



MARGARIDA DA
SILVA PEDRO

**UM ESTALEIRO DE ESCRITA NO 4.º
ANO: REPORTAGEM, NOTÍCIAS E
CRÓNICAS SOBRE UMA VISITA DE
ESTUDO**

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

ORIENTADORA

Professora Doutora Ana Luísa da Piedade Melro
Blazer Gaspar Costa

Julho de 2023

VERSÃO DEFINITIVA

MARGARIDA DA
SILVA PEDRO

**UM ESTALEIRO DE ESCRITA NO 4.º
ANO: REPORTAGEM, NOTÍCIAS E
CRÓNICAS SOBRE UMA VISITA DE
ESTUDO**

JÚRI

*Presidente: Professora Doutora Maria de Fátima
Pista Calado Mendes Instituto Politécnico de Setúbal
Arguente: Professora Doutora, Ana Maria Mendonça
Santos de Paiva Boléo, Instituto Politécnico de
Setúbal
Orientadora: Professora Doutora Ana Luísa da
Piedade Melro Blazer Gaspar Costa, Instituto
Politécnico de Setúbal*

Julho de 2023

AGRADECIMENTOS

O término deste relatório de investigação marca o fim de um ciclo, mas o início de um novo, que eu espero ser igualmente gratificante e repleto de novas descobertas e aprendizagens.

Ao escrever os agradecimentos, sinto que devo o maior agradecimento às duas pessoas mais importantes da minha vida: o meu pai e a minha mãe. Foi por eles e com eles que cheguei aqui, porque acreditaram em mim, apoiaram-me de todas as formas que podiam e, juntamente comigo, nunca desistiram. Obrigada por todo o amor, conforto, paciência e por todas as palavras encorajadoras.

A toda a minha família, por me apoiarem em todos os momentos, por todas as palavras de conforto e por todo o amor.

Aos meus dois avôs, que partiram antes da conclusão desta etapa, mas que, ainda assim, se fizeram sentir presentes.

À Daniela, por nunca sair do meu lado e por, mesmo percebendo pouco daquilo que eu estava a fazer, tentar sempre ajudar-me.

À Ana e à Inês, que, embora tenhamos seguido caminhos diferentes, continuaram sempre presentes e prontas para me aconselharem em tudo.

Aos meus tristes tigres, Catarina e Margarida, por terem sempre palavras de coragem e conforto, por todo o companheirismo e pelas gargalhadas.

À professora Ana Luísa Costa, pelo entusiasmo, pelas aprendizagens proporcionadas, pelo rigor e pela exigência.

À professora Célia Mestre, por reconhecer o meu esforço e evolução, e por me ensinar a refletir sobre o mínimo, mas não menos importante, detalhe de uma sala de aula.

A todas as crianças com quem tive o prazer de cruzar o meu caminho e que tanto me ensinaram.

RESUMO

Este estudo surge no âmbito da unidade curricular de Estágio IV e resulta da implementação de um projeto de investigação numa turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A investigação tem como questão-problema «Quais as potencialidades da utilização do Estaleiro de Escrita para desenvolver competências de escrita nos alunos?», pretendendo compreender de que modo é que o desenvolvimento de um Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994) numa turma do 4.º ano contribui para potencializar as competências de escrita dos alunos e promover o desenvolvimento de conhecimentos sobre géneros textuais.

A intervenção pedagógica decorreu de um projeto de escrita em turma, em articulação com uma visita de estudo realizada no âmbito da componente curricular de Estudo do Meio. Desta, foi proposta a realização de um jornal de turma, incidindo em diferentes géneros textuais: reportagem, notícia e crónica de opinião.

Recorre-se a uma investigação de natureza qualitativa e, nomeadamente, a uma investigação sobre a prática, com recolha de dados através da observação direta não estruturada e da pesquisa documental, e com análise dos dados a partir da análise de conteúdo e da análise textual.

Os resultados obtidos com o projeto de investigação evidenciaram uma evolução das competências de escrita dos alunos, visto que os dados das produções textuais finais melhoraram face às produções textuais iniciais, e do conhecimento relativo aos géneros textuais. O projeto permitiu, também, verificar a possibilidade de articular duas componentes curriculares: Português e Estudo do Meio.

Palavras-chave: Estaleiro de Escrita, articulação curricular, escrita colaborativa, géneros textuais.

ABSTRACT

This study arises within the scope of the curricular unit of Internship IV and results from the implementation of a research project in a class of the 4th year of the 1st Cycle of Basic Education. The research question-problem is "What are the potentialities of using the Writing Workshop to develop writing skills in students?", aiming to understand how the development of a Writing Workshop (Jolibert (coord.), 1994) in a 4th grade class contributes to enhancing students' writing skills and promoting the development of knowledge about textual genres.

The pedagogical intervention was the result of a class writing project, in conjunction with a study visit carried out within the scope of the Environmental Studies curricular component. From this, the realisation of a class newspaper was proposed, focusing on different textual genres: reportage, news and opinion chronicle.

This is a qualitative research and, in particular, a research on practice, with data collection through unstructured direct observation and documentary research, and with data analysis based on content analysis and textual analysis.

The results obtained from the research project showed an evolution of the students' writing skills, since the data of the final textual productions improved compared to the initial textual productions, and of the knowledge related to textual genres. The project also allowed to verify the possibility of articulating two curricular components: Portuguese and Environmental Studies.

Keywords: Writing Workshop, curricular articulation, collaborative writing, textual genres.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	1
RESUMO.....	2
ABSTRACT.....	3
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I.....	14
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	14
1. O Ensino da Escrita	14
1.1. A escrita nos documentos orientadores.....	14
1.2. Competências de escrita: gráfica, ortográfica e compositiva.	19
1.3. Modelos processuais de escrita e a sua transposição didática	25
1.4. Abordagens de ensino de escrita: as Sequências Didáticas de Escrita e o Estaleiro de Escrita.....	28
2. Os géneros textuais: notícia, reportagem e crónica de opinião	34
3. A avaliação formativa do processo de escrita	36
4. Articulação curricular e desenvolvimento da competência de escrita: as visitas de estudo.....	39
CAPÍTULO II	42
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	42
1. Caracterização e justificação da metodologia de investigação.....	42
2. Identificação de técnicas e instrumentos de recolha de dados	46
2.1. Observação.....	47
2.2. Pesquisa Documental	50
3. Procedimentos de análise e tratamento dos dados.....	51
CAPÍTULO III.....	55
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	55
1. O contexto e os seus participantes.....	55
2. Descrição da intervenção pedagógica	58
2.1. Planificação e delimitação dos parâmetros da situação de produção.....	62
2.2. Textualização	64
2.3. Revisão dos textos individuais	65

2.4.	Reescrita em grupo.....	65
2.5.	Revisão dos textos em grupo.....	66
2.6.	Produção final	67
2.7.	Avaliação.....	68
CAPÍTULO IV.....		69
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....		69
1.	Análise da etapa de planificação, delimitação dos parâmetros de produção e primeiro esboço individual	69
1.1.	Análise das transcrições das interações entre alunos e docente estagiária	69
1.2.	Análise das produções textuais individuais.....	75
2.	Análise das etapas de reflexão sobre as características de gênero e de revisão do primeiro esboço individual.....	84
2.1.	Análise da reflexão sobre as características de gênero	84
2.2.	Análise da revisão do primeiro esboço individual	90
3.	Análise das etapas de reescrita das produções finais em grupo e de avaliação	99
3.1.	Análise das respostas dos alunos ao guião de revisão de textos 99	
3.2.	Análise da reescrita das produções finais em grupo	104
3.3.	Análise da avaliação sistemática e pragmática	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS		118
REFERÊNCIAS.....		126
ANEXOS		130

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

AE (DGE, 2018a) – Aprendizagens Essenciais de Português para o 3.º ano do 1.º CEB

AE (DGE, 2018b) – Aprendizagens Essenciais de Português para o 4.º ano do 1.º CEB

AE (DGE, 2018c) – Aprendizagens Essenciais de Português para o 5.º ano do 1.º CEB

PASEO (DGE, 2017) - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

DT (DGE, 2008) – Dicionário Terminológico

DE – Docente estagiária

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	29
Figura 2	76
Figura 3	77
Figura 4	77
Figura 5	77
Figura 6	78
Figura 7	78
Figura 8	79
Figura 9	79
Figura 10	80
Figura 11	81
Figura 12	81
Figura 13	82
Figura 14	83
Figura 15	83
Figura 16	85
Figura 17	86
Figura 18	86
Figura 19	87
Figura 20	87
Figura 21	88
Figura 22	88
Figura 23	89
Figura 24	90
Figura 25	91
Figura 26	93
Figura 27	95
Figura 28	96

Figura 29	97
Figura 30	98
Figura 31	100
Figura 32	101
Figura 33	102
Figura 34	102
Figura 35	104
Figura 36	104
Figura 37	105
Figura 38	106
Figura 39	107
Figura 40	107
Figura 41	108
Figura 42	109
Figura 43	109
Figura 44	110
Figura 45	111
Figura 46	112
Figura 47	113
Figura 48	114
Figura 49	115
Figura 50	116

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.....	16
Tabela 2.....	18
Tabela 3.....	20
Tabela 4.....	22
Tabela 5.....	31
Tabela 6.....	53
Tabela 7.....	59
Tabela 8.....	74
Tabela 9.....	90
Tabela 10.....	94
Tabela 11.....	96
Tabela 12.....	99
Tabela 13.....	101
Tabela 14.....	103

INTRODUÇÃO

O presente relatório de investigação foi realizado no âmbito da unidade curricular de Estágio IV, pertencente ao plano de estudo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Esta investigação foi desenvolvida através de uma intervenção pedagógica numa turma de 4.º ano do 1.º CEB.

A investigação centrou-se na utilização de um modelo de sequência de aprendizagem, denominado de Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994), para desenvolver competências de escrita em alunos a frequentar o 4.º ano de escolaridade. Deste modo, a questão de investigação do projeto é: Quais as potencialidades da utilização do Estaleiro de Escrita para desenvolver competências de escrita nos alunos?

Ao selecionar a questão de investigação, comecei por identificar a minha área curricular de interesse, sendo esta o Português, e, posteriormente, considerei interessante investigar sobre a escrita, uma vez que é uma área elementar do ensino. Com efeito, inicialmente, selecionei alguns assuntos que, para mim, suscitam curiosidade em compreender melhor: o desenvolvimento do prazer pela escrita; o desenvolvimento de competências de escrita; o desenvolvimento da escrita criativa.

Deste modo, é fundamental referir que as Aprendizagens Essenciais (AE) (DGE, 2018b) preveem que os alunos utilizem processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo; superem problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto; escrevam textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica. Neste seguimento, e em articulação com os objetivos de aprendizagem acima nomeados, pretende-se que os alunos, segundo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (DGE, 2017), adquiram competências relativamente à linguagem e textos (A), à informação

e comunicação (B), raciocínio e resolução de problemas (C), ao pensamento crítico e pensamento criativo (D), ao relacionamento interpessoal (E), ao desenvolvimento pessoal e autonomia (F). Assim, é possível referir que a investigação vai ao encontro dos objetivos de aprendizagem referidos acima, tal como explicitarei em seguida.

Para iniciar a justificação deste tema, devo referir que a motivação pelo mesmo surgiu, essencialmente, da importância que a escrita tem ao longo da vida e de todo o percurso escolar de alunos a frequentar o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior, em qualquer área curricular, e, por isso, torna-se fundamental que os alunos, ao longo destes anos, desenvolvam competências de escrita.

Dado que a importância da escrita é transversal a todas as áreas curriculares, é fundamental que os professores estruturem e coloquem em prática estratégias de ensino da escrita, através das quais os alunos desenvolvam competências de escrita e a capacidade de analisarem as suas produções textuais de uma forma crítica com vista ao aperfeiçoamento. Assim, estas estratégias possibilitam que os alunos participem na construção da sua própria aprendizagem, bem como tornam “(...) os alunos capazes de criar documentos que lhes deem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5).

Acrescentam-se, ainda, razões de ordem pessoal, pois importa referir que, ao longo do meu percurso escolar, a atividade de escrita era realizada através de produções textuais, nas quais os alunos escreviam um texto a partir de um tema. No entanto, o texto era realizado no momento, sem planificação, sem revisão, sem a componente processual e sem *feedback* do professor sobre aspetos que poderiam ser melhorados no mesmo. Além disto, a componente de avaliação era sempre realizada de modo sumativo, sem que os alunos tivessem a oportunidade de melhorar o texto. Neste sentido, através deste modo de ensino de escrita, a avaliação da produção textual não contribuía

para o desenvolvimento de novas aprendizagens e de competências de escrita, assim como tornava a escrita numa área aborrecida e sem sentido.

Para concretizar o objetivo de desenvolver competências de escrita nos alunos, considerei pertinente o desenvolvimento de um Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994). Este é um modelo de escrita, o qual tive conhecimento no decurso da licenciatura em Educação Básica, na unidade curricular de Introdução à Didática do Português e, por ter sido abordada em regime de aulas *on-line*, fiquei curiosa e interessada em investigar mais sobre o mesmo e aplicá-lo em contexto real de ensino. Além disto, considero que, para um projeto de investigação, se torna mais significativo a aplicação de uma estratégia de ensino que tenha aprendido ao longo da minha formação docente.

No decorrer do que foi referido, torna-se importante mencionar que, tal como referem Martins e Niza (1998), no processo de ensino de escrita, os constituintes integrantes do processo de escrita, nomeadamente a planificação, a textualização e a revisão, são fulcrais para se aprender a escrever. Estes constituintes integrantes do processo de escrita são contemplados pelo Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994) e, por isso, além das razões apresentadas acima, possibilita, ainda, que os alunos troquem, entre si, os seus textos, permitindo que realizem uma heteroavaliação das produções escritas.

Além destas potencialidades, a implementação do Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994) centra-se, também, segundo Pereira e Azevedo (2005), na interação colaborativa, na qual se promove a participação de todos os elementos de uma turma, partilhando entre si experiências de aprendizagem. Com efeito, é essencial referir que a interação colaborativa “(...) permite apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10). Este método de escrita está associado à Metodologia de Trabalho de Projeto, no qual todos os

alunos participam, trabalhando para um objetivo final comum (Jolibert (coord.), 1994).

Relativamente à estrutura do relatório de investigação, este divide-se em quatro partes estruturantes: (i) enquadramento teórico, no qual é apresentado o conhecimento teórico que sustenta a investigação; (ii) metodologia de investigação, em que se expõe a caracterização e justificação da metodologia adotada, a identificação de técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como as os procedimentos de análise e tratamento de dados; (iii) intervenção pedagógica corresponde à caracterização do contexto e dos participantes, e à descrição da intervenção pedagógica; e (iv) análise dos dados e apresentação dos resultados é constituído pela análise dos esboços individuais, das produções escritas em grupo e das produções finais em grupo, pela análise das etapas de reflexão sobre as características de género e da revisão do primeiro esboço individual, assim como uma análise comparativa entre os esboços individuais e as produções escritas finais de grupo, de modo a evidenciar o progresso da evolução das aprendizagens dos alunos. As considerações finais incluem uma resposta à questão-problema e aos objetivos da investigação, os desafios referentes à implementação da investigação e o contributo desta para a construção da identidade docente.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo encontra-se dividido em quatro secções estruturantes: i) o ensino da escrita, no qual abordo de que modo o ensino da escrita está definido nos documentos orientadores, as competências de escrita, os modelos processuais e a sua transposição didática e as abordagens do ensino da escrita, em que me foco nas sequências didáticas de escrita e no Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994); ii) os géneros textuais, no qual são abordados a notícia, a reportagem e a crónica de opinião, trabalhado durante o projeto; iii) a avaliação formativa do processo de escrita; e iv) a articulação curricular entre o desenvolvimento da competência de escrita e as visitas de estudo.

