



Nome do Autor:

Maria Margarida  
Carvalho de Oliveira  
Cardoso,

Nº 140140024

**A influência dos guiões orientadores  
e do feedback no desenvolvimento  
da escrita em crianças do 1º Ciclo do  
Ensino Básico**

Relatório do Projeto de Investigação

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo  
do Ensino Básico**

Orientadores: Professor Doutor Jorge Pinto e  
Professora Ana Sequeira

Setúbal, novembro de 16

Versão Definitiva

## Agradecimentos

Este espaço é dedicado àqueles que deram a sua contribuição para que este projeto fosse realizado. A todos eles deixo aqui o meu agradecimento sincero. Em primeiro lugar agradeço ao Professor Doutor Jorge Pinto e à Professora Ana Sequeira pela forma como orientaram o meu trabalho e pelo incentivo amigo que também esteve sempre presente e que me ajudou a concluir este projeto.

Em segundo lugar, agradeço à Professora Titular da turma 17 pela amizade, por me acolher na “sua Casa” que passou também a ser minha, nunca esquecendo os momentos de partilha e de vivências em conjunto. Gostaria ainda de agradecer às Crianças, a todas e a cada uma.

Deixo também uma palavra de agradecimento a todos os professores da Escola Superior de Educação de Setúbal por me terem transmitido conhecimentos e interesse por esta área, quer durante a Licenciatura em Educação Básica quer durante o Mestrado em Educação Pré-Escola e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Finalmente, gostaria de deixar alguns agradecimentos muito especiais à minha família, ao namorado e aos amigos mais próximos, que estiveram sempre presentes e nunca deixaram de acreditar e me apoiar durante a realização deste projeto.

## Resumo

A escrita é uma competência desenvolvida desde muito cedo nas crianças tornando-se indispensável para a realização das suas tarefas quotidianas. Assim, a escrita é essencial no desenvolvimento educacional da criança, porque é transversal a todas as áreas disciplinares. Deste modo é relevante que as crianças compreendam a importância da escrita e das suas regras associadas. No decorrer desta aprendizagem o professor tem um papel essencial na forma como as desenvolve. A disponibilização de materiais de apoio à escrita, bem como de materiais que permitam aos alunos pensar sobre o seu trabalho e superar as dificuldades pode ser uma via a explorar.

Esta investigação centra-se na realização de produções escritas através do trabalho em grupo. Para isto recorri à pesquisa de alguns dos tipos de texto, nomeadamente a narrativa, a poesia, a notícia e a banda desenhada e seguidamente, utilizei guiões orientadores para apoiar os alunos na construção textual com recurso ao feedback como instrumento de orientação para a superação das dificuldades.

Esta intervenção teve como área dominante o português, mais propriamente a vertente da escrita. Este trabalho tem como objetivo compreender se o uso dos guiões de trabalho e o feedback foram uteis para as crianças nas suas produções escritas. Também se tentou perceber se o papel do trabalho de grupo neste processo.

A metodologia seguida segue uma perspetiva qualitativa, sendo os dados recolhidos através da observação, inquérito por questionário e análise documental. Após a análise dos dados disponíveis pode verificar-se que a utilização de guiões permite aos alunos realizarem um texto bem estruturado e o feedback escrito possibilita que os textos sejam melhorados autonomamente.

**Palavras-Chave:** Avaliação Formativa - Feedback; Guião orientador de trabalho; Produção escrita; Trabalho em grupo.

## Abstrat

Writing is a competence developed from an early age in children, becoming indispensable for the performance of their daily routines. Writing is then essential in the educational development of the child, being transversal to all disciplines. It is then crucial that kids understand the relevance of writing and the rules associated with it. In the course of learning, the professor has a crucial role on how they are developed. The availability of writing support materials, as well as materials that allow the students to think about their work and how to overcome difficulties may be a path to explore.

This investigation focus on the implementation of written productions through teamwork. To do so, I've resorted to the search of some types of texts, namely narrative, poetry, news and comic books, and after this I used guiding scripts to support students in the textual construction using feedback as an instrument of orientation for overcoming difficulties.

This intervention had, as a dominant area, the Portuguese language, more properly, the writing. This project has the objective of understanding if the use of work scripts and feedback is useful for children in their writing skills. Also, the effect of teamwork in this process was studied.

The methodology followed, uses a qualitative perspective, gathering the data through observation, the use of questionnaires and document analysis. After the analysis of the available data it can be concluded that the use of scripts allows the students to produce a well structured text and the written feedback allows for a autonomous improvement.

**Keywords:** Formative Evaluation - Feedback; Work Oriented Script; Written production; Teamwork.

## Índice

Capítulo I - Introdução.....	10
Capítulo II – Quadro de Referência Teórica .....	13
1. A Escrita.....	13
O papel da escrita no quotidiano das crianças.....	13
Abordagem da escrita na educação pré-escolar .....	15
Abordagem da escrita no 1º ciclo do ensino básico.....	17
A produção textual no 1º ciclo do Ensino Básico .....	20
2. A avaliação .....	26
Avaliação em turmas do 1º ciclo do Ensino Básico .....	26
Modalidades de Avaliação: Sumativa e Formativa.....	27
O papel do feedback.....	30
3. O trabalho de grupo .....	33
Os pressupostos do Trabalho de Grupo .....	36
Trabalho de grupo colaborativo .....	39
O papel do professor .....	42
Capítulo III – Metodologia do estudo.....	44
1. Identificação do método e a sua justificação.....	44
2. Identificação dos procedimentos de recolha e tratamento de dados.....	46
3. O contexto do estudo.....	49
4. Descrição da Intervenção.....	51
Capítulo IV- Apresentação e Interpretação da Intervenção.....	53
Primeira intervenção do Grupo dos Dragões .....	54
Preenchimento do guião orientador: Figura 1- Guião Orientador – Notícia – Grupo dos Dragões.....	54
Análise do Texto: Figura 2- Texto 1 – Notícia – Grupo dos Dragões .....	55
Análise do feedback: Figura 3- Feedback – Notícia – Grupo dos Dragões .....	56
Análise do Texto reescrito: Figura 4: Texto reescrito – Notícia – Grupo dos Dragões.....	57
Segunda intervenção do Grupo dos Dragões.....	58
Preenchimento do guião orientador: Figura 5: Guião Orientador - Narrativa – Grupo dos Dragões.....	58
Análise do texto.....	59
Análise do feedback: Figura 6- Feedback – Narrativa – Grupo dos Dragões .....	59
Análise do texto reescrito.....	60
Terceira intervenção do Grupo dos Dragões.....	61

Preenchimento do guião orientador: Figura 7: Guião Orientador – Banda Desenhada – Grupo dos Dragões.....	61
Análise do texto: Figura 8: Texto 1 - Banda Desenhada – Grupo dos Dragões.....	62
Análise do Feedback: Figura 9 - Feedback - Banda Desenhada – Grupo dos Dragões.....	63
Análise do texto reescrito: Figura 10: Texto reescrito – Banda Desenhada – Grupo dos Dragões.....	64
Comentários .....	65
Primeira intervenção do Grupo dos Tubarões .....	66
Preenchimento do guião orientador: Figura 11: Guião Orientador – Poesia – Grupo dos Tubarões.....	66
Análise do texto: Figura 12: Texto 1 – Poesia – Grupo dos Tubarões.....	67
Análise do feedback: Figura 13: Feedback – Poesia - Grupo dos Tubarões.....	67
Análise do Texto reescrito.....	68
Segunda intervenção do Grupo dos Tubarões .....	68
Preenchimento do guião orientador.....	68
Análise do texto: Figura 14: Texto 1 – Banda Desenhada - Grupo dos Tubarões .....	69
Análise do feedback. Figura 15: Feedback – Banda Desenhada – Grupo dos Tubarões.....	70
Análise do Texto reescrito: Figura 16: Texto reescrito – Poesia – Grupo dos Tubarões.....	71
Terceira intervenção do Grupo dos Tubarões.....	72
Preenchimento do guião orientador.....	72
Análise do texto.....	72
Análise do feedback: Figura 17: Feedback – Grupo dos Tubarões.....	73
Análise do Texto reescrito .....	73
Comentários .....	74
Primeira intervenção do Grupo dos Crocodilos .....	74
Preenchimento do guião orientador.....	74
Análise do texto: Figura 18: Texto 1 – Banda Desenhada – Grupo dos Crocodilos .....	75
Análise do feedback: Figura 19: Feedback – Banda Desenhada – Grupo dos Crocodilos...	76
Análise do texto reescrito: Figura 20: Texto Reescrito – Banda Desenhada – Grupo dos Crocodilos.....	77
Segunda intervenção do Grupo dos Crocodilos .....	78
Preenchimento do guião orientador.....	78
Análise do texto.....	78
Análise do feedback: Figura 21: Feedback – Notícia – Grupos dos Crocodilos.....	79
Análise do Texto reescrito: Figura 22: Texto reescrito – Notícia – Grupo dos Crocodilos..	80
Terceira intervenção do Grupo dos Crocodilos.....	81
Preenchimento do guião orientador.....	81

Análise do texto: Figura 23: Texto 1 – Narrativa - Grupo dos Crocodilos .....	81
Análise do feedback: Figura 24: Feedback – Narrativa – Grupo dos Crocodilos.....	82
Análise do texto reescrito: Figura 25: Texto Reescrito – Narrativa – Grupo dos Crocodilos .....	83
Comentários .....	84
Capítulo V - Considerações finais .....	85
Referências Bibliográficas.....	90
Anexos .....	93
Primeira intervenção do Grupo dos Dragões .....	93
Anexo 1 - Preenchimento do guião orientador.....	93
Anexo 2 - Análise do Texto .....	93
Anexo 3 - Análise do feedback .....	94
Anexo 4 - Análise do texto reescrito .....	94
Segunda intervenção do Grupo dos Dragões.....	95
Anexo 5 - Preenchimento do guião orientador.....	95
Anexo 6 - Análise do texto.....	95
Anexo 7 - Análise do Feedback.....	96
Anexo 8 - Análise do texto reescrito .....	96
Terceira intervenção do Grupo dos Dragões.....	97
Anexo 9 - Preenchimento do guião orientador.....	97
Anexo 10 - Análise do texto.....	97
Anexo 11 - Análise do Feedback.....	98
Anexo 12 - Análise do texto rescrito .....	98
Primeira intervenção do Grupo dos Tubarões .....	99
Anexo 13 - Preenchimento do guião orientador.....	99
Anexo 14 - Análise do texto.....	99
Anexo 15 - Análise do feedback .....	100
Anexo 16 - Análise do texto reescrito .....	100
Segunda intervenção do Grupo dos Tubarões .....	100
Anexo 17 - Preenchimento do guião orientador.....	100
Anexo 18 - Análise do texto.....	101
Anexo 19 - Análise do feedback .....	101
Anexo 20 - Análise do texto reescrito .....	101
Terceira intervenção do Grupo dos Tubarões.....	102
Anexo 21 - Preenchimento do guião orientador.....	102

Anexo 22 - Análise do texto.....	102
Anexo 23 - Análise do feedback .....	103
Anexo 24 - Análise do texto reescrito .....	103
Primeira intervenção do Grupo dos Crocodilos .....	104
Anexo 25- Preenchimento do guião orientador.....	104
Anexo 26 - Análise do texto.....	104
Anexo 27 – Análise do Feedback .....	105
Análise do texto reescrito.....	105
Segunda intervenção do Grupo dos Crocodilos .....	105
Anexo 28 - Preenchimento do guião orientador.....	105
Anexo 29 - Análise do texto.....	106
Anexo 30 - Análise do feedback .....	106
Anexo 31 - Análise do texto reescrito .....	106
Terceira intervenção do Grupo dos Crocodilos.....	107
Anexo 32 - Preenchimento do guião orientador.....	107
Anexo 33 - Análise do texto.....	107
Anexo 34 - Análise do feedback .....	108
Anexo 35 - Análise do texto reescrito .....	108
Anexo 36 – Sinalética de Correção Textual .....	108
Anexo 37 - Correspondência entre o solicitado no guião e a produção textual .....	109
Anexo 38 - Correspondência entre o solicitado no guião e a produção textual .....	111
Anexo 39 - Correspondência entre o solicitado no guião e a produção textual .....	113
Anexo 40 - Análise da ortografia das produções textuais .....	115
Anexo 41 - Análise da ortografia das produções textuais .....	116
Anexo 42 - Análise da ortografia das produções textuais .....	117
Anexo 43 – Guião de Entrevista .....	118
Anexo 44 – Transcrição da Entrevista ao Grupo dos Dragões.....	119
Anexo 45 – Transcrição da Entrevista ao Grupo dos Tubarões.....	120
Anexo 46 – Transcrição da Entrevista ao Grupo dos Crocodilos.....	121
Anexo 47 – Indutor utilizado na Primeira Intervenção .....	122
Anexo 48 – Indutor utilizado na Segunda Intervenção .....	122
Anexo 48 – Indutor utilizado na Terceira Intervenção.....	123

## Índice de figuras

Figura 1- Guião Orientador – Grupo Dragões .....	55
Figura 2- Texto 1 – Grupo Dragões.....	56
Figura 3- Feedback - Grupo Dragões .....	57
Figura 4 – Texto reescrito – Grupo Dragões.....	57
Figura 5- Guião Orientador – Grupo dos Dragões.....	58
Figura 6- Feedback – Grupo dos Dragões.....	60
Figura 7 - Guião Orientador – Grupo dos Dragões.....	62
Figura 8 - Texto 1 – Grupo dos Dragões .....	63
Figura 9 - Feedback - Grupo dos Dragões .....	63
Figura 10 - Texto reescrito – Grupo dos Dragões.....	64
Figura 11 - Guião Orientador – Grupo dos Tubarões .....	66
Figura 12 - Texto 1 – Grupo dos Tubarões .....	67
Figura 13 - Feedback – Grupo dos Tubarões.....	68
Figura 14 - Texto 1 – Grupo dos Tubarões .....	70
Figura 15 - Feedback - Grupo dos Tubarões.....	70
Figura 16 - Texto reescrito – Grupo dos Tubarões .....	71
Figura 17 - Feedback – Grupo dos Tubarões.....	73
Figura 18 - Texto 1 – Grupo dos Crocodilos .....	76
Figura 19 - Feedback – Grupo dos Crocodilos .....	77
Figura 20 - Texto reescrito – Grupo dos Crocodilos .....	78
Figura 21 - Feedback - Grupo dos Crocodilos.....	80
Figura 22 - Texto reescrito – Grupo dos Crocodilos .....	80
Figura 23 - Texto 1 – Grupo dos Crocodilos .....	82
Figura 24 - Feedback - Grupo dos Crocodilos.....	83
Figura 25 - Texto reescrito – Grupo dos Crocodilos .....	83

## **Capítulo I - Introdução**

A minha entrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico desenvolveu uma procura de respostas para um grande número de perguntas que ecoavam dentro de mim. Nas Unidades Curriculares de Estágio I, Estágio II e Estágio III, surgiram as primeiras grandes questões, num “leva e traz” das aulas para a minha prática, e vice-versa. Algumas foram sendo respondidas, outras aumentaram, mas consegui ter duas certezas: a vontade de querer perceber mais e querer fundamentar aquilo em que acreditava.

Na minha prática pedagógica, todos os dias e em cada momento que vivia com as crianças, ganhava uma consciência maior de tudo o que se experimentava, o que se vivenciava, o que representava a ação pedagógica do local onde estou a estagiar, na vida de cada criança - uma escola que não é só uma passagem, mas sim um cenário vivo em que se concretiza um projeto e um processo de educação para a vida.

No meu caso concreto a questão de investigação baseia-se no contributo dos guiões orientadores de trabalho, do feedback como instrumento avaliativo e do trabalho de grupo como metodologia de trabalho no desenvolvimento da escrita em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico. A escolha deste tema deve-se a uma experiência de realização de um projeto em que estive envolvida durante o estágio anterior no 1º ano de escolaridade.

Com a experiência vivenciada no decorrer do 1º ano de escolaridade comecei a consciencializar-me que para abordar o trabalho de grupo é necessário explorar as várias etapas do seu desenvolvimento. Isto porque, o trabalho de grupo engloba um conjunto de fases que contribuem para o bom desenvolvimento das crianças, nomeadamente a pesquisa e a organização de informação obtida. Contudo, o que deveria ter sido um trabalho elaborado em grupo tornou-se um trabalho totalmente orientado pelo professor. Em que os alunos eram escolhidos aleatoriamente para realizarem as atividades de forma individual e sem poderem trocar ideias e sugestões com os outros colegas. Assim, todas as etapas foram elaboradas pela docente e os alunos apenas executavam o que era solicitado pela professora.

A grande motivação para a construção deste projeto de intervenção prende-se com o facto de existir uma preocupação crescente da minha parte com a atitude do docente, na

sua prática pedagógica, e, concretamente, com a forma como potencia os conteúdos explorados e abordados em sala de aula para desenvolver um conjunto de competências do domínio do português nas crianças, vinculando esta capacidade no quotidiano deste contexto específico.

A metodologia do trabalho em grupo defende um conjunto de conceitos e abordagens que exploram várias áreas cognitivas, pessoais e sociais dos alunos. Inicialmente, é importante que seja definido uma temática para ser trabalhada, possibilitando a identificação dos saberes e dificuldades de cada grupo face ao tema. A fase seguinte contempla a planificação de todo o processo que vai ser desenvolvido ao longo do projeto. Nesta etapa é importante que as crianças e o professor formulem hipóteses sobre o que poderão obter, tendo em consideração os saberes já adquiridos pelas crianças. (Vasconcelos, et al., s/d)

Nesta intervenção a utilização do feedback escrito é essencial para os alunos refletirem sobre os seus erros e, conseqüentemente melhorarem os seus textos. Partindo do pressuposto que as crianças conseguem ler e compreender a mensagem transmitida por mim a implementação do feedback é realizada com sucesso. Porém caso essa evidência não se verifique é imprescindível que eu encontre uma alternativa para que as crianças consigam superar este obstáculo - uma das hipóteses mais plausíveis é a utilização do feedback oral. Na medida em que me desloco aos grupos e através do feedback oral tento que os alunos superem as suas dificuldades na escrita dos seus textos.

Para ajudar os alunos nas suas tarefas é necessário que eles percebam para onde devem caminhar em termos de aprendizagem, isto é dado pelos guiões de trabalho. Mas como há desvios nesse caminho, hesitações e dificuldades o feedback torna-se fundamental para ajudar o aluno nesse processo.

Assim, foram surgindo um conjunto de objetivos sobre esta investigação, nomeadamente: 1) compreender como as crianças interpretam e utilizam o feedback escrito para melhorarem os seus textos; 2) perceber a influência da utilização de guiões orientadores na estruturação da produção escrita; 3) compreender a importância das crianças realizarem trabalhos de grupo. Acabando por tentar dar resposta à questão problema: “Qual a influência dos guiões orientadores e do feedback no desenvolvimento da escrita em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico?”.

Para conseguir desenvolver esta investigação tive assumir o papel de professora estagiária e investigadora, isto porque o que quero estudar exige uma metodologia próxima da investigação-ação. Assumindo o papel de professora estagiária coube-me elaborar as planificações relacionadas com a produção textual através da utilização dos guiões de trabalho que permitiam às crianças organizar e estruturar as ideias que iam surgindo em grupo. Bem como, redigir um feedback escrito específico para cada grupo e conseqüentemente, para cada intervenção com o objetivo principal dos alunos conseguirem superar as dificuldades que iam surgindo na elaboração dos seus textos de forma autónoma, permitindo-lhes refletir sobre as suas dificuldades.

Quando assumi o papel de investigadora tentei compreender como é que os alunos interpretavam o feedback e de que forma o utilizavam para melhorar os seus textos, mas também tentei interpretar como é que cada grupo preenchia o guião orientador e o utilizava para elaborarem uma produção escrita.

Para redigir este relatório foi necessário estrutura-lo por capítulos. Sendo que existem mais cinco capítulos principais para além deste primeiro capítulo introdutório, onde exponho as motivações que me levaram a realizar este projeto, bem como os objetivos e a questão problema inerentes ao mesmo.

No capítulo II podemos encontrar um quadro de referência teórica, onde estão compiladas várias ideias defendidas por autores dedicados à área da pedagogia, à área do português, da avaliação e das metodologias de trabalho. Seguidamente, no capítulo III apresento a metodologia do presente projeto, onde é exposto o paradigma no qual o mesmo é inserido, bem como o método de estudo que o complementa. Contudo, ainda descrevo os procedimentos de recolha e tratamento de dados e o contexto de estudo onde esta intervenção se insere. De forma a terminar este capítulo enuncio os procedimentos de intervenção.

Por sua vez, no capítulo IV procedo à apresentação e interpretação da intervenção, onde é descrito e refletido o processo de três dos quatro grupos que participaram nesta intervenção. De forma a compilar todos os resultados obtidos numa resposta à questão problema surge o capítulo V, onde serão apresentadas as considerações finais sobre o estudo.

## Capítulo II – Quadro de Referência Teórica

### 1. A Escrita

#### O papel da escrita no quotidiano das crianças

A escrita pode ser considerada uma marca na sociedade que tem evoluído com o decorrer do tempo e que sempre teve em vista servir os interesses dos seres humanos. Assim, a escrita permite que o homem combata o esquecimento dos acontecimentos passados, transformando os acontecimentos em factos que perduram ao longo da história.

A escrita tornou-se uma ferramenta de consolidação em alternativa à memória do ser humano, possibilitando um armazenamento e uma gestão simples de toda a informação, acabando por modificar a importância dada ao discurso oral.

Esta evolução da escrita está diretamente interligada com o desenvolvimento da tecnologia, ou seja, o avanço das novas tecnologias proporcionaram a introdução de um registo gráfico que foi progredindo consoante as necessidades da comunidade em que cada cultura está inserida. Através deste processo foi possível construir um sistema gráfico que traduza a comunicação oral, devido à exploração das possibilidades tecnológicas e o desenvolvimento do sistema gráfico.

Como foi referido anteriormente, a escrita é um elemento essencial ao desenvolvimento do ser humano. É através deste que existem memórias documentadas que permitem aos alunos desenvolver as suas capacidades de interpretação e de compreensão textual. “Estas evoluções ocorrem também ao nível do pensamento e da forma como percebem o mundo e como o interpretam.” (Pinheiro, 2007, p. 56), desta forma, a escrita é considerada como um fator interpretativo e reflexivo do mundo social em que o aluno está inserido.

Porém, a escrita também é uma presença ativa no quotidiano de cada criança desde muito cedo. O registo escrito permite a existência de comunicação, através dos órgãos de comunicação que as crianças estão expostas grande parte do seu tempo. Segundo um estudo realizado com base nos tempos livres das crianças, é perceptível que a maioria desse tempo é utilizado passado a ver televisão, a ouvir música, a ler jornais e revistas, entre outros aspetos. Assim, os meios de comunicação influenciam, diretamente, o contato da criança com a leitura e com a escrita (Magalhães & Alçada, 1994).

A diversidade de informação que chega às crianças através da comunicação escrita pode abranger vários formatos. Para além, dos meios de comunicação anteriormente mencionados, os livros, os jornais e as revistas também são formas comunicativas que possibilitam que os alunos tenham um maior de contato com o meio escrito, consoante o gosto de cada um. Assim, é relevante que os pais e os professores se preocupem com os gostos literários de cada aluno.

“No ensino primário a banda desenhada toma a dianteira, seguida das revistas do Tio Patinhas e só depois os livros de aventuras.” (Magalhães & Alçada, 1994, p. 43) cada aluno tem um gosto próprio pela leitura e pela apresentação do registo gráfico. Todas as tipologias textuais são válidas e podem ser utilizadas para a aprendizagem da leitura e da escrita, então o professor deve recorrer aos tipos de textos que os alunos mais gostam para os explorarem coletivamente.

A grande maioria das escolas já reconhece que não é obrigatório cingirem-se a um determinado tipo de textos, devendo tentar explorar e contemplar todas as tipologias textuais. “A aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal (...)” (Marques, Mata, Rosa, & Silva, 2016, p. 64), desta forma a implementação destes domínios é algo feito logo nos primeiros anos da criança, quer no ambiente escolar quer em ambiente familiar, a criança está permanentemente em contato com a leitura de variadas histórias, por parte de um adulto.

O educador é considerado um exemplo por parte das crianças. Então, a forma como o mesmo comunica reflete-se diretamente nas relações de comunicação estabelecidas pelas crianças, com os seus colegas e com os adultos. Para que a comunicação seja feita corretamente é relevante que o educador escute as intervenções da criança e tente inculcar algum vocabulário novo e abrangente (Marques, Mata, Rosa, & Silva, 2016).

A comunicação promovida pelo educador e explorada pelas crianças movimenta um conjunto de conhecimentos adquiridos, através da compreensão de palavras, de mensagens, de conversas. Assim a criança começa a ter consciência linguística da formação da mensagem oral, mas de forma natural. Esta consciência linguística é desenvolvida através de aspetos que estejam presentes no quotidiano das crianças, principalmente no diálogo com adultos. Onde permite que a criança compreenda a forma

de organização e de estruturação da sua língua materna (Marques, Mata, Rosa, & Silva, 2016).

### Abordagem da escrita na educação pré-escolar

A primeira abordagem que as crianças têm com a escrita ocorre muito antes de integrarem o 1º ciclo de escolaridade. “Todas as crianças gostam de garatujar (...)” (Neves & Martins, 1994, p. 57) as garatujas são elaboradas pelas crianças com o intuito de imitarem o que observam dos comportamentos de escrita dos adultos. Para além, do processo comum de imitação, as crianças devem ser estimuladas a registarem vários momentos da sua vida. O registo de histórias contadas pelos adultos e de episódios do quotidiano das crianças promovem o gosto pela escrita, bem como a sua aprendizagem e desenvolvimento.

As crianças nos primeiros anos de vida iniciam o seu primeiro contacto com a língua materna e conseqüentemente com todo o processo envolvente da escrita. No entanto, não é somente da competência dos pais acompanhar e promover o desenvolvimento deste processo. “E em turmas várias, com que temos contacto e em que este tipo de trabalho é realizado. Isso acontece desde muito cedo. “ (Neves & Martins, 1994, p. 71), os educadores de infância também devem incentivar as crianças a realizarem garatujas para transmitirem ideias, opiniões e contarem histórias, assim a criança tem um primeiro contacto com a escrita muito cedo.

Este trabalho que os educadores de infância devem desenvolver com as crianças não consiste em ensiná-los a escrever, mas sim em criar momentos de descoberta em redor da escrita. Os ateliers, os trabalhos de grupo e todas as atividades em que seja necessário escrever pequenas palavras e/ou frases proporciona às crianças momentos de interação com mundo da literacia, mais propriamente com o domínio escrito.

“Mas enquanto garatujava, ela dedicava-se a uma actividade puramente mecânica e gratuita (...)” (Neves & Martins, 1994, p. 57) no desenvolvimento do processo de escrita existem várias etapas em que as crianças têm que ser cativadas para todas as atividades apresentadas, tornando-as interessantes para serem realizadas autonomamente e por autorrecriação. Tudo o que é abordado deve ter em consideração os interesses globais e pessoais do público-alvo, assim, se os trabalhos propostos forem apelativos as crianças

utilizam a sua criatividade e produzem garatujas muito interessantes e semelhantes ao grafismo das letras.

No decorrer do pré-escolar, os produtos finais das atividades, não devem ser valorizados pelo aspeto, mas sim, pelo conteúdo e pelo esforço feito pela criança para alcançar.“ (...) o que se passa com a criança quando garatuja? Como evolui esta no que diz respeito à linguagem escrita?” (Neves & Martins, 1994, p. 58) é importante que os primeiros trabalhos de abordagem escrita avaliem a evolução da criança, com o intuito de evidenciar que a escrita codifica uma mensagem. Apesar de terem a noção que existe uma codificação no processo da escrita, não a conseguem decifrar facilmente nas primeiras abordagens. Desta forma, começam a elaborar sinaléticas semelhantes às letras, conseguindo mais tarde, utilizar as letras diferindo no tamanho e na sua posição, assim, este tipo de escrita é considerado como escrita pré-silábica.

Com a evolução da escrita e com o estímulo necessário as crianças começam a produzir pequenas palavras, nomeadamente nomes. Esta tipologia de escrita é denominada como escrita silábica, dado que nesta etapa do processo as crianças começam a distinguir alguns elementos da palavra através do som. Seguidamente, as crianças desenvolvem a noção de que para cada fonema corresponde um grafema, no entanto as crianças podem não saber representar o grafema adequado ao som que pretendem transmitir. Todo este processo de aquisição da escrita não tem uma idade apropriada para acontecer, depende do nível de desenvolvimento de cada criança, das vivências e dos estímulos a que são expostos (Neves & Martins, 1994).

“(...) ninguém conversa com elas sobre o que produzem, a evolução será muitíssimo mais lenta.” (Neves & Martins, 1994, p. 60) a interação entre o educador e a criança, sobre os trabalhos produzidos, fomenta o desenvolvimento de muitas competências, nomeadamente, a competência da escrita. Perante toda esta evolução, quando a criança integra o 1º ciclo do ensino básico pode já se encontrar adiantada na produção escrita ou ainda apresentar algumas dificuldades na conceção deste processo.

Para além das crianças garatujarem algumas imitações que observam nos adultos, também ambicionam e se esforçam-se para redigir corretamente o seu próprio nome. A escrita do nome é bastante valorizada pela criança, principalmente ao nível afetivo e emocional, acabando por fazer comparações entre o registo gráfico do seu nome e outras palavras que estejam presentes no seu quotidiano. Tendo o seu próprio nome como ponto

de referência, a criança vai comparar as letras contempladas no seu nome com as letras que constituem os letreiros da sala de aula. Conseguindo, obter algumas conclusões relativamente à semelhança e às diferenças entre os grafemas (Marques, Mata, Rosa, & Silva, 2016).

