



MAFALDA SIMÕES  
TOMAZ **APRENDER A ESCREVER &  
ESCREVER PARA APRENDER:**  
avaliação formativa e revisão coletiva  
de textos narrativos

Relatório do Projeto de Investigação do Mestrado  
em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo  
do Ensino Básico

**ORIENTADOR**

Professor Doutor Jorge Pinto

Dezembro de 2022

*“E se as histórias para crianças passassem a ser de leitura obrigatória para os adultos?  
Seriam eles capazes de aprender realmente o que há tanto tempo têm andado a ensinar?”*

José Saramago, 2001

## Agradecimentos

Demorei muito tempo até descobrir o que queria ser quando fosse grande. Este projeto de investigação é o culminar da grande aventura que foi crescer e descobrir o meu lugar no mundo. Claro que em qualquer história de aventura, o herói precisa da ajuda dos seus fiéis companheiros e eu não fui exceção.

Quero deixar o meu agradecimento ao Professor Doutor Jorge Pinto, meu orientador, por nunca ter desistido de mim e ter-se mostrado sempre disponível para me ajudar em todo o processo. Sem ele, este projeto nunca teria saído da minha cabeça.

Agradeço aos meus pais, Carla e Luís, pelo amor e apoio incondicionais, por me terem aberto todas as portas, por me darem as mãos em todos os saltos e por serem pais-galinhas, sempre a *melgar-me* para acabar de escrever este relatório.

Deixo um beijinho especial ao Nuno, a minha âncora, por ter embarcado comigo nesta viagem, sem nunca desistir. Sempre ao meu lado, mesmo nas alturas de maior desmotivação, para me centrar e lembrar dos meus objetivos.

Agradeço, também, aos meus irmãos mais novos, Miguel e Filipe, e à minha prima Ana, por sempre me apoiarem e acreditarem em mim.

Aos meus avós e tios, dedico um grande agradecimento por todo o amor e apoio em qualquer fase da minha vida.

Quero, também, agradecer aos meus amigos e colegas, por me terem acompanhado, aturado e ensinado muito ao longo de toda esta aventura.

Por fim, quero, ainda, agradecer a todos os professores e professoras da ESE e a todos os profissionais de educação que se cruzaram comigo e me ajudaram a descobrir o que queria ser.

Sem todos vocês, eu não seria a professora que sou. Não seria a pessoa que sou. Muito obrigada!

## Resumo

O presente relatório é o alicerce de um estudo realizado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio IV, tendo como principal objetivo melhorar as competências de escrita dos alunos de uma turma do 4.º ano, através da implementação de sessões de revisão coletiva de textos, com recurso a *feedback* oral. Devido ao contexto pandémico provocado pela Covid-19, o projeto não foi aplicado. Todavia, com a respetiva adequação dos materiais e da proposta, pode ser implementado no futuro a outro grupo de alunos.

Esta proposta implica um ciclo sucessivo de tarefas de escrita, revisão coletiva e reescrita, mediadas pelo professor e baseadas na obra *Onde está o bolo?*, de Thé Tjong-Khing, com recurso a um referencial construído em conjunto com a turma. A partir da análise comparativa das produções dos alunos, da evolução do referencial e da incidência dos seus *feedbacks* é possível avaliar o impacto do projeto na qualidade dos textos dos alunos.

Em relação às opções metodológicas, o estudo enquadra-se numa abordagem de investigação qualitativa e baseia-se na metodologia da investigação sobre a prática. A recolha de dados será construída através da observação não estruturada, inicialmente, transitando para semiestruturada com o decorrer do projeto, com recurso a registos vídeo e áudio.

**Palavras-chave:** avaliação formativa, escrita, revisão coletiva, *feedback* oral

## Abstract

This report substantiates a study carried out within the scope of the Course Unit *Estágio IV*, with the main objective of improving the writing skills of students in a year 4 class of primary school, through an exercise of collective revision of texts, using oral *feedback*. Due to the pandemic context caused by Covid-19, the project was not applied. However, with the respective adequacy of the materials and the proposal, it can be implemented in the future with another group of students.

This proposal involves a successive cycle of writing tasks, collective revision and rewriting, mediated by the teacher and based on the book *Onde está o bolo?*, by Thé Tjong-Khing, using a guide built together with the class. From the comparative analysis of the students' productions, the evolution of the guide and the incidence of their *feedbacks*, it is possible to evaluate the impact of the project on the quality of the students' texts.

Regarding the methodological options, the study fits into a qualitative research approach and is based on the methodology of research in practice. Data collection will be built through unstructured observation initially, transitioning to semi-structured as the project progresses, using video and audio recordings.

**Keywords:** formative assessment, writing, collective revision, oral *feedback*

# Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Quadro Teórico de Referência.....	5
I. A avaliação.....	5
1.1. Breve história da avaliação.....	5
1.2. Avaliação formativa.....	8
1.3. <i>Feedback</i> .....	13
II. A escrita.....	19
2.1. A importância da escrita para a aprendizagem.....	19
2.2. O papel da escola na promoção da escrita.....	21
2.3. O ensino da dimensão textual da escrita.....	22
Capítulo II – Metodologia de Investigação.....	29
I. O método.....	29
II. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	34
2.1. Observação participante.....	35
2.2. Inquérito por entrevista semiestruturada.....	36
2.3. Análise documental.....	38
III. Procedimentos de análise de dados.....	38
3.1. Análise de conteúdo.....	39
Capítulo III – Intervenção Pedagógica.....	41
I. Organização da intervenção.....	41
II. Proposta de intervenção pedagógica.....	42
1.1. Primeira semana.....	42
1.2. Segunda semana.....	44
1.3. Terceira, quarta e quinta semanas.....	45
1.4. Sexta semana.....	45
Considerações finais.....	46
Referências.....	48
Apêndices.....	52

## **Índice de Figuras**

Figura 1 - Modelo de Avaliação Formativa de Margaret Heritage (adaptado de IowaCORE, 2017).....	9
Figura 2 - Modelo de feedback (adaptado de Hattie & Timperley, 2007).....	14
Figura 3 - Modelo processual de escrita de Flower e Hayes (1981), retirado de Gomes, Leal & Serpa (2016).....	24
Figura 4 - Atividades de apoio à planificação (adaptado de Barbeiro & Pereira, 2007). .....	26
Figura 5 - Atividades de apoio à textualização (adaptado de Barbeiro & Pereira, 2007). .....	27
Figura 6 - Atividades de apoio à revisão (adaptado de Barbeiro & Pereira, 2007). ....	27
Figura 7 – Organização da intervenção pedagógica. ....	41

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados. ....	35
--------------------------------------------------------------	----

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Síntese do paradigma sociocrítico. ....	30
Tabela 2 - Análise dos dados obtidos pelo inquérito por entrevista ao professor cooperante.....	39
Tabela 3 - Análise das produções escritas dos alunos.....	40
Tabela 4 - Organização e síntese das sessões.....	42

## Introdução

*“Toda a escrita é uma marca. E a marca, enquanto registo de passagem ou memória, esteve, desde sempre, ao serviço da espécie humana. Através dela, o ser humano perdura e tenta combater o esquecimento que o tempo impõe ao acontecido e ao pensado.”* (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011, p. 7).

A escrita tem evoluído desde o seu aparecimento, condicionada pela evolução do próprio ser humano e das necessidades e condicionantes dos contextos culturais das várias civilizações (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011). Na sociedade atual, a capacidade de produzir textos escritos tornou-se uma exigência, pedindo-se aos seus membros que demonstrem, em vários momentos e com diferentes finalidades, capacidades de escrita (Barbeiro & Pereira, 2007). Nesse sentido, cabe à escola tornar os alunos capazes de tais façanhas, possibilitando-lhes o acesso às múltiplas funções da escrita (*idem, ibidem*).

Como referido anteriormente, a escrita é uma marca. É um registo do que aconteceu, do que se pensou, do que se aprendeu. É uma ferramenta de aprendizagem ao nosso serviço, através da qual podemos registar, expressar e organizar o conhecimento ou armazenar e gerir informações que, de outra forma, se perderiam (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011). É, também, um instrumento de comunicação, uma vez que “escreve-se para se ser lido, para transmitir ao outro aquilo que não poderia ser transmitido de outro modo com a mesma eficácia” (*idem, ibidem*, p. 7). Pode-se dizer até que é pela escrita, e conseqüente leitura, que aprendemos a pensar (*idem, ibidem*).

Pela sua progressiva complexificação, a escrita distanciou-se significativamente da fala, implicando a aquisição e o desenvolvimento de competências diferentes das exigidas pela oralidade e desempenhando, também, outras funções sociais (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011; Niza, Segura, & Mota, 2011). Assim, a escrita não pode ser entendida como uma transcrição da oralidade, necessitando de um processo explícito de ensino e aprendizagem, “quer na apropriação inicial dos primeiros registos de coisas contadas, quer no desenvolvimento da comunicação escrita diferenciada, para produzir tipos de textos adaptados às distintas atividades sociais que a escrita serve” (Niza, 2005, em Niza, Segura, & Mota, 2011, p. 7).

O docente deve, portanto, motivar os alunos para a aprendizagem da escrita. Tal tarefa implica a clarificação das funções da escrita e do seu valor dentro da nossa

cultura, bem como a enunciação das vantagens do domínio desta competência e do seu aperfeiçoamento nas vertentes ortográfica e textual (Baptista, Viana, & Barbeiro, 2011).

Parte integrante deste processo de ensino e aprendizagem é a avaliação. Considero que o agir pedagógico do professor pode ser dividido, em suma, em três dimensões: a primeira, o planeamento da ação; de seguida, o desenvolvimento da ação (como são desenvolvidas as tarefas); e, por fim, a avaliação do que os alunos aprenderam (Pinto, 2019). Todavia, estas três dimensões encontram-se interligadas entre si, uma vez que a avaliação é feita no final da ação tendo em conta o que foi planeado (*idem, ibidem*). Desta forma, o docente avalia cada uma das produções dos alunos, “de modo a que a sua intervenção esteja conforme às suas competências cognitivas e às necessidades do aluno relativamente a essa produção.” (Boggino, 2009, p. 83).

No entanto, não se propõe uma avaliação sucessiva de resultados parciais, nem a comparação dos mesmos às metas estabelecidas (Boggino, 2009). Pretende-se, sim, que a avaliação diga respeito ao processo de aprendizagem, comparando as produções dos alunos com os saberes que tinham no início da tarefa (*idem, ibidem*). É através da interpretação destas evidências de aprendizagem, face aos conhecimentos prévios dos alunos e aos objetivos definidos, que o docente pode chegar a um juízo avaliativo (Pinto, 2019). Depois, pode-se enveredar por dois caminhos diferentes: o juízo avaliativo pode traduzir-se numa classificação da aprendizagem do aluno ou pode conduzir à adaptação da ação pedagógica, repercutindo-se nos objetivos e na ação, iniciando um novo ciclo avaliativo (*idem, ibidem*). Enquanto a primeira opção culmina numa avaliação das aprendizagens (ou sumativa), a segunda afirma-se como a avaliação para a aprendizagem (ou formativa). Devido à sua função reguladora e de apoio à aprendizagem dos alunos, atribuo, neste trabalho, uma atenção particular à avaliação formativa.

Retomando a ideia de ciclo avaliativo, torna-se pertinente esclarecer que o docente não é a única figura deste processo. As informações e os juízos gerados através da interpretação das produções dos alunos são devolvidos e partilhados com os próprios, tornando-se objetos de trabalho (Pinto, 2019). São estas interações intencionais entre professor e aluno que se denominam de *feedback*, embora nem todas as interações sejam úteis em termos dos seus contributos para a aprendizagem. Segundo Shute (2008), o *feedback* formativo é somente aquele que tem como propósito contribuir para as aprendizagens do aluno, induzindo-o a modificar o seu pensamento ou comportamento (Pinto, 2019). É necessário, portanto, que os *feedbacks* facultados “(i) se centrem na tarefa realizada e não nas características pessoais do aluno, ou seja,

serem descritivos; (ii) que o proposto possa ser controlado pelo aluno; e (iii) requeiram mais trabalho do aluno do que do professor” (William, 2012, em Pinto, 2019, p. 29). Creio que esta abordagem pode conduzir ao aumento da concentração dos alunos na tarefa, ao aumento da sua motivação para a aprendizagem e à identificação das suas dificuldades, face aos objetivos de aprendizagem definidos.

Por outro lado, não deve ser descurada a relação entre os alunos. Muitas vezes, por serem colegas e amigos, torna-se mais fácil aceitar os *feedbacks* dos pares do que do professor, contribuindo para uma relação mais positiva entre os alunos e o próprio erro. Assim, “entra em cena um outro sujeito, com outro ponto de vista, com uma bagagem de conhecimentos diferenciada, e que tem maiores chances de visualizar os problemas [do produto]” (Mafra & Barros, 2017, p. 38). Desta forma, expande-se o leque de oportunidades de aprendizagem para todos os envolvidos, uma vez que os alunos-revisores podem também identificar possíveis problemas no seu trabalho, a partir daquilo que foi analisado no trabalho do colega (*idem, ibidem*).

Considerando as ideias expressas nos parágrafos anteriores, centrarei o meu projeto de investigação no desenvolvimento das competências de escrita dos alunos, pondo a tónica na sua componente textual, através da utilização de práticas de avaliação formativa. Vou procurar desenvolver uma ação em que construo, em conjunto com os alunos, um referencial para a escrita de textos narrativos, que servirá de apoio à planificação e revisão dos textos.

Em suma, durante o desenvolvimento do projeto, pretendo promover o desenvolvimento das competências de escrita dos alunos, analisando o contributo do ensino explícito das etapas de planificação e revisão de texto e das práticas de autoavaliação e revisão coletiva de texto para tal objetivo. O *feedback* formativo e a lista de verificação (referencial guião da produção escrita) constituir-se-ão como os instrumentos mediadores de toda a ação pedagógica.

Por fim, esclareço que, além de reconhecer a pertinência do estudo destas duas grandes áreas temáticas da Educação considerando o que já foi exposto neste capítulo, tenho especial interesse nestes temas, influenciada pelas minhas próprias experiências como aluna e como professora-estagiária. Recordando a minha passagem pela escolaridade obrigatória, entendo que a maioria das minhas experiências avaliativas de que fui alvo foram sumativas, baseadas em fichas de avaliação e exames. Quando se aproximavam as datas dos testes, vivia-se um ambiente muito tenso, cultivado pelo peso que a nossa prestação naquele momento tinha na nossa avaliação. Não é esta a cultura

escolar que quero promover e não é este o ambiente que quero providenciar às crianças que, futuramente, serão minhas alunas.

Por outro lado, desempenhando o papel de professora-estagiária, percebi que um dos meus grandes pontos fracos dizia respeito à avaliação. Nos momentos de estágio anteriores, senti muitas dificuldades em avaliar as crianças e as suas aprendizagens, mas também a minha ação pedagógica. Senti que não compreendia o processo de avaliação. Por conseguinte, foi um aspeto da minha prática que me dediquei a melhorar, tendo procurado informar-me melhor sobre as questões da avaliação formativa.

Acrescento, ainda, que a leitura e a escrita sempre foram, e ainda são, atividades muito prazerosas para mim, desde o 1.º ciclo do Ensino Básico. Apesar de não ter memórias concretas, atribuo esse facto às experiências que me foram possibilitadas, quer no meio escolar, quer no meio familiar, que envolveram tais competências. Considero, também, que a escola tem um papel importantíssimo no desenvolvimento das competências de escrita, não só a nível da correspondência grafema-fonema, mas também na melhoria da qualidade das produções escritas dos alunos. No entanto, sinto que as tarefas apresentadas aos alunos neste sentido são, geralmente, poucas e insuficientes, na medida em que são, muitas vezes, descontextualizadas e corrigidas apenas pelo professor, sem hipótese de reescrita do texto. Ao articular esta área de ensino com as práticas de avaliação formativa, espero ser capaz de proporcionar aos estudantes momentos de aprendizagem interessantes, envolventes e motivadores, que os levem a desenvolver o gosto pela escrita e, conseqüentemente, as suas competências nesta área.

Tendo em conta o exposto, quer de um ponto de vista teórico, quer de opções pedagógicas, a minha questão-problema será a seguinte: **«De que modo a estratégia de revisão coletiva de textos narrativos contribui para o desenvolvimento das competências de escrita dos alunos?»**. Esta questão pode, ainda, subdividir-se em duas outras: *«De que modo os feedback ajudam à correção textual pelo autor?»* e *«Quais os feedback mais úteis para a melhoria da produção textual?»*.

Estruturalmente, esta dissertação apresenta-se dividida em três capítulos. O primeiro corresponde ao Quadro Teórico de Referência, no qual apresento o enquadramento teórico do projeto. No segundo, explico a metodologia adotada para o desenvolvimento do estudo, indicando as técnicas de recolha de dados e os procedimentos de análise de dados a utilizar. No último capítulo, procedo à descrição do plano de intervenção pedagógica no âmbito deste projeto.

# Capítulo I – Quadro Teórico de Referência

Neste capítulo, são apresentados os temas que sustentam a investigação, pelo que o mesmo se encontra dividido em duas secções. Na primeira secção, abordo o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem e as diferentes modalidades de avaliação, denotando especial interesse nas características da avaliação formativa e do *feedback*. Na segunda secção, foco-me na importância da escrita para a aprendizagem e no papel da escola no ensino da mesma, principalmente da sua componente textual.

## I. A AVALIAÇÃO

*“Avalia-se para se conhecer e só conhecendo o que o aluno sabe ou não sabe é que é possível realizar intervenções pedagógicas apropriadas, que tendam a gerar melhorias nas suas aprendizagens.”* (Boggino, 2009, p. 79).

O ponto de partida do ensino tem que ser a avaliação. Como referido anteriormente, o agir pedagógico do professor pode ser dividido, em suma, em três momentos: o planeamento da ação; o desenvolvimento da ação; e, por fim, a avaliação do que os alunos aprenderam (Pinto, 2019). Estas três dimensões não funcionam de modo isolado, mas de uma forma interdependente num movimento circular. Pretende-se que a avaliação tenha impacto no planeamento e no desenvolvimento da ação seguinte, num ciclo contínuo de avaliação que conduz a intervenções pedagógicas cada vez mais adequadas.

Todavia, a avaliação como a conhecemos hoje é o resultado de uma lenta evolução da Escola e das práticas pedagógicas, tendo sofrido várias reconcetualizações ao longo da sua história. No sentido de melhor compreender a natureza e as funções atuais da avaliação, importa referir, ainda que brevemente, a sua história.