1. O Ensino da Escrita

Nesta secção, pretende-se abordar a importância do desenvolvimento da competência de escrita para a construção de conhecimentos e a importância da escola e de metodologias de ensino processual para potenciar o ensino da escrita.

1.1. A escrita nos documentos orientadores

No quadro da gestão flexível, no qual as escolas, considerando o currículo nacional, têm a possibilidade de organizar e gerir o seu processo de ensino-aprendizagem, é necessário garantir que todos os alunos tenham aprendizagens essenciais comuns ao currículo. Assim, neste quadro, faz sentido referir que a Direção-Geral de Educação (DGE) estruturou documentos orientadores para o ensino, entre os quais, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017) e as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018). O presente capítulo tem por base as orientações

destes documentos, que se encontravam em vigor já no período de implementação do projeto de investigação, nomeadamente, no que se refere às AE (DGE, 2018b) de Português para o 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB.

No que diz respeito ao PASEO (DGE, 2017), este traduz-se num “(...) documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (DGE, 2017, p. 8). Assim, compreende-se que este documento orientador tem um carácter abrangente, tendo em conta que se estende desde a Educação Pré-Escolar até ao 12.º ano de escolaridade, traçando o PASEO (2017). Estão descritas áreas de competências, que “(...) são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória” (DGE, 2017, p. 19) e permitem que os alunos consigam responder a desafios atuais e a imprevisibilidades da evolução do conhecimento.

Relativamente às AE (DGE, 2018b), no que concerne o domínio da escrita, estas preveem que, no final do 1.º CEB, os alunos tenham adquirido técnicas de escrita que obedeçam a objetivos comunicativos. (DGE, 2018b, p. 3).

O objetivo acima descrito requer que os alunos desenvolvam competências específicas relativas à organização discursiva, diversidade do vocabulário, à utilização da norma ortográfica e de sinais específicos de representação escrita da língua (DGE, 2018b). É, portanto, essencial que os alunos saibam escrever e usar a escrita para redigir textos referentes a diferentes intencionalidades comunicativas.

Quanto aos objetivos específicos do domínio da escrita, torna-se importante destacar o que as AE (DGE, 2018) preveem para o 3.º ano e 4.º ano do 1.º CEB e para o 5.º ano do 2.º CEB, uma vez que o docente deve saber quais as aprendizagens desenvolvidas antes de modo a preparar os

alunos para as aprendizagens a desenvolver no futuro. Os objetivos acima referidos encontram-se destacados na tabela 1, apresentada em seguida.

Tabela 1

Objetivos de aprendizagens para o 3.º e 4.º ano do 1.º CEB e para o 5.º ano do 2.º CEB.

Objetivos para o 3.º ano do 1.º CEB (DGE, 2018a, pp. 10-11)	Objetivos para o 4.º ano do 1.º CEB (DGE, 2018b, pp. 10-11)	Objetivos para o 5.º ano do 1.º CEB (DGE, 2018c, pp. 10-11)
1. Indicar as diferentes possibilidades de representar graficamente os fonemas para as relações fonema–grafema e grafema–fonema mais frequentes.	1. Escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto.	1. Descrever pessoas, objetos e paisagens em função de diferentes finalidades e géneros textuais.
2. Registrar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão.	2. Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo.	2. Planificar a escrita por meio do registo de ideias e da sua hierarquização.
3. Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).	3. Usar frases complexas para exprimir sequências e relações de consequência e finalidade.	3. Escrever textos organizados em parágrafos, de acordo com o género textual que convém à finalidade comunicativa.
4. Avaliar os próprios textos com consequente aperfeiçoamento.	4. Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto.	4. Escrever com respeito pelas regras de ortografia e de pontuação.

5. Escrever textos gêneros variados, adequados a finalidades como narrar e informar, em diferentes suportes.	5. Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).	5. Aperfeiçoar o texto depois de redigido.
6. Expressar opiniões e fundamentá-las.	6. Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.	6. Escrever textos de natureza narrativa integrando os elementos que circunscrevem o acontecimento, o tempo e o lugar, o desencadear da ação, o desenvolvimento e a conclusão, com recurso a vários conectores de tempo, de causa, de explicação e de contraste.
7. Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, gestual, corporal, musical, plástica).		7. Escrever textos em que se defenda uma posição com argumentos e conclusão coerentes, individualmente ou após discussão de diferentes pontos de vista.

Nota. Retirado de DGE (2018a, pp. 10-11), DGE (2018b, pp. 10-11) e DGE (2018c, pp. 10-11).

Estes objetivos de aprendizagem relacionam-se com algumas das áreas de competências do PASEO (DGE, 2017). Segundo as indicações das AE (DGE, 2018b), estes objetivos contribuem para que os alunos se tornem conhecedores, sabedores, cultos e informados sobre Linguagem e Textos, Informação e Comunicação, Bem-Estar, Saúde e Ambiente, Saber Científico,

Técnico e Tecnológico, e Consciência e Domínio do Corpo (DGE, 2018b). Além destas áreas de competência, segundo AE (DGE, 2018b), os objetivos contribuem, também, para que os alunos se tornem indagadores e investigadores acerca do Raciocínio e Resolução de Problemas, Pensamento Crítico e Pensamento Criativo, Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, Sensibilidade Estética e Artística, e Saber Científico, Técnico e Tecnológico.

Os objetivos de aprendizagem vêm, ainda, ao encontro de ações estratégicas de ensino orientadas para o PASEO (DGE, 2017), tal como é apresentado na tabela 2, na qual se verifica a relação entre as orientações das AE (DGE, 2018b) e as áreas de competência do PASEO (DGE, 2017).

Tabela 2

Ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos.

Ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos (DGE, 2018b, pp. 10-11)
1. Desenvolvimento e consolidação de conhecimento relacionado com o alfabeto e com as regras de ortografia, ao nível da correspondência grafema-fonema e da utilização dos sinais de escrita (diacríticos, incluindo os acentos; sinais gráficos; sinais de pontuação e sinais auxiliares de escrita); 2. Consciencialização da existência de diferentes modos de organizar um texto, tendo em conta finalidades como narrar, descrever, informar; 3. Modificação textual com recurso à manipulação de frases e de segmentos textuais (expansão, redução, paráfrase), bem como à alteração de perspetiva ou descrição de personagens, por exemplo; 4. Planificação do que se vai escrever através de procedimentos que impliquem, por exemplo, decidir o tema e a situação de escrita, definir o objetivo da escrita; decidir o destinatário do texto, conhecer as características do género textual que se pretende escrever 5. Elaboração de um texto prévio ou elaboração coletiva de conteúdos para o texto; 6. Textualização individual a partir do texto prévio, o que implica reformulação do conteúdo à medida que se vai escrevendo; 7. Revisão (em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto) e aperfeiçoamento textual, o que implica reler, avaliar (com recurso a auto e a heteroavaliação) e corrigir;

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">8. Preparação da versão final, que implica passar a limpo (adequado para editar e reproduzir textos);9. Realização de percursos pedagógicodidáticos interdisciplinares com Estudo do Meio, Matemática e Expressões. |
|--|

Nota. Retirado de DGE (2018b, pp. 10-11).

É com base na análise dos objetivos de aprendizagem definidos para o 4.º ano do 1.º CEB (tabela 1) e das estratégias apresentadas na tabela 2 que é reforçada a ideia de que as AE (DGE, 2018b) preveem um trabalho processual, como se coloca em prática num Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994), assim como será explicitado na secção 1.3 deste capítulo.

1.2. Competências de escrita: gráfica, ortográfica e compositiva

A escrita não é uma representação isomórfica da oralidade e, por isso, torna-se essencial compreender as diferenças entre a oralidade e a escrita (Baptista, et al., 2011). Ao compreender essas diferenças, os docentes conseguem estruturar estratégias pedagógicas que motivem para o ensino/aprendizagem da escrita.

Para os alunos a frequentar o 1.º ano do 1.º CEB efetuarem esse percurso de aprendizagem com sucesso, de acordo com Baptista, et al. (2011), estes devem ser capazes de: (i) discriminar os sons que integram as palavras; (ii) saber como esses sons podem ser transcritos; (iii) decidir, em muitos casos, entre várias formas de representação existentes na escrita para esses sons, escolhendo a que está de acordo com a norma ortográfica. Posteriormente, o aluno já consegue identificar se escreveu uma palavra correta ou incorretamente e, por fim, este consegue antecipar o modo com a palavra se escreve, ou seja, o aluno pensa na palavra escrita, antecipadamente.

A competência gráfica da escrita corresponde à “(...) competência de inscrever num suporte material os sinais em que assenta representação escrita” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5). Esta competência gráfica pressupõe que o

indivíduo domine as características intrínsecas e extrínsecas desta competência (Tabela 3).

Tabela 3

Características intrínsecas e extrínsecas.

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

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

As características apresentadas na tabela 3 são relevantes na “(...) transmissão de conteúdos e substituem algumas das marcas da oralidade” (Baptista, et al., 2011, p. 42), ainda que devam ser geridas moderadamente. Neste sentido, segundo os autores, o desenvolvimento da competência gráfica da escrita permite a organização formal do texto, de modo que, ao observar uma página de texto, seja possível identificar relações que são fundamentais na compreensão do mesmo. Deste modo, os alunos compreendem que a escrita gráfica de uma determinada forma e a organização do texto lhes permite destacar informações no texto de um modo eficaz e rápido (Baptista, et al., 2011).

Quanto à competência ortográfica da escrita, esta diz respeito à “(...) competência relativa às normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5). Para o efeito, os alunos

descobrem o princípio alfabético, ainda que cheguem à fase alfabética antes da aprendizagem formal e podem descobrir o princípio alfabético de forma espontânea e autônoma, que diz respeito à descoberta de que as letras representam sons e existem diversas formas de aprendizagem da capacidade de representar graficamente esses sons da fala.

Considerando Baptista, et al. (2011), o início da aprendizagem formal da escrita traduz-se num momento no qual se conseguem observar as concepções dos alunos associadas à escrita, como a sua função, os elementos que a constituem e de que modo se organiza. A relação som-grafema é complexa e implica que os alunos saibam quais as letras que representam determinados sons de uma palavra, embora não exista uma relação isomórfica e, por isso, a descoberta do princípio alfabético torna-se complexa.

Esta relação pode ser adquirida através de duas vias:

- (i) via fonológica que “(...) recorre à identificação dos fonemas e à aplicação das regras que estabelecem a representação do som em causa, em diferentes contextos, a fim de se efectuar a conversão dos fonemas em grafemas de forma correcta” (Baptista, et al., 2011, p. 53);
- (ii) via lexical que “(...) recorre às representações ortográficas das palavras que vamos armazenando no nosso léxico mental” (Baptista, et al., 2011, p. 53), ou seja, ao contactarmos com uma palavra escrita, retemos informação sobre o modo como esta se escreve e, quando a escrevemos novamente, ativamos essa informação guardada na memória. Assim, reconhece-se a palavra com um todo.

Numa fase final do processo de aquisição da escrita, os alunos tomam consciência de que existe uma forma ortográfica única, mas, de acordo com Baptista, et al. (2011), esse fator apresenta um problema na aprendizagem da escrita, uma vez que o modo como uma determinada palavra é escrita pode não ser o modo como um aluno a pronuncia. Dito isto, torna-se essencial

referir que as competências gráfica e ortográfica serão convocadas para todo o processo de escrita, com maior incidência na textualização e na revisão.

Relativamente à competência compositiva da escrita, esta é caracterizada como “(...) a competência relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5). É nesta competência compositiva que o estudo sobre a escrita no 4.º ano se centra e, para o desenvolvimento da mesma, definiram-se princípios orientadores, considerando Barbeiro e Pereira (2007), que são apresentados na tabela 4.

Tabela 4

Princípios orientadores para o desenvolvimento da escrita compositiva.

Princípios orientadores para o desenvolvimento da escrita compositiva	
(i)	Ensino precoce da produção textual, uma vez que esta é um processo lento, longo e complexo, com diversas finalidades;
(ii)	Ensino que proporcione uma prática intensiva, visto que a aprendizagem da escrita requer que os alunos escrevam frequentemente, resolvam exercícios modulares e sistematizados com momentos de produção criativa e crítica;
(iii)	Ensino do processo de escrita, em que os alunos tenham a oportunidade de planificar, redigir o texto e revê-lo;
(iv)	Ensino sobre textos de géneros diversificados, de modo que “(...) os alunos possam apreender a sua especificidade em termos de forma e conteúdo e para que possam aceder à realização de funções por meio dos produtos escritos” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 8);
(v)	Ensino sequencial das atividades de escrita, através das quais os alunos consigam desenvolver de um modo construtivo, autónomo e progressivo aprendizagens sobre o processo de escrita, no qual acedam às potencialidades do mesmo;
(vi)	Ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual, pois o confronto com diferentes interpretações de um texto permite a definição de critérios de avaliação e a resolução de problemas identificados;
(vii)	Ensino em que exista uma complexificação gradual da produção textual, permitindo o desenvolvimento de conhecimentos e a sua mobilização “(...) face a exigências de gradual complexidade, nos vários anos de um ciclo de ensino e

ao longo de toda a escolaridade (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 9).

Nota. Retirado de (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 8-9).

O ensino da escrita orienta-se por estratégias da ação sobre o processo, no qual os alunos resolvem problemas e tomam decisões acerca do conteúdo e da linguagem que querem utilizar nos seus textos (Barbeiro & Pereira, 2007).

Além desta estratégia de ação sobre o processo, destaca-se a escrita colaborativa, na qual os alunos escrevem em conjunto, que é um instrumento de aprendizagem que permite a consideração de perspectivas diversas, a apresentação de propostas, o confronto de opiniões, a obtenção de reações, a procura por alternativas, a apresentação de argumentos e a tomada de decisões em conjunto (Barbeiro & Pereira, 2007). Deste modo, é possível beneficiar da escrita colaborativa, uma vez que “(...) permite colocar em relação, no interior do processo de escrita, alunos com desempenhos diferenciados, o que possibilita a observação da forma como os companheiros resolvem os problemas que vão surgindo” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10). Nesta linha de pensamento, segundo os mesmos autores, a escrita colaborativa permite, ainda, um reforço do sentimento de participação de alunos que possam apresentar alguma dificuldade no processo de ensino/aprendizagem da escrita compositiva, pelo que este instrumento promove, também, segundo Pereira e Azevedo (2005), a participação de todos os elementos de uma turma, partilhando entre si experiências de aprendizagem.

Outra das ações sobre o processo de escrita colaborativa refere-se à reflexão sobre a escrita, que corresponde a uma competência metalinguística. Os alunos refletem e explicam as decisões tomadas nos seus textos e durante o processo de textualização, o que constitui, consequentemente, um instrumento de metacognição para a aprendizagem da escrita a partir da escrita colaborativa (Barbeiro & Pereira, 2007).

Concomitantemente, o ensino da escrita deve ser orientado, também, por estratégias da ação sobre o contexto, através da integração de saberes, visto que o processo de escrita possibilita aos alunos pensar, refletir, recolher informação e alterar o texto (Barbeiro & Pereira, 2007). Neste sentido, o texto é um instrumento no qual se regista conhecimento e, por isso, pode ser consultado e alterado numa fase de reescrita, constituindo-se como um instrumento de construção de conhecimento, exigindo conhecimentos prévios e a sua seleção na organização do texto (Barbeiro & Pereira, 2007). Deste modo, o processo de ensino/aprendizagem da escrita desenvolve-se em articulação curricular com temas tratados nas diversas áreas curriculares, tal como é explicado na secção 4 deste capítulo.