No entanto, para que a criança consiga reproduzir o seu nome de forma correta vai realizar várias tentativas até conseguir ultrapassar algumas dificuldades, como a lateralidade de escrita e a simetria das letras. As crianças neste processo têm consciência que não estão a registar o nome de forma adequada, porém não têm a motricidade fina suficientemente desenvolvida.

Dado a existência de obstáculos à produção escrita é essencial que o educador tenha um papel ativo e de incentivo perante as tentativas de escrita da criança. Devendo valorizar todas as intervenções elaboradas pela criança, independentemente do seu resultado final. Com estas atividades a criança compreende a importância da escrita e da leitura, determinando a construção da criança como ser pensante e dominador das competências de leitura e da escrita (Marques, Mata, Rosa, & Silva, 2016).

#### Abordagem da escrita no 1º ciclo do ensino básico

A transição dos conhecimentos de escrita do pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico é bastante significativa na aprendizagem da criança. Todas as alterações que vão existir no quotidiano da criança e a implementação de novas regras de trabalho e de cidadania vão influenciar positivamente a aquisição de novas aprendizagens, nomeadamente no domínio da escrita.

Assim, o facto de terem que apresentar uma postura sentada e um trabalho incidente em resolver atividades propostas pelos professores, em que não existe a oportunidade de explorarem o espaço e os materiais de forma livre como acontecia em alguns momentos na educação pré-escolar, constitui uma mudança na vida destas crianças.

Porém, esta mudança não deve ser considerada como negativa, mas sim como uma transição que necessita de tempo e de dedicação por parte do adulto para que seja feita de forma gradual e ao ritmo de cada criança. Por sua vez, o professor deve planificar e explorar com os alunos atividades diversificadas e relacionadas com o meio escolar em

que os mesmos estão inseridos, com o intuito de os incentivar a produzirem pequenos textos adequados ao seu nível de desenvolvimento.

Uma das estratégias utilizadas pela maioria dos professores é a leitura de histórias. As crianças pequenas que estão expostas à leitura de histórias frequentemente conseguem desenvolver competências literárias. É importante referir que as histórias devem ser lidas por um adulto, mas não necessariamente só pelo professor, quando um familiar adulto assume o papel de contador de histórias adequadas à faixa etária da criança é essencial “(...) dar tempo para que as crianças façam perguntas sobre o que ouvem e vêem (...)” (Marques R. , s/d, p. 34). No entanto, o adulto não deve disponibilizar logo a resposta, deve dar espaço e oportunidades para a criança ou para o grupo de crianças descobrir, só deve dar a resposta quando todas as crianças se mostraram incapazes de o fazer.

O ensino do domínio da escrita e da leitura, apesar de se referir a capacidades distintas é algo que o professor deve abordar em simultâneo. No que concerne ao 1º e ao 2º ano de escolaridade a leitura e a escrita constituem uma novidade nas atividades exploradas pelas crianças. Por sua vez, essas atividades necessitam de ser abordadas de forma particular, tendo em consideração as necessidades de cada criança. Isto porque “(...) anteriormente a criança já desenvolveu capacidades da oralidade (...)” (Buescu, Magalhães, Morais, & Rocha, 2015, p. 7), assim já consegue associar semelhanças e diferenças entre os fonemas, bem como começa a ter consciência que a oralidade pode ser registada através da produção escrita.

Segundo o Programa e Metas Curriculares de Português (2015) existem vários métodos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, pelo qual o professor pode optar para introduzir esses domínios. Nesta etapa as crianças conseguem desenvolver gradualmente um conjunto de estratégias que lhes permitem compreender as palavras escritas e conseqüentemente, também, desenvolvem estratégias quando conseguem realizar a leitura fluente de textos (Marques R. , s/d).

Quando um aluno adquire os princípios de uma leitura estruturada e fluente tem mais facilidade em realizar produtos escritos sobre qualquer temática sugerida. (Contente, 1995). Esta interdependência pode dificultar o desenvolvimento das crianças, dado que, quando um aluno apresenta graves dificuldades na área da leitura pode, conseqüentemente, influenciar o seu desempenho no domínio da escrita. Todavia,

existem casos de alunos em que as suas dificuldades na leitura não influenciam o seu sucesso na escrita e vice-versa.

É relevante mencionar que a escrita ao ser utilizada em todas áreas curriculares tem definido um conjunto de critérios em que é avaliada. Porém, “(...) a prática que o aluno tem na sua língua materna na aula de Português não é suficiente(...)” (Contente, 1995, p. 28), então o professor deve utilizar uma metodologia baseada na interligação da escrita, no âmbito do português, com os conteúdos das restantes áreas programáticas.

Os textos produzidos pelos alunos representam duas vertentes distintas – as propostas feitas pelo professor e os textos em momentos livres. Estas tipologias de trabalho diferem bastante uma da outra, o professor quando apresenta uma proposta de atividade que aborde a escrita deve explicitar ao aluno qual o seu principal objetivo. Por sua vez, um texto elaborado por autorrecriação da criança transmite os seus sentimentos e as suas ideias referentes a um determinado tema.

“O aluno que produz o texto encontra-se na situação de aplicação de conhecimento (...)” (Contente, 1995, p. 28) tendo em consideração, a autora desta afirmação é possível referir que quando o professor solicita que um aluno elabore um texto sobre uma determinada temática o aluno está a expor e a aplicar, no seu texto, todos os saberes e conhecimentos adquiridos sobre o tema proposto. Todavia, um texto escrito por um aluno de forma espontânea e livre pode revelar alguns dos seus conhecimentos sobre as experiências pessoais e sociais vivenciadas.

Quando o professor aborda a produção escrita deve introduzir o conceito de planificação textual, isto porque possibilita ao aluno a escrita de textos com ideias estruturadas e organizadas. A planificação textual subdivide-se em duas tipologias – a macroplanificação e a microplanificação. A macroplanificação incide no tratamento dos conteúdos e recolha de dados referentes ao que o aluno pretende transmitir com a elaboração do texto. Contudo, a microplanificação é considerada uma operação que estrutura linearmente todo o texto, inclusive as formas verbais, a sequência semântica, bem como a rescreita de todo o conteúdo (Contente, 1995). É relevante reter algumas conclusões, nomeadamente, que ambas as tipologias de planificação são imprescindíveis para a estruturação adequada de um texto. Porém, é igualmente importante compreender que ambas se complementam mutuamente, dado que, cada uma aborda e explora uma das vertentes textuais.

A escrita tem várias funcionalidades no quotidiano dos alunos, porém, tendo em consideração a perspectiva construtivista elaborada e defendida por Anne Véric, os alunos podem utilizar uma escrita instrumental ou uma escrita expositiva. A escrita instrumental apresenta três funções elementares – agir, reter, compreender. A funcionalidade de agir consiste em guiões de trabalho prático, que permitem ao aluno “(...) planificar a acção em referência a um objectivo(...)” (Contente, 1995, p. 36). A segunda função da escrita instrumental incide em reter, como por exemplo, através de anotações de escrita e de notas de observação, promovendo a memorização para que os alunos apreendam os conteúdos programáticos seleccionados. Por fim, a última função desta tipologia de escrita baseia-se em compreender alguns aspetos deste domínio linguístico, através da elaboração de textos individuais e coletivos, incentivando à reflexão individual e à discussão em grande grupo.

No que respeita à escrita expositiva existe apenas uma funcionalidade – demonstrar o saber. Ou seja, através da realização de trabalhos práticos é pretendido que os alunos descrevam e explicitem os conhecimentos adquiridos sobre um determinado tema (Contente, 1995).

### A produção textual no 1º ciclo do Ensino Básico

Quando o professor conclui que as crianças não se encontram desenvolvidas no domínio da escrita e da leitura deve procurar compreender as principais razões. Por norma as crianças apresentam dificuldades no âmbito da escrita porque não tiveram estímulos suficientes, dado que o meio onde se encontram inseridas não permite que essas metodologias sejam colocadas em prática. A conversa com as crianças é o estímulo mais importante para o seu desenvolvimento social e cognitivo, no entanto, existem meios familiares que não promovem este tipo de diálogos. Perante estas situações o professor deve ter em atenção a forma como planeia o seu trabalho.

Este trabalho deve ser planeado contemplando duas vertentes muito significativas da escrita: escrever acontecimentos relatados pelas crianças, bem como, proporcionar às crianças oportunidades para que redijam pequenas produções textuais livres. Quando o professor escreve diante das crianças deve ter em consideração as temáticas com as quais

se identificam, por exemplo: as vivências do cotidiano; informações que as crianças selecionam para contar ao adulto; entre outros aspetos.

O professor em conjunto com o currículo defendido pela instituição deve proporcionar um conjunto de condições favoráveis para que ocorram momentos de escrita“ (...) os métodos didáticos, os materiais, a organização escolar, factores envolvidos naquilo que se poderia chamar a “qualidade de ensino”(...)” (Rebelo, 1993, p. 65). Um ensino dinâmico e exploratório proporciona aos alunos o desenvolvimento de competências, promovendo o interesse e a motivação para a realização de atividades de escrita.

Existem estratégias metodológicas que podem ser aplicadas em novas atividades elaboradas pelo professor ou adaptadas a atividades já existentes em manuais ou livros certificados. Todavia, as estratégias direcionam-se para duas vertentes: a ação sobre o processo e a ação sobre o contexto (Barbeiro & Pereira, 2007).

“Durante o processo, o aluno é chamado a tomar decisões sobre o conteúdo que deverá incluir no seu texto e sobre a linguagem que deverá utilizar para o expressar.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10), esta tomada de decisões permite ao aluno consciencializar-se sobre as várias etapas do processo de escrita, nomeadamente a planificação, a textualização e a revisão textual. Estas três etapas interligam-se e possibilitam a construção de um texto estruturado e coerente, sendo que, esta estratégia é promovida pelos professores com o intuito de apoiar a realização e compreensão das etapas de construção textual.

Por sua vez, a escrita colaborativa incide em “Escrever em conjunto para aprender a escrever.” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10), através da troca de ideias e de opiniões entre as crianças são proporcionados momentos de interajuda e de superação das principais dificuldades. A escrita colaborativa pode ser aplicada de duas formas distintas, através da co-escrita e da escrita em conjunto. Porém, em ambas as situações a colaboração pode e deve envolver tanto o professor como a restante turma.

A reflexão da escrita é a última variante no se refere a estratégias que incidam sobre o processo de construção textual. A realização de exercícios que permitam aos alunos explicarem tudo o que escrevem possibilita o desenvolvimento a componente metadiscursiva. Os exercícios desenvolvidos através da reflexão dos textos dos alunos

são considerados como potenciais ferramentas de aprendizagem, tendo como principal instrumento a produção textual do aluno (Barbeiro & Pereira, 2007).

No que respeita às estratégias da vertente da ação pelo conteúdo, podemos subdividi-las em dois tópicos fulcrais – a integração de saberes e a realização de funções. A integração de saberes baseia-se na utilização da escrita e da linguagem para “Construir e expressar conhecimento” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 11), desta forma, existem duas formas distintas que promovem a aprendizagem das crianças. Através da seleção de informação que ocorre antes da construção do texto ser totalmente formulado, dando a possibilidade ao aluno de pensar sobre o que escreveu e de acrescentar novos elementos no texto.

Por sua vez, a realização de funções no domínio da escrita refere-se às próprias aprendizagens do aluno. O ato de registar e organizar os conteúdos específicos de uma área de conhecimento é uma das funcionalidades que a escrita representa para este alunos. Porém, é importante realçar que todas estas estratégias utilizadas para promover momentos de escrita podem e devem ser conjugadas entre si, correspondendo a várias etapas do processo de aprendizagem da escrita (Barbeiro & Pereira, 2007).

Quando o professor apresenta atividades de escrita tem que decidir se o exercício deve ter vários ou apenas um autor, de seguida é importante definir para quem é que está a ser elaborado o exercício, ou seja, se o texto ficará apenas para quem o produz, se será utilizado como forma de avaliação e conseqüentemente entregue à professora ou se o trabalho produzido tem como destinatários os restantes elementos da turma. Tomadas as decisões iniciais para a produção de um texto é essencial selecionar a temática que irá ser abordada e desenvolvida no decorrer da escrita, todavia esta seleção pode ser feita tanto pelo professor como pode e deve ser sugerida pelos alunos (Barbeiro & Pereira, 2007).

Quando uma tarefa é divulgada é importante definir com os alunos o suporte em que os produtos escritos serão colocados. Dependendo do professor e do meio escolar em que as crianças estão inseridas, é possível colocar os textos no jornal da escola, na página *online* da instituição escolar, ou criar painéis dentro da sala de aula apropriados para a divulgação destes projetos. Todos estes elementos são essenciais à boa organização dos conteúdos abordados no decorrer do texto, no entanto é fulcral a abordagem utilizada pelo professor quando pretende implementar uma atividade de escrita. (Barbeiro & Pereira, 2007)

Os manuais escolares apresentam um conjunto de atividades abrangentes para qualquer contexto em que as crianças estejam inseridas. Por sua vez, o professor deve adaptar as atividades ao trabalho que tem vindo a ser desenvolvido durante o ano letivo. Esta adaptação requer um conjunto elevado de conhecimentos prévios sobre o grupo de trabalho, de forma a possibilitar ao professor uma melhor compreensão sobre os fatores sociais, emocionais e pessoais que envolvem cada uma das crianças. (Barbeiro & Pereira, 2007)

O papel da escrita no Ensino Básico é fundamental para a construção de saberes em torno do conhecimento da criança, porém existem dois fatores inerentes à aprendizagem da escrita: a caligrafia e a ortografia. “ (...) a caligrafia compreende as convenções básicas acerca do arranjo gráfico da página a que os textos devem ser sujeitos (...)” (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p. 35), assim, os alunos quando iniciam o seu percurso escolar no 1º ciclo conseguem redigir pequenas frases respeitando as orientações lineares, porém não detêm muitos conhecimentos no que respeita às suas convenções gráficas.

A aprendizagem da caligrafia existe desde momento em que as crianças começam a elaborar garatujas simples ao longo do pré-escolar. Contudo, para desenvolverem competências no que respeita à escrita o professor deve proporcionar atividades que lhes permitam corrigir os seus vícios. As incorreções que a maioria das crianças apresentam referem-se a vícios posturais e gráficos, nomeadamente escreverem com o rosto demasiado próximo da folha, o que lhes dificulta a visualização da folha como um todo e não têm perceção do espaço que estão a utilizar. Também, muitas crianças têm o vício de fazer muita pressão com o lápis sobre a folha o que dificulta o grafismo que pretendem elaborar (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011).

A caligrafia é vista como um processo e como tal sofre várias etapas e níveis de aperfeiçoamento. No entanto, para a aprendizagem da escrita os alunos têm que adquirir conhecimentos do desenho gráfico relativamente ao alfabeto, sendo que o professor tem que orientar atividades suficientes e diversificadas que fomentem a aprendizagem do alfabeto minúsculo e do alfabeto maiúsculo. Quando nos referimos às letras maiúsculas as mesmas podem ser agrupadas segundo o ponto por onde se inicia o seu desenho. Assim, é possível compreendermos algumas características e agrupar os grafemas, tendo em consideração as semelhanças e as diferenças entre o grafismo das letras. No que respeita às letras minúsculas, as mesmas são constituídas por cinco formas elementares – laços,

taças, argolas, arcos e laçadas das pernas. Todas estas formas são bastante distintas e irregulares, o que não possibilita um trabalho conjunto através dos agrupamentos dos grafismos, mas sim um trabalho individual e especializado de cada um dos casos de irregularidade nos grafismos. (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011)

Por sua vez, a competência da ortografia incide nos fatores sociais em que a criança está exposta no seu quotidiano, mais concretamente o grau de instrução e de literacia que a criança possui, bem como, o sucesso alcançado no meio escolar. Perante, estes fatores é relevante compreender que as dificuldades a nível ortográfico não se limitam aos trabalhos elaborados em contexto de sala de aula, mas sim a todas as comunicações realizadas pelas crianças (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011).

“ No 1ºCiclo, a aprendizagem formal da escrita (e da leitura) é marcada pela necessidade de sistematização do conhecimento das convenções ortográficas.” (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p. 50), deste modo, para alcançar o princípio alfabético é importante que os alunos ultrapassem todos os obstáculos. Contudo, a alfabetização é somente um dos pontos de partida que influenciam a aquisição da competência escrita por parte dos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico. Para ser desenvolvida uma aprendizagem formal da escrita o professor deve ter em consideração duas vertentes essenciais – as conceções e as capacidades.

As conceções dos alunos baseiam-se na forma como os alunos utilizam e organizam o conhecimento já adquirido relativamente à pontuação, às letras e às palavras. As competências adquiridas pelos alunos representam a forma como operam com os fonemas e os relacionam com os grafemas correspondentes. O professor deve observar minuciosamente cada aluno e através das suas conceções deve construir um vasto conjunto de tarefas, utilizando como ponto de partida as limitações que as crianças apresentam nesta vertente, com a intencionalidade de desafiar os alunos a experienciar momentos de escrita que constituam aprendizagens significativas.

No que se refere às capacidades dos alunos é importante que sejam utilizadas as dificuldades como referência de aprendizagem, dado que não é por não conseguirem relacionar corretamente os fonemas com os grafemas que as crianças estão pouco desenvolvidas na representação escrita. Mas sim, que o professor deve elaborar um conjunto de atividades que apoiem a descoberta da escrita e a consciência fonológica. (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011)

A aprendizagem da escrita pode ser dividida em fases bastante semelhantes ao desenvolvimento da leitura. Contudo, inicialmente o processo de aquisição da escrita difere da leitura porque envolve movimentação física para ser executada. Principalmente, na primeira etapa de produção escrita onde as crianças realizam atividades de cópia para treinarem o controlo dos movimentos gráficos. Nesta fase inicial o aluno demora muito tempo nos exercícios (Rebelo, 1993).

Relativamente às dificuldades na aprendizagem da escrita existe um conjunto de fatores inerentes ao desenvolvimento da escrita nas crianças, principalmente, ao nível da clareza cognitiva, da referenciação espacial, do grafismo, do conteúdo e da criatividade, da oralidade e por fim, das convenções linguísticas. No que diz respeito, à clareza cognitiva é comum que as crianças não associem a escrita à transcrição oral, acabando por segmentar a palavra em partes inferiores ou acrescentando variadas letras para construir apenas uma palavra (Pereira & Azevedo, 2005 ).

A criatividade e o conteúdo dos textos pode constituir um obstáculo à produção escrita das crianças, na medida em que podem não conseguir criar na totalidade a mensagem que pretendem escrever. De forma, a contrariar esta adversidade o professor deve criar momentos de leitura de histórias aos alunos para que lhes possibilite adquirir novo vocabulário imprescindível para a fluência das produções escritas. O professor pode utilizar indutores, como imagens, palavras-chave, vídeos, entre outros para proporcionar atividades desafiantes que motivem as crianças a produzir textos criativos (Pereira & Azevedo, 2005 ).

No que se refere a dificuldades de oralidade, as mesmas incidem nos problemas que as crianças têm em esquematizar as frases. Ou seja, os alunos inicialmente sentem dificuldade em redigir as frases que proferem oralmente. Isto porque, não conseguem memorizá-las facilmente e perdem o raciocínio quando estão a transportar as ideias para o papel. Perante isto, o professor deve explorar exercícios e atividades que desenvolvam a capacidade de memorização das crianças (Pereira & Azevedo, 2005 ).

Por fim, as dificuldades ao nível das convenções linguísticas revelam-se quando os alunos não têm conhecimentos suficientes sobre as regras de sintaxe e da ortografia, assim é sugerido que os alunos realizem leituras individuais, em contexto escolar e familiar, de forma a adquirirem conhecimentos progressivos que lhes permitam realizar uma produção escrita coerente (Pereira & Azevedo, 2005 ).

Outro problema associado à aquisição da língua por parte das crianças incide na distinção de sons e de estímulos visuais, acabando por influenciar negativamente o processamento de informações e das suas competências linguísticas (Rebelo, 1993). Porém, os problemas ortográficos são os mais relevantes e frequentes na faixa etária correspondente ao 1º ciclo do Ensino Básico. Perante estas inúmeras dificuldades que os alunos podem sentir ao longo da escolaridade, o professor deve realizar um acompanhamento permanentemente aos alunos “ (...) propõe a via do diálogo ou conversa, consistindo esta em troca de ideias entre professor e aluno relativamente a diversos aspectos do processo da escrita (...)” (Barbeiro, 1999, p. 76). Através deste apoio individualizado e em grupo o professor consegue estar sempre informado do estágio de desenvolvimento do aluno e ajuda-o a ultrapassar qualquer tipo de obstáculo que possa surgir.

## **2. A avaliação**

### **Avaliação em turmas do 1º ciclo do Ensino Básico**

A avaliação é uma ferramenta presente no quotidiano do meio escolar. Todos os intervenientes na comunidade escolar são constantemente avaliados, de uma forma ou de outra. Contudo, o mais relevante é não tornar a avaliação como um instrumento fixo com um propósito de medida, ou seja, é essencial que a avaliação seja coerente com um modelo pedagógico defendido pelo docente e que possa ser flexível segundo o contexto em que o grupo e os objetivos pretendidos estão inseridos. A avaliação deve permitir compreender o nível em que o aluno está relativamente aquele em que seria o desejado, mas também permitir sugerir estratégias de melhoria relativamente às dificuldades dos alunos.

Deste modo, a avaliação não deve surgir apenas como instrumento interpretativo do erro do aluno, mas também, como uma ferramenta orientadora de trabalho. Nesta perspetiva, a avaliação apoia o professor na descoberta das principais dificuldades dos alunos e ultrapassa a simples aplicação de provas escolares diversas. Mais do que atribuir uma nota deve sobretudo descrever as dificuldades afim de possibilitar a sua compreensão, por parte do professor e do aluno (Perrenoud, 1976).

O processo de avaliação contempla todas as interações e relações sociais estabelecidas entre o professor e os alunos, estando incluídas as aprendizagens e as dificuldades dos alunos, bem como os seus sucessos e fracassos. A avaliação é hoje entendida como um processo resultante de um conjunto de interações, entre o professor e os alunos, inscrita num contexto. É assim uma interação social complexa onde é construído um juízo avaliativo, que traduz a relação entre o que se espera que o aluno faça e o que ele realmente faz.

A avaliação é baseada no que o professor espera do aluno e no que o aluno produz face à interpretação das atividades propostas. Porém, a avaliação deve ser efetuada também através da comunicação entre profissionais de educação e os alunos, principalmente sobre o trabalho do quotidiano. A avaliação em contexto de sala de aula pode ocorrer em três momentos distintos: no final dos períodos, nos trabalhos realizados diariamente e na avaliação integrada nas atividades de sala de aula (Pinto, 2003).

Se se pretende que a avaliação contribua para a aprendizagem dos alunos, esta, mais do que acontecer em momentos formais, deve acontecer no trabalho quotidiano da sala de aula. Este processo avaliativo aproxima-se fortemente da avaliação formativa, dado que o professor disponibiliza um conjunto de pistas, no final da atividade, que auxiliam o aluno a ultrapassar as suas dificuldades. No entanto, é fundamental que o erro do aluno seja compreendido pelo próprio aluno e pelo professor porque só assim é possível ser superado (Pinto, 2003).

Por fim, a avaliação em atividades integradas na sala de aula é maioritariamente informal, onde os alunos vão tentar interpretar a proposta de atividade fornecida pelo professor e em simultâneo vão expondo as suas dúvidas, na tentativa de compreenderem aquilo que o professor pretende com o desenrolar da atividade. Neste tipo de avaliação o professor deve explicitar a tarefa, por exemplo como no caso deste estudo através dos guiões, explorando os conceitos e conteúdos implícitos e explícitos, tentando envolver toda a turma (Pinto, 2003).

### Modalidades de Avaliação: Sumativa e Formativa

A avaliação é algo presente no quotidiano das crianças em contexto escolar como foi anteriormente mencionado, contudo existem várias modalidades de avaliação,

nomeadamente a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A avaliação formativa tem como principal propósito identificar onde os alunos estão num dado momento da sua aprendizagem e permitir a construção de estratégias para superar as dificuldades identificadas, ou seja, construir processos de regulação partilhados entre o professor e os alunos.

Por sua vez, a avaliação sumativa tem como principal objetivo identificar o que os alunos sabem ou não num determinado momento. No entanto, este tipo de avaliação baseia-se essencialmente numa classificação dos itens respondidos pelo aluno, não sendo o seu objetivo a identificação das aprendizagens dos alunos (Fernandes, 2006).

A avaliação formativa tem implícito o conceito de regulação do ensino e da aprendizagem. Esta regulação não se refere apenas a momentos pontuais e comportamentais específicos. Assim, consideramos que a regulação das aprendizagens existe quando o professor age intencionalmente sobre os mecanismos de aprendizagem, tentando contribuir para a progressão e orientação das aprendizagens dos alunos. Existem vários processos de regulação das aprendizagens, nomeadamente a co-avaliação. Este processo tem várias potencialidades, nomeadamente a relação entre pares e consequentemente a interação social (Santos, 2002).

A interação social está associada a comunicações realizadas em prol do conhecimento, através da troca de ideias entre pares sobre a tarefa que estão a desenvolver. Com o trabalho realizado em pares é possível dividirem as tarefas por cada elemento, permitindo no final justificarem e argumentarem as informações recolhidas, de forma a melhorarem o trabalho final (Santos, 2002).

Outro processo de avaliação reguladora incide na auto-avaliação dos alunos. A auto-avaliação “(...) é um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da sua actividade cognitiva.” (Santos, 2002, p. 76), acabando por serem contempladas atividades de autocontrole e metacognitivas. Existem aspetos que distinguem o autocontrole da metacognição, quando a ação surge naturalmente e de forma espontânea estamos perante o autocontrole que a criança pode e deve ter sobre as suas atitudes e comportamentos. Todavia, quando a ação é realizada de forma consciente e refletida pela criança estamos perante um processo metacognitivo.

Neste tipo de avaliação está inerente um conjunto de princípios que a distinguem dos restantes tipos de avaliação. Na avaliação reguladora é bastante importante a abordagem dada ao erro da criança, ao contrário de outros momentos de avaliação, nesta situação específica o erro não é apenas assinalado e corrigido, dado que o professor em conjunto com o aluno tenta compreender a natureza do erro. O erro é considerado como uma fonte de informação e é utilizado para proporcionar aprendizagem às crianças, isto porque é através do mesmo que as crianças compreendem o que está incorreto e qual a forma de corrigirem. Com a utilização desta metodologia de autocorreção por parte do aluno é pretendido que o mesmo tenha autonomia suficiente para conseguir aprender através do seu próprio erro (Santos, 2002).

Outro princípio da avaliação reguladora é o questionamento por parte da criança. A criança quando desenvolve capacidades reflexivas deve obrigatoriamente desenvolver capacidades de autoquestionamento sobre as tarefas que está a realizar. Neste aspeto o professor tem um papel imprescindível, na medida em que tem a função de colocar questões no momento em que as crianças estão a desenvolver as tarefas em sala de aula. Como por exemplo: “Porque tomas-te essa decisão?” “Como fizeste isso?” “Como surgiu essa ideia?”, aproveitando estes momentos para desenvolver uma postura auto-reflexiva nas crianças (Santos, 2002).

Outro dos princípios da avaliação reguladora consiste na explicitação dos critérios de avaliação aos alunos “(...) que por vezes pode ser complexa para o professor, mas contudo indispensável (...)” (Santos, 2002, p. 78). Não é fácil para o professor explicar os critérios de avaliação aos alunos, assim é essencial que numa primeira abordagem o docente defina os critérios e que reflita sobre a relevância dos mesmos para a atividade que vai propor ao seu grupo de alunos. Posteriormente, o professor explicita os critérios de forma simples e numa linguagem adequada aos seus alunos, possibilitando a negociação entre ambas as partes através de um discurso bilateral. No momento em que os alunos se apropriam dos critérios de avaliação conseguem ter uma melhor perspectiva do que o professor pretende que seja o produto final.

Por fim, o último princípio da avaliação reguladora incide em encontrarem recursos importantes para o aluno, ou seja, o professor em conjunto com a restante turma deve encontrar recursos que tornem a avaliação uma seleção de trabalhos importantes para o aluno, tanto a nível afetivo como a nível cognitivo (Santos, 2002).

É relevante compreender que este modelo de avaliação tenta resolver as principais dificuldades dos alunos de forma direta e imediata. Para isso, recorre a vários instrumentos de apoio, principalmente ao feedback. Assim, o feedback é referenciado como um instrumento de apoio à aprendizagem que depende da forma como o aluno o interpreta e compreender, quer individualmente quer com o auxílio do professor. (Fernandes, 2006).

## O papel do feedback

O professor no decorrer das suas aulas deve introduzir um leque abrangente e adequado de instrumentos úteis para o desenvolvimento da aprendizagem e superação das principais dificuldades identificadas em cada aluno. Um dos instrumentos utilizados por alguns dos docentes é o feedback, que deve ser enquadrado consoante o contexto escolar e aplicado coerentemente.

É essencial que seja introduzida gradualmente esta e qualquer outra ferramenta de ensino, para que os alunos tenham o tempo suficiente de adaptação. Assim, o feedback deve ser utilizado durante o processo de aprendizagem, apoiando as crianças na execução das atividades propostas. Outra das utilizações do feedback baseia-se num curto comentário avaliativo, elaborado pelo professor, posteriormente à execução de toda a atividade. Assim, quando o professor apresenta o feedback aos alunos é imprescindível que o professor defina como pretende introduzir esta ferramenta no desenvolvimento das suas aulas, de forma a abordar os conteúdos programáticos obrigatórios.

O feedback constitui uma forma de comunicação bastante importante entre o docente e os alunos e como qualquer tipo de comunicação está englobada na prática pedagógica de cada professor, dado que é uma competência essencial, para o bom funcionamento das atividades em sala de aula, porque permite uma melhor orientação nas aprendizagens dos alunos. Seja uma comunicação verbal ou uma comunicação escrita, o importante é que exista uma compreensão mútua entre ambas as partes intervenientes na ação educativa (Santos & Dias, 2006).