### 1.1. Breve história da avaliação

A história da avaliação parece ser bastante antiga, estando intimamente relacionada com a atividade humana. No campo da educação, a utilização sistemática de exames data do século XVI utilizada pelos Jesuítas e, mais tarde, pela sociedade burguesa, que os considerava reveladores dos saberes adquiridos e do esforço investido (Pinto, 2016). Por outro lado, Barbier (1983, em Pinto, 2016) refere que a avaliação enquanto prática de uso sistemático só aparece em meados do século XIX,

devido ao interesse crescente pela medida, pelo rigor, pela seleção e pela classificação, tendo surgido, nesta época, os primeiros instrumentos de medida de funções psicológicas, por exemplo. Este interesse deve-se muito à emergência da escola de massas, pois a generalização do acesso à escola aos filhos da burguesia e a nova complexidade dos sistemas educativos vieram exigir o investimento em mecanismos de seleção e orientação no sistema educativo.

Podemos considerar, assim, o século XIX como o início da afirmação de novas funções da avaliação, que se manterão atuais até hoje, principalmente ao nível das suas práticas (Pinto, 2016). No entanto, ainda hoje se vê e usa a avaliação como classificação e certificação, em que os exames “são a expressão da ideia de medida” e o ato avaliativo culmina na aprovação ou reprovação (*idem, ibidem*, p. 9). Este conceito de avaliação funda-se no pretoso rigor e na validade científica da medida, adquirindo, por isso, uma legitimidade social e científica indiscutível (*idem, ibidem*). Desta forma, os resultados da avaliação têm um impacto enorme na vida dos alunos, de cada cidadão, determinando, potencialmente, a sua integração ou exclusão na escola e, conseqüentemente, na sociedade.

Contudo, durante o século XX, desenvolveram-se vários estudos que evidenciaram as fragilidades da avaliação como medida e da sua falta de rigor em termos da sua natureza e procedimentos (Pinto, 2016), contribuindo para a crescente problematização desta forma de avaliação e abrindo o caminho para novas práticas e funções avaliativas.

Com o propósito de manter a avaliação como um processo rigoroso, a mesma começa a ser perspectivada como “uma comparação entre os objectivos que constituem o sistema de referência e o estado do aluno na consecução desses objectivos” (Pinto, 2016, pp. 16-17). O currículo é organizado por objetivos e são esses objetivos que se tornam o referencial da avaliação de cada disciplina, ou seja, através da avaliação procura-se perceber se os alunos dominam ou não os objetivos desejados. Assim, todos os alunos naquele ciclo de estudos específico são avaliados segundo os mesmos critérios e a avaliação verifica se atingiram os objetivos definidos ou não (*idem, ibidem*). Neste momento, a avaliação começa a distanciar-se da simples ideia de classificação, uma vez que se verifica a preocupação com a melhoria da gestão do programa curricular, através da introdução de procedimentos corretivos (*idem, ibidem*).

Em 1967, surge, pela primeira vez, uma diferença no âmbito da avaliação curricular proposta por Scriven, determinando duas modalidades de avaliação diferentes: a avaliação formativa e a avaliação sumativa (Barreira, Boavida, & Araújo,

2006). Este autor refere-se à avaliação sumativa como aquela “feita no final de um período de ensino para decidir a continuação de um determinado programa” (*idem, ibidem*, p. 95), enquanto a avaliação formativa é “realizada processualmente, durante o decurso do programa, para introduzir ajustamentos no sentido do seu aperfeiçoamento” (*idem, ibidem*, p. 95). Scriven considerava que a avaliação devia ser o sustento das diversas decisões pedagógicas, ocorrendo não só durante o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, mas também em relação ao próprio programa (Pinto, 2016).

Uma das questões que se podem levantar sobre a avaliação é para que é que ela se faz, ou seja as funções da avaliação. A esta interrogação, Cardinet (1983, em Pinto, 2016) propôs três grandes funções para a avaliação: (i) a certificação ou o reconhecimento e validação de aprendizagens e competências; (ii) a seleção ou orientação, no sentido de prever fundamentadamente a evolução do aluno; e (iii) a regulação dos processos de ensino e aprendizagem, na recolha de informações úteis à melhoria do seu funcionamento. Esta última função, muito próxima da avaliação formativa avançada por Scriven, parece ser a mais interessante de um ponto de vista pedagógico.

Analisando estas funções e a diferente utilização que cada uma delas pressupõe dos dados recolhidos, surgem também diferentes modalidades de avaliação. Da função de certificação da aprendizagem resulta “uma avaliação certificativa que sustenta a garantia social das aquisições feitas através do ciclo de estudos e que deve ocorrer quando o ciclo termina” (Pinto, 2016, p. 11). Por outro lado, para se poder fundamentar um prognóstico relativo à evolução do aluno é necessária “uma avaliação de diagnóstico e prognóstico que sustenta as decisões, quer de selecção, quer de orientação em função de uma antecipação do futuro próximo do aluno em termos das suas competências para prosseguir determinados níveis de estudo subsequentes” (*idem, ibidem*, pp. 11-12). Por fim, a regulação do processo de ensino e aprendizagem implica “uma avaliação formativa que sustenta a regulação do ensino e aprendizagem durante o período em que esta decorre” (*idem, ibidem*, p. 11).

Assim, diferentes funções remetem-nos para diferentes modalidades de avaliação. Devido à sua função reguladora e de apoio à aprendizagem dos alunos, atribuo, neste trabalho, uma atenção particular à avaliação formativa.

Atualmente, a avaliação é reconhecida como um processo complexo e de correlação entre as três principais formas de a perspetivar apresentadas ao longo deste capítulo: a avaliação centrada nos resultados e na classificação dos alunos, a avaliação

orientada para o estudo dos processos, que permite uma intervenção fundamentada naquela realidade educativa, e a avaliação centrada na ação como um todo, cujo objetivo “é sustentar decisões sobre as melhores respostas para os problemas emergentes dos diversos actores em interacção” (Pinto, 2016, p. 24).

## 1.2. Avaliação formativa

*“Não basta afirmarmos que um aluno tem certas dificuldades, é indispensável propormos meios, estratégias, actividades de apoio, para que esse aluno as ultrapasse.”* (Barreira, Boavida, & Araújo, 2006, p. 95).

Com a evolução da avaliação, esta começa a relacionar-se mais com as questões associadas à regulação e melhoria do processo de ensino-aprendizagem (Barreira, Boavida, & Araújo, 2006). Desta forma, deixa de ser considerada apenas numa perspetiva final e assume uma função pedagógica importante e processual de ajuda, de reflexão e de tomada de decisão (*idem, ibidem*). Assim, espera-se que a avaliação não se limite à deteção das dificuldades dos alunos e à sua classificação com base nas mesmas, mas sim que se afirme como um processo de reflexão sobre os erros e de formulação de um plano de intervenção com o objetivo de ajudar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades.

Segundo Bloom, Hastings e Madaus (1971, p. 61, em Barreira, Boavida, & Araújo, 2006), a avaliação formativa preocupa-se em “determinar o grau de domínio de uma determinada tarefa de aprendizagem e indicar a parte da tarefa não dominada”. Esta informação ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar melhor, uma vez que, após a receção da mesma, tanto o professor como o aluno se dedicam à aprendizagem específica em falta (*idem, ibidem*). É neste ciclo que a avaliação formativa regula o processo de ensino-aprendizagem, manifestando-se em duas dimensões: “o professor, informado dos efeitos do seu trabalho pedagógico, modifica a acção, ajustando as suas intervenções” e “o aluno toma consciência das dificuldades com que se depara no seu percurso de formação a fim de reconhecer e de corrigir os erros” (Ferreira, 2006, p. 74).

Margaret Heritage (2010) propôs um modelo com oito etapas para melhor explicar a natureza cíclica da avaliação formativa (cf. Figura 1). Este modelo pretende demonstrar que a avaliação formativa é um processo contínuo, integrado no processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de providenciar o apoio que os alunos precisam para dar o salto de onde estão para onde precisam de chegar, atingindo,

assim, o objetivo de aprendizagem definido. O *feedback* é a peça central deste processo.

Cada etapa do modelo será clarificada nos tópicos subsequentes. No entanto, importa, neste momento, explicar que o ciclo da avaliação formativa começa com a definição dos objetivos de aprendizagem e dos critérios de sucesso (Kivunja, 2015; IowaCORE, 2017). De seguida, o professor recolhe e interpreta as evidências da aprendizagem dos alunos, através da sua participação em várias tarefas, sendo que esta interpretação conduz à identificação da distância entre o que o aluno sabe e o que era esperado que soubesse (*idem, ibidem*). Num momento posterior, o docente providencia *feedback* ao aluno, no sentido de o orientar na descoberta e correção do erro, e ocorre o planeamento de outras estratégias pedagógicas que facilitem a apropriação do conteúdo por parte do aluno (*idem, ibidem*). Por fim, a função do professor é a de apoiar novas aprendizagens, para que o aluno consiga atingir os objetivos propostos (*idem, ibidem*). Embora este pareça ser o elemento final do processo de avaliação formativa, é essencial compreendê-lo como uma porta aberta para um novo ciclo, sendo necessário redefinir novos objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso.

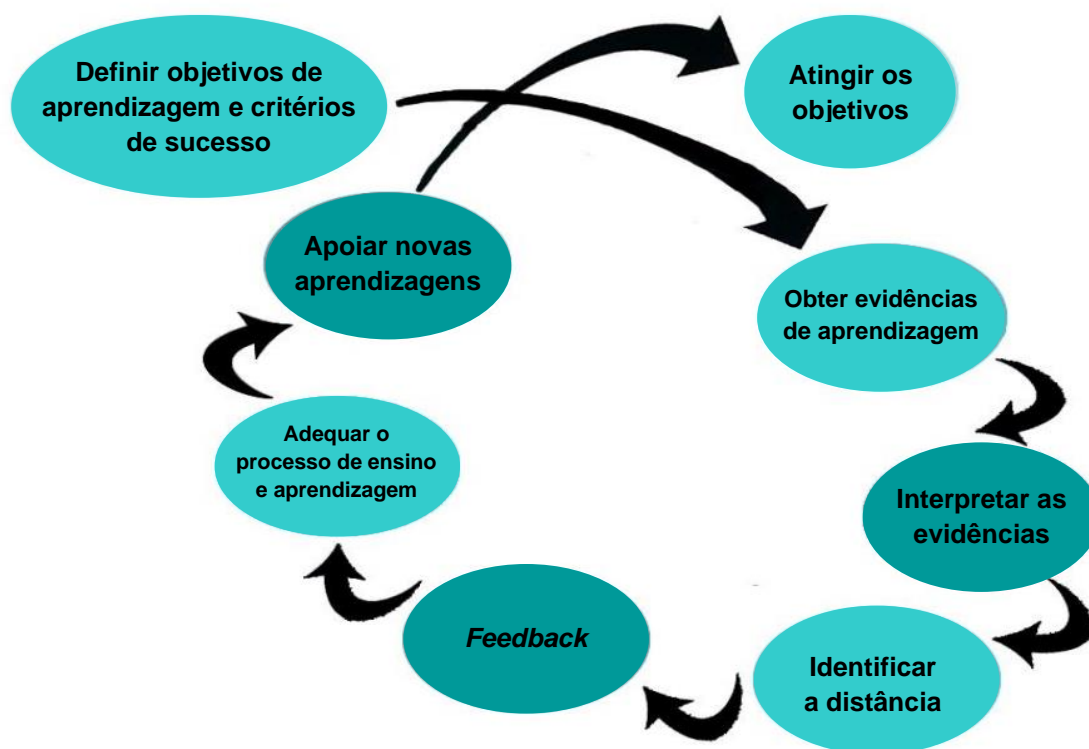


Figura 1 - Modelo de Avaliação Formativa de Margaret Heritage (adaptado de IowaCORE, 2017).

### **1.2.1. Objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso**

O primeiro passo da avaliação formativa é a identificação dos objetivos de aprendizagem de uma aula ou sequência de aulas (Heritage, 2010). Os objetivos de aprendizagem marcam o que o aluno vai aprender no decorrer das aulas e são, muitas vezes, traduzidos pelos programas das diferentes disciplinas. É imprescindível que os objetivos sejam explicitados junto dos alunos, uma vez que a sua compreensão dos mesmos tem impacto na sua motivação e desempenho cognitivo, promovendo o desenvolvimento da sua autonomia e autoestima (IowaCORE, 2017).

Por outro lado, o professor deve, também, definir os critérios de sucesso que os alunos devem alcançar para demonstrar o seu conhecimento e cumprimento das metas de aprendizagem definidas (Kivunja, 2015). Estes critérios são o guia da aprendizagem dos alunos, servindo como instrumentos de verificação da aprendizagem quer para os próprios alunos, quer para o professor (Heritage, 2010; IowaCORE, 2017). Assim, devem ser comunicados claramente aos alunos para minimizar discrepâncias potencialmente debilitantes entre o que os alunos acreditam que vale a pena aprender (IowaCORE, 2017).

### **1.2.2. Obter evidências de aprendizagem**

Ora, as evidências são os produtos (as realizações) que os alunos apresentam e que podem estar mais ou menos afastados do que é pretendido, mais ou menos completos, e a sua análise possibilita a adoção informada de uma determinada estratégia pedagógica pelos professores (IowaCORE, 2017). Esta obtenção decorre durante o envolvimento dos alunos em várias tarefas, pelo que o professor deve empregar estratégias diferenciadas como a observação, o inquérito e a análise de fichas de trabalho concluídas ou de notas escritas pelos alunos, por exemplo (Heritage, 2010; IowaCORE, 2017). Independentemente da estratégia escolhida pelo professor, o ponto-chave da mesma é permitir o acesso às informações relativas ao desenvolvimento da aprendizagem.

Heritage (2010) realça que, apesar de, geralmente, se planear estas estratégias com antecedência, estas evidências podem surgir espontaneamente a partir de algo que os alunos façam ou digam, sendo igualmente importante que o professor esteja atento e recetivo a estas informações, para que possa fazer os ajustes necessários à sua prática.

### **1.2.3. Interpretar as evidências**

Nesta fase do processo, o professor examina todas as evidências obtidas, tanto as planejadas como as espontâneas, em relação aos critérios de sucesso para determinar o nível de aprendizagem do aluno: o que foi entendido, quais são os principais erros, que conhecimento reteve e quais as competências adquiridas (Heritage, 2010). No entanto, ao interpretar as evidências, o professor pode aperceber-se que não há evidências suficientes para chegar a uma conclusão viável, pelo que poderá ser necessário obter mais evidências (*idem, ibidem*). Por outro lado, o professor pode, também, descobrir que não precisa de fazer nenhum ajuste na sua prática pedagógica, porque os alunos já alcançaram os critérios de sucesso (*idem, ibidem*).

### **1.2.4. Identificar a distância**

A identificação desta distância entre o que o aluno sabe, compreende ou é capaz de fazer e o que é esperado que ele saiba, compreenda ou consiga fazer advém da interpretação das evidências (Heritage, 2010). A correta identificação da distância e a apresentação de um objetivo desafiador apropriado é fulcral, uma vez que, se um aluno interiorizar a distância como sendo inultrapassável, então o objetivo pode tornar-se inatingível (IowaCORE, 2017). Por outro lado, se a distância for percebida como muito simples de eliminar, o aluno pode considerar que o objetivo não vale o esforço (*idem, ibidem*).

A distância ideal é teorizada por Vygotsky (1986, em IowaCORE, 2017) como a zona de desenvolvimento proximal, sendo nesta zona que ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Assim, a zona de desenvolvimento proximal pode ser definida como a distância entre o que o aluno consegue realizar sozinho durante a resolução independente de problemas e o nível de resolução de problemas que pode atingir sob a orientação de um adulto ou em colaboração com um colega mais experiente (*idem, ibidem*). Durante este processo, o aluno internaliza novas estratégias de resolução de problemas e aprende.

Neste sentido, os erros dos alunos não podem ser vistos como objetos de punição, mas sim como revelações do processo de raciocínio e das estratégias de aprendizagem dos alunos ou, até, das estratégias de ensino do professor (Ferreira, 2006). Desta forma, para que o professor possa adotar as medidas mais adequadas, os erros dos alunos devem ser explorados e compreendidos por todos os intervenientes (*idem, ibidem*).

### **1.2.5. Feedback**

Dada a importância atribuída ao *feedback* no processo de avaliação formativa, o mesmo assume uma posição central nesta investigação, pelo que será clarificado em profundidade de seguida. Todavia, importa, neste momento, esclarecer que, para ser eficaz na promoção da aprendizagem, o *feedback* deve ser orientado para o aluno, no sentido de o ajudar a avançar em direção aos objetivos de aprendizagem (Heritage, 2010). Não se pode limitar a informar o aluno se a sua resposta está certa ou errada. Espera-se, portanto, que o professor providencie um *feedback* descritivo do nível em que o aluno se encontra em relação aos critérios de sucesso, com pistas sobre o que pode ser feito para progredir e atingir o patamar desejado (*idem, ibidem*).

### **1.2.6. Adequar o processo de ensino-aprendizagem**

Em função do *feedback* sobre a aprendizagem que o professor recebe e providencia, deve adequar o processo de ensino-aprendizagem para que as suas práticas sejam compatíveis com as necessidades de aprendizagem dos alunos (Heritage, 2010; Kivunja, 2015). Por outras palavras, é essencial que o professor implemente e dinamize experiências de aprendizagem que apresentem desafios adequados aos alunos, orientando-os no salto de onde estão para onde é esperado que cheguem (Heritage, 2010).

Ferreira (2006) refere que tal adaptação das atividades deve ocorrer em negociação com o aluno, considerando as diferenças e características individuais.

### **1.2.7. Apoiar novas aprendizagens**

Nesta etapa, surge a oportunidade de fornecer o apoio necessário para permitir que os alunos avancem do que já sabem para o que precisam de aprender para fechar a distância (Heritage, 2010; Kivunja, 2015). Com o apoio providenciado, e recorrendo ao *feedback* e às suas próprias estratégias de aprendizagem, os alunos tornam-se capazes de interiorizar os conteúdos, conforme vão adquirindo uma compreensão mais profunda do tópico e aprendendo as habilidades necessárias para atingir o objetivo de aprendizagem (Kivunja, 2015). Todavia, caso o apoio se verifique insuficiente e o aluno não consiga ultrapassar, ainda, a distância identificada, poderá ser necessário readequar o processo de ensino-aprendizagem e planear novas estratégias pedagógicas (Heritage, 2010).