A realização de funções da escrita é, também, uma das estratégias da ação sobre o contexto, pois relacionam-se com a intenção de cada género textual e podem ter uma dimensão intrapessoal ou interpessoal relacionadas com a própria aprendizagem, como é o caso das funções de registar, de expressar e de organizar o conhecimento tendo em conta intenções específicas (Barbeiro & Pereira, 2007).

A competência compositiva é potencializada através de dois níveis:

- (i) nível global (macroestrutura), “(...) correspondente à organização das grandes unidades do texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 16);
- (ii) nível específico (microestrutura), “(...) correspondente à combinação de expressões linguísticas” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 16).

Em síntese, o processo de construção de um texto é complexo, dado que “(...) mobiliza uma variedade de componentes para formular as expressões linguísticas que figurarão no texto e é condicionado por uma variedade de factores, cognitivos, emocionais e sociais, quando é levado à prática” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 17). Neste sentido, torna-se evidente que, durante o processo de escrita, os docentes devem promover tarefas de escrita, nas quais os alunos aprendam rotinas específicas das fases de

planificação, textualização e revisão de um texto, tal como é contemplado, por exemplo, num modelo de Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994), fases estas que serão explicitadas detalhadamente na secção seguinte.

1.3. Modelos processuais de escrita e a sua transposição didática

Martins e Niza (1998) referem que as componentes do processo de escrita (planificação, textualização e revisão) são fulcrais para se aprender a escrever. Segundo Costa (2010), uma didática de escrita que atenda a estas três componentes distingue-se de ensino tradicional de escrita, no qual se valorize somente o produto final, ou seja, o texto escrito.

Um dos modelos processuais que mais impacto teve na didática de escrita foi o de Hayes e Flower (1980). De acordo com este modelo, a planificação, a textualização e a revisão não são vistos como um processo linear, o que estaria associado ao ensino tradicional, isto é, as componentes do processo de escrita “(...) não são fases linearmente ordenadas de um processo, mas subprocessos que interagem, são interdependentes e eventualmente simultâneos” (Costa, 2010, p. 13).

No que concerne a planificação de um texto, esta “(...) consiste na mobilização de conhecimentos em sentido lato – quer acerca do mundo e das coisas, quer procedimentais, relativos aos modos de actuar, quer contextuais referentes às situações de produção” (Amor, 1993, p. 112). Neste sentido, o facto de a planificação ocorrer, sobretudo, num plano mental “(...) implica operações de carácter abstracto, que levantam, naturalmente, alguns problemas relacionados com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos” (Carvalho, 2001, p. 74). Para auxiliar os alunos, o docente pode construir mapas de conceitos e esquemas, para que as ideias possam ficar registadas e organizadas e, assim, servir como um material de apoio à estruturação de informação na fase de textualização.

Todavia, nesta fase de planificação, os alunos revelam algumas dificuldades relativas ao facto de o conteúdo ser ou não suficiente para a produção escrita. Considerando Carvalho (2001), esta dificuldade de gerar um discurso autonomamente é originada pelo facto de os alunos não possuírem estratégias de procura e seleção de informação e, por isso, revelam dificuldade em aceder aos seus próprios conhecimentos.

De acordo com Carvalho (2001), os alunos, em vez de planificarem um texto, registam notas que se constituem como uma primeira versão do texto, em forma de rascunho, no qual escrevem enunciados, sem pensarem no texto em função do seu conteúdo. Nesta linha de pensamento, para uma intervenção didática adequada, Amor (1993) refere que os alunos devem aprender a definir um destinatário e um objetivo da comunicação a realizarem, associado à macroplanificação, e a conceber um esquema organizativo que resulte numa produção final, associado à microplanificação.

Relativamente ao momento de textualização, este refere-se “(...) ao aparecimento das expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, hão-de formar o texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18). Desta forma, considerando Amor (1993), a etapa de textualização corresponde à transformação do material selecionado e organizado na etapa de planificação em texto.

Em consonância com esta ideia, Barbeiro e Pereira (2007) consideram que, ao escreverem um texto, os alunos devem explicitar o conteúdo, para permitirem ao leitor aceder à informação e conteúdo do texto, devem responder à formulação linguística, ou seja, “a explicitação de conteúdo deverá ser feita em ligação à sua expressão, tal como figurará no texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18), devem responder à articulação linguística, uma vez que um texto “(...) constitui uma unidade em que essas frases se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18). Assim, de acordo com os mesmos autores, a aprendizagem da textualização deve desenvolver nos

alunos a capacidade de estes considerarem possibilidades e tomarem decisões entre várias opções.

Considerando Carvalho (2001), outra das dificuldades que surge na fase da textualização é o registar as informações mentais de uma forma linear, uma vez que estas, no plano mental, se estruturam de outro modo. Esta tarefa exige que o aluno recorra a mecanismos linguísticos, como, por exemplo, “(...) pronomes e determinantes com valor anafórico ou deíctico, tempos verbais reguladores dos momentos de enunciação, conectores, pontuação” (Carvalho, 2001, p. 76). Segundo Niza, et al. (2011), para colmatar a dificuldade referida anteriormente, é importante que o docente ofereça apoio na seleção e organização das informações, utilizando corretamente conetores adequados.

No que diz respeito a revisão, esta componente resulta da leitura, avaliação e reformulação do texto que foi escrito (Barbeiro & Pereira, 2007), de modo a aperfeiçoar e corrigir o mesmo (Amor, 1993). Esta revisão surge, muitas vezes, relacionada com a planificação inicial do texto, isto é, “(...) pelo confronto com os objectivos e organização então estabelecidos, mas não se encontra necessariamente limitada ao plano inicial, devido ao carácter transformador do próprio processo” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 19). Assim, ao reverem as suas produções textuais, os alunos devem realizar uma autorreflexão sobre as mesmas, na qual cada um toma decisões relativas à correção e reformulação do seu texto e, ainda, relativas à procura e descoberta de novas possibilidades de escrita do seu texto no momento de reescrita (Barbeiro & Pereira, 2007).

Do ponto de vista da intervenção didática, o processo de revisão de um texto não tem, necessariamente, de ser realizado pelo autor, podendo ser realizado por um leitor-par que, ao conhecer o conteúdo do texto e o género textual, ajuda o autor na eficácia daquilo que quer transmitir através da produção textual (Niza, et al., 2011). Porém, importa referir que “(...) a capacidade de leitura distanciada, relativamente ao texto produzido, é um

requisito indispensável” (Amor, 1993, p. 112) ao desenvolvimento da escrita. Assim, tarefas de autorrevisão e de heterorrevisão devem ser complementadas nas estratégias de ensino de escrita, pois, de acordo com Bereiter e Scardamalia (1987), o processo de nos tornarmos bons escritores implica adquirir a capacidade de planificar e de rever o que se escreve.

Decorrendo das ideias referidas anteriormente, relativas à planificação, à textualização e à revisão, é possível verificar que o desenvolvimento da escrita é um processo de carácter construtivo, que “(...) advém da constatação de que o que se escreve é uma elaboração do conhecimento que o indivíduo possui: conceitos, regras linguísticas, esquemas, estruturas narrativas” (Niza, et al., 2011, p. 21). Neste sentido, considerando o mesmo autor, torna-se fundamental entender estes três momentos constituintes do processo de escrita de forma interativa face às necessidades e tarefas dos alunos e compreender de que modo diferentes abordagens de escrita promovem o ensino/aprendizagem da escrita como um processo. Assim, serão analisados dois modelos de escrita na secção seguinte (1.4.), nomeadamente as Sequências Didáticas de Escrita e o Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994), que se encontram de acordo com as etapas de planificação, de textualização e de revisão.

1.4. Abordagens de ensino de escrita: as Sequências

Didáticas de Escrita e o Estaleiro de Escrita

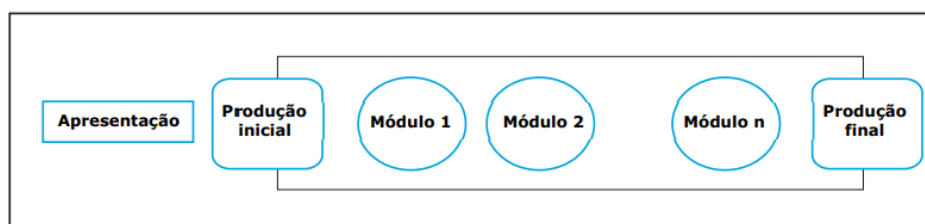
A situação de produção textual que o docente promove deve ter em conta os objetivos de aprendizagens definidos nos documentos orientadores. Assim, as AE (DGE, 2018b) e o PASEO (DGE, 2017) referem que a escrita deve ser trabalhada de um modo processual, através da planificação do texto, textualização e revisão. As Sequências Didáticas de Escrita (Barbeiro & Pereira, 2007) e o Estaleiro de Escrita (Jolibert, (coord.) 1994) são dois modelos de escrita que contemplam a dimensão processual desta.

As Sequências Didáticas de Escrita entendem-se como um instrumento, no qual os alunos adquirem conhecimento relativo aos géneros textuais (Dolz, et al., 2001). Estas permitem, ainda, ao docente compreender melhor as potencialidades e dificuldades dos alunos durante os diferentes módulos do processo de escrita (Dolz & Gagnon, 2008), uma vez que o trabalho é organizado sistematicamente num conjunto de tarefas que possibilitam novos conhecimentos linguísticos.

Uma sequência didática é organizada em quatro etapas distintas, tal como podemos observar na figura 1: apresentação da situação; produção inicial, módulos e produção final.

Figura 1

Esquema da estrutura de uma sequência didática.



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

Na etapa da apresentação, o docente deve explicar, de forma pormenorizada, a tarefa aos alunos, na qual estes escrevem um primeiro texto que se constitui como produção inicial (Barbeiro & Pereira, 2007). Assim, de acordo com Barbeiro e Pereira (2007), a produção inicial é um instrumento muito importante para os alunos e docente, pois é esta que permite ao docente avaliar as dificuldades dos alunos e ajustar as tarefas seguintes com base nessas dificuldades. Em seguida, em cada módulo, os alunos resolvem tarefas que promovem o desenvolvimento de conhecimentos relativos aos modos de produção de um texto, de forma sistemática e aprofundada. Segundo Barbeiro e Pereira (2007), estes módulos seguem dois princípios:

- (i) diversificação dos modos de trabalho — tarefas de análise de texto do mesmo género escritos por autores de referência; tarefas de escrita; tarefas gramaticais e de vocabulário;
- (ii) trabalho a diferentes níveis do processo de escrita — representação da situação de comunicação, conhecimento de técnicas e métodos para a definição de conteúdos, realização de um plano de texto, textualização e revisão.

No que concerne a fase da produção final, de acordo com Barbeiro e Pereira (2007), esta permite que os alunos coloquem em prática os conhecimentos que adquiriram durante o processo, avaliando a sua evolução com o apoio do professor.

De entre as variadas possibilidades de implementação didática deste estudo, optou-se pelo ensino das características da notícia, da reportagem e da crónica de opinião em articulação com um cenário de aprendizagem de Estudo do Meio, através da implementação de um Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994). Este modelo de escrita, à semelhança da sequência didática, é definido como um módulo de aprendizagem da escrita a partir de um género textual, que se constitui como um projeto de aprendizagem de turma (Jolibert, (coord.) 1994).

Esta ideia encontra-se em concordância com Amor (1993), quando a autora afirma que estes modelos de escrita assentam numa perspetiva construtivista da aprendizagem, com interação entre a leitura e a escrita, podendo ser conjugada com momentos de intervenção setorial do docente e com formas de organização do trabalho. Apresenta-se, sem seguida, um quadro, na tabela 5, referente à organização geral de um Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994), que obedece a oito fases distintas: (i) planificação; (ii) delimitação dos parâmetros da situação de produção; (iii) textualização do primeiro esboço individual; (iv) revisão individual; (v) reescrita em grupo; (vi) revisão em grupo; (vii) produção final em grupo; (viii) avaliação (Jolibert, (coord.) 1994).

Tabela 5

Organização geral de um Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994).

1	Para os alunos: Projeto de turma - Projeto de escrita - Projeto de Estaleiro de Escrita		
	Para o professor: Preparação minuciosa do Estaleiro de Escrita com o apoio do esquema de preparação.		
2	Delimitar os parâmetros da situação de produção (interação oral – grupo-turma ou pequenos grupos – ou preparação com algumas notas escritas).		
3	Primeiro esboço individual*.		
4	Destacar as características globais do tipo de texto, comparando: - os primeiros esboços da turma (e a sua análise pelo próprio professor); - escritos sociais do mesmo tipo*. → • Instrumentos de formalização da superestrutura (formato – esquema tipológico – etiquetas). • Escolhas de enunciação.		
5	Reescrita parcial ou global	Atividades de sistematização metalinguística (gramática do texto, gramática da frase, léxico, morfologia verbal, eventualmente ortografia). → • Instrumentos de revisão.	6
7	Produção individual final: - maquete; - «chef-d’œuvre» e envio ao(s) destinatário(s).		
8	Avaliação • pragmática: - dos colegas; - reações do(s) destinatário(s). • formativa e sistemática; - autoavaliação de cada aluno; - do professor para cada aluno; para o grupo / turma.		
Situações de reinvestimento, transferência, complexificação. Trabalho de novas variáveis e de novas tipologias, construção de novos instrumentos.			

* A ordem cronológica destas duas fases pode ser diferente, em função do tipo de texto considerado, do funcionamento próprio de cada turma e das aprendizagens desenvolvidas anteriormente.

Nota. Adaptado por Amor (1993) de Jolibert (coord.) (1994).

A primeira fase, correspondente à planificação, os alunos exploram uma situação real, pois, só assim, a produção escrita fará sentido, de modo a constituir-se como um projeto de escrita quotidiana de turma e, por sua vez, como um instrumento de aprendizagem de um género textual (Jolibert, (coord.) 1994).

Relativamente à segunda fase do Estaleiro de Escrita, a determinação dos parâmetros da situação de produção, segundo Jolibert (coord.) (1994), esta é a introdução ao projeto de escrita, que deve ser rigorosa, de modo que os alunos tomem consciência das seguintes questões relativas ao contexto de comunicação: qual o destinatário da produção escrita?; a que título o enunciador escreve?; qual o objetivo daquilo que o enunciador escreve?; o que vai escrever o enunciador?; por que razão o enunciador tem uma competência que merece ser transmitida?; por que razão o enunciador deseja que leiam a sua produção escrita?; qual a relação entre o destinatário e o enunciador?.

No que concerne a terceira fase, referente ao primeiro esboço individual, pretende-se que cada aluno da turma, individualmente, escreva um texto conforme o género textual em abordagem. De acordo com Jolibert (coord.) (1994), as características do género textual devem constituir uma descoberta de cada aluno durante esta etapa, partindo dos seus conhecimentos e experiências prévias.