Esta ferramenta tem um conjunto de pressupostos pelos quais se rege, possibilitando ao professor utilizá-lo de forma correta e facilitando o seu entendimento por parte dos alunos. Assim, para o feedback ser utilizado de forma correta o professor

tem que definir qual das tipologias pretende utilizar – o feedback avaliativo ou o feedback descritivo. O feedback na vertente avaliativa baseia-se num juízo de valor feito sobre o trabalho do aluno realizado num determinado contexto. Porém, este tipo de feedback subdivide-se em dois pontos – as anotações informativas e as anotações como diálogo. As anotações informativas traduzem-se em vagas anotações e anunciados. Por sua vez, as anotações como diálogo incidem na formulação de questões pertinentes sobre o trabalho desenvolvido pela criança, com o intuito de incentivá-la a refletir sobre o seu produto final (Santos & Dias, 2006).

O incentivo e a motivação devem permanecer bastante evidentes quando o professor elabora um feedback. Quando um aluno não se sente minimamente motivado para realizar uma determinada atividade, o resultado obtido não é o desejado, nem pelo aluno nem pelo professor. Perante a importância atribuída ao incentivo dado no feedback, o professor deve valorizar a ação ou a evolução que a criança tenha demonstrado durante o seu percurso, por mais insignificante que possa parecer. Qualquer tipo de valorização no trabalho do aluno serve para o mesmo compreender que conseguiu ultrapassar um obstáculo na sua aprendizagem mas ainda tem que se esforçar para ultrapassar os restantes obstáculos.

Quando o diálogo é elaborado de forma produtiva a aprendizagem da criança é desenvolvida gradualmente e o feedback é utilizado como um instrumento de apoio quando é guiado por algumas regras orientadoras, nomeadamente: a escrita deve ser clara para que o aluno a compreenda na perfeição. É relevante que o professor disponibilize pistas orientadoras para que no futuro o aluno saiba como agir face ao erro e consiga refletir sobre as respostas elaboradas. Outra das regras de um feedback objetivo e eficaz, traduz-se na identificação e reflexão de todo o material produzido corretamente, incentivando o aluno a continuar as suas produções escritas (Santos & Dias, 2006).

A dimensão que o feedback atinge influência a compreensão do mesmo por parte do aluno, contudo a forma como o feedback é apresentado também vai condicionar a sua perceção. Segundo Santos & Dias (2006), o feedback para conduzir à regulação da aprendizagem deve apresentar uma linguagem clara e simples para que seja totalmente compreendido pelo aluno, deve também orientar o trabalho do aluno através de pistas que o possam elucidar de como deve prosseguir. Para além da orientação, o feedback deve possibilitar aos alunos uma reflexão e análise sobre a resposta e o raciocínio que tiveram durante todo o processo de interpretação da tarefa. Só assim, lhes é possível, identificarem

os erros e o que está correto, permitindo aos alunos aumentarem a sua confiança quando realizam atividades escolares e desenvolverem aprendizagens duradouras (Santos & Dias, 2006)

O feedback “(...) pode ser entendido como informação que mostra a relação entre o que é “realizado” e o que é “esperado” com o objetivo de reduzir essa diferença.” (Pinto & Lima, p. 135), então é essencial que o docente encontre a melhor forma de utilizar esta metodologia dentro do seu contexto escolar. Sendo relevante ter em consideração se os alunos já se encontram aptos para um feedback escrito, isto porque, só faz sentido atribuir notas informativas se os alunos as conseguirem compreender.

No 1º ano de escolaridade os alunos ainda não têm competências literárias suficientemente desenvolvidas para compreenderem os feedbacks escritos, então o professor deve optar pelo feedback oral através do diálogo crítico, em que ambas as partes tentam melhorar o produto final. Todavia, quando os alunos atingem um estado de maturidade no domínio da leitura e da escrita o professor deve introduzir os dois tipos de feedback, isto porque quando as informações são registadas auxiliam os alunos na correção dos erros ortográficos, na construção da estrutura frásica e na organização das ideias do texto (Pinto & Lima).

Por fim, é relevante que o professor pondere que a utilização simultânea do feedback oral e do feedback escrito pode ser considerada como uma mais-valia para os alunos, essencialmente quando apresentam algumas dificuldades de interpretação. Isto porque, o feedback oral vai permitir à criança uma interpretação direta da informação transmitida pelo professor, bem como o esclarecimento de dúvidas se necessário. E o feedback escrito vai possibilitar a reflexão do trabalho realizado pela criança, com o intuito de melhorar as suas estratégias de recolha de informação e pesquisa de conteúdos, para que futuramente não cometa os mesmos erros.

Assim, o momento mais propício para apresentar o feedback aos alunos é posteriormente à realização de uma tarefa proposta. Depois da tarefa estar concluída e do professor ter atribuído um feedback é que faz sentido o aluno ter o primeiro contato com o mesmo. Se o feedback for atribuído antes do aluno ter a oportunidade de trabalhar e explorar a atividade, assumirá o papel de pistas orientadoras para a realização da proposta e não de um conjunto de orientações e interrogações que permitam à criança refletir sobre toda a envolvência da atividade (Santos & Dias, 2006).

A reflexão e autonomia são duas competências essenciais, tanto no meio escolar como no meio pessoal, dado que possibilitam à criança uma evolução em todos os níveis de desenvolvimento. Dado que, a reflexão do trabalho elaborado permite ao aluno que analise pormenorizadamente e que compare o seu produto final com a atividade sugerida pelo professor. A reflexão interligada com a autorregulação do seu próprio trabalho cria alunos autónomos, capazes de trabalharem e explorarem conteúdos sem dependerem da presença do adulto de referência ou até mesmo orientarem as propostas elaboradas pelo professor e trabalharem por autorrecriação, sem ser necessária qualquer orientação externa (Nogueira, 2009).

### **3. O trabalho de grupo**

As crianças quando ingressam no meio escolar estão em contato permanente com outros colegas e adultos. Esta coexistência no mesmo espaço possibilita um conjunto de interações que contribuem para o desenvolvimento sociocognitivo de todos os intervenientes. Alguns modelos educativos defendem que as interações estabelecidas podem ser proveitosas se forem aproveitadas devidamente.

A pedagogia das relações está presente em muitas propostas pedagógicas, como por exemplo no modelo de Reggio Emilia defende que a criança é um ser rico e ativo e que através dos recursos e conhecimentos que dispõe cria momentos de partilha de saberes e opiniões entre outras crianças. Uma das principais características das crianças é a procura constante de respostas para as investigações sobre a vida dentro e fora do contexto escolar (Formosinho, Lino, & Niza, 2007).

Esta pedagogia privilegia as relações entre os intervenientes através da escuta, por parte das crianças e do professor. No entanto, para escutar é necessário interpretar e compreender o que é dito pelo colega de forma a promover uma troca de ideias sobre a temática a desenvolver. É uma evidência que as crianças estão habituadas a escutar os adultos e a quererem ser escutadas pelos mesmos. Contudo, nem sempre os adultos se encontram disponíveis para os momentos de partilha com crianças, então uma das competências do docente deve incidir no apoio das várias linguagens que a criança pode apresentar consoante o contexto. Contudo para que isto seja possível é necessário criar

um contexto de aprendizagem onde seja possível a comunicação multilateral (Formosinho, Lino, & Niza, 2007).

O trabalho de grupo é uma metodologia utilizada pelos professores com o intuito de desenvolver várias competências nos alunos. Quando é utilizada esta metodologia não são apenas trabalhadas as temáticas envolvidas na pesquisa para o trabalho final, mas também, comportamentos e atitudes cívicas são desenvolvidas pela criança.

É possível proporcionar desenvolvimento sociocognitivo nas crianças porque existem interações aluno-aluno e não somente a relação do professor com o aluno. Assim, as crianças ao realizarem um trabalho em pequeno ou grande grupo estão a apoiar-se em vários níveis, tanto de aprendizagem como no que se refere ao desenvolvimento do aluno como ser humano inserido na sociedade.

“Com o trabalho de grupo é possível, numa turma, ter em conta diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afectivo (...)” (Pato, 1995, p. 9) como numa turma as necessidades e motivações dos alunos para as atividades propostas diferem de caso para caso, o professor deve tentar recorrer a métodos diferenciados do expositivo, com a intencionalidade dos alunos evoluírem progressivamente no seu desenvolvimento individual.

Esta metodologia de ensino pode ser abordada em todas as áreas curriculares, isto porque, a atitude pluralista que o trabalho de grupo exige da parte do docente implica uma organização de atividades didáticas e apelativas de forma a ultrapassar as dificuldades individuais dos elementos da turma. No entanto, é relevante que sejam proporcionado aos alunos momentos de liberdade de escolha, perante os materiais e recursos que têm à sua disposição.

Os trabalhos de grupo promovem uma organização dos agentes intervenientes no processo de modo a que sejam estruturados objetivos concretos de trabalho. Assim, as estratégias pedagógicas pressupõem um desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, bem como da sua experiência e da sua intervenção nas tarefas realizadas. Porém, o trabalho de grupo possibilita aos alunos uma interação e uma troca de saberes entre os elementos do próprio grupo e entre os grupos. Através desta interação as crianças aprendem várias técnicas e modos de pensar sobre uma determinada temática, mas também compreendem a importância inerente na aprendizagem de escutar as opiniões dos colegas (Pato, 1995).

O professor quando decide explorar esta abordagem dentro da sala de aula deve ter em consideração algumas sugestões. Nomeadamente, o número de elementos por grupo deve ser decidido antecipadamente para não originar confusão no momento. A gestão e constituição dos grupos de trabalho deve ser vista segundo o número de alunos por turma e os recursos disponibilizados para cada atividade. Posteriormente à formação dos grupos, o professor deve orientar as funções que cada elemento do grupo deve ter, apesar de ser o próprio grupo a definir o que compete a cada aluno executar o professor deve dar as diretrizes e o apoio necessário (Barbosa, 1995).

O porta-voz tem um papel fundamental para o bom funcionamento dos grupos. O elemento que é nomeado no grupo para exercer este cargo deve assumir o papel de transmitir as decisões e informações recolhidas pelo grupo antes, durante e depois da pesquisa realizada. O ato de pesquisar e trabalhar em grupo revela capacidades de comunicação entre os intervenientes no processo de pesquisa e de troca de informações, de “(...) intercâmbio de conhecimento e reflexão (...)” (Barbosa, 1995, p. 7). Para além das capacidades mencionadas anteriormente, a capacidade de expressão de cada indivíduo deve estar diretamente envolvida na execução das tarefas propostas. Assim, esta participação é essencial para a boa integração dos elementos no grupo, dado que “(...) não se sentirá satisfeito senão a partir do momento em que tiver a impressão de pertencer ao grupo (...)” (Vanoye, 1976, p. 31).

Perante o exposto, todos os elementos que constituem o grupo devem expor as suas opiniões e sugestões, mas também devem partilhar as informações recolhidas com os restantes membros, para em seguida o porta-voz relatar à turma e ao professor. Contudo, nem sempre a iniciativa de se exprimirem é facilitada, devido a constrangimentos e motivos psicológicos (Vanoye, 1976). Tendo em consideração, a ocorrência de situações que impedem os alunos de contribuírem significativamente para a realização da tarefa solicitada, o professor deve empenhar-se em controlar as intervenções dos alunos, de modo a que não sejam sempre os mesmos a exprimir as opiniões sobre o tema em que estão a trabalhar.

Quando os alunos não se exprimem relativamente a uma temática podem encontrar-se desinteressados sobre o tema ou a dialogarem dentro do grupo. A comunicação em grupo é bastante relevante para o seu bom funcionamento, dado que é através da mesma que são elaboradas todas as pesquisas e trabalhos propostos. É ainda possível referir que é através da comunicação que as ideias são articuladas e surgem as

melhores sugestões para serem colocadas em prática. No entanto, é igualmente importante que o grupo escute todas as ideias dos intervenientes e que sejam compreendidas as opiniões e os discursos elaborados (Vanoye, 1976).

“(…) mais atenção a si mesmo do que aos outros, ao seu próprio discurso do que às palavras dos outros participantes.” (Vanoye, 1976, p. 29), este é uma problemática sentida na sociedade em que estamos inseridos e conseqüentemente, nas salas de aula do nosso país. A falta de disponibilidade para escutar o próximo origina, na grande maioria das situações, interpretações incorretas sobre o discurso que foi mencionado. Acabando por ser necessário que o interveniente repita o seu discurso. Outro dos aspetos essenciais à tomada de decisões em grupo é a utilização de linguagem coerente e simples para que seja compreendida por todos os elementos.

A comunicação entre os elementos do grupo pode ser feita tendo em consideração as redes de comunicação que são estabelecidas. Quando as crianças recorrem a um sistema centralizado significa que todos os elementos do grupo dirigem-se única e exclusivamente ao porta-voz para lhes comunicarem todas as opiniões e sugestões que possam surgir, sendo o porta-voz o mensageiro para os restantes elementos do grupo. Porém, algumas turmas utilizam a estrutura circular para comunicarem, o que lhes permite recorrer a todos as tipologias de canais. Ou seja, todos os alunos interagem uns com os outros, o que possibilita uma melhor troca de informação entre os mesmos (Vanoye, 1976).

“ Num verdadeiro grupo de trabalho, como o entendemos, as relações entre os participantes devem ser suscitadas, favorecidas, desenvolvidas.” (Vanoye, 1976, p. 35) perante esta afirmação de Francis Vanoye, a confrontação de ideias e opiniões é fulcral para a tomada de decisões necessárias para o progresso do trabalho que está a ser realizado.

## Os pressupostos do Trabalho de Grupo

Para a execução da metodologia do trabalho de grupo é necessário um conjunto de alterações, tanto a nível de remodelação do espaço, como a nível de pensamento do professor sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos face o trabalho de grupo.

Primeiramente, é necessário que exista uma modificação significativa da metodologia expositiva em sala de aula. Assim, a disposição da sala de aula é totalmente remodelada, “ Não há meninos alinhados em mesas de dois ou individuais.” (Pato, 1995, p. 14), isto porque é essencial que os grupos formados sejam em número equilibrado e que o espaço lhes permita interagir diretamente, ou seja, as mesas devem ser colocadas de forma a que um grupo de quatro ou cinco elementos consiga circular livremente, de modo a promover o diálogo, a exploração e a partilha de saberes entre as crianças. Assim, este tipo de trabalho descentraliza a ação do professor, na medida em que não controla o desenrolar da tarefa, nem é o foco da ação, acabando por se juntar a um dos grupos, apenas como observador.

Tão importante quanto a descentralização do professor e a promoção do diálogo entre as crianças é a disposição de condições que possibilitem o trabalho de grupo. É necessário que os alunos tenham ao seu alcance todos os recursos essenciais para desenvolverem o trabalho solicitado (Pato, 1995).

Tendo em consideração que é da responsabilidade do professor todos os momentos vivenciados em sala de aula, o mesmo deve providenciar a organização do espaço de forma que melhor favorecer a turma e a atividade que se está a desenvolver. Todavia, não é somente o espaço que é relevante para a promoção do trabalho em grupo, mas também, o que o espaço contém. Os mapas, os *placards*, os esquemas e tabelas sobre os conteúdos abordados em sala de aula contribuem para o desenvolvimento positivo da atividade que está a ser elaborada. É certo que o facto das mesas se encontrarem adaptadas para o trabalho de grupo nem sempre é benéfico para a organização de outras tipologias de trabalho, nomeadamente o trabalho individual, os momentos de avaliação ou o trabalho em pares.

O trabalho de grupo utiliza materiais que estejam à disposição dos alunos, de forma que os mesmos os consigam explorar sem necessitarem do apoio do adulto. Os materiais podem ser construídos pelos alunos, em contexto individual ou em grupo, ou elaborados pelo professor. Em contrapartida, existem professores que utilizam os recursos fornecidos pelas editoras e pelas escolas. Embora a diversidade dos materiais seja importante, o fator imprescindível incide na colocação dos materiais organizados ao alcance do aluno (Pato, 1995).

Outro pressuposto incide na adequação das atividades propostas de modo a promoverem a aprendizagem e o desenvolvimento de competências e atitudes socialmente aceitas. Uma das atividades que os professores recorrem frequentemente à seleção de um tema abrangente e subdividi-lo em tópicos mais restritos. Utilizando os tópicos para os grupos pesquisarem e recolherem as informações necessárias para elaborarem uma apresentação formal à restante turma (Pato, 1995).

Existem duas tipologias de atividades propostas: o ensino por projetos e problemas e o trabalho de grupo com situações problemáticas. O ensino por projetos e problemas recorre a “(...) problemas da realidade dos alunos, com a implícita busca de resposta ou solução (...)” (Pato, 1995, p. 19). Este tipo de trabalho motiva os alunos porque se identificam com as situações que estão a abordar, quer sejam atividades lúdicas ou do imaginário da criança.

Por sua vez, o trabalho de grupo em situações problemáticas incide em problemas planeados pelo professor ou sugeridos pelos alunos no momento em que são explorados alguns temas. Este modelo de ensino/aprendizagem tem um conjunto de características que o distinguem dos restantes. A utilização de um problema “ (...) possibilita actividades mais ou menos complexas de pensamento e, para a sua resolução, implica a definição de uma estratégia.” (Pato, 1995, p. 20), no entanto essa estratégia e análise dos dados surge por iniciativa dos alunos e não tem qualquer tipo de intervenção do professor.

Apesar desta tipologia se centrar na resolução de situações complexas, o trabalho em pequenos grupos e o trabalho individual é essencial para a concretização das atividades planeadas e propostas. Utilizar acontecimentos verídicos para problematizar situações nem sempre é possível, porém é essencial que as crianças recorram aos conhecimentos adquiridos na experiência e os interliguem com outros conteúdos, contextos e outras aprendizagens significativas ao nível das áreas curriculares abordadas no ano de escolaridade em questão (Pato, 1995).

Outro pressuposto que define o trabalho de grupo como uma metodologia distinta das restantes trabalhadas com as crianças baseia-se no tempo destinado à realização das atividades. Existem inúmeros fatores que contribuem e influenciam a concretização de trabalhos de grupo, no entanto “ (...) para a coesão do grupo – depende muitas vezes do tempo destinado a essa actividade.” (Pato, 1995, p. 21). Só se pode falar em trabalho de grupo quando existe um conjunto de elementos coesos e estruturados que gerem

dinâmicas suficientes para serem concretizadas as atividades propostas. Mas para isto ser possível de acontecer o professor tem que despende do tempo necessário, dado que estas situações não são criadas num curto espaço de tempo.

Para além do tempo necessário para a constituição dos grupos, o professor também irá usufruir de tempo para as alterações que podem surgir na constituição dos mesmos. Estas alterações podem surgir com o intuito de melhorar toda a dinâmica e encontrar a coesão desejável para trabalharem em grupo. No entanto a gestão do tempo nem sempre é feita de forma adequada. O professor quando planifica uma tarefa para ser realizada em grupo deve prever tempo necessário para que os alunos debatam e troquem opiniões sobre a temática explorada, evitando a passividade por parte dos alunos mais tímidos e reservados. Por sua vez, se os alunos se apercebem que têm demasiado tempo para realizarem o projeto, o ritmo de produção de trabalho diminui drasticamente, proporcionando oportunidades para brincadeiras paralelas e conseqüentemente comportamentos de alunos indisciplinados (Pato, 1995).

O último pressuposto do trabalho de grupo baseia-se na interligação entre as propostas de trabalho e os registos de apoio. A forma como o professor apresenta uma tarefa ao grupo condiciona e limita o desempenho da mesma. Ou seja, se o professor utilizar uma única folha com a descrição da atividade por grupo a confusão será maior dado que, os elementos do grupo terão que se juntar para conseguirem visualizar e compreender a proposta. Contudo, se o professor optar por entregar a cada elemento do grupo uma folha com a proposta da atividade irá criar um momento de leitura calma que propicia ao desenvolvimento do pensamento de cada criança (Pato, 1995).

Não é só a forma como é proposta a atividade que influencia o funcionamento do trabalho de grupo, os materiais de registo têm uma importância fundamental durante o processo de aprendizagem. Os materiais de registo favorecem a elaboração de sínteses e responsabiliza todos os elementos do grupo pelo registo das informações recolhidas (Pato, 1995).

### Trabalho de grupo colaborativo

O trabalho de grupo é realizado tendo em consideração vários princípios de aprendizagem, aos quais o professor pode recorrer. No entanto, a aprendizagem

cooperativa em trabalho de grupo implica a apreensão de regras que possibilitam a aprendizagem em grupo, tanto ao nível de conteúdos como ao nível de ensinamentos para viver em sociedade (Valente, 2012).

“(…) não é suficiente juntar três ou quatro crianças e propor-lhes uma tarefa (…)” (Valente, 2012, p. 34) para além, de colocar as crianças próximas umas das outras é necessário proporcionar-lhes um espaço para poderem debater as ideias que vão surgindo e registarem as informações obtidas. Isto porque, a aprendizagem cooperativa engloba um conjunto de saberes e princípios fundamentais para apoiar os alunos a aprenderem e a estruturarem uma interdependência positiva entre os alunos e os colegas de grupo.

O trabalho colaborativo defende que são necessárias várias interações sociais e consequentemente, algumas alterações cívicas por parte dos alunos em contexto de sala de aula. Quando estamos perante a educação formal é fundamental ter em consideração aspetos específicos desta tipologia – o contrato negociado e as interações sociais estabelecidas. O contrato negociado baseia-se num conjunto de regras estabelecidas entre todos os intervenientes que sustentam as relações entre aluno/professor, aluno/aluno e aluno/conhecimento (Machado & César, 2012).

No que diz respeito às interações sociais, as mesmas são muito importantes para o desenvolvimento do aluno, facilitando a mobilização de competências e aquisição de conhecimentos. A criação de espaços de pensamento torna os alunos seguros para refletirem sobre todo o seu processo de raciocínio, acabando por todos os elementos terem a oportunidade de participar naquela comunidade de aprendizagem (Machado & César, 2012).

“O trabalho de grupo constitui uma forma de trabalho cooperativo que se estrutura de forma cuidada, para que todos os alunos interajam, partilhem informações (…)” (Pereira, Cardoso, & Rocha, 2015), assim é perceptível a importância do trabalho de grupo na aprendizagem das crianças de forma dispare das pedagogias tradicionais de exposição utilizadas em Portugal. Esta tipologia dá prioridade à participação das crianças, através da interação entre o grupo e da partilha de ideias e opiniões com toda a turma. Sendo uma das grandes vantagens deste tipo de abordagem a desinibição dos elementos mais tímidos e envergonhados quando estão perante os restantes colegas.

Numa atividade realizada em trabalho de grupo, tendo em consideração a aprendizagem cooperativa, o professor intervém de forma pontual no trabalho dos alunos,

porém no tempo restante mantém-se como observador, registando – visualmente ou textualmente – algumas informações pertinentes sobre o desempenho dos elementos do grupo. Isto porque, para o professor, o mais importante são os métodos e técnicas que cada grupo seleciona para solucionar a situação problemática.

A manutenção da tarefa é tão ou mais relevante que o produto final, assim, o professor atribui ênfase às aprendizagens do domínio social. Aprender a trabalhar em grupo e a respeitar as opiniões e sugestões de outros indivíduos é algo bastante complexo para as crianças, porque a maioria dos trabalhos realizados são de cariz individual, onde a única interação é aluno/professor, não tendo que procurar respeitar as opiniões e sugestões dos restantes colegas de grupo. No entanto, é através da aprendizagem de comportamentos e atitudes essenciais para a convivência em sociedade que surge a responsabilidade partilhada (Valente, 2012).

A responsabilidade partilhada incide em atribuir a todos os elementos do grupo a mesma responsabilidade pelo produto final. Ou seja, cada elemento deve exercer uma função durante o decorrer da pesquisa e do restante processo da atividade, no entanto todo o grupo é responsável pelo trabalho de cada aluno de forma individual, através do apoio na superação das dificuldades e na orientação para conseguirem todos juntos obter um produto final que lhes tenha proporcionado aprendizagens significativas e que seja valorizado positivamente pelo docente (Valente, 2012).

Na maioria das situações os professores preferem utilizar a metodologia expositiva, dado que lhes facilita todo o controlo no processo de aprendizagem. Com o aumento dos alunos por turma os docentes deparam-se com alguns obstáculos na elaboração de atividades dinâmicas, então, optam por dar primazia aos resultados finais independentemente de qual seja o processo e o que necessitam fazer para os alcançar. Alguns docentes privilegiam a qualidade das atividades propostas em detrimento do tempo despendido e dos recursos utilizados, desta forma optam por realizar propostas onde incidem a aprendizagem colaborativa.

O conceito de aprendizagem colaborativa baseia-se em realizar um conjunto de ações para concretização de um determinado fim, por sua vez, a aprendizagem colaborativa tem a funcionalidade de interagir harmoniosamente em grupo para a realização das atividades produtivas. O docente deve visualizar a sua profissão como uma

aprendizagem constante, sendo essencial informar-se e experimentar novas práticas pedagógicas, nunca perdendo o objetivo de ir ao encontro dos interesses dos seus alunos.

## O papel do professor

O professor tem um papel fundamental no ensino/aprendizagem no apoio ao trabalho de grupo. A função do professor neste tipo de prática metodológica é diferenciada das restantes, porque não é previsível o desenvolvimento da atividade. É necessário que o professor planifique pormenorizadamente as tarefas que vai implementar, sendo necessário recorrer à imaginação e à criatividade, para cativar os alunos na realização da atividade (Pato, 1995).

É relevante neste tipo de trabalho que o professor se prepare teoricamente, mas também reflita sobre as aprendizagens significativas ao longo da sua carreira de docência, de modo a que utilize as suas conclusões para determinar se uma atividade pode ser viável ou não consoante o contexto a que vai ser apresentada. O professor deve recorrer à sua experiência, ao seu esforço e imaginação para construir grupos que sejam produtivos para a aprendizagem dos seus elementos (Pereira, Cardoso, & Rocha, 2015).

“A partir daqui, a aula é um espaço do aluno (...)” (Pato, 1995, p. 60), depois da planificação da tarefa o professor deve proporcionar momentos para que o aluno exponha e explore as suas ideias, bem como se esforce para construir a sua própria aprendizagem. Porém, o professor continua com um papel ativo no desenvolvimento da criança facilitando a organização e a orientação de todo o trabalho.

Perante isto, o professor pretende que os alunos assumam um papel pró-ativo e responsável pela sua própria aprendizagem e dos restantes colegas. A determinação em aprender é a postura que o professor espera que os alunos tenham, dado que, é assim que conseguem aprender através do erro e superar as dificuldades (Pato, 1995).

As situações de aprendizagem são planificadas pelo professor, a título individual ou em equipa com os seus colegas ou alunos, mas são desenvolvidas pela turma, contudo é essencial que durante a planificação das mesmas exista uma preparação minuciosa por parte do docente, de forma a evitar dificuldades de compreensão quando apresentadas ao público-alvo. Quando é explorada a abordagem do trabalho de projeto é relevante que primeiramente os alunos mostrem interesse em dar sugestões de temas para serem

trabalhados. Tendo em consideração, os objetivos pedagógicos do professor, pode ser utilizada uma abordagem interdisciplinar se pretender explorar o projeto em todas as áreas curriculares inerentes ao ensino do 1º ciclo (Pato, 1995).

Para além de todo o processo de planificação da tarefa, o professor deve ter em atenção os recursos que utiliza para apresentar a atividade aos grupos de trabalho. Assim, a apresentação da atividade deve primar pela clareza e pela simplicidade da informação transmitida, bem como, pela explicitação das etapas do trabalho e dos objetivos associados a cada uma delas. Em seguida, é relevante que surjam momentos de diálogo entre ambas as partes para qualquer tipo de esclarecimento em que possa surgir dúvida no processo de elaboração do trabalho (Pato, 1995).

Por fim, é recomendado que o professor indique materiais de pesquisa e recursos de apoio de modo a acompanhar cada grupo no seu processo de pesquisa e de elaboração da tarefa solicitada. Também, é igualmente importante que o professor em todos os momentos de apresentação da atividade demonstre entusiasmo pessoal, de forma a criar motivação e interesse em cada elemento do grupo, promovendo a participação e o empenho das crianças no projeto que estão a desenvolver (Pato, 1995).

A melhor decisão que o professor pode tomar é observar cada grupo individualmente e registar as notas mais importantes. Mas tendo sempre o cuidado para não perturbar nem distrair o bom funcionamento do mesmo. Com estes registos o professor consegue avaliar a intervenção de cada grupo e mais propriamente de cada elemento, possibilitando uma melhoria nas futuras planificações dos projetos a implementar em sala de aula. (Pato, 1995).

Contudo, é necessário que o professor abandone “(...) a sua observação silenciosa para intervir activamente num grupo: interroga, coloca questões (...)” (Pato, 1995, p. 65). Esta mudança de atitude por parte do docente surge para apoiar as crianças quando se encontram confusas e estagnadas num determinado momento da realização da atividade. O docente deve ajudar as crianças a superar os obstáculos através da formulação de questões que possam colocar em causa a veracidade do pensamento construído pelas mesmas.

Na apresentação do trabalho de grupo, o professor deve orientar e dinamizar toda a dinâmica de partilha de opiniões através da ordenação do diálogo entre os alunos da turma. Para além, do professor organizar todo o debate dos alunos também deve promover

a intervenção dos mais tímidos, que devido a essa característica se sentem menos motivados nesta fase da aula (Pato, 1995).

O professor de forma a avaliar mais concisamente cada grupo deve levantar questões de esclarecimento sobre os argumentos apresentados. Solicitando aos alunos que justifiquem o seu raciocínio, recorrendo a toda a informação necessária e pesquisada anteriormente. Por fim, cabe ao professor apoiar uma reflexão em alguns dos aspetos do trabalho, nomeadamente nos erros ou nos temas mais pertinentes que foram mencionados e explorados pelo grupo de trabalho.

