “Revisão de 3 em 3”, em que lhes foi solicitada a indicação de três aspetos positivos do texto dos colegas, três sugestões de melhoria, três perguntas que gostariam de fazer aos autores do texto e, por fim, a identificação de três erros encontrados e a respetiva proposta de correção. Nesta tarefa, os alunos receberam fotocópias dos folhetos dos colegas e, com o auxílio do código de correção, corrigiram os erros identificados e deram *feedback* dos textos aos colegas. Neste sentido, esta tarefa enquadrou-se num objetivo de aprendizagem das *Aprendizagens Essenciais de Português* do 3.º ano: “Expressar opiniões e fundamentá-las” (DGE, 2018, p.11).

Inicialmente, serão apresentados pequenos diálogos sobre o texto de S_A, que foi revisto pelo par M_S. Posteriormente, os diálogos apresentados dizem respeito ao texto de M_S, que foi revisto pelo par S_A.

1.2.1. Interação do par M_S

Em seguida encontra-se a interação do par M_S no momento de heterorrevisão.

Tabela 7

Categorias das Dinâmicas nas Interações do par M_S no momento de heterorrevisão

Fala Exploratória	Fala cumulativa	Fala Disputativa
<p>1. M: Posso começar a ler? S: Sim.</p> <p>2. [...] S: “Caracterisas”? M: “Caracterisas” ... Ficha estranho. S: Eu acho que é ao contrário, não leva um “i”, “caracteris...” M: Não, é “caracteri... características”. Então isso está errado. S: Pois está, quando está errado metemos um risco por baixo da palavra.</p> <p>3. M: “A época reprodutiva é por volta do mês de abril. O período de incubação é de 28-33 e da um ovo.” S: “da” ou “dá”? M: Falta um acento. Vou ver no código de correção o que metemos... Uma bolinha. Já reparei em dois erros!</p> <p>4. S: “Eles podem ser observados em zonas húmidas, com lama e água pouco prefomadas,</p>		

<p>em barragens, açudes, lagoas ou zonas de arzaço.” Isto é um erro? M: Eu nem sei que palavra é essa... eu acho que não existe. S: Então tem erro. Sublinha.</p> <p>5. M: “Alimentam-se de crustáceos” S: Também está mal, acho que tem acento no “a”. M: “Civalves, insetos, moluscos”. S: “Molósco”? O que é isso? M: Está mal escrito, é “moluscos”.</p> <p>[...] 6. M. “comem pequenos peixes também”. S: “também” não leva esse acento. M: Pois não. Está mal posto. É erro de ortografia? S: Acho que sim, vou sublinhar.</p>		<p>7. S: “Os flamingos emigrão. A sua expectativa de vida é de apenas 20 a 30 anos na natureza. No entanto, em cativeiro, com cuidados.” M: “Cuidados”? Não! É “cuidados”. S: Eu acho que não. M: Não é “coi”. Está mal escrito. É “cuidados”. [...]⁷</p>
---	--	--

⁷ No manuscrito acaba por ficar “cuidados” apesar de S. não ter concordado com a correção.

<p>9. M: O texto é grande. S: Tem o tamanho certo! M: Podiam ter posto mais adjetivos. S: E escrito mais “ele” e “ela” em vez de dizerem sempre “flamingo”. M: Então escreve isso.</p> <p>10. S: E perguntas? M: Onde costumam viver os flamingos? Eles disseram? S: Vamos fazer essa pergunta. [...] M: Já acabámos!</p>	<p>8. S: Vamos escrever os comentários. M: Escreve que o texto ficou bom e que tem um tamanho bom. S: Tem um tamanho ideal. M: Escreve. S: Não temos mais aspetos positivos... não metemos.⁶</p>	
--	--	--

⁶ Nesta situação o aluno S. não cumpre o que é pedido para resolver a tarefa mais rapidamente.

Relativamente à interação do par M_S no momento de heterorrevisão é possível identificar os três tipos de dinâmicas nas interações: (i) fala exploratória, (ii) fala cumulativa e (iii) fala disputativa (Mercer, 2004; 2019).

A interação inicia-se com momentos de falas exploratórias, em que o aluno S. concorda com o aluno M., demonstrando colaboração, sem contestação:

M: *Posso começar a ler?*

S: *Sim.*

A fala exploratória está presente quando os alunos demonstram participação ativa e interesse na tarefa ou aceitam as observações um do outro através da construção de conhecimento.

Nas interações pode existir desacordo, mas quando justificado e complementado com sugestões para ultrapassar a situação, também são considerados por Mercer (2004) momentos de fala exploratória. No momento 2, M. e S. discordam sobre a grafia de certas palavras, há desacordo e tentativa de convencer o outro da correção do termo, ou seja, o aluno S. não concorda com o M. e tenta persuadi-lo a seu favor:

S: *“Characterisas”?*

M: *“Characterisas” ... Ficha estranho.*

S: *Eu acho que é ao contrário, não leva um “i”, caracteris...*

M: *Não, é caracteri... características. Então isso está errado.”*

Aqui, os alunos têm visões diferentes, mas M. insiste na forma correta, do seu ponto de vista e a afirmação de S.: *“Pois está, quando está errado metemos um risco por baixo da palavra.”* demonstra reconhecimento do erro e construção de conhecimento.

A fala exploratória está presente em vários momentos do longo do diálogo, uma vez que se verificam trocas de ideias construtivas, com questionamentos, justificações e procura de entendimento entre o par, tal como defende Mercer (2004; 2019). Os alunos colaboram para corrigir os erros, discutir dúvidas e encontrar soluções juntos. O diálogo apresentado em 3 é mais um exemplo disso, em que o aluno M. levanta uma dúvida e ambos exploram a questão juntos: **M:** *Falta um acento. Vou ver no código de correção o que metemos... Uma bolinha (...)*. Nesta situação, o aluno M., através de metalinguagem, usando o termo “acento” para se referir a “acento gráfico” demonstra ter conhecimento relativamente à ortografia da palavra e, além de identificar o erro,

demonstra preocupação em saber a simbologia correta do código de correção, para auxiliar os colegas a, posteriormente, corrigi-lo.

Nos diálogos apresentados em 5, 6 e 9, os alunos levantam e discutem sobre novas questões, decidem sobre a metodologia de registo dos erros refletindo juntos sobre o processo, avaliam e refletem sobre a escrita correta das palavras, levantam dúvidas para explorar a abordagem a ser seguida e questionam de forma que os colegas possam também melhorar. No momento 10:

M: *Onde costumam viver os flamingos? Eles disseram?*

S: *Vamos fazer essa pergunta.*

Os alunos demonstram ter conhecimento sobre o tema do texto, ao levantarem questões relacionadas com esse assunto.

Quando há situações em que os alunos não chegam a um acordo ou não tentam explorar uma solução conjunta para ultrapassar uma dúvida, Mercer (2004, 2019) defende que se trata de um momento disputativo. Um exemplo de fala disputativa identificada neste diálogo está presente no momento 7, em que há um desacordo sobre a grafia de "cuidados":

M: *"Coidados"? Não! É "cuidados".*

S: *Eu acho que não.*

M: *Não é "coi". Está mal escrito. (...)*

Nesta interação verifica-se a presença de uma situação em que há desacordo, nas quais os alunos expressam diferentes opiniões. Na fala disputativa, por vezes, os participantes tomam decisões individuais sem chegar a um consenso.

Quando não há exploração ou construção de ideias favoráveis ao desenvolvimento de novas aprendizagens considera-se que se trata de momentos de fala cumulativa, segundo Mercer (2004, 2019). O diálogo apresentado em 8 é um exemplo de fala cumulativa:

S: *Vamos escrever os comentários.*

M: *Escreve que o texto ficou bom e que tem um tamanho bom.*

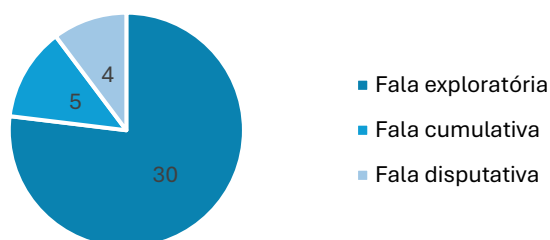
Aqui o aluno M. adota uma posição relativamente positiva, ao tentar realizar comentários positivos ao texto dos colegas, mas o aluno S. demonstra desinteresse e pouca vontade em aprofundar a sua opinião crítica e construtiva, acabando por afirmar: **S:** [...] *Não temos mais aspetos positivos... não metemos*". Esta fala é um exemplo em

que o aluno, sem explorar novas perspectivas, para resolver a tarefa mais rapidamente não realiza o que é pedido, revelando desinteresse e pouco envolvimento na tarefa.

Resumindo, a fala exploratória predomina nestes excertos, uma vez que constitui cerca de 77% das falas neste diálogo. Na imagem seguinte, é possível observar o número de falas desta interação.

Figura 11

Dinâmica das interações do par M_S no momento de heterorrevisão



Através do gráfico, é possível verificar que existem trinta falas em momentos exploratórios, cinco falas em momentos cumulativos e quatro falas em momentos disputativos. Este diálogo reflete, assim, um momento de interação colaborativa num contexto de revisão textual, com características de diferentes tipos de fala. O diálogo é predominantemente exploratório, uma vez que das trinta e nove falas analisadas, trinta são exploratórias, com momentos pontuais de fala disputativa e cumulativa. Esta predominância reflete um processo colaborativo e reflexivo, em que os alunos refletem, esclarecem dúvidas e corrigem erros de forma construtiva e colaborativa.

1.2.2. Interação do par S_A

Em seguida encontra-se a interação do par S_A no momento de heterorrevisão.

Tabela 8

Categorias das Dinâmicas nas Interações do par S_A no momento de heterorrevisão

Fala Exploratória
<p>1. S: Vou começar a ler. “Este folheto fala sobre o pinheiro-manso. E vam conhecer mais sobre ele”.</p> <p>A: “Vam”? Isso está mal.</p> <p>S: É “vão”. Não é “a” “m”. Está mal escrito.</p> <p>A: Então vou sublinhar a palavra.</p> <p>S: Ok. Vou continuar a ler. “O Pinheiro-manso existe na Região Mediterrânea, desde Península Ibérica a Espenha”. Espera, é Espanha, não “Espanha”.</p> <p>A: Pois é, está outra vez mal escrito. Vou sublinhar de novo. [...]</p> <p>2. A: Falta uma vírgula, entre “chapim” e “toutinegra”.</p> <p>S: Também acho, mete um P. “A altura do pinheiro-manso pode chegar a cinquenta Metros”.</p> <p>A: Cinquenta e cinco metros.</p> <p>S: Sim, “cinquenta e cinco metros e vive mais de duzentos anos”.</p> <p>A: Acho que falta aí um ponto final.</p> <p>S: Então coloca um P, de pontuação. [...]</p> <p>3. S: “O pinheiro-manso é uma árvore importante, porque nós dá oxigénio”.</p> <p>A: “Nós”? Está mal. Não leva acento.</p> <p>S: Pois, mete um P de erro ortográfico. “É uma árvore muito boinita e nós aprendemos muito com ela”. Esta frase está cheia de erros.</p> <p>A: Eu acho que já não há mais erros.</p> <p>S: Muito não leva acento no “i”. Por isso, mete um P. E “bonita” não se escreve assim, também tem erro. Erro ortográfico.</p> <p>A: Ah sim, tem um “i” a mais. Vou sublinhar.</p>

- 4. S:** Também deviam ter feito parágrafo nesta frase.
A: Porquê?
S: Porque não tem nada a ver com a frase anterior. São coisas diferentes.
A: Ok, vou fazer uma seta para baixo.
- 5. S:** Sugestões para eles... Podiam ter posto o texto um bocadinho maior.
A: Sim, concordo. Podemos pôr de aspetos positivos, que é interessante.
S: É muito explicativo.
A: Então, é a mesma coisa. É interessante.
S: Já sei, escreve que nos pôs a aprender também.
A: Vou pôr como sugestão, variar a acentuação.
S: Como assim?
A: Pôr mais pontos de exclamação e assim.
S: Ok.
- 6. A:** Agora, três perguntas. “Porque é que escolheram o pinheiro-manso?”
S: Sim boa pergunta. Pergunta se gostaram de fazer o folheto.
A: E se gostariam de fazer outro, mas com outro tema.
S: Então já fizemos as três perguntas.
- 7. A:** Agora falta três erros que encontrámos. “Vam”, que é vão.
S: Sim, “Espanha” que devia ser Espanha.
A: Ok e “boinita” que também está mal, é bonita.
S: Ok acabámos.

Ao analisar os dados dispostos na tabela 8 identifica-se apenas um tipo de dinâmica nas interações: fala exploratória (Mercer, 2004; 2019).

A interação entre o par inicia-se com o momento apresentado em 1. Neste diálogo o aluno A. corrige um erro na palavra "vam" e S. concorda com o colega afirmando que forma correta da palavra é "vão". Aqui, observa-se a identificação e correção de um erro ortográfico. O aluno A. ao afirmar: *"Então vou sublinhar a palavra."* demonstra ter conhecimento do código de correção da escrita disponibilizado e participação ativa no processo de revisão. Este é um exemplo de um momento de fala exploratória que ocorre geralmente quando os participantes concordam ou completam algo de maneira cooperativa, em que há construção crítica e construtiva do conhecimento (Mercer, 2004).

Em seguida, existe uma correção e reforço de um erro ortográfico encontrado pelo aluno S. que identifica de imediato mais um erro afirmando que a palavra "Espanha", deveria ser "Espanha". O aluno A. concorda e afirma que irá sublinhar a palavra, demonstrando novamente participação ativa dos alunos e demanda de opinião (Mercer, 2004).

A fala exploratória caracteriza-se não só por questionamentos, como também pelo processo de investigação, em que os alunos tentam entender ou explorar de forma mais aprofundada algum aspeto da revisão ou do conteúdo. Já no momento 2, o aluno A. identifica a inexistência de um sinal de pontuação e o aluno S. demonstra participação ativa e conhecimento do código de correção ao solicitar de imediato a colocação de um "P" para identificar a falta de sinal de pontuação:

A: *Acho que falta aí um ponto final.*

S: *Então coloca um P, de pontuação."*

Aqui, os alunos demonstram conhecimentos acerca da coesão e estrutura, ao verificar a falta de um sinal de pontuação no fim de uma das frases do texto.

Na fala exploratória é possível a existência de desacordo, mas é justificado, verificando-se sugestões para ultrapassar a situação (Mercer, 2004). No diálogo apresentado em 3, S. afirma encontrar vários erros na frase e A. discorda, afirmando que já não existe qualquer erro no texto. S. contesta e identifica detalhadamente os vários erros na frase, com a respetiva correção:

S: *(...) Esta frase está cheia de erros.*

A: *Eu acho que já não há mais erros.*

S: Muito não leva acento no “i” Por isso, mete um P. E “bonita” não se escreve assim, também tem erro. Erro ortográfico.”

Nesta situação, o aluno S. demonstra ser crítico no momento de heterorrevisão, ao identificar erros ortográficos no texto, apesar de o colega ter afirmado que já não existiam.

O momento 4 apresenta um debate sobre a estrutura textual e a necessidade de realizar parágrafos no texto, em que há questionamento por parte do aluno A.:

“S: Também deviam ter feito parágrafo nesta frase.

A: Porquê?

S: Porque não tem nada a ver com a frase anterior. São coisas diferentes.

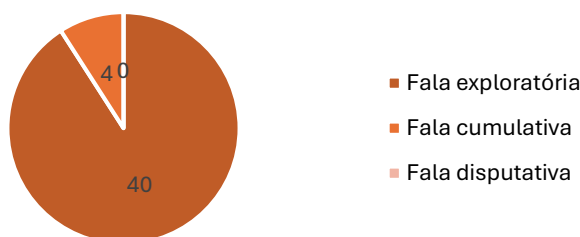
A: Ok, vou fazer uma seta para baixo.”

Neste momento, os alunos demonstram novamente conhecimentos relativamente à estrutura do texto, mais concretamente às unidades de discurso, como a necessidade de se realizar parágrafos no texto. O diálogo apresentado em 5 consiste na elaboração de questões a serem incluídas no momento de heterorrevisão, em que o aluno A. explora questões que podem ajudar a entender melhor as escolhas dos autores do folheto e suas preferências e S. complementa com outra sugestão. O aluno A. sugere uma melhoria e S. concorda com a sugestão, sem a elaborar ou explorar. A interação termina com os alunos a realizarem uma listagem dos erros identificados, a concordarem mutuamente com as correções.

Concluindo, a fala exploratória predomina nestes excertos, uma vez que constitui cerca de 91% das falas neste diálogo. Na imagem seguinte, é possível observar o número de falas desta interação.

Figura 12

Dinâmica das interações do par S_A no momento de heterorrevisão



Através do gráfico, é possível verificar que existem quarenta falas em momentos exploratórios, quatro falas em momentos cumulativos e não existem momentos disputativos. Resumindo, a fala exploratória observa-se quando os participantes exploram aspetos do conteúdo e fazem questionamentos para melhorar a revisão do texto, como na análise da estrutura do texto:

“S: Também deviam ter feito parágrafo nesta frase.

A: Porquê? (...)”

O único momento considerado cumulativo não foi apresentado na tabela uma vez que se considerou que não havia contexto suficiente para definir com certeza a categoria que integrava. Na classificação por cores considerou-se cumulativo, porque a última fala do momento, o “ok”, não refletiu um acordo consciente, mas indiferença em relação à resposta do colega.

Assim, o diálogo par S_A é colaborativo ao contemplar momentos de debate sobre erros, correções, sugestões e exploração de ideias para melhorar o texto. Através da troca de ideias estabelecida entre os alunos, segundo as teorias de Neil Mercer, conclui-se que existiu uma construção conjunta de conhecimento, uma vez que os alunos foram críticos e partilharam sugestões claras para o aperfeiçoamento e melhoramento do texto dos colegas.

1.3. Análise das verbalizações no momento de reescrita: produção final

Após realizarem a heterorrevisão, os alunos elaboraram a produção final do folheto informativo (Anexos E, F, G e H). Esta última etapa da SD tinha como objetivo que os alunos reescrevessem o texto do folheto segundo o *feedback* recebido da professora-estagiária e dos colegas, tal como explicado na secção 2.2 do capítulo 3 (p. 57). Este objetivo de investigação enquadra-se num objetivo de aprendizagem das AE de Português do 3.º ano: “Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita) e escrever textos géneros variados, adequados a finalidades como . . . informar, em diferentes suportes” (DGE, 2018, pp. 10-11).

1.3.1. Interação do par M_S

Em seguida encontra-se parte da interação do par M_S no momento de escrita da produção final.