### **1.2.8. Atingir os objetivos ou reduzir a distância**

A etapa final do processo de avaliação formativa é a conquista dos objetivos propostos inicialmente ou, por outras palavras, reduzir o máximo possível a distância entre o nível de aprendizagem dos alunos e o nível esperado. No entanto, como referido anteriormente, à medida que se atinge um patamar, o professor deve selecionar novos objetivos de aprendizagem, renovando o ciclo de avaliação formativa (Heritage, 2010).

Por fim, saliento que todo o processo de avaliação formativa depende de uma cultura de sala de aula onde os alunos se sintam seguros para dizer que não entendem algo e para dar e receber *feedback* construtivo aos e dos colegas. Assim, os professores devem estabelecer uma cultura de sala de aula caracterizada pelo reconhecimento e valorização das diferenças individuais (Heritage, 2010). Num ambiente de aprendizagem onde os alunos ouvem e respeitam os colegas, respondem de forma positiva e construtiva e apreciam as suas diferentes competências, todos os alunos se sentirão seguros para aprender uns com os outros.

### **1.3. Feedback**

Como vemos neste esquema, o *feedback* tem sido amplamente citado como um atributo-chave da avaliação formativa. Contudo, estudos têm demonstrado que o *feedback* típico fornecido pelos professores na forma de classificações, notas e comparações da pontuação dos alunos em relação aos colegas, bem ou mal não tem efeito na aprendizagem do aluno ou, quando tem, é desencorajante (IowaCORE, 2017).

Por outro lado, Hattie (1999, em Hattie & Timperley, 2007) demonstrou que os *feedback* mais eficazes na melhoria da aprendizagem são os que providenciam pistas claras aos alunos, estão relacionados com os objetivos definidos e são transmitidos de forma oral ou através de vídeo e aplicações digitais. Os autores acrescentam, ainda, que as instruções programadas, os elogios, os castigos e a oferta de recompensas externas revelaram-se os métodos menos eficazes.

Assim, o *feedback* deve ser necessariamente utilizado para melhorar a aprendizagem, fornecendo aos alunos informações úteis e descritivas sobre o seu patamar atual em função dos critérios de sucesso acordados e pistas sobre o que pode ser feito para fechar tal distância (Heritage, 2010). Para guiar os professores, e outros intervenientes no processo educativo, na interação com os alunos, Hattie e Timperley (2007) sugeriram um modelo de *feedback* (cf. Figura 2), no qual definem as três questões principais a que deve responder.

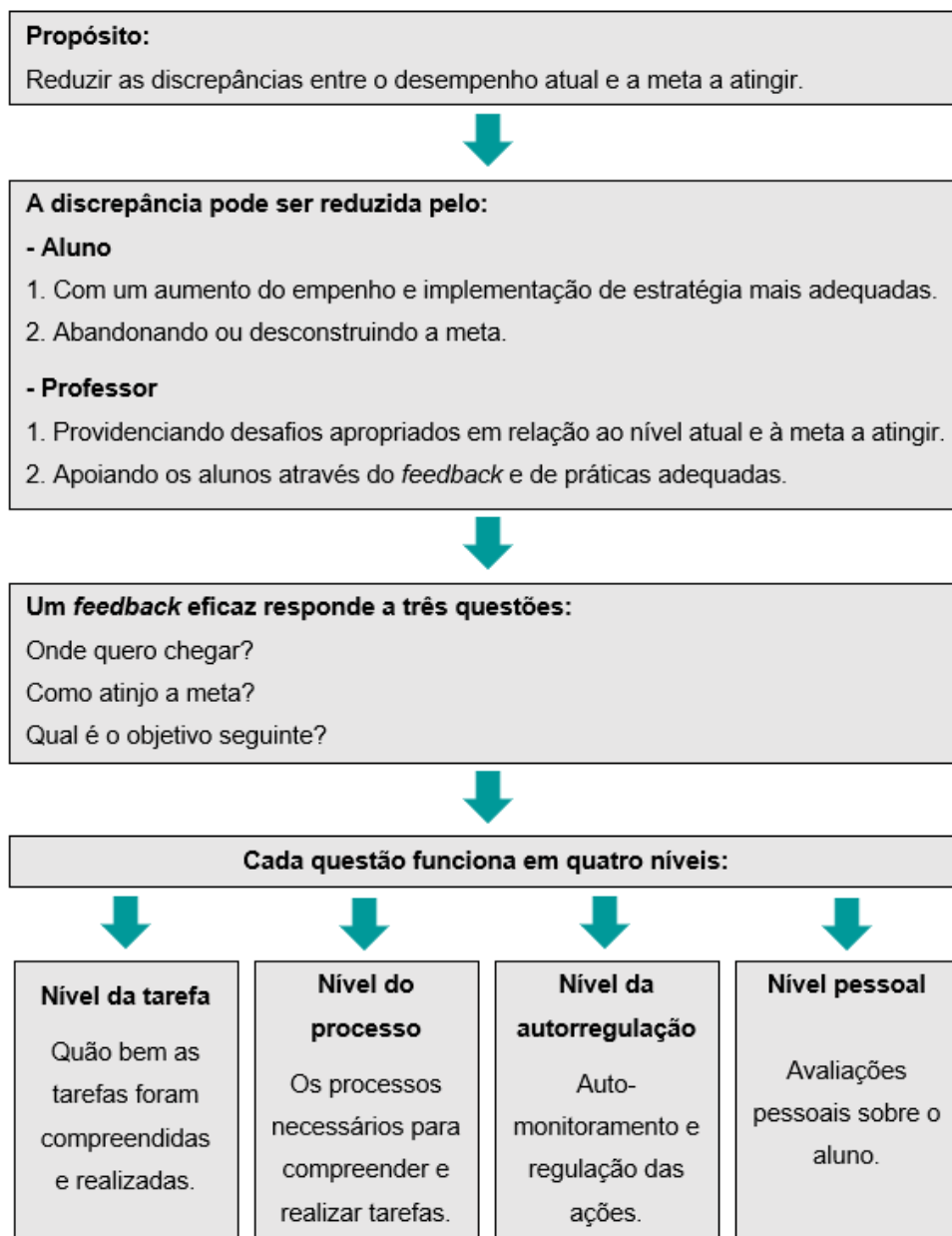


Figura 2 - Modelo de feedback (adaptado de Hattie & Timperley, 2007).

Hattie e Timperley (2007) consideram, assim, que aprender consiste em reduzir a discrepância entre o desempenho atual do aluno, o que ele sabe no momento, e o que é esperado que ele saiba. De forma a atingir a meta, o aluno e o professor devem trabalhar em conjunto, adaptando as suas estratégias e atitude face às tarefas.

Na ótica do aluno, este pode aumentar o seu empenho e esforço face às tarefas, procurando novos desafios cognitivos e desenvolvendo as suas competências de autoavaliação e deteção de erros (Hattie & Timperley, 2007). Para além disso, pode também descobrir novas estratégias e mais conhecimento para resolver os desafios propostos. No entanto, para tornar esta atitude possível é necessária a explicitação clara do objetivo de aprendizagem, um forte sentido de compromisso e crença própria e

externa no sucesso do aluno (*idem, ibidem*). Caso contrário, o aluno pode desconstruir ou abandonar a meta, selecionando os objetivos conseguidos e ignorando os restantes, aceitando um desempenho abaixo das suas reais capacidades como satisfatório (*idem, ibidem*).

No sentido de evitar o desfecho menos desejado, o professor deve apoiar os alunos providenciando desafios apropriados e *feedback* eficaz. Ao definir objetivos específicos, o professor foca a atenção do aluno e permite um *feedback* mais dirigido e individualizado às necessidades do aluno (Hattie & Timperley, 2007). Nesse sentido, as informações transmitidas aos alunos devem guiar-se por três grandes questões: “onde quero chegar?”; “como atinjo a meta?” e “qual é o objetivo seguinte?”, sendo que num ambiente de aprendizagem essencial ambos, professor e aluno, assumem a responsabilidade de tentar responder às mesmas (*idem, ibidem*).

A primeira pergunta foca-se na clarificação do objetivo. É importante que o aluno compreenda (i) o que lhe é pedido que saiba fazer, (ii) quais as competências ou conhecimentos que é esperado que adquira e desenvolva e (iii) como vai ser verificada a aprendizagem. Bargh, Gollwitzer, Lee-Chai, Barndollar, and Trotschel (2001, em Hattie & Timperley, 2007) demonstraram que a resposta a esta questão pode promover a cooperação e o trabalho em grupo, aumentar a persistência na resolução de uma tarefa diante de obstáculos e favorecer a retoma de tarefas interrompidas mesmo na presença de alternativas mais atraentes.

Já a segunda questão relaciona-se com o desempenho atual do aluno em relação a uma determinada tarefa. O professor deve definir uma estratégia baseada nos sucessos e/ou erros anteriores do aluno, informando-o regularmente do seu progresso e fornecendo pistas sobre como avançar (Hattie & Timperley, 2007). Muitas vezes, a resposta a esta pergunta surge sob a forma de testes e fichas de avaliação, embora estes não sejam considerados como os veículos mais adequados para transmitir *feedback* formativo.

Por último, “qual é o objetivo seguinte?” pretende definir novas oportunidades de aprendizagem. O ensino é, maioritariamente, sequencial, na medida em que os professores providenciam informações e tarefas, os alunos resolvem-nas e, a seguir, o professor fornece mais informações e mais tarefas. No entanto, o *feedback*, e a resposta à terceira pergunta, pode ser usado para incluir situações mais desafiantes, promover a autoavaliação, aumentar a fluência e facilidade do aluno na resolução de tarefas e fomentar um conhecimento mais íntimo e profundo sobre o que foi aprendido e o que ainda não é compreendido pelo aluno (Hattie & Timperley, 2007).

As três questões referidas anteriormente estão interrelacionadas, podendo atuar em quatro níveis diferentes: (i) ao nível da tarefa; (ii) ao nível do processo; (iii) ao nível da autorregulação, e (iv) ao nível pessoal.

O *feedback* sobre a tarefa inclui informação sobre quão bem o aluno está a resolver a tarefa, distinguindo as respostas corretas das incorretas e adquirindo mais conhecimento sobre o tema em estudo (Hattie & Timperley, 2007). Este é, geralmente, o tipo mais comum de *feedback* dado em contexto de sala de aula, quer por escrito, quer oralmente, como, por exemplo, quando o professor comenta “Isso mesmo, a resposta está certa!” ou “Desta vez, não acertaste, mas continua a tentar!”. No entanto, é importante que o professor avalie se a dificuldade do aluno se deve a interpretações erróneas ou a falta de conhecimento, uma vez que, no segundo caso, o *feedback* não é tão compensatório, devendo investir-se em nova instrução (*idem, ibidem*).

Contudo, para os autores, o *feedback* a este nível comporta duas desvantagens. Em primeiro lugar, pode não haver uma distinção clara entre este nível e o nível pessoal, surgindo muitas vezes elogios sobre o aluno e não sobre a resolução da tarefa, o que diminui a eficácia do *feedback*. Por outro lado, o *feedback* costuma ser dirigido a uma tarefa em específico, não sendo dada a oportunidade de o generalizar a outros desafios e questões (*idem, ibidem*). Assim, para maximizar o impacto do *feedback* na aprendizagem do aluno, é importante que a informação transmitida seja aproveitada para readequar estratégias de aprendizagem.

Neste sentido, entramos no segundo nível de *feedback*, que se preocupa mais com os processos subjacentes às tarefas. A aprendizagem depende de uma compreensão profunda do assunto e envolve a construção de significados, através de relações e processos cognitivos (Hattie & Timperley, 2007). Neste nível, o *feedback* é direcionado à melhoria destes processos e à compreensão das relações entre o indivíduo, o meio e a tarefa, aumentando a probabilidade de extrapolação para tarefas mais difíceis ou que nunca foram experimentadas pelo aluno (*idem, ibidem*).

Este tipo de *feedback* destaca-se do anterior, na medida em que os dados transmitidos sobre os processos subjacentes a uma tarefa também podem atuar como um mecanismo de pistas (Hattie & Timperley, 2007). As pistas assumem o papel de bússola, orientando os alunos na rejeição de hipóteses, pesquisa de informação e elaboração de estratégias (*idem, ibidem*).

No entanto, é essencial compreender e tomar em consideração o efeito interativo entre os dois níveis de *feedback* mencionados anteriormente, uma vez que o primeiro

nível pode ajudar a melhorar a confiança e eficácia do aluno, o que, por sua vez, abre as portas a uma pesquisa de informações e estratégias mais competente e inovadora.

Já o terceiro nível de *feedback* apresenta maior complexidade, pois diz respeito à autoavaliação. Aqui, o *feedback* prende-se com a forma como os alunos monitorizam, direcionam e regulam as suas ações para o objetivo de aprendizagem (Hattie & Timperley, 2007). No entanto, a autoavaliação é um processo que exige compromisso, autocontrolo, autoconfiança, autonomia e autodisciplina, que são capacidades ainda pouco presentes quando se trata de crianças.

Alunos proficientes na autoavaliação beneficiam de um *feedback* interno, que mais facilmente os informa sobre as suas habilidades, conhecimento, estratégias cognitivas, empenho, erros e atitude face à aprendizagem (Hattie & Timperley, 2007). Desta forma, tornam-se aprendentes mais autónomos e eficientes, procurando menos frequentemente, mas mais certamente, a validação do professor.

Por outro lado, os alunos menos proficientes têm poucas estratégias de autorregulação e dependem em maior escala de fatores externos, como o professor ou a correção das tarefas, para obter *feedback*. Estes alunos também tendem a apresentar menor procura e aceitação do *feedback* dado, no sentido de melhorar a sua aprendizagem futura ou adquirir mais estratégias de autoavaliação (Hattie & Timperley, 2007).

Para desenvolver as habilidades dos alunos a este nível, o professor deve encorajar e propiciar momentos de autoavaliação, criando uma cultura em sala de aula de valorização do erro como estratégia de aprendizagem. Para além disso, é essencial que os alunos saibam e possam pedir ajuda abertamente, embora devem ser orientados pelo professor para pedidos de ajuda mais ao nível do processo e não da tarefa, ou seja, que peçam pistas e não as respostas corretas.

Ora, o último nível de *feedback* é, sem sombra de dúvida, o mais comumente utilizado na maioria das salas de aula. O *feedback* pessoal está associado a frases como “És um bom/boa rapaz/menina!” ou “Muito bem, bom esforço!”, por exemplo, e expressa julgamentos positivos (nalguns casos, negativos) sobre o aluno. Para Hattie e Timperley (2007), este tipo de *feedback* é o menos útil, só se revelando com impacto na aprendizagem quando motiva uma mudança no esforço, envolvimento ou sentimentos de capacidade do aluno em relação à aprendizagem ou às estratégias que utilizam quando tentam entender as tarefas. Para isso, o *feedback* deve ser específico, claro e dirigido à estratégia ou competência utilizada pelo aluno que se quer fomentar. Por

exemplo, o professor deve optar por fazer comentários como “Muito bem, bom trabalho, concluíste a tarefa na perfeição aplicando este conceito!”.

Assim, o foco do *feedback* é extremamente importante, uma vez que o nível de atuação influencia a sua eficácia. Em suma, Hattie & Timperley (2007) defendem que o *feedback* ao nível pessoal é o menos relevante, o *feedback* relacionado com o processo e autoavaliação são os mais importantes no desenvolvimento do raciocínio e mestria na resolução de tarefas e, por último, o *feedback* sobre a tarefa pode ser proveitoso se a informação for aproveitada para readquirir as estratégias de aprendizagem.

Por fim, salvaguardo a ideia de que este modelo de *feedback* é muito trabalhoso para os professores, considerando as suas exigências para ensinar eficazmente. O *feedback* pressupõe, à partida, uma primeira instrução rigorosa dos conteúdos e, depois, a constante avaliação sobre quando, como e a que nível fornecer *feedback* e qual das três perguntas abordar. No entanto, quando combinado com uma instrução eficaz em sala de aula, pode ser muito poderoso para melhorar a aprendizagem.

Na secção seguinte, debruçar-me-ei sobre a importância da escrita para a aprendizagem e o ensino da escrita no 1.º ciclo do Ensino Básico, operacionalizando o *feedback* oral na revisão coletiva de textos.

## II. A ESCRITA

*“Quando estou a escrever, pareço uma criança a tropeçar, às escuras, num caminho que não conhece.”* (Antunes, 2009, em Niza, Segura, & Mota, 2011).

A escrita é uma exigência da nossa sociedade contemporânea, servindo vários propósitos e surgindo em diversos veículos: pode ser uma mensagem de texto para um amigo, uma lista de compras, um e-mail para um colega de trabalho ou um recado deixado num bloco de notas para um familiar. Em todos os casos, a escrita “exige a capacidade de seleccionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar” (Barbeiro & Pereira, 2007).

No entanto, até à década de setenta, supunha-se que os alunos escreviam por intuição ou dom, conseguindo aplicar de forma automática as estruturas linguísticas e regras apreendidas da leitura e do estudo formal da gramática (Niza, Segura, & Mota, 2011). Era uma concepção de escrita, na qual se esperava que o aluno, sozinho, fosse capaz de descortinar o *puzzle* que é escrever um texto (*idem, ibidem*).

Sabe-se hoje que essa aprendizagem é muito longa e complexa, esperando-se que o professor oriente o apoio direto aos processos de escrita dos alunos, crie ambientes favoráveis à produção escrita e seja um mediador proficiente (Niza, Segura, & Mota, 2011). Para melhor compreender o processo de aprendizagem da competência compositiva, importa conhecer as funções da escrita e a sua importância.

### 2.1. A importância da escrita para a aprendizagem

Ao discutir a escrita em contexto escolar, surge intuitivamente a noção de aprender a escrever. O domínio da língua materna é um dos objetivos centrais da escola, quer na disciplina de português, quer nas outras disciplinas curriculares (Carvalho, 2011; Veiga, 2014). Aliás, considera-se que os alunos despendem uma percentagem substancial do seu tempo em atividades de escrita ao longo do seu percurso escolar, sendo estas o meio através do qual são realizadas as avaliações (Veiga, 2014). Assim, a escrita serve para o aluno explicitar o que aprendeu.

Esta concepção é, no entanto, algo limitadora. A escrita não é apenas um meio de expressar o que se aprendeu, mas sim um poderoso modo de realizar a aprendizagem (Carvalho, 2011; Niza, Segura, & Mota, 2011). Através dela, os alunos têm a oportunidade de pensar acerca do que aprenderam, clarificar o pensamento,

desencadear análises críticas, reflexão e ideias a desenvolver (Niza, Segura, & Mota, 2011, p. 17).