### **Capítulo III – Metodologia do estudo**

#### **1. Identificação do método e a sua justificação**

Este projeto de investigação tem como base o paradigma interpretativo e sendo um estudo qualitativo, está orientado numa abordagem de investigação-ação.

Segundo Coutinho (2014), o paradigma interpretativo pretende dar primazia à compreensão e significado da ação, não atribuindo muita importância às noções científicas apresentadas. Desta forma, apresenta um lugar de realce na investigação em educação, dado que permite que as crianças tenham visibilidade e sejam consideradas como o centro do projeto investigativo. Perante estas evidências a abordagem interpretativa pretende perceber o mundo pessoal dos sujeitos investigados, com o intuito de compreender a melhor forma de comunicação, colaboração e negociação entre o investigador e o indivíduo que estará sujeito à investigação (Coutinho, 2014).

“Investigar implica interpretar ações de quem é também intérprete, envolve interpretações de interpretações (...)” (Coutinho, 2014, p. s/p) tendo em consideração o referido o paradigma interpretativo valoriza em grande escala as interpretações efetuadas por todos os intervenientes na ação desenvolvida. Nomeadamente, o educador/professor interpreta a situação numa determinada perspetiva, porém o educando poderá ter uma interpretação divergente do seu professor numa determinada situação. Assim, cabe ao investigador interpretar a situação segundo o seu ponto de vista, mas nunca deve desvalorizar as perspetivas de todos os sujeitos participantes na ação (Coutinho, 2014).

A investigação qualitativa baseia-se num processo entre o contexto que está a ser investigado, as observações registadas e qualquer individuo que leia a investigação. É um processo bastante complexo, que integra uma reflexão intensiva, onde o investigador realiza a pesquisa no terreno para obter as informações necessárias. “Os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo (...)” (Bell, 2004, p. 20). Esta investigação privilegia a compreensão dos factos e dos resultados obtidos em primazia dos dados estatísticos.

Os investigadores que adotam uma perspectiva qualitativa têm por vezes a intenção de modificar o meio social em que estão inseridos, bem como em transformarem-se em agentes de mudança nos locais onde trabalham, no entanto devido ao curto período de tempo que permaneci em contexto de estágio não me foi possível realizar nenhum tipo de alteração no contexto.

Este tipo de investigação apresenta cinco princípios orientadores para os investigadores: i) Estes investigadores encontram uma ação que pretendem compreender, estudar e colocar em prática o seu projeto de investigação. ii) Caracterizam-se pela minúcia e pela precisão com que descrevem e analisam os dados recolhidos iii) É muito importante todo o processo realizado para atingir uma finalidade, não sendo apenas considerado como relevante o resultado final, mas sim a forma como esse resultado foi obtido. iv) O investigador qualitativo irá proceder à recolha dos dados utilizando o método que considerar mais adequado e posteriormente, a análise irá construir afirmações que lhe permitirão aproximar-se de uma determinada situação. v) O último princípio incide no interesse em compreender o significado que os sujeitos investigados atribuem às suas vidas e ao contexto em que estão inseridos (Biklen & Bogdan, 1994).

Para muitos autores a investigação-ação é uma abordagem difícil de definir, dado que recorre a uma realidade complexa e multifacetada. Contudo, “(...) trata-se do estudo de uma situação social com o objectivo de melhorar a qualidade da acção desenvolvida no seu interior” (Afonso, 2005, p. 74). Este tipo investigativo surgiu no século XX e foi criado pelo psicossociólogo americano Kurt Lewin que contextualizou a investigação-ação em três etapas simples de processo: i) o planeamento do que se irá produzir para realizar a ação pretendida; ii) a execução das atividades planeadas; iii) a pesquisa e análise comparativa dos resultados obtidos no decorrer da ação planeada (Afonso, 2005).

Perante estas características de como realizar um projeto investigativo, tendo por base a abordagem explicitada na investigação-ação é possível encontrar cinco princípios que orientam a ação dos investigadores. Primeiramente, a investigação tem que ser realizada por indivíduos diretamente inseridos no contexto de estudo, de seguida, é importante ter em consideração que a pergunta de partida emerge em questões práticas do trabalho diário; o terceiro princípio orientador consiste no respeito e adaptação às condições proporcionadas pelo meio em que o investigador está inserido; o quarto princípio orientador baseia-se na relevância da metodologia adotada para a recolha e tratamento de dados, sendo que é importante que não perturbe o funcionamento do contexto; por fim, a investigação-ação interliga o conceito de ação com o conceito de reflexão, dado que a ação proporciona momentos sobre os quais é possível refletir e as conclusões retiradas da reflexão promovem novos momentos de ação sobre a temática que está a ser investigada (Afonso, 2005).

Considerando a fundamentação anteriormente explicitada e os autores referidos, é possível afirmar que este projeto investigativo se enquadra neste paradigma porque pretendo interpretar e compreender de que forma a implementação dos guiões orientadores de trabalho e a utilização do feedback podem modificar a maneira como as crianças interpretam e reagem a uma situação

Assim, este projeto é um estudo qualitativo enquadrado numa abordagem de investigação-ação, dado que planifiquei um conjunto de ações e atividades juntamente com as crianças. As atividades foram desenvolvidas cronologicamente e posteriormente, foi realizada uma reflexão conjunta com a turma, sobre as aprendizagens adquiridas com o decorrer do projeto.

## **2. Identificação dos procedimentos de recolha e tratamento de dados**

No que diz respeito à recolha e tratamento dos dados utilizei: o inquérito por entrevista, a observação e a análise documental. O inquérito por entrevista baseia-se em interações entre o entrevistador e o entrevistado e no caso deste projeto de investigação as entrevistas são consideradas como semiestruturadas. Neste tipo de entrevistas o entrevistador orienta-se por um guião de temas que serão abordados livremente sem obedecer a uma ordem determinada. Uma das vantagens deste tipo de entrevista é a

possibilidade de descobrirem áreas de interesse, dados e informações desconhecidas para o entrevistador. O guião permite que o entrevistador procure orientar a conversa no sentido que mais lhe interessa (Afonso, 2005)

No decorrer do meu projeto de investigação compreendi que, como o trabalho era concretizado em grupos constituídos por seis ou sete crianças, era pertinente e adequado a realização das entrevistas em grupo e não de carácter individual. “Este tipo de entrevistas colectivas pode ser realizado no âmbito da técnica de *focus group*.” (Afonso, 2005, p. 100). Esta forma de entrevista consiste na reunião de grupos de interlocutores com o intuito de debaterem temas que estejam relacionados com o projeto que estão a desenvolver. Todavia, as entrevistas em grupo não só proporcionam ao investigador a recolha de um maior número de dados, como também possibilitam a recolha do resultado da interação entre os elementos do grupo.

É importante referir que a constituição de guiões para as entrevistas, sendo crianças, se torna algo bastante complexo. É necessário utilizar linguagem clara, simples e o vocabulário tem que ser adequado à faixa etária com que se trabalha. “A entrevista típica, sentada, é difícil de realizar com crianças.” (Walsh & Elizabeth Graue, 2003, p. 139), como as crianças são um público difícil de cativar através do modo tradicional, manter um grupo de alunos sentados a ouvir-me questioná-los era algo impensável. Assim, optei por me sentar no chão em círculo com o grupo que seria diretamente entrevistado e colocar um gravador áudio por perto, para poder registar toda conversa sobre o trabalho que estava a ser elaborado.

As entrevistas em pequenos grupos são uma estratégia bastante útil com crianças do 2º ano de escolaridade, dado que permite que fiquem desinibidas porque não se encontram sozinhas com o adulto, mas sim acompanhadas pelo seu grupo de amigos e colegas. “(...) as partes mais ricas das entrevistas surgiam das discussões entre as crianças(...)” (Walsh & Elizabeth Graue, 2003, p. 141), ou seja, a entrevista em grupo promove a troca de ideias e opiniões por parte das crianças o que origina uma melhor e maior recolha de informação por parte do entrevistador.

Outra das minhas opções de recolha e tratamento de dados consiste na observação e é considerada como “(...) uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna(...)” (Afonso, 2005, p. 91), isto porque a observação está sujeita a influências

externas, dado que cada investigador tem uma forma específica de analisar o que observa e está sujeito a opiniões pessoais. A observação relata, precisamente e concisamente, o que se realiza naquele contexto, não tendo oportunidade de ser manipulada nem pelo investigador nem pelos agentes de investigação. No caso da técnica de recolha de informação por mim selecionada, a mesma, consiste na observação não estruturada, embora tenha um ponto de partida. A observação não estruturada incide na recolha de dados observados através das notas de campo realizadas à posteriori dos acontecimentos (Afonso, 2005).

Inicialmente, o investigador deve redigir pequenas notas de campo com o intuito de refletir sobre os dados adquiridos e realizar relatórios. Estes relatórios reflexivos constituem notas sobre a prática do docente e sobre o desenvolvimento da atividade no contexto. Podendo, mais tarde ser úteis na avaliação do processo de aprendizagem e na prática pedagógica do professor (Afonso, 2005).

Um dos instrumentos utilizados na observação é o diário de campo que habitualmente consiste num relato diário preenchido pelo investigador. No meu estudo, o diário de campo é relatado por mim e pelos alunos, quando sentem necessidade de escrever o que realizam numa determinada situação. O preenchimento do diário de campo é algo facultativo por parte dos alunos, no entanto, todos os grupos de trabalho tiveram a oportunidade de registar um momento, quer por motivos de dificuldade em superar um obstáculo, ou simplesmente pelo facto de terem gostado da atividade desenvolvida.

A análise de dados foi também uma técnica utilizada para recolher informação dos projetos realizados pelos grupos de trabalho. É essencial compreender que para ser elaborada uma investigação coerente e com dados relevantes tem que existir informação complementar ao que é abordado no decorrer do relatório.

“Por outro lado, as bibliotecas, os arquivos, os bancos de dados, sob todas as suas formas, são ricos em dados que apenas esperam a atenção dos investigadores.” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 201) Neste estudo, não considerei apenas pertinente as informações oficiais sobre as temáticas desenvolvidas, mas também toda a documentação oficial, principalmente as pautas e os vários registos arquivados, como por exemplo textos elaborados pelos alunos, avaliações ao nível da língua portuguesa, fichas formativas realizadas anteriormente, que me permitiram deter um melhor e maior conhecimento de

toda a turma, possibilitando-me realizar uma seleção e uma compreensão referente ao nível de desenvolvimento de cada criança (Afonso, 2005).

Toda esta dinâmica de exploração e análise de documentos é fundamental para a consolidação de um estudo investigativo, porém, os documentos privados, nomeadamente os trabalhos e as atividades elaboradas pelas crianças são tão ou mais fundamentais que os documentos oficiais. É através da documentação privada que é possível interpretar a evolução de cada grupo, bem como se a estratégia de implementação de guiões orientadores e de feedback contribuiu para as aprendizagens das crianças (Afonso, 2005).

### **3. O contexto do estudo**

Este estudo foi realizado numa escola do 1º ciclo integrada num agrupamento de escolas situado na zona leste de Setúbal é uma instituição pública do Ministério da Educação, onde desenvolvi a minha intervenção em Estágio II e Estágio III. Esta escola situa-se num dos bairros onde as famílias têm um nível socioeconómico médio baixo e baixo. A grande variedade cultural e étnica, oriunda da população africana, do leste europeu, do Brasil e da etnia cigana origina vários conflitos raciais contantes dentro da comunidade escolar.

Atualmente este estabelecimento tem cerca de 300 alunos, sendo um número variável devido à entrada e saída de crianças com Necessidades Educativas Especiais. Ao nível de infraestruturas, a escola está bem equipada com um computador e impressora por sala de aula e algumas salas possuem quadro interativo. A escola conta com dois pisos, sendo que no primeiro está instalada a sala de multideficiência, as salas de pré-escolar, o refeitório, o ginásio, o gabinete de coordenação, o gabinete de apoio de saúde, a sala de assistentes operacionais e a cozinha. No segundo piso estão distribuídas as restantes salas de aulas, a biblioteca, salas de apoio ao estudo, laboratório de ciências, sala dos professores e auditório. No que diz respeito ao espaço exterior, a escola tem dois campos desportivos, equipamentos lúdicos e espaços verdes circundantes.

Ao nível de recursos humanos a escola possui uma equipa educativa, desde professores titulares, professores de apoio ao estudo, professores das atividades extracurriculares, educadores de infância, auxiliares de ação educativa, técnicos de apoio

às Necessidades Educativas Especiais, cozinheiras e psicólogos. Os profissionais educativos optam por privilegiar o trabalho em equipa e os funcionários da instituição dedicam-se aos alunos permanentemente de forma a promoverem o seu desenvolvimento.

A turma em que estive inserida é composta por 25 crianças, sendo que um dos alunos só integrou a turma no decorrer do 2º ano de escolaridade. A professora titular da turma 17, sempre optou por uma organização da sala de aula de forma diferente das suas restantes colegas. A sala de aula encontra-se organizada em quatro distintos grupos de trabalho fixos: os dragões, os tubarões, os crocodilos e os lobos brancos. Apesar dos nomes terem sido escolhidos pelos próprios grupos, a sua constituição foi delineada no início do 1º ano de escolaridade pela professora.

Segundo a mesma, os grupos foram constituídos tendo em consideração os níveis de desenvolvimento cognitivo em que se encontravam. Assim, de seguida irei caracterizar os grupos de forma individual, contemplando o desenvolvimento de cada grupo no que respeita a todas as áreas curriculares e mais especificamente no domínio da língua portuguesa.

O grupo dos dragões é constituído por seis alunos com sete anos de idade que conseguiu desenvolver várias competências em todas as áreas curriculares no decorrer do 1º e 2º ano de escolaridade, nomeadamente ao nível da escrita, o que permitiu ser referenciado, pela professora da turma, como o grupo com potencial para desenvolver todo o tipo de atividades que lhes poderiam ser propostas, no âmbito da leitura e da escrita. No entanto, existiam algumas limitações identificadas, tanto pela professora da turma como por mim, que poderiam tornar-se obstáculos à elaboração das produções escritas.

Ainda referindo-me ao grupo dos dragões, algumas das limitações identificadas são baseadas na análise de alguns trabalhos realizados pelos alunos, de forma individual e coletiva, que me permitiram perceber as dificuldades existentes ao nível dos erros ortográficos. Estes alunos, como conseguiam realizar uma leitura adequada, sentiam-se confiantes para desenvolverem as atividades de escrita. O que originava um elevado número de erros ortográficos, principalmente nos conteúdos que ainda não se encontravam totalmente consolidados, com a regra dos “rr”, dado que não recorriam aos materiais de apoio à escrita que estavam expostos na sala de aula.

Por sua vez, o grupo dos crocodilos é composto por seis alunos com idades compreendidas entre os sete e os oito anos e tem um conjunto de características muito particulares comparativamente com a restante turma. Este grupo é composto por três elementos com necessidades educativas especiais, principalmente ao nível cognitivo. Estes alunos encontram-se sinalizados por diversos técnicos de educação pertencentes ao agrupamento, mas não estão indicados para nenhum tipo de terapia, exceto o apoio semanal direcionado às suas dificuldades. Perante esta situação, considero que o grupo conseguiu sempre esforçar-se para realizar todas as tarefas propostas de forma coerente, apresentando um maior nível de dificuldades no domínio da matemática. Contudo, como não conseguiam realizar uma leitura fluente e conseqüentemente uma escrita produtiva, acabavam por não conseguir compreender e executar as tarefas propostas.

O grupo dos tubarões é composto por sete alunos com sete anos de idade e a sua constituição foi reformulada durante o 1º período do 2º ano de escolaridade. Estas alterações foram feitas pela professora titular da turma com vista a melhorar o comportamento global dos alunos. Perante as alterações feitas dentro do grupo, o mesmo encontrava-se um pouco desorganizado, sendo esta a principal lacuna identificada. A professora cooperante é da opinião que a desorganização evidenciada originava falta de motivação por parte dos alunos na elaboração de todas as atividades, dado que os seus elementos apresentavam um perfil de alunos desmotivados para a concretização das atividades e um pouco conversadores sobre assuntos exteriores à sala de aula, sendo assim impeditivo do bom desenvolvimento das atividades propostas. Este grupo apresentava maiores dificuldades ao nível da matemática, no entanto a sua distração proporcionava um aumento das dificuldades em todas as áreas curriculares.

#### **4. Descrição da Intervenção**

Durante o período que permaneci em contexto de estágio em conjunto com a professora cooperante e com os alunos instituí-mos a hora do projeto “Vamos construir histórias”. Em que todas as segundas-feiras foram realizadas produções escritas pelos quatro grupos de trabalho já anteriormente constituídos no início do ano letivo, pela professora titular. Para apoiar a realização dos textos foram utilizados guiões de trabalho

e todos os textos receberam um feedback, dando assim a oportunidade de serem melhorados.

Antes de serem realizados os textos cada grupo de trabalho desenvolveu uma tarefa para descobrir e para apresentar à turma as principais características dos tipos de texto, nomeadamente a notícia, a banda desenhada, a prosa e por fim, a poesia. Terminada esta etapa, foi considerado importante criar em conjunto uma sinalética de correção textual, de forma a facilitar a compreensão da correção dos textos produzidos por cada grupo.

Reunidas todas as condições para os grupos começarem os textos, apresentei indutores, com o intuito de contextualizar o trabalho a desenvolver e motivar as crianças a recorrerem à imaginação e criatividade escrita. Assim os indutores utilizados foram: uma imagem de uma castanha, imagens distintas de alimentos saudáveis e uma canção natalícia.

A minha intervenção quinzenal iniciava-se com a apresentação do indutor à turma, através de uma conversa onde o mesmo era enquadrado nas áreas curriculares. Com esta conversa eram levantadas um conjunto de hipóteses sobre o indutor, acabando por surgir um momento de partilha de ideias entre a turma. De seguida, distribuía o guião de planificação e a folha de rascunho pelos grupos e circulava pela turma, com o objetivo de esclarecer as dúvidas que pudessem surgir.

Posteriormente, quando as crianças terminavam a tarefa eram recolhidos os guiões e os textos para serem analisados por mim, calmamente fora da sala de aula. Decorrente desta análise dava um feedback escrito a cada grupo, onde estava presente a sinalética de correção para ser mais simples dos alunos compreenderem os seus próprios erros e refletirem sobre os mesmos.

Na semana seguinte, quando entregava os textos já corrigidos dava um feedback oral à turma sobre as dificuldades gerais que o grande grupo apresentou. Depois existia um momento em que os elementos dos grupos liam o seu feedback e levantavam questões sobre o que não compreendiam ou não conseguiam solucionar sem a ajuda do professor. Depois de serem disponibilizados todos os documentos (texto corrigido e feedback) cada grupo rescrevia o seu texto já com as correções feitas.

## Capítulo IV- Apresentação e Interpretação da Intervenção

Para facilitar a compreensão e a interpretação dos dados recolhidos é relevante explicitar sucintamente de que forma eram desenvolvidas as atividades. Todas as intervenções surgiram partindo de um indutor específico que estivesse relacionado com os conteúdos programáticos que estavam a ser abordada naquele momento, principalmente na área do Estudo do Meio.

Antes de iniciarmos as atividades previstas de construção textual, considerei imprescindível que os alunos organizados em grupos de seis e sete elementos pesquisassem sobre as principais características dos textos que iam trabalhar. Então, cada tipologia textual (notícia, narrativa, poesia e banda desenhada) foi pesquisada por um grupo e apresentada à turma.

Para além, da pesquisa relativamente aos textos, também construímos uma sinalética de correção (anexo 36) que permitia às crianças identificarem o tipo de erro através do símbolo. Esta sinalética foi construída por toda a turma, em que eu enumerei os tipos de erros mais comuns e os alunos sugeriam o símbolo que deveria estar associado.

Assim, quando começámos a explorar a primeira atividade o indutor utilizado foi a imagem de uma castanha, dado que estávamos na época do Magusto e na aula anterior foi explorada a Lenda de São Martinho. Inicialmente limitei-me a colocar a imagem da castanha no quadro e questionar as crianças sobre o que conheciam relativamente àquela imagem. Tentei sempre direcionar a conversa para o Magusto e para as frutas dessa época.

Posteriormente, foi distribuído o guião orientador e a respetiva folha para a realização do texto, no entanto cada grupo realizava um texto com uma tipologia diferente. Cada grupo teve a oportunidade de realizar três dos quatro tipos de textos (notícia, poesia, narrativa e banda desenhada), a escolha da tipologia de texto para cada intervenção e cada grupo foi feita por mim, tendo em consideração as dificuldades que os mesmos apresentavam. Assim, é importante referir que partindo do mesmo indutor, cada grupo realizava uma história de tipologia textual distinta.

Terminada a etapa da construção textual recolhia o guião e a primeira versão do texto para analisar em casa. Na semana seguinte, redistribuí o texto corrigido e com o respetivo feedback e dava um feedback oral a toda a turma, onde fazia um balanço geral dos trabalhos realizados. Posto isto, os grupos de trabalho reescreviam os textos, tendo em conta os respetivos feedbacks e partilhavam com a restante turma.

Nas restantes duas intervenções o mecanismo de processo era sempre o mesmo só foram alterados os indutores. Na segunda intervenção recorri a alguns dos elementos da roda dos alimentos, porque estava a ser explorada a temática da alimentação saudável no âmbito do Estudo do Meio e tentei recordar os bons hábitos alimentares e a constituição da roda, sendo importante referir que posteriormente à realização dos textos os grupos construíram uma roda de alimentos em ponto grande.

Por fim, a última atividade teve como indutor uma música natalícia em que numa primeira fase a turma cantou a canção de várias formas (em grande grupo e em pequenos grupos), seguindo-se de uma exploração conjunta da letra, com o intuito de recolher expressões e/ou situações específicas da época natalícia.

Antes de entregar novamente os textos com o devido feedback, realizava um balanço geral sobre as principais dificuldades da turma e oralmente informava os alunos – existindo um primeiro momento de feedback oral. Seguidamente entregava os textos aos grupos e aguardava que os mesmos lessem o feedback escrito para melhorarem a sua produção escrita. Quando surgia alguma dúvida de compreensão do feedback escrito, os alunos solicitavam apoio e eu explicitava-o de forma distinta e oralmente.

### **Primeira intervenção do Grupo dos Dragões**

Preenchimento do guião orientador: Figura 1- Guião Orientador – Notícia – Grupo dos Dragões

Esta análise baseia-se na correspondência entre o guião orientador de trabalho e o texto elaborado nesta intervenção. O indutor apresentado nesta atividade foi a imagem de uma castanha e o grupo foi desafiado a realizar uma notícia. O grupo escolheu um título adequado ao texto, isto porque recorre às personagens intervenientes na ação – a castanha e o cão – para além do título as restantes escolhas comprovam que existe muita concordância entre o que é mencionado no texto e o que é selecionado no guião.

O texto inicia-se com a expressão “ No dia de Natal” e foi esse o momento temporal selecionado no guião orientador, o que nos indica que o grupo possuía uma noção temporal. No que respeita aos elementos que devem ser explorados pela notícia, o grupo respeita e cumpre a sequência mencionada no guião, com ideias estruturadas relatando um acontecimento.

Através destas evidências é possível verificar que o grupo dos dragões conseguiu compreender a utilidade do guião orientador na construção textual. O grupo realizou seu o preenchimento de forma coerente e fazendo a correspondência entre o texto e o selecionado no guião.

The image shows a form titled "Guião da Notícia - Antes do texto". It contains several sections with checkboxes and handwritten answers:

- Quantos personagens vai ter?**  
 1  2 *Quais são? o pai, a mãe e o filho*
- A notícia é sobre:**  
 Um acidente  Um assalto  Uma tempestade
- Em que lugar acontece e ocorreu?**  
 Praia  Floresta  Ilha Deserta  Casa Assombrada
- E, quando acontece?**  
 Num dia quente de verão  No dia de Natal  No passado sábado
- Qual a razão de ter ocorrido?**  
*o pai não queria casar e a mãe não queria casar*
- Como aconteceu?**  
*quando o pai e a mãe estavam em casa e o filho estava a dormir, o pai e a mãe começaram a discutir e o filho acordou e viu o pai a bater a mãe e o filho ficou muito triste e chorou*

Figura 1- Guião Orientador – Grupo Dragões

#### Análise do Texto: Figura 2- Texto 1 – Notícia – Grupo dos Dragões

No que se refere à análise da ortografia a pontuação foi realizada de forma correta, apresentando algumas dificuldades na colocação correta das vírgulas. Por sua vez, apresentou muitas situações de troca de grafemas, nomeadamente: “delisiosas” “comeuas” “barrigodo” “ Na quele” “partiose” “salvoa”, isto deve-se principalmente à ausência da consolidação das regras gramaticais ao nível do som /s/ e do som /u/ e ao nível das palavras compostas por justaposição.

Ao nível da estruturação, este texto apresenta-se com um princípio, meio e fim. Esta separação é realizada através da construção de parágrafos, onde no primeiro parágrafo é feita a apresentação das personagens e a caracterização temporal e espacial. No segundo parágrafo foi descrita como se desenrola toda a ação desta notícia, apesar da curta dimensão o grupo consegue ser muito explícito e pragmático sobre a relação das personagens. Por fim, o grupo termina a notícia com o desfecho final do acontecimento,

apenas com uma frase em que constata que uma personagem salva a outra e tudo terminada da melhor forma.

A análise semântica desta notícia é muito linear, na medida em que não existem grandes irregularidades na construção frásica, nem nos tempos verbais. As frases são construídas de forma correta e curta, para não se tornarem confusas. O grupo tentou utilizar conectores frásicos, porém utilizaram repetitivamente o conector “Naquele dia”. A dificuldade em interligar as frases, através dos conectores, parte do pressuposto que as crianças ainda não tinham consolidado essa aprendizagem adquirida recentemente.

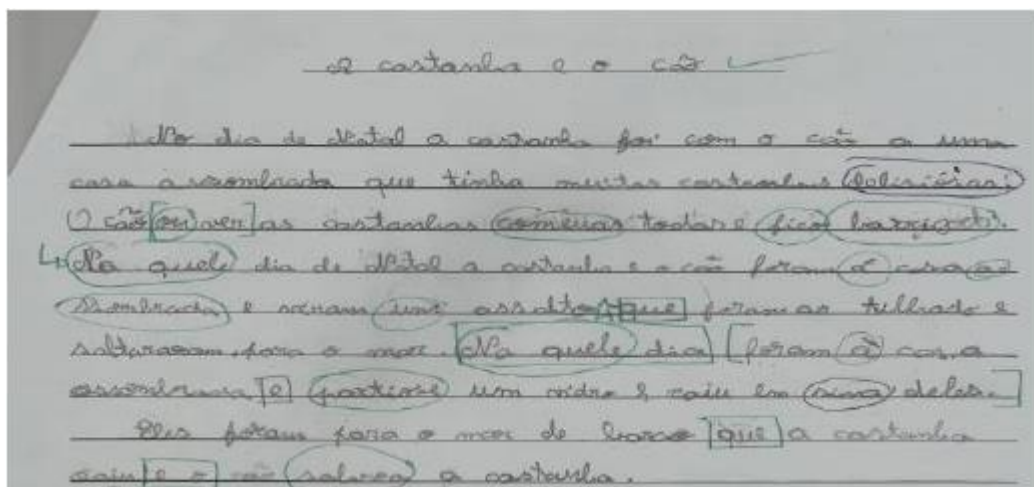


Figura 2- Texto 1 – Grupo Dragões

#### Análise do feedback: Figura 3- Feedback – Notícia – Grupo dos Dragões

O feedback disponibilizado (Figura 3) aos alunos inicia-se com a felicitação por terem construído a primeira notícia seguindo as regras corretas desta tipologia textual. É importante referir que o feedback não fez referência à sinalética previamente definida, isto porque a mesma estava exposta na sala para consulta dos grupos.

Depois segue-se um leque de questões que permitem ao grupo refletir sobre os seus próprios erros. Nomeadamente “Quando mudam de ideia o que devemos fazer?” “Sabiam que existem palavras com hífen?”.

Para além das questões é importante referir pistas que orientem as crianças a encontrar o caminho certo como por exemplo: “reveja a regra do u mentiroso e do u verdadeiro” alertando para a regra gramatical referente ao som /u/. Assim, cada elemento

do grupo realizou a leitura do feedback de forma individual. Porém, foi necessária a minha intervenção, isto porque os dragões não conseguiam descodificar o que uma pista se estava a referir.

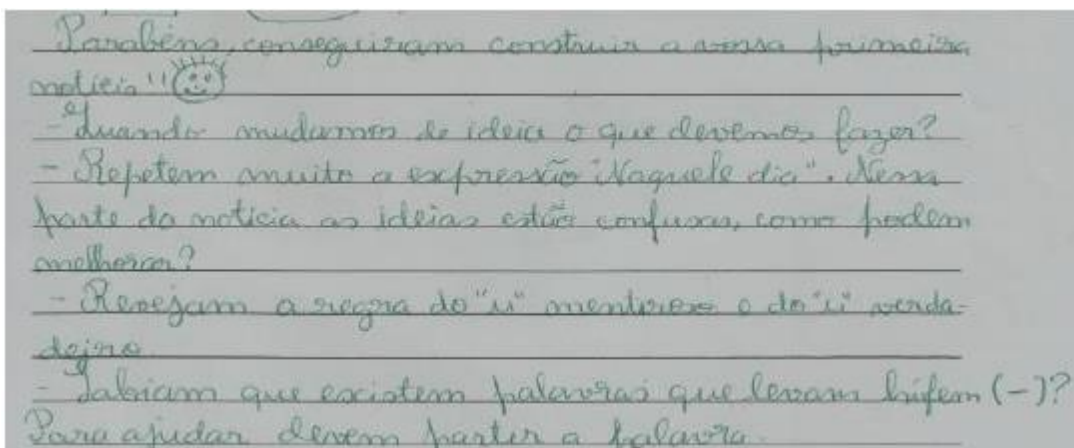


Figura 3- Feedback - Grupo Dragões

Análise do Texto reescrito: Figura 4: Texto reescrito – Notícia – Grupo dos Dragões

Outra das etapas deste projeto incidia em reescrever os textos face ao feedback que eu lhes disponibilizava. Todos os erros gramaticas e ortográficos foram corrigidos e o conteúdo do texto também sofreu algumas alterações, apesar de muito pouco significativas.