Na quarta fase, na qual se destacam as características globais do tipo de texto e os alunos começam a tomar consciência das mesmas, o docente disponibiliza a cada aluno um momento “(...) de análise, de elaboração progressiva e de sistematização das características do tipo de texto trabalhado,

considerado como decorrente ao mesmo tempo dos parâmetros da situação de produção e dos hábitos sociais” (Jolibert, (coord.) 1994, p. 45). Deste modo, de acordo com Jolibert (coord.) (1994), o principal objetivo desta fase é confrontar o primeiro esboço individual com escritos sociais autênticos, refletindo sobre a distribuição dos parágrafos no texto, sobre a presença ou a ausência de «eu» no texto e sobre a escolha dos tempos verbais utilizados. Além disto, os alunos confrontam os seus primeiros esboços com escritos sociais do mesmo tipo, ou seja, textos já existentes do mesmo género textual abordado. Neste sentido, considerando Jolibert (coord.) (1994), ao confrontarem os seus textos com os escritos sociais, os alunos sistematizam conhecimento sobre as características do género textual, como, por exemplo: quais os blocos de texto e as suas funções?; qual é a abertura e o fecho do texto e como se progride de um para o outro?; o texto contém ou não contém «eu»?; qual o vocabulário específico utilizado?; qual a tonalidade do texto? Neutro? Íntimo? Engaçado?. Para isto, os alunos precisam de material de orientação realizado pelo docente.

Quanto à quinta fase, a reescrita do texto, esta corresponde “(...) a um aprofundamento do trabalho de elaboração do texto” (Jolibert, (coord.) 1994, p. 47).

Na sexta fase, referente à atividade de sistematização linguística, que surge da atividade de reescrita do texto, os alunos trabalham no funcionamento global de um texto, na gramática do texto, na gramática da frase, no léxico, na morfologia verbal e na ortografia (Jolibert, (coord.) 1994). Assim, esta fase diz respeito à articulação entre a gramática e a escrita.

A sétima fase, a produção final, divide-se em duas partes: a maquete e a obra-prima. Segundo Jolibert (coord.) (1994), a maquete respeita o formato textual, inclui a última reescrita e é relida em conjunto com os alunos e docente.

Relativamente à fase de ultimar a obra-prima, esta transmite aos alunos prazeres e emoções, eminentemente educativos, como a escolha do

suporte que se toma para traçar o texto, o traçar do texto com caneta, pincel ou computador, e a valorização do próprio aluno por si mesmo e pela sua produção (Jolibert, (coord.) 1994).

A oitava fase corresponde à avaliação, que é progressiva ao longo do Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994), sendo, igualmente, pragmática, formativa e sistemática. A avaliação neste processo de escrita será explicitada detalhadamente na secção 3 deste capítulo.

Assim, constata-se que o Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994) respeita o conhecimento teórico sobre modelos processuais de escrita, uma vez que implementa, neste modelo didático, etapas de planificação de textualização e de revisão, visto que se trata “(...) de uma sequência de etapas que tanto pode ser utilizada numa abordagem sectorial da escrita, como à maneira de guia para uma produção final” (Amor, 1993, p. 124). Considerando, assim, a importância do desenvolvimento de um Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994) para este estudo, apresenta-se, em seguida, os fundamentos teóricos de alguns géneros textuais relevantes na implementação deste projeto de investigação.

2. Os géneros textuais: notícia, reportagem e crónica de opinião

Para iniciar esta secção deste capítulo, importa clarificar a classificação de textos. Com efeito, o Dicionário Terminológico (DGE, 2008) (DT) apresenta uma classificação tipológica de textos: (i) textos conversacionais; (ii) textos narrativos; (iii) textos descritivos; (iv) textos expositivos; (v) textos argumentativos; (vi) textos instrucionais ou diretivos; (vii) textos preditivos; (viii) textos literários. Aprofundando a questão da impossibilidade de definir tipos de texto, o DT (DGE, 2008) refere, ainda, que Jean-Michel Adam defende que um texto é demasiado complexo e heterogéneo para afirmar que pertence somente a um tipo de texto, devendo

a análise de um texto se focar nas características narrativas, descritivas, argumentativas, etc. para o classificar.

Deste modo, compreende-se que a classificação tipológica de textos depende dos constituintes de cada texto e tem, por isso, um carácter flexível.

No discurso jornalístico, associado à Imprensa, Silva (2012, p. 65) afirma que “neste tipo de discurso, estão incluídos géneros discursivos como a notícia, a entrevista, a reportagem, o editorial, o artigo de opinião e a coluna”. Destes géneros textuais, destaco a notícia, a reportagem e o artigo de opinião, pois são géneros de natureza social com os quais os alunos contactam frequentemente.

No que concerne a notícia, “(...) o locutor pretende divulgar um acontecimento ou um conjunto de eventos de natureza social, política, económica, cultural, etc.” (Silva, 2012, p. 67). De um modo geral, considerando Silva (2012), as notícias obedecem a uma organização própria dos conteúdos expostos, pois respondem às seguintes questões: quem?; o quê?; quando?; onde?; como?; porquê?.

Relativamente à reportagem, de acordo com Silva (2012), esta corresponde a um texto que inclui características da notícia e da entrevista, existindo um locutor que coloca questões a entrevistados e as suas respostas podem ser escritas em forma de diálogo. Além disto, as reportagens, geralmente, são acompanhadas por fotografias e o seu “(...) principal efeito perlocutório pretendido consiste em informar, e a função da linguagem predominante é a função denotativa” (Silva, 2012, p. 70).

Quanto à crónica de opinião, este é um texto em que o locutor exprime a sua opinião e ideia acerca de um determinado assunto, fundamentando com razões e argumentos (Silva, 2012).

Note-se que, tal como foi referido anteriormente por Jean-Michel Adam, a caracterização dos géneros textuais não é linear e deve ser baseada nas sequências textuais, como, por exemplo, as sequências argumentativas, as sequências informativas e as sequências dialogais (Silva, 2012).

Para o ensino/aprendizagem da escrita e de géneros textuais, é fundamental que os docentes promovam uma avaliação formativa, através da qual os alunos adquiram aprendizagens progressivamente, o que se relaciona com os modelos didáticos escolhidos, uma vez que Jolibert (coord.) (1994) explica a avaliação formativa. Deste modo, na secção 3 são explicitados os fundamentos teóricos da avaliação formativa, bem como a sua prática em sala de aula.

3. A avaliação formativa do processo de escrita

A escrita desempenha uma função preponderante no processo de avaliação, uma vez que se revela num modo de explicitação de conhecimentos e competências nas diferentes componentes curriculares (Carvalho, 2001). Além disto, a escrita desempenha uma importante função “(...) enquanto realidade sobre a qual essa avaliação incide, com as consequências que daí advém no que se refere ao próprio sucesso escolar” (Amor, 1993; Carvalho, 1999, cit. por Carvalho, 2001, p. 82). Deste modo, de acordo com Barbeiro e Pereira (2007), o ensino da escrita deve permitir o confronto de interpretações de um mesmo texto, uma vez que esse confronto facilita a resolução de problemas existentes nos textos e a avaliação do texto.

Por conseguinte, torna-se essencial referir a avaliação formativa, também conhecida como avaliação para as aprendizagens. Este tipo de avaliação, segundo Bélec (2017), decorre ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem de uma forma continuada, com os seguintes objetivos: verificar se os estudantes possuem os recursos necessários às aprendizagens a realizar de modo a ajustar a planificação do ensino e das atividades pedagógicas; permitir ao estudante situar-se relativamente às aprendizagens a realizar; regular as aprendizagens; identificar e compreender a natureza das dificuldades ou erros dos estudantes; desenvolver estratégias para ajudar os estudantes a superar as suas dificuldades e voltar ao trilho das aprendizagens;

ajudar o estudante a autor regular-se e a ganhar autonomia (auto avaliação e auto confiança). Ao promover os objetivos descritos anteriormente, a avaliação formativa resulta num *feedback* com o objetivo de orientar as aprendizagens e de assegurar a sua concretização pelo estudante (Bélec, 2017).

Desta forma, verifica-se que a avaliação formativa faz parte integrante do processo de ensino aprendizagem, no qual a informação é devolvida, partilhada e trabalhada com o aluno, de modo a resultar numa aprendizagem de qualidade e permitindo aos alunos decidir os próximos passos no que diz respeito a progressão da aprendizagem (Pinto, 2019), facilitando a deteção “(...) de eventuais dificuldades e a introduzir os necessários instrumentos e procedimentos de remediação” (Amor, 1993, p. 145)

Concomitantemente, a avaliação formativa “requer que o aluno assuma as suas responsabilidades pela sua própria aprendizagem; encoraja o aluno a assumir a sua autoavaliação dos objetivos de aprendizagem; promove a metacognição através da reflexão dos seus trabalhos” (Stobard & Hopfenbek, 2014, cit. por Pinto, 2019, p. 11).

A avaliação do ensino da escrita decorre em todo o processo de escrita. Assim, deve ser promovido nos alunos o hábito de relerem os seus textos, de modo a corrigirem e reformularem-nos, desenvolvendo a capacidade de reflexão e questionamento sobre o que escreveu (Barbeiro & Pereira, 2007).

No decorrer do processo de escrita, a revisão dos textos escritos pelos alunos pode ser auxiliada por guiões de revisão de texto, que se constituem como um instrumento fundamental do processo de autoavaliação, tal como aconteceu durante a implementação do presente projeto de investigação. Através dos guiões de revisão de texto, os alunos verificam determinados aspetos relacionados com a ortografia, a pontuação, a construção frásica e a organização do texto de acordo com os géneros textuais em causa (Barbeiro & Pereira, 2007). Com efeito, a escrita colaborativa é um complemento da revisão, uma vez que a colaboração dos restantes alunos e professor pode

tomar a forma de heterocorreção ou hetero-revisão, através das quais “os colegas poderão, em relação aos textos uns dos outros, efectuar a revisão, directa ou indirecta, quer em relação a aspectos formais, quer em relação a aspectos de conteúdo” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 27).

Deste modo, durante o processo de escrita, a componente da revisão seguida da reescrita “(...) demonstra bem como quem escreve tem de desempenhar o papel de leitor para avaliar e tomar novas decisões quanto à legibilidade do que está a escrever” (Niza, et al., 2011, p. 14). Para tal, “o trabalho com os pares, quer no momento da produção quer no momento da leitura dos textos elaborados, ajuda a produzir clarificação” (Niza, et al., 2011, p. 14).

Decorrendo do que foi referido anteriormente, constata-se que a avaliação deve ser realizada tendo em conta não só o produto, mas também o processo, em função do progresso do aluno (Pereira, et al., 2013). Neste sentido, torna-se importante “(...) entender a avaliação como uma forma de o professor perceber o que ainda faz falta ensinar e de o aluno entender o que já sabe e o que ainda precisa de aprender” (Pereira, et al., 2013, p. 15).

No que diz respeito a avaliação desenvolvida ao longo do modelo de escrita de Estaleiro de Escrita, a avaliação deverá ser, tendo em conta Jolibert, (coord.) (1994): (i) pragmática, ou seja, os colegas avaliam os textos escritos e procura-se obter a avaliação dos destinatários, de modo a perceber o seu *feedback* e reação (ii) sistemática e formativa, na qual cada aluno procede a duas autoavaliações: da sua produção final com o apoio de um guião de revisão de textos, e dos seus progressos que resulta da comparação do primeiro esboço individual com a produção final, na qual o professor procede à avaliação global.

No decorrer da avaliação do processo de escrita, o docente tem a oportunidade de verificar o conhecimento dos alunos relativo aos temas abordados, articulando a escrita com as outras áreas disciplinares, uma vez que, para os alunos, esta se torna num meio de comunicação e de

aprendizagem de diversos assuntos. Neste sentido, na secção seguinte explicita-se a importância da articulação curricular com o desenvolvimento da competência de escrita.

4. Articulação curricular e desenvolvimento da competência de escrita: as visitas de estudo

O presente projeto de investigação surgiu em articulação curricular com uma visita de estudo realizada no âmbito de Estudo do Meio e, por isso, torna-se essencial explicar o sentido destas saídas nas aprendizagens dos alunos. Assim, uma visita de estudo trata-se de deslocações ao exterior da escola com objetivos formativos para complementar aprendizagens dos alunos (Almeida & Vasconcelos, 2013).

Tal como foi referido anteriormente, a visita de estudo realizada pelos alunos surgiu no âmbito de um cenário de aprendizagem relativo à componente curricular de Estudo do Meio, o que torna evidente que a sua organização teve em conta o desenvolvimento de mais aprendizagens do que aquelas que se conseguem dentro da sala de aula (Almeida & Vasconcelos, 2013). Assim, compreende-se que “(...) todos os professores sentem que, ao longo das suas aulas, quando leccionam determinados conteúdos, o espaço físico da sala de aula é limitador para a compreensão de determinado assunto” (Mouro, 1987, cit. por Almeida, 1998). Desta ideia, infere-se que seria melhor que os docentes despendessem menos tempo dentro da sala de aula e mais tempo fora desta, para que os alunos contactassem com objetos e situações reais, e não com imagens, de modo que os alunos construíssem o seu próprio conhecimento (Conrad, 1988, cit. por Almeida, 1998).

Neste sentido, Almeida e Vasconcelos (2013) definem alguns motivos para a concretização de visitas de estudo: (i) aprender conteúdos científicos, uma vez que as atividades fora da escola fazem com que exista uma compreensão mais efetiva de conteúdos abordados em sala de aula, através

da experiência direta; (ii) treino de processos científicos, pois os alunos podem treinar capacidades investigativas, como observar, medir, comparar, classificar, registar, prever, formular hipóteses, interpretar dados e comunicar, pelo que os alunos têm a possibilidade de contactar com a metodologia experimental científica; (iii) desenvolver capacidades e destrezas, dado que os alunos podem aplicar conhecimentos em situações do quotidiano, de argumentar e manusear objetos, tal como podem desenvolver a destreza física; (iv) promover atitudes e comportamento pró-ambientais, visto que os alunos poderão contactar com locais relacionados com temáticas ambientais, promovendo, também, nos alunos normas de conduta individual para a preservação do património natural e construído; (v) melhorar aspetos relacionais, a camaradagem e o espírito de equipa; (vi) melhorar o bem-estar e a saúde individual e coletiva; (vii) promover hábitos culturais, futuras opções de lazer e até perspetivas de vida, uma vez que se proporciona experiências que desencadeiam variadas possibilidades cujo alcance nos alunos é desconhecido; (viii) promover a própria formação do docente.

Almeida e Vasconcelos (2013) definem, ainda, uma vasta lista de locais possíveis para realizar visitas de estudo, uma vez que todos os locais podem ser explorados no âmbito das várias componentes curriculares. Deste modo, torna-se relevante referir que “(...) a planificação das vistas de estudo tem de passar por uma escolha criteriosa dos locais a visitar em função dos objetivos definidos e uma avaliação, no contexto específico da avaliação contínua, torna-se imprescindível” (Mouro, 1987, cit. por Almeida, 1998, p. 51). Com efeito, é necessária uma preparação dos alunos para a visita de estudo a realizar, na qual são definidas tarefas e modalidades de trabalho através, por exemplo, de um guião que contenha os objetivos da deslocação, um enquadramento do local a visitar, a definição de regras e normas de conduta, os materiais necessários, um mapa do local, a definição de tarefas, entre outros (Almeida & Vasconcelos, 2013). Ainda assim, Almeida e Vasconcelos (2013) referem que as formas de registo dos alunos devem ser

diversas e estimulantes, como, com desenhos, esquemas, quantificações, diários de viagem, fotografias, etc., para que os alunos não tenham a habitual ficha de pergunta e resposta.