Devemos, então, olhar para a produção escrita como uma atividade de organização e consolidação de ideias, uma vez que “obrigam o aluno a elaborar sobre o aprendido, a reprocessar conceitos, a colocar hipóteses, a interpretar e sintetizar, a confrontar ideias” (Carvalho, 2011, p. 197). Niza, Segura e Mota (2011) acrescentam, ainda, que tais desafios cognitivos aumentam a aprendizagem, aceleram o desenvolvimento conceitual e facilitam o reconhecimento do saber como um processo.

Assim, para escrever sobre conceitos a adquirir, o aluno tem, primeiro, de adquirir os conceitos específicos e, também, de usar os meios de comunicar os conhecimentos próprios do campo científico, desencadeando uma aprendizagem mais efetiva (Carvalho, 2011; Niza, Segura, & Mota, 2011). Para além do já mencionado, essa escrita pode permitir a descoberta de novos conteúdos a desenvolver e uma compreensão metacognitiva do próprio processo de escrita (Niza, Segura, & Mota, 2011).

Na ótica dos mesmos autores, “escrever pode servir como um veículo para pensar melhor, ao mesmo tempo que permite que os alunos explorem as diversas áreas curriculares e desenvolvam a sua literacia cultural” (2011, p. 18). Pode, portanto, concluir-se que esta abordagem interdisciplinar da escrita facilita a aquisição dos tópicos de qualquer área curricular.

Por outro lado, neste quadro interdisciplinar, a escola assume-se como um contexto real de uso da escrita, em que os alunos “utilizam a linguagem escrita como meio de exploração e do conhecimento de si mesmos, da sua própria realidade e da realidade à sua volta, e como instrumento de exploração do mundo” (Camps, 2005, em Carvalho, 2011, p. 197).

Em suma, a escola é um espaço que propicia o desenvolvimento de atividades como tomar notas, recolher dados, organizar informações escritas, fazer esboços e mapas conceptuais, por exemplo, que, no seu âmago, são atividades de escrita para aprender. Essa escrita não só surge como um meio que constrói significados, mas também como uma atividade que mobiliza diversas competências e a aprendizagem de tipos de texto, ou seja, uma escrita para aprender a escrever.

Compreendendo a importância da escrita e o seu impacto na aprendizagem, torna-se imperativo conhecer o papel da escola na promoção da mesma.

## 2.2. O papel da escola na promoção da escrita

“(...) *mas, como já diziam nossos avós, a escola deve-nos ensinar a ler, escrever e contar.*” (Colello, 2007, p. 9).

Esta é, há muito tempo, uma visão resumida das funções da escola e desligada da sua realidade, considerando o leque de competências que os alunos devem desenvolver. No entanto, é com a entrada na escola que a maioria dos alunos se depara pela primeira vez com o ensino formal da escrita e é à escola que compete ensinar a escrever.

Tal constatação é confirmada numa breve análise dos documentos que regulam o ensino do Português no 1.º ciclo do Ensino Básico, nomeadamente o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* e as *Aprendizagens Essenciais referentes ao Ensino Básico*. Ambos os documentos referidos destacam a escrita como um processo e elencam uma série de objetivos e descritores específicos para a escrita que permitem que os professores se concentrem em delinear as melhores estratégias de ensino. Fazendo uma seleção pouco exaustiva, há objetivos que importa mencionar, tendo em conta a natureza do presente estudo:

7. Compreender a associação entre o código oral e o código escrito, apropriando-se das características deste último, de modo a redigir com correção linguística.
8. Desenvolver a capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua.
9. Produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos.
10. Produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão.

(Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015)

Mantendo a linha de pensamento, as Aprendizagens Essenciais preveem que, no final do 1.º ciclo, “os alunos tenham atingido o domínio de técnicas básicas para a escrita de textos com vista a uma diversidade de objetivos” (Aprendizagens Essenciais de Português no 1.º CEB, 2018), destacando indicações como:

- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo.
- Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto.

- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).
- Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.

Face ao exposto, cabe ao docente desafiar os alunos “a escrever a partir de intenções comunicativas criadas em contexto e a partir de contextos específicos” (Niza, Segura, & Mota, 2011). Desta forma, é atribuído significado à produção escrita dos alunos, ancorado numa situação de representação do mundo, que contribui para a motivação dos alunos e lhes permite experimentar diferentes géneros. Nesse sentido, é imprescindível que o professor crie ambientes favoráveis à produção escrita, funcionando como o mediador mais proficiente e sem exercer juízos de valor negativo sobre o produto escrito final (*idem, ibidem*).

Niza, Segura e Mota (2011) consideram, no entanto, que, ao longo do percurso profissional, muitos professores esquecem-se da sua própria história de aprendizagem da escrita e dos obstáculos e desafios colocados pela escrita. Convencidos de que existe uma idade em que já se deve ter aprendido a escrever, impõem exigências de ordem morfosintáctica e de clareza semântica a que os alunos podem não conseguir corresponder, aumentando a frustração e angústia dos alunos e, por conseguinte, o seu desprazer pela escrita (*idem, ibidem*). Assim, os professores precisam de investir num processo continuado de produção escrita, tomando consciência das dificuldades impostas por este processo, de modo a poderem entender e ajudar melhor os alunos na sua aprendizagem.

Para o ensino e aprendizagem da escrita, preconiza-se, portanto, que a escola seja um ambiente acolhedor, com professores que apoiem diretamente os processos de escrita dos alunos, promovendo a interação dialógica, a produção escrita e um trabalho sistemático de revisão, em que a escrita seja apreciada por todos os intervenientes (Niza, Segura, & Mota, 2011). Estes processos são o âmago do trabalho pedagógico de desenvolvimento da escrita, pelo que os explicitarei melhor de seguida.

### **2.3. O ensino da dimensão textual da escrita**

*“A aprendizagem da escrita nunca está concluída, antes se refaz a cada novo texto.”* (Niza, Segura, & Mota, 2011).

Para redigir um texto, os alunos devem ser capazes de conjugar três competências: (i) competência compositiva, relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto; (ii) competência ortográfica, relativa às normas que

estabelecem a representação escrita das palavras; e (iii) competência gráfica, ou seja, a capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita (Barbeiro & Pereira, 2007). As estratégias e atividades a realizar pelo professor devem, portanto, incidir sobre o desenvolvimento destas competências.

Barbeiro e Pereira (2007) definiram um conjunto de princípios orientadores da ação da escola e do professor, com vista a proporcionar aos alunos o domínio da escrita. Estes autores defendem um:

1. Ensino precoce da produção textual.
2. Ensino que proporcione uma prática intensiva.
3. Ensino do processo (planificar, pôr em texto, rever).
4. Ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes.
5. Ensino sequencial das atividades de escrita.
6. Ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual.
7. Ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual.

Estes princípios reconhecem a aprendizagem da escrita como um processo complexo e demorado, que exige ser constituído objeto de ensino desde o início da escolaridade e implica a resolução de exercícios de escrita frequentemente. Porém, neste estudo, foco a atenção nos terceiro, quinto e sexto princípios, por considerar especialmente relevante a sua clarificação.

O terceiro princípio, **ensino do processo (planificar, pôr em texto, rever)**, implica a aprendizagem explícita de ações associadas às componentes de planificação, de textualização e de revisão, consideradas subprocessos da aprendizagem da escrita. No entanto, estes serão detalhados em maior profundidade de seguida, dado que assumem uma posição central nesta investigação.

No que respeita ao quinto princípio, **ensino sequencial das atividades de escrita**, a aprendizagem da escrita beneficia quando os alunos têm a oportunidade de se envolver em atividades sequenciais, uma vez que lhes permite ganhar uma autonomia progressiva na produção textual e mais naturalidade na expressão escrita de sentimentos, ideias, opiniões, conhecimentos, vivências e projetos pessoais (Barbeiro & Pereira, 2007).

Por sua vez, o sexto princípio, **ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual**, remete para o enriquecimento da aprendizagem da escrita que advém do confronto de interpretações acerca de um mesmo texto. O professor e os alunos realizam a revisão coletiva dos textos, refletindo sobre os seus pontos positivos e negativos, para que, a partir do erro do outro, o aluno possa rever os

seus próprios. Os autores creem que esse confronto “sustenta a negociação de critérios de avaliação dos textos produzidos e facilita a decisão acerca dos modos de resolução dos problemas detetados” (*idem, ibidem*, p. 8).

No sentido de operacionalizar os princípios supramencionados, e não esquecendo que a escrita deve ser vista como um processo, baseei a presente investigação no modelo processual de escrita de Flower e Hayes, desenvolvido em 1981 (cf. Figura 3).

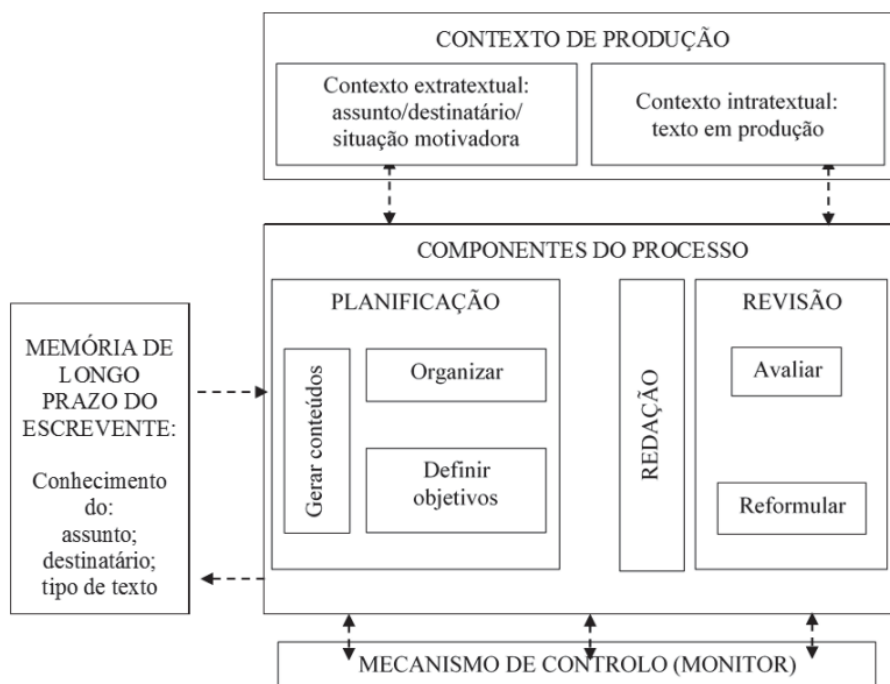


Figura 3 - Modelo processual de escrita de Flower e Hayes (1981), retirado de Gomes, Leal & Serpa (2016).

Estes autores concluíram que o processo de escrita resulta da interação entre o contexto de produção e a memória de longo prazo do escrevente, necessita de um mecanismo de controlo e encontra-se dividido em três subprocessos: a planificação, a redação (ou textualização) e a revisão (Gomes, Leal, & Serpa, 2016).

O contexto de produção é um fator extratextual, exterior ao escritor, mas que pode influenciá-lo positiva ou negativamente, e que se manifesta como o ambiente da tarefa (Gomes, Leal, & Serpa, 2016). Assim, para uma experiência de produção textual positiva e motivadora, considera-se que o ambiente deve ser acolhedor, a situação de escrita apresentada de forma dinâmica e interessante e o aluno bem preparado para a escrita, com conhecimentos prévios e interesse pelo tema.

Por sua vez, no que diz respeito aos conhecimentos prévios dos alunos, entramos na dimensão intertextual do processo. O conhecimento do escrevente sobre o assunto, sobre as características do texto e a sua organização estão armazenados na

sua memória de longo prazo e condiciona o texto já produzido e o que falta produzir (Gomes, Leal, & Serpa, 2016). O monitor, ou mecanismo de controlo, é também um fator interno, uma vez que está presente em todo o processo. Trata-se da monitorização constante do texto, através de repetidas análises da sua estrutura, dos seus sentidos e das convenções de uso da língua, visando o melhoramento contínuo da produção escrita (*idem, ibidem*).

Como referido anteriormente, Flower e Hayes (1981, em Gomes, Leal, & Serpa, 2016) reconhecem, ainda, neste modelo, a planificação, a redação e a revisão como três componentes do processo de escrita, que serão explicados a seguir.

### **2.3.1. Planificação**

A planificação engloba todos os processos envolvidos na organização de ideias para a produção de um determinado texto (Gomes, Leal, & Serpa, 2016). Assenta na procura de informação relativa ao tema e na tomada de notas, procurando ativar e selecionar os conteúdos que são relevantes escrever, para, em seguida, organizá-los num plano ligado à estrutura do texto (Barbeiro & Pereira, 2007; Gomes, Leal, & Serpa, 2016).

Barbeiro e Pereira salientam a importância de “consagrar tempo à própria aprendizagem da planificação” (2007, p. 18), uma vez que impacta e influencia os níveis de domínio da escrita por parte dos alunos, ao longo do seu percurso escolar. É necessário, por conseguinte, começar a desenvolver as competências dos alunos ligadas à planificação desde o princípio da aprendizagem da escrita, relevando a planificação inicial e mobilizando estratégias de facilitação do processo (*idem, ibidem*).

Nesse sentido, podem ser postas em prática diversas atividades, realizadas individualmente ou em colaboração, para apoiar os alunos no desempenho das tarefas de procura, seleção e organização de informação.

#### **Ativação de conteúdo**

- Chuva de ideias ou brainstorming.
- Realização de pesquisas.
- Comparação de outros textos ligados ao tema.
- Listas de palavras relativas ao tema.

#### **Seleção de conteúdo**

- Sublinhar os conteúdos mais importantes presentes nas listas e nas pesquisas.
- Comparar, a pares ou em pequenos grupos, as listas de palavras obtidas individualmente.

## Organização de conteúdo

- Agrupar os elementos listados por categorias.
- Elaborar esquemas e mapas de ideias.
- Realizar o plano-guia do texto, individualmente ou em grupo, desde a introdução à conclusão.

*Figura 4 - Atividades de apoio à planificação (adaptado de Barbeiro & Pereira, 2007).*

Estas tarefas de apoio à planificação pretendem sensibilizar os alunos para a importância de decidir quanto à integração ou não de determinada informação no texto e quanto à sua organização, permitindo ultrapassar, gradualmente, a noção de texto como um “mero acrescento de ideias à medida que se vai escrevendo” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 20). Assim, o aluno toma consciência de que o processo de escrita se inicia antes sequer de se começar a redigir o texto (*idem, ibidem*).

Por outro lado, do trabalho de planificação obtém-se um conjunto de ideias e conhecimentos organizados que será a base do subprocesso de redação, ou textualização.

### **2.3.2. Redação (ou textualização)**

Este subprocesso “é o processo de transformação de ideias em linguagem visível” (Gomes, Leal, & Serpa, 2016) e corresponde ao momento em que o aluno, com base nos conteúdos selecionados e estruturados na etapa anterior, expõe as suas ideias, através de expressões linguísticas organizadas em frases e parágrafos (Barbeiro & Pereira, 2007).

Segundo Gomes, Leal e Serpa (2016, p. 19), este é um processo complexo e dinâmico que “implica transformações, quer no nível de explicitação exigido, quer no que diz respeito à organização das ideias a transmitir”. Conforme vai escrevendo, o aluno é responsável pela explicitação do conteúdo e pela formulação e articulação linguística, pelo que deve ser capaz de clarificar as suas ideias face ao leitor, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica (Barbeiro & Pereira, 2007).

Assim, o processo de ensino-aprendizagem deve contemplar estas exigências do processo de escrita. Cabe ao professor apresentar diversas soluções para os eventuais problemas dos textos e potenciar o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões dos alunos.

### Atividades de apoio à textualização

- Exposição oral prévia sobre o tema que irão tratar no texto, tendo por base esquemas e mapas conceituais.
- Transformação de respostas a questionários em textos.
- Projeção da continuação de um texto.
- Apresentar as memórias do processo, explicando o que aconteceu a partir das rasuras e emendas que ficaram nos rascunhos.

*Figura 5 - Atividades de apoio à textualização (adaptado de Barbeiro & Pereira, 2007).*

### 2.3.3. Revisão

A revisão ocorre em interação com a textualização e em relação com a planificação inicial (Barbeiro & Pereira, 2007; Gomes, Leal, & Serpa, 2016). Ou seja, implica a leitura, avaliação e correção ou reescrita do que foi escrito, considerando os objetivos e a organização previstos no plano inicial (Barbeiro & Pereira, 2007).

Este subprocesso da escrita pode incidir sobre diferentes aspetos do texto. Para Cassany (1996, em Gomes, Leal, & Serpa, 2016, p. 19), “a revisão deve partir dos aspetos de conteúdo para os de forma” e considerar a correção normativa, a coesão, a coerência, a progressão da informação, a estrutura do texto, a estrutura do parágrafo e a adequação do registo. No entanto, o alcance da revisão depende dos sujeitos que participam no processo, do tempo disponibilizado para o efeito e da avaliação e reflexão realizadas.

Nesse sentido, Barbeiro e Pereira (2007) referem que a revisão é, muitas vezes, limitada à releitura e correções de dimensão ortográfica, sem que se mobilizem todas as suas potencialidades para a aprendizagem da escrita. Os autores sugerem, ainda, algumas atividades de apoio à revisão para estimular as competências reflexivas dos alunos.

### Atividades de apoio à revisão

- Recurso a listas de verificação e correção.
- Revisão distanciada no tempo.
- Hetero-revisão.
- Operações de reformulação, focando determinadas vertentes do texto.
- Apreciação pessoal do texto e do processo de escrita.
- Reescrita colaborativa.

*Figura 6 - Atividades de apoio à revisão (adaptado de Barbeiro & Pereira, 2007).*

Das atividades anteriores, destaco a hetero-revisão e a reescrita colaborativa, pela sua importância acrescida no presente estudo. A hetero-revisão, ou revisão coletiva, consiste na apresentação de um texto escrito por um aluno à restante turma para que seja apreciado e comentado por todos. Mafra e Barros (2017, p. 41)

consideram que o objetivo desta atividade é que “o aprendiz possa identificar possíveis problemas no seu texto, a partir daquilo que foi analisado no texto do colega”. Ou seja, os alunos têm a oportunidade de rever os seus próprios erros a partir da análise dos erros dos outros.

Esta reflexão deve ser mediada pelo professor e focada em objetivos específicos pré-selecionados pelo mesmo, sendo importante evidenciar tanto aspetos positivos como negativos. Por exemplo, selecionar e apresentar um excerto que apresente uma introdução bem escrita permite providenciar um exemplo do que se pretende e, em simultâneo, destaca os êxitos dos alunos (Mafra & Barros, 2017). Por outro lado, é igualmente importante mostrar exemplares de erros frequentes e hipóteses de como poderiam ser reescritos. Desta forma, a revisão coletiva permite gerar inúmeros instrumentos didáticos de apoio à escrita, que permitem expor as dificuldades mais recorrentes da turma e estratégias de como ultrapassá-las.