Perante esta evidência significa que o meu feedback contribuiu para melhor este texto, contudo é imprescindível referir que o grupo não trabalhou de forma autónoma. Quando não compreendiam algum aspeto mencionado no feedback recorriam ao

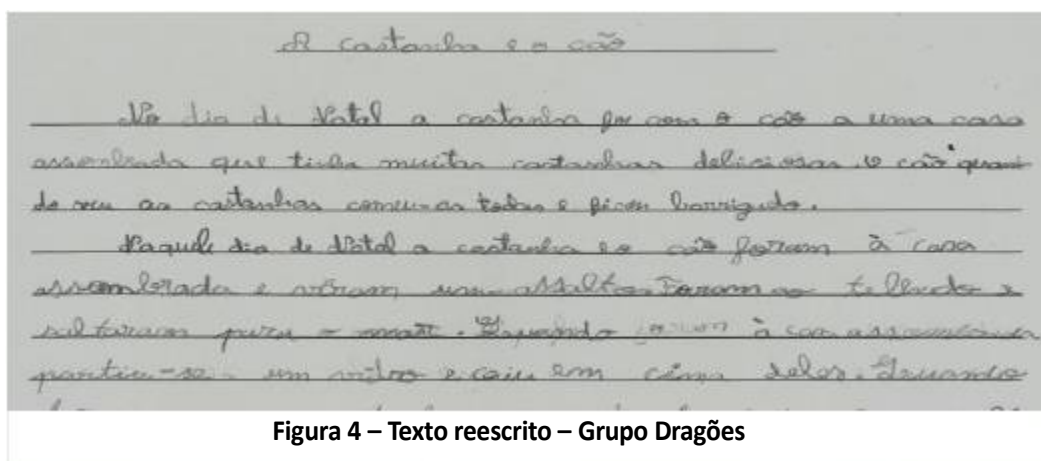


Figura 4 – Texto reescrito – Grupo Dragões

professor para os orientar e depois tentavam chegar a solução correta através da discussão entre os elementos do grupo.

## Segunda intervenção do Grupo dos Dragões

Preenchimento do guião orientador: Figura 5: Guião Orientador - Narrativa – Grupo dos Dragões

A segunda intervenção do grupo dos Dragões tinha como indutor a imagem de um brócolo e o desafio era a construção de uma narrativa, tendo em consideração as suas regras. No guião orientador é identificada tanto a personagem principal: o brócolo, como a personagem secundária: a menina Joana. Esta identificação resulta na construção do título para esta narrativa, sendo assim definido como: “O brócolo e a menina Joana”.

Para além da identificação o grupo também conseguiu realizar a caracterização da menina Joana como escura, bonita e loira, no entanto estas características nunca são referenciadas ao longo do texto. Relativamente às características do brócolo as crianças não interpretaram da melhor forma, visto que não mencionaram nenhuma característica física.

O grupo no preenchimento do guião seleciona como o espaço onde decorre a ação “numa loja de vídeos” e o tempo onde decorre a ação “no domingo passado”, porém só o local é que é abordado no decorrer desta narrativa.

The image shows a handwritten worksheet titled "GUIÃO DE TRABALHO". It contains six sections with questions and answers:

- Qual é a personagem principal?** o brócolo
- Quais são as suas características físicas?** comer, ir ao trabalho, não tem características físicas
- Quem ela tem?** Ela comia, ele trabalha, Ele é amigo de todos a gente.
- Em que lugar se passa a ação?** numa loja de vídeos
- Quando se passa a ação?** num domingo passado.
- Qual é a personagem secundária?** a menina Joana
- Quais são as suas características físicas?** é loira, é bonita
- O que ela faz?** Quem trabalha, Ela trabalha aqui.

Figura 5- Guião Orientador – Grupo dos Dragões

## Análise do texto

No que concerne à análise ortográfica deste texto, o grupo utiliza uma pontuação adequada, ultrapassando a dificuldade anteriormente sentida na colocação das vírgulas. Relativamente à troca de grafemas a quantidade de situações diminuiu significativamente, sendo apenas registados dois casos: “vite”, “vidios”. O outro caso insere-se na omissão de letras e é considerado um erro comum nesta fase de aprendizagem da escrita, a omissão da consoante muda /h/ na palavra “avido”. Estas situações, conforme foi referido na primeira intervenção provém da falta de consolidação das regras gramaticais desenvolvidas em contexto de sala de aula.

A estrutura textual da narrativa é respeitada na construção deste texto. O mesmo começa como “Era uma vez” e apresenta as duas personagens intervenientes na ação, no entanto, as personagens não são caracterizadas de forma correta. De seguida o grupo opta por desenrolar a história, principalmente o foco da ação que consistia num assalto numa loja de vídeos. No entanto, o grupo não finaliza a história da forma mais coerente, isto porque não está explícito o que acontece às personagens no final.

Ao nível semântico o texto apresenta-se um pouco confuso, o grupo baralha um pouco as ideias e não consegue clarificar o leitor. Como o texto não apresenta parágrafos nem conectores frásicos a história não tem pausas e não é possível separar os vários momentos em que decorre a ação. A construção das frases não é a mais adequada, existem muitas repetições e ideias que não se enquadram umas nas outras. Comparativamente com o texto anterior, o grupo não conseguiu fazer a articulação entre as decisões tomadas no guião e a as ideias que tinham, de forma a estruturar uma narrativa coerente e com sentido.

## Análise do feedback: Figura 6- Feedback – Narrativa – Grupo dos Dragões

O segundo feedback (Figura nº 6) atribuído a este grupo revela uma dimensão bastante mais reduzida, focando-se apenas no essencial. Primeiro considerei pertinente, dar os parabéns ao grupo porque conseguiram realizar o texto segundo as regras da natureza do texto.

Seguidamente coloco duas questões que lhes permitem refletir sobre as suas dificuldades: “(...) trocaram as características físicas com o que?” “Quando acrescentamos

uma ideia nova o que fazemos?”. No entanto, também teço um comentário bastante relevante sobre uma das dificuldades apresentadas pelo grupo “A vossa história está um pouco confusa (...)”

Neste momento não foram dadas nenhuma pistas se solução do erro para desafiar o grupo a encontrar a resposta ao que procuravam sem orientação do professor, recorrendo aos colegas e materiais de apoio.

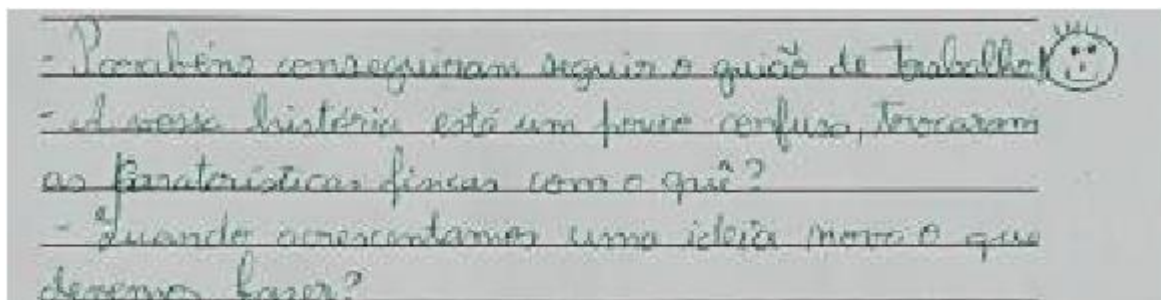


Figura 6- Feedback – Grupo dos Dragões

#### Análise do texto reescrito

Analisando o texto reescrito face ao feedback atribuído foram notadas muitas alterações principalmente no que respeita à construção dos parágrafos e à introdução de uma fala de uma personagem. A partir daqui podemos supor que o grupo conseguiu superar algumas das suas dificuldades de pontuação tendo por base as indicações do feedback.

No que se refere à estrutura da narrativa o grupo introduziu algumas ideias novas, como por exemplo as características das personagens, o que permitiu à história ter um novo rumo e mais significado. Esta segunda versão do texto tornou-se menos confusa e já nos permite separá-lo com princípio, meio e fim, onde ambas as personagens intervêm na ação e contribuem para o decorrer da mesma.

Por fim, os erros ortográficos também foram corrigidos corretamente, apesar de não estarem mencionados no feedback nem terem sido dadas pistas sugestivas para essa correção, o grupo recorreu à sinalética de correção utilizada para compreender que tipos de erro estavam a cometer. Depois do grupo ter identificado a tipologia do erro corrigiu-o autonomamente através do material de apoio disponibilizado no caderno e nos placards

da sala de aula. É importante referir que nesta intervenção o grupo não viu o professor como um apoio para a correção do texto e mesmo quando eu me tentava aproximar para auxiliar na orientação do trabalho o grupo referia:” Não precisamos de ajuda. Vês tudo no fim”.

### Terceira intervenção do Grupo dos Dragões

Preenchimento do guião orientador: Figura 7: Guião Orientador – Banda Desenhada – Grupo dos Dragões

Nesta última intervenção o grupo elaborou uma banda desenhada e era-lhes apresentado como indutor uma música natalícia. No decorrer do preenchimento do guião orientador o grupo selecionou como personagem principal o pai natal e como personagem secundária as renas. Deste modo, é possível referir que o grupo encontrou o título “O dia de Natal”, sendo adequado para a banda desenhada, porque é baseado em algo comum a ambas as personagens, nomeadamente o Natal.

Tanto a personagem principal como as personagens secundárias foram caracterizadas no guião, assim o pai natal era “gordo, tem barba, tem roupa vermelha” e as renas “são castanhas, têm o nariz vermelho, são mágicas”. Todas as características atribuídas às personagens são evidenciadas através dos desenhos elaborados durante a banda desenhada.

O local selecionado para decorrer a ação foi numa casa e o tempo foi no dia de natal. Através dos diálogos entre as personagens e dos desenhos realizados nesta banda desenhada é compreensível que o grupo tem consolidado a noção temporal e espacial de uma história.

**GUIÃO ORIENTADOR DE TRABALHO**

Título: O dia do trabalho ✓

Personagem principal: Quilobala ✓

Características da personagem principal: É gordo, tem cabelo branco, tem o nome Quilobala, tem um gravato amarelo. ✓

Personagem secundária: M. M. M. ✓

Características da personagem secundária: É um robô, tem o nome M. M. M. e não fala. ✓

Local onde se passa a acção: Alameda ✓

Quando se passa a acção: No dia do trabalho, de manhã e tarde. ✓

Figura 7 - Guião Orientador – Grupo dos Dragões

#### Análise do texto: Figura 8: Texto 1 - Banda Desenhada – Grupo dos Dragões

Na análise da ortografia posso referir que existe uma grande ausência de pontos finais, devendo-se ao facto de se tratar de balões de diálogo, sendo uma utilização distinta do que as crianças estão habituadas. As trocas de grafemas foram diminuindo ao longo das intervenções sendo que neste texto se verificaram apenas duas situações: “dum” “fáfrica” acabando por ser identificada a troca de algumas famílias de palavras nomeadamente /br/ com o /fr/.

Um problema de acentuação que se tem verificado ao longo das três intervenções incide na troca do acento grave pelo acento agudo: “á”. A colocação incorreta do acento grave poderá dever-se a familiarização das crianças com a utilização mais frequente do acento agudo.

Ao nível da semântica o grupo manteve uma estrutura coerente onde as ideias são apresentadas de forma clara e explícita.

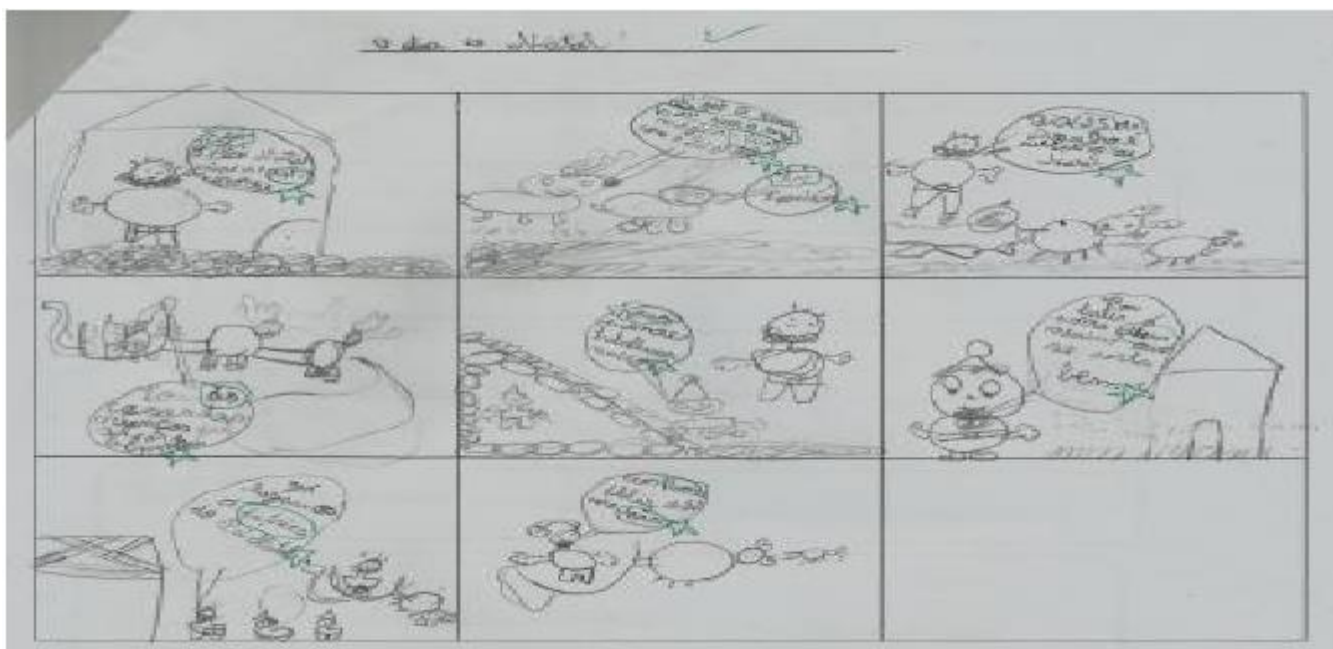


Figura 8 - Texto 1 – Grupo dos Dragões

#### Análise do Feedback: Figura 9 - Feedback - Banda Desenhada – Grupo dos Dragões

Nesta última situação o meu feedback foi bastante reduzido, considerei importante felicitar o grupo pela originalidade da história da Banda Desenhada e de seguida questioná-los sobre o que de deve colocar quando se termina uma fala, devido à ausência total de sinais de pontuação e de letra maiúscula. No que respeita às pistas encaminhadoras para a correção do texto, considerei que devia ser o grupo a encontrar o melhor caminho e as soluções adequadas, isto porque a quantidade e qualidade dos materiais de apoio dispostos na sala de aula permitem que os alunos realizem a correção dos textos de forma autónoma.

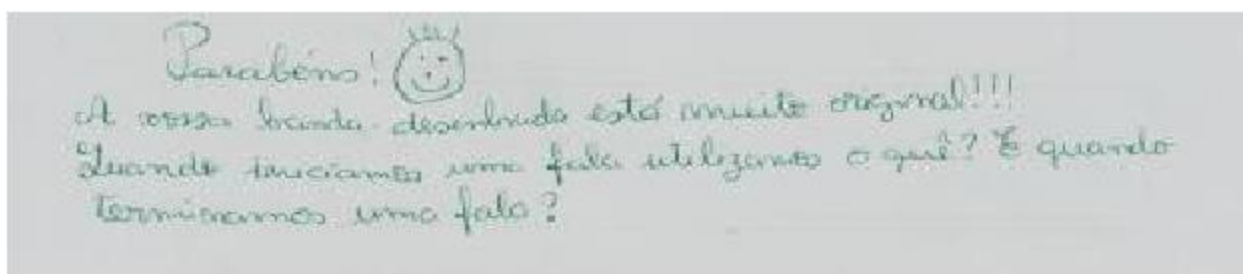


Figura 9 - Feedback - Grupo dos Dragões

### Análise do texto reescrito: Figura 10: Texto reescrito – Banda Desenhada – Grupo dos Dragões

O grupo teve em atenção que esta tipologia textual requer um cuidado específico porque não são apenas as frases que transmitem as ideias fulcrais da história. As ilustrações são essenciais para mostrar as evidências que querem transmitir com a história e o grupo não se limitou a caracterizar as personagens mas sim todo o meio envolvente.

Em todos os balões de fala foram corrigidas as situações de pontuação e de letra maiúscula. Este ponto foi o único mencionado no feedback atribuído à banda desenhada, assim é possível concluir que as indicações contribuíram para que o grupo conseguisse ultrapassar as suas dificuldades. É notória a ausência de erros gramaticais nesta última versão do texto, isto porque o grupo utilizou os placards que continham os quadros silábicos para os corrigirem. Apesar da história não ter muitos momentos textuais pode-se concluir que foram feitas algumas evoluções à medida que o grupo foi construindo textos os erros foram diminuindo.

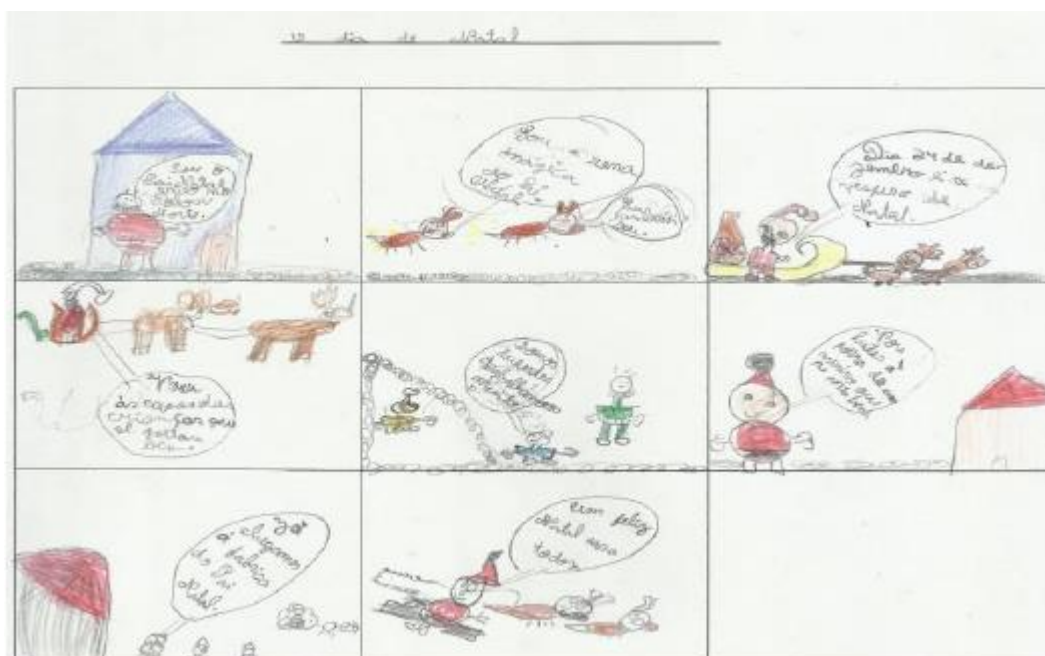


Figura 10 - Texto reescrito – Grupo dos Dragões

## Comentários

O grupo dos Dragões adquiriu várias noções de escrita no decorrer do 1º e 2º ano de escolaridade, o que permitiu ser referenciado pela professora titular de turma como o grupo com mais potencial para desenvolver estas atividades. Este grupo conseguiu entrar na dinâmica do projeto e todos os textos que foram reescritos seguiram as correções assinaladas, dado que conseguiram corrigir todos os erros ortográficos e a pontuação.

Tendo como referência a entrevista realizada a todos os elementos do grupo em simultâneo, este grupo conseguiu desenvolver um conjunto de estratégias de forma autónoma para realizarem as atividades propostas. Assim, os dragões interpretavam individualmente o feedback que eu disponibilizava em cada intervenção e caso não compreendessem alguma expressão “Dizíamos à professora: Não percebemos esta palavra. E ela ajudava-nos.”

Com exceção à falta de autonomia em tomar as decisões finais, o grupo tentava primeiramente realizar as correções autonomamente, recorrendo aos materiais dispostos na sala de aula “Olhamos para as tabelas dos placares e fazemos sozinhos”

A autonomia neste tipo de tarefas não se refere só a recorrerem ao professor, mas também à forma como se organizam dentro do grupo. Um dos obstáculos mais complicados de ultrapassar quando as crianças trabalham em grupo refere-se ao respeito pela opinião dos outros colegas. Quando surgem várias ideias em simultâneo este grupo realiza uma votação para decidir qual é a ideia selecionada.

Por fim é importante referir que os dragões não consideram importante a utilização de indutores para a concretização das histórias, dado que “ sem nada, assim podemos recorrer à imaginação”. Porque os textos também ficam bons assim, eu leio e vou dentro da minha cabeça buscar a imagem. Isto porque, o grupo gosta de recorrer à imaginação e criatividade para desenvolverem os seus textos.

## Primeira intervenção do Grupo dos Tubarões

Preenchimento do guião orientador: Figura 11: Guião Orientador – Poesia – Grupo dos Tubarões

O grupo dos tubarões tem como indutor a imagem de uma castanha e como desafio a produção de um texto poético. Os elementos do grupo conseguiram identificar as duas personagens presentes na poesia: A Castanha e o Menino, no entanto, nenhuma delas foi caracterizada pelos alunos e esta informação não foi solicitada no guião orientador. O título atribuído a esta poesia é “A Castanha e o Menino” e é adequado, dado que se refere às duas personagens.

No decorrer do preenchimento do guião o grupo conseguiu selecionar o momento em que vai decorrer a ação, mais precisamente no dia de natal. Porém, o preenchimento do guião não foi muito enriquecedor para as crianças, isto porque não seguiram as decisões tomadas quando construíram a poesia.

O formulário, intitulado "Guião de Poesia - Antes do texto", contém as seguintes perguntas e respostas manuscritas:

- Quantas personagens vai ter?  
 1  2 Quais são? Castanha e menino
- A poesia é sobre:  
 Uma estação do ano  Um assalto  Uma temperatura
- A poesia vai ter rimas?  
 Sim  Não
- Quando acontece a história?  
 Num dia quente de verão  No dia de Natal  No passado sábado
- Meias ideias:  
- Castanha e um menino  
- Há um assalto  
- No dia de natal

Figura 11 - Guião Orientador – Grupo dos Tubarões

## Análise do texto: Figura 12: Texto 1 – Poesia – Grupo dos Tubarões

No que respeita à análise ortográfica deste primeiro texto é notória a ausência de vírgulas e muitas trocas de grafemas, nomeadamente: “cansão”, “ouferseo”, “maodosa”. Estas incorreções devem principalmente à falta de consolidação de algumas regras do som /s/ e das várias utilizações do som /u/.

Porém não é só a análise ortográfica que é relevante neste texto. O texto poético engloba um conjunto de características muito específicas que não são igualáveis aos outros tipos de texto, daí tornar a poesia tão complexa para as crianças.

O grupo conseguiu realizar uma poesia onde os versos eram curtos e existiam rimas emparelhadas (aa), sendo apenas elaborada uma estrofe com oito versos. Foram identificadas algumas dificuldades de colocação adequada de pontuação, isto porque o grupo não finalizou as estrofes com qualquer tipo de pontuação.

Ao nível da semântica o texto está bem estruturado e as ideias são apresentadas de forma clara fazendo o paralelismo com o que habitualmente se sucede na vida real.

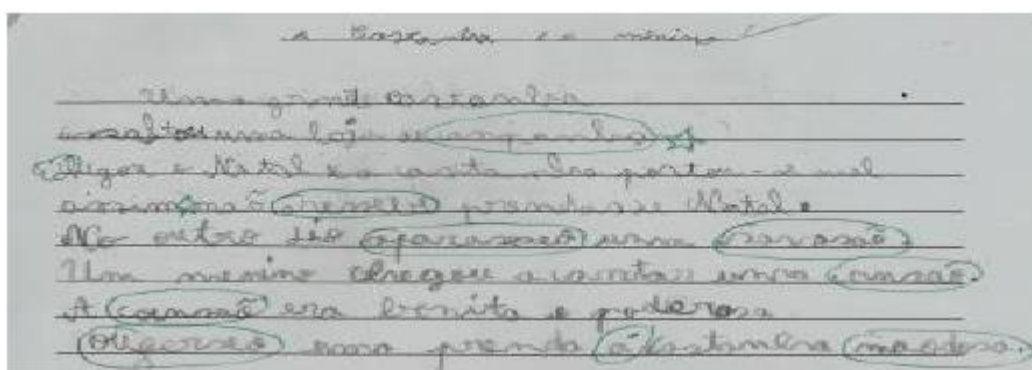


Figura 12 - Texto 1 – Grupo dos Tubarões

## Análise do feedback: Figura 13: Feedback – Poesia - Grupo dos Tubarões

Inicialmente comecei por felicitar o grupo pelo excelente trabalho que realizaram ao nível das rimas. De seguida, pus algumas questões que tinham como objetivo fazer com que as crianças refletissem sobre os seus erros e dificuldades, principalmente no que diz respeito à utilização da letra maiúscula e dos sinais de pontuação.

É importante realçar que como aconteceu no primeiro feedback atribuído ao grupo dos dragões este era bastante extenso, o que provocava uma distração por parte das crianças na tentativa de compreenderem tudo o que eu queria transmitir.

Com o objetivo de orientar o grupo a ultrapassar os seus erros ortográficos dei algumas pistas para recorrerem ao material de apoio que se encontra presente na sala de aula, de forma a ultrapassarem as suas dificuldades.

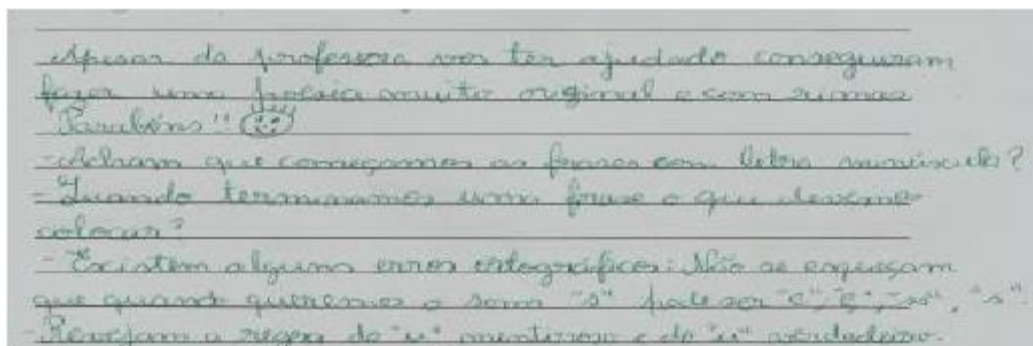


Figura 13 - Feedback – Grupo dos Tubarões

### Análise do Texto reescrito

A poesia “A castanha e o menino” sofreu algumas alterações em função ao feedback que eu forneci. A pontuação foi utilizada corretamente em toda a banda desenhada, assim como a letra maiúscula no início das frases. Assim é possível conferir que um dos aspetos mencionado no feedback foi ultrapassado pelo grupo. O outro aspeto incidia sobre os erros ortográficos e podemos verificar no texto reescrito que foram todos corrigidos corretamente.

O feedback atribuído ao texto poético à semelhança do outro grupo ajudou-os a ultrapassarem todas as suas dificuldades, dado que todos os pontos referidos fizeram com que o grupo refletisse sobre as suas dificuldades e encontrasse soluções para as ultrapassar.

O grupo conseguiu compreender o feedback de forma autónoma sem ser necessário recorrer ao professor por questões de interpretação da mensagem.

## Segunda intervenção do Grupo dos Tubarões

### Preenchimento do guião orientador

Na segunda intervenção deste grupo foi notória uma evolução ao nível do preenchimento do guião orientador de trabalho. O grupo conseguiu identificar a

personagem principal: a pera e caracterizá-la como redonda e verde. Também conseguiu identificar a personagem secundária: a banana e caracterizá-la como longa e amarela. Ambas as caracterizações são evidenciadas nos desenhos representados ao longo da banda desenhada. Assim, também é possível referir que o título atribuído pelo grupo é “A Pera e a amiga Banana” e é adequado às escolhas feitas.

A noção espacial e temporal também foi consolidada pelos elementos do grupo, assim o espaço selecionado para o decorrer da ação foi uma festa de Natal e a mesma é evidenciada ao longo da banda desenhada. Por sua vez, o tempo referido no guião corresponde ao dia de Natal e é nesse momento que decorre a ação.

#### Análise do texto: Figura 14: Texto 1 – Banda Desenhada - Grupo dos Tubarões

No que se refere à análise ortográfica o grupo diminuiu significativamente as situações de troca de grafemas, sendo apenas registadas três ocorrências: “razam”, “ououou”, “painatal”. Contudo, foram identificadas duas situações de omissão de letras: “qeres”, “dise”. Estas incorreções devem-se à ausência de consolidação de algumas regras gramaticais, como por exemplo a confusão entre a utilização do grafema /am/ e as várias utilizações do som /s/. Outra dificuldade que o grupo apresenta é na colocação adequada de sinais de pontuação ao longo da produção escrita.

A banda desenhada requer algum cuidado estético no que concerne às ilustrações e o grupo não mostrou esse cuidado nesta primeira versão. A história não contempla muitas situações de diálogo o que a torna um pouco curta.