Além disto, as visitas de estudo têm um carácter promotor de autonomia, responsabilidade e espírito de grupo, pois os alunos poderão ser os principais construtores dos guiões, poderão ser responsáveis pelas mais diversas tarefas, os alunos habituam-se a trabalhar colaborativamente e são responsáveis pela gestão do tempo livre que têm para explorarem livremente os espaços (Almeida & Vasconcelos, 2013).

Após a visita de estudo, torna-se importante a articulação entre o que foi abordado na visita de estudo e a sua continuidade nas aulas, na qual é necessária a construção de pontes sistemáticas entre o abordado antes, durante e depois da visita, contemplando os processos científicos que foram desenvolvidos durante a atividade fora da escola (Almeida & Vasconcelos, 2013). Assim, o docente pode estruturar tarefas, nas quais os alunos possam classificar o que trouxeram, organizar fotografias, promover pesquisas autónomas de aprofundamento de aspetos abordados, promover produções textuais temáticas com o auxílio de fotografias, da recolha e registo de dados e notas, através dos quais se podem originar apresentações orais, construções de posters, cartazes, livros, etc. (Almeida & Vasconcelos, 2013). Neste sentido, todas estas produções podem ser expostas nas escolas, nas bibliotecas escolares, para que toda a comunidade escolar e encarregados de educação tenham acesso à informação e resultados das produções dos alunos.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, é apresentada e descrita a metodologia de investigação utilizada no presente projeto de investigação. Assim, será explicitada a metodologia de investigação, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados e, posteriormente, serão apresentados e descritos os procedimentos de análise e tratamento dos dados.

1. Caracterização e justificação da metodologia de investigação

No processo de investigação em educação, “a coexistência de paradigmas alternativos e o cruzamento das tradições epistemológicas e metodologias das diversas ciências sociais originam um campo científico multifacetado e complexo” (Afonso, 2014, p. 21).

Deste modo, de acordo com Elliot (2010), a investigação em educação deve ter uma intencionalidade pedagógica, em que o objetivo seja a evolução da prática, por isso, o presente projeto de investigação tem como objetivo o desenvolvimento de competências de escrita em alunos do 4.º ano de escolaridade, de modo a promover, nos mesmos, o gosto e o hábito pela escrita. Assim, é a partir da definição e identificação de objetivos da investigação que “(...) questionamos a realidade, definimos estratégias de investigação e selecionamos métodos de recolha de dados” (Afonso, 2014, p. 21). Além disto, a primeira etapa do percurso de construção do meu projeto de investigação foi indissociável da minha própria experiência e vivência pessoal e profissional, uma vez que estas influenciaram as motivações e justificações da escolha do tema e do objeto de estudo. Neste sentido, é essencial referir que, na perspetiva da autora, enquanto indivíduo, considera-

se que não é possível dissociar estes aspetos da construção do projeto de investigação e, consequentemente, da identidade profissional.

O presente estudo enquadra-se numa abordagem de investigação qualitativa que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), apresenta cinco características: (i) a fonte direta de dados é o ambiente natural; (ii) é descritiva; (iii) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; (iv) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; e (v) o significado é de importância vital neste tipo de investigação.

Relativamente ao ponto (i), este projeto de investigação foi desenvolvido num contexto educativo, de modo a obter respostas reais para a questão de investigação, uma vez que o investigador é o principal agente do projeto, pois “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). No que concerne o ponto (ii), este estudo é descritivo, uma vez que todos os dados podem ser apresentados por escrito (e.g., notas de campo, diálogos, entrevistas transcritas, registos de áudio), sendo descritos minuciosamente, o que faz com que se assumam como instrumentos fundamentais para registar os dados e comunicar os resultados desta investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994). Quanto ao ponto (iii), o processo do estudo é mais interessante, dado que existem diversos registos dos dados que se tornam fulcrais para compreender a importância do projeto. No que respeita o ponto (iv), é de referir que o estudo não se cinje a uma única hipótese, mas sim à construção de novo conhecimento e novas aprendizagens, tanto para os alunos, como para o investigador. O ponto (v) refere-se à importância do significado, uma vez que todas as perspetivas dos participantes, neste caso dos alunos, são determinantes para compreender como estes pensaram e construíram o seu conhecimento.

Decorrendo do que foi referido anteriormente, torna-se fundamental referir que a investigação qualitativa é caracterizada por ser participativa e

colaborativa, prática e interventiva e cíclica, envolvendo uma espiral de ciclos com fases, como a planificação, a ação, a observação (avaliação) e a reflexão (teorização) (Coutinho, et al., 2009). Esta é uma metodologia de pesquisa que tem por base a necessidade de resolver problemas reais e visa a transformação da realidade, sendo um processo, no qual os participantes usam técnicas de investigação para analisarem, sistematicamente, as práticas educativas (Watts, 1985).

Desta forma, torna-se relevante afirmar que esta investigação segue um paradigma interpretativo fundamentado pelas seguintes dimensões: (i) dimensão ontológica, na qual a realidade está em constante construção, é considerada subjetiva e, pensando que cada sujeito constrói a sua perceção do mundo, esta dimensão está sujeita a “(...) um tempo determinado e de um contexto específico” (Alves & Azevedo, 2010, p. 15); (ii) dimensão antropológica, na qual o indivíduo é parte integrante da realidade que constrói; e (iii) dimensão epistemológica, na qual “o conhecimento sobre o objeto de investigação é construído concomitantemente com o conhecimento do próprio sujeito, à medida que o investigador vai interpretando a realidade em análise” (Alves & Azevedo, 2010, p. 15).

Assim, o método utilizado para o desenvolvimento do projeto de investigação é a investigação sobre a prática profissional, que permite “(...) uma verdadeira articulação entre teoria e prática” (Silva, 2013, p. 285). O método de investigação sobre a prática permite refletir sobre o ensino como um contexto, no qual as metodologias aplicadas não são pré-determinadas e, por isso, torna-se essencial avaliar e reformular, constantemente, as práticas educativas, para que seja possível compreender o pensamento e as dificuldades dos alunos (Ponte, 2002). Para a compreensão destes aspetos, é fundamental que o professor assuma uma atitude investigativa e fundamentada (Ponte, 2002).

Através da utilização da investigação sobre a prática, um profissional da educação assume uma atitude reflexiva sobre o modo de resolução dos

problemas que lhe surgem no contexto profissional, o que, por sua vez, lhe permite planejar estratégias de melhoria da sua prática profissional, ajustando-as à evolução do problema (Silva, 2013). Neste sentido, o processo reflexivo deste método faz com que as práticas educativas não se tornem rotineiras e evoluam, sendo um meio privilegiado de aprendizagem para o próprio professor que desenvolve a “(...) capacidade de dar uma resposta mais eficaz aos problemas que se vão colocando no dia-a-dia, permitindo, ainda, a produção de um discurso organizado sobre a prática, que explicita de modo consistente o que fez, como e porquê” (Silva, 2013, p. 299).

Assim, após o investigador estudar e investigar, é importante que, (...) quando for oportuno, a curto ou a médio prazo, direta ou indiretamente, mediante a aplicação desse conhecimento ou, até, mediante o processo da sua construção, a investigação qualitativa (...) [contribua] para o melhoramento das situações e para a resolução dos problemas existentes no contexto (Amado & Ferreira, 2014, p. 15).

Embora seja necessária a aplicação deste projeto para obter resultados, é importante referir que as questões éticas na investigação qualitativa são essenciais e, por essa razão, a investigação decorreu de acordo com os seguintes princípios:

(i) o direito à intimidade, enquanto garantia dada às crianças e aos adultos da liberdade de decidirem sobre a extensão da informação que aceitaram partilhar com os investigadores; (ii) o direito à não participação (...); (iii) o direito à protecção do anonimato e confidencialidade das informações; (iv) o direito a terem informação sobre o projecto de investigação, os seus objectivos e autorizarem a sua participação na investigação. (Tomás & Gama, 2011, p. 7)

Decorrendo do que foi referido anteriormente, e considerando que a investigação sobre a prática profissional consiste numa atividade que visa a mudança baseada no ciclo «diagnóstico-plano-intervenção-avaliação» (Ponte, 2002), pretende-se, na turma de 4.º ano de escolaridade, a implementação de um Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994), no qual os alunos trabalhem um género textual. Deste modo, torna-se essencial referir que a investigação sobre a prática permite, enquanto futura docente, refletir sobre a utilização do modelo de escrita, verificando as suas potencialidades e planeando estratégias de resolução dos problemas que possam surgir, melhorando a minha prática profissional. Com efeito, tal como referem Martins e Niza (1998), ao utilizar este modelo de escrita, os alunos podem desenvolver competências do processo de ensino de escrita, ao nível da planificação, da textualização e da revisão, sendo estas fulcrais para se aprender a escrever. Além disto, os alunos podem obter conhecimento e explorar uma estratégia de ensino da escrita diferente e desconhecida.

2. Identificação de técnicas e instrumentos de recolha de dados

As diferentes fases do processo de uma investigação qualitativa não se desenvolvem em separado, mas sim interligando-se (Aires, 2015), pelo que se pretende que as técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados selecionadas sejam “(...) compatíveis com os recursos disponíveis, e que não perturbem as práticas da organização” (Afonso, 2014, p. 75).

Segundo Latorre (2003), existe um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados, nomeadamente as técnicas baseadas na observação, na conversação e na análise de documentos.

Neste sentido, ao longo deste ponto, serão identificadas e caracterizadas as seguintes técnicas de recolha e tratamento de dados: (i) observação; (ii) pesquisa documental; e (iii) análise de conteúdo.

2.1. Observação

A observação é a técnica de recolha de dados mais importante no decorrer da implementação deste projeto. Assim, importa explicitar o significado do ato de observar, sendo este “(...) selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 111).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), existem três tipos de observadores: o observador completo, que não participa em nenhuma das atividades em que decorre o estudo; o observador que tem um envolvimento completo com a instituição; e o investigador de campo, que regista de forma não intrusiva o que vai acontecendo e compreende o modo de pensar do sujeito, ainda que não pense do mesmo modo.

Deste modo, torna-se essencial referir que uma abordagem qualitativa se baseia na recolha de dados através da observação direta dos participantes do estudo, envolvendo “(...) a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contacto direto do investigador com a situação estudada, procurando compreender os fenómenos segundo a perspetiva dos sujeitos” (Godoy, 1995, p. 58). Neste sentido, o principal objetivo da observação direta, neste estudo, é o de documentar e registar as ações dos alunos praticadas no ambiente educativo, assim como as minhas próprias ações enquanto orientadora do projeto de investigação. Além disto, “os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação que se obtém através do contacto direto” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47-48).

Durante o desenvolvimento deste projeto de investigação, a autora assume-se como observadora participante, o que, segundo Carmo e Ferreira (2008), se caracteriza por o investigador assumir um papel ativo perante o público-alvo. Neste seguimento, importa salientar que a interação e participação com os alunos são combinadas com o papel de observador,

permitindo, deste modo, compreender todo o processo do estudo, que é observado, registado e, posteriormente, analisado.

Concomitantemente, utiliza-se a observação não estruturada no decorrer deste estudo, através da qual registarei notas de campo sobre a implementação do projeto (e.g., registos de observações, diálogos dos alunos, comentários dos alunos, registos da minha prática). Este tipo de observação

é concebida quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e de 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, cit. por Afonso, 2014, p. 92).

Considerando Bogdan e Biklen (1994), a técnica de observação não estruturada permite ao investigador o registo e a descrição de reflexões e estratégias baseadas no ambiente educativo observado. Assim, pretende-se que a observação seja focada nas tarefas implementadas relacionadas com a questão-problema, de modo que detenha o máximo de informações sobre o processo, complementado pelo registo de evidências dos alunos.

De acordo com Carmo e Ferreira (2008), em simultâneo à observação não estruturada estão associados o paradoxo epistemológico, através do qual se procura ser imparcial nos registos que são realizados, embora esses registos acabem por ser influenciados pelos conhecimentos, valores e princípios do investigador; e o paradoxo subjetivismo, uma vez que a análise das informações recolhidas durante a investigação é condicionada pelas ideologias e crenças do investigador.

Deste modo, de acordo com as perspetivas referidas acima, considera-se fundamental referir que o presente estudo se inicia através da observação

direta do contexto educativo, de modo a compreender as práticas e dinâmicas de sala de aula, os interesses dos alunos, as dificuldades de escrita e os hábitos de escrita.

Neste sentido, torna-se essencial referir o instrumento de recolha de dados utilizado, ou seja, o modo como registo as minhas observações, que são anotadas no momento ou após decorrerem (Máximo-Esteves, 2008), através de frases ou palavras-chave. Para as observações serem anotadas no momento, uma vez que desempenho o papel de observadora participante, tornou-se fundamental e necessária a colaboração da parceira de estágio, tal como refere Afonso (2014), ao afirmar que as observações poderão ser registadas pelo investigador ou por um elemento presente no contexto, desde que este seja orientado pelo investigador.

Estes registos, designados por notas de campo, associadas à observação não estruturada, “(...) destinam-se a apoiar o desenvolvimento e validação de hipóteses explicativas do material recolhido, estruturando o trabalho interpretativo que acompanha necessariamente o quotidiano da observação” (Afonso, 2014, p. 93). Como tal, os registos, face às diferentes interações e ações dos alunos, pretendem-se o mais detalhado, descritivo e contextualizados quanto possível (Spradley, 1980), para uma melhor análise dos dados da investigação. Além disto, este instrumento de recolha de dados caracteriza-se por ser o “(...) relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150), constituindo-se como um material reflexivo para o investigador.

No caso do presente projeto de investigação, além dos registos escritos, será fundamental a gravação de áudio/vídeo do trabalho individual e entre pares durante o processo do estudo, bem como o registo fotográfico do desenvolvimento das produções textuais dos alunos e dos produtos finais.

2.2. Pesquisa Documental

Para a recolha de dados e informações relevantes para a minha investigação, procedo à técnica de pesquisa documental, que é um procedimento que procura recolher informação existente em documentos para responder à questão de investigação (Afonso, 2014). Esta técnica de recolha de informação

(...) pode ser utilizada como metodologia não interferente, isto é, como uma abordagem não reativa em que os dados são obtidos por processos que não envolvem recolha direta de informação a partir dos sujeitos investigados [evitando] problemas causados pela presença do investigador (Lee, 2003, p. 15, cit. por Afonso, 2014, p. 88).

Neste sentido, Afonso (2014) refere três tipos de documentos, no que diz respeito a pesquisa documental: documentos oficiais, documentos públicos e documentos privados. O projeto de investigação em estudo foca-se nos documentos privados, ou seja, documentos de acesso restrito, nos quais se incluem os documentos de escolas, como, por exemplo, “(...) planificações de aulas de professores, dos cadernos diários e trabalhos escolares dos alunos e formandos, etc.” (Afonso, 2014, p. 91).

Assim, torna-se essencial referir que, para a pesquisa documental, é necessário ter em conta os registos dos alunos em fichas formativas sobre os géneros textuais trabalhados, em guiões de revisão de textos e nas produções textuais. Todos estes registos elaborados pelos alunos, principalmente no que diz respeito aos guiões de revisão de textos, complementam a autoavaliação dos alunos, que se entende por um conjunto de operações metacognitivas do sujeito e das suas interações com o meio, nas quais este modifica os seus processos de aprendizagem, através de uma reflexão crítica dele próprio de modo a alcançar o sucesso (Perrenoud, 1999). Ainda assim, este processo de autoavaliação encontra-se inerente à avaliação formativa, uma vez que este

procura informar os alunos e professores sobre o processo de ensino-aprendizagem de cada aluno, o que permite identificar a capacidade que cada aluno tem de identificar as suas potencialidades e fragilidades. Este método de avaliação está, ainda, complementado nas fases do Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994), nomeadamente na fase da avaliação, embora esta seja contínua neste modelo processual de escrita.