O segundo passo deste processo é, então, o de reescrita. Embora o método mais escolarizado seja o de reescrita individual, é possível fazê-lo de forma colaborativa entre o professor e os alunos (Mafra & Barros, 2017). Neste caso, a partir de um texto escrito por um dos estudantes, o professor desenvolve uma revisão e reescrita coletiva oral, da qual resultam sugestões de reformulação decorrentes de eventuais aspetos a melhorar (Barbeiro & Pereira, 2007). Esta estratégia permite que os alunos reflitam sobre e discutam as propostas de reescrita, aplicando os conhecimentos adquiridos na nova versão do seu texto (Mafra & Barros, 2017).

Em suma, devemos entender e destacar a revisão e a reescrita como “processos pertinentes e contínuos na construção do texto, como etapas necessárias ao sistema de ensino de escrita, uma vez que não recebem a devida importância que deveriam na escola” (Menegassi, 1998, p. 5, em Mafra & Barros, 2017, p. 42).

Tendo em conta o exposto de um ponto de vista teórico, planeei uma intervenção pedagógica baseada na revisão e reescrita coletiva de textos narrativos, destacando o *feedback* oral no processo, para a melhoria das competências de escrita dos alunos do 4.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do Ensino Básico. Elaborei, também, uma proposta de processo metodológico a adotar que exponho no capítulo seguinte.

## Capítulo II – Metodologia de Investigação

No presente capítulo exponho as principais opções metodológicas tomadas e as características do método de investigação utilizado neste projeto, identificando e caracterizando as técnicas e os instrumentos de recolha e tratamento de dados subjacentes ao desenvolvimento do projeto.

### I. O MÉTODO

*“[...] todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.” (Alarcão, 2001, p. 6).*

Qualquer investigação pretende e privilegia, na sua conclusão, a produção de novos conhecimentos (Alarcão, 2001; Ponte, 2002). Para isso, deve ser regida por um processo rigoroso, sistemático e que possa ser replicado, e culminar na comunicação dos resultados obtidos, de tal forma que se origine uma discussão crítica sobre o assunto investigado (Alarcão, 2001). Considera-se que uma investigação deve abrir a porta a outras, contribuindo para a construção sucessiva de novos conhecimentos. Assim, qualquer projeto investigativo deve reger-se por uma metodologia, sabendo que esta é “o caminho para chegar ao conhecimento científico, o conjunto de procedimentos que servem de instrumentos para alcançar os fins da investigação” (Bisquerra, 1989, p. 55, em Coutinho, 2016, p. 24).

É essencial referir que é impossível a definição e desenho do processo metodológico sem ter em consideração os objetivos do estudo. Neste projeto, e tal como referido anteriormente, os principais objetivos são avaliar de que forma a estratégia de revisão coletiva de textos narrativos contribui para o desenvolvimento das competências de escrita dos alunos e identificar os *feedback* mais úteis para a melhoria da produção textual. Deste modo, face aos objetivos supramencionados, o presente estudo enquadra-se no paradigma sociocrítico, devido à sua natureza de intervenção, avaliação, intervenção.

Entendendo paradigma como “um conjunto de crenças, valores, técnicas partilhadas pelos membros de uma dada comunidade científica” ou, ainda, um “modelo para o *que* e para o *como* investigar num dado e definido contexto histórico/social” (Coutinho, 2016, p. 9), considera-se o paradigma sociocrítico especialmente influente nas investigações em Ciências da Educação, quando o foco são as práticas pedagógicas, uma vez que inclui nos seus objetivos “a intenção de modificar o mundo rumo à liberdade, justiça e democracia” (*idem, ibidem*, p. 20).

No sentido de melhor compreender as principais características que regem o paradigma sociocrítico, segundo Coutinho (2016), foi elaborada a seguinte tabela.

Tabela 1 - Síntese do paradigma sociocrítico.

Paradigma sociocrítico			
Tipo de conhecimento	Finalidade da investigação	Relação entre a teoria e a prática	Estilo do investigador
Emancipador, prático e de mudança	Libertar, emancipar, melhorar, transformar e criticar	Indissociável e de cooperação	Participativo

Ora, estabelecendo o paralelismo, a presente investigação pretende conhecer o impacto da estratégia de revisão coletiva de textos e do *feedback* oral nas competências de escrita dos alunos, alterando a forma como é desenvolvida a escrita de textos narrativos em sala de aula, através da participação da professora-estagiária e da aplicação dos fundamentos teóricos expostos anteriormente.

Considerando o paradigma exposto, considero ambas a investigação qualitativa na educação e a investigação sobre a prática como as opções metodológicas mais adequadas ao projeto.

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características marcantes:

- I. A fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal.
- II. É uma investigação descritiva,
- III. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
- IV. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
- V. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

No que concerne a primeira característica, torna-se imperativo que o investigador se introduza nos espaços nos quais pretende desenvolver o seu estudo, uma vez que “divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Os investigadores qualitativos preocupam-se com o contexto e, por esse motivo, consideram que as ações são melhor entendidas quando contextualizadas no seu ambiente natural (*idem, ibidem*). Por outro lado, todos as

informações são recolhidas através do contacto direto e os materiais registados são interpretados sempre pelo investigador, pelo que o seu entendimento destes é o instrumento-chave de análise (*idem, ibidem*). Relacionando com o presente estudo, é inegável a minha preocupação com o contexto e conseqüente inserção no mesmo. Como professora-estagiária, estarei diariamente em sala de aula com a turma com o objetivo de elucidar uma determinada questão educativa que se prende com aquele contexto específico.

Outro aspeto marcante da investigação qualitativa é, portanto, a natureza e apresentação dos dados recolhidos. As informações surgem sempre em forma de palavras ou imagens, incluindo transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos e documentos oficiais ou pessoais, por exemplo. Para os mesmos autores, “os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos.” (1994, p. 48). Numa investigação qualitativa, o esforço deve ser o de analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma narrativa em que foram registados (*idem, ibidem*). Tal é, também, uma preocupação deste estudo, que se irá refletir na seleção das técnicas de recolha e análise de dados.

Para além disso, “a ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49). Por um lado, enquanto as técnicas quantitativas, como os pré e pós-testes, conseguem demonstrar que as mudanças se verificam, as estratégias qualitativas esclarecem o modo como expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações (*idem, ibidem*). Isto é, o investigador qualitativo tende a preocupar-se mais com o *como* e o *porquê* do que com o *quê*.

O quarto ponto de uma investigação qualitativa implica a construção de novo conhecimento. Não se pretende, portanto, estudar uma hipótese previamente estabelecida, mas sim “construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). Interpretando à luz deste projeto, o mesmo decorrerá à medida que se vão obtendo evidências de aprendizagem e recolhendo os dados que permitirão construir uma nova visão da minha prática, face aos objetivos do estudo.

Por fim, o significado é de extrema importância, na medida em que os investigadores querem perceber aquilo que os sujeitos da investigação experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem (Bogdan & Biklen, 1994). Para o presente

estudo, é imprescindível conhecer a forma como os alunos e o professor cooperante pensam e interpretam determinados factos, pois os objetivos incidem sobre as suas aprendizagens.

Tendo em conta o exposto, quer de um ponto de vista teórico, quer de opções metodológicas, torna-se claro que esta investigação é de natureza qualitativa e que o método mais adequado é a investigação sobre a prática.

Assumindo que a investigação visa a produção de novos conhecimentos, então a investigação sobre a prática constitui-se uma via para a construção do conhecimento sobre essa mesma prática (Ponte, 2002). Ora, em sala de aula, o professor depara-se, frequentemente, com várias situações problemáticas, que tende a solucionar com boa vontade e bom senso, fundamentando-se na sua experiência profissional (*idem, ibidem*). No entanto, as soluções encontradas desta forma nem sempre são satisfatórias, pelo que surge a necessidade de o professor se envolver em investigações que lhe permitam lidar com os problemas associados à sua prática (*idem, ibidem*). Assim, exige-se aos docentes que adotem uma “atitude de investigação perante o seu próprio ensino”, examinando “a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (Stenhouse, 1975, p. 156, em Alarcão, 2001),

Desta forma, o envolvimento do docente em pesquisas sobre a sua própria ação pedagógica dota-o de novos meios para enfrentar os problemas emergentes no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional e, por sua vez, da organização educativa em que está inserido (Ponte, 2002). Por outro lado, a soma destas investigações constrói “um património de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional”, culminando, sobretudo, na divulgação de um conhecimento mais geral sobre os problemas educativos (*idem, ibidem*).

Segundo Alarcão (2001) e Ponte (2002), todo o bom professor é, também, um investigador. Os autores defendem que o professor deve exercer uma atividade crítica e reflexiva sobre a sua prática, questionando-se sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas e ao insucesso de alguns alunos, a qualidade dos manuais e das propostas didáticas que lhe são feitas, as funções da escola e se elas estão a ser realizadas ou não (Alarcão, 2001; Ponte, 2002). A sala de aula deve, portanto, ser encarada como o laboratório onde o professor testa e confirma os seus planos de aula (*idem, ibidem*).

Aliás, Lytle e Cochran-Smith (1990, p. 84, em Ponte, 2002) referem-se à investigação dos professores como “a pesquisa intencional e sistemática que os

professores realizam sobre a sua escola e a sua sala de aula”, que reflete a preocupação dos docentes em atribuir sentido às suas experiências. O professor-investigador é, neste caso, aquele que adota uma atitude de aprendizagem relativamente à sua prática, com o intuito de a melhorar, através de um processo de investigação planeado e rigoroso (Ponte, 2002). Este processo de carácter intencional e sistemático, elaborado no esquema que se segue, exige algum planeamento e a seleção de procedimentos de recolha de dados e de documentação das experiências (*idem, ibidem*).

Nesse sentido, qualquer processo de investigação envolve quatro momentos principais. O primeiro, e muitas vezes o mais problemático, diz respeito à formulação do problema ou das questões orientadoras do estudo. As questões devem ser do interesse do professor, referindo-se a problemas que o preocupem, e claras (Ponte, 2002). É normal que as questões evoluam em sintonia com a investigação em si, mas não devem variar de modo errático, para que, no fim, ainda seja possível responder-lhes (*idem, ibidem*). O segundo momento da investigação é a recolha de elementos que permitam responder ao problema, sendo a natureza das questões formuladas que determina a natureza dos dados a recolher e, por conseguinte, as técnicas de recolha utilizadas (*idem, ibidem*). De seguida, o investigador deve interpretar e analisar a informação recolhida, formulando conclusões a partir da mesma. O quarto, e último, momento é a divulgação dos resultados e das conclusões obtidas.

Analisando o propósito de cada momento, estabelece-se uma relação com as três características de uma investigação previamente enunciadas. Em primeiro lugar, ao recolher e interpretar dados com o intuito de formular conclusões, assistimos à produção de novos conhecimentos. Por outro lado, o momento de divulgação dos resultados garante o princípio de que qualquer investigação deve culminar na comunicação das conclusões atingidas. Por fim, por se reger por quatro momentos com características específicas e encadeados sequencialmente, experiencia-se, desta forma, um processo rigoroso e sistemático.

Acrescento, ainda, que “a investigação não é algo que se possa realizar de forma rotineira, sem paixão, sem um verdadeiro investimento intelectual e afectivo.” (Ponte, 2002). Para verdadeiramente fazer parte de um projeto, devemos assumir o papel de protagonista social, assumindo, desde o início, uma posição de compromisso e empenhamento (*idem, ibidem*). O autor afirma, por isso, que a investigação sobre a prática deve constituir-se como um processo genuíno, no qual os atores envolvidos procuram soluções para os problemas com que se deparam na sua prática, afirmando a sua identidade profissional.

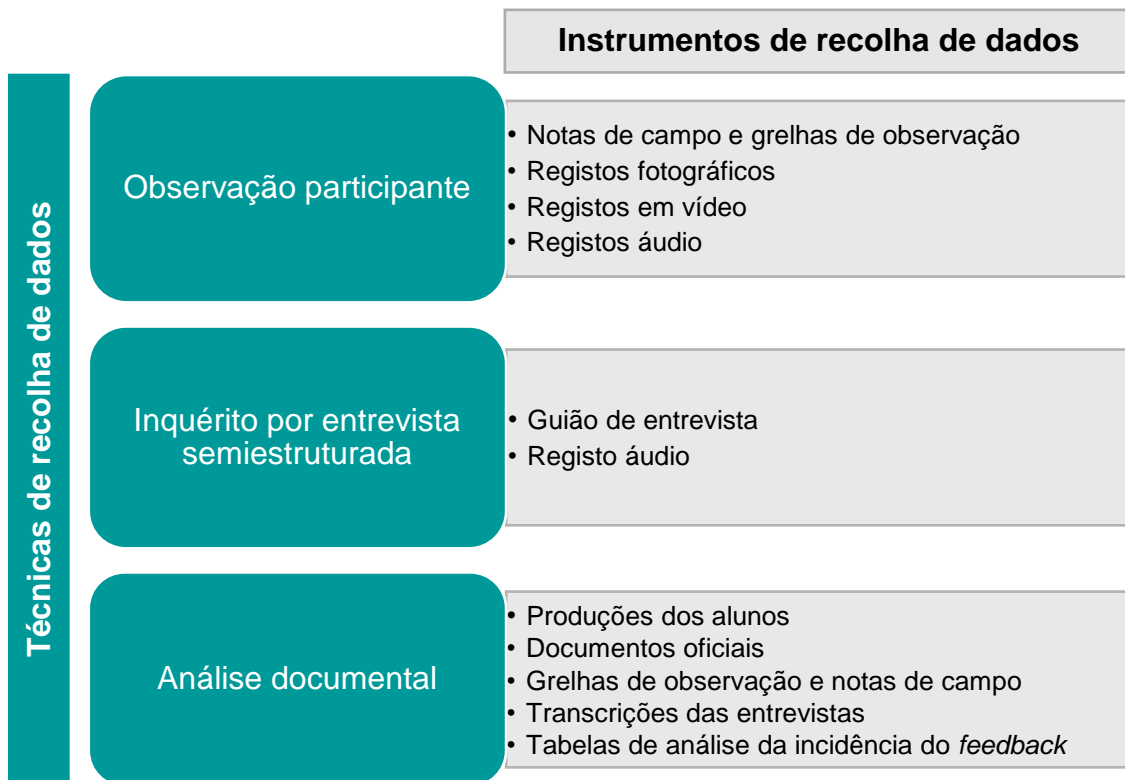
Em suma, no lugar de estagiária e professora-investigadora, pretendo investigar o contributo da prática de revisão coletiva de textos narrativos para o desenvolvimento da competência de escrita dos alunos, pelo que irei analisar a minha própria prática, tentando perceber como a mesma afeta os estudantes. Desta forma, refletirei sobre o tipo e qualidade dos *feedback* que presto aos alunos e que os alunos prestam uns aos outros durante os momentos de revisão coletiva dos textos e da sua relação com a melhoria da qualidade da escrita das crianças. É, portanto, uma investigação sobre a minha prática, relativa a uma realidade educativa na qual estou inserida, com o objetivo de melhorar a minha ação pedagógica e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem. Nesta lógica, a investigação sobre a prática é o método mais adequado.

De seguida, irei referir-me aos procedimentos e técnicas de recolha e análise de dados.

## **II. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS**

Como referido anteriormente, qualquer investigação exige a recolha e análise de dados, no sentido de gerar novas conclusões. Para isso, o investigador deve planear antecipadamente os momentos em que irá recolher os dados e as técnicas a que irá recorrer para o fazer. Neste capítulo, pretendo identificar e caracterizar as técnicas, e respetivos instrumentos, de recolha de dados selecionados para este projeto.

Tal como Bell (2010, p. 20) refere, “os métodos de recolha de informação seleccionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter”. Sabendo que o objetivo do meu estudo se relaciona com o desenvolvimento das competências de escrita dos alunos, mediante a revisão coletiva de textos, considero que os dados a recolher serão qualitativos, pelo que vou combinar uma variedade de técnicas de recolha de dados que considero adequadas, apresentando-as no quadro seguinte.



Quadro 1 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados.

## 2.1. Observação participante

A observação é uma técnica de recolha de dados “particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Afonso, 2005, p. 91). Desta forma, o investigador observa intencional e sistematicamente um determinado contexto e descreve concretamente o observado, focando-se nos aspetos relevantes para o estudo. A observação pode, ainda, classificar-se em estruturada ou não estruturada, relativamente ao modo de observação, e participante ou não participante, quanto ao nível de participação do investigador na situação observada.

A observação estruturada pressupõe o registo de informação quantificável, através de menções simples, como as escalas de dimensão, de frequência, ou simplesmente sim/não, e a construção prévia de instrumentos de registo das observações em função dos objetivos de pesquisa (Afonso, 2005). Por outro lado, a observação não estruturada, ou de campo, “é conduzida quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social, [implicando] que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo

como reagem aos eventos que ocorrem...” (Cozby, 1989, p. 48, em Afonso, 2005, p. 92).

No que diz respeito à participação do observador no contexto, quando o observador pertence, ou interage, ao contexto observado, estamos na presença de uma observação participante. Se o observador for externo ao contexto, ou não participar no mesmo, então a observação é não participante.

Tendo em conta o exposto, optarei por uma observação participante e, inicialmente, não estruturada. No papel de estagiária, irei pertencer ao contexto em que decorrerá a observação, participando em todo o processo. Numa primeira fase, a observação será não estruturada, uma vez que se focará nas interações entre alunos e entre os alunos e eu, durante a construção do referencial, a escrita autónoma dos textos e os momentos de revisão coletiva de textos. Todavia, no decorrer do projeto, transitará para uma observação mais estruturada, recorrendo a instrumentos de registo das observações em função dos objetivos do presente estudo.

Assim, os instrumentos de recolha de dados preferenciais seriam as notas de campo, as grelhas de observação e outros registos multimédia. As notas de campo devem ser elaboradas imediatamente após a sessão de observação, consistindo num “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Desta forma, as notas de campo devem ser pormenorizadas, precisas e extensivas, detalhando o modo de estar e as atitudes dos alunos face às tarefas e ao *feedback* proporcionado. Para facilitar uma posterior interpretação destes registos escritos, poder-se-á recorrer a registos multimédia variados, como fotografias e gravações de vídeo e áudio.