Tabela 9

Categorias das Dinâmicas nas Interações do par M_S no momento de escrita da produção final

Fala Exploratória	Fala disputativa
<p>1. S: Vamos lá começar a escrever o folheto final. M: Temos de olhar para a correção da professora e também para a dos colegas. S: Então eu vejo uma, tu vêes a outra e depois comparamos, ok? M: Ok, eu fico com a da professora.</p> <p>2. M: Logo na introdução, ela sublinhou “vam”. S: Eles também, porque escrevemos mal, é “vão”. M: Então calma, vou escrever isto tudo de novo, mas de forma correta. S: Ok, não te enganes.</p>	<p>3. M: Já está, agora no desenvolvimento, a professora sublinhou a palavra “mediterrânia”. E no teu? S: No meu não está nada sublinhado. M: Ok, mas pelos vistos está mal. E agora? S: Eu acho que não é com “i” é com “e”. M: Como é que sabes? Vou chamar a professora. Professora Laura? Professora-estagiária: Sim? M: Como é que se escreve “mediterrânia”? Professora-estagiária: Escreve-se me·di·ter·râ·ne·a. Com “e”.</p>

<p>[...]</p> <p>4. M: Depois no meu, a professora pôs um “a” antes de “Península Ibérica”. “Desde a Península Ibérica”.</p> <p>S: Sim faz sentido. Mete assim. [...] Neste também colocaram um traço de erro ortográfico. Emenda e escreve bem. Não é “Espanha”, é “Espanha”.</p> <p>A: Ok vou escrever.</p> <p>5. S: Aqui meteram um P em “Pinheiro-manso”.</p> <p>A: Meteram, porquê?</p> <p>S: Não sei. Eu acho que está bem escrito.</p> <p>A: Eu também, vou deixar porque a professora não colocou nada.</p> <p>[...]</p> <p>6. S: Eles rodearam duas vezes a palavra “pinheiro-manso”.</p> <p>M: A professora não. E agora?</p> <p>S: Deixa me ver. Eu acho que não é repetição de palavra porque são parágrafos diferentes.</p> <p>A: Sim, também acho. Vamos deixar igual. A professora rodeou duas vezes a palavra “e”.</p> <p>S: Eles não, mas é melhor tirar um deles.</p> <p>[...]</p> <p>7. M: A professora fez uma seta, como se devêssemos tirar o parágrafo.</p> <p>S: A sério? Mas eu acho que essa frase é outro parágrafo porque é outro assunto, já.</p> <p>M: Ok, então deixamos assim?</p> <p>S: Sim.</p> <p>8. M: Agora a última parte, a conclusão.</p> <p>S: Eles colocaram um P na palavra “nós”.</p>	<p>S: Vês, eu sabia!</p>
--	---------------------------------

M: A professora rodeou o acento dessa palavra.
S: Então significa que está mal. Espera, vou ler a frase. “O Pinheiro-manso é uma árvore importante, porque nos dá oxigênio”.
M: Sim, é “nos” e não “nós”. Vou corrigir.
S: Ok.

9. M: A professora também rodeou o acento da palavra “muito”.
S: Eles também puseram um P. Então está mal, não leva acento.
M: Mas diz-se “muito” com acento no “i”.
S: Sim, mas não leva acento!
M: Ok, pronto.
[...]
S: Boa. Já terminámos.

Os dados apresentados são parte da interação do par M_S no momento de reescrita do texto. Através da análise deste diálogo consegue-se identificar dois tipos de dinâmica nas interações: fala exploratória e fala disputativa (Mercer, 2004; 2019).

O diálogo entre o par inicia-se no momento 1:

S: *Vamos lá começar a escrever o folheto final.*

M: *Temos de olhar para a correção da professora e também para a dos colegas.*

S: *Então eu vejo uma, tu vês a outra e depois comparamos, ok?*

M: *Ok, eu fico com a da professora.”*

É possível observar momentos de fala exploratória quando os participantes aceitam as observações do outro e demonstram interesse e motivação em participar ativamente na tarefa. Neste momento, o par inicia o diálogo a estabelecer um plano de trabalho de forma cooperativa. Propõem juntos os passos iniciais da tarefa, definem estratégias de trabalho colaborativo e concordam com a divisão de tarefas.

No momento 2, os alunos iniciam a análise do *feedback* recebido da professora e dos colegas e concordam com a análise do erro na palavra “*vam*”. A fala exploratória aparece em momentos de colaboração ativa, onde há questionamentos, trocas de ideias e procura conjunta de soluções. Já no diálogo apresentado em 5, o par questiona a razão de um erro, indicando a tentativa de compreender a lógica do *feedback* recebido e os alunos chegam a um consenso após discutirem a questão.

Em seguida, no momento 6 o aluno S. levanta a questão de uma possível repetição de palavras. O aluno M. questiona como proceder quando o *feedback* da professora e dos colegas divergem. O aluno S. tenta resolver a questão, justificando a escolha ao explorar o contexto do texto: “**S:** *Deixa me ver. Eu acho que não é repetição de palavra porque são parágrafos diferentes.*”, demonstrando opinião crítica e construtiva do conhecimento.

No excerto 7 os alunos identificam um *feedback* recebido relativamente a um erro de estrutura do texto relacionado com as unidades de discurso, mais concretamente, com os parágrafos do texto. Aqui, receberam um *feedback* que lhes indicou que retirassem um parágrafo numa das partes do texto. Os alunos ao afirmarem:

S: *A sério? Mas eu acho que essa frase é outro parágrafo porque é outro assunto, já.*

M: *Ok, então deixamos assim?*

S: *Sim.”*

Demonstraram espírito crítico e demanda de opinião ao avançarem com a sua ideia inicial e optarem por não corrigir o que foi sugerido pela professora.

No momento de fala exploratória apresentado em 8 os alunos debatem a correção, validando juntos a grafia correta da palavra "nos". O aluno S. adota um papel investigativo, ao ler e analisar novamente a frase do texto para chegarem a uma conclusão.

O momento apresentado em 9 evidencia uma confusão entre a consciência da sílaba tónica da palavra “*muito*” e a nasalidade:

M: *A professora também rodeou o acento da palavra “muito”.*

S: *Eles também puseram um P. Então está mal, não leva acento.*

M: *Mas diz-se “muito” com acento no “i”.*

S: *Sim, mas não leva acento!*

M: *Ok, pronto.”*

O aluno M. mostra que tem consciência fonológica da nasalidade, a qual se dá pelo processo de assimilação do traço nasal da consoante inicial, contudo o par acaba por não ser capaz de refletir sobre a ortografia da palavra. Este é um exemplo que demonstra que há uma diferença entre a forma como se pronuncia e a forma como se escreve, ou seja, as regras da ortografia.

Quando há desacordo sobre correções ou decisões, pouca vontade de partilhar recursos, de ser crítico ou fazer sugestões, do ponto de vista da aprendizagem colaborativa não há construção da aprendizagem (Mercer, 2004). Por exemplo, ao analisar o diálogo apresentado em 3:

M: *Já está, agora no desenvolvimento, a professora sublinhou e palavra mediterrânia.*

S: *No meu não está nada sublinhado.*

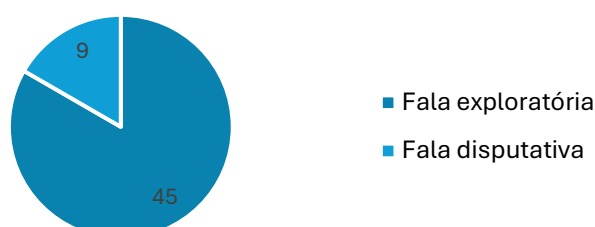
M: *Como é que sabes? Vou chamar a professora. Professora Laura?”*

O aluno M. defende que existe um erro e procura resolver o problema, enquanto o aluno S. identifica uma diferença entre os *feedbacks* e discute como proceder à correção. O aluno M. decide confirmar a dúvida com a professora-estagiária e, assim, procurar resolver o problema. Quando os participantes procuram um elemento externo para resolver o desacordo, significa que não o conseguiram resolver sozinhos e, por isso, segundo Mercer (2004), trata-se de momentos de fala disputativa.

Conclui-se, relativamente a este diálogo, que a fala exploratória predomina, uma vez que constitui cerca de 83% das falas neste diálogo. Na imagem seguinte, é possível observar o número de falas desta interação.

Figura 13

Dinâmica das interações do par M_S no momento de escrita da produção final



Através do gráfico, é possível verificar que existem quarenta e cinco falas em momentos exploratórios e nove falas em momentos disputativos. Isso ocorre porque os alunos questionam, justificam-se e debatem sobre como reescrever o texto, de forma a melhorá-lo. Pensa-se que a fala exploratória é a mais frequente porque os alunos procuram soluções de forma ativa, colocam dúvidas e discutem como aplicar corretamente os *feedbacks* recebidos. Validam as ideias juntos e, mesmo quando discordam, M. e S. chegam na maior parte das vezes a um consenso. Trocam justificações, existindo um esforço para compreender e justificar as mudanças, como na discussão sobre "nos" e "nós". Assim, o processo de reescrita exige colaboração ativa, o que torna a fala exploratória predominante no diálogo.

1.3.2. Interação do par S_A

Em seguida encontra-se parte da interação do par S_A no momento de escrita da produção final.

Tabela 10

Categorias das Dinâmicas nas Interações do par S_A no momento de escrita da produção final

Fala Exploratória
<p>1. S: Vamos começar a escrever o folheto? A: Sim. Tu escreves e eu digo-te os erros que a professora e os colegas escreveram. S: Ok, mas eu também quero ver⁸.</p> <p>2. A: Então no primeiro parágrafo eles sublinharam a palavra “caracterisas”. S: Claro, porque está mal, não é assim, lembra-te? A: Sim, é “características”. S: Ok vou escrever bem, espera.</p> <p>3. A: Agora, a professora pôs um sublinhado com ondas no início logo do desenvolvimento. S: Porquê? A: Porque acho que ela viu mal, nós escrevemos “a época reprodutiva” e ela deve ter achado que era “reprodutivo”. S: Então está bem, vou escrever assim como estava.</p> <p>4. A: A seguir ela escreveu “dias?”. Porque nós só metemos “o período de incubação é de vinte e oito a trinta”, faltou a palavra “dias”. S: É verdade, então vou escrever “vinte e oito a trinta dias”. A: Depois ela colocou um círculo na palavra “da” e eles também. S: Sim, porque falta um acento! É “dá”. A: Pois é.</p> <p>5. S: E mais? A: “Eles podem ser obeservados” está mal escrito.</p>

⁸ Momento de fronteira entre fala exploratória e cumulativa.

S: Porquê?

A: Não leva “e”, “observados”.

S: Ok, então vou escrever bem.

6. A: “Perfomadas” também está mal escrito.

S: Deixa ver. Pois, é com “u”, se calhar.

A: “Perfumadas”?

S: Sim, vou emendar.

7. A: “Arrzão” está sublinhado nos dois, no da professora e no dos colegas.

S: E agora? Não me lembro que palavra é essa.

A: Vou ver à planificação do folheto, acho que estava lá. Já sei, é “zonas de arrozal”.

S: Ok boa.

8. A: Na palavra “crustasios” a professora colocou um círculo e eles sublinharam.

S: Então está mal escrito. Como é que se escreve?

A: Não sei.

S: Eu também não. Vou perguntar à professora. Professora?

Professora-estagiária: Sim?

S: Como é que se escreve esta palavra? (aponta para a palavra)

Professora-estagiária: Crustáceos. Leva acento no “a” e termina com “c” “e” “o” “s”.

A: Ah! Obrigada.⁹

9. S: E agora? Ainda há mais?

A: Sim, a palavra “protozoários” tem um círculo nos dois textos, então falta um acento.

S: Falta um acento onde?

A: No “a”, “protozoários”.

S: Tens razão, vou escrever, calma.

10. A: A professora pôs dois P, antes e depois do “por vezes”.

S: Então temos de pôr vírgulas.

A: Sim, também acho.

[...]

⁹ Momento de fronteira entre fala exploratória e cumulativa.

11. A: Eles também colocaram uma seta antes da frase a seguir. Temos de fazer parágrafo, o que achas?

S: Não, isso já está, falta a abertura de parágrafo.

A: Ah pois é.

[...]

S: A professora também colocou.

A: E “direita”? Está mal porquê?

S: Porque é “uma dieta regular” e não “direita regular”. E leva acento no “i”.

A: Tens razão. “Protozoárias” também está mal, já estou cansado.

12. S: Escrevemos quase tudo mal, já vi.

A: É com “z”. E Acho que é “protozoários”, não é “protozoárias”.

S: Ok vou corrigir.

A: A seguir está “eles costumam” e a professora também sublinhou a palavra “costumam”.

S: É porque é com “u”, “costumam”.

S: Porquê?

A: Porque a professora pôs um P a seguir.

S: Falta um sinal de pontuação, achas que é um ponto final?

A: Não, é uma vírgula.

S: Ok, vou pôr.

A: “de Austrália” tem um sublinhado ondulado.

S: É “da Austrália”, não é “de”.

A: Ok. Mete.

13. S: Já só falta a conclusão.

A: Boa. Tem erros?

S: Sim, a professora meteu a seta de abertura de parágrafo. Vou fazer.

A: E falta um acento no “concluindo”. No “i”.

S: Ok [...] Acabámos!

Através da análise deste diálogo consegue-se identificar um tipo de dinâmica nas interações: fala exploratória (Mercer, 2004; 2019).

Tal como referido na secção 4.1 do capítulo 2 (p. 43), a fala exploratória surge nos momentos em que os participantes se envolvem de forma crítica e construtiva, com as ideias de ambos. No diálogo entre S. e A., a fala exploratória desempenha um papel central na construção colaborativa da reescrita do texto. Este tipo de interação é marcado pela forma como ambos contribuem de maneira sequencial, complementando as ideias e ações um do outro, com o objetivo de melhorar o texto final do folheto. O diálogo inicia-se com este tipo de fala, tal como se observa em 1, uma vez que os alunos introduzem a tarefa de forma cooperativa, propõem a sua divisão e ambos mostram interesse em participar ativamente no processo. Contudo, este momento pode ser considerado estar na fronteira entre exploratório e cumulativo se o aluno S. não tivesse demonstrado querer ter uma participação ativa no processo.

No diálogo apresentado em 2 o aluno A. identifica de imediato o erro encontrado pelos colegas e o aluno S. concorda e corrige o erro conforme a respetiva correção. A fala exploratória surge, por exemplo, quando um aluno identifica um erro e o outro não só concorda, mas completa também a ideia.

Observando o diálogo 4, o momento em que discutem a palavra "da", identificada como incorreta dada a falta de um acento agudo:

"A: Depois ela colocou um círculo na palavra "da" e eles também.

S: Sim, porque falta um acento! É "dá".

A: Pois é.

O aluno A. inicia a observação, S. explica o erro com detalhes e ambos concordam antes de avançar para o próximo ponto, reforçando a solução e garantindo que o erro é corrigido.

A fala exploratória estende-se por quase todo o diálogo analisado, já que ambos colaboram de forma ativa para identificar e corrigir os erros, através do *feedback* dado pela professora e pelos colegas. Outra interação relevante aparece na análise do momento 11, em que a discussão se desenvolve com base na compreensão conjunta:

"A: E "direita"? Está mal porquê?

S: Porque é "uma dieta regular" e não "direita regular". E leva acento no "i".

A: Tens razão."

Neste caso, a dúvida inicial de A. é respondida com clareza por S., que corrige tanto o significado quanto a ortografia da palavra, promovendo uma explicação mais completa. Estas interações revelam uma dinâmica de apoio mútuo e troca de conhecimentos. Ao partilharem as suas contribuições, os alunos não corrigem apenas erros específicos, mas também constroem um conhecimento mais alargado do texto, fortalecendo a aprendizagem colaborativa e tornando a reescrita do texto mais eficaz.

Adicionalmente, as discussões ao longo da revisão mostram como ambos refletem sobre as indicações, o *feedback* recebido da professora e como avaliam as possíveis soluções:

A: *Porque a professora pôs um P a seguir.*

S: *Falta um sinal de pontuação, achas que é um ponto final?*

A: *Não, é uma vírgula.”*

Neste caso (momento 12), a interação demonstra avaliação crítica, levando a uma decisão fundamentada por parte dos alunos. Na fala exploratória os participantes questionam, justificam e validam as suas escolhas, ampliando o conhecimento e fortalecendo a aprendizagem colaborativa. Assim, a fala exploratória neste diálogo evidencia um esforço conjunto para investigar, justificar e corrigir erros de forma reflexiva e colaborativa. Ao contrário da fala cumulativa, que procura construir consenso, a exploratória promove o questionamento e a avaliação crítica das decisões tomadas. Nas verbalizações com linguagem espontânea os alunos expressam as suas opiniões e críticas de maneira natural, sem recorrer a termos técnicos, como por exemplo, quando o aluno S. afirma: *“Escrevemos quase tudo mal, já vi.”*

O momento 8 é um bom exemplo de um diálogo que se encontra na fronteira entre fala cumulativa e fala exploratória. A primeira parte do diálogo considera-se cumulativa, uma vez que os alunos se limitam a afirmar:

[...] A: *Não sei.*

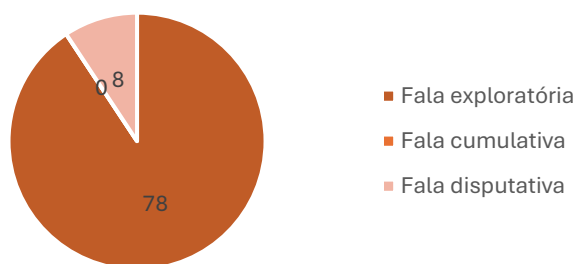
S: *Eu também não. [...]*

Contudo, após a explicação da professora, a afirmação do aluno A.: *“Ah! Obrigada”*, altera o critério e indica que houve aprendizagem. Quando há construção do conhecimento, segundo Mercer (2004), a fala é exploratória.

Concluindo, a fala exploratória predomina nestes excertos, uma vez que constitui cerca de 91% das falas neste diálogo. Na imagem seguinte, é possível observar o número de falas desta interação.

Figura 14

Dinâmica das interações do par S_A no momento de escrita da produção final



Através do gráfico, é possível verificar que existem setenta e oito falas em momentos exploratórios, nenhuma fala em momentos cumulativos (apesar de existirem dois momentos do diálogo em que se considerou estar na fronteira entre cumulativo e exploratório) e oito falas em momentos disputativos. Isto porque os alunos investigam juntos os erros e as correções, o *feedback* recebido, discutem grafias e significados das palavras, verificam fontes como a planificação do folheto e consultam a professora quando necessário. Validam as ideias com explicações, procuram justificar as alterações e não aceitam apenas as correções. Tomam decisões colaborativas, decidem juntos as melhorias no texto, como "zonas de arrozal" ou a necessidade de realizarem parágrafos, por meio de argumentos. Deste modo, a reescrita do texto considera-se marcada pelo esforço conjunto para compreender e corrigir os erros e desenvolver competências de escrita.

1.4. Discussão dos dados a partir das interações

Nesta secção, procede-se à análise das interações dos alunos nos momentos de autorrevisão e heterorrevisão, com o objetivo de identificar a predominância das diferentes categorias das interações e a metalinguagem utilizada pelos alunos.

Durante o momento de autorrevisão, observou-se que as interações dos pares M_S e S_A contemplavam as três categorias de fala, porém com predominâncias distintas. No par M_S, a fala cumulativa foi predominante, representando cerca de 48% das falas, seguida pela fala exploratória e pela fala disputativa (com nove e seis falas, respetivamente). Esta predominância da fala cumulativa sugere que os alunos, embora com um papel ativo na tarefa, tenham procurado confirmar e acumular informações sem aprofundar criticamente as questões, possivelmente devido ao facto de ser um momento inicial de revisão e de se estarem ainda a apropriar da tarefa. Por outro lado, o par S_A evidenciou uma predominância da fala exploratória, com cerca de 55% das falas, demonstrando maior envolvimento em questionamentos investigativos e reflexões sobre

o próprio texto, ainda que também tenham ocorrido momentos de fala cumulativa e disputativa.