Para o efeito, importa organizar todos estes registos, visto que “um processo de organização cuidada, com datação sistemática, transforma os arquivos dos trabalhos das crianças em bases de dados fecundas para compreender as suas transformações através do tempo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 32). Deste modo, entende-se que a pesquisa documental é uma fase introdutória à formação de um conjunto de documentação e de dados (Bardin, 1977), na qual

o propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspeto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspeto qualitativo) (Bardin, 1977, p. 42).

Uma vez que “(...) os dados não falam por si, só ganham sentido no contexto teórico que os produziu através de um olhar seletivo sobre a realidade da ação humana” (Afonso, 2014, p. 21), esta técnica de recolha de dados, tal como referi anteriormente, assume-se como fundamental para desenvolver o meu conhecimento face ao tema em questão, o que permite um maior aprofundamento do mesmo, assim como a concretização do projeto.

3. Procedimentos de análise e tratamento dos dados

Após a recolha dos dados obtidos, através da utilização das técnicas mencionadas e descritas anteriormente, proceder-se-á à análise e tratamento de todos os dados resultantes da intervenção pedagógica, uma vez que “a

análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 32). Assim, neste projeto de investigação foi utilizada a análise de conteúdo e a análise textual.

Para o efeito, procede-se à análise de conteúdo, que consiste numa técnica de análise e tratamento de dados, ou seja, “(...) representa um conjunto de procedimentos metodológicos muito frequentes em trabalhos de investigação educacional” (Lima & Pacheco, 2006, p. 106). Assim, torna-se importante referir que os investigadores devem utilizar “(...) práticas de análise de conteúdo tão rigorosas, válidas e fiáveis quanto possível” (Lima & Pacheco, 2006, p. 107), para que se compreenda de que modo os alunos “(...) processam a informação, resolvem problemas e lidam com tópicos e questões complexas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92).

Esta técnica tem como objetivo selecionar, tratar e interpretar a informação de diferentes modos, o que complementará os dados recolhidos através da observação, ou seja, “(...) é um conjunto de técnicas de comunicação, visando obter através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos e qualitativos) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção destas mensagens” (Bardin, 1977, p. 42). Assim, a análise de conteúdo tem como ponto de partida o momento de diagnóstico, de modo a identificar o nível dos alunos, no que diz respeito à produção de textos e os seus hábitos de escrita. Para isto, é necessário pedir a colaboração da professora cooperante, no sentido de esta disponibilizar textos anteriormente produzidos pelos alunos, que se constituem como materiais de apoio à descrição e análise do momento inicial, antes da aplicação do projeto, isto é, do momento de diagnóstico.

De seguida, será analisada a transcrição ortográfica da gravação de áudio da primeira sessão. Deste modo, procede-se a uma transcrição ortográfica simplificada, uma vez que não estou a realizar um estudo

linguístico de propriedades do oral, nem a focar a análise no discurso dos alunos e da DE. Neste sentido, trata-se de uma transcrição ortográfica com intervenção mínima de pontuação e de letras maiúsculas para facilitar a legibilidade, mas utilizou-se pontuação com normas escritas que traduzissem uma maior interpretação das falas dos intervenientes. Deste modo, o objetivo desta transcrição não é uma análise linguística do oral, mas sim uma análise de conteúdo.

Assim, a transcrição das interações orais foi realizada de acordo com Ramilo e Freitas (2002) e, conforme a tabela 6, segue as seguintes normas:

Tabela 6

Normas de transcrição ortográfica.

Pausa breve	/
Pausa longa, interrupção ou hesitação	//
Pausa preenchida	[aaaa] [hum]
Riso, tosse ou espirro	[riso] [tosse] [espirro]
Ruído correspondente à impossibilidade de transcrição	[XXX]

Com efeito, para analisar as diferentes interações, recorre-se à seguinte categoria de análise das interações orais dos alunos e das observações escritas nos guiões de revisão de textos:

- a) Reflexões sobre concepções da escrita ao nível macrotextual
- b) Reflexões sobre concepções de escrita ao nível microtextual
- c) Reflexões que retomam conhecimento gramatical
 - c.1) Reflexões que retomam conhecimento gramatical sem referência a termos e conceitos
 - c.2) Reflexões que retomam conhecimento gramatical com referência a termos e conceitos

Posteriormente, recorro a uma análise textual das produções textuais dos alunos, dos registos em fichas formativas sobre os géneros textuais trabalhados e dos registos nos guiões de revisão de textos, assim como todas

as notas de campo com o objetivo de identificar as aprendizagens dos alunos. Para o efeito, foi utilizada uma análise textual quantitativa com o apoio de grelhas com parâmetros e descritores de correção das produções textuais.

A análise de todos os registos mencionados permite-me encontrar estratégias de resolução dos problemas, bem como refletir sobre a aplicação dessas estratégias num contexto prático de sala de aula, o que potencializa a construção da minha identidade profissional.

Nesta perspetiva, no capítulo III é apresentada a descrição da intervenção pedagógica.

CAPÍTULO III

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo, serão caracterizados o contexto educativo no qual foi implementada a intervenção pedagógica e os participantes. Além disto, será apresentado e descrito todo o desenho da intervenção pedagógica que se encontra dividido em: (i) planificação e delimitação dos parâmetros da situação de produção; (ii) textualização; (iii) revisão dos textos individuais; (iv) reescrita em grupo; (v) revisão dos textos em grupo; (vi) produção final; e (vii) avaliação.

1. O contexto e os seus participantes

O presente projeto de investigação decorreu numa escola da rede pública do 1.º CEB, situada no concelho e distrito de Setúbal. Esta escola pertence a um dos agrupamentos de escolas de Setúbal, o qual abrange crianças desde o Pré-Escolar até ao 3.º CEB. Assim, é importante referir que a escola se encontra bem localizada, uma vez que se situa numa zona de fácil acesso, com vários pontos de serviço ao redor da mesma.

A escola onde decorreu o projeto de investigação faz parte do plano centenário e é constituída por um edifício histórico com quatro salas e duas casas de banho mistas, dois monoblocos (um que funciona como sala de aula e outro que funciona como biblioteca) e um outro edifício que funciona como refeitório da escola e que tem um espaço para o pessoal docente e não docente. Além disto, a escola tem um espaço exterior amplo com um campo de futebol, um pátio com vários jogos tradicionais e, ainda, um espaço de areia coberto com toldo.

Quanto à constituição das salas de aula, cada sala é equipada com mesas e cadeiras individuais, conforme o número de alunos, secretária, cadeira e armário para o professor, um computador, uma impressora, um

videoprojector e um quadro interativo. A sala do quarto ano, na qual foi implementado o projeto, para além dos materiais referidos acima, encontra-se dividida em pequenas áreas, como: área dos jogos, biblioteca, área das tarefas, área das construções. Esta divisão deve-se à metodologia de ensino seguida pela professora cooperante, Movimento da Escola Moderna.

A sala da turma acompanhada tem uma dimensão pequena para o número de elementos da turma e para as áreas que a professora cooperante gostaria de disponibilizar aos alunos. Contudo, os alunos têm fácil acesso a todos os materiais de que possam necessitar, como dossiês, colas, materiais de desenho, por exemplo.

Em vigor, desde 2019 até 2022, o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) tem como tema “Educar em cidadania, ligando saberes”. Segundo este projeto, o agrupamento visa proporcionar a cada criança a realização do percurso escolar com sucesso que assenta na construção partilhada de uma escola de inovadora e ousada nas suas práticas, pelo que ambicionam contribuir para uma sociedade justa, solidária e democrática. Desta forma, este agrupamento pretende contribuir para a formação de cidadãos respeitadores, responsáveis, autónomos e capazes de lidar com a mudança. Importa, ainda, referir que este é um agrupamento que trabalha com flexibilidade curricular.

No que concerne os projetos educativos, a escola tem uma grande diversidade, estando estes contidos no Plano Anual de Atividades, nomeadamente, Projetos Solidários; A Horta Pedagógica; Feira do Livro; Semana da Leitura; Visitas de Estudo; Ciência Viva; *Junior Achievement*; Projeto das Oficinas (trabalho interdisciplinar); Projetos de parceria com a Junta de Freguesia e a Câmara Municipal de Setúbal.

A escola é constituída por cinco professoras titulares de turma; um professor de educação especial; uma professora de apoio; uma professora de Inglês para as turmas do 3.º e 4.º anos; uma terapeuta da fala; uma psicóloga; uma professora de Matemática do 2.º CEB; uma professora de coadjuvação nas turmas do 1.º e 2.º anos. Quanto às atividades extracurriculares, existem

dois técnicos de Oficina de Movimento; dois técnicos de Oficina de Música; dois técnicos de Oficina de Emoções; dois técnicos de Oficina de Teatro. Por fim, as assistentes operacionais são três com funções de limpeza, vigilância e apoio às salas.

Relativamente aos participantes, a turma na qual foi implementado a investigação é uma turma de 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB e é constituída por vinte e quatro alunos, dos quais dez são do sexo masculino e catorze são do sexo feminino. Os alunos têm idades compreendidas entre os nove e os dez anos e, pelo que foi observável, são alunos autónomos e participativos nas tarefas e rotina da sala de aula, e demonstram ter uma boa relação com o pessoal docente e não docente e com os colegas de turma.

No que concerne a diversidade cultural, é possível afirmar que é uma turma diversificada, uma vez que, embora a maior parte dos alunos seja de nacionalidade portuguesa, existem dois alunos com nacionalidades diferentes, um de nacionalidade brasileira e outro de nacionalidade moldava. Ainda assim, a diversidade cultural é enriquecida pelos hábitos e costumes que cada aluno traz para a própria cultura da turma, visto que vêm de diferentes locais do país e alguns alunos têm familiares de outras nacionalidades.

Na turma existe um aluno diagnosticado com autismo, nomeadamente, a Síndrome de *Asperger*, dois alunos diagnosticados com défice de aprendizagem, que, além da professora titular, são acompanhados por outros profissionais da escola, como a psicóloga e a professora de coadjuvação.

No que diz respeito a participação dos alunos no decorrer das aulas, considera-se que é uma turma bastante participativa, pelo que os alunos se voluntariam constantemente durante a rotina e a realização de tarefas. Esta participação ativa por parte dos alunos traduz-se num clima em que eles próprios propõe tarefas a realizar.

Em termos de aprendizagem, os alunos da turma encontram-se em diferentes fases de aprendizagem, visto que existem alunos com bastante facilidade, não só na participação, como também na concretização de tarefas, e existem alguns alunos com mais dificuldades nos mesmos aspetos. Ainda assim, importa salientar que estas dificuldades são colmatadas pelo apoio dos colegas, uma vez que a turma está organizada em vários grupos de trabalho, nos quais cada elemento tem a função de apoiar e ajudar a ultrapassar as dificuldades uns dos outros. Além disto, para ultrapassar as dificuldades, é necessária uma observação atenta por parte da professora titular, de modo a apoiar estes alunos.

Quanto aos hábitos de escrita dos alunos da turma, pelo que foi possível observar, em cada momento de escrita, estes estão habituados a escrever textos de tipologias diferentes, sem um tema pré-definido, sem uma intencionalidade e sem um objetivo que lhes faça sentido. Deste modo, surgiam diversos textos com temas e géneros textuais diferentes, o que dificultava o processo avaliativo da escrita dos mesmos.

2. Descrição da intervenção pedagógica

O seguinte projeto de investigação, tal como foi mencionado anteriormente, foi implementado numa turma a frequentar o 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB e teve como principal objetivo desenvolver competências de escrita nos alunos. Com efeito, esta intervenção pedagógica foi dividida em várias sessões com objetivos diferentes.

Nesta secção, serão apresentadas e descritas as diversas sessões da intervenção pedagógica e as respetivas fases, correspondentes ao modelo de Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994). Deste modo, considerando as diferentes fases de intervenção pedagógica, foram planificadas doze sessões, as quais se desenvolveram a partir das seguintes fases com objetivos diferentes:

- 1.ª fase – Planificação
- 2.ª fase – Delimitação os parâmetros da situação de produção
- 3.ª fase – Textualização do primeiro esboço individual
- 4.ª fase – Revisão do primeiro esboço individual
- 5.ª fase – Reescrita global
- 6.ª fase – Revisão
- 7.ª fase – Produção final
- 8.ª fase – Avaliação

Para clarificar o que foi realizado em cada fase, apresenta-se a tabela 7, no qual são especificados os objetivos e etapas de cada fase do projeto.

Tabela 7

Organização do Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994) da intervenção pedagógica.

1	Para os alunos: Projeto de turma - Projeto de escrita - Projeto de Estaleiro de Escrita
	Para o professor: Preparação minuciosa do estaleiro de escrita com o apoio do esquema de preparação.
2	Delimitar os parâmetros da situação de produção (interação oral – grupo-turma ou pequenos grupos – ou preparação com algumas notas escritas). - Introduzir, em grande grupo, o projeto a realizar pela turma, neste caso, a realização de um jornal de turma sobre a visita de estudo ao Mosteiro dos Jerónimos, ao Padrão dos Descobrimentos e ao Jardim Botânico Tropical; - Rever, em grande grupo, diferentes géneros textuais presentes num jornal, sem especificar os seus constituintes (notícia, reportagem e crónica de opinião); - Orientar os alunos para um levantamento de conhecimentos prévios sobre os géneros textuais acima nomeados; - Definir o destinatário do jornal; - Atribuir, aleatoriamente, a cada grupo um género textual (os grupos são definidos de acordo com a disposição habitual da sala de aula). Cada grupo ficará encarregue de escrever um género textual para o jornal;

	- Definir, em cada grupo, as funções de cada aluno na visita de estudo (repórter, jornalista, fotógrafo); - Definir o nome do jornal; - Orientar os alunos para a tomada de notas durante a visita de estudo; - Orientar os alunos para fotografar momentos da visita de estudo.		
3	Primeiro esboço individual*. - Indicar aos alunos a leitura das notas tomadas na visita de estudo; - Orientar os alunos para a escrita individual do primeiro esboço de cada género textual (notícia, reportagem, crónica de opinião). Os elementos de cada grupo escrevem o primeiro esboço do género textual atribuído; <u>Nota:</u> Esta fase é realizada de forma individual, de modo que seja possível equilibrar a escrita individual com a escrita de grupo.		
4	Destacar as características globais do tipo de texto, comparando: - os primeiros esboços da turma (e a sua análise pelo próprio professor); - escritos sociais do mesmo tipo*. → • Instrumentos de formalização da superestrutura (formato – esquema tipológico – etiquetas). • Escolhas de enunciação. - Distribuir jornais por cada grupo, de modo a analisar a estrutura dos diferentes géneros textuais presentes no mesmo; - Orientar os alunos para a realização de uma ficha formativa associada a cada género textual e às suas características; - Analisar os esboços individuais, em conjunto com os alunos, de acordo com o guião de revisão de textos (realizado pela professora estagiária); - Analisar os esboços individuais, com o auxílio do guião de revisão de textos.		
5	Reescrita parcial ou global - Orientar os alunos para a reescrita dos primeiros esboços, de modo a melhorá-los e aproximá-los do modelo formal da	Atividades de sistematização de metalinguística (gramática do texto, gramática da frase, léxico, morfologia verbal, eventualmente ortografia).	6

	notícia, da reportagem e da crónica de opinião.	→ • Instrumentos de revisão. - Orientar os alunos para a revisão dos textos escritos, partilhando-os entre si, de modo que exista uma auto e heteroavaliação do processo de escrita; - Analisar os esboços individuais, em conjunto com os alunos, de acordo com o guião de revisão de textos; - Verificar se existem dificuldades num determinado conteúdo de gramática. Se existirem, orientar para a realização de um Laboratório Gramatical para consolidar esse conteúdo.	
7	Produção final: - maquete; - «<i>chef-d'œuvre</i>» e envio ao(s) destinatário(s). - Orientar os alunos para a reescrita de um só texto por grupo. Os elementos do grupo escolhem um texto para melhorar (podendo juntar características de textos de outros elementos); - Indicar aos alunos que terão de trocar os textos entre os grupos, analisando os textos com o auxílio do guião de revisão de textos (heteroavaliação); - Orientar os alunos para a criação de passatempos referentes aos locais visitados na visita de estudo; - Projetar um PowerPoint, formato A3, em branco para que os alunos possam dar as suas ideias, solicitando a um deles para o fazer; - Orientar os alunos para que sigam o formato do jornal, visualmente (onde colocar as notícias, a reportagem, as crónicas de opinião, os títulos, as respetivas fotografias, etc.);		

	- Orientar os alunos sobre o que a capa de um jornal contém e o que deve ser destacado na mesma (títulos, autores, fotografias dos autores, data, etc.). - Orientar os alunos para o aperfeiçoamento da maquete final do jornal.
8	Avaliação • pragmática: - dos colegas; - reações do(s) destinatário(s). • formativa e sistemática; - autoavaliação de cada aluno; - do professor para cada aluno; para o grupo / turma. - Orientar os alunos para uma reflexão em conjunto sobre quais as aprendizagens desenvolvidas durante e com a realização do projeto.
	Situações de reinvestimento, transferência, complexificação. Trabalho de novas variáveis e de novas tipologias, construção de novos instrumentos.

* A ordem cronológica destas duas fases pode ser diferente, em função do tipo de texto considerado, do funcionamento próprio de cada turma e das aprendizagens desenvolvidas anteriormente.

Nota. Adaptado de Jolibert (coord.) (1994).

2.1. Planificação e delimitação dos parâmetros da situação de produção

Importa iniciar esta subsecção referindo que as duas primeiras fases do Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994) implementado foram concretizadas na mesma sessão, uma vez que as duas fases se complementam uma à outra.

A primeira sessão decorreu no dia 26 de abril de 2022 e correspondeu à primeira e segunda fase do projeto – planificação e delimitação dos parâmetros da situação de produção, respetivamente. Nestas fases, o objetivo principal foi definir com os alunos o projeto de turma a realizar,

nomeadamente, um jornal sobre uma visita de estudo ao Mosteiro dos Jerónimos, ao Padrão dos Descobrimentos e ao Jardim Botânico Tropical.

Assim, em primeiro lugar, foram definidos os modos de recolha de informação durante a visita de estudo, para que os alunos concluíssem que era necessário tirar notas, tirar fotografias e questionar os guias dos locais a visitar. Em seguida, estabeleceu-se de que forma podia ser organizada e divulgada a informação recolhida durante a visita, de modo que os alunos percebessem que um jornal é um meio de divulgação de informações reais e atuais. Por fim, conversou-se sobre o significado de jornal e o que este contém, sendo que o objetivo da conversa era o de os alunos refletirem sobre os géneros textuais presentes nos jornais, sobre as pessoas que trabalham para os mesmos e outros factos, como, por exemplo, a presença de fotografias e passatempos.

Deste modo, intencionalmente, surgiu um diálogo sobre os diferentes géneros textuais presentes nos jornais, para que os alunos refletissem sobre o significado de uma crónica de opinião, de uma notícia e de uma reportagem. Neste momento, o objetivo principal era realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os géneros textuais mencionados anteriormente, sem referir se os mesmos estariam corretos ou errados, uma vez que esta seria uma descoberta e aprendizagem dos próprios alunos ao contactarem com os diferentes géneros textuais.

Para terminar a primeira sessão, cada grupo estabeleceu funções para cada elemento, de modo que cada um desempenhasse as funções de repórter, jornalista e fotógrafo. Além disto, foi necessário, também, definir um nome para o jornal, o qual os alunos em conjunto deram várias ideias e votaram na que preferiam. Neste sentido, os alunos criaram cartões individuais de identificação (cf. Anexo A) a serem utilizados na visita de estudo, que continha um autorretrato, a função do aluno, o nome do aluno, o nome da escola e o nome e contacto da professora titular.

A segunda sessão decorreu no dia 3 de maio de 2022 e correspondeu à realização da visita de estudo, na qual os alunos tiraram notas do que observavam nos locais do que escutavam o guia dizer em blocos de notas, cadernos e alguns dos alunos utilizaram o telemóvel para escreverem, pois consideraram que era mais fácil de escrever e tirar fotografias. De um modo geral, os alunos mostraram-se muito atentos, interessados e motivados para a concretização do projeto de turma, embora tivessem recolhido a maior parte da informação escrita no Mosteiro dos Jerónimos, uma vez que foi o único local onde existia um guia durante a visita. No Padrão dos Descobrimentos e no Jardim Botânico Tropical, a maioria dos alunos só recolheu registos fotográficos.

2.2. Textualização

A terceira sessão decorreu no dia 4 de maio de 2022 correspondeu à terceira fase – a textualização. Nesta sessão, os alunos foram desafiados a escreverem um primeiro esboço individual dos géneros textuais que lhes tinham sido atribuídos sobre os locais visitados na visita de estudo. Com efeito, os elementos de cada grupo partilharam entre si as notas retiradas durante a visita para apoiar a textualização individual, ainda que alguns dos elementos dos grupos se mostrassem pouco recetivos a partilhar os seus registos com os colegas, uma vez que houve alunos que se esqueceram dos seus registos. Todavia, nesta fase, embora revelassem ter bastantes conhecimentos prévios na primeira sessão sobre os géneros textuais, surgiram diversas dúvidas e inseguranças sobre como escrever cada género, uma vez que não foram dadas quaisquer indicações e instruções para os textos a escrever.

Ao avaliar e analisar as primeiras produções textuais dos alunos, foi possível verificar que estes tinham muita dificuldade em organizar a informação recolhida durante a visita de estudo, bem como escrever textos de

uma tipologia diferente da que estavam habituados a contactar (e.g., texto narrativo e poético). Além disto, os alunos revelaram-se preocupados com a escrita do texto, uma vez que este tinha o objetivo de ser divulgado num jornal de turma a ser consultado pela comunidade educativa e familiares dos alunos.

2.3. Revisão dos textos individuais

Relativamente à quarta sessão, no dia 9 de maio de 2022, esta correspondeu à revisão dos textos. Com efeito, foram distribuídos jornais por cada grupo de trabalho, nos quais foram selecionados, previamente, notícias, reportagens e crónicas de opinião, de modo que os alunos analisassem a estrutura dos mesmos, comparando estes modelos formais com os primeiros esboços individuais produzidos. Neste sentido, os alunos foram desafiados a realizarem uma ficha formativa associada a cada género textual (cf. Anexos B, C e D), completando com as informações dos textos que lhes foram atribuídos, e, por fim, os alunos completaram com a mesmas informações referentes aos seus textos. O registo da ficha formativa tornou-se algo complexo, visto que alguns dos textos selecionados continham informações que alguns dos alunos não entendiam e houve necessidade de um maior apoio para esclarecer dúvidas sobre os textos.

Após a realização da ficha formativa, os alunos completaram, ainda, um guião de revisão de textos (cf. Anexos E, F e G), que serviu para refletirem sobre o que tinham escrito e o que faltava escreverem. O preenchimento do guião revelou-se fácil para os alunos, pois estão habituados a serem críticos com os próprios trabalhos e o dos colegas.

2.4. Reescrita em grupo

No que diz respeito a quinta sessão, no dia 11 de maio de 2022, esta refere-se à reescrita dos textos em grupo, para que cada grupo tivesse apenas um texto. Nesta fase, cada grupo concluiu que deveria escolher um texto dos

primeiros esboços para melhorar e reconheceram que poderiam acrescentar aspetos de outros textos para que o texto do grupo ficasse mais completo e aproximá-los do modelo formal da notícia, da reportagem e da crónica de opinião. Deste modo, cada grupo foi questionado sobre a justificação do texto base selecionado, revelando já terem adquirido algum conhecimento sobre a estrutura do género textual que trabalharam, através do confronto dos primeiros esboços textuais com os modelos formais e com os guiões de revisão de textos, permitindo aos alunos compreenderem o que já tinham escrito corretamente e os aspetos que ainda tinham de melhorar.

Decorrendo do que foi referido anteriormente, os alunos sentiram a necessidade de definir funções para cada elemento dos grupos e, enquanto uns selecionavam informação dos textos, os outros escreviam o texto base no computador. É importante salientar que esta escrita colaborativa permitiu verificar que os alunos se ajudavam entre si com o objetivo que tinham em comum, resolvendo problemas, partilhando opiniões e tomando decisões em conjunto.

2.5. Revisão dos textos em grupo

A sexta sessão, referente à revisão dos textos, ocorreu no dia 16 de maio de 2022. Nesta sessão, o objetivo era o de orientar os grupos de trabalho para a revisão dos textos escritos com o apoio do preenchimento de um novo guião de revisão de textos e partilhando os textos entre os grupos, de modo a existir uma auto e heteroavaliação do processo de escrita.

Deste modo, foi necessário averiguar, em conjunto com os alunos, como podiam ser feitas as sugestões de melhoria nos textos. Assim, surgiu a ideia de utilizar códigos ou legendas para o efeito, porém, considerou-se que teria de existir uma variada legenda para cada tipo de sugestão. Neste sentido, surgiu a ideia de os alunos utilizarem os comentários do *Word* para fazerem sugestões de melhoria de cada texto, sendo que estes referiram, numa

conversa inicial em grupo, que poderiam sugerir a correção de erros ortográficos, da construção de frases (e.g., tempos verbais utilizados, o género e o número). Este sistema de comentários no *Word* permitia aos alunos identificarem o local da sugestão e identificarem o autor do comentário (cf. Anexos H, I, J, K, L e M).

2.6. Produção final

Quanto à sétima e oitava sessões, estas decorreram no dia 18 e 30 de maio de 2022 e corresponderam à produção textual final. Decorrendo da sexta fase, anteriormente descrita, cada grupo teve de elaborar a produção final do seu texto com base nas sugestões de melhoria dadas pelo grupo que reviu o seu texto e com base no novo guião de revisão de textos. De referir que todas as sugestões dadas pelos grupos foram aceites pelos colegas. Além disto, os alunos tiveram de escrever os seus textos consoante a estrutura dos mesmos nos jornais.

Na oitava sessão, os alunos começaram a criar passatempos para o jornal, referentes aos locais visitados na visita de estudo. Assim, após uma conversa em grupo sobre o que mais existe em jornais, além dos textos, concluiu-se que existem fotografias e jogos/passatempos, pelo que cada grupo escolheu criar um tipo de passatempo, nomeadamente, de descobrir diferenças, de sopas de letras e de palavras cruzadas.

O dia 31 de maio e 6 e 7 de junho de 2022 corresponderam às nona, décima e décima primeira sessão e, ainda, à sétima fase do Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994), nas quais os alunos procederam à construção física do jornal. Neste sentido, em primeiro lugar, em grupo, os alunos dialogaram sobre a organização de um jornal, nomeadamente da capa e das páginas de texto, refletindo sobre como podiam a capa, os títulos, os textos, as fotografias e os passatempos.

Assim, foi projetado no quadro um documento *Publisher* em branco, de modo que os alunos sugerissem ideias e, em grupo, contruíssem o jornal (cf. Anexo N), organizando todos os elementos que queriam adicionar ao mesmo. Este processo de construção do jornal foi mais moroso do que aquilo que estava planificado, uma vez que cada sessão tinha uma duração de tempo curta.

2.7. Avaliação

No dia 13 de junho, referente à décima segunda sessão e à fase da avaliação do Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994), os alunos foram orientados para a apresentação, em grupos de trabalho, dos textos escritos e para uma reflexão em conjunto sobre quais as aprendizagens desenvolvidas durante e com a realização do projeto. Durante a apresentação dos textos, os alunos identificaram aspetos em que melhoraram e deram as suas opiniões sobre os textos dos colegas. Por fim, em turma, os alunos refletiram e expressaram a sua opinião sobre todo o processo de escrita implementado, referindo as principais aprendizagens adquiridas com o mesmo.

No capítulo IV, apresenta-se a análise dos dados recolhidos em cada uma das fases desenvolvidas durante a implementação do projeto de investigação.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, proceder-se-á à análise dos dados e à apresentação dos resultados obtidos no decorrer de toda a intervenção pedagógica. Neste sentido, o capítulo divide-se em quatro secções. A primeira secção inicia-se com a análise das transcrições das interações entre alunos e docente estagiária (DE), no que se refere à primeira sessão de intervenção pedagógica e, posteriormente, analisam-se os resultados obtidos nos primeiros esboços individuais.

Na segunda secção, proceder-se-á à análise da revisão do primeiro esboço individual e da reflexão sobre as características de género.

Por fim, a terceira secção foca a reescrita das produções finais em grupo e a sua respetiva avaliação.

1. Análise da etapa de planificação, delimitação dos parâmetros de produção e primeiro esboço individual

Esta secção será iniciada com a análise de conteúdo das transcrições das interações entre alunos e DE, no que se refere à primeira sessão de intervenção pedagógica. De seguida, analisar-se-á a microestrutura e a macroestrutura dos primeiros esboços individuais, através de uma abordagem quantitativa e qualitativa. Para esta análise, serão considerados os elementos relativos à macroestrutura e à microestrutura textual.

1.1. Análise das transcrições das interações entre alunos e docente estagiária

Como mencionado no capítulo III, a primeira sessão teve como objetivo a realização de um levantamento dos conhecimentos prévios dos

alunos sobre as características dos géneros textuais a trabalhar e as informações que necessitariam de recolher durante a visita de estudo.

Com efeito, deste levantamento de ideias surgiu o primeiro episódio, transcrito de seguida, que se relaciona com os modos de recolha de informação.

(1) Episódio «modos de recolha de informação».

(01'03) DE - o que é que nós podemos fazer para recolher informação sobre a visita de estudo[?]
A20 – [aaaa] pode ser a ouvir //
A13 - num caderno / escrevemos tudo o que ouvimos / lemos // e depois numa folha desenhamos o que vemos
A17 - o que A13 está a dizer não pode ser porque vamos demorar muito a ler e depois a escrever e a desenhar
A4 - podemos tirar fotos

Este episódio evidencia que os alunos A20 e A13 compreenderam que seria necessário registar notas sobre a visita de estudo para que tivessem informação para escreverem os seus textos. Em simultâneo, o aluno A13, embora compreendesse que teria de fazer registos, não percebeu que o ato de ler, escrever e, depois, desenhar, tomaria muito do tempo dos alunos, pelo que o aluno A17 refletiu sobre isso mesmo e referiu que não seria possível por essa mesma razão. Por fim, o aluno A4 contrapôs, referindo que podiam tirar fotos, sendo uma ação mais rápida do que desenhar.

Ao continuar o diálogo, surgiu um segundo episódio, que se apresenta a seguir.

(2) Episódio «meios de divulgação de informação».

(04'36) DE - podemos recolher informação tirando apontamentos nos cadernos ou blocos de nota / podemos tirar fotografias / ok mas existem lá pessoas //
A17 - pedimos informação às pessoas
A13 – [aaaa] escrevemos as nossas dúvidas nos cadernos para perguntar aos guias ou às professoras
(11'34) DE - e o que é nós podemos fazer com toda a informação que vamos recolher se quisermos [hum] por exemplo mostrar aos pais ou às

outras turmas [?] // quando nós queremos ter acesso a coisas que se passam no dia a dia, onde é que podemos procurar [?]
 A14 - no Google / nas notícias //
 A21 - na rádio / na televisão / no jornal
 DE - e quem é que faz essas notícias [?]
 A21 - os jornalistas
 A13 - então podíamos ser jornalistas e entrevistar as pessoas [risos]

O diálogo acima demonstra que os alunos A17 e A13 compreenderam que, além das informações que poderiam estar expostas nos locais a visitar, podiam recolher informação através das pessoas com quem contactaram, o que originou uma conversa sobre os meios de divulgação de informação, sendo um dos objetivos desta sessão. Deste modo, o diálogo evidencia que os alunos A14, A21 e A13 conhecem alguns dos meios e as respetivas funções, tal como o aluno A13 demonstrou.

Neste sentido, surge o terceiro episódio, no qual os alunos refletem sobre as crónicas de opinião, referindo aspetos de um nível macroestrutural.

(3) Episódio «aspetos macroestruturais da crónica de opinião».

(17'11) DE - quando nós abrimos um jornal o que é que aparece lá [?] / o que é que podemos encontrar [?]
 A17 acontecimentos / ações / factos / histórias / o tempo
 DE - e como é que isso vem escrito [?] / que géneros textuais é que existem nos jornais [?]
 A17 - a crónica de opinião é um texto // as notícias / as reportagens / avisos
 A21 - eu não sei bem explicar o que é a crónica de opinião mas sei o que é
 A17 - uma crónica é quando alguém está a dizer a sua opinião sobre alguém / sobre algum assunto / ou um tema
 A6 – [hum] é alguém que está a expressar a opinião dele
 DE - isso significa que é só uma pessoa a escrever a crónica[?]
 A21 – não / pode ser mais do que uma

O episódio anterior demonstra que o aluno A17 já detém algum conhecimento sobre os géneros textuais presentes nos jornais, uma vez que a crónica de opinião surge, naturalmente, no seu discurso e explica o que é uma crónica ao aluno A21. O aluno A6 completa, ainda, a informação esclarecida pelo aluno A17, sendo possível verificar que o aluno A21 compreendeu o

significado, acrescentando que uma crónica de opinião pode ser escrita por mais do que uma pessoa.

Seguidamente, surgiu um quarto episódio, em que os alunos refletem sobre as características da notícia, mencionando aspetos de nível macroestrutural numa conversa espontânea.

(4) Episódio «aspetos macroestruturais da notícia».

(19'40) DE - e o que será uma notícia [?]
A17 - alguém a falar sobre algum acontecimento / por exemplo eu vou ter um gato é uma notícia
A4 - mas eu tenho uma dúvida / uma notícia pode estar no presente no futuro e no passado [?] é que eu acho que sim porque pode ser alguma coisa que aconteceu / uma coisa que está a acontecer [aaaa] uma coisa que ainda vai acontecer
A17 - mas uma pessoa não pode estar a escrever sobre uma coisa que está a acontecer
A21 - pode / por exemplo uma pessoa pode escrever hoje vai acontecer uma chuva torrencial
A7 - eu, a A1 e a A18 estávamos a ver que houve uma miúda que morreu nos Estados Unidos da América ontem / isso é uma notícia porque tem informação sobre quem / onde / quando [aaaa] o quê e o como
DE - isso é muito importante /
A17 - e isso tudo vem no corpo da notícia porque a notícia precisa do corpo da notícia //
A20 - mas eu acho que uma cónica de opinião também é quando uma pessoa escreve por exemplo / que um autor escreveu um livro
DE - será [?] se eu disser no dia 7 de junho de 1980 / Luísa Ducla Soares escreveu o livro X / eu estou a expressar a minha opinião sobre isso [?]
Turma: não
A21 - é uma notícia
DE - e se eu disser / considero que o livro era muito interessante porque falava sobre um acontecimento atual / [?] /
Turma - crónica de opinião

Neste diálogo sobre as características da notícia é evidenciado que os alunos A17, A4, A21 e A7 demonstram ter conhecimento, embora o aluno A4 demonstrasse alguma dúvida nos seus próprios conhecimentos, ainda que estivessem corretos. Por outro lado, o aluno A20 apresenta uma conceção de notícia diferente, sendo necessária a intervenção da DE para clarificar,

apresentando um exemplo prático, de modo a esclarecer a diferença entre notícia e crónica de opinião. Importa, ainda, referir que a intervenção da DE serviu apenas para ajudar todos os alunos a refletirem sobre a conceção do aluno A20.

No que se refere aos géneros textuais, por último, surgiu o quinto episódio, no qual os alunos refletem sobre as características da reportagem, refletindo sobre aspetos de nível de macroestrutura.

(5) Episódio «aspetos macroestruturais da reportagem».

(26'12) DE - agora vamos lá pensar no que será uma reportagem
A7 – [aaaa] está a reportar uma pessoa / por isso eu posso perguntar o que é que tens A6 [?] como é que te chamas [?] // por exemplo imaginemos que [aaaa] o A6 é ator e eu e o A11 somos repórteres então / nós fazemos as perguntas ao A6 / isso é mais ou menos reportar a pessoa
DE - sendo assim se tu tivesses de escrever um texto assim / como é que o escrevias [?]
A7 - [hum] / tinha de escrever / um ator famoso chamado A6 fez um filme sobre a floresta [risos]
A20 - eu acho que uma reportagem tem sempre a ver com um repórter / deve ser quem faz a reportagem
A17 - pode falar sobre a vida de uma pessoa
A5 - a reportagem é a informação que nós recolhemos numa investigação / o que queremos saber

O episódio anterior destaca o conhecimento dos alunos, no que diz respeito as características da reportagem, uma vez que o aluno A20 menciona que o repórter é a pessoa que escreve a reportagem e o aluno A5 refere que a reportagem é um texto com informação sobre uma investigação. Além disto, torna-se essencial destacar o exemplo referido pelo aluno A7, transmitindo a ideia de que este sabe de que forma se escreve uma reportagem.

Para finalizar, apresenta-se, de seguida, o sexto episódio, que salienta a reflexão dos alunos no que respeita os tipos de discurso existentes.

(6) Episódio «tipos de discurso».

(33'54) DE - como é que podemos escrever o que as pessoas dizem[?]
A7 – [aaaa] podemos dizer que por exemplo / o A6 gostou muito de fazer o filme

DE - e isso é um discurso não é [?] // que tipo de discurso será[?]
 A10 – [hum] é o discurso indireto
 DE - e como seria se eu quisesse escrever em discurso direto [?]
 A7 – [aaaa] tínhamos de dizer como o A6 disse / por exemplo / tínhamos de dizer / o A6 disse / dois pontos parágrafo e travessão / gostei muito de fazer este filme
 A10 - eu acho que a reportagem pode ter os dois discursos
 A4 - a reportagem está a reportar um acontecimento e coisas que já aconteceram

Como é possível verificar pelo diálogo mencionado anteriormente, as informações sobre a reportagem originaram uma conversa sobre os tipos de representação de discurso existentes. E, mais uma vez, foi notório o esclarecimento que os alunos A4, A10 e A7 realizaram sobre o discurso direto e indireto.

Neste sentido, os alunos demonstraram deter conhecimento acerca das características associadas aos diferentes géneros textuais que seriam trabalhados, embora seja possível reconhecer que, durante esta primeira sessão, participaram sempre os mesmos alunos, ficando uma maioria dos mesmos sem participar no diálogo. Assim, a DE não obteve informação sobre o conhecimento dos alunos que não participaram no diálogo, motivando, deste modo, a sua intervenção.

De modo a sistematizar a informação que os alunos detinham, inicialmente, sobre os géneros textuais, apresenta-se a tabela 8.

Tabela 8

Conhecimentos dos alunos sobre os géneros textuais.

Crónica de opinião	Notícia	Reportagem
Opinião sobre uma pessoa, assunto ou um tema; O autor expressa a sua opinião; Pode ser escrita por mais do que um autor.	O autor informa sobre um acontecimento; Pode estar escrita no tempo passado, presente e futuro; Informa sobre «quem?», «onde?»,	Reporta uma pessoa; Questionam-se pessoas; O repórter escreve a reportagem.

	«quando?», «o quê?» e «como?», escrito no corpo da notícia.	Texto com a informação recolhida numa investigação.
--	---	---

1.2. Análise das produções textuais individuais

Nesta fase, verificou-se que, embora os alunos revelassem conhecimentos acerca dos géneros textuais, durante a escrita do primeiro esboço individual, revelaram dificuldade relativamente à sua estrutura, uma vez que esta fase foi realizada conforme o conhecimento que os alunos tinham sobre o género textual abordado. Por isso, enquanto facilitadora da tarefa, tentei não influenciar as conceções dos alunos relacionadas com as características de género.

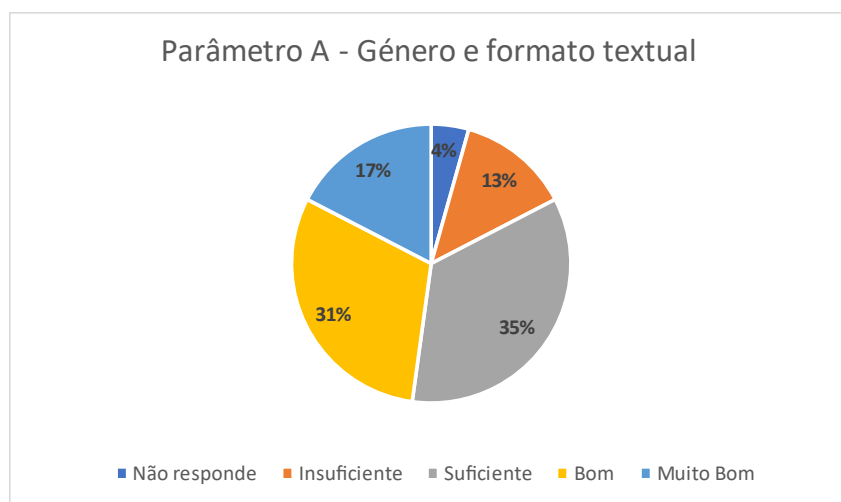
Considero que a situação descrita acima se deve a não serem desafiados a escrever textos a partir de um género dado regularmente, a não terem confiança nas suas competências de escrita e a terem dificuldade em transformarem a informação que recolhem em textos. Além disto, alguns dos alunos não levaram as notas recolhidas durante a visita de estudo, tendo de recorrer à memória para a escrita do primeiro esboço, algo que originou alguma insegurança nos alunos. Ainda assim, esclareci que os alunos podiam partilhar as suas notas com o restante grupo, de modo que os textos ficassem mais completos.

Para a avaliação dos textos, recorri aos parâmetros de correção da competência de escrita da Prova de Aferição de Português para o 5.º ano de escolaridade, do ano de 2021, elaborada pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE): Parâmetro A – Género e Formato Textual; Parâmetro B – Tema e Pertinência da Informação; Parâmetro C - Organização e Coesão Textuais; Parâmetro D – Morfologia e Sintaxe; e Parâmetro E - Ortografia e Pontuação. Dentro dos parâmetros, os indicadores de desempenho foram categorizados de 0 a 4, correspondendo o 0 a «Não responde», o 1 a «Insuficiente», o 2 a «Suficiente», o 3 a «Bom» e o 4 a «Muito Bom».

Em seguida, apresenta-se na figura 2 o gráfico correspondente aos resultados dos textos referentes ao parâmetro A (género e formato textual).

Figura 2

Resultados dos alunos no 1.º esboço individual relativos ao parâmetro A.

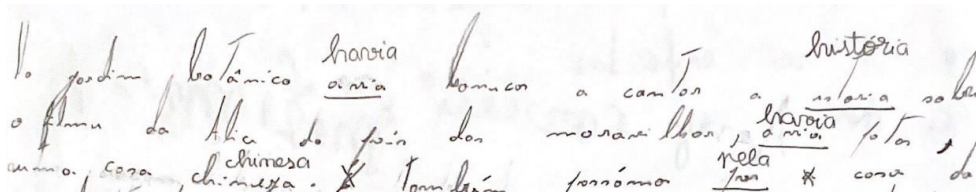


Ao analisar o gráfico acima, verifica-se que a minoria dos alunos (4%), correspondendo apenas a um aluno, não respondeu a este parâmetro, visto que demonstrou muita resistência na tarefa e não escreveu o texto. Por outro lado, a maioria dos alunos (35%) teve um desempenho suficiente no género e formato textual, uma vez que a estrutura dos textos não se encontra completamente adequada ao género textual.

No que respeita a crónica de opinião, existem textos que não contêm a opinião do autor, mas sim uma descrição daquilo que foi observado no local, tal como o texto da figura 3 mostra, em que o aluno menciona «no Jardim Botânico havia bonecos a contar a história sobre o filme da Alice no País das Maravilhas, havia patos e uma casa chinesa», repetindo este tipo de discurso ao longo do texto.

Figura 3

Crônica de opinião do aluno A3 sobre o Jardim Botânico Tropical.

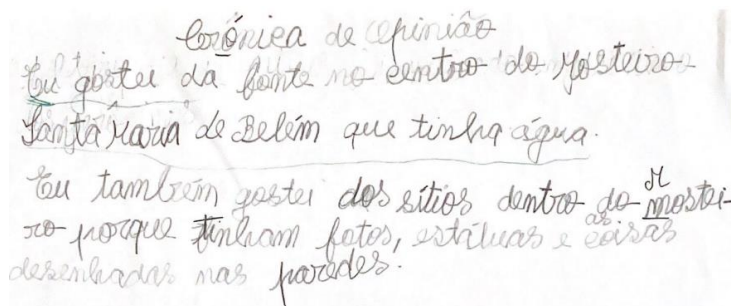


O jardim botânico havia bombar a canton a história
o flama da hica do pin dos moranillo, a história
umano, copa, chimera. & também formo nela * com da.

Além disto, foi possível verificar que existem textos que contêm uma enumeração do que o autor gostou em forma de tópicos e textos em que o autor enumera, de uma forma curta, o que gostou no local visitado (Figura 4).

Figura 4

Crônica de opinião do aluno A5 sobre o Mosteiro dos Jerónimos.

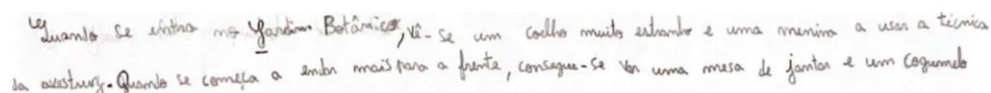


Crônica de opinião
Eu gostei da fonte no centro do Mosteiro
Santa Maria de Belém que tinha água.
Eu também gostei dos sites dentro do mostei-
ro porque tinham fotos, estruturas e coisas
desenhadas nas paredes.

No que concerne as notícias, existem textos que não contêm o «quem?», o «quando?» e um parágrafo conclusivo, parecendo apenas um texto descritivo do que existe no local visitado. Na figura 5, é possível verificar que o aluno descreve o que viu durante a visita ao Jardim Botânico Tropical.

Figura 5

Notícia do aluno A10 sobre o Jardim Botânico Tropical.