As grelhas de observação (cf. Apêndice 1), por outro lado, destinam-se ao registo da evolução das aprendizagens dos alunos e da incidência do *feedback* facultado durante as várias sessões de revisão coletiva de textos, pelo que foram elaboradas como grelhas de “Sim” e “Não” e, ainda, de frequência.

## **2.2. Inquérito por entrevista semiestruturada**

O inquérito por entrevista “consiste numa interacção verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio do telefone” (Afonso, 2005, p. 97). É uma técnica que possibilita a análise do sentido que os indivíduos dão às suas práticas e aos acontecimentos que experimentam, a compreensão de um problema específico e da perspectiva do entrevistado sobre o mesmo, e a reconstituição de uma ação ou de uma experiência ou acontecimento passado.

À semelhança da observação, também o inquérito por entrevista pode ser classificado, dependendo da forma como é estruturado e preparado. Assim, a entrevista pode ser não estruturada, caso se desenvolva em torno de grandes temas, sem perguntas específicas ou respostas codificadas; estruturada, se o entrevistado responder a uma série de perguntas pré-estabelecidas e dentro de um conjunto limitado de categorias respostas; ou semiestruturada, quando obedecem a um formato intermédio entre os dois tipos referidos anteriormente (Afonso, 2005). As entrevistas semiestruturadas tendem a seguir o mesmo modelo da entrevista não estruturada, mas com temas mais específicos e conduzidas a partir de um guião (*idem, ibidem*). Este guião é “onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado.” (Amado & Ferreira, 2014, p. 208).

Bogdan e Biklen (1994) afirmam, ainda, que se podem utilizar diferentes tipos de entrevista, em diferentes fases do mesmo estudo. Numa fase inicial, pode ser importante recorrer a uma entrevista mais livre e exploratória, com o objetivo de compreender as perspetivas do entrevistado sobre o tópico de uma forma mais holística (*idem, ibidem*). Por outro lado, no final da investigação, pode surgir a necessidade de estruturar mais as entrevistas para obter dados mais específicos (*idem, ibidem*).

No decorrer deste projeto de investigação, torna-se pertinente recorrer a esta técnica para a recolha de informações sobre: (i) a forma como a aprendizagem da escrita de textos narrativos decorre dentro daquele contexto e os conhecimentos prévios dos alunos nesta área; e (ii) os conhecimentos que os alunos adquiriram com as tarefas propostas, bem como a sua opinião relativamente à dinamização das mesmas. Assim, optarei pela realização de **entrevistas semiestruturadas** à professora cooperante e a um grupo de alunos da turma a selecionar posteriormente.

Creio que as entrevistas semiestruturadas permitirão uma maior expressividade aos entrevistados, uma vez que “pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto ‘respeitando os seus quadros de referência’, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier” (Amado & Ferreira, 2014, p. 209). Por outro lado, a existência de um guião (cf. Apêndices 2 e 3) dar-me-á uma maior segurança na condução da entrevista, contribuindo para o seu sucesso.

### **2.3. Análise documental**

A análise documental implica o recurso a informações presentes em documentos anteriormente elaborados, selecionando os dados mais relevantes para responder às questões de investigação (Afonso, 2005). O mesmo autor refere, ainda, que esta técnica de recolha de dados é especialmente interessante, na medida em que pode ser não interferente, ou seja, “os dados são obtidos por processos que não envolvem recolha directa de informação a partir dos sujeitos investigados [evitando] problemas causados pela presença do investigador” (Lee, 2003, p. 15, em Afonso, 2005, p. 88). Desta forma, o investigador pode analisar documentos oficiais, públicos e/ou privados, dependendo das informações que pretende recolher.

No que diz respeito à natureza dos documentos, entende-se por documentos oficiais todos os que pertencem, por exemplo, aos departamentos da administração pública, aos arquivos das organizações escolares, as publicações do Estado, das escolas e dos centros de formação, entre outros (Afonso, 2005). Nos documentos públicos inclui-se a imprensa, documentação distribuída ou vendida, manuais escolares, propaganda, e outros documentos do mesmo género (*idem, ibidem*). Por último, os documentos privados são aqueles de acesso mais restrito, como os arquivos de empresas e escolas privadas, documentos pessoais, correspondência pessoal, diários, agendas, planificações das aulas dos professores e trabalhos escolares dos alunos (*idem, ibidem*).

Máximo-Esteves (2008, p. 92) afirma que “A análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos”, pelo que, tendo em consideração o objetivo do presente estudo, é necessária uma análise sistemática de trabalhos elaborados pelos alunos para compreender como é que os mesmos processam a informação, resolvem problemas e lidam com tópicos mais complexos. Por outro lado, esta análise contribui, também, para o conhecimento do professor-investigador sobre a forma como ensina e como pode responder melhor às necessidades dos seus alunos (*idem, ibidem*).

## **III. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS**

Após a recolha dos dados relevantes, procede-se à sua análise e interpretação, visando a formulação de conclusões que respondem às questões de investigação. No âmbito deste estudo, optei pela técnica de análise de conteúdo, pelo que a caracterizarei em seguida.

### 3.1. Análise de conteúdo

Para a análise de conteúdo, o investigador deve apoiar-se em métodos previamente construídos e estáveis, de forma a conseguir elaborar uma interpretação que “não tome como referência os seus próprios valores e representações” (Quivy, 1992, p. 226). Pode incidir sobre uma variedade enorme de mensagens, desde obras literárias, artigos de jornais, atas de reuniões, relatórios de entrevistas pouco diretivas, entre outros (*idem, ibidem*). Todavia, esta análise não pretende compreender o funcionamento da linguagem, mas sim “obter um conhecimento relativo a um objecto exterior a eles mesmos” (*idem, ibidem, p. 227*).

Esta técnica será aplicada aos relatórios que resultem das entrevistas efetuadas, às notas de campo registadas durante o projeto e às produções escritas dos alunos. As categorias de análise, no que diz respeito aos *feedback* facultados e às produções escritas dos alunos, prender-se-ão com os elementos da narrativa: a sequência narrativa, a coerência gramatical, a pontuação e a ortografia, por exemplo. Os dados resultantes serão cruzados com as informações obtidas nas entrevistas, nas notas de campo e na análise de outros documentos, procedendo assim à triangulação de dados. Espero, assim, ser capaz de compreender o impacto que a estratégia delineada terá nos alunos e na minha prática.

Dessa forma, incluo, neste capítulo, duas tabelas por mim elaboradas, como exemplo, no âmbito de facilitar a categorização e análise dos dados obtidos através dos inquéritos por entrevista (tabela 2) e da análise documental (tabela 3).

Tabela 2 - Análise dos dados obtidos pelo inquérito por entrevista ao professor cooperante.

Tópicos	Informações obtidas
Importância do ensino da componente textual da escrita	
Atividades de escrita de textos narrativos	
Planificação da escrita	
Avaliação	
Atitudes e desempenho da turma	

Tabela 3 - Análise das produções escritas dos alunos.

Elementos da narrativa	Adequação do título	Personagens principais e secundárias	Caracterização das personagens	Tempo	Espaço	Problema/Ação
Sequência narrativa	Introdução	Desenvolvimento	Conclusão	Coerência		
Coerência gramatical	Concordância sujeito-predicado	Concordância gênero e número	Tempos verbais	Conectores	Vocabulário variado	
Pontuação	Pontuação adequada					
Ortografia	Acentuação adequada	Omissão de letras	Acrescento de letras	Substituição de grafemas	Marcas da oralidade	

A tabela de análise das produções escritas dos alunos poderá, ainda, ser aplicada aos *feedback* facultados durante as várias sessões de revisão coletiva de textos. A variação na incidência dos *feedback* pode ser indicadora de várias aprendizagens por parte dos alunos, ou seja, se o aluno X focava, inicialmente, o seu *feedback* apenas na categoria da ortografia e depois, com o desenvolvimento do projeto, começa a referir-se também a aspetos da sequência narrativa, por exemplo, demonstra algumas aquisições a nível das características do género textual narrativo. A partir desta análise, poderei verificar se a estratégia implementada por mim contribuiu para a aprendizagem dos alunos, referente à componente textual da escrita, respondendo à minha questão de investigação.

Acrescento, por fim, que os desempenhos dos alunos serão apresentados em tabelas e gráficos, facilitando a sua leitura, e eventualmente tratados com recurso ao cálculo de frequências e médias.

## Capítulo III – Intervenção Pedagógica

Como já foi referido anteriormente, este trabalho foi contruído para ser aplicado numa turma de 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico, com maior influência na área do Português. O seu principal objetivo é o desenvolvimento das competências de escrita dos alunos, pondo a tónica na sua componente textual, analisando o contributo do ensino explícito das etapas de planificação e revisão de texto e das práticas de autoavaliação e revisão coletiva de texto para tal objetivo. O *feedback* oral e a lista de verificação (referencial guião da produção escrita) constituem-se como os instrumentos mediadores de toda a ação pedagógica.

Neste capítulo, apresento uma proposta de organização da intervenção pedagógica, assim como a descrição de cada uma das suas fases.

### I. ORGANIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Considerando as ideias expressas anteriormente, planifiquei uma intervenção pedagógica cíclica que se fundamenta na construção, em conjunto com os alunos, de um referencial para a escrita de textos narrativos (cf. Figura 7). Este referencial pretende apoiar os alunos na planificação e revisão dos textos, não devendo ser estanque. À medida que os conhecimentos dos alunos face ao texto narrativo se desenvolvem, também o referencial se torna mais complexo.



*Figura 7 – Organização da intervenção pedagógica.*

Após a construção do referencial, os alunos são envolvidos numa tarefa de planificação e escrita de um texto narrativo. De seguida, é dinamizada uma sessão de revisão coletiva de um texto escrito por um dos alunos. O texto objeto de análise será alvo de uma autoavaliação, por parte do autor, uma revisão coletiva da turma e de uma

correção textual minha, em que todas as atividades são mediadas pelo referencial construído em conjunto com a turma. Por fim, o aluno autor deve proceder à reescrita do seu texto, mediante o *feedback* facultado.

A intervenção pedagógica é prevista decorrer ao longo de seis semanas, sendo que a primeira semana é dedicada à construção do referencial e o ciclo de escrita, revisão e reescrita repetir-se-á nas cinco semanas seguintes. Na tabela seguinte, apresento uma síntese da planificação e organização temporal da intervenção (cf. Tabela 4).

Tabela 4 - Organização e síntese das sessões.

Semana	Sessão	Síntese
Primeira	Sessão I	Leitura do livro <i>Onde está o bolo?</i> .
	Sessão II	Construção do referencial. Produção inicial.
Segunda	Sessão III	Revisão coletiva da produção anterior ( <i>feedback</i> oral).
	Sessão IV	Reescrita de textos. Nova produção escrita.
Terceira	Sessão V	Revisão coletiva da produção anterior ( <i>feedback</i> oral).
	Sessão VI	Reescrita de textos. Nova produção escrita.
Quarta	Sessão VII	Revisão coletiva da produção anterior ( <i>feedback</i> oral).
	Sessão VIII	Reescrita de textos. Nova produção escrita.
Quinta	Sessão IX	Revisão coletiva da produção anterior ( <i>feedback</i> oral).
	Sessão X	Reescrita de textos. Nova produção escrita.
Sexta	Sessão XI	Revisão coletiva da produção anterior ( <i>feedback</i> oral).
	Sessão XII	Reescrita de textos. Comparação do referencial atual com o primeiro.

## II. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo, apresento uma descrição pormenorizada de cada semana de trabalho, clarificando algumas opções pedagógicas tomadas e materiais elaborados.

### 1.1. Primeira semana

Na primeira semana, pretende-se apresentar à turma o trabalho que será desenvolvido ao longo de pouco mais de um mês. Para tal, será efetuada a leitura da

obra *Onde está o bolo?* em pequeno e grande grupo. *Onde está o bolo?* é uma narrativa sem palavras, em que a história é contada exclusivamente através de ilustrações. Existem numerosas personagens e várias aventuras a decorrer em simultâneo, o que permite ao leitor encontrar e inventar uma miríade de histórias.

Assim, a primeira semana iniciar-se-á com a organização da turma em pequenos grupos e com a distribuição das ilustrações da obra por cada grupo (cf. Apêndice 4). Para além disso, os grupos receberão um guião orientador da leitura, definindo diferentes objetivos para cada grupo. Após a exploração da obra e do guião, os grupos serão convidados a expor as suas observações e leituras à turma, para que todos os alunos possam contactar com as várias histórias diferentes dentro da mesma obra.

De seguida, é pedido aos alunos que se foquem numa das aventuras e escrevam a sua história, tendo como ponto de partida as ilustrações dadas. Contudo, antes de se iniciar a tarefa de escrita, o professor deve mediar um debate em grande grupo, no sentido de relembrar algumas características necessárias aos textos narrativos. As características mencionadas pelos alunos serão registadas no quadro, devendo incluir:

- Título.
- Introdução, desenvolvimento e conclusão.
- Personagens principais e secundárias.
- Tempo e espaço.
- Organização em parágrafos.

A lista dos aspetos a incluir na produção escrita constituirá o primeiro referencial de escrita e servirá, simultaneamente, como guião de apoio à planificação, à escrita e à revisão. Nesta primeira instância, estará escrito no quadro e disponível para consulta por parte dos alunos, mas pretende-se que o professor o transcreva a computador e imprima uma versão para cada aluno (cf. Apêndice 5).

A primeira semana terminará com a primeira produção escrita dos alunos (cf. Apêndice 6), que serão recolhidas pelo professor para análise. Embora o professor não deva fazer extensas anotações ou correções nos textos, é imperativo que tire notas sobre as composições de cada aluno de forma a compreender as dificuldades sentidas. Para além disso, o professor deve fazer registos de vídeo e áudio durante as dinâmicas de grande grupo para registar as contribuições de cada aluno, numa tentativa de tentar compreender as suas conceções face aos textos narrativos. O próprio referencial construído é uma fonte de informações importantes relativamente a este assunto.

## 1.2. Segunda semana

Durante a segunda semana, realizar-se-á a primeira revisão coletiva de texto. O texto a rever será selecionado do conjunto das produções iniciais dos alunos, podendo ser escolhido aleatoriamente ou de forma propositada pelo professor, no sentido de realçar algum aspeto ou erro transversal à turma.

A redação escolhida deve ser projetada, na íntegra e de forma anónima, para a turma e lida em voz alta. De seguida, o professor deve questionar a turma sobre a sua opinião em relação ao texto, críticas positivas, pontos a melhorar e respetivas sugestões de melhoria, tendo sempre em consideração o referencial construído na primeira semana. O docente também deverá dar a sua opinião, contribuindo para o aprofundamento da análise da turma.

Isto é, consideremos como exemplo um texto no qual o aluno menciona as personagens, mas não as descreve. O professor pode comentar esse aspeto, referindo: “Fiquei muito contente por saber quem participava na história, mas quando tentei imaginar as personagens não consegui. Como é que pensam que podíamos resolver esta situação?”. O objetivo é orientar o pensamento dos alunos, gerando o cuidado com a descrição das personagens. Após o debate em grande grupo, este aspeto do texto é acrescentado ao referencial, passando a ser incluído nas próximas produções escritas e respetivas revisões.

As críticas, sugestões e correções sugeridas e aceites pelos alunos serão registadas no texto revisto e, após o término da sessão de revisão coletiva, todos os alunos deverão reescrever os seus textos, tendo em consideração o que foi discutido. Realço que esta reescrita, por ser a primeira e por envolver uma análise maioritariamente autónoma de cada texto pelo seu autor, necessitará de um grande apoio por parte do professor, pelo que ele deve estar disponível para circular pelas mesas e opinar sobre os textos, com base nas notas que fez anteriormente.

A segunda semana terminará com a elaboração de uma nova produção escrita individual, baseada, desta vez, numa outra aventura do mesmo livro. Mais uma vez, as produções serão recolhidas pelo professor para análise, com o objetivo de iniciar um novo ciclo de revisão e reescrita.

Reforço que todas as dinâmicas de grande grupo deverão ser alvo de registos escritos, de vídeo e áudio, para que o professor possa refletir mais tarde sobre as dificuldades dos alunos, a incidência dos seus *feedbacks* e a disponibilidade com que os recebem.

### **1.3. Terceira, quarta e quinta semanas**

Nas semanas em questão, deverá decorrer o mesmo ciclo de escrita, revisão e reescrita de textos, sendo explorada uma aventura diferente em cada semana. Assim, todas as semanas se iniciarão com a revisão coletiva de uma produção escrita, à qual se seguirá a reescrita dos textos por parte dos alunos, e terminarão com a elaboração de uma nova produção escrita.

Pretende-se que em cada sessão de revisão coletiva se acrescentem novos aspetos ao referencial, tentando que este fique o mais completo possível no final do projeto. Para além disso, o professor deve fazer registos contínuos de todas as sessões e dinâmicas de grande grupo, para poder avaliar o desenvolvimento das competências de escrita dos alunos, a incidência dos seus *feedbacks*, a disponibilidade com que os recebem e a utilização dada ao referencial.

A produção escrita da quinta semana será a última a ser feita pelos alunos.

### **1.4. Sexta semana**

A primeira semana iniciar-se-á com a revisão coletiva da última produção escrita dos alunos. Novamente, esta dinâmica será mediada pelo professor, com o objetivo de registar as opiniões, críticas positivas, pontos a melhorar e respetivas sugestões de melhoria, quer suas, quer dos alunos. O docente também deve ter o cuidado de mencionar aspetos que sinta que ainda falem no referencial, orientando o olhar dos alunos para esses pontos em particular. No fim da sessão de revisão coletiva, todos os alunos procederão à reescrita dos seus textos.

Nesta semana, assume particular relevância a comparação entre o primeiro referencial construído e a sua versão atual (cf. Apêndice 7). Neste diálogo, é importante que os alunos exponham aprendizagens que consideram que adquiriram, bem como as dificuldades sentidas. Esta avaliação geral do projeto e, em particular, das aprendizagens e dificuldades dos alunos, permite, por um lado, demonstrar aos alunos a sua evolução como autores e, por outro, verificar o impacto das sessões de revisão coletiva na conceção da turma de textos narrativos e o sucesso, ou não, do projeto implementado, bem como os aspetos a melhorar num próximo projeto.

Tendo em consideração que não foi possível aplicar este trabalho, pelos motivos já mencionados, não foi possível recolher dados e, por isso, não se inclui o capítulo destinado à análise dos dados neste relatório. Desta forma, o próximo ponto refere-se à reflexão final e integral do presente projeto.