No momento de heterorrevisão, a análise das interações revela uma intensificação da fala exploratória em ambos os pares. O par M_S apresentou uma predominância clara da fala exploratória, com 77% das falas, evidenciando um processo colaborativo e reflexivo. Os alunos debateram dúvidas, justificaram correções e construíram conhecimento de forma conjunta, apesar da presença pontual de fala cumulativa e disputativa. Já o par S_A destacou-se por ser quase integralmente de fala exploratória, com 91% das falas, e ausência de fala disputativa, o que indica um diálogo colaborativo e crítico, focado na análise detalhada do texto, identificação de erros e sugestões de melhoria.

A comparação entre os momentos de autorrevisão e heterorrevisão sugere que a heterorrevisão favorece interações mais exploratórias e construtivas, possivelmente devido à distância crítica fornecida pela análise do texto dos colegas, que estimula maior curiosidade, questionamento e debate. Em contraste, a autorrevisão, especialmente no par M_S, mostrou maior incidência de momentos de fala cumulativa, demonstrando uma tendência para confirmações mútuas sem tanto aprofundamento crítico.

A fala disputativa, presente em ambos os momentos e pares, manifesta-se em desacordos pontuais sobre correções ortográficas ou estruturais, refletindo a diversidade de opiniões e o desafio da negociação do conhecimento entre os alunos. Contudo, esses momentos, quando acompanhados de justificações e tentativas de consenso, podem contribuir para a construção do conhecimento, caracterizando-se como momentos de fala exploratória segundo Mercer (2004).

Relativamente à metalinguagem utilizada pelos alunos, ao longo das interações verificou-se que a revisão realizada se centra predominantemente em questões de microestrutura, nomeadamente ortografia, pontuação e correção lexical. Isto manifesta-se claramente nas discussões e correções efetuadas, em que os pares dedicam maior parte do seu tempo à identificação e retificação de erros formais do texto.

Contudo, apesar desta atenção detalhada à microestrutura, observou-se que os alunos apresentam principalmente dificuldades ao nível da macroestrutura do texto, nomeadamente na organização global, coerência e estruturação dos parágrafos. Estas dificuldades foram evidenciadas em momentos em que os alunos questionaram a existência e a adequação dos parágrafos, a progressão temática e a coerência do discurso, mas sem desenvolverem uma análise aprofundada ou crítica sobre estes aspetos. Por exemplo, no diálogo do par S_A, houve um desacordo relativamente à

organização da informação e à coerência do texto, que não foi explorado, limitando-se a uma decisão rápida sem fundamentação detalhada.

Este foco na microestrutura em detrimento da macroestrutura pode indicar uma maior consciência linguística de aspectos da microestrutura, em particular em relação à ortografia e a unidades textuais (ainda numa dimensão gráfica), como extensão da frase e construção de parágrafos. Por exemplo, no diálogo do par S_A no momento de heterorrevisão, os alunos discutem detalhadamente correções ortográficas, como na palavra “*vam*” e a terminação correta “-ão”, ou na correção de “*Espenha*” para “*Espanha*”. Estes momentos mostram uma atenção minuciosa à ortografia e à grafia correta das palavras. Ainda no par S_A, há uma discussão sobre a necessidade de abertura de parágrafos, com o aluno A. a indicar que a professora colocou uma seta para abertura de parágrafo e o aluno S. a concordar em realizar essa alteração, demonstrando preocupação com a organização e estrutura do texto. No diálogo do par M_S, durante a heterorrevisão, os alunos questionam a existência e a adequação dos parágrafos, como quando o aluno S. questiona: “*Não! Espera... nós temos parágrafos?*”, evidenciando uma reflexão sobre a estrutura textual. Também no par S_A, há um desacordo sobre a organização da informação e coerência do texto, que não é explorado, limitando-se a uma decisão rápida, o que indica menor atenção dos alunos à macroestrutura do texto.

Estes exemplos ilustram que, embora os alunos demonstrem capacidade para identificar e corrigir erros de microestrutura — como ortografia, pontuação e unidades textuais gráficas (parágrafos) — a reflexão crítica e o debate sobre a macroestrutura do texto, nomeadamente a coerência global, a progressão temática e a organização dos parágrafos, são menos frequentes e menos aprofundadas. Tal realidade sugere a necessidade de uma abordagem pedagógica que promova não só a identificação e correção de erros de microestrutura, mas também o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas sobre a organização e coerência textual, essenciais para a produção de textos mais consistentes.

Assim, embora os alunos demonstrem capacidade para identificar e corrigir erros de microestrutura, a análise das interações revela que a reflexão e o debate sobre a macroestrutura são menos frequentes e menos aprofundados, o que pode comprometer a qualidade global dos textos produzidos e a consolidação das competências de escrita.

Relativamente à metalinguagem utilizada, verifica-se uma alternância entre linguagem espontânea e científica, conforme o contexto e a natureza da interação. Durante as interações, a linguagem espontânea é frequentemente utilizada,

especialmente nas discussões informais sobre erros e em momentos de correção e *feedback*. Por exemplo, os pares discutem sobre os erros de forma mais direta e utilizam termos simples para descrever as correções necessárias, como "*está mal*" ou "*vou pôr uma bolinha*". Neste sentido, a linguagem espontânea é caracterizada por expressões simples e diretas que refletem uma abordagem mais informal, através de uma comunicação direta e prática, focada na identificação de erros sem uma análise mais profunda.

Por outro lado, em momentos de maior reflexão, os alunos recorrem a uma linguagem mais científica quando utilizam termos técnicos relacionados à gramática e à estrutura textual. Isto é evidente nas discussões sobre as categorias dos erros e na análise crítica das suas produções (autorrevisão), em que se referem a conceitos como "*concordância*" e "*estrutura do texto*". Por exemplo, na interação entre o par S_A, quando discutem a necessidade de usar "*letra minúscula*" para "*Austrália*" e a correção de "*caracterisas*" para "*características*" estão não só a corrigir os erros, como também a refletir sobre as regras gramaticais e de ortografia que fundamentam as suas decisões.

Assim, a linguagem utilizada nas interações dos alunos varia entre espontânea e científica, dependendo do contexto e do tipo de interação. A predominância de uma linguagem mais científica durante os momentos de revisão demonstra um nível mais elevado de reflexão crítica e consciência metalinguística, que é fundamental para o desenvolvimento das competências de escrita. Esta dinâmica tende a promover discussões mais profundas e reflexivas que podem enriquecer o processo de aprendizagem e a qualidade do *feedback* recebido, contribuindo para uma escrita mais consciente e fundamentada.

Esta alternância linguística considera-se fundamental para o desenvolvimento das competências de escrita, uma vez que a linguagem espontânea facilita a comunicação e a colaboração direta, enquanto a linguagem científica promove a reflexão crítica e a compreensão dos conceitos gramaticais e textuais, fortalecendo a autonomia dos alunos na avaliação e na melhoria da qualidade dos seus textos. A consciência metalinguística evidenciada pelo uso da linguagem científica é essencial para que os alunos possam avaliar e rever os seus textos e os textos dos colegas com um olhar mais crítico, melhorando a qualidade do *feedback* e das correções realizadas. Permite que os alunos adaptem a sua comunicação conforme o contexto e o objetivo da interação, alternando entre discussões simples e fundamentadas. Isto enriquece o processo colaborativo de revisão, tornando-o mais dinâmico e eficaz para a construção do conhecimento e o desenvolvimento das capacidades de escrita

Resumindo, os dados indicam que as interações entre pares durante as tarefas de revisão textual são dinâmicas, envolvendo momentos de concordância, conflito e investigação conjunta. A predominância da fala exploratória na heterorrevisão destaca a importância desta prática para o desenvolvimento de competências críticas e colaborativas na aprendizagem da escrita, enquanto a autorrevisão pode beneficiar de estratégias que incentivem maior reflexão e debate crítico para além da simples confirmação das respostas. Paralelamente, a linguagem dos alunos varia entre espontânea e científica, sendo a reflexão crítica e a exploração das escolhas textuais mais evidentes durante a heterorrevisão. Esta análise reforça a relevância do *feedback* entre pares como um espaço privilegiado para a construção colaborativa do conhecimento e para o desenvolvimento das AE de Português, nomeadamente a avaliação crítica dos próprios textos e dos textos dos colegas (DGE, 2018).

2. Análise dos resultados da escrita do folheto

Nesta secção serão analisados os dados recolhidos através das produções textuais que os alunos efetuaram durante o estudo: versão inicial e versão final. Para a avaliação dos textos, foram utilizados os critérios de correção da prova final de português, para o 4.º ano de escolaridade, do ano de 2015, elaborados pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), conforme foi referido na secção 4.1 do capítulo 2 (p. 43).

Segundo estes critérios, elaborou-se uma tabela de classificação para as produções textuais dos alunos, que foi utilizada para corrigir ambas as versões dos textos (versão inicial e versão final) constituída por seis parâmetros de avaliação: (i) tema e tipologia; (ii) coerência e pertinência da informação; (iii) estrutura e coesão; (iv) morfologia e sintaxe; (v) reportório vocabular e (vi) ortografia.

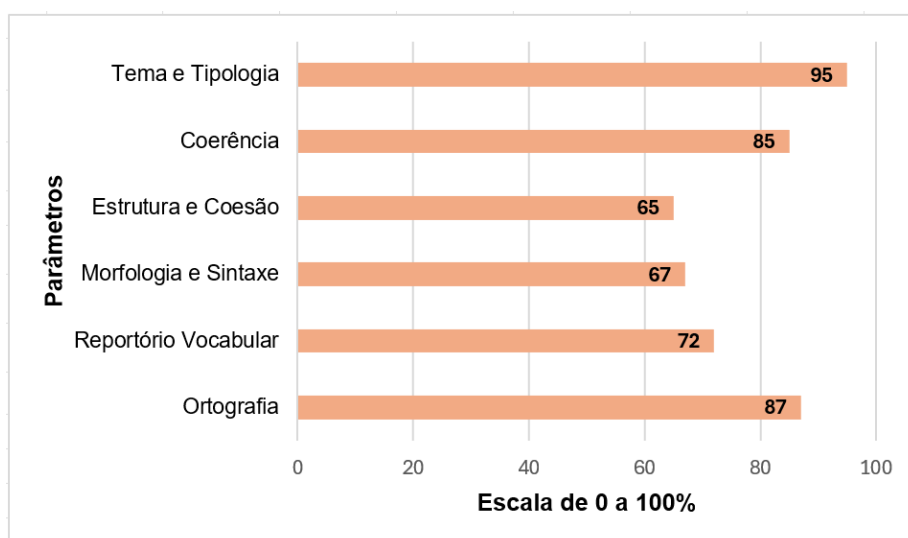
A pontuação atribuída em cada parâmetro analisado varia entre 1 e 5 e as pontuações 1, 3 e 5 são relativas a critérios de avaliação específicos, tal como referido na secção 4.1 do capítulo 2 (p. 43). Segundo os critérios de avaliação do IAVE, as pontuações 2 e 4 são níveis intercalares, ou seja, correspondem ao desempenho que não é possível identificar tanto no nível anterior como no posterior, possibilitando uma margem de variação entre os descritores de desempenho.

2.1. Versão inicial

Na versão inicial das produções textuais dos alunos, a média de desempenho da turma foi de 79% e nota mais baixa registada foi de 48%. No gráfico da figura seguinte é possível observar a média de desempenho dos pares nos parâmetros analisados.

Figura 15

Média de desempenho dos pares na versão inicial do produto escrito

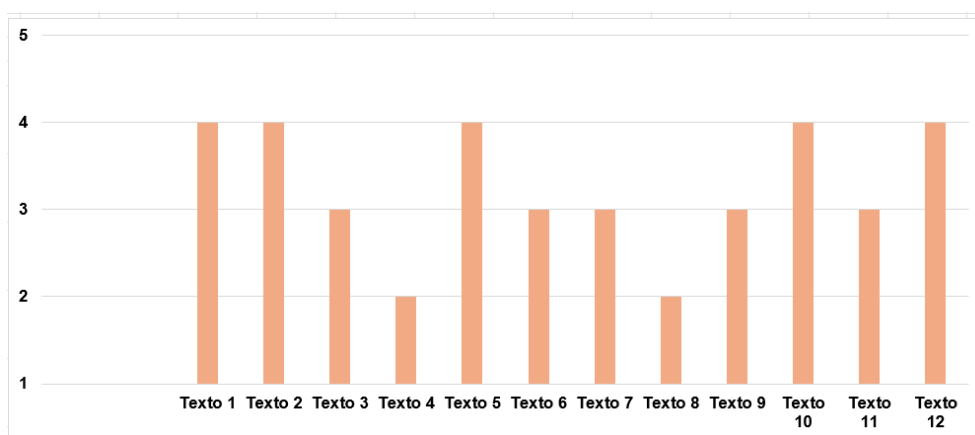


Tal como é possível verificar, os parâmetros C e D, relativos à “Estrutura e Coesão” e “Morfologia e Sintaxe” são os que apresentam uma média mais baixa, de 65 e 67%, respetivamente. Deste modo, nenhum dos parâmetros avaliados apresenta uma média de desempenho negativa. O parâmetro com uma média mais alta foi o A, “Tema e Tipologia”, concluindo-se que os alunos respeitaram as indicações dadas relativamente ao tema e ao tipo de texto que deveriam produzir.

A partir dos dados apresentados na figura seguinte é possível observar a pontuação que cada par obteve na avaliação do parâmetro C - “Estrutura e Coesão”.

Figura 16

Avaliação do parâmetro C (versão inicial): Estrutura e Coesão



Ao analisar o gráfico, é possível observar que dois pares obtiveram avaliações negativas, nível 2. Cinco dos doze pares obtiveram 3 pontos e os restantes 4 pontos. Neste sentido, conclui-se que nenhum dos pares obteve 5 pontos, ou seja, a pontuação máxima.

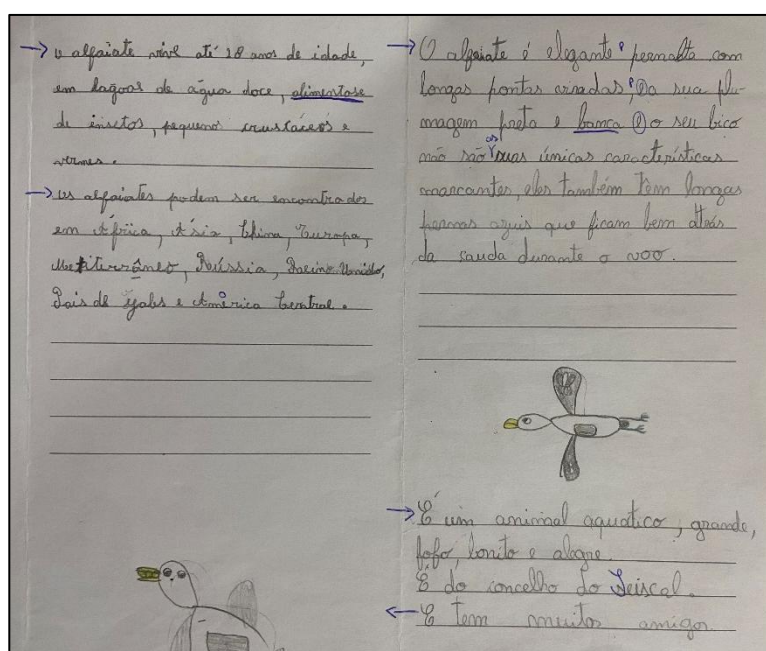
O critério de avaliação relativo ao nível de desempenho 5 é “Redige um texto bem estruturado e articulado. Segmenta as unidades de discurso (com parágrafos, com marcadores discursivos...), de acordo com a estrutura textual definida. Domina os mecanismos de coesão textual. E pontua de forma sistemática, pertinente e intencional” (Anexo J). Os alunos que obtiveram pontuação 4 encontram-se entre o nível 5 e o nível 3, sendo que o critério do nível 3 é “Redige um texto estruturado e articulado de forma satisfatória. Segmenta assistematicamente as unidades de discurso. Domina suficientemente os mecanismos de coesão textual. E pontua sem seguir sistematicamente as regras” (Anexo J). Já os alunos que obtiveram pontuação 2, encontram-se entre o nível 3 e o nível 1, que tem como critério de avaliação: “Redige um texto sem estruturação aparente. Organiza o texto de forma muito elementar ou

indiscernível, com repetições e com lacunas geradoras de ruturas de coesão. Pontua de forma assistemática, infringindo regras elementares” (Anexo J).

De acordo com os dados do gráfico e com os critérios de avaliação pode-se constatar que a maioria dos pares apresenta um domínio aceitável deste parâmetro, com textos estruturados e articulados de forma satisfatória, mas com algumas lacunas ao nível das unidades de discurso, tal como a inexistência de parágrafos, e das regras de pontuação. Em seguida, apresentam-se exemplos de erros cometidos pelos pares neste parâmetro.

Figura 17

Erros no parâmetro C (versão inicial): Estrutura e Coesão



Da análise do excerto da figura 17 pode-se constatar que existem erros relativos às unidades de discurso, como a inexistência de parágrafos. Também é possível observar erros relativamente à pontuação, uma vez que existe mais do que uma lacuna ao nível da utilização errada ou da não utilização de vírgulas.

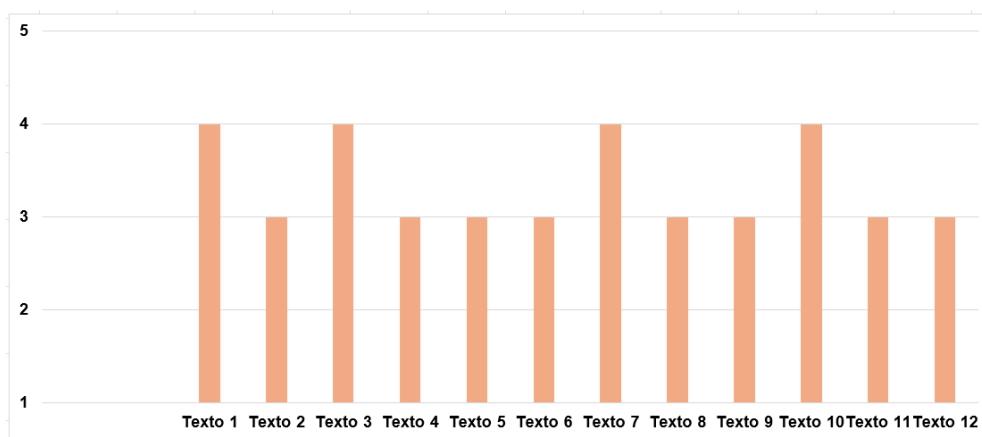
Ao não realizarem abertura de parágrafos, os alunos estão a realizar um erro ao nível da estrutura do texto, uma vez que os parágrafos possibilitam a sua organização, facilitando o leitor a identificar o início e o fim de cada ideia transmitida. Neste caso, a coerência e a coesão também são afetadas, uma vez que, dificulta a lógica entre as ideias e a forma como as partes do texto são organizadas. Neste sentido, o par deveria ter realizado a abertura de parágrafos, uma vez que a sua ausência é uma falha ao nível da estrutura que prejudica também a coesão do texto.

Relativamente à pontuação sistemática, pertinente e intencional, através da análise da figura, é possível observar que o par não o fez corretamente. A falta de vírgulas ou o uso incorreto num texto é considerado um erro gramatical ou de pontuação, mas também pode afetar a clareza e a estrutura do texto. As vírgulas auxiliam a organização das frases e sem a sua utilização, o texto pode ficar confuso ou ambíguo. Na mesma linha de pensamento, usar ou omitir vírgulas nos lugares errados pode alterar completamente o sentido da frase. Por exemplo, na frase “O alfaiate é elegante pernalta com (...)”, os alunos deveriam ter colocado uma vírgula entre as palavras “elegante” e “pernalta”. Neste caso, a vírgula após "elegante" serve para separar os dois adjetivos que estão a descrever o alfaiate. Quando se utiliza dois ou mais adjetivos para caracterizar o nome, a vírgula deve ser utilizada para separar esses mesmos adjetivos.

O parâmetro D, Morfologia e Sintaxe, foi o que também apresentou uma média mais baixa, na figura seguinte estão dispostos os níveis obtidos pelos pares na sua avaliação.

Figura 18

Avaliação do parâmetro D (versão inicial): Morfologia e Sintaxe



Tal como se observa na figura 18, na avaliação da Morfologia e Sintaxe nenhum dos grupos de trabalho obteve a pontuação máxima, ou seja, os 5 pontos. Quatro dos doze alunos obtiveram 3 pontos e os restantes obtiveram uma pontuação de 4 pontos.

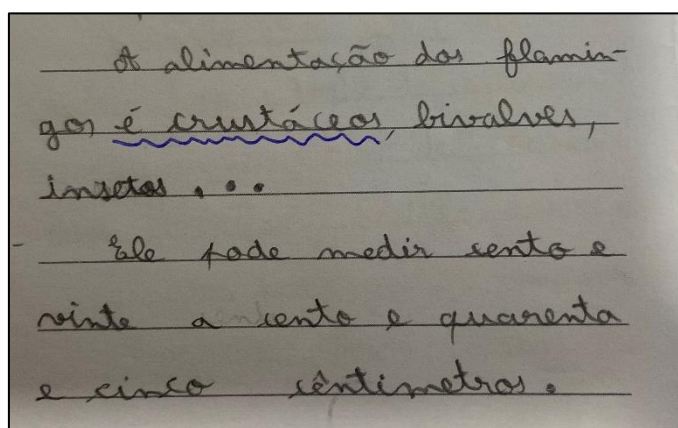
Segundos os descritores dos Níveis de Desempenho, os critérios que estão associados ao nível 5 são “Manifesta segurança no uso de estruturas sintáticas variadas e complexas. Domina processos de conexão intrafrásica (concordância, flexão verbal)”, visto que a nota mais alta atribuída foi o nível 4, estes pares encontram-se num nível intercalar entre o 5 e o 3, que é: Manifesta um domínio aceitável no uso de estruturas sintáticas diferentes e recorre a algumas das estruturas complexas mais frequentes.

Apresenta incorreções nos processos de conexão intrafrásica, mas que não afetam a inteligibilidade do texto”.

De acordo com os dados do gráfico e com os critérios de avaliação é possível afirmar que a maioria dos pares apresenta um domínio aceitável deste parâmetro, recorrendo, por vezes, a estruturas sintáticas diferentes e a algumas das estruturas complexas mais frequentes, apresentando por vezes algumas incorreções nos processos de conexão intrafrásica. Em seguida, apresentam-se alguns exemplos de excertos dos textos com erros cometidos pelos alunos.

Figura 19

Erros no parâmetro D: Morfologia e Sintaxe

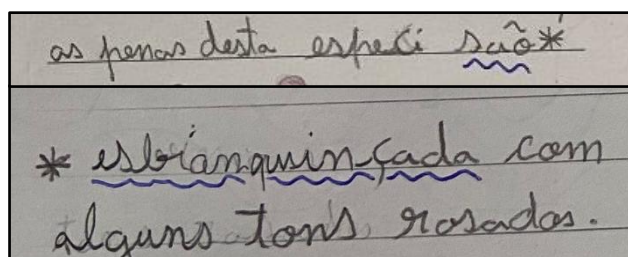


Ao analisar a figura, é possível identificar um problema na concordância morfológica e na estruturação sintática da frase: "A alimentação do flamingo é crustáceos", uma vez que existe um erro de construção de frase. Uma opção seria os alunos escreverem: "A alimentação do flamingo é de crustáceos", uma vez que recorreriam a "de crustáceos" para indicar o tipo de alimentação do flamingo. Este é um exemplo de um erro de morfologia, que envolve a flexão em número. A frase está ainda inadequada do ponto de vista sintático, visto que a frase não está bem estruturada para transmitir a ideia de que a "alimentação" do flamingo é composta por "crustáceos".

No excerto seguinte, é possível observar mais um erro de morfologia.

Figura 20

Erros no parâmetro D: Morfologia e Sintaxe



Através da análise do excerto, observa-se que a frase "As penas desta espécie são esbranquiçada" contém um erro de concordância nominal. O sujeito da frase "as penas" está no plural. Portanto, os adjetivos ou predicativos que o qualificam devem concordar em número com ele. No caso, "esbranquiçada" está no singular, o que gera um erro de concordância, pois deveria concordar com "penas", que está no plural. A forma correta da frase seria: "As penas desta espécie são esbranquiçadas". Aqui, o adjetivo "esbranquiçada" foi flexionado para o plural "esbranquiçadas" para concordar com o sujeito "as penas", que é plural.

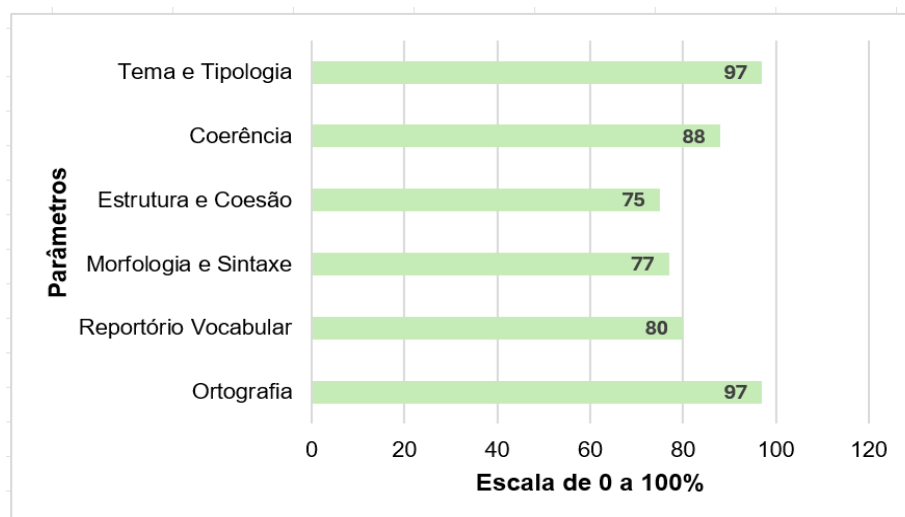
2.2. Versão final

A última etapa da SD foi a escrita da produção final do texto para o folheto. As produções iniciais e finais foram corrigidas utilizando o mesmo código de correção. Para reescrever o texto, os pares analisaram o código e o *feedback* recebido da professora-estagiária e pelos colegas, com o objetivo de realizar as alterações necessárias e melhorar o seu texto.

A média de desempenho das produções finais foi de 86% e a nota mais baixa registada foi de 75%. A partir da figura 21 é possível observar a média de desempenho dos pares nos diferentes parâmetros avaliados.

Figura 21

Média de desempenho dos grupos de trabalho na versão final do produto escrito

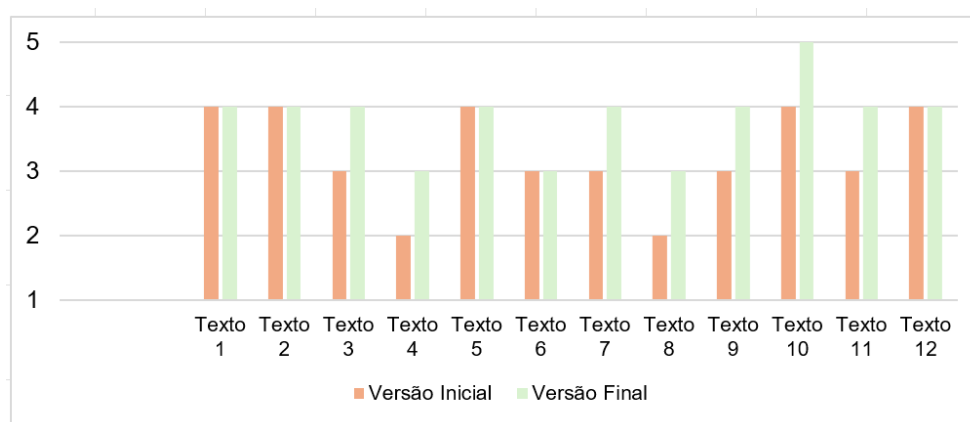


Ao analisar o gráfico da figura 21 e em comparação com o gráfico da figura 15, que apresentava a média da avaliação dos parâmetros da primeira versão do texto, é possível aferir que existiu uma melhoria em todos os parâmetros que foram avaliados. Os parâmetros Estrutura e Coesão e Morfologia e Sintaxe foram os que tiveram uma média mais baixa na primeira versão. Contudo, é possível observar que existiu uma

melhoria significativa, uma vez que a média subiu de 65% para 77% no parâmetro Estrutura e Coesão e passou de 67% para 77% no parâmetro Morfologia e Sintaxe. Assim, ambos os parâmetros tiveram uma melhoria na média de 10% da primeira versão para a versão final dos folhetos, revisão realizada após o *feedback* recebido da professora-estagiária e pelos colegas, no momento de heterorrevisão. O gráfico da figura seguinte apresenta os níveis obtidos pelos diferentes pares no parâmetro C - Morfologia e Sintaxe – nas versões inicial e final do produto textual.

Figura 22

Comparação das pontuações obtidas no parâmetro Estrutura e Coesão – Versão inicial e versão final

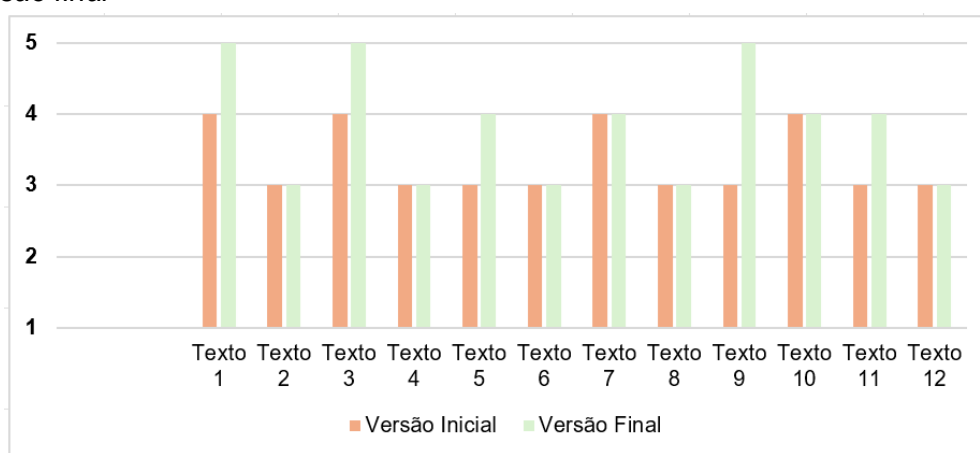


Tal como é possível observar, na avaliação do parâmetro C, Estrutura e Coesão, todos os pares obtiveram uma pontuação igual ou superior à da primeira versão, isto é, sete dos doze pares conseguiram subir um nível na avaliação e os restantes pares ficaram com a mesma pontuação, ou seja, mantiveram o nível de anteriormente. Nenhum par obteve avaliação negativa, tal como se verificou na primeira versão do texto, e um par atingiu o nível 5, ou seja, nível máximo, demonstrando ser capaz de “[redigir] um texto bem estruturado e articulado. Segmenta[r] as unidades de discurso (com parágrafos, com marcadores discursivos...), de acordo com a estrutura textual definida. Domina[r] os mecanismos de coesão textual. Pontua[r] de forma sistemática, pertinente e intencional”, segundo os critérios de avaliação definidos (Anexo J).

No parâmetro D, Morfologia e Sintaxe, verificou se a mesma situação que no parâmetro C, isto é, todos os pares permaneceram com a mesma pontuação ou subiram um nível, relativamente à primeira versão do texto. Através do gráfico da figura seguinte é possível observar a comparação das pontuações obtidas neste parâmetro, nas versões inicial e final.

Figura 23

Comparação das pontuações obtidas no parâmetro Morfologia e Sintaxe – Versão inicial e versão final

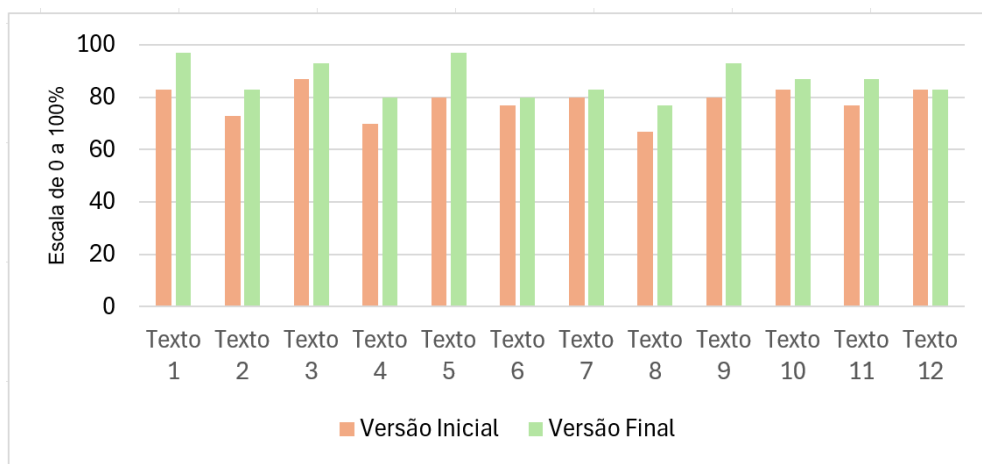


Da análise dos dados do gráfico pode-se constatar que cinco dos doze pares de alunos subiram um parâmetro em comparação à primeira versão e os restantes mantiveram o nível anterior. Três pares obtiveram o nível máximo, ou seja, 5, destacando-se o par 9 que teve uma evolução que lhes permitiu subir dois parâmetros na sua avaliação. Neste sentido, conclui-se que estes três pares foram capazes de “Manifesta[r] segurança no uso de estruturas sintáticas variadas e complexas. Domina[r] processos de conexão intrafrásica (concordância, flexão verbal)”, segundo o critério de avaliação estabelecido (Anexo J).

Nesta linha de pensamento, após serem analisados todos os parâmetros de avaliação, é possível concluir que, após a revisão de texto realizada pelos pares, através do *feedback* recebido da professora estagiária e pelos colegas, os alunos reescreveram o texto, tendo em conta as correções e conselhos que lhes foram dados, verificando-se uma melhoria global nas produções textuais. No gráfico da figura 24, é possível comparar as médias de classificações finais obtidas pelos diferentes grupos, na versão inicial e final.

Figura 24

Comparação das classificações obtidas nas versões inicial e final dos textos



Através da análise dos dados do gráfico da figura 24 é possível observar que todos os pares melhoraram as suas produções textuais após a revisão do texto. Assim, conclui-se que, de um modo geral, o *feedback* recebido foi eficaz e refletiu-se em resultados positivos da escrita.

Apoiado nas evidências retiradas dos dados apresentados, é agora possível responder à questão “De que forma a interação metalinguística a partir de *feedback* escrito contribui para melhorar a competência de escrita num 3.º ano de escolaridade?”. Desta forma, conclui-se que existiu uma melhoria na qualidade da escrita dos textos dos pares, comparando as versões iniciais e finais, elaboradas através de uma revisão feita, segundo o *feedback* recebido da professora-estagiária e dos colegas.

Para terminar, considera-se importante resumir as conclusões principais da análise das duas secções deste capítulo: (i) interações a partir do *feedback*, durante os momentos de autorrevisão, heterorrevisão e escrita da produção final e (ii) resultados da escrita do folheto: versão inicial e versão final. Na primeira secção, relativamente às interações dos dois pares analisados, destacaram-se as interações com predominância de fala exploratória, como mais vantajosa na construção do conhecimento, que incentiva a reflexão e o debate colaborativo, criando um ambiente em que os alunos podem questionar, discutir e construir aprendizagens sobre a escrita. Ao questionar e desafiar as ideias apresentadas, estas interações promovem o desenvolvimento do pensamento crítico, permitindo que os alunos analisem diferentes pontos de vista e considerem várias possibilidades, melhorando progressivamente os seus textos. Inferiu-se, inclusive, que a fala exploratória também pode ser vantajosa para debater questões gramaticais, como o uso de tempos verbais, concordância, pontuação, entre outras.

Portanto, a fala exploratória cria um ambiente propício para uma aprendizagem mais participativa e reflexiva, o que é altamente eficaz para o desenvolvimento de competências da escrita, através da melhoria dos textos segundo o *feedback* recebido.

Na segunda secção, constatou-se uma melhoria geral na qualidade das produções textuais dos alunos, entre as duas versões. Os parâmetros que apresentaram desempenhos mais baixos na primeira versão foram “Estrutura e Coesão” e “Morfologia e Sintaxe”, contudo, foi possível observar progressos em ambos, na versão final.

De um modo geral, através dos resultados é possível afirmar que o *feedback* contribuiu para a melhoria da qualidade da escrita de textos da ordem do descrever. Além disso, destaca-se a importância de reflexão crítica não só por parte dos alunos, mas também por parte dos professores, sobretudo em relação às suas práticas, priorizando sempre a aprendizagem significativa dos alunos.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizada a apresentação da fundamentação teórica, descrita a intervenção educativa e analisados os dados, considera-se essencial refletir sobre os aspetos positivos e menos positivos do estudo, bem como sobre as aprendizagens desenvolvidas e as dificuldades sentidas ao longo de toda a intervenção. Este quinto capítulo do relatório de investigação apresenta uma síntese do estudo e algumas conclusões e considerações finais decorrentes do percurso de ensino e investigação.

Tal como foi referido no capítulo da introdução do presente relatório, o principal objetivo deste estudo foi compreender o contributo do *feedback* escrito e das interações orais no processo de revisão de textos no 3.º ano de escolaridade e os objetivos específicos definidos foram: (i) caracterizar o efeito do *feedback* escrito por pares e pela professora a partir da análise de interações durante a etapa de revisão da escrita e (ii) caracterizar o efeito do *feedback* escrito comparando a versão inicial e final da escrita de folhetos. Tendo em conta estes objetivos, foi formulada uma questão geral de investigação, a que se procurará responder neste capítulo: De que forma a interação metalinguística e o *feedback* escrito contribuem para melhorar a competência de escrita num 3.º ano de escolaridade? Serão ainda objeto de discussão as duas questões específicas:

1 - De que forma a análise das interações nos permite aceder ao raciocínio dos alunos, na compreensão do *feedback* escrito por pares e pela professora?

2 - Qual o efeito do *feedback* escrito e da reflexão metalinguística oral na revisão da escrita de folhetos num 3.º ano de escolaridade?

Relativamente à metodologia de investigação (cf. Capítulo 2), adotaram-se duas perspetivas que, em conjunto, permitiram recolher os dados necessários para o estudo: (i) a abordagem qualitativa, desenvolvida em contexto educativo de modo a existir uma melhor compreensão das ações e reflexão sobre a prática no próprio contexto e em ambiente natural com os alunos, comparando o desenvolvimento das suas aprendizagens com o *feedback* que lhes foi disponibilizado e (ii) a investigação sobre a prática que, tal como defende Ponte (2002), é um processo privilegiado de construção do conhecimento que permite ao professor envolver-se ativamente neste processo. Para recolher os dados organizei uma intervenção pedagógica composta por sete sessões, planeada tendo em conta o modelo da sequência didática de escrita de Barbeiro & Pereira (2007). O instrumento de recolha de dados foram as tarefas da SD, uma vez que se tratou de uma abordagem naturalista, com dados recolhidos através de

tarefas naturais de aprendizagem e das gravações áudio com as interações orais de dois pares de trabalho durante as etapas de revisão e das produções textuais realizadas pelos alunos.

Em relação à análise dos dados consideraram-se mais adequados: a análise de conteúdo e a análise estatística descritiva. No âmbito da análise de conteúdo, utilizaram-se as categorias das dinâmicas das interações de Mercer (2004, 2019) para estudar a qualidade das interações e o efeito do *feedback* escrito. Além disso, utilizaram-se categorias de análise textual para comparar a versão pré e pós-intervenção dos produtos de escrita.

Na intervenção foi desenvolvido um projeto de escrita inspirado numa sequência didática adaptada de Barbeiro e Pereira (2007) que envolveu toda a turma, com o objetivo de diversificar as tarefas de escrita e motivar os alunos para o desenvolvimento de tarefas desta natureza. Este projeto consistiu na criação de folhetos informativos sobre a fauna e a flora do concelho do Seixal. A escrita e a revisão de texto (auto e heterorrevisão) foram realizadas a pares, com o intuito de promover a aprendizagem colaborativa e, através do debate de ideias e da resolução de problemas, incentivar os alunos a trabalhar em equipa e a construírem, em conjunto, conhecimento.

A análise incidiu na etapa em que os alunos iniciaram a escrita da primeira versão do folheto, baseando-se na planificação e no *feedback* recebido da professora. Posteriormente, iniciaram a revisão do texto, em que realizaram a autorrevisão da sua escrita e preencheram uma lista de verificação. Os textos foram trocados entre os pares de trabalho e foi realizada a heterorrevisão, recorrendo ao código de correção de escrita. Os pares reuniram-se para discutir e dar *feedback* sobre aspetos a melhorar nos textos dos colegas e colocar questões que ficaram por esclarecer após a leitura do texto, enquanto a professora também dava *feedback* escrito desta primeira versão. Após esta etapa, os alunos passaram para a elaboração da produção final, a reescrita dos textos, sustentada através do *feedback* recebido da professora e dos colegas.

As interações estabelecidas entre os pares de trabalho durante as etapas de revisão: auto e heterorrevisão e no momento de escrita da produção final foram analisadas de forma a conseguir dar resposta à questão de investigação: De que forma a análise das interações nos permite aceder ao raciocínio dos alunos, na compreensão do *feedback* escrito por pares e pela professora? Neste sentido, aspetos relacionados com o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de competências de escrita no contexto do projeto revelaram-se importantes para o estudo. As transcrições dos áudios gravados a partir das conversas dos alunos foram organizados em tabelas com três

categorias de dinâmicas nas interações (cf. Capítulo 4): fala disputativa, fala cumulativa e fala exploratória (Mercer, 2004). Através da tabela seguinte é possível observar o tipo de fala dominante nas interações.

Tabela 11

Tipo de fala dominante nas interações

	Par M_S	Par S_A
Autorrevisão	48% de momentos de fala cumulativa	55% de momentos de fala exploratória
Heterorrevisão	77% de momentos de fala exploratória	91% de momentos de fala exploratória
Escrita da produção final	83% de momentos de fala exploratória	91% de momentos de fala exploratória

Na tabela 11 é possível verificar que na primeira sessão de revisão (autorrevisão), apresentada no Capítulo 4, registaram-se, num dos pares analisados (M e S), maioritariamente interações de fala cumulativa. Tal como referido anteriormente, esta predominância sugere que os alunos, embora com um papel ativo na tarefa, tenham procurado confirmar e acumular informações sem aprofundar criticamente as questões (Mercer, 2004; 2019), possivelmente devido ao facto de ser um momento inicial de revisão e de se estarem ainda a apropriar da tarefa. Por outro lado, o par S_A evidenciou uma predominância de 55% momentos de fala exploratória, demonstrando maior envolvimento em questionamentos investigativos e reflexões sobre o próprio texto, ainda que também tenham ocorrido momentos de fala cumulativa e disputativa.

Por outro lado, nos restantes momentos (heterorrevisão e escrita do produto final) registaram-se mais interações de fala exploratória em ambos os pares analisados. Este tipo de discurso proposto por Mercer (2000) desempenhou um papel crucial no desenvolvimento da aprendizagem das competências de escrita dos alunos, visto que os alunos demonstraram ser capazes de refletir, debater e partilhar conhecimentos, destacando-se a importância desta prática para o desenvolvimento de competências críticas e colaborativas na aprendizagem da escrita.

As interações revelaram que os alunos se centraram, maioritariamente, em aspetos relacionados com a microestrutura dos textos, nomeadamente erros de ortografia, pontuação e unidades textuais gráficas (parágrafos). Em contrapartida, os aspetos da macroestrutura, os parâmetros em que obtiveram médias de desempenho mais baixas, como a estrutura e coesão e a morfologia e sintaxe, foram menos aprofundados. Nesta linha de pensamento, tornou-se evidente a necessidade de uma abordagem pedagógica que promova não só a identificação e correção de erros de

microestrutura, mas também o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas relativamente aos parâmetros de macroestrutura, essenciais para a produção de textos mais consistentes.

Os dados recolhidos das produções textuais dos alunos (versão inicial e versão final) e analisados de forma quantitativa permitiram dar resposta à questão de investigação deste projeto: Qual o efeito do *feedback* escrito e da reflexão metalinguística oral na revisão da escrita de folhetos num 3.º ano de escolaridade? Através dos dados recolhidos, é possível afirmar que o *feedback* escrito demonstrou ser eficaz no desenvolvimento de competências de escrita, conforme é evidenciado pela melhoria entre a versão inicial e a versão final dos textos dos alunos. Na versão inicial, a turma alcançou uma média de 79%, enquanto na versão final a média subiu para 86%, refletindo uma melhoria global nas competências de escrita após as etapas de revisão.

Ao analisar os seis parâmetros estabelecidos para avaliar os produtos escritos (cf. Capítulo 2), na versão inicial, concluiu-se que os alunos se mostraram mais frágeis no parâmetro C, Estrutura e Coesão, e no parâmetro D, Morfologia e Sintaxe, com média de 65% e 67%, respetivamente. Na versão final, ambos os parâmetros tiveram uma melhoria significativa de 10% em relação à versão inicial. Através da análise dos dados, verificou-se que todos os pares melhoraram as suas produções textuais após as etapas de revisão do texto.

Assim, respondendo à questão geral de investigação: “De que forma a interação metalinguística e o *feedback* escrito contribuem para melhorar a competência de escrita num 3.º ano de escolaridade?” A análise dos dados recolhidos permite concluir que a interação metalinguística e o *feedback* escrito desempenham um papel fundamental na melhoria da competência de escrita dos alunos do 3.º ano de escolaridade. A interação metalinguística, expressa nas conversas entre pares durante os momentos de revisão, demonstrou favorecer o desenvolvimento de um pensamento crítico, estimulando a reflexão e o questionamento dos alunos. A predominância da fala exploratória nos momentos de heterorrevisão e reescrita do texto revela um envolvimento ativo dos alunos no processo de revisão, promovendo aprendizagens significativas.

Por sua vez, o *feedback* escrito, tanto por parte da professora como dos pares, revelou-se eficaz ao proporcionar orientações claras e específicas para a melhoria dos textos. Considera-se que esta forma de avaliação formativa foi fundamental para que os alunos pudessem reescrever os seus textos com maior consciência linguística e intencionalidade comunicativa. A melhoria observada entre a versão inicial e a versão

final das produções escritas — refletida no aumento da média de desempenho e na evolução dos parâmetros avaliados — confirma o impacto positivo destas práticas.

Em síntese, conclui-se que a combinação entre o feedback escrito e a interação metalinguística oral parece criar um contexto de aprendizagem colaborativa que potencia o desenvolvimento da competência de escrita. Esta abordagem não só permite aos alunos identificar e corrigir erros, mas também os envolve num processo contínuo de reflexão sobre o que escrevem e porquê, tornando-os mais autónomos e conscientes.

Por fim, como futura profissional da área de educação, considero essencial refletir sobre a minha prática docente, enquanto professora estagiária, com reflexões sobre a minha experiência pessoal neste estudo em questão.

Ao longo da intervenção pedagógica enfrentei desafios, principalmente relacionados com a gestão do tempo. Coordenar o meu projeto com o da minha colega de estágio foi desafiante, uma vez que estávamos as duas a implementá-lo ao mesmo tempo. O estágio realizou-se apenas de segunda a quarta-feira e, como a turma participava em projetos da escola dinamizados por entidades externas, nestes três dias da semana os alunos tinham apenas duas horas destinadas à disciplina de português (à quarta-feira). Esta particularidade dificultou a dinâmica da implementação do meu projeto, uma vez que tive de implementá-lo em horas que não eram destinadas à disciplina e alterar provisoriamente o horário da turma, que nem sempre era possível visto que ocupava o tempo disponível da professora-cooperante para a aprendizagem dos conteúdos previstos nas outras disciplinas.

Apesar de ter planeado uma sequência didática de escrita para toda a turma, gostava de a ter podido desenvolver com mais tempo e mais centrada nas particularidades dos alunos, tais como nas suas capacidades e dificuldades, uma vez que ainda não os conhecia a cem por cento quando o projeto foi desenvolvido.

Contudo, planear as aulas baseando-me na estrutura de uma sequência didática de escrita relevou ser benéfico para o presente estudo, uma vez que esta é uma abordagem que tende a auxiliar os alunos a desenvolver as competências de escrita de forma estruturada e gradual. Considero que permitiu que os alunos desenvolvessem aprendizagens e mobilizassem conhecimentos, através de um processo sistemático e orientado por etapas, assim como possibilitou uma melhoria na vontade para comunicarem entre si e comigo. Ainda assim, foi um desafio para mim adotar esta metodologia de ensino da escrita, visto que foi a primeira vez que o fiz na minha prática profissional. Confesso que no início senti alguma insegurança, principalmente nos

momentos iniciais, em que os alunos precisavam de mais orientação, visto que, para eles também era a primeira vez a trabalhar com esta metodologia.

No que diz respeito aos aspetos positivos deste estágio, considera-se essencial mencionar a relação criada com os alunos da turma e com a professora cooperante. A boa vontade da turma contribuiu de forma positiva para o desenvolvimento de todas as etapas do meu projeto. Além disso, a flexibilidade e a experiência profissional da professora cooperante revelaram-se, também, uma mais-valia para o sucesso do estágio e da implementação do meu projeto.

Um aspeto que foi muito desafiante para mim, mas que obtive resultados muito positivos, diz respeito à interdisciplinaridade entre o português, o estudo do meio e as tecnologias da informação e comunicação (TIC), dado que os alunos utilizaram os computadores como ferramenta de apoio ao processo de investigação, ao realizarem pesquisas e selecionarem a informação relevante de acordo com o tema dos folhetos, a fauna e a flora do concelho do Seixal, que integrava o domínio da *Natureza* da disciplina de estudo do meio (DGE, 2018).

Ao realizar este projeto, os alunos tiveram oportunidade de desenvolver o trabalho a pares segundo os seus próprios ritmos e a aprendizagem foi construída através das interações estabelecidas de forma cooperativa. A importância do trabalho cooperativo é partilhada por Oliveira (2020) quando afirma que a aprendizagem é um processo social, em que o professor e os alunos compartilham ideias e onde constroem conhecimento entre colegas e professor.

Ao longo da implementação do projeto, de forma a apoiar os pares, procurei circular pela sala e acompanhar as várias interações. Considero que foi desenvolvida uma tomada de consciência por partes dos alunos, que me permitiu acompanhar os alunos/pares que mais precisavam. A realização deste projeto inspirado numa sequência didática permitiu também aos alunos adquirir instrumentos de trabalho importantes, tal como ficarem a conhecer outras ferramentas de pesquisa, métodos de recolha e seleção de informação, diferentes formas de realizar a etapa de revisão, através de uma metodologia de trabalho mais autónoma, desenvolvendo o seu espírito crítico, de equipa e entreadajuda.

De um modo geral, considero que esta intervenção se adequou às características da turma, embora os alunos tivessem diferentes ritmos de trabalho. Ao longo da implementação deste projeto procurei utilizar estratégias que permitissem ultrapassar as dificuldades sentidas pelos alunos e chegar aos objetivos previamente definidos. Tentei sempre ter em conta os interesses dos alunos e as características da

turma e, após a realização desta intervenção, concluo que os objetivos inicialmente definidos nas planificações foram alcançados e os alunos desenvolveram as competências esperadas.

Realizar este projeto permitiu-me refletir e perceber que, enquanto futura professora, tenho o papel de adaptar as situações concretas em consonância com o que é previamente planeado e arranjar estratégias que me permitam ir ao encontro das aprendizagens esperadas e aos conteúdos que pretendo desenvolver e trabalhar com essa mesma tarefa.

Refletir sobre os métodos e estratégias utilizados ao longo do projeto é uma aprendizagem sobre o que poderia ter sido feito de forma diferente e o que poderá ser aplicado numa próxima vez. Acredito que utilizar diferentes estratégias de forma a contornar as dificuldades dos alunos e ir ao encontro das aprendizagens esperadas é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Tive esta ideia presente ao longo da realização de toda a intervenção e considero que os objetivos definidos foram atingidos com sucesso.

Em suma, apesar de todos os desafios enfrentados, o estágio foi uma experiência rica em aprendizagens. O projeto permitiu-me compreender que o *feedback* é uma ferramenta essencial para apoiar o processo de ensino-aprendizagem que irei adotar na minha prática profissional. Assim, é importante propor tarefas de escrita e revisão, de modo a promover o debate e a troca de ideias entre os alunos, permitindo-lhes construir conhecimento através das suas interações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J.M. (1992). *Les Textes: Types et Prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Éditions Nathan.
- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Fundação Manuel Leão. https://www.fmleao.pt/flipbook/DPP19_net/DPP19_net.pdf
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Alves, J. M., & Nascimento, S. (2023). Comunicação na prática pedagógica: na forma e o conteúdo do *feedback* na interação professor aluno e os efeitos na aprendizagem: uma visão dos professores do ensino superior. *International Seminar-Education, Territories and Human Development*, 1-56. <http://hdl.handle.net/10400.14/41882>
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 1 - 433). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Amado, J. (2014). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 19-71). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Texto Editora.
- Baptista, A., Viana, FL & Barbeiro, LF (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://hdl.handle.net/1822/31557>
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual* (1.^a ed.). Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bastos, M., & Pinto, J. (2017). O *Feedback* Oral: Um Instrumento de Diferenciação? In *As pedagogias nas sociedades contemporâneas: Desafios às escolas e aos educadores: Atas do XXVIII Colóquio da AFIRSE Portugal* (pp. 103-113).

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22301/1/O%20feedback%20oral%20-%20pp.%20103-113.pdf>

Batista, B. F., Rodrigues, D., Moreira, E. Silva, F. (2021). Técnicas de Recolha de Dados em Investigação: Inquirir por Questionário e/ou Inquirir por Entrevista? Universidade de Aveiro (Ed), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (pp. 13-35). UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/30772>

Bodgan, R. C., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.

Carvalho, J. A. (2001). *O Ensino-Aprendizagem da Escrita: Avaliar capacidades, promover competências*. Universidade do Minho.

Costa, A. (2010). *Estruturas Contrastivas: Desenvolvimento do Conhecimento Explícito e da Competência de Escrita* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/2216>

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina.

Direção-Geral da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Diretor-Geral da Educação, José Vítor Pedroso. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais 3.º ano - Português. DGE/ME*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf

Instituto de Avaliação Educativa. (2015). *Prova final de Português: 1.º Ciclo do Ensino Básico, Prova 41/1.^a Fase – Critérios de Classificação*. https://www.examesnacionais.com.pt/exames-nacionais/4ano/2015-1fase/4ano_Portugues_Criterios.pdf

Jolibert, J. (coord.) (1994). *Formando Crianças Produtoras de Textos* (Vol. II; W. Settineri, & B. Magne, Trads.). Artes Médicas.

Lima, J. Á., & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer Investigação, Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto Editora.

- Marcelo, C., Parrilha, A., Mingorance, P., Estebanz, A., Sánchez, M. V., Llinares, S. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. UNIVERSITAS Talleres Gráficos.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137–168.
- Mercer, N. (2019). *Language and the Joint Creation of Knowledge*. Routledge.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pereira, L., & Azevedo, F. (2005). *A Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Areal Editores.
- Pereira, L., & Cardoso, I. (2013). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (1.ª ed.). Universidade de Aveiro. https://cidtff.web.ua.pt/producao/luisa_alvares_pereira/3-Aceite-Livro-Reflex%C3%A3oEscrita.pdf
- Perrenoud, Ph. (1998). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pinhão, T. P. (2015). *Géneros Textuais e Práticas de Sucesso no 1º Ciclo do Ensino Básico* [Doctoral dissertation, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/40341>
- Pinto, J. (2019). *Avaliação formativa: uma prática para a aprendizagem*. Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento (Vol. 6, pp. 19-45). CRV Editores. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31207/1/Jorge%20CAP%20formatado.pdf>
- Pinto, M. O. & Pereira, L. A. (2016). Escrever para aprender no ensino básico: das conceções dos professores às práticas dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 109-139. <https://doi.org/10.21814/rpe.7936>
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Ed.), *Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional*. Lisboa: APM. <https://www.researchgate.net/publication/26513793> Investigar a nossa própria

a pratica Uma estrategia de formacao e de construcao do conhecimento profissional

- Silvestre, A. L. (2007). Capítulo 1. Conceitos Fundamentais. *Análise de Dados e Estatística Descritiva* (pp. 1-14). Escolar Editora.
https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=lang_pt&id=mzu4j2SUKzMC&oi=fnd&pg=PA1&dq=an%C3%A1lise+estatística+descritiva+autores&ots=AM8PuFFRDf&sig=vFyiCVbbO2UX7zAZEGH0DdCMI9c&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Silva, P. N. (2012). *Tipologias Textuais - Como classificar textos e sequências*. Coimbra: Almedina.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/linguamaterna_simsim.pdf
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada*. Media XXI – Publishing, Research and Consulting. <http://hdl.handle.net/10400.21/6083>
- Veiga, M. O. P. (2014). *Escrever para Aprender: Estratégias, textos e práticas* [Doctoral dissertation, Universidade de Aveiro], Repositório da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/13143>
- Fontich, Vicens, X., Casas-Deseures, M., Costa, A. L., Trancoso, M. (2024). *La formación lingüística en los Grados de Maestro: las nociones de ‘competencia comunicativa’, ‘razonamiento crítico’ y ‘género discursivo’*
<https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/4709/2935>

ANEXOS

Anexo A – Guião de entrevista semiestruturada à professora cooperante

Secções	Objetivos	Questões
1 Legitimação da entrevista, autorização da gravação e primeiro agradecimento	<ul style="list-style-type: none">- Dar a conhecer a estudante e o intuito da entrevista;- Legitimar a entrevista;- Pedir autorização à entrevistada para gravar a conversa e garantir a confidencialidade dos dados recolhidos;- Agradecer pela disponibilidade e tempo prestado.	<ul style="list-style-type: none">- Sou estudante da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal e no âmbito do Projeto de Investigação do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico estou a realizar esta entrevista com o intuito de conhecer as suas práticas e rotinas de escrita com os seus alunos.- Gostaria de solicitar a autorização da gravação desta entrevista.- Agradeço a sua disponibilidade para esta entrevista.
2 Práticas de escrita	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer as rotinas de escrita dos seus alunos.- Conhecer o seu primeiro contacto com o método de melhoramento de texto.	<ul style="list-style-type: none">- Quais são as rotinas de escrita dos alunos?- Relativamente ao melhoramento de texto, como e onde é que aprendeu? Desde quando é que utiliza este método?
3 Formas de avaliação e métodos de correção	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer os diferentes modos de correção de textos e significados- Conhecer a frequência com que os alunos analisam as correções escritas da professora.	<ul style="list-style-type: none">- Atribui algum significado diferente à correção dos textos? Qual o significado dos sinais que coloca nos erros dos alunos?- Com que frequência dá correções escritas? Os alunos costumam rever os textos depois de receberem a correção da professora?

<p>4</p> <p>Fecho e agradecimentos</p>	<p>- Agradecer à professora a disponibilidade e colaboração, denotando a sua importância para o projeto.</p>	<p>- Agradeço a sua disponibilidade e colaboração face à minha entrevista, uma vez que o seu contributo será essencial para uma melhor compreensão da ação pedagógica.</p> <p>- Caso queira acrescentar ou retificar alguma informação que acha relevante, posso facultar-lhe a gravação da entrevista.</p>
--	--	---

Anexo B – Transcrição da entrevista semiestruturada à professora cooperante

Professora-estagiária: Olá, professora. Já tenho a sua autorização para a gravação desta entrevista, por isso podemos começar! Quais são as rotinas de escrita dos alunos?

Professora-cooperante: Bem, então, eles uma vez por semana escrevem um texto, ou em sala de aula ou em casa. Depois, normalmente escolho um para ser melhorado com a turma toda. Normalmente escolho aquele tipo de texto que vejo que vai ser benéfico para todos verem os erros, quer ao nível ortográfico, quer ao nível da construção de frases, para todos melhorarmos coletivamente. Normalmente é isso que eu faço com eles.

Professora-estagiária: Que é o melhoramento de texto?

Professora-cooperante: Que é o melhoramento de texto.

Professora-estagiária: Relativamente ao melhoramento de texto, quero perguntar à professora onde é que aprendeu, como é que aprendeu e desde quando é que utiliza este método?

Professora-cooperante: Ok. Então, é assim, eu há muitos anos, depois de ter acabado a licenciatura, fiz uma formação de oficina do MEME, o Movimento da Escola Moderna, o melhoramento de texto é uma prática deles. Embora eu não utilize o MEME puro em sala de aula, há muitas coisas que eu utilizo e foi lá que eu aprendi a fazer o melhoramento de texto.

Professora-estagiária: Há quantos anos, mais ou menos?

Professora-cooperante: Se eu dou aulas há 25 anos, eu acho que já estou há por aí, sei lá, uns 20 anos.

Professora-estagiária: Em relação à parte da correção da escrita, atribui algum significado diferente à correção dos textos? Ou seja, qual é que é o significado dos sinais que coloca nos erros dos alunos?

Professora-cooperante: Imagina, se o aluno der um erro ortográfico, sublinho ou rodeio a palavra. Se houver problemas de construção de texto, coloco as ondinhas para eles saberem que há problemas de construção de texto. Se faltar o parágrafo, meto um asterisco e em baixo escrevo “falta a abertura de parágrafo”.

Professora-estagiária: Com que frequência dá as correções escritas? Ou seja, os alunos costumam rever os textos depois de receberem a correção? Eles costumam rever os textos de forma individual ou há só o melhoramento de texto?

Professora-cooperante: Eles costumam ver os textos que escreveram e costumam ver as anotações que eu escrevi. Mas depois já não vão melhorar o deles, só vamos melhorar um coletivamente.

Professora-estagiária: Ok. E a frequência das correções escritas é conforme eles escrevem, a professora dá sempre a correção?

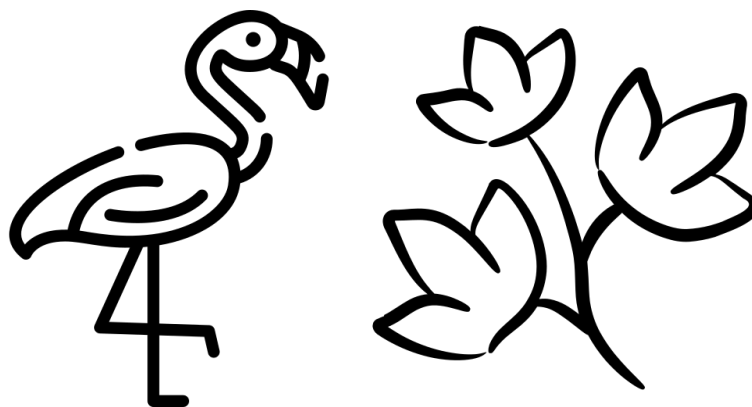
Professora-cooperante: Sim.

Professora-estagiária: Ok. Pronto. Obrigada!

Sequência didática

Folheto informativo

- A fauna e flora do concelho do Seixal –

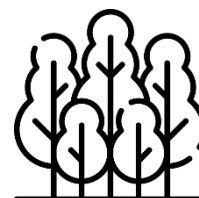


Autores:



Apresentação

Olá! Vamos aprender mais sobre a nossa região?



Como sabes, pertencemos ao concelho do Seixal. O que sabes sobre a fauna e a flora do nosso concelho?

Neste guião vais encontrar todos os passos que precisas de seguir para construir um folheto informativo sobre a fauna e a flora do concelho do Seixal!

Ao longo do projeto, além de construíres um folheto, vais pesquisar, seleccionar e organizar informação, por fim, vais estudar a estrutura do texto descritivo!

Entusiasmado?



Sim



Não



Módulo I

1. Lê o seguinte texto.

Seixal

Inserido na Área Metropolitana de Lisboa e na Península de Setúbal, com uma vasta frente ribeirinha, o concelho do Seixal tem uma localização geográfica muito privilegiada. O concelho do Seixal tem 94 km² de superfície, está situado no distrito de Setúbal e é composto por seis freguesias: Aldeia de Paio Pires, Amora, Arrentela, Corroios, Fernão Ferro e Seixal. Este texto tem como objetivo dar a conhecer aos leitores alguns animais e exemplares de árvores de maior interesse presentes em meio urbano do concelho do Seixal.

É de salientar a riqueza da fauna e flora existentes em todo o Seixal, em particular no Sapal de Corroios. Este local serve de repouso temporário para muitas aves migratórias como o flamingo, o alfaiate, o perna-longa, a garça e o pato-bravo, que aqui procuram alimento e abrigo. O Sapal de Corroios funciona também como uma «maternidade» e «creche» para diversas espécies de moluscos, crustáceos e peixes.

Ao longo das margens da Baía do Seixal, é possível, por vezes, observar as aves a alimentarem-se, principalmente as garças reais e esporadicamente algumas colónias de flamingos.

Os flamingos

O tom rosado dos flamingos é a característica mais marcante destas aves, permitindo a sua



identificação a grande distância. No entanto, nem todas as aves apresentam estas cores.

Módulo I

É uma ave muito grande, pode medir 120 a 145 cm da ponta do bico à ponta da cauda (para isso contribui o seu longo pescoço). Apesar de os flamingos serem sobretudo associados ao cor-de-rosa, as penas desta espécie são esbranquiçadas, com alguns tons rosados, mais intensos nas asas. Os flamingos mais jovens são acastanhados, ganhando o tom rosado muito mais tarde. O bico é espesso e curvado, sendo rosado na base e preto na ponta.



O alfaiate

A forma de alimentação do alfaiate, que “varre” continuamente os lodos com o seu bico curvo, faz desta ave uma das mais curiosas aves aquáticas que podem ser observadas em Portugal.

Inconfundível. De grande dimensão, com o seu conjunto de penas pretas e brancas, o alfaiate é uma ave que se identifica à distância. O bico preto é fino e fortemente curvado para cima. As patas são cinzentas-azuladas.

A garça-branca-pequena

A garça-branca-pequena é uma ave aquática com penas totalmente brancas e, por vezes, algumas plumas compridas na parte posterior da cabeça. Desloca-se lentamente na margem dos açudes ou dos estuários. É uma garça de tamanho médio com um longo pescoço em forma de S, que está encolhido



quando voa. O seu bico e as suas patas são pretos, mas os dedos são amarelos. É, geralmente, uma ave solitária, embora, por vezes, forme bandos.

No Seixal, a flora é muito diversificada devido às características do nosso clima. As árvores mais comuns do concelho são o pinheiro-bravo, o pinheiro-manso, o sobreiro e o eucalipto-comum.

Módulo I

Pinheiro-bravo



Sobreiro



Pinheiro-manso



Eucalipto-comum



A flora é o pilar que sustenta a existência de um maior número de espécies da fauna. Concluindo, a informação apresentada contribui para um maior conhecimento da biodiversidade do concelho do Seixal.

Fonte: <https://seixal.weebly.com/fauna.html>

Forma par com um colega e....

1.1. Sublinhem, no texto, o tema e palavras ou expressões que consideram importantes.

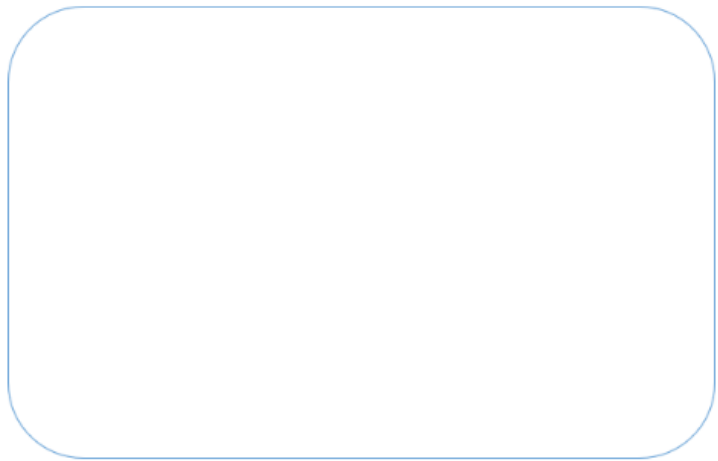
Módulo I

- 1.2. Há alguma palavra que tenham lido no texto que não conhecem? Registem-na e utilizem o computador ou um dicionário para procurar o seu significado!

Palavras desconhecidas



Significado das palavras desconhecidas



Vou investigar....

2. De acordo com a informação que leram no texto, preencham os espaços em branco e registem as expressões e palavras-chave:

Palavras-chave

Módulo I

Ideias-principais

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Resumindo...

Tema: _____

Fauna

Flora

Módulo I

3. Agora que já selecionaram e organizaram a informação do texto sobre a fauna e flora do concelho do Seixal...



Vamos investigar!

Escolham um ser vivo mencionado no texto e pesquisem no vosso computador alguma informação extra sobre ele!

Dica: utilizem a mesma estratégia, selecionem apenas a informação que consideram importante e resumam-na ao necessário.

Que ser vivo queremos pesquisar.



O que queremos pesquisar sobre esse ser vivo.

Módulo I

O que encontramos.



A large rounded rectangular area containing 20 horizontal lines for writing.

Módulo II

Parte da frente do folheto

1.ª Página

Título → _____

Imagem →



2.ª Página

Autores → _____

Parte de trás do folheto

1.ª Página

Introdução → _____

Módulo II

2.^a Página

Desenvolvimento

1.^o parágrafo → _____

Imagem →



3.^a Página

2.^o parágrafo → _____

Módulo II

Imagem →



Conclusão →

Módulo III

Textualização



5. Já planificaram o folheto? Estão preparados para escrevê-lo!

Dica: lembra-te de consultar a planificação como forma de orientação.

Módulo IV

Revisão



6. Relê o teu texto. Regista os erros e sugestões de melhoria que aches importantes.

Comentários

Perguntas

Ortografia	
Erros encontrados	Proposta de correção

Módulo IV

Lista de verificação

7. Realiza uma autoavaliação da tua produção escrita. Introdz as alterações que achares necessárias. Se for necessário passa o texto a limpo.

Lista de verificação	 Sim	 Não
<u>Na introdução...</u>		
Demos um título ao folheto.		
Referimos o tema do folheto.		
Explicámos o objetivo do folheto.		
<u>No desenvolvimento...</u>		
Colocámos a informação de maneira organizada.		
Explicámos as ideias principais.		
Cada parágrafo corresponde a um assunto.		
Apresentámos uma <u>conclusão</u> .		
Utilizámos adjetivos para caracterizar os nomes.		
Utilizámos verbos na 3.º pessoa do singular ou do plural.		
Utilizámos verbos no presente do indicativo.		
Evitámos a repetição de palavras.		
Utilizámos pontuação diversificada.		
Respeitámos as regras de ortografia.		

Módulo V

Vamos ajudar os colegas?

Revisão de 3 em 3



8. Lê o folheto de outro par e regista sugestões de melhoria que aches importantes.

Comentários	
3 aspetos positivos	3 sugestões
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

3 perguntas que gostaria de fazer aos autores

Ortografia	
3 erros encontrados	Proposta de correção
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Produção Final

Elaboração do folheto

9. Reescrevam o vosso folheto!



Mas antes.... Confirmem se têm o que é necessário para o rescreverem!

- Realizámos a nossa autoavaliação.
- Recebemos a avaliação de outro par de colegas.
- Recebemos o código de correção da professora.
- Estamos prontos!



Bom trabalho!













Anexo D – Estrutura do texto descritivo

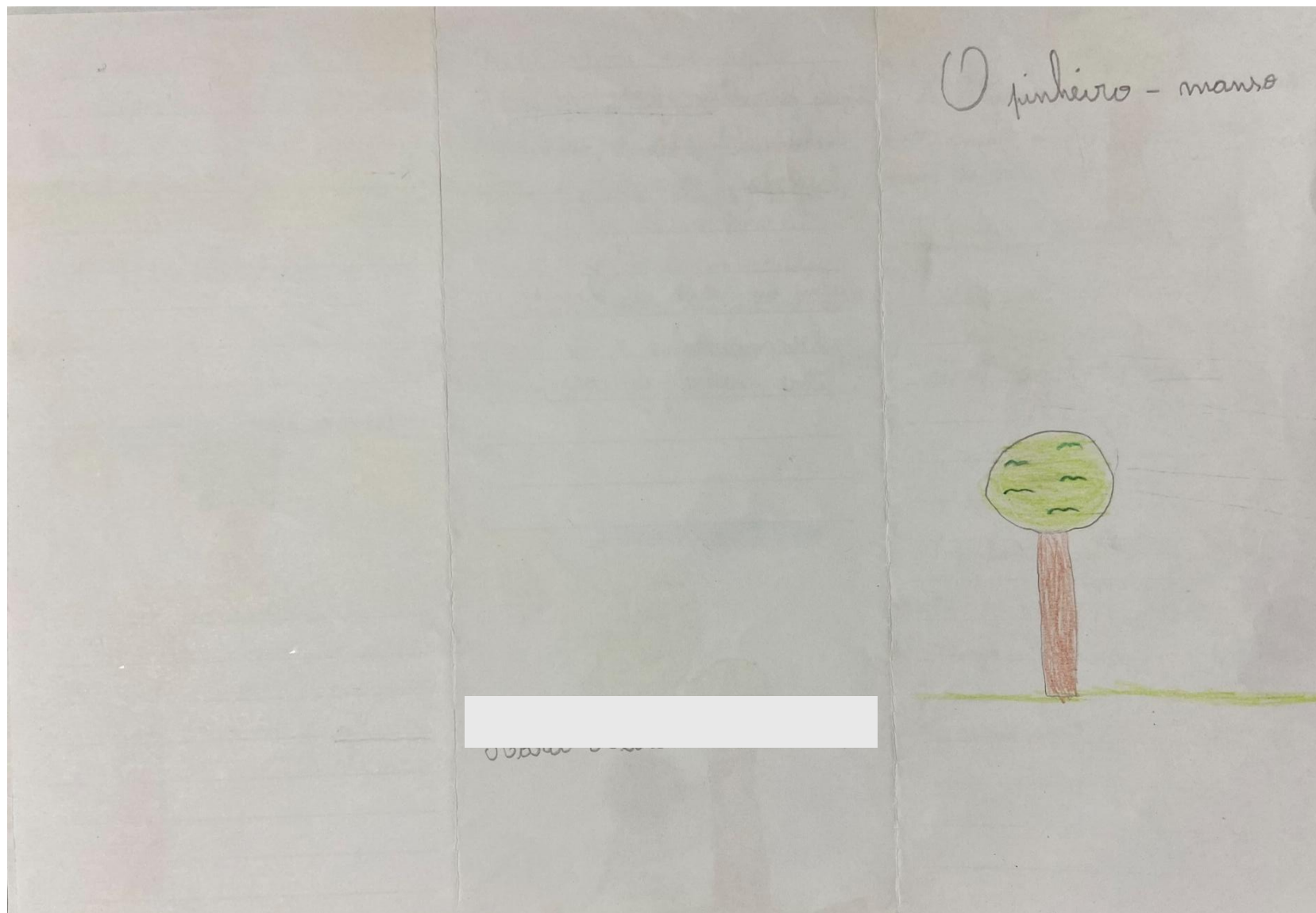
Estrutura do texto descritivo
<u>Na introdução...</u>
Damos um título ao folheto.
Referimos o tema do folheto.
Explicamos o objetivo do folheto.
<u>No desenvolvimento...</u>
Colocamos a informação de maneira organizada.
Explicamos as ideias principais.
Verificamos se cada parágrafo corresponde a um assunto.
No fim...
Apresentamos uma <u>conclusão</u> .
E ainda...
Utilizamos adjetivos para caracterizar os nomes.
Utilizamos verbos na 3.º pessoa do singular ou do plural.
Utilizamos verbos no presente do indicativo.
Evitamos a repetição de palavras.
Utilizamos pontuação diversificada.
Respeitamos as regras de ortografia.

Anexo E – Código de correção da escrita

Código de correção da escrita

Código de Correção		Exemplo
	Erro de ortografia.	O elefante era <u>asustador</u> .
	Construção de frase.	Os portugueses <u>são corajoso</u> .
()	Palavra ou segmento desnecessário.	(Eles foram às compras.)
P	Falta de pontuação ou pontuação errada.	Eu gosto de laranjas ^P mas não costumo comer com frequência.
	Repetição de palavras.	O André elogiou o seu <u>irmão</u> , mas o seu <u>irmão</u> ficou triste.
o	Falta ou erro de acentuação gráfica.	Gosto de ir <u>à</u> praia no verão.
	Abertura de parágrafo.	 Podemos encontrar semelhanças entre as duas figuras.
	Retirar parágrafo.	A Ana fez uma caracterização mais pormenorizada da amiga.  Através dessa caracterização encontrámo-la no parque.
	Mudança de parágrafo.	A vida do cantor é pouco conhecida.  No que diz respeito ao João, verificámos a sua conta bancária com sucesso.
?	Palavra incompreensível.	Ontem fui às ? e comprei um anel.

Anexo F – Versão inicial com *feedback* do folheto informativo do par M_S





Este folheto fala sobre
o pinheiro-manso.

É vam conhecer mais
sobre ele.

O pinheiro-manso existe
na Região mediterrânea,
desde a Península Ibérica a
Espanha, Fransa, Itália e grécia.

Os animais que vivem no
pinheiro-manso são: o sabirami-
ro, o chapim, o tontinegra-de-
-calenga-preta...



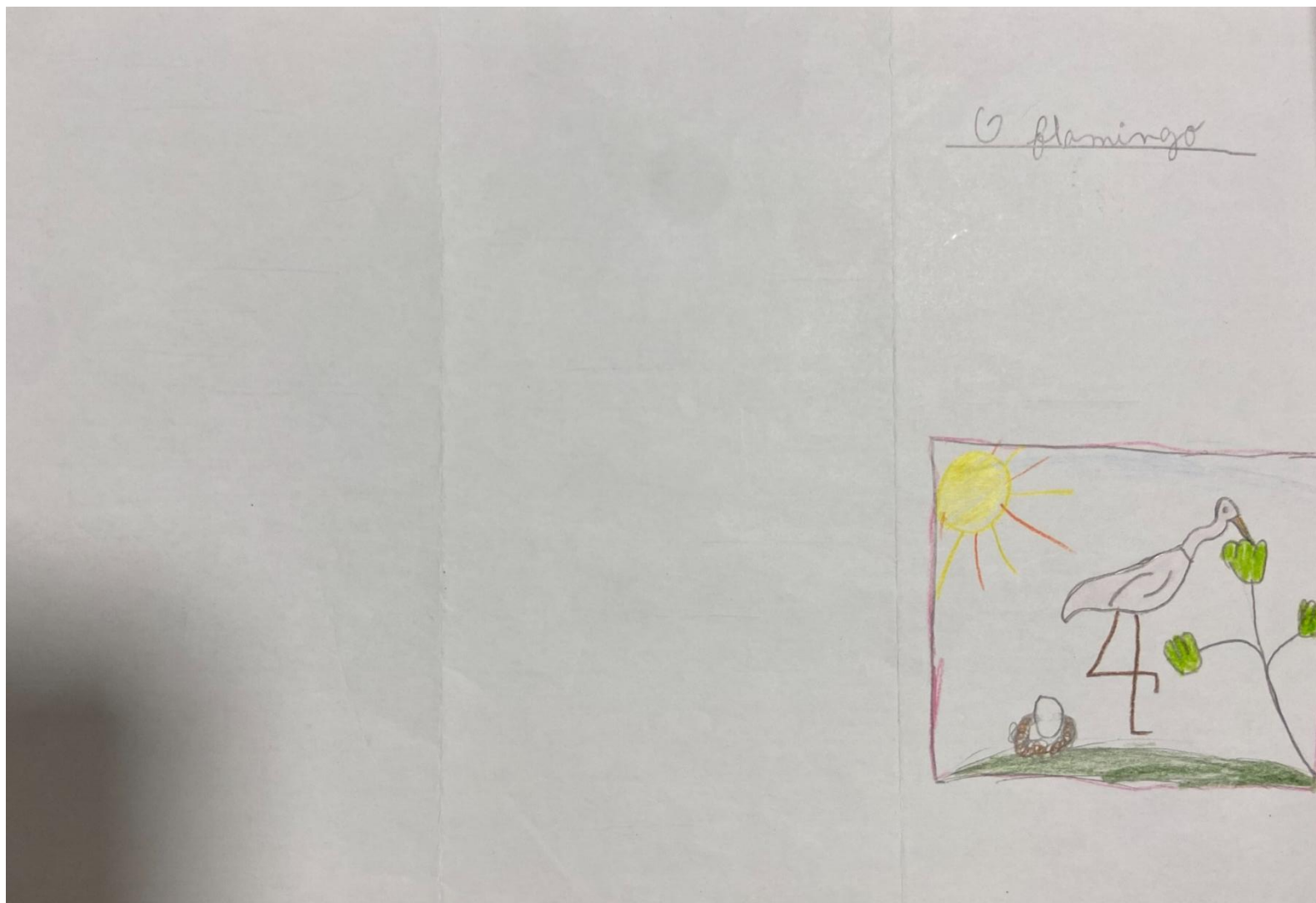
A altura do pinheiro-manso
pode chegar a 55 metros. Vive
mais de 200 anos.

← É o pinheiro-manso dá
pinhões.



O pinheiro-manso é uma
árvore importante, porque nos dá
oxigénio. É uma árvore multo
boazita e nós aprendemos multo
com ela.

Anexo G – Versão inicial com o *feedback* do folheto informativo do par S_A





Este folheto é para
conhecer o flamingo e
as suas características.

A época reprodutiva
é por volta do mês de a-
bril. O período de incuba-
ção é de 28-30 ^{dias?} e dá um
ovo. Eles podem ser ob-
servados em zonas hú-
midas, com lama e água
pouca profundadas, em
barragens, açudes, lago-
as ou zonas de avizão.

Alimentam-se de
crustáceos, bivalves, in-

setos, moluscos, anelídios,
protozoários, plâncton,

diatomáceas, algas, sementes
e por vezes comem peque-
nos peixes também.



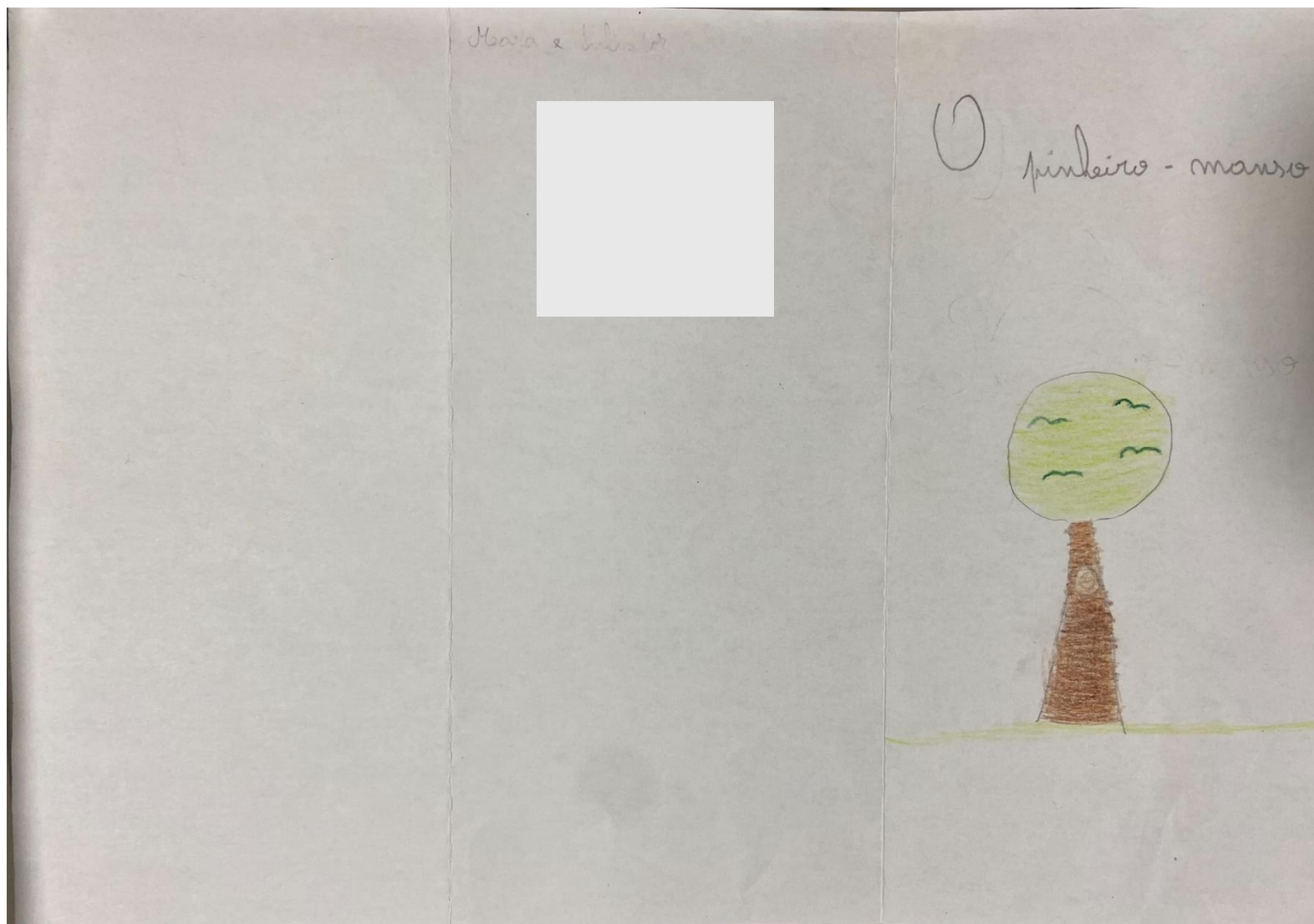
Os flamingos emigrao.
A sua esperativa de
vida é de apenas 20 a 30
anos na natureza. No
entanto, em cativeiro,
com cuidados veterina-
rios, uma dieta regular e
menor ameaça protosoária.

Eles costumam viver até 50 anos.
Mas o recorde de flamingos
mais velhos do mundo é de 83 anos
de um animal que morreu em
2014 na zoologia de Austrália.

→ Concluindo, o Flamingo é
uma ave muito característica!!!

Atenção aos erros ortográficos! :)

Anexo H – Versão final Folheto Informativo do par M_S





Este folheto fala sobre o pinheiro - manso.

E vão conhecer mais sobre ele.



O pinheiro - manso existe na Região mediterrânea, desde a Península Ibérica a Espanha, França, Itália e Grécia.

Os animais que vivem no pinheiro - manso são o rabirruivo, o chapim, o toutinegra - de - cabeça - preta...



A altura do pinheiro - manso pode chegar a 55 metros e viver mais de 200 anos.

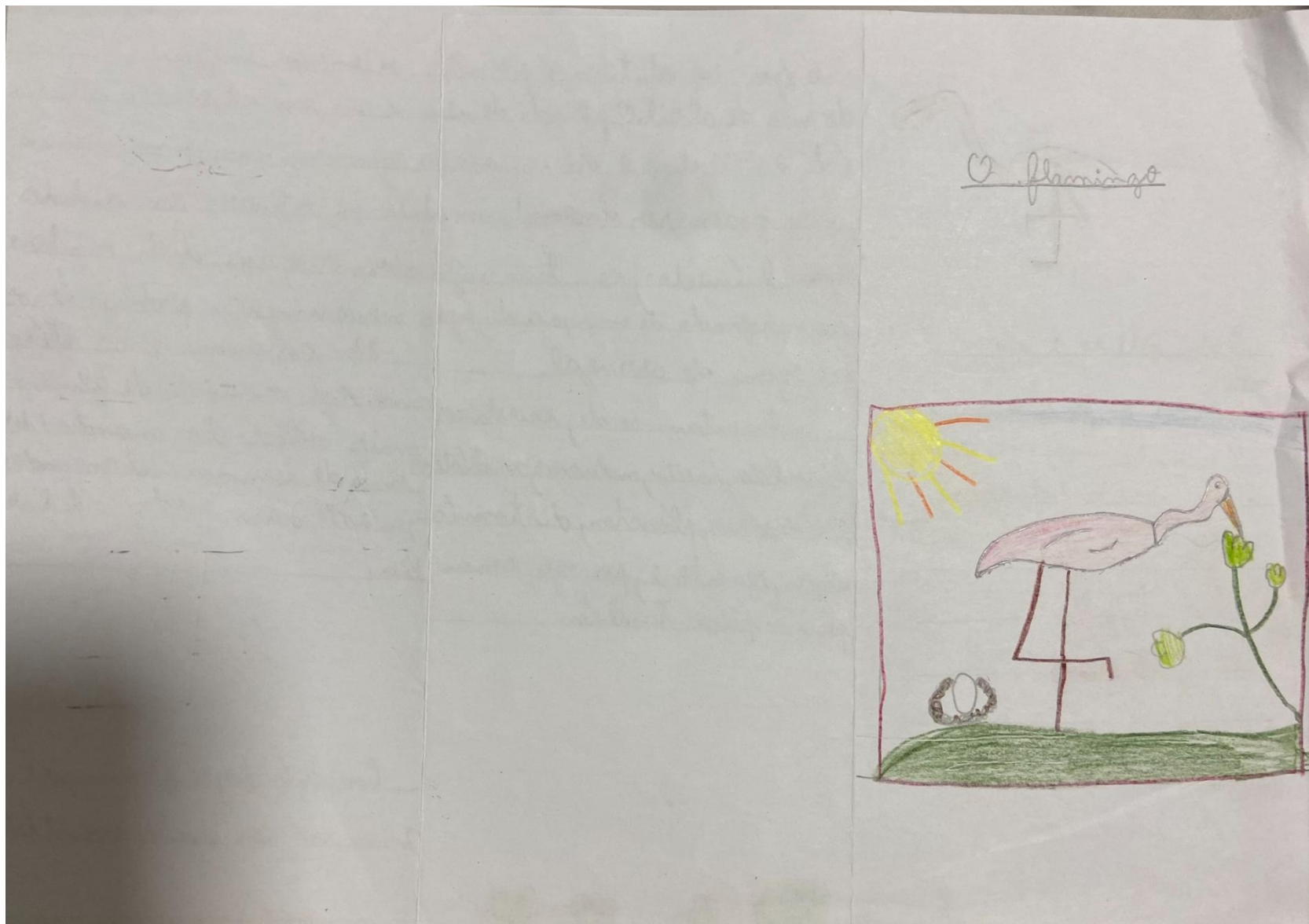
O pinheiro - manso dá pinhões.



O pinheiro - manso é uma árvore importante, porque nos dá oxigénio.

É uma árvore muito bonita e nós aprendemos muito com ela.

Anexo I – Versão final Folheto Informativo do par S_A





Este folheto é para
conhecer o flamingo e as
suas características.

A época reprodutiva é por volta do mês de abril. O período de incubação é de 28-30 dias e dá um ovo de apenas 2 a 3 anos de vida. Os flamingos migram.

Eles podem ser observados em tanto em catividade com cuidados especiais, como em áreas úmidas, com lama e água, com uma dieta regular e pouca profundidade de lagoas, áreas de arrozal, ou áreas de arrozal. Eles costumam viver até 50 anos.

Alimentam-se de crustáceos, moluscos, anelídios, insetos, larvas, algas, sementes e, por vezes, pequenos peixes também. O recorde de flamingo mais velho do mundo é de 50 anos, de um animal que morreu em 2014 num zoológico da Austrália.

Concluindo, o flamingo é uma ave com muitas características.



Anexo J – Grelha de avaliação das produções textuais dos alunos¹⁰

Parâmetros de Avaliação das Produções Escritas:

Parâmetro A	Tema e Tipologia
Parâmetro B	Coerência e Pertinência da Informação
Parâmetro C	Estrutura e Coesão
Parâmetro D	Morfologia e Sintaxe
Parâmetro E	Reportório Vocabular
Parâmetro F	Ortografia

Pontuação	Descritores dos Níveis de Desempenho				
	5	4	3	2	1
Parâmetros					
Tema e Tipologia (Parâmetro A)	<p>Cumprir integralmente a instrução quanto ao tema (folheto informativo sobre um ser vivo) e ao tipo de texto (texto da ordem do descrever).</p> <p>Redige um texto que integra um título adequado e a descrição do ser vivo.</p>	N Í V E L I N T E R C A L A R	<p>Cumprir parcialmente a instrução quanto ao tema e ao tipo de texto.</p> <p>Redige um texto que respeita parcialmente os tópicos dados.</p>	N Í V E L I N T E R C A L A R	<p>Cumprir a instrução de forma insuficiente quanto ao tema (texto abordando o tema de forma muito vaga ou abordando-o num plano secundário) e ao tipo de texto (texto híbrido, sem predomínio das características do texto descritivo).</p> <p>OU</p> <p>Cumprir apenas uma das instruções (tema ou tipo de texto).</p> <p>Redige um texto que desrespeita os tópicos dados.</p>
Coerência e Pertinência da Informação (Parâmetro B)	<p>Redige um texto que respeita os tópicos dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explica o objetivo do folheto; • Descreve e apresenta o ser vivo. <p>Produz um discurso coerente, com informação pertinente e com progressão temática evidente.</p>	N Í V E L I N T E R C A L A R	<p>Redige um texto que respeita globalmente os tópicos dados, embora com alguns desvios.</p> <p>Produz um discurso globalmente coerente, com lacunas ou com algumas insuficiências que não afetam a lógica do conjunto.</p>	N Í V E L I N T E R C A L A R	<p>Redige um texto que não respeita praticamente a totalidade dos tópicos dados.</p> <p>Produz um discurso inconsistente, com informação ambígua ou confusa.</p>

¹⁰ Adaptado a partir dos critérios de avaliação das provas finais de português de 2015 elaborados pelo IAVE, para o 4.º ano de escolaridade.

<p>Estrutura e Coesão (Parâmetro C)</p>	<p>Redige um texto bem estruturado e articulado.</p> <p>Segmenta as unidades de discurso (com parágrafos, com marcadores discursivos...), de acordo com a estrutura textual definida.</p> <p>Domina os mecanismos de coesão textual. Por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • usa processos variados de articulação interfrásica; recorre, em particular, a conectores diversificados (de tempo, de sequencialização...); • assegura a manutenção de cadeias de referência (através de substituições nominais, pronominais...); • garante a manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto. <p>Pontua de forma sistemática, pertinente e intencional.</p>	<p>N Í V E L I N T E R C A L A R</p> <p>Redige um texto estruturado e articulado de forma satisfatória.</p> <p>Segmenta assistematicamente as unidades de discurso.</p> <p>Domina suficientemente os mecanismos de coesão textual. Por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • usa processos comuns de articulação interfrásica; faz um uso pouco diversificado de conectores; • assegura, com algumas descontinuidades, a manutenção de cadeias de referência; • garante, com algumas descontinuidades, a manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação ao longo do texto. <p>Pontua sem seguir sistematicamente as regras.</p>	<p>N Í V E L I N T E R C A L A R</p> <p>Redige um texto sem estruturação aparente.</p> <p>Organiza o texto de forma muito elementar ou indiscernível, com repetições e com lacunas geradoras de ruturas de coesão.</p> <p>Pontua de forma assistemática, infringindo regras elementares.</p>
<p>Morfologia e Sintaxe (Parâmetro D)</p>	<p>Manifesta segurança no uso de estruturas sintáticas variadas e complexas.</p> <p>Domina processos de conexão intrafrásica (concordância, flexão verbal).</p>	<p>Manifesta um domínio aceitável no uso de estruturas sintáticas diferentes e recorre a algumas das estruturas complexas mais frequentes.</p> <p>Apresenta incorreções nos processos de conexão intrafrásica, mas que não afetam a inteligibilidade do texto.</p>	<p>Recorre a um leque limitado de estruturas sintáticas, usando predominantemente a parataxe.</p> <p>Apresenta muitas incorreções nos processos de conexão intrafrásica, o que afeta a inteligibilidade do texto</p>
<p>Repertório Vocabular (Parâmetro E)</p>	<p>Utiliza vocabulário variado e adequado.</p> <p>É capaz de recorrer a processos de sinonímia para evitar repetições de palavras.</p>	<p>Utiliza vocabulário comum adequado, embora com algumas confusões pontuais.</p>	<p>Utiliza vocabulário restrito e redundante e, por vezes, com grave inadequação.</p>

Ortografia (Parâmetro E)	Escreve com correção ortográfica ou com eventual ocorrência de um erro em 50 palavras.	Escreve com alguns erros ortográficos, cuja frequência se mantém na proporção de 4 erros em 50 palavras.	Escreve com um elevado número de erros ortográficos, cuja frequência se mantém na proporção mínima de 7 erros em 50 palavras.
------------------------------------	--	--	---

Anexo K – Autorização para participação no projeto de investigação

Pedido de Autorização

Exmo. Sr.
Encarregado de Educação

Eu, Laura Oliveira, estudante do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico no Instituto Politécnico de Setúbal e estagiária na turma B do 3.º ano da Escola Básica dos Redondos, irei realizar um projeto de investigação. Para a realização desta investigação, no âmbito da disciplina de português, mais concretamente do *contributo do feedback escrito na qualidade da escrita dos alunos*, venho por este meio solicitar a participação do seu educando.

A realização desta investigação não resultará em qualquer prejuízo para os alunos nem para o cumprimento do programa, mas o interesse dos alunos em participar voluntariamente neste estudo e o consentimento dos respetivos encarregados de educação (preenchendo e assinando a ficha anexa), são condições essenciais para que se efetive a sua participação neste projeto. A participação neste projeto envolverá: (i) a recolha das resoluções escritas das tarefas realizadas no âmbito do mesmo; (ii) a gravação vídeo e áudio das aulas em que propuser as tarefas.

Os dados recolhidos serão usados exclusivamente para o objetivo deste projeto, pelo que asseguro que a informação recolhida permanecerá totalmente confidencial. A imagem do seu educando será sempre preservada e o nome dos alunos e identificação da escola não serão divulgados. O material áudio e vídeo recolhido será apenas usado para fins de investigação e será armazenado em local seguro, a que apenas eu terei acesso.

Antecipadamente grata pela colaboração.

Seixal, _____ de janeiro de 2024

Anexo L – Transcrição da gravação de áudio da interação do par M_S nos momentos de autorrevisão, heterorrevisão e escrita da produção final

Código de cor:

Laranja – Fala disputativa

Azul – Fala cumulativa

Verde – Fala exploratória

Momento de autorrevisão

S: Vamos ver os erros, “o pinheiro-manso é uma árvore importante, porque nós dá oxigénio”.

M: Porque é que está “nós” é “nos”.

S: Não estás a ver aqui um acento?

M: Estou...

S: Então é “nós”.

M: Mas devia estar “nos”.

S: Agora... Na introdução fizemos tudo.

M: Sim, já demos o título, dissemos o tema... sim, “o pinheiro-manso”. E o objetivo é “falar sobre ele”. No desenvolvimento, colocámos a informação de maneira organizada?

S: Pusemos.

M: Explicamos as ideias principais?

S: Sim.

M: Cada parágrafo corresponde a um assunto?

S: Sim.

M: Apresentámos uma conclusão?

S: Sim.

S: Utilizámos adjetivos para caracterizar os nomes?

M: Tenho de ver... (risos) “O pinheiro-manso existe na...”

S: Sim, usámos.

M: Não, não... Espera, espera... Não, não usámos adjetivos.

S: Então, usámos verbos na terceira pessoa do singular ou plural?

M: Sim, usámos aqueles... usámos olha aqui “o pinheiro-manso é...”

S: Ok e usamos verbos no presente do indicativo?

M: Não.

S: Espera, não? Aqui está “são, é”, por isso, usámos.

S: Evitámos a repetição de palavras?

M: Sim.

M: Usámos pontuação diversificada? É tipo, utilizámos outros sinais de pontuação.

S: Não. Respeitámos as regras de ortografia? Sim

M: Sim.

Momento de heterorrevisão

M: Posso começar a ler?

S: Sim

M: “Este folheto é para conhecer o flamingo e as suas caracterisas.”

S: Caracterisas?

M: “Caracterisas” ... Ficha estranho.

S: Eu acho que é ao contrário, não leva um “i”, “caracteris...”

M: Não, é caracteri... características. Então isso está errado.

S: Pois está, quando está errado metemos um risco por baixo da palavra

M: “A época reprodutiva é por volta do mês de abril. O período de incubação é de 28-33 e da um ovo.”

S: “da” ou “dá”?

M: Falta um acento. Vou ver no código de correção o que metemos... Uma bolinha. Já reparei em dois erros!

S: “Eles podem ser observados em zonas húmidas, com lama e água pouco prefomadas, em barragens, açudes, lagoas ou zonas de arrzaio.” Isto é um erro?

M: Eu nem sei que palavra é essa... eu acho que não existe.

S: Então tem erro. Sublinha.

M: “Alimentam-se de crustasios”

S: Também está mal, acho que tem acento no “a”.

M: “Civalves, insetos, moloscos”.

S: “Molóscos”? O que é isso?

M: Está mal escrito, é “moluscos”.

S: Professora, a palavra “protozoários” leva um acento?

Professora-estagiária: Sim, na volgal “a”.

M: “Plâncton, diatomácea, algas”.

S: falta o ponto no “i”, metemos?

M: Sim mete a bolinha no “i”, “comem pequenos peixes também”.

S: “também” não leva esse acento.

M: Pois não. Está mal posto. É erro de ortografia?

S: Acho que sim, vou sublinhar.

S: “Os flamingos emigrão. A sua expectativa de vida é de apenas 20 a 30 anos na natureza. No entanto, em cativeiro, com cuidados.”

M: “Cuidados”? Não! É “cuidados”.

S: Eu acho que não.

M: Não é “coi”. Está mal escrito. É “cuidados”.

S: E também deviam ter feito um parágrafo no início da frase. Vê la aí qual é o sinal.

M: É uma seta. Mete.

S: “Cuidados veterinarios, uma direita regular e menos ameaças.”

M: Falta um acento, vou pôr uma bolinha.

S: Vamos escrever os comentários.

M: Escreve que o texto ficou bom e que tem um tamanho bom.

S: Tem um tamanho ideal.

M: Escreve.

S: Não temos mais aspetos positivos... não metemos.

M: O texto é grande.

S: Tem o tamanho certo!

M: Podiam ter posto mais adjetivos.

S: E escrito mais “ele” e “ela” em vez de dizerem sempre “flamingo”.

M: Então escreve isso.

S: E perguntas?

M: Onde costumam viver os flamingos? Eles disseram?

S: Vamos fazer essa pergunta.

M: E os erros? Vamos escrever os que encontrámos.

S: Mas só com erro ou depois escrevemos bem?

M: Escrevemos com erro e depois escrevemos os que sabemos escrever bem.

“Coidado, também e crustasios”. Agora escreve bem.

S: Mas são só três?

M: É! Só três.

S: “Crustasios” tem acento?

M: Sim, mas não é com “s”. Como é que se escreve?

S: Eu escrevo, deixa estar.

M: Já acabámos!

Momento de escrita da produção final

S: Vamos lá começar a escrever o folheto final.

M: Temos de olhar para a correção da professora e também para a dos colegas.

S: Então eu vejo uma, tu vês a outra e depois comparamos, ok?

M: Ok, eu fico com a da professora. Logo na introdução, ela sublinhou “vam”.

S: Eles também, porque escrevemos mal, é “vão”.

M: Então calma, vou escrever e isto tudo de novo, mas de forma correta.

S: Ok, não te enganes.

M: Já está, agora no desenvolvimento, a professora sublinhou e palavra “mediterrânia”. E no teu?

S: No meu não está nada sublinhado.

M: Ok, mas pelos vistos está mal. E agora?

S: Eu acho que não é com “i” é com “e”.

M: Como é que sabes? Vou chamar a professora. Professora Laura?

Professora-estagiária: Sim?

M: Como é que se escreve “mediterrânia”?

Professora-estagiária: Escreve-se me·di·ter·râ·ne·a. Com “e”.

S: Vês, eu sabia!

M: Ok então vou emendar. Depois no meu, a professora pôs um “a” antes de “Península Ibérica”. “Desde a Península Ibérica”.

S: Sim faz sentido. Mete assim.

M: Ok. “Espanha” também está mal escrito.

S: Neste também colocaram um traço de erro ortográfico. Emenda e escreve bem. Não é “Espanha”, é “Espanha”.

A: Ok vou escrever.

S: Aqui meteram um P em “Pinheiro-manso”.

A: Meteram porquê?

S: Não sei. Eu acho que está bem escrito.

A: Eu também, vou deixar porque a professora não colocou nada. Colocou um P só a seguir ao são. Se calhar é melhor tirarmos os dois pontos.

S: Sim, escreve sem os dois pontos. Falta uma vírgula a seguir e chapim.

A: Não, nós colocámos a vírgula.

S: Pois, eles não devem ter visto, acho que a fotocópia não ficou bem.

A: Ok, vou escrever à mesma com vírgula.

S: No meu, eles rodearam duas vezes a palavra pinheiro-manso.

A: A professora não. E agora?

S: Deixa me ver. Eu acho que não é repetição de palavra porque são parágrafos diferentes.

A: Sim, também acho. Vamos deixar igual. A professora rodeou duas vezes a palavra “e”.

S: Eles não, mas é melhor tirar um deles.

A: Então fica assim “e vive mais de duzentos anos”, depois fazemos parágrafo e escrevo “o pinheiro-manso dá pinhões”.

S: Sim, fica melhor.

A: Ok calma. A professora fez uma seta, como se devêssemos tirar o parágrafo.

S: A sério? Mas eu acho que essa frase é outro parágrafo porque é outro assunto, já.

A: Ok, então deixamos assim?

S: Sim.

A: Agora a última parte, a conclusão.

S: Eles colocaram um P na palavra “nós”.

A: A professora rodeou o acento dessa palavra.

S: Então significa que está mal. Espera, vou ler a frase. “O Pinheiro-manso é uma árvore importante, porque nos dá oxigénio”.

A: Sim, é “nos” e não “nós”. Vou corrigir.

S: Ok.

A: A professora também rodeou o acento da palavra “muito”.

S: Eles também puseram um P. Então está mal, não leva acento.

A: Mas diz-se “muito” com acento no “i”

S: Sim, mas não leva acento!

A: Ok, pronto.

S: E “bonita”? Também está mal escrito. É “bonita” e não “boinita”.

A: Pois, enganámo-nos. Vou escrever o resto.

S: Boa. Já terminámos.

Anexo M – Transcrição da gravação de áudio da interação do par S_A no momento de autorrevisão, heterorrevisão e escrita da produção final

Código de cor:

Laranja – Fala disputativa

Azul – Fala cumulativa

Verde – Fala exploratória

Momento de autorrevisão

S: Comentários... Eu acho que pusemos frases muito pequenas e outras muito grandes...

A: Escreveste “outra muito grandes”, é outras.

S: E erros? Vou ler em voz alta. “Este folheto é para conhecer o flamingo e as suas caracteristisas.”

A: “caracteristisas”? Devia estar “características”.

S: “num zoológico de Austrália”. Eu disse para pores com letra minúscula.

A: Mas é com maiúscula, letra grande! É um país!

S: Eu disse te para escreveres muitas coisas de uma maneira e tu escreveste de outra!

A: Falta o título. Vais pôr?

S: Sim. E referimos o tema do folheto?

A: Sim. Explicámos os objetivos?

S: Sim.

A: Colocámos a informação de maneira organizada?

S: Acho que sim...

A: Vou pôr não!

S: Põe sim!

A: Explicámos as ideias principais?

S: Sim.

A: Cada parágrafo corresponde a um assunto?

S: Não! Espera... nós temos parágrafos?

A: Temos.

S: Ah! Sim.

A: Apresentámos uma conclusão?

S: Sim.

A: Espera... Sim, diz “concluindo”.

A: Utilizámos adjetivos para caracterizar os nomes? Não. Usámos verbos na terceira pessoa? Não.

S: Na terceira pessoa do singular ou do plural? Não.

A: Utilizámos verbos no presente do indicativo?

S: Não.

A: Evitámos a repetição das palavras?

S: Sim. Temos aqui palavras tão estranhas!

A: Utilizámos pontuação diversificada? Sim. Respeitámos as regras de ortografia? Sim.

S: Hum... sim.

A: Colocámos muitas coisas “sim” e apenas três coisas “não”.

Momento de heterorrevisão

S: Vou começar a ler. “Este folheto fala sobre o pinheiro-manso. E vam conhecer mais sobre ele”.

A: “Vam”? Isso está mal.

S: É “vão”. Não é “a” “m”. Está mal escrito.

A: Então vou sublinhar a palavra.

S: Ok. Vou continuar a ler. “O Pinheiro-manso existe na Região Mediterrânea, desde Península Ibérica a Espenha.” Espera, é Espanha, não “Espanha”.

A: Pois é, está outra vez mal escrito. Vou sublinhar de novo.

S: “Os animais que vivem no pinheiro-manso são: o rabirruivo, o chapim o toutinegra-de-cabeça-preta”.

A: Falta uma vírgula, entre “chapim” e “toutinegra”.

S: Também acho, mete um P. “A altura do pinheiro-manso pode chegar a cinquenta Metros.”

A: Cinquenta e cinco metros.

S: Sim, “cinquenta e cinco metros e vive mais de duzentos anos”.

A: Acho que falta aí um ponto final.

S: Então coloca um P, de pontuação.

S: “E o pinheiro-manso dá pinhões.” Ponho repetição de palavras? Acho que aqui há repetição, o pinheiro-manso aparece duas vezes.

A: Mas são parágrafos diferentes.

S: Não interessa, vamos rodear porque repete.

A: Ok.¹¹

S: “O pinheiro-manso é uma árvore importante, porque nós dá oxigénio.”

A: “Nós”? Está mal. Não leva acento.

S: Pois, mete um P de erro ortográfico. “É uma árvore muito boinita e nós aprendemos muito com ela.” Esta frase está cheia de erros.

A: Eu acho que já não há mais erros.

S: Muito não leva acento no “i”. Por isso, mete um P. E “bonita” não se escreve assim, também tem erro. Erro ortográfico.

A: Ah sim, tem um “i” a mais. Vou sublinhar.

S: Também deviam ter feito parágrafo nesta frase.

A: Porquê?

S: Porque não tem nada a ver com a frase anterior. São coisas diferentes.

A: Ok, vou fazer uma seta para baixo.

S: Sugestões para eles... Podiam ter posto o texto um bocadinho maior.

A: Sim, concordo. Podemos pôr de aspetos positivos, que é interessante.

S: É muito explicativo.

A: Então, é a mesma coisa. É interessante.

¹¹ Não há contexto suficiente para definir com certeza a categoria que integra. Na classificação por cores considera-se mais cumulativo, porque o “ok” não reflete um acordo consciente, mas indiferença em relação à resposta.

S: Já sei, escreve que nos pôs a aprender também.

A: Vou pôr como sugestão, variar a acentuação.

S: Como assim?

A: Pôr mais pontos de exclamação e assim.

S: Ok.

A: Agora, três perguntas. “Porque é que escolheram o pinheiro-manso?”

S: Sim boa pergunta. Pergunta se gostaram de fazer o folheto.

A: E se gostariam de fazer outro, mas com outro tema.

S: Então já fizemos as três perguntas.

A: Agora falta três erros que encontrámos. “Vam”, que é vão.

S: Sim, “Espenha” que devia ser Espanha.

A: Ok e “boinita” que também está mal, é bonita.

S: Ok acabámos.

Momento escrita da produção final

S: Vamos começar a escrever o folheto?

A: Sim. Tu escreves e eu digo-te os erros que a professora e os colegas escreveram.

S: Ok, mas eu também quero ver.

A: Então no primeiro parágrafo eles sublinharam a palavra “caracteristisas”.

S: Claro, porque está mal, não é assim, lembra-te?

A: Sim, é “características”.

S: Ok vou escrever bem, espera.

A: Agora, a professora pôs um sublinhado com ondas no início logo do desenvolvimento.

S: Porquê?

A: Porque acho que ela viu mal, nós escrevemos “a época reprodutiva” e ela deve ter achado que era “reprodutivo”.

S: Então está bem, vou escrever assim como estava.

A: A seguir ela escreveu “dias?”. Porque nós só metemos “o período de incubação é de vinte e oito a trinta”, faltou a palavra “dias”.

S: É verdade, então vou escrever vinte e oito a trinta dias.

A: Depois ela colocou um círculo na palavra “da” e eles também.

S: Sim, porque falta um acento! É “dá”.

A: Pois é.

S: E mais?

A: “Eles podem ser obeservados” está mal escrito.

S: Porquê?

A: Não leva “e”, observados.

S: Ok, então vou escrever bem.

A: “Perfomadas” também está mal escrito.

S: Deixa ver. Pois, é com “u”, se calhar.

A: Perfumadas?

S: Sim, vou emendar.

A: “Arrzão” está sublinhado nos dois, no da professora e no dos colegas.

S: E agora? Não me lembro que palavra é essa.

A: Vou ver à planificação do folheto, acho que estava lá. Já sei, é “zonas de arrozal”.

S: Ok boa.

A: Na palavra “crustasios” a professora colocou um círculo e eles sublinharam.

S: Então está mal escrito. Como é que se escreve?

A: Não sei.

S: Eu também não. Vou perguntar à professora. Professora?

Professora-estagiária: Sim?

S: Como é que se escreve esta palavra? (aponta para a palavra)

Professora-estagiária: Crustáceos. Leva acento no “a” e termina com “c” “e” “o” “s”.

A: Ah! Obrigada.

S: E agora? Ainda há mais?

A: Sim, a palavra “protozoários” tem um círculo nos dois textos, então falta um acento.

S: Falta um acento onde?

A: No “a”, protozoários.

S: Tens razão, vou escrever, calma.

A: A professora pôs dois P, antes e depois do “por vezes”.

S: Então temos de pôr vírgulas.

A: Sim, também acho. A palavra “também” também tem erro, é o acento que acho que está mal.

S: Sim, esse acento está trocado.

A: Temos muitos erros... “emigrão” também está mal.

S: Escrevemos com “ão” e é com “am”.

A: Eles também colocaram uma seta antes da frase a seguir. Temos de fazer parágrafo, o que achas?

S: Não, isso já está, falta a abertura de parágrafo.

A: Ah pois é.

S: “Expetativa” também está errado. Falta um “c”.

A: Sim, a professora sublinhou. E “coidados”?

S: Está mal também, os dois sublinharam. É com “u”.

A: “Veterinarios” tem um círculo em cima, falta um acento.

S: A professora também colocou.

A: E “direita”? Está mal porquê?

S: Porque é “uma dieta regular” e não “direita regular”. E leva acento no “i”.

A: Tens razão. “Protosoárias” também está mal, já estou cansado.

S: Escrevemos quase tudo mal, já vi.

A: É com “z”. E Acho que é protozoários, não é protozoárias.

S: Ok vou corrigir.

A: A seguir está “eles costumam” e a professora também sublinhou a palavra “costomam”.

S: É porque é com “u”, costumam.

A: Pois é. Escreve agora tudo igual até “oitenta e três anos”.

S: Porquê?

A: Porque a professora pôs um P a seguir.

S: Falta um sinal de pontuação, achas que é um ponto final?

A: Não, é uma vírgula.

S: Ok, vou pôr.

A: “de Austrália” tem um sublinhado ondulado.

S: É da Austrália, não é de.

A: Ok. Mete.

S: Já só falta a conclusão.

A: Boa. Tem erros?

S: Sim, a professora meteu a seta de abertura de parágrafo. Vou fazer.

A: E falta um acento no “concluindo”. No “i”.

S: Ok, e mais?

A: “flamingo” escrevemos com “f” maiúsculo e é minúsculo e nós pusemos acento e não leva.

S: então é minúsculo e sem acento?

A: Sim.

S: Ok. Já acabou?

A: Não, “é uma ave muito caracterisante”.

S: Está mal, vamos pôr “é uma ave com muitas características”.

A: Sim, concordo. Já está.

S: Acabámos!