Ao nível da semântica o grupo apresenta um convite para uma festa entre uma pera e a sua amiga banana, contudo, o conteúdo da banda desenhada não ultrapassa isso. O grupo limita-se a focar-se num convite não desenvolvendo mais nenhuma ação na história o que a torna pouco enriquecida nesse aspeto.



Figura 14 - Texto 1 – Grupo dos Tubarões

Análise do feedback. Figura 15: Feedback – Banda Desenhada – Grupo dos Tubarões

O feedback atribuído à segunda intervenção do grupo dos tubarões iniciou com a felicitação por terem conseguido seguir os elementos que selecionaram no guião orientador. Bem como pela diminuição significativa dos erros ortográficos comparativamente com a primeira intervenção.

Seguidamente expôs duas questões sobre a dificuldade apresentada no que respeita à pontuação. Primeiro considerei pertinente compreender a razão por não terem realizado a revisão da pontuação no final da construção da banda desenhada. E posteriormente, “Quando terminamos uma frase não devemos colocar nada?” isto porque, existiu uma ausência total de pontuação no final das frases.

O grupo conseguiu compreender a mensagem transmitida de forma autónoma sem recorrer ao professor.

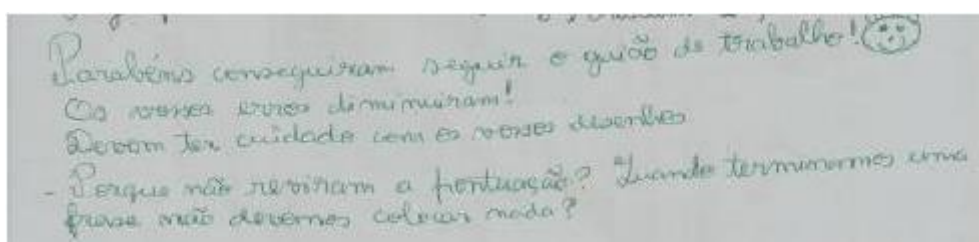


Figura 15 - Feedback - Grupo dos Tubarões

## Análise do Texto reescrito: Figura 16: Texto reescrito – Poesia – Grupo dos Tubarões

Durante a análise do texto reescrito o grupo conseguiu superar todos os erros ortográficos através da consulta do material de apoio disposto na sala de aula e no caderno diário dos elementos do grupo. É importante compreender que no feedback escrito não foi dada nenhuma relevância à ortografia, apenas foram assinalados os erros consoante a sinalética previamente definida por toda a turma. O que significa que os tubarões conseguiram desenvolver um conjunto de competências de autonomia para corrigirem os próprios erros.

A pontuação foi um aspeto que falhou na elaboração do texto e que foi mencionado no feedback, no entanto quando o grupo o reescreveu conseguiu superar essa dificuldade. Isto significa que a mensagem transmitida no feedback foi bem interpretada pelas crianças e que apoia os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades.

Contudo, nem todo o feedback foi bem conseguido. Um dos parâmetros mencionados refere-se à apresentação e ao cuidado que deveriam ter com os desenhos da banda desenhada, dado que é um fator crucial para uma boa compreensão da história. Mas o grupo não considerou esse aspeto como relevante, porque as ilustrações não foram cuidadas e os balões de diálogo foram pintados o que torna dificulta bastante a sua leitura.



Figura 16 - Texto reescrito – Grupo dos Tubarões

## Terceira intervenção do Grupo dos Tubarões

### Preenchimento do guião orientador

A última intervenção deste grupo teve como indutor uma música natalícia e como objetivo a realização de uma notícia. O grupo definiu como personagem principal o Pai Natal e caracterizou-o como “gordinho e com barba” e no decorrer da notícia essas características são mencionadas. No que se refere à personagem secundária a mesma não foi identificada nem caracterizada porque o guião assim não o solicitava.

À semelhança do que aconteceu na intervenção anterior, o grupo já tem a noção espacial e temporal adquirida, assim a ação decorre no dia de Natal e na Serra da Estrela. Perante esta análise é possível reter que o grupo conseguiu evoluir na correspondência entre o guião e o texto elaborado.

### Análise do texto

A análise ortográfica indica-nos a utilização de uma pontuação adequada, o que não aconteceu nos textos anteriores. É relevante sublinhar que os erros ortográficos identificados neste grupo são referentes a casos de leitura abordados e explorados no 1º ano de escolaridade. As trocas de grafemas nas palavras “duramte”, “tenpestade”, “coneçou”, “deslisar”, devem-se às dificuldades nas regras gramaticais do quadro silábico /am/em/im/om/um e das várias potencialidades do som /s/. Para além destas situações, também existem duas ocorrências da ausência da consoante muda /h/.

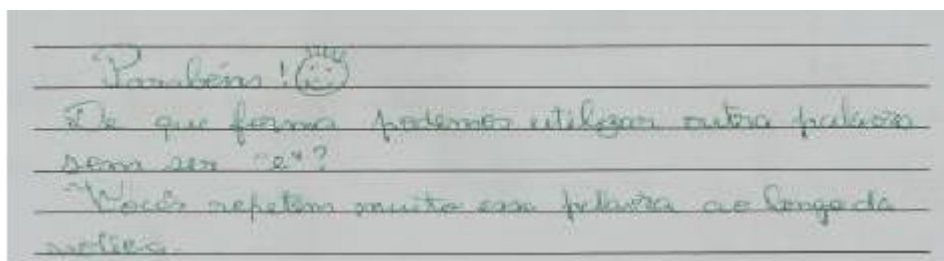
A tipologia textual desta intervenção baseia-se numa notícia o que implica o relato de um acontecimento. Para existir um relato é necessário que as crianças consigam intercalar a ficção com a realidade, para que exista algum mistério, mas que faça sentido para o leitor.

No que se refere à análise semântica, o texto encontra-se bem estruturado e dividido em três partes essenciais: a apresentação e caracterização da personagem principal e a localização da ação; o decorrer da ação e qual o papel de cada interveniente na mesma; e por fim, o desfecho da ação e qual a posição tomada por cada uma das personagens. Todo o texto é elaborado recorrendo a momentos do quotidiano, como ocorrer uma tempestade e conseqüentemente as personagens ficarem doentes.

## Análise do feedback: Figura 17: Feedback – Grupo dos Tubarões

Neste terceiro e último feedback tentei que o grupo fizesse a correção da produção escrita de forma autónoma. Assim, felicitei-os pela elaboração da notícia, seguindo os moldes desta tipologia textual. De seguida, questionei-os sobre a possibilidade de utilizarem outro conector para além do “e”, dado que o repetem muitas vezes ao longo da intervenção.

Tentei não disponibilizar nenhuma pista para os motivar a utilizar o material de apoio à área do português exposto na sala de aula. Porém, o feedback foi compreendido pelas crianças e não recorreram com frequência ao professor para lhes auxiliar na interpretação do mesmo.



**Figura 17 - Feedback – Grupo dos Tubarões**

## Análise do Texto reescrito

O facto de no feedback apresentado não ter disponibilizado nenhuma orientação para a correção dos erros foi um grande risco porque as crianças podiam considerar que tinham elaborado uma notícia totalmente correta. No entanto, os erros ortográficos foram totalmente corrigidos o que demonstrou que o feedback escrito tem que ser completado com a sinalética de correção.

Isto porque, o grupo observava o símbolo que eu tinha utilizado para assinalar o erro e iam procurar descobrir o que significava através do material de apoio disposto na sala de aula. Posteriormente à identificação e correção do erro os alunos conseguiram compreender a natureza das suas dificuldades, quer sejam por distração ou por troca de alguns elementos do quadro silábico.

O aspeto referido no feedback incidia exclusivamente na utilização exagerada do conector “e” ao longo da notícia. Porém, o mesmo só foi substituído por sinais de

pontuação, nomeadamente vírgulas. Esta dificuldade deve-se à reduzida exploração dos conectores interfrásicos nas aulas de português, o que revela que os alunos só tem conhecimento deste elemento para juntar ideias que possam surgir no texto.

## Comentários

O grupo dos tubarões sofreu várias alterações no 1º período deste ano letivo, no entanto conseguiram interagir bem dentro do grupo. Apesar do comportamento falador e inquieto que apresentavam no decorrer de quase todas as aulas, os tubarões conseguiram realizar os três textos solicitados.

Este grupo adotou como estratégia de interpretação do feedback “Cada um lia para si”, então o feedback era lido de forma individual por todos os alunos do grupo para tentarem encontrar pistas para superarem as suas incorreções.

A autonomia do grupo na realização destas atividades acaba por ser considerada como relativamente adquirida. Isto porque, quando têm que tomar alguma decisão conseguem estabelecer a comunicação correta, através da votação entre os elementos do grupo. Todavia, quando existe alguma situação em que não conseguem ultrapassar uma adversidade recorrem facilmente ao professor não procurando solucionar o problema entre eles.

Um aspeto bastante positivo deste grupo foi a forma como se organizaram para escrever os textos, nunca nenhum elemento trabalhou individualmente, a folha circulava pelos elementos enquanto todos contribuem com ideias.

No que respeita aos indutores utilizados o grupo prefere quando são apresentadas imagens, dado que para eles era mais simples caracterizar as personagens.

## Primeira intervenção do Grupo dos Crocodilos

### Preenchimento do guião orientador

O grupo dos crocodilos na sua primeira intervenção realizou um texto seguindo os parâmetros da banda desenhada. Eles conseguiram definir e caracterizar a personagem principal e a personagem secundária. A personagem principal era a castanha que era

bonita e trabalhadora e a personagem secundária era o dragão que era barrigudo e dorminhoco.

Assim, após terem conseguido identificar as personagens e caracterizá-las encontraram um título adequado à banda desenhada que pretendiam construir “ A castanha e o dragão”.

De seguida, o grupo identificou o tempo no guião orientador “num dia quente de verão”, porém não foi feita referência durante a banda desenhada, com exceção a um dos momentos em que as personagens se encontram e é mencionado que está muito calor.

Contudo, no que respeita ao espaço onde decorre a ação o grupo seleciona a “casa assombrada” no guião orientador e na análise ao texto elaborado é perceptível que o espaço é referido “queres ir à casa assombrada?” bem como outros elementos físicos característicos, como fantasmas.

#### Análise do texto: Figura 18: Texto 1 – Banda Desenhada – Grupo dos Crocodilos

A análise da ortografia deste texto revela que o grupo apresenta alguma dificuldade no domínio da escrita. No que se refere à troca de grafemas foram recolhidas as seguintes situações: “ceres”, “tanho”, “tabai”, “noca”, “vantasma”. Por sua vez, o grupo apresenta alguns erros ao nível da omissão e do acrescento de letras, nomeadamente: “ire”, “calore”, “vouta” “so”. Estas situações podem ser justificadas pela ausência de consolidação das regras gramaticas e por escreverem conforme pronunciam as palavras.

Porém a análise semântica demonstra uma coerência incrível entre as ideias transmitidas ao leitor e a ação flui naturalmente. É notável que os aspetos abordados na ação estão diretamente interligados com a temática da casa assombrada, nomeadamente o aparecimento de fantasmas e as personagens ficarem assustadas, gritando socorro nesta situação. Este exemplo de terror é bastante mencionando noutros textos em que a ação decorre em casas assombradas.



**Figura 18 - Texto 1 – Grupo dos Crocodilos**

#### Análise do feedback: Figura 19: Feedback – Banda Desenhada – Grupo dos Crocodilos

Este primeiro feedback atribuído ao grupo dos crocodilos é demasiado longo o que dificultou a interpretação e compreensão por parte das crianças. No entanto, considerei importante congratular o grupo por algumas ideias originais que desenvolveram na produção escrita. Assim, tentei motivar o grupo para continuarem a explorar o seu lado criativo, através da escrita.

De seguida apresentei um leque de perguntas que possibilitam a reflexão dos erros cometidos, como por exemplo: “o /r/ entre duas vogais tem que som?” “o /c/ junto ao /e/ tem o som /s/, o que devemos alterar para ter o som /c/?”.

Por fim, orientei o grupo para que consiga encontrar as soluções para os seus erros através dos materiais de apoio expostos nos placards da sala de aula.

O feedback foi compreendido pelas crianças, porém tiveram que recorrer ao professor. Isto porque, o grupo apresenta muitas dificuldades ao nível da leitura e da escrita então a solução encontrada foi eu apoiá-los diretamente na leitura da mensagem e certificar-me que compreendiam o que eu tentava transmitir. Com esta dinâmica consegui perceber que se os alunos conseguissem ultrapassar as dificuldades de leitura utilizavam o feedback de forma autónoma e funcional.

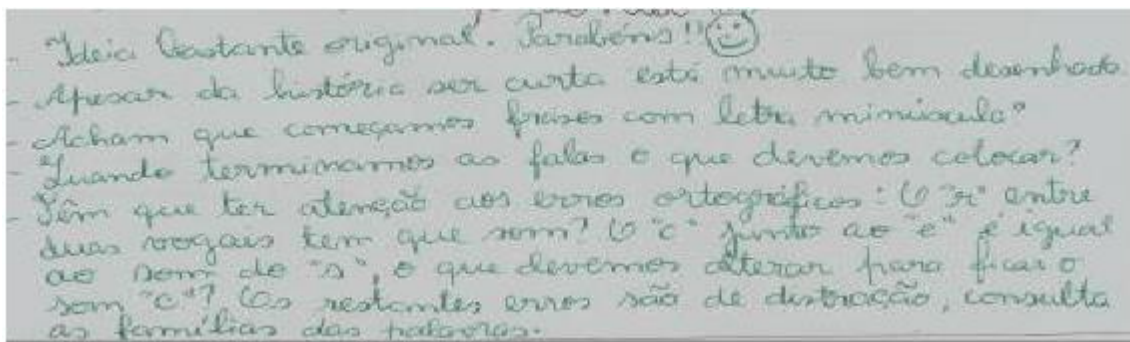


Figura 19 - Feedback – Grupo dos Crocodilos

Análise do texto reescrito: Figura 20: Texto Reescrito – Banda Desenhada – Grupo dos Crocodilos

A banda desenhada é uma tipologia textual que requer algum cuidado, não é só a parte escrita que apresenta a história, dado que as ilustrações são essenciais. O grupo teve muito cuidado quando apresentou o produto final e as ilustrações de facto foram um aspeto que surpreenderam positivamente.

No que se refere à mensagem transmitida no feedback sobre os erros anteriormente cometidos o grupo conseguiu compreender o que o eu tentei transmitir e corrigi-los a todos utilizando o material disponibilizado nos placards da sala de aula e no caderno individual de cada aluno. No entanto, não conseguiram trabalhar autonomamente. O grupo demonstrou muita insegurança para tomar as decisões necessárias à correção do texto, acabando por recorrer frequentemente ao professor. Assim, o feedback não teve o efeito esperado, dado que não permitiu aos alunos trabalharem entre si para melhorarem o texto.



Figura 20 - Texto reescrito – Grupo dos Crocodilos

## Segunda intervenção do Grupo dos Crocodilos

### Preenchimento do guião orientador

Nesta segunda intervenção o grupo dos crocodilos teve como indutor a imagem do pacote de leite e a desafiante tarefa de construir uma notícia. O grupo conseguiu identificar a personagem principal (pacote de leite) e caracterizá-lo recorrendo à imagem que visualizavam. Assim, o pacote de leite foi caracterizado como “quadrado, branco e com palhinha”. Por sua vez, a personagem secundária identificada neste guião foi a batata Pedro e também foi caracterizada como “redonda”. Porém só a caracterização da personagem principal é que é evidenciada durante a notícia. Perante estas escolhas do grupo, o título nomeado para a notícia é adequado, dado que se refere à personagem principal “O pacote de leite”.

Tanto o lugar como o tempo onde decorre a ação são selecionados no guião orientador, sendo o lugar um palco e o tempo no dia 23 de novembro. Ambas as situações são referenciadas explicitamente na notícia.

### Análise do texto

No que se refere à análise ortográfica o grupo diminuiu significativamente a quantidade de erros. A utilização da pontuação e os parágrafos foi feita de forma correta,

porém, existem algumas situações de troca de grafemas: “ilaticos”, “ajoudare”, “derrepente”, “apago”.

É notória a evolução deste grupo, dado que para além destas trocas de grafemas, apenas apresentam a ausência do acento agudo na palavra “elétricos”.

Ao nível da semântica a notícia recorre a elementos do imaginário da criança, sendo atribuídas ações humanas a objetos, nomeadamente ao pacote de leite. No entanto, a notícia encontra-se bem organizada a nível de conteúdo e de estrutura. O texto está dividido em três parágrafos: o primeiro parágrafo identifica e caracteriza a personagem principal, bem como o tempo e o espaço em que se vai desenrolar a ação; o segundo parágrafo remete-se para o centro da ação, onde o grupo descreve tudo o que aconteceu durante o concerto de forma sucinta mas explícita; por fim, o grupo apresenta o desfecho da ação, onde conclui a notícia positivamente para os seus intervenientes.

#### Análise do feedback: Figura 21: Feedback – Notícia – Grupos dos Crocodilos

Este segundo feedback foi distinto do primeiro, dado que a sua dimensão foi bastante mais reduzida. Primeiramente, felicitei o grupo por terem conseguido preencher o guião de trabalho e utilizarem-no como instrumento orientador da produção escrita. Ainda no que respeita a motivar o grupo também referi que foi relevante a utilização correta dos parágrafos.

A segunda parte do feedback refere-se à orientação do grupo na ultrapassagem de alguns dos seus erros, nomeadamente dos sons que a vogal /o/ pode apresentar nas palavras. É importante mencionar que alguns destes erros se devem à ausência de consolidação das regras gramaticais e à não consulta dos quadros silábicos presentes na sala de aula.

Este grupo, como anteriormente foi mencionado, apresentava muitas dificuldades ao nível da leitura, por isso não conseguiam ler o feedback de forma autónoma, acabando por solicitar o apoio do professor. Ultrapassada esta adversidade, o grupo conseguiu interpretar a mensagem que eu pretendia transmitir e utilizá-la para corrigir os aspetos menos positivos que o texto apresentava.

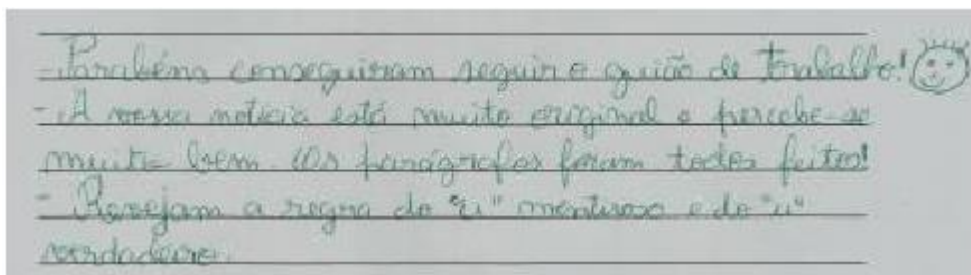


Figura 21 - Feedback - Grupo dos Crocodilos

### Análise do Texto reescrito: Figura 22: Texto reescrito – Notícia – Grupo dos Crocodilos

Analisando o texto final face ao feedback disponibilizado ao grupo de trabalho é possível reter uma conclusão imediata: os erros foram todos corrigidos. Os crocodilos conseguiram utilizar o material de apoio disponível, tanto na sala de aula como nos cadernos individuais, para corrigirem os seus erros ortográficos. Todavia, foi necessário recorrer ao professor para apoiar essa correção textual. Perante estas grandes dificuldades no domínio da leitura e da escrita foi necessário encontrar uma solução, da minha parte, para que não existisse um apoio direto entre professor e alunos. A solução que no momento considerei adequada consistia em pedir o apoio de toda a turma. Então, quando o grupo dos crocodilos não conseguia encontrar a resposta correta para corrigir o erro eu dirigia-me ao quadro e vários elementos da turma soletravam a palavra de forma correta, de forma a eu ou a outro elemento da turma a escrever no quadro.

O único aspeto negativo desta última versão da notícia é que os parágrafos não se encontram muito bem identificados. A diferença entre a margem lateral esquerda atribuída aos parágrafos é bastante semelhante à margem utilizada nas restantes frases englobadas nos parágrafos.

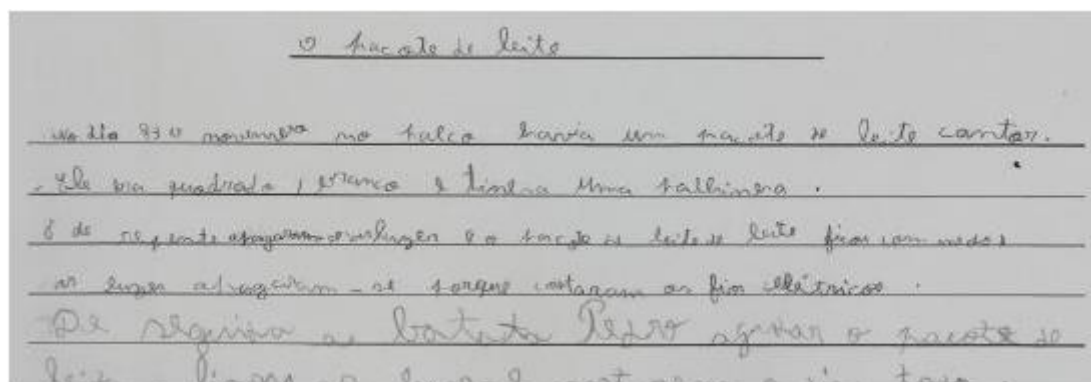


Figura 22 - Texto reescrito – Grupo dos Crocodilos

## Terceira intervenção do Grupo dos Crocodilos

### Preenchimento do guião orientador

Nesta terceira e última intervenção o grupo dos crocodilos teve como indutor uma música natalícia e foi-lhes proposto realizarem um texto narrativo com base nas regras desta tipologia textual.

Assim, o grupo selecionou como personagem principal o pai natal e caracterizou-o como “gordo, com barba branca”. A personagem secundária selecionada foi um menino magro, de olhos azuis e pequeno, chamado João.

À semelhança dos guiões anteriores, este também foi preenchido de forma coerente sendo identificados o espaço e o tempo onde decorre a ação, nomeadamente numa noite fria e no dia de natal. O grupo conseguiu evoluir no que respeita à coerência do guião com a produção textual, conseguindo nesta terceira intervenção trespassar alguns dos elementos selecionados no guião para a narrativa.

### Análise do texto: Figura 23: Texto 1 – Narrativa - Grupo dos Crocodilos

A análise da ortografia deste texto demonstra o mesmo problema que os anteriores. O grupo tem várias dificuldades ao nível da escrita, apresentando algumas situações de troca de grafemas: “tai”, “banca”, “convidou”, “jatar”, “vamilia”, “vico”, “nuca”. Estes erros podem ser justificados porque os alunos não consultam regularmente os materiais de apoio às regras gramaticas e porque ainda apresentam dificuldades nas famílias de palavras, nomeadamente: /bra/bre/bri/bro/bru/, /am/em/im/om/um/, /fa/fe/fi/fo/fu.

No que concerne ao conteúdo da narrativa, o grupo utiliza alguns dados intrínsecos sobre a imagem do pai Natal e introduz dados reais e tradicionais da sua época natalícia. A história está dividida em três parágrafos, onde no primeiro são identificadas e caracterizadas as personagens intervenientes na ação. Por sua vez, no segundo parágrafo o grupo apresenta uma interação entre as personagens, em que transmite uma moralidade ética de interajuda por parte de uma criança para com um adulto. Por fim, o terceiro

parágrafo refere-se ao desfecho da ação em que ambas as personagens se juntam num jantar de Natal em família.

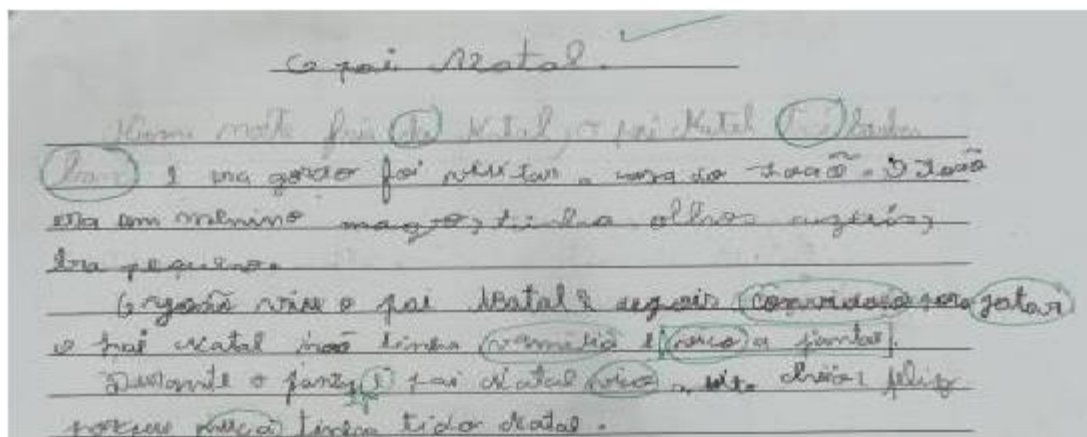


Figura 23 - Texto 1 – Grupo dos Crocodilos

#### Análise do feedback: Figura 24: Feedback – Narrativa – Grupo dos Crocodilos

O meu feedback nesta última intervenção é bastante semelhante ao anterior. Para além de felicitar o grupo pela realização da narrativa, também os alertei para a constante troca de grafemas. Em que a principal causa se deve à falta de consulta das tabelas silábicas presentes na sala de aula.

Todavia considere pertinente questionar o grupo relativamente à utilização dos conetores. Isto porque repetem várias vezes o mesmo conetor /e/ ao longo de toda a história, podendo o mesmo ser substituído por outros conetores ou sinais de pontuação, nomeadamente vírgulas.

À semelhança do que tem acontecido nas intervenções anteriores os alunos não conseguiram decifrar a mensagem escrita, porém não solicitaram com tanta frequência a ajuda do professor. É possível que o grupo tenha adquirido ritmo de trabalho e mecânica neste processo o que não significa que o feedback não tenha contribuído bastante para o seu desenvolvimento, apenas existiam situações externas que impediam que o feedback fosse utilizado de forma autónoma pelos alunos.

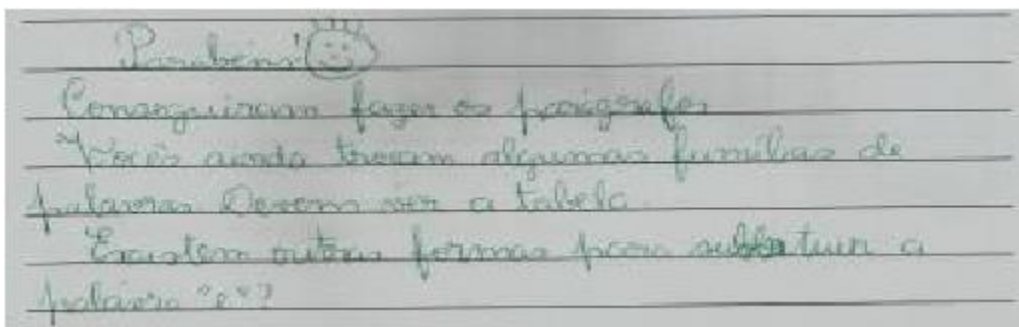


Figura 24 - Feedback - Grupo dos Crocodilos

### Análise do texto reescrito: Figura 25: Texto Reescrito – Narrativa – Grupo dos Crocodilos

A última versão desta narrativa demonstra uma evolução na sua apresentação comparativamente com as duas intervenções anteriores. O texto está muito mais cuidado a nível da estética e da caligrafia, bem como no que se refere à identificação da margem lateral esquerda dos parágrafos. Ao nível de conteúdo o texto não sofreu alterações, dado que estava bem idealizado e construído.

Assim, as alterações evidenciadas são ao nível dos erros ortográficos e todos foram corrigidos de forma correta. Outra das dificuldades que tem vindo a ser observada nas intervenções do grupo dos crocodilos baseia-se na utilização frequente do conector /e/ contudo, nesta última versão o grupo conseguiu substituir alguns deste conectores por sinais de pontuação, nomeadamente vírgulas.

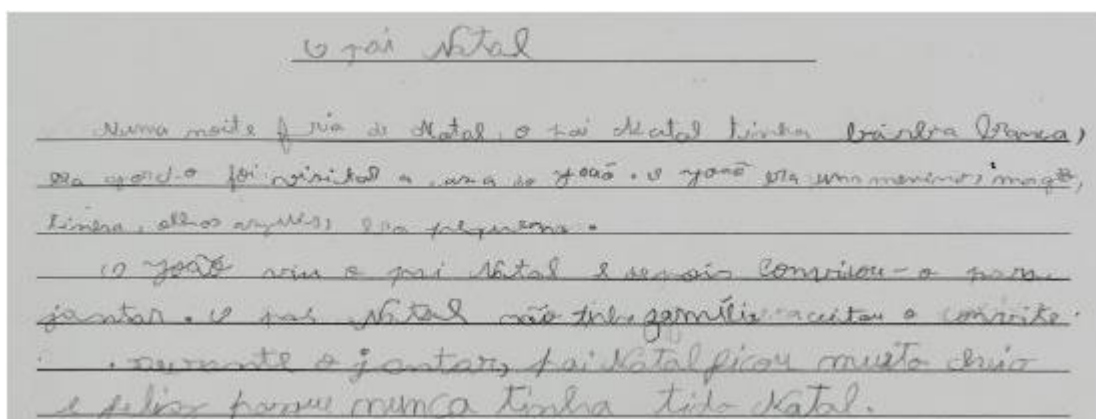


Figura 25 - Texto reescrito – Grupo dos Crocodilos

## Comentários

O grupo dos crocodilos apresenta um conjunto de dificuldades ao nível do português que acaba por condicionar o seu desempenho neste tipo de atividades. Apesar das dificuldades do grupo conseguiram utilizar todos os materiais disponibilizados para as ultrapassarem. No que respeita ao feedback, nem todos os elementos do grupo conseguiam ler e interpretar o que eu escrevia, isto porque a grande maioria ainda não tinha adquirido competências ao nível da leitura e da escrita. Perante esta adversidade o grupo selecionou o elemento com mais facilidade neste campo para realizar a leitura para todo o grupo.

Os crocodilos foram um grupo que sempre realizaram todas as tarefas, mas quando sentiam alguma dificuldade recorriam de imediato ao professor “pedíamos para tu vires ao pé de nós”. No entanto, conseguiram tornar-se mais autónomos no que se refere a situações que não implicavam diretamente a utilização do português. Assim o grupo conseguia decidir o que pretendiam fazer através da votação entre eles “Quem queria na praia metia o dedo no ar, quem queria na floresta metia o dedo no ar. Quem tivesse mais votos ficava essa ideia.”.

Por fim, este grupo considera essencial a utilização de indutores para realizarem estas tarefas “ assim com a imagem é melhor dá-nos mais ideias”, talvez seja pela utilização do indutor que as crianças conseguiram nas três intervenções fazer a concordância entre o guião e a produção escrita.

**Em síntese** esta análise permite evidenciar alguns aspetos que me parecem relevantes. Relativamente aos guiões orientadores, os mesmos foram modificados ao longo das intervenções e consoante as necessidades das crianças. Como os alunos nunca tinham utilizado este instrumento para orientarem as suas produções escritas, optei por no primeiro guião colocar algumas hipóteses, de forma que as crianças apenas selecionem o que pretendem que aconteça na sua história. No entanto, com o progredir das atividades estas hipóteses foram retiradas e por fim, no último guião as crianças planificam livremente a sua história, não tendo nenhuma sugestão por parte do professor, como se pode verificar no guião exemplificado na figura 7.

Por sua vez, o feedback foi algo simples de introduzir neste contexto. As crianças ficavam muito atentas às sugestões que eu dava e tentavam sempre ultrapassar as suas dificuldades e corrigir os seus erros através das mesmas. Porém, um aspeto negativo que este feedback apresenta é a sua grande dimensão, como por exemplo o feedback apresentado na figura 3, que faz com que as crianças não consigam entendê-lo na sua totalidade. Com a experiência deste feedback, em que os alunos quando o leram todo não se recordavam da parte inicial nem conseguiam reter a informação mais relevante, foi essencial reduzir o comentário e cingi-lo à informação mais relevante e necessária naquela etapa, exemplo desta alteração é o feedback apresentado na figura 9.

Contudo, considero que o balanço é positivo e os alunos conseguiram acompanhar o mecanismo das atividades, permitindo assim que superassem algumas dificuldades. Em termos da minha aprendizagem profissional também considero que eu evoluí bastante conseguindo adaptar-me as adversidades que foram surgindo na construção das produções escritas.

## **Capítulo V - Considerações finais**

Terminado todo este projeto é importante refletir sobre tudo o que aconteceu e retirar um conjunto de conclusões referentes ao mesmo. Para isso, refleti sobre a minha prática, sobre o processo e os resultados obtidos pelos grupos de trabalho e principalmente sobre os obstáculos que foram surgindo ao longo das intervenções.

Como já foi anteriormente mencionado esta minha implementação de atividades tinha como objetivos: 1) compreender como as crianças interpretam e utilizam o feedback escrito para melhorarem os seus textos 2) perceber a influência da utilização de guiões orientadores na estruturação da produção escrita; 3) compreender a importância das crianças realizarem trabalhos de grupo.

A utilização do feedback escrito no apoio à correção dos textos teve um impacto bastante positivo nos três grupos de trabalho, dado que em todas as situações foram evidenciadas várias melhorias ao nível da produção escrita. Porém, o feedback foi interpretado e utilizado de maneira distinta pelos três grupos de trabalho, nomeadamente

o grupo dos crocodilos interpretava o feedback de forma muito particular, isto porque solicitavam ajuda do professor para realizarem a leitura do mesmo, mas conseguiam analisar a sinalética de correção de forma autónoma e correta. Por sua vez, quando tinham que corrigir os erros eram apoiados por toda a turma mediante as suas dificuldades.

No entanto, o grupo dos tubarões lia o feedback de forma individual mas não lhe atribuía o devido valor para a correção textual, porque para corrigir os erros recorriam na maioria das vezes só à sinalética de correção. Por fim, o grupo dos dragões conseguiu desenvolver uma metodologia de trabalho perante esta ferramenta. Esta metodologia baseava-se no trabalho autónomo em que procediam à leitura e à interpretação do feedback em grupo e posteriormente trocava ideias sobre a mensagem que eu lhes tinha transmitindo, para depois conseguirem recorrer em simultâneo à sinalética de correção para corrigirem todos os erros.

Seguidamente à análise de cada grupo é possível reter que o feedback contribuiu para a melhoria das produções escritas em alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, isto porque existiu uma diminuição dos erros ortográficos, a pontuação foi utilizada de forma adequada e a correspondência do guião com o texto estava bastante evidenciada, ou seja, a planificação que constava no guião era mencionada ao longo das produções escritas.

Quando implementamos algo novo numa sala de aula temos que estar preparados para todas as formas possíveis de reação por parte dos alunos, todavia considero que a reação foi bastante positiva porque sempre receberam bem as minhas atividades e as desenvolveram com entusiasmo. Contudo, existiam alunos que ainda apresentavam muitas dificuldades no domínio da leitura e da escrita, acabando por condicionar a sua interação com estas novas ferramentas de aprendizagem.

Quando uma futura profissional de educação colocada novas metodologias de trabalho em prática fica exposta a um conjunto de dificuldades que se refletir sobre elas irão contribuir bastante para a sua prática pedagógica. No meu caso em específico senti um conjunto de dificuldades que consigo dividir como: dificuldades superadas e dificuldades não superadas.

A dificuldade não superada refere-se à gestão do tempo, durante toda a implementação destas atividades notei que não conseguia gerir o tempo consoante o que planificava. Julgo que não é uma lacuna muito prejudicial dado que cada elemento e cada grupo tem um ritmo próprio de apropriação de conteúdos e realização do trabalho

proposto. No entanto, tentei que os grupos tivessem o mesmo tempo para a realização dos trabalhos.

As restantes dificuldades foram superadas, quer por tentativa e erro, quer pelo apoio dos orientadores de estágio ou da professora cooperante. Primeiro surgiu a dificuldade de implementar o feedback nesta turma, isto porque, nem eu nem os alunos tínhamos estado em contato com este instrumento de apoio ao trabalho. Então, conversei com a turma onde lhes explicitiei que quando corrigisse os textos iria redigir umas notas para os ajudar a superarem as suas dificuldades. Porém, quando elaborei os primeiros feedbacks senti imensa dificuldade, porque não conseguia selecionar a informação mais relevante, no meu entender tudo era importante porque era referente aos erros dos alunos.

Percebi também que a dimensão do feedback era importante. Assim se não reduzisse a dimensão do feedback não iria contribuir para o desenvolvimento das crianças, mas sim para gerar uma confusão em torno das pistas para melhorar as produções escritas. No primeiro feedback que dei compreendi que as crianças não conseguiram interpretar todas as mensagens que forneci, devido à sua extensa dimensão. Então optei por diminuir significativamente o meu feedback, centrando-me nas informações mais relevantes para cada situação específica.

A outra dificuldade que eu senti incidiu em encarar o erro como uma forma de aprendizagem para as crianças e não em algo negativo. As crianças nesta faixa etária comparam muito a quantidade de erros e sentem que ao errarem estão a fazer algo de pejorativo para eles próprios. Desta forma, utilizei sempre a cor verde para corrigir os textos e dar o respetivo feedback porque considerei ser uma cor que não era interpretada de forma negativa. Depois tentei que os próprios alunos conseguissem corrigir os seus erros para compreenderem que eles sabem realizar as tarefas e podem utilizar as dificuldades para recorrerem a materiais de apoio que lhes permitam superá-las.

Os guiões de trabalho enquanto ferramentas de apoio à escrita foram essenciais para este projeto e nomeadamente, para a fase em que as crianças se encontravam de aquisição de competências do domínio da leitura e da escrita. A implementação destas ferramentas teve impactos distintos nos três grupos. Na análise dos inquéritos por entrevista todos os grupos afirmaram que os guiões foram importantes e que todos os elementos os preenchiem.

O grupo dos crocodilos preenchia o guião de forma completa e quando elaborava os textos transcrevia na íntegra o que tinha sido anteriormente selecionado, não existindo a possibilidade de introduzirem ideias novas que completem os dados do guião orientador. No caso do grupo dos tubarões, os guiões funcionavam como uma ferramenta de trabalho que apoiava a elaboração dos textos, permitindo que em algumas situações sejam contempladas com ideias que iam surgindo consoante a produção textual é construída. Por fim, o grupo dos dragões, ao contrário dos restantes, deu um significado diferente à utilização do guião. Assim, o grupo preenchia o guião orientador consoante as decisões tomadas por todos os elementos, mas utilizavam a imaginação e a criatividade para completarem toda a história.

Perante a forma como os grupos preenchiam e utilizavam as informações contidas no guião é possível afirmar que a utilização deste instrumento apoia as crianças a estruturarem e organizarem as informações e ideias que pretendem desenvolver através de uma produção escrita. Por outro lado, cada elemento utiliza o guião consoante as suas dificuldades, sendo necessário disponibilizar o tempo suficiente e as propostas de atividades adequadas para que o guião seja visto como um apoio à produção escrita e não um rascunho do texto que vão elaborar ou até mesmo uma ficha que preenchem paralelamente à elaboração do texto.

O trabalho de grupo é uma metodologia que nem sempre é desenvolvida nas salas de aula do 1º ciclo, porque requer um conjunto de regras e preparação prévia para que seja funcional. Perante isto, o trabalho de grupo não foi interpretado por todos os grupos da mesma forma, condicionando o funcionamento de alguns grupos que apresentavam algumas dificuldades.

O grupo dos dragões apresentava o comportamento diferente, dado que funcionava de forma bastante produtiva em grupo, onde todos os elementos contribuíram para a construção dos textos, mas existiam tarefas delineadas para cada elemento. Os restantes dois grupos – tubarões e crocodilos – mantiveram-se estáveis adotando a estratégia de que todos os elementos contribuíam com opiniões e ideias, mas não tinha tarefas previamente definidas o que por vezes originava um má gestão do tempo.

Relativamente à minha prática, durante a implementação das atividades utilizei sempre indutores relacionados com o que estava a ser lecionado nas restantes áreas curriculares, nomeadamente na área do Estudo do Meio. Contudo, antes de realizarem o

primeiro texto, propôs que cada grupo que pesquisasse sobre algumas tipologias textuais para que posteriormente existisse uma partilha de informações sobre as particularidades da banda desenhada, da poesia, da narrativa e da notícia.

Ao concluir considero que com o desenvolvimento deste trabalho desenvolvi um conjunto de competências que me ajudarão certamente a desenvolver-me enquanto futura profissional.

## Referências Bibliográficas

- APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância. (Junho de 2009). *Redescobrir Vigotsky. Noesis*, pp. 3-23.
- Afonso, N. (2005). *A Investigação naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. . Porto: Asa.
- Baptista, A., Viana, L., & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita - Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbosa, L. (1995). *Trabalho e Dinâmica dos Pequenos Grupos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Viseu: Gradiva.
- Biklen, S., & Bogdan, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Buescu, H., Magalhães, V., Morais, J., & Rocha, M. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Ciência e da Educação.
- Contente, M. (1995). *A Leitura e a Escrita - Estratégias de Ensino para todas as Disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: A teoria e a prática*. Coimbra: Edições Almedina, SA .
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria de avaliação formativa. *Revista Portuguesa da Educação*, 21-50.
- Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

- Gonçalves, S. (2008). *Pedagogia no Ensino Superior - Uso de informação e feedback para melhorar as práticas de ensino*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Machado, R., & César, M. (2012). Trabalho Colaborativo e Representações Sociais: Contributos para a promoção do sucesso escolar em Matemática. *Interacções*, pp. 98-140.
- Magalhães, A., & Alçada, I. (1994). *Os Jovens e a Leitura - Nas vésperas do século XXI*. Lisboa: Caminho.
- Marques, L., Mata, L., Rosa, M., & Silva, I. L. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Marques, R. (s/d). *Ensinar a Ler, Aprender a Ler - Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Texto Editora, LDA.
- Neves, M., & Martins, A. (1994). *Descobrimos a Linguagem Escrita - Uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola prioritária*. Lisboa: Escolar Editora.
- Nogueira, A. (02 de Maio de 2009). *O feedback no processo de auto-regulação das aprendizagens em matemática*. Obtido de Universidade de Aveiro: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1409/1/2010000386.pdf>
- Pato, M. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico - Guia Prático para Professor*. Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, C., Cardoso, A., & Rocha, J. (2015 ). O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1º ciclo o ensino básico. *Saber & Educar*, pp. 224-233.
- Pereira, L., & Azevedo, F. (2005 ). *Como Abordar... A Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Areal Editores.
- Perrenoud, P. (1976). Das diferenças culturais às desigualdades escolares : a avaliação e a norma num ensino diferenciado. 133-186.

- Pinheiro, A. (2007). *O desenvolvimento da capacidade de elaboração escrita*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Pinto, J. (1990). *Trabalho de Grupo*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal - Escola Superior de Educação.
- Pinto, J. (s/d de Setembro de 2003). A avaliação e a aprendizagem: da neutralidade técnica à intencionalidade pedagógica. *Educação e Matemática*, pp. 3-9.
- Pinto, J., & Lima, J. (s.d.). O Feedback escrito no 1º ciclo do Ensino Básico. *ESCOLA: espaço de preservação, criação e transmissão*.
- Quivy, R., & Campenhoudt, V. L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva - Publicações Lda.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita - em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? (ME-DEB, Ed.) *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*, pp. 75-84.
- Santos, L., & Dias, S. (2006). *Como entendem os alunos o que lhes dizem os professores? A complexidade do feedback*. Obtido de AREA: <http://area.fc.ul.pt/pt/>
- Semana, S., & Santos, L. (s/d). *O feedback em relatórios escritos na aula de matemática*. Lisboa: Projeto AREA.
- Valente, A. (2012). *O trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa no 1ºCEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vanoye, F. (1976). *Trabalhar em Grupo*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (s/d). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Walsh, D., & Elizabeth Graue, M. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

## Anexos

### Primeira intervenção do Grupo dos Dragões

#### Anexo 1 - Preenchimento do guião orientador

**Guião da Notícia - Antes do texto**

Quantas personagens vai ter?  
 1  2 Quais são? *castanha e o cão.*

A notícia é sobre:  
 Um acidente  Um assalto  Uma tempestade

Em que lugar acontece o ocorrido?  
 Praia  Floresta  Ilha Deserta  Casa Assombrada

E, quando acontece?  
 Num dia quente de verão  No dia de Natal  No passado sábado

Qual a razão de ter ocorrido?  
*Le cão <sup>responde</sup> não <sup>deitou-a</sup> uma castanha e <sup>ela</sup> caiu para o mar.*

Como aconteceu?  
*Quando que a castanha <sup>ela</sup> caiu para o mar.*

#### Anexo 2 - Análise do Texto

de castanha e o cão

Nesse dia de Natal a castanha foi com o cão a uma casa assombrada que tinha muitas castanhas (deliciosas).  
(O cão quer) as castanhas (comidas todas e ficou satisfeito).  
Éla quele dia de Natal a castanha e o cão foram (a casa) assombrada e ocorreram um assalto que foram ao telhado e saltaram para o mar. Éla quele dia foram a cas a assombrada o partire um rodre e caiu em uma dele.  
Por foram para o mar de luz que a castanha caiu e o cão salvou a castanha.

### Anexo 3 - Análise do feedback

Parabéns conseguiram constância a essa função de notícia! 😊

- Quando mudarmos de ideia o que devemos fazer?
- Repetem muito a expressão "Naquele dia". Nessa parte da notícia as ideias estão confusas, como podem melhorar?
- Resejam a regra do "i" inventores e do "i" venda-deiro.
- Sabiam que existem palavras que levam hífen (-)? Para ajudar devem partir a palavra.

### Anexo 4 - Análise do texto reescrito

o castanheira e o cão

No dia de Natal a castanheira foi com o cão a uma casa assombrosa que tinha muitas castanhas deliciosas. O cão quis de novo as castanhas comeu-as todas e ficou barrigudo.

Naquele dia de Natal a castanheira e o cão foram à casa assombrosa e viraram um saltos. Foram ao telhado e saltaram para o mar. Quando foram à casa assombrosa partiu-se um vidro e caiu em cima deles. Quando foram para o mar de novo a castanheira caiu com o cão. O cão salvou a castanheira do mar.



## Anexo 7 - Análise do Feedback

- Possíveis consequências seguir o quão de trabalho! 😊  
- A versão histórica está um pouco confusa, tocaram  
as características físicas como o quê?  
- Quando acrescentamos uma ideia melhor o que  
devemos fazer?

## Anexo 8 - Análise do texto reescrito

1. História de a menina e o gato

Em uma vez um menino brasileiro e trabalhador. O menino  
foi para a sua casa trabalhar. Quando o menino saiu de casa  
foi para uma loja de roupas para casa da mãe.

Mas como um amigo foi-se amigo da menina.

E a menina disse:

- Eu não o trabalho e trabalhando muito bem. Estou  
muito feliz com você.

O menino e a menina foram de volta que tinha brasileiro em  
estudo, e o menino não se esqueceu a história da menina e o gato.

## Terceira intervenção do Grupo dos Dragões

### Anexo 9 - Preenchimento do guião orientador

**GUIÃO ORIENTADOR DE TRABALHO**

Título: *O dia do dragão* ✓

Personagem principal: *Os dragões* ✓

Características da personagem principal: *É grande, tem beldes dentes, tem o corpo amarelado, tem uma grande cauda.* ✓

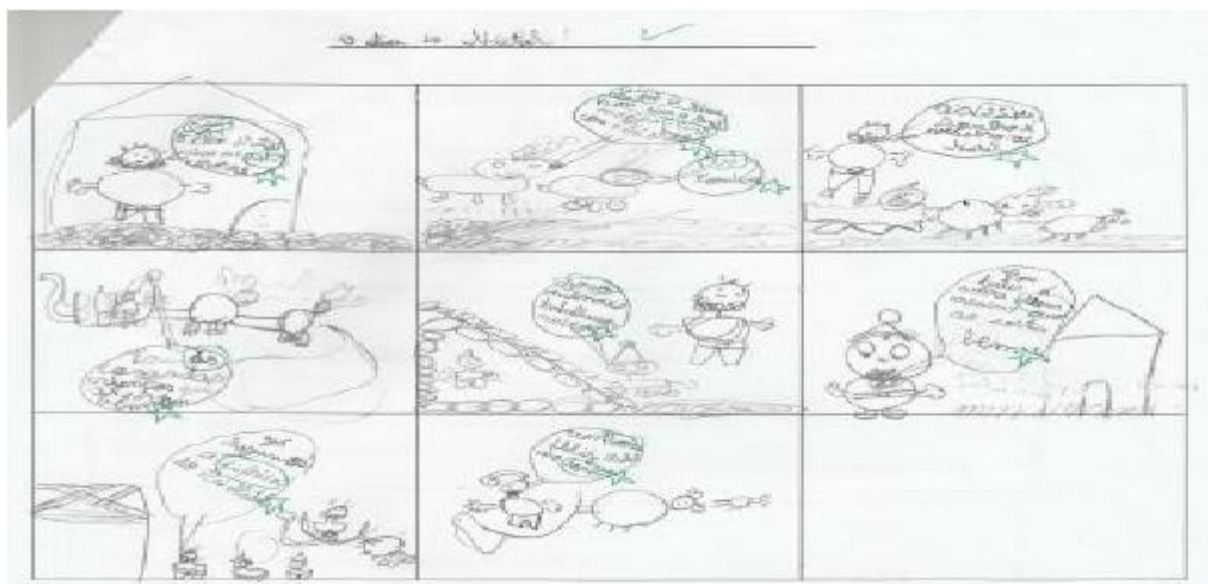
Personagens secundárias: *Os humanos* ✓

Características da personagem secundária: *São pequenos, têm o corpo amarelado, não voam.* ✓

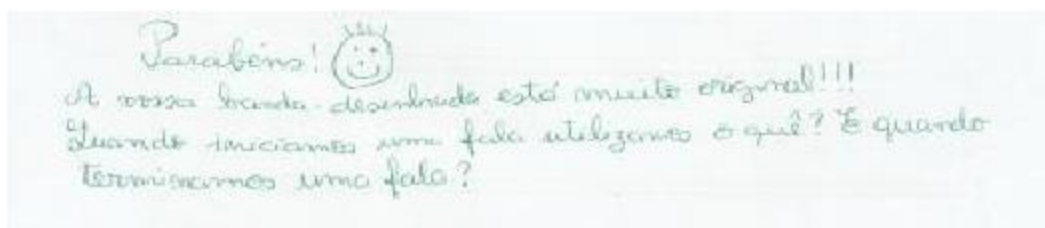
Espaco onde se passa a acção: *Montanhas.* ✓

Quando se passa a acção: *No dia do dragão (1) de dragões o resto do dia.* ✓

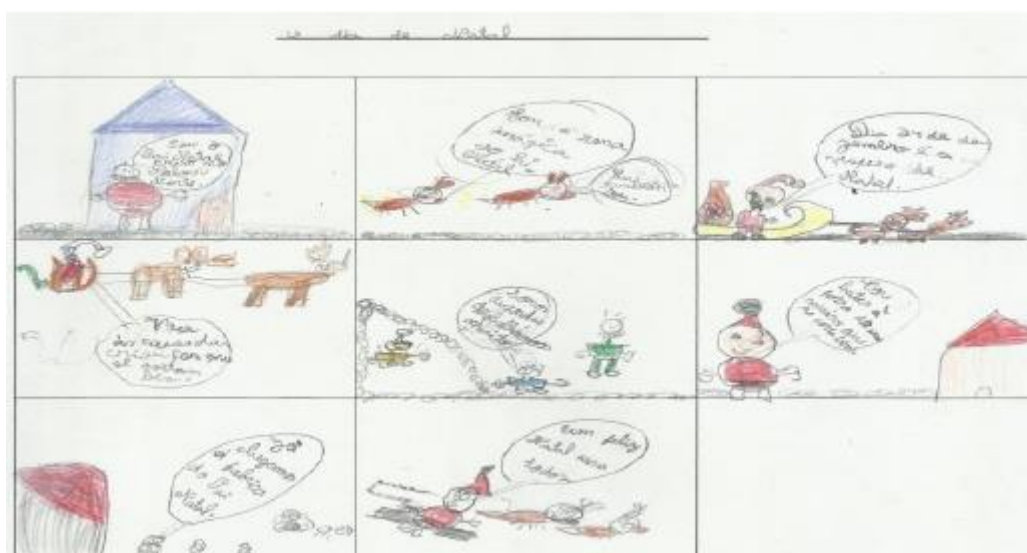
### Anexo 10 - Análise do texto



## Anexo 11 - Análise do Feedback



## Anexo 12 - Análise do texto rescrito



## Primeira intervenção do Grupo dos Tubarões

### Anexo 13 - Preenchimento do guião orientador

**Guião de Poesia- Antes do texto**

Quantas personagens vai ter?

1     2    Quais são? Castanha e menino

A poesia é sobre:

Uma estação do ano     Um assalto     Uma tempestade

A poesia vai ter rimas?

Sim     Não

Quando acontece a história?

Num dia quente de verão     No dia de Natal     No passado sábado

**Ideias principais:**

- Castanha e um menino
- Há um assalto
- No dia de Natal

### Anexo 14 - Análise do texto

A Castanha e o menino

Uma grande castanha  
criou uma loja em cima de um  
telhado e Natal ela abriu as portas e em  
circunvizinhança de prezados de Natal.  
Os outros de apareceram em casas.  
Um menino chegou com uma caixa.  
A caixa era bonita e prezosa.  
O menino era prezoso e castanho maestro.

## Anexo 15 - Análise do feedback

Apesar da professora nos ter ajudado conseguimos fazer uma história muito original e com muitas palavras! 😊

- Sabiam que começamos as frases com letra minúscula?
- Quando terminamos uma frase a que letras colocamos?
- Existem alguns sons ortográficos: Não se esqueçam que quando quisermos o som "s" pode ser "ç", "ç", "ss", "ss".
- Pergunhem a regra do "u" minúsculo e do "u" maiúsculo.

## Anexo 16 - Análise do texto reescrito

A Soubantina e o menino

Uma flor de canção  
cantada em uma loja de confeitaria.  
Alguns - alguns e a Soubantina fofinha e mal  
adim não se esquece de cantar de dental.  
Alto e baixo de repente uma palavra boa.  
Um menino chegou a cantar um canção.  
Alguns em baixo e fofos.  
Apesar uma palavra a Soubantina malhada.

## Segunda intervenção do Grupo dos Tubarões

### Anexo 17 - Preenchimento do guião orientador

**GUIÃO DE TRABALHO**

Qual é a personagem principal? Joana ✓

Quais são as suas características físicas? <u>É risada e riride.</u> ✓	O que ele fez? <u>Ela foi a filha de Natal da sua mãe baronesa.</u> ✓
Em que lugar se passa a ação? <u>Na festa de Natal.</u> ✓	Quando se passa a ação? <u>do dia de Natal!</u> ✓

Qual é a personagem secundária? A amiga Lucrecia ✓

Quais são as suas características físicas? <u>É bonita e amada.</u> ✓	O que ele fez? <u>ajuda a Joana com os problemas de Natal.</u>
--	---

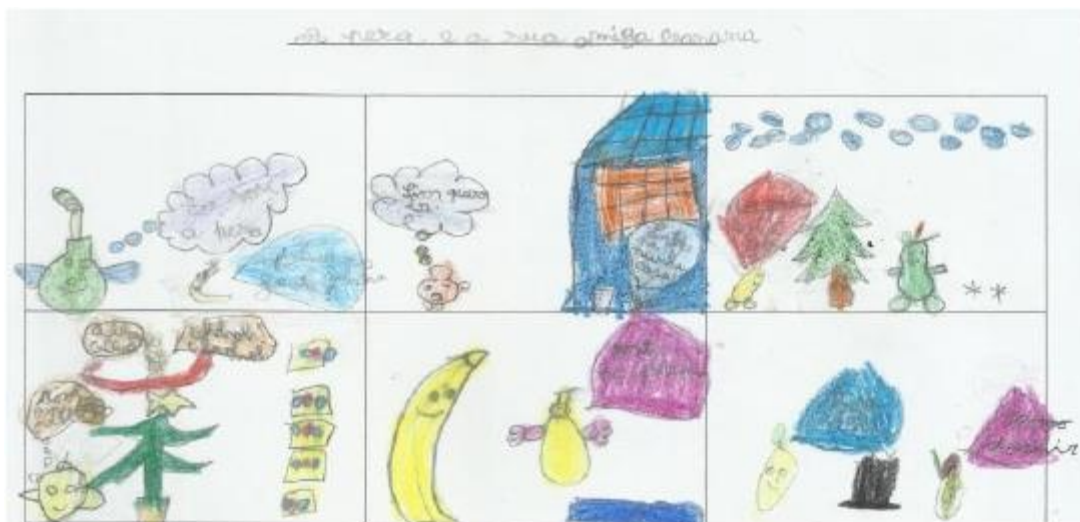
Anexo 18 - Análise do texto



Anexo 19 - Análise do feedback

Parabéns conseguiram seguir o guião de trabalho! 😊  
 Os vossos erros diminuíram!  
 Devem ter cuidado com os vossos desenhos.  
 - Porque não revisitam a formatação? Quando terminamos uma frase não devemos colocar nada?

Anexo 20 - Análise do texto reescrito



## Terceira intervenção do Grupo dos Tubarões

### Anexo 21 - Preenchimento do guião orientador

**GUIÃO ORIENTADOR DE TRABALHO**

Título: o dia de Natal ✓

Personagem principal: o Pai Natal ✓

Contextualização da personagem principal: o Pai Natal é conhecido por dar presentes. ✓

Situação onde se passa a ação: no dia de Natal.

Quando se passa a ação: no Natal de dezembro de 2015.

Logos: o Pai Natal vem a Portugal e o dia de Natal é conhecido por dar presentes.  
Símbolos:

Forma: o Pai Natal vem a Portugal e o dia de Natal é conhecido por dar presentes. ✓

### Anexo 22 - Análise do texto

o dia de Natal ✓

o Pai Natal é conhecido por dar presentes no dia de Natal. O Pai Natal é conhecido por dar presentes no dia de Natal. O Pai Natal é conhecido por dar presentes no dia de Natal.

o Pai Natal vem a Portugal e o dia de Natal é conhecido por dar presentes. O Pai Natal é conhecido por dar presentes no dia de Natal. O Pai Natal é conhecido por dar presentes no dia de Natal.

o Pai Natal é conhecido por dar presentes no dia de Natal. O Pai Natal é conhecido por dar presentes no dia de Natal. O Pai Natal é conhecido por dar presentes no dia de Natal.

## Anexo 23 - Análise do feedback

Parabéns! 😊  
De que forma podemos utilizar outras palavras  
sem ser "e"?  
Vocês repetem muito esse problema ao longo da  
matéria.

## Anexo 24 - Análise do texto reescrito

6 dia de chuva

No dia 25 de dezembro de 2015, o Pai Natal foi visitar as  
casinhas de brinquedos. Enquanto o Pai Natal era gostoso  
e tinha barba.

Quando a criança brincar uma tempestade e a criança  
começou a desistir. Ela também, ela mesma giraram  
dentos, seus corpos e o brânco caiu ao chão, partiu-se.  
Para haver Natal as crianças ajudaram o Pai Natal com  
em sua tarefa nova.

No dia de Natal o Pai Natal trouxe brinquedos no trem  
madr.-

## Primeira intervenção do Grupo dos Crocodilos

### Anexo 25- Preenchimento do guião orientador

**Guião de Banda Desenhada – Antes do texto**

Quantas personagens vai ter?

1  2  3 Quais são? o crocodilo, o amigo

Definam as características das personagens:

Personagem 1: alta / baixa / roliçã / trabalhadora / bondosa / maliciosa / outra: \_\_\_\_\_

Personagem 2: pequena / feia / barriguda / dorminhoca / rabugenta / perspicaz / outra: \_\_\_\_\_

Personagem 3: alegre / triste / corajoso / brincalhão / elegante / persistente / outra: \_\_\_\_\_

Em que lugar a história acontece?

Praia  Floresta  Ilha Deserta  Casa Assombrada

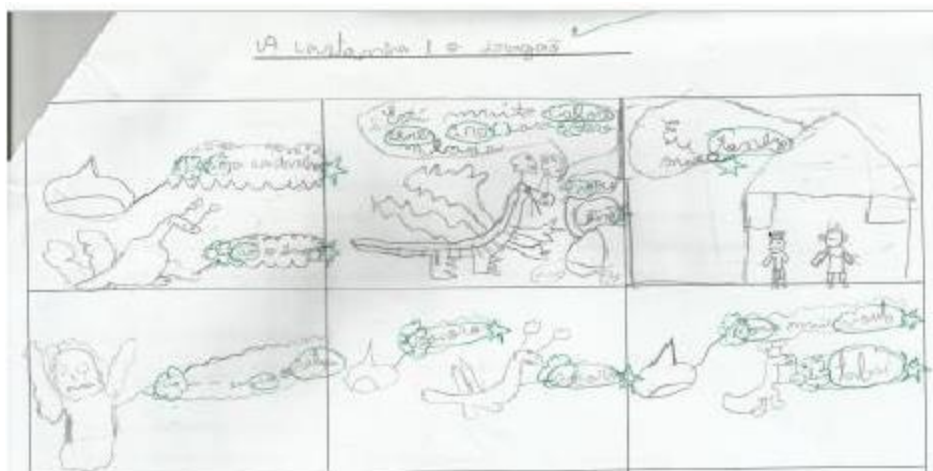
Quando acontece a história?

Num dia quente de verão  No dia de Natal  No Carnaval

**Ideias principais:**

- o crocodilo e o amigo e o crocodilo
- o amigo e o crocodilo e o crocodilo
- o crocodilo e o amigo e o crocodilo
- o crocodilo e o amigo e o crocodilo

### Anexo 26 - Análise do texto



## Anexo 27 – Análise do Feedback

"Ideia bastante original. Parabéns!! 😊  
 Apesar da história ser curta está muito bem desenhada.  
 Acham que começamos frases com letra minúscula?  
 Quando terminamos as frases e que devemos colocar?  
 Não que ter atenção aos erros ortográficos: O "r" entre  
 duas vogais tem que som? O "c" junto ao "e" é igual  
 ao som de "s", e que devemos atentar para não  
 som "c"? Os restantes erros são de distração, consulta  
 as famílias das palavras.

## Análise do texto reescrito



## Segunda intervenção do Grupo dos Crocodilos

### Anexo 28 - Preenchimento do guião orientador

**GUIÃO DE TRABALHO**

Qual é a personagem principal? Fanta e Sita ✓

Quais são as suas características físicas? Fanta: <u>tem quadrado (ou um faldão) e branco</u>	O que ela faz? <u>É a amiga para as raparigas</u> ✓
Em que lugar se passa a ação? <u>No jardim</u> <u>falco</u>	Quando se passa a ação? <u>dia 23/11</u> ✓

Qual é a personagem secundária? A laranja Sita ✓

Quais são as suas características físicas? <u>É redonda</u> ✓	O que ela faz? <u>É a amiga para as raparigas e ajuda do laranja</u>
--	---

Anexo 29 - Análise do texto

o pacote de leite

na sala 27 de matemática na turma havia um pacote de leite.  
Ele era quadrado, branco e tinha uma tábua.  
O pacote apresentava um fecho e o pacote de leite ficou com o fecho  
fechado. Os alunos chegaram ao fim da aula e foram para a fila (filas)  
De acordo com o texto Pedro agitou o pacote de  
leite, ligou os dedos e contou o seu todo.

Anexo 30 - Análise do feedback

Parabéns conseguiram seguir a guia de trabalho! 😊  
- A nossa matéria está muito original e parece-se  
muito bem. Os parágrafos foram todos feitos!  
- Resolva a regra do "u" mentes e do "u"  
resolvidos.

Anexo 31 - Análise do texto reescrito

o pacote de leite

na sala 27 de matemática na turma havia um pacote de leite com  
ele era quadrado, branco e tinha uma tábua.  
O pacote apresentava um fecho e o pacote de leite ficou com o fecho  
fechado. Os alunos chegaram ao fim da aula e foram para a fila.  
De acordo com o texto Pedro agitou o pacote de  
leite, ligou os dedos e contou o seu todo.

## Terceira intervenção do Grupo dos Crocodilos

### Anexo 32 - Preenchimento do guião orientador

**GUIÃO ORIENTADOR DE TRABALHO**

Título: O pai Natal ✓

Personagem principal: O pai Natal ✓

Características da personagem principal: É grande, tem barba, veste

Personagem secundária: O João ✓

Características da personagem secundária: magro, olhos azuis, pequeno

Local onde se passa a ação: no pólo ✓

Quando se passa a ação: No dia de Natal ✓

### Anexo 33 - Análise do texto

O pai Natal ✓

Uma noite foi (o) pai Natal, o pai Natal (o) João  
(João) é um género foi admitido a casa de João e João  
está um menino magro, tinha olhos azuis,  
era pequeno.

Grande vive o pai Natal e queria (comunicar) (com) João  
o pai Natal tem (uma) (barba) (e) (uma) (barba).

Quando o pai (o) pai Natal (o) João, João, João,  
porque (João) João João.

### Anexo 34 - Análise do feedback

Parabéns! 😊  
Conseguiram fazer as perguntas.  
Vocês ainda têm algumas dúvidas de  
palavras. Devem ler a tabela.  
Existem outras formas para substituir a  
palavra "e"?







### Anexo 35 - Análise do texto reescrito

O pai Natal

Numa noite fria de Natal, o pai Natal tinha trazido presentes para todos. Ele foi visitado a casa de João. O João era um menino magro, tinha olhos azuis e era pequeno.

O João viu o pai Natal e se assustou com ele. Ele não sabia quem ele era. O pai Natal não tinha família, então o menino não sabia quem ele era. Durante o jantar, o pai Natal ficou muito feliz e feliz porque nunca tinha tido Natal.

### Anexo 36 - Sinalética de Correção Textual

-  Letra maiúscula / minúscula
-  Eliminar palavras ou expressões
-  Pontuação
-  Ortografia
-  Parágrafo
-  Parágrafo e travessão

Anexo 37 - Correspondência entre o solicitado no guião e a produção textual

Nome do Grupo	Dragões		
<b>Data das intervenções</b>	09/11/2015	23/11/2015	07/12/2015
<b>Tipo de texto</b>	Notícia	Texto Narrativo	Banda Desenhada
<b>Adequação do título</b>	Título adequado. A notícia refere-se a uma castanha e a um cão.	Título adequado. O texto refere-se a um brócolo e a uma menina chamada Joana.	Título adequado A banda desenhada refere-se ao dia de Natal.
<b>Personagem principal</b>	Personagem principal identificada.  A castanha foi destacada ao longo da notícia como a personagem principal.	Personagem principal identificada.  A personagem principal selecionada no guião é o brócolo.	Personagem principal identificada.  A personagem principal selecionada no guião é o Pai Natal.
<b>Caraterização da personagem principal</b>	O guião não aborda a caraterização da personagem principal.	A personagem principal caraterizada.  No guião são identificadas algumas caraterísticas da personagem principal, sendo posteriormente mencionadas algumas no decorrer do texto.	A personagem principal caraterizada.  No guião são identificadas as caraterísticas do Pai Natal que posteriormente são representadas na construção da banda desenhada.
<b>Personagem secundária</b>	Identificadas as personagens secundárias.	Identificada a personagem secundária.	Identificadas as personagens secundárias.



	<p>O cão foi sempre referido como personagem secundária, conforme o mencionado no guião. No entanto, as castanhas também surgem como personagens secundárias.</p>	<p>A menina Joana é sempre referida no texto como personagem secundária.</p>	<p>As personagens secundárias apresentadas no guião são as renas.</p>
<p><b>Caraterização da personagem secundária</b></p>	<p>Personagem secundária não caraterizada.</p> <p>O guião não aborda a caraterização da personagem secundária.</p>	<p>Personagem secundária caraterizada.</p> <p>No guião são identificadas algumas caraterísticas da personagem secundária, sendo posteriormente mencionadas algumas no decorrer do texto.</p>	<p>Personagens secundárias caraterizadas.</p> <p>As personagens secundárias são caraterizadas como “ castanhas, têm o nariz vermelho, são mágicas”, conforme é evidenciado na banda desenhada.</p>
<p><b>Tempo</b></p>	<p>Tempo identificado.</p> <p>O tempo indicado refere-se ao dia de Natal, conforme é referido na notícia.</p>	<p>Tempo não identificado.</p> <p>O tempo referido no guião, para o decorrer da ação é o domingo passado. Porém, não é mencionado no texto.</p>	<p>Tempo identificado.</p> <p>O tempo referido no guião para o decorrer da ação é o dia de Natal. Na banda desenhada é-lhe feita referência algumas vezes.</p>
<p><b>Espaço</b></p>	<p>Espaço identificado mas alterado com o decorrer da história.</p> <p>O espaço planificado foi a casa assombrada. Porém, a notícia termina noutra lugar.</p>	<p>Espaço identificado.</p> <p>O espaço selecionado para o decorrer da ação é a loja de vídeos e durante o texto esse espaço é referido várias vezes.</p>	<p>Espaços identificados.</p> <p>O espaço selecionado para o decorrer da ação é uma casa. No entanto, a ação decorre noutros locais também.</p>



## Anexo 38 - Correspondência entre o solicitado no guião e a produção textual

Nome do Grupo	Tubarões		
<b>Data das intervenções</b>	09/11/2015	23/11/2015	07/12/2015
<b>Tipos de texto</b>	Poesia	Banda Desenhada	Notícia
<b>Adequação do título</b>	Título desadequado. A poesia refere-se a uma castanha. E não a uma castanha e um menino conforme foi selecionado no guião.	Título adequado. A banda desenhada refere-se a uma pera e à sua amiga banana.	Título adequado. A notícia refere-se a uma visita do Pai Natal aos meninos da Serra da Estrela.
<b>Personagem principal</b>	Personagem principal identificada. A personagem principal é uma castanha, como é referido no guião orientador.	Personagem principal identificada. A personagem principal da banda desenhada é uma pera, como foi identificada no guião orientador.	Personagem principal identificada. A personagem principal da notícia é o Pai Natal, como foi identificado no guião orientador.
<b>Caraterização da personagem principal</b>	Personagem principal não caraterizada. O guião não aborda a caraterização da personagem principal.	Personagem principal caraterizada. A personagem principal é caraterizada no guião como “redonda e verde.” E no decorrer da banda desenhada essas caraterísticas são muito evidenciadas.	Personagem principal caraterizada. O Pai Natal é caraterizado no guião como “gordinho e com barba”. E no decorrer da notícia essas caraterísticas são mencionadas.
<b>Personagem secundária</b>	Personagem secundária não identificada. A personagem secundária selecionada no guião é um	Personagem secundária identificada.	Personagem secundária não identificada.



	<p>menino. No entanto, durante a poesia nunca é referido.</p>	<p>A personagem secundária selecionada no guião é a amiga banana. E a mesma é referida ao longo de toda a banda desenhada</p>	<p>O guião não aborda a personagem secundária. E não foi identificada nenhuma personagem secundária.</p>
<p><b>Caraterização da personagem secundária</b></p>	<p>Personagem secundária não caraterizada.</p> <p>O guião não aborda a caraterização da personagem secundária.</p>	<p>Personagem secundária caraterizada.</p> <p>A personagem secundária é caraterizada no guião como “amarela e longa”. E em toda a banda desenhada essas caraterísticas são atribuídas à amiga banana.</p>	<p>Personagem secundária não caraterizada.</p> <p>O guião não aborda a caraterização da personagem secundária.</p>
<p><b>Tempo</b></p>	<p>Tempo identificado.</p> <p>A poesia decorre num dia de Natal, conforme foi selecionado pelo grupo no guião.</p>	<p>O tempo foi identificado.</p> <p>A banda desenhada ocorre no dia de Natal, conforme foi selecionado no guião orientador.</p>	<p>Tempo identificado.</p> <p>A notícia ocorre no Natal de 2015, conforme foi selecionado no guião orientador.</p>
<p><b>Espaço</b></p>	<p>Espaço não identificado.</p> <p>O guião não aborda o espaço da ação.</p>	<p>Espaço identificado.</p> <p>A ação decorre numa festa de Natal, conforme foi planificado no guião orientador.</p>	<p>Espaço identificado.</p> <p>A ação decorre na Serra da Estrela, conforme foi planificado no guião orientador.</p>



Anexo 39 - Correspondência entre o solicitado no guião e a produção textual

Nome do Grupo	Crocodilos		
<b>Data das intervenções</b>	09/11/2015	23/11/2015	07/12/2015
<b>Tipos de texto</b>	Banda Desenhada	Notícia	Texto Narrativo
<b>Adequação do título</b>	Título adequado. A banda desenhada refere-se a uma castanha e a um dragão.	Título adequado. A notícia refere-se a um pacote de leite e a uma batata chamada Pedro.	Título adequado. O texto refere-se ao Pai Natal e à sua amizade com um menino chamado João.
<b>Personagem principal</b>	Personagem principal identificada. A personagem principal da banda desenhada é a castanha, conforme foi selecionado no guião.	Personagem principal identificada. Segundo, o guião orientador a personagem principal é um pacote de leite.	Personagem principal identificada. Tendo em consideração o guião orientador, a personagem principal é o Pai Natal.
<b>Caraterização da personagem principal</b>	Personagem principal não caraterizada. Apesar de no guião serem identificadas as caraterísticas para a personagem principal, na banda desenhada nenhuma delas é referenciada.	Personagem principal caraterizada. No guião foram identificadas algumas caraterísticas, nomeadamente “quadrado, tem uma palhinha e é branco” e são todas referenciadas no decorrer da notícia.	Personagem principal caraterizada. No guião foram identificadas algumas caraterísticas, nomeadamente “é gordo e tem barba branca” e ambas são mencionadas no decorrer do texto.
<b>Personagem secundária</b>	Personagem secundária identificada.	Personagem secundária identificada.	Personagem secundária identificada.



	A personagem secundária da banda desenhada é o dragão, conforme o que foi descrito no guião.	A personagem secundária da notícia é uma batata chamada Pedro, conforme foi descrito no guião.	A personagem secundária do texto é o menino João.
<b>Caraterização da personagem secundária</b>	<p>Personagem secundária não caraterizada.</p> <p>No guião foram seleccionadas algumas caraterísticas para a personagem secundária. No entanto, só a caraterística “barrigudo” é que é evidenciada nos desenhos da banda-desenhada.</p>	<p>Personagem secundária não caraterizada.</p> <p>No guião apenas foi identificada uma caraterística para a personagem secundária. Porém, nunca é referida na notícia.</p>	<p>Personagem secundária caraterizada.</p> <p>O menino João é caraterizado como “magro, olhos azuis, pequeno”. E todas as suas caraterísticas são mencionadas no texto.</p>
<b>Tempo</b>	<p>Tempo identificado.</p> <p>O tempo seleccionado no guião é num dia quente de verão e é referido durante a banda desenhada.</p>	<p>Tempo identificado.</p> <p>O tempo seleccionado no guião é no dia 23 de novembro e logo no início da notícia essa data é referida.</p>	<p>Tempo identificado.</p> <p>O tempo seleccionado no guião é no dia de Natal e logo no início essa data é mencionada no texto.</p>
<b>Espaço</b>	<p>Espaço identificado.</p> <p>O espaço identificado para o decorrer a ação é a casa assombrada e durante a banda desenhada esse espaço é referido várias vezes. Contudo, a ação também decorre em outros locais.</p>	<p>Espaço identificado.</p> <p>O espaço seleccionado para o decorrer da ação é um palco e toda a notícia decorre nesse local.</p>	<p>Espaço não identificado.</p> <p>O espaço seleccionado no guião é numa noite fria. Porém, toda a ação decorre na casa do menino João.</p>



## Anexo 40 - Análise da ortografia das produções textuais

Nome do Grupo	Dragões		
<b>Data das intervenções</b>	09/11/2015	23/11/2015	07/12/2015
<b>Tipo de Texto</b>	Notícia	Texto Narrativo	Banda Desenhada
<b>Pontuação</b>	Ausência de alguns sinais de pontuação (vírgulas).	Pontuação adequada.	Ausência de alguns sinais de pontuação (pontos finais).
<b>Parágrafos</b>	Ausência de um parágrafo.	Ausência total de parágrafos.	_____
<b>Grafemas</b>	Trocas de grafemas nas seguintes situações: “delisiosas” – “deliciosas”; “comeuas” – “comeu-as”; “barrigodo” – “barrigudo”; “Na quele” – “Naquele”; “partiose” – “partiu-se”; “salvoa” – “salvou-a”	Trocas de grafemas nas seguintes situações: “vite” – “vi-te”; “vidios” – “vídeos”;	Trocas de grafemas nas seguintes situações: “dum” - “de um”; “fáfrica” – “fábrica”;
<b>Omissão de letras</b>	Omissão de letras nas seguintes situações: “fico” – “ficou”;	Omissão de letras nas seguintes situações: “avido” – “havido”;	_____
<b>Acrescentamento de letras</b>	Foram acrescentadas letras nas seguintes situações: “uns” – “um”;	_____	_____
<b>Acentuação</b>	Acentuação incorreta: “á” – “à”;	Acentuação incorreta: “á” – “à”; “vêz” – “vez”;	Acentuação incorreta: “á” – “à”;



## Anexo 41 - Análise da ortografia das produções textuais

Nome do Grupo	Tubarões		
<b>Data das intervenções</b>	09/11/2015	23/11/2015	07/12/2015
<b>Tipos de Texto</b>	Poesia	Banda Desenhada	Notícia
<b>Pontuação</b>	Ausência de alguns sinais de pontuação (vírgulas).	Ausência de alguns sinais de pontuação (pontos finais).	Pontuação adequada.
<b>Parágrafos</b>	_____	_____	Ausência de um parágrafo.
<b>Grafemas</b>	Trocas de grafemas nas seguintes situações: “canpanha” – “campanha”; “aressebe” – “recebeu”; “aparasseo” – “apareceu”; “savasão” – “salvação”; “ cansão” – “canção”; “ouferseo” – “ofereceu”; “maodosa” – “maldosa”;	Trocas de grafemas nas seguintes situações: “razam” – “razão”; “ououou” – “ohohoh”; “painatal” – “pai natal”	Trocas de grafemas nas seguintes situações: “duramte” – “durante”; “tenpestade” – “tempestade”; “coneçou” – “começou”; “ deslizar” - “deslizar”; “ão” – “ao”;
<b>Omissão de letras</b>	_____	Omissão de letras nas seguintes situações: “qeres” – “queres”; “dise” – “disse”;	Omissão de letras nas seguintes situações: “hove”- “houve”; “aver” – “haver”; “contruir” – “construir”.
<b>Acrescentamento de letras</b>	_____	_____	_____
<b>Acentuação</b>	Acentuação incorreta: “á” – “à”;	Acentuação adequada.	Acentuação adequada.



## Anexo 42 - Análise da ortografia das produções textuais

Nome do Grupo	Crocodilos		
<b>Data das intervenções</b>	09/11/2015	23/11/2015	07/12/2015
<b>Tipos de texto</b>	Banda Desenhada	Notícia	Texto Narrativo
<b>Pontuação</b>	Sem pontuação (ausência de pontos finais e pontos de exclamação).	Ausência de alguns sinais de pontuação (vírgulas).	Ausência de alguns sinais de pontuação (vírgulas).
<b>Parágrafos</b>	_____	Parágrafos realizados de forma correta.	Parágrafos realizados de forma correta.
<b>Grafemas</b>	Trocas de grafemas nas seguintes situações: “ceres” – “queres”; “tanho” – “tenho”; “tabai” – “também”; “noca”- “nunca”; “vantasma” – “fantasma”	Trocas de grafemas nas seguintes situações: “ilaticos” – “elétricos”; “a joudare” – “ajudar”; “derepente” – “de repente”; “apago” – “apagaram-se”	Trocas de grafemas nas seguintes situações: “tai” – “tem”; “banca” – “branca”; “convidouo” – “convidou-o”; “jatar” – “jantar”; “vamilia” – “família”; “vico” – “ficou”; “nuca” – “nunca”
<b>Omissão de letras</b>	Omissão de letras nas seguintes situações: “so” – “sou”	_____	_____
<b>Acrescento de letras</b>	Foram acrescentadas letras nas seguintes situações: “ire”- “ir”; “calore” – “calor”	_____	_____
<b>Acentuação</b>	Acentuação adequada.	Ausência de acentuação na palavra “elétricos”.	Ausência de acentuação na palavra “família”.



## Anexo 43 – Guião de Entrevista

O que quero saber	Como vou saber
<b>Valor atribuído ao feedback</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocês leem as notas que escrevo nos vossos textos? Quantas vezes?</li> <li>-Percebem o que está escrito?</li> <li>-Utilizam as notas para a melhorarem os textos?</li> <li>- Quando não compreendem as notas o que fazem?</li> </ul>
<b>Como utilizam o feedback</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando leem as notas recorrem ao material exposto na sala para corrigirem os textos? Recorrem ao caderno?</li> <li>- Quando as notas não são suficientes para corrigir o texto o que fazem?</li> </ul>
<b>Como gerem o trabalho de grupo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como tomam as decisões para construírem os textos?</li> <li>- Todos os elementos do grupo participam na construção do guião de trabalho?</li> <li>- Quando existe mais que uma opção como decidem a escolha final?</li> <li>- É só um elemento que escreve o texto ou a folha circula pelo grupo todo?</li> </ul>
<b>Como utilizam a legenda</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando construímos a legenda de correção, as ideias partiram de vocês. Acham que era preferível ser eu a construí-la sozinha?</li> <li>- Recorrem à legenda que está exposta na sala para corrigirem os textos?</li> <li>- Já reconhecem todos os símbolos da legenda e o que significam?</li> </ul>
<b>Valor atribuído ao indutor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antes de contruírem os textos, eu tenho-vos mostrado uma imagem. Na primeira vez foi uma castanha, na segunda vez utilizamos alimentos saudáveis. Acham que isso vos ajuda a construir as personagens?</li> <li>- Através das imagens apresentadas conseguem com mais facilidade decidir as características físicas das personagens?</li> <li>- Ao utilizarem as imagens usam menos ou mais a imaginação?</li> </ul>

## Anexo 44 – Transcrição da Entrevista ao Grupo dos Dragões

Eu - Vocês lembram-se quando eu corrigia os vossos textos, que escrevia umas notas para vos ajudar?

Grupo dos Dragões (GD)- Sim.

Eu- E vocês liam essas notas?

GD – Sim.

Eu – E liam individualmente ou liam um para todos?

GD – Líamos um de cada vez.

Eu – E percebiam o que estava lá escrito?

GD – Percebíamos tudo.

Eu – E quando não percebiam o que faziam?

GD – Dizíamos à professora “não percebemos esta palavra” e ela ajudava.

Eu – Quando estavam a corrigir os vossos textos que materiais utilizavam?

GD – Chamávamos a professora Margarida, olhávamos para os placards e fazíamos sozinhos.

Eu – Como tomavam as decisões em grupo?

GD – Fazíamos uma votação. Metemos o dedo no ar, quando o Cristiano tem uma ideia nova ele fala quando há mais fazemos votos.

Eu – Antes de fazerem o texto tinham que preencher o guião, quem o escrevia?

GD – Às vezes são todos, outras vezes são só alguns, mas todos dão ideias.

Eu – E o texto quem o escrevia?

GD – Cada um escreve um bocadinho. Quando algum de nós não escrevia no texto, escrevia no diário de bordo.

Eu – Lembram-se de termos criado uma legenda de correção?

GD – Sim, tem símbolos.

Eu – E vocês lembram-se da legenda ou quando era para corrigir o texto olhavam para o placard?

GD – Olhávamos para a legenda para conseguirmos escrever as palavras bem.

Eu – No primeiro texto mostrei-vos uma castanha, no segundo texto mostrei-vos um brócolo e no terceiro texto ouvimos uma música. É mais fácil fazerem histórias assim ou sem vos mostrar nada?

GD – Sem nada, assim podemos utilizar a imaginação. Porque os textos também ficam bons assim. Eu leio e vou dentro da minha cabeça buscar as imagens.

Eu – E quando vêm uma imagem conseguem caraterizar melhor a personagem ou não?

GD – Sim, com a imagem ajuda. Porque vemos e escrevemos.

#### Anexo 45 – Transcrição da Entrevista ao Grupo dos Tubarões

Eu - Vocês lembram-se quando eu corrigia os vossos textos, que escrevia umas notas para vos ajudar?

Grupo dos Tubarões (GT)- Sim.

Eu- E vocês liam essas notas?

GT – Sim.

Eu – E liam individualmente ou lia cada um para si?

GT – Lia cada um para si.

Eu – E percebiam o que estava lá escrito?

GT – Sim, mas às vezes não.

Eu – E quando não percebiam o que faziam?

GT – Perguntávamos à professora Margarida.

Eu – Quando estavam a corrigir os vossos textos que materiais utilizavam?

GT – Falávamos em grupo ou pedíamos ajuda à professora Margarida

Eu – Como tomavam as decisões em grupo?

GT – Fazíamos uma votação com o dedo no ar. Quem tiver mais votos fica.

Eu – Antes de fazerem o texto tinham que preencher o guião, quem o escrevia?

GT – Cada um dizia uma ideia e a folha passa por todos nós. Imagina o Martim escreve e os outros dão ideias.

Eu – E o texto quem o escrevia?

GT – Cada um escreve um bocadinho, é igual ao guião.

Eu – Lembram-se de termos criado uma legenda de correção?

GT – Sim, é para indicar o que está mal.

Eu – E vocês lembram-se da legenda ou quando era para corrigir o texto olhavam para o placard?

GT – Muitas vezes ainda olhávamos. Não sabemos todos os sinais.

Eu – No primeiro texto mostrei-vos uma castanha, no segundo texto mostrei-vos uma batata e no terceiro texto ouvimos uma música. É mais fácil fazerem histórias assim ou sem vos mostrar nada?

GT – Assim a ver as imagens gostamos mais.

Eu – E quando vêm uma imagem conseguem caraterizar melhor a personagem ou não?

GT – Era mais fácil com a imagem.

#### Anexo 46 – Transcrição da Entrevista ao Grupo dos Crocodilos

Eu - Vocês lembram-se quando eu corrigia os vossos textos, que escrevia umas notas para vos ajudar?

Grupo dos Crocodilos (GC)- Sim.

Eu- E vocês liam essas notas?

GC – Sim.

Eu – E liam individualmente ou lia cada um para si?

GC – Lia a Ana para o grupo todo.

Eu – E percebiam o que a Ana lia?

GC – Sim, mas algumas palavras não percebíamos muito bem.

Eu – E quando não percebiam o que faziam?

GC – Pedíamos para vires ao pé de nós.

Eu – Quando estavam a corrigir os vossos textos que materiais utilizavam?

GC – Nós às vezes combinávamos e corrigíamos o que sabíamos, quando não conseguíamos chamávamos-te e tu ias ao quadro para nós pedirmos ajuda à turma toda.

Eu – Como tomavam as decisões em grupo? Imaginem que tinham que decidir se a história se passava na floresta ou na praia como faziam?

GC – Quem queria a praia metia o dedo no ar, quem queria a floresta metia o dedo no ar. Quem tivesse mais votos ficava essa ideia.

Eu – Antes de fazerem o texto tinham que preencher o guião, quem o escrevia?

GC – Às vezes escrevia eu, às vezes escrevia o Leandro, às vezes escrevia o Misael, o Gonçalo e a Antónia.

Eu – E o texto quem o escrevia?

GC – Eram todos uma frase, mas às vezes era só a Ana.

Eu – Lembram-se de termos criado uma legenda de correção?

GC – Sim, construímos em grupo.

Eu – E vocês lembram-se da legenda ou quando era para corrigir o texto olhavam para o placard?

GC – Algumas sabíamos, as não conhecíamos todos bem.

Eu – No primeiro texto mostrei-vos uma castanha, no segundo texto mostrei-vos um pacote de leite e no terceiro texto ouvimos uma música. É mais fácil fazerem histórias assim ou sem vos mostrar nada?

GC – Assim com imagem é melhor dá-nos mais ideias. Quando precisamos de uma personagem e não sabemos olhamos para a imagem.

Eu – E quando vêm uma imagem conseguem caracterizar melhor a personagem ou não?

GC – Sim, o pacote de leite é branco, tem palhinha, tem palavras escritas e tem leite lá dentro.

#### Anexo 47 – Indutor utilizado na Primeira Intervenção



Anexo 48 – Indutor utilizado na Segunda Intervenção



**Canção: Pinheirinho**

Pinheirinho, pinheirinho  
De ramos verdinhos  
P´ra enfeitar, p´ra enfeitar  
Bolas, bonequinhos. (bis)

Uma bola aqui  
Outra acolá  
Luzinhas que piscam  
Que lindo que está.

Olha o Pai Natal  
De barbas branquinhas  
Traz o saco cheio  
De lindas prendinhas.

É Natal! É Natal!  
Salvação e Luz!  
Alegria, cristãos,  
Já nasceu Jesus. (bis)