## Considerações finais

A minha experiência como aluna, e consequentes reflexões, bem como a recolha documental a que procedi permitiram-me definir o tema deste projeto de investigação como a avaliação formativa no ensino-aprendizagem da escrita de textos narrativos. O objetivo da presente investigação é responder à questão **«De que modo a estratégia de revisão coletiva de textos narrativos contribui para o desenvolvimento das competências de escrita dos alunos?»**. Para responder a esta questão orientadora, defini ainda duas outras questões que guiam a intervenção: (i) *«De que modo os feedback ajudam à correção textual pelo autor?»*; e (ii) *«Quais os feedback mais úteis para a melhoria da produção textual?»*.

Infelizmente, dada a situação pandémica de covid-19 que se iniciou em 2020, não me foi possível aplicar o projeto. Esta foi a maior limitação que senti, tendo em consideração que todo o projeto e respetivos materiais foram construídos sem ter contacto com alunos do 4.º ano. Por este motivo, não foram retiradas quaisquer conclusões deste estudo.

Esperava-se que os alunos se apropriassem dos materiais desenvolvidos, nomeadamente da tabela de análise das produções escritas (tabela 3), e que utilizassem o recurso como um guião para as suas produções escritas, servindo como apoio da planificação, da escrita e da revisão. Simultaneamente, a evolução gradual da incidência do *feedback* dado pelos alunos aos seus colegas revelaria as suas aprendizagens face às características dos textos narrativos.

Contudo, e tendo em consideração outros estudos sobre este tema, podem prever-se três cenários diferentes face à utilização da tabela como guião para a escrita: (i) pode ser limitador da imaginação e autoestima dos alunos; (ii) pode auxiliar os alunos na estruturação do texto e na ortografia de algumas palavras; ou (iii) pode ser um instrumento precioso em todas as fases da escrita, guiando o aluno no planeamento e na escrita e possibilitando uma revisão orientada do próprio texto (Figueiredo, 2015). Figueiredo (2015) concluiu, ainda, no decorrer do seu estudo, que o guião foi mais útil para as crianças que apresentavam maiores dificuldade na aquisição dos conteúdos da disciplina de Português.

Por outro lado, Mafra e Barros (2017) observaram que o guião utilizado no seu estudo “não trouxe grandes resultados para o desenvolvimento de capacidades de linguagem”, devido à falta de maturidade e autonomia dos alunos na utilização deste instrumento. Todavia, acreditam que é uma ferramenta indispensável para o trabalho

docente, uma vez que “direciona a elaboração e avaliação das atividades, tarefas e dispositivos didáticos” (*idem, ibidem*, p. 57).

No que concerne as atitudes dos alunos face ao *feedback* e à revisão coletiva do texto, Mafra e Barros (2017) concluíram que a atividade que mais auxiliou os alunos nos procedimentos de revisão e reescrita do texto foi a correção textual-interativa e questionadora feita pelo professor. As autoras creem que tal se deve à elevada frequência com que os alunos contactam com esta forma de correção. Isto é, considerando que na maioria dos casos é o professor que efetua a correção, é esperado que os alunos aceitem com maior facilidade este *feedback*. No entanto, cabe ao docente desenvolver o sentido crítico dos alunos para que consigam analisar a sua produção e a dos colegas e identificar problemas (*idem, ibidem*).

Em contrapartida, Figueiredo (2015, pp. 146-147) verificou que “o *feedback* se assumiu enquanto processo de regulação, dado ter sido utilizado pelos alunos para aperfeiçoarem as suas produções e, conseqüentemente, aprofundarem os seus conhecimentos, desenvolvendo aprendizagens”. Porém, alguns alunos tiveram uma atitude menos positiva, “podendo esta caracterização dever-se ao facto de estas não estarem familiarizadas com a utilização do erro como processo de aprendizagem”.

Por fim, o projeto implementado por Mafra e Barros (2017) permitiu-lhes verificar que a revisão coletiva e a reescrita colaborativa são atividades muito dinâmicas e com grandes potencialidades, no sentido em que possibilitaram uma intervenção em todos os níveis das capacidades de linguagem dos alunos.

Realço, no entanto, que todos os alunos são diferentes e reagem de formas diferentes a propostas semelhantes. Por esse motivo, não posso generalizar as conclusões apresentadas anteriormente, nem tomá-las como minhas. Apesar disso, acredito que este projeto, adaptado e aplicado, contribuiria para o ensino e aprendizagem da dimensão textual da escrita

## Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico* (1.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores, Nº 1*. Obtido em abril de 2020, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em Educação. Em J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Aprendizagens Essenciais de Português no 1.º CEB*. (2018). Direção-Geral da Educação. Obtido em junho de 2022, de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_4a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf)
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação | Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido em março de 2020, de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino\\_escrita\\_net.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf)
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação | Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido em março de 2020, de [https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino\\_escrita\\_dimensao\\_textual.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf)
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 40* (3), pp. 95-133. Obtido em dezembro de 2019, de <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/download/1171/619/>
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (5.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva. Obtido em agosto de 2021, de <https://soclogos.files.wordpress.com/2014/09/como-realizar-um-p-de-investigac3a7ao-bell.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 9, pp. 79-86. Obtido em dezembro de 2020, de <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/150/255>
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Carvalho, J. A. (2011). Escrever para aprender: contributo para a caracterização do contexto português. *Interações* (19), pp. 219-237. Obtido em março de 2022, de <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/480>
- Colello, S. (2007). *A Escola Que (Não) Ensina a Escrever*. São Paulo: Summus Editorial.
- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Ferreira, C. A. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (3), 71-94. Obtido em agosto de 2021, de [https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614\\_40-3\\_3/618](https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_40-3_3/618)
- Figueiredo, M. (2015). *Os guiões de apoio e o feedback no processo de ensino-aprendizagem do texto narrativo*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal. Obtido em junho de 2022, de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10488/6/Os%20gui%C3%B5es%20de%20apoio%20e%20o%20feedback%20no%20processo%20de%20ensino-aprendizagem%20do%20texto%20narrativo.pdf>
- Gomes, M. d., Leal, S. M., & Serpa, M. S. (2016). *A Aprendizagem da Escrita no Ensino Básico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Heritage, M. (2010). *Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom*. Califórnia: Corwin. Obtido em agosto de 2021, de [https://books.google.pt/books?id=7RRmsS0vUisC&printsec=frontcover&dq=margaret+heritage&hl=pt-PT&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=7RRmsS0vUisC&printsec=frontcover&dq=margaret+heritage&hl=pt-PT&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- IowaCORE. (2017). *Literature Review: Assessment for Learning/Formative Assessment*. Obtido em julho de 2021, de <https://www.centralriversaea.org/wp->

content/uploads/2017/03/C4\_Lit-Review\_assessmentforlearning-Revised-5.16.17.pdf

- Kivunja, C. (2015). Why Students Don't Like Assessment and How to Change Their Perceptions in 21st Century Pedagogies. *Creative Education*, 6, 2117-2126. Obtido em julho de 2021, de [https://www.scirp.org/pdf/CE\\_2015112316415306.pdf](https://www.scirp.org/pdf/CE_2015112316415306.pdf)
- Mafra, G., & Barros, E. d. (2017). Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. *Diálogo das Letras*, 6 (1), pp. 33-62. Obtido em junho de 2022, de [https://www.researchgate.net/publication/325976429\\_REVISAO\\_COLETIVA\\_CORRECAO\\_DO\\_PROFESSOR\\_E\\_AUTOAVALIACAO\\_ATIVIDADES\\_MEDIADORAS\\_DA\\_APRENDIZAGEM\\_DA\\_ESCRITA\\_COLLECTIVE\\_REVIEW\\_PROFESSOR'S\\_CORRECTION\\_AND\\_SELF-EVALUATION\\_MEDIATOR\\_ACTIVITIES\\_OF\\_THE\\_WRITING\\_](https://www.researchgate.net/publication/325976429_REVISAO_COLETIVA_CORRECAO_DO_PROFESSOR_E_AUTOAVALIACAO_ATIVIDADES_MEDIADORAS_DA_APRENDIZAGEM_DA_ESCRITA_COLLECTIVE_REVIEW_PROFESSOR'S_CORRECTION_AND_SELF-EVALUATION_MEDIATOR_ACTIVITIES_OF_THE_WRITING_)
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico - Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação | Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido em março de 2020, de <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf>
- Pinto, J. (2016). A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. Em L. Amante, & I. Oliveira, *Avaliação das aprendizagens: perspetivas, contextos e práticas* (pp. 3-40). Lisboa: Universidade Aberta - LE@D.
- Pinto, J. (2019). Avaliação formativa: uma prática para a aprendizagem. Em M. Ortigão, D. Fernandes, T. Pereira, & L. Santos, *Avaliar para Aprender no Brasil e em Portugal* (pp. 19-45). Curitiba: CRV Editores.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em Grupo de Trabalho sobre Investigação, *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Quivy, R. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Veiga, M. A. (2014). *Escrever para aprender: estratégias, textos e práticas*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e

Psicologia, Aveiro. Obtido em março de 2022, de  
<http://hdl.handle.net/10773/13143>

# Apêndices

Apêndice 1 - Grelha de observação da produção escrita.

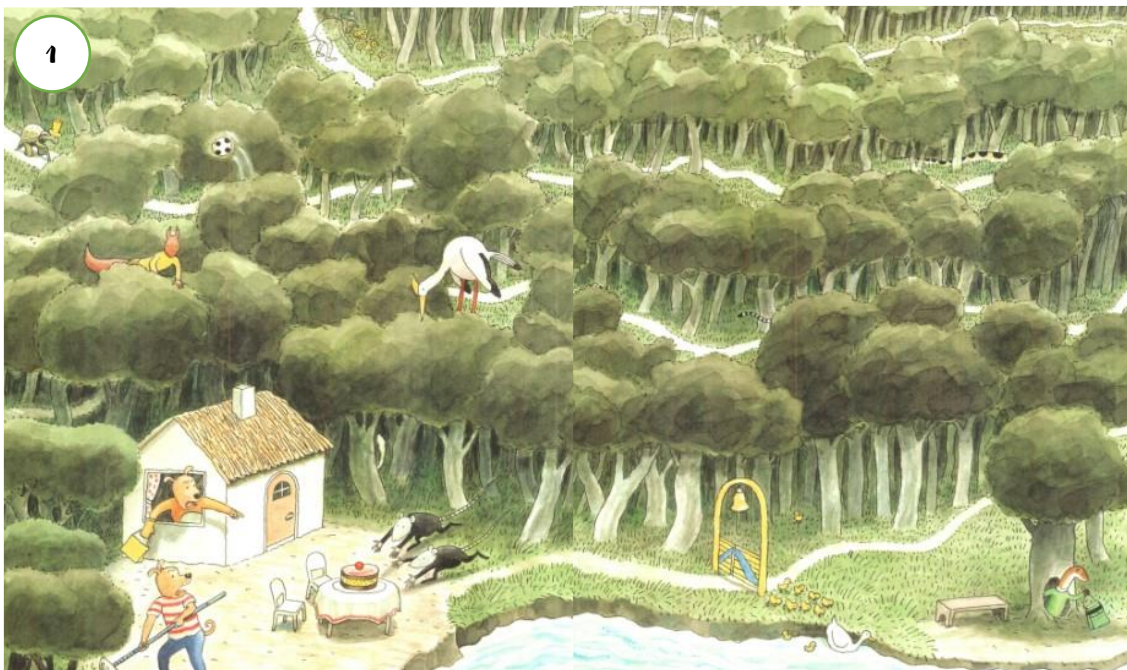
Avaliação da produção escrita			
Aluno: _____		Sim	Não
<b>Elementos da narrativa</b>	Colocou um título adequado.		
	Definiu personagens principais e secundárias.		
	Descreveu as personagens.		
	Definiu o tempo da ação.		
	Definiu o espaço da ação.		
	Apresentou o problema inicial.		
<b>Sequência narrativa</b>	Fez uma introdução.		
	Desenvolveu o problema inicial, descrevendo as peripécias.		
	Apresentou uma conclusão.		
	Fez parágrafos.		
	Manteve a coerência entre as diferentes partes do texto.		
<b>Coerência gramatical</b>	Manteve a concordância sujeito-predicado.		
	Manteve a concordância gênero-número.		
	Utilizou corretamente os tempos verbais.		
	Utilizou conectores de discurso.		
	Utilizou vocabulário variado.		
	Utilizou sinais de pontuação adequados.		
<b>Ortografia</b>	Acentuou corretamente as palavras.		
	Fez omissão de letras.		
	Fez acrescento de letras.		
	Substituiu grafemas.		
	Utilizou marcas de oralidade.		

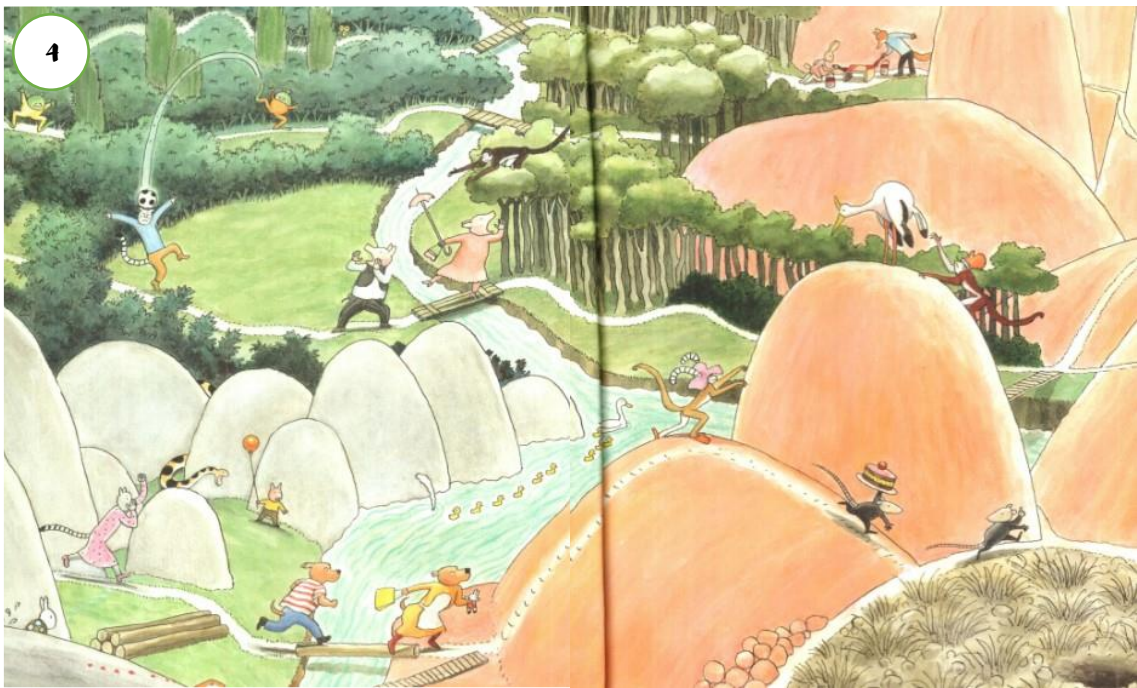
Apêndice 2 - Guião da entrevista à professora cooperante.

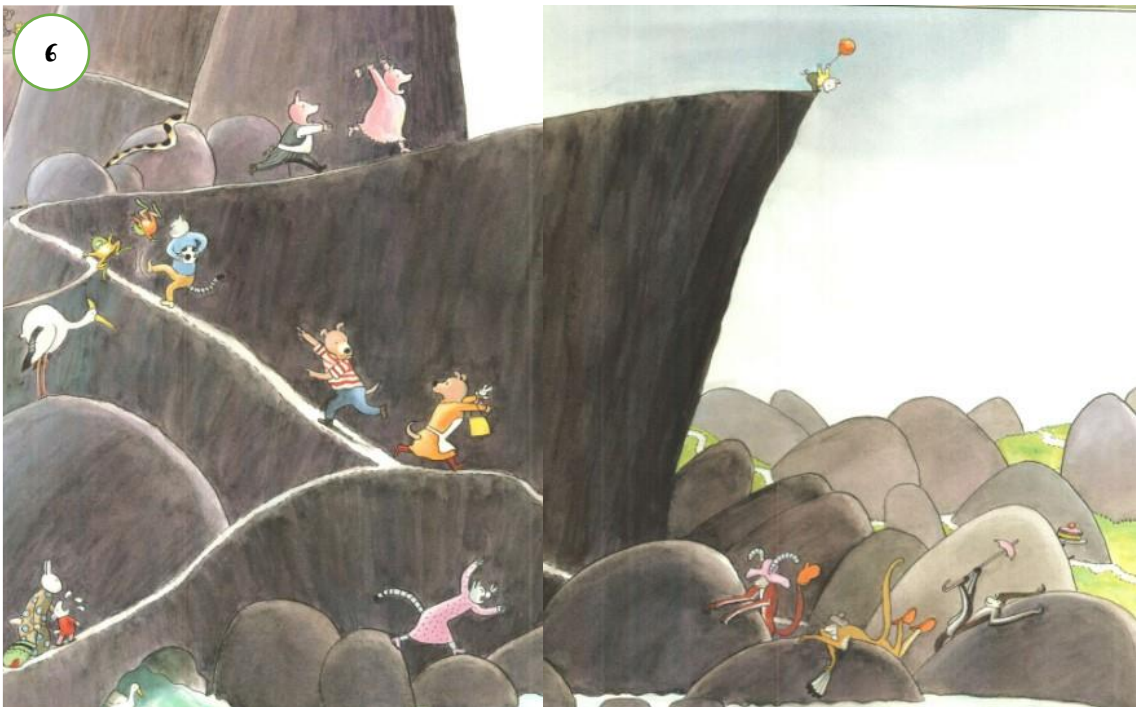
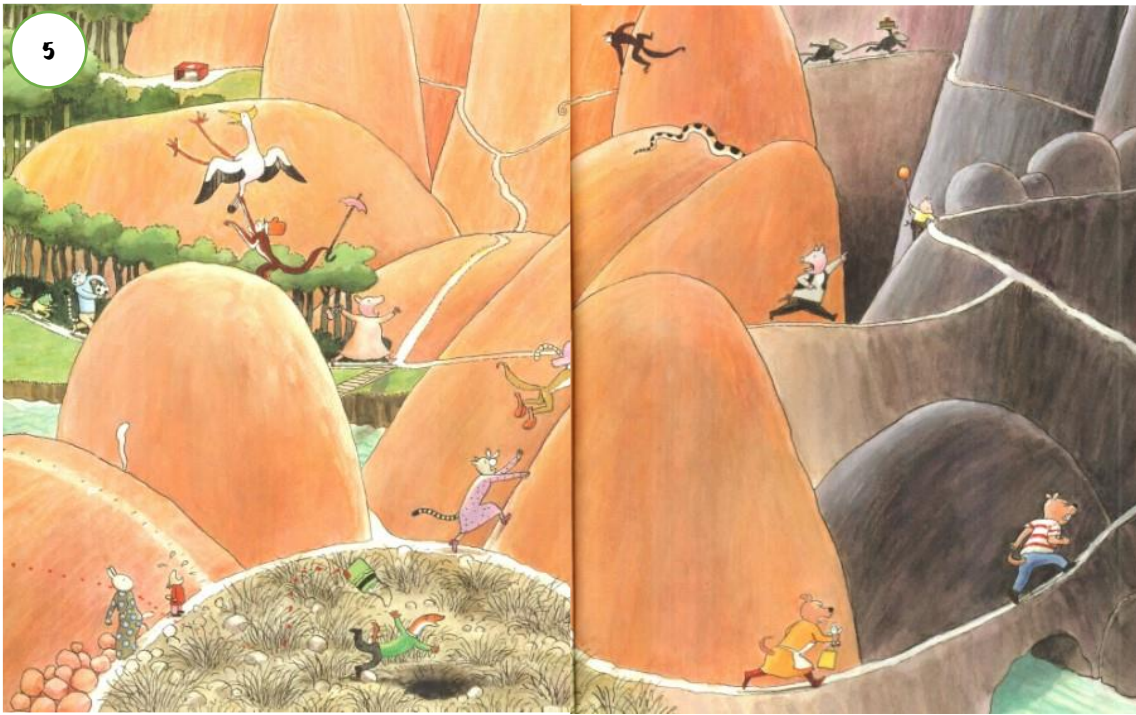
Guião da entrevista à professora cooperante		
Objetivos	Tópicos	Questões
Obter dados sobre a professora cooperante	Formação inicial	Qual é a sua formação?
	Experiência profissional	Há quanto tempo trabalha neste nível de ensino?
	Conhecimento da instituição e da turma	É o seu primeiro ano nesta instituição?
É o seu primeiro ano com esta turma?		
Obter dados sobre às práticas da professora cooperante, relativas à produção escrita	Conceção da professora sobre as competências de escrita da turma	Qual é a avaliação geral que faz das competências de escrita da turma?
	Práticas da professora relativas à produção escrita	Com que frequência são desenvolvidas tarefas de escrita com a turma?
		Nessas tarefas, existem momentos dedicados à planificação, revisão e reescrita dos textos?
Práticas da professora relativas ao trabalho coletivo	A turma está familiarizada com revisões ou discussões coletivas sobre textos?	
Obter dados sobre às práticas da professora cooperante, relativas à avaliação dos alunos	Práticas da professora relativas à avaliação dos alunos	A turma está familiarizada com a prática de auto e heteroavaliação?
		Que instrumentos de avaliação costuma utilizar com os seus alunos?
		A que estratégias recorre para apoiar alunos a ultrapassar dificuldades de aprendizagem?
	Avaliação formativa	Considera que através da prática de avaliação formativa o professor consegue ajudar o aluno a aprender?
Costuma dar <i>feedback</i> aos seus alunos relativo às suas produções? Se sim, que tipo de feedback faculta e qual o uso que os alunos fazem do mesmo? Se não, porquê?		
Obter dados sobre as expetativas da professora cooperante, relativas ao projeto	Expetativas sobre o projeto	Quais são as suas expetativas face ao projeto que pretendo desenvolver?
	Contributos previstos	Quais os principais contributos que espera ver para a aprendizagem dos alunos?
	Dificuldades previstas	Quais as principais dificuldades que considera que vou encontrar?

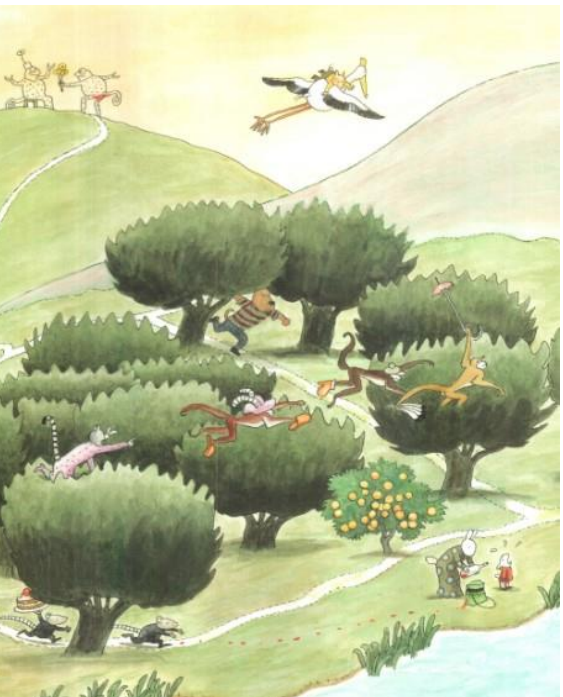
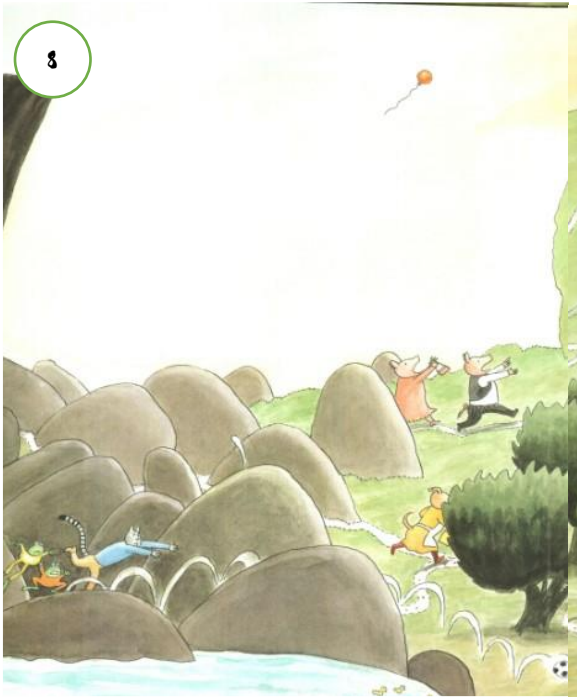
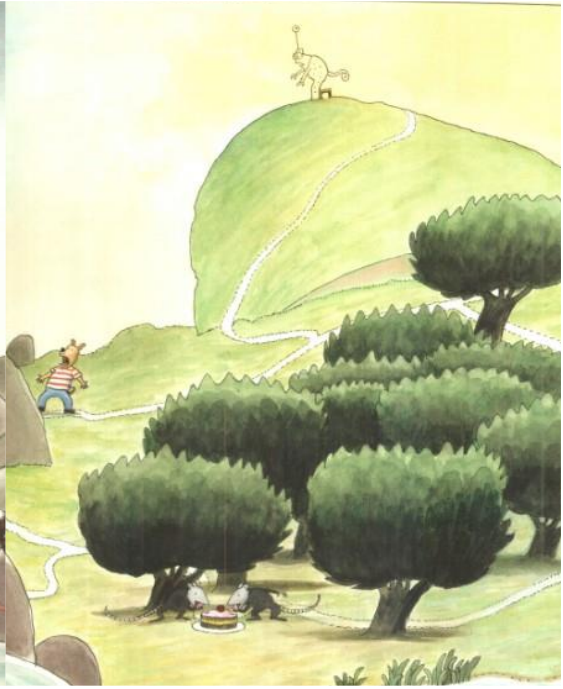
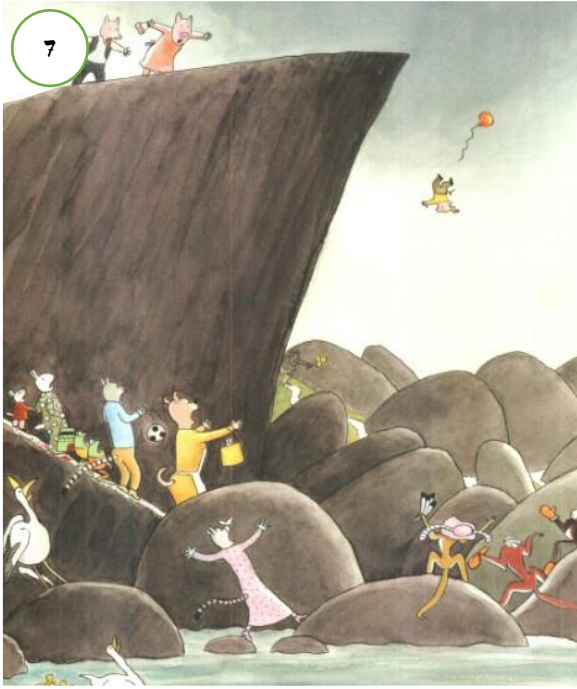
Guião da entrevista aos alunos		
Objetivos	Tópicos	Questões
Obter dados sobre o aluno	Gosto pela aprendizagem	Gostas da escola e de aprender?
		Qual é a tua disciplina ou matéria preferida?
	Gosto pela escrita	Gostas de inventar e escrever histórias?
		Escrevem muitos textos aqui na sala?
Obter dados sobre as experiências do aluno relativas às práticas de planificação, revisão e textualização.	Prática da planificação	Costumas fazer a planificação do texto antes de o escreveres?
	Prática da revisão e reescrita	Como é que fazes a correção do teu texto?
	<i>Feedback</i> da professora	A professora costuma fazer comentários aos teus textos? Se sim, que tipo de comentários? O que é que fizeste com eles? Se não, gostavas que ela fizesse?
	Prática da revisão coletiva e feedback dos colegas	Alguma vez corrigiste um texto teu em conjunto com a turma toda? Se sim, como correu? Gostaste de ouvir a opinião dos teus colegas? Se não, achas que seria engraçado fazermos essa experiência?
Obter dados sobre as conceções e experiências do aluno relativas à prática da avaliação	Experiências do aluno com a avaliação	O que é, para ti, a avaliação?
		Como é que te sentes nos momentos em que és avaliado?
		Achas que as avaliações te ajudam a ver o que já aprendeste bem e onde ainda tens dificuldades?

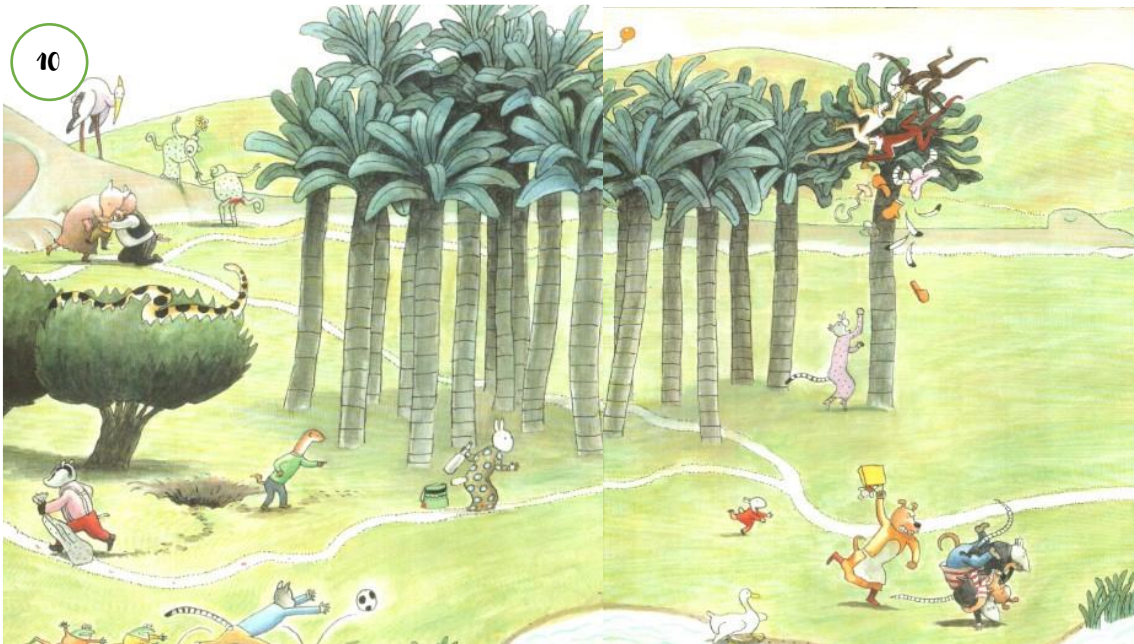
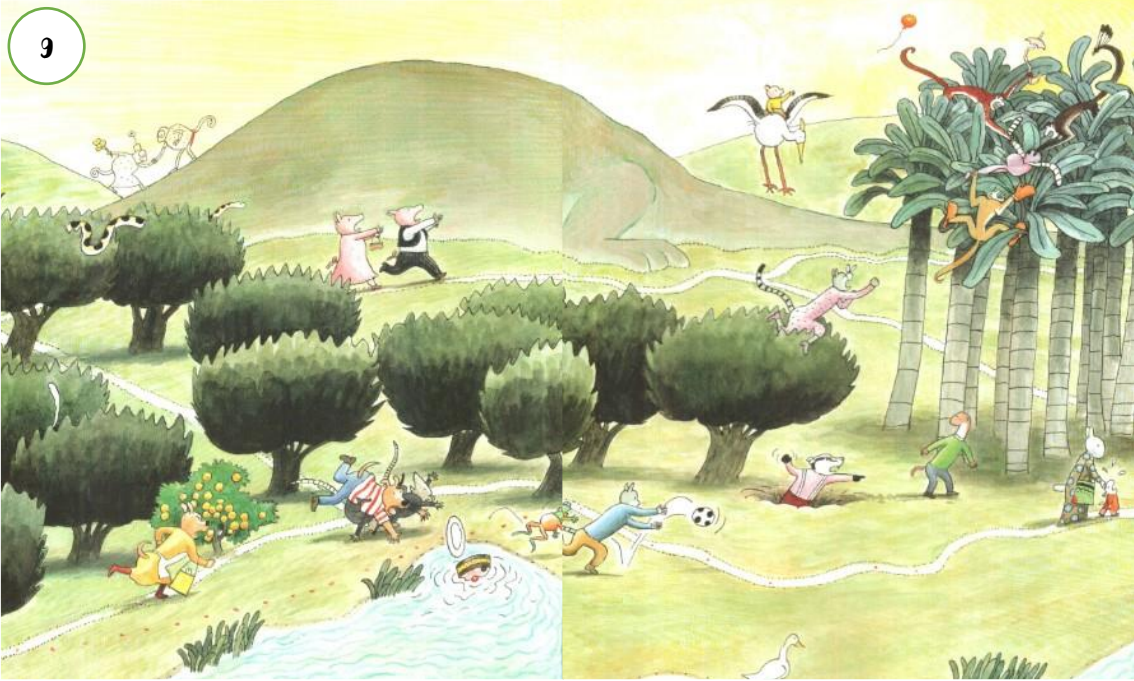
Apêndice 4 - Cartões numerados com as ilustrações do livro Onde está o bolo?.

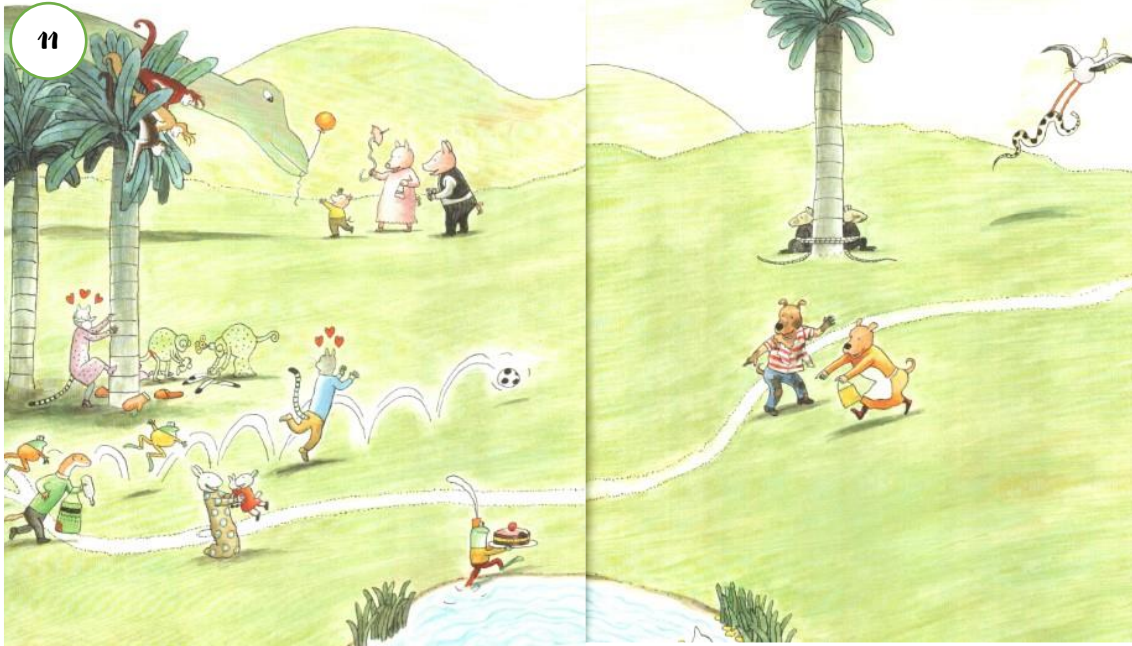












Apêndice 5 - Exemplo de um primeiro referencial de escrita.

Referencial de escrita		
Nome: _____	Sim	Não
Coloquei um título adequado.		
Fiz uma introdução.		
Identifiquei as personagens.		
Disse onde se passava a história.		
Disse quando se passava a história.		
Escrevi o desenvolvimento da história.		
Expliquei o que aconteceu e qual o problema.		
Apresentei uma conclusão com uma solução para o problema.		
Fiz parágrafos.		



Referencial de escrita			
Nome: _____		Sim	Não
<b>Elementos da narrativa</b>	Coloquei um título adequado.		
	Identifiquei as personagens.		
	Descrevi as personagens.		
	Disse onde se passava a história.		
	Disse quando se passava a história.		
	Expliquei o que aconteceu e qual é o problema.		
<b>Sequência narrativa</b>	Fiz uma introdução.		
	Contei todas as peripécias das personagens.		
	Apresentei uma conclusão com uma solução para o problema.		
	Fiz parágrafos.		
	As peripécias e a solução são adequadas ao problema.		
<b>Coerência gramatical</b>	Utilizei vocabulário variado.		
	Utilizei os sinais de pontuação adequados.		
	Utilizei conectores para ligar as minhas ideias.		
<b>Ortografia</b>	Tive atenção à acentuação das palavras.		
	Tive atenção à escrita correta das palavras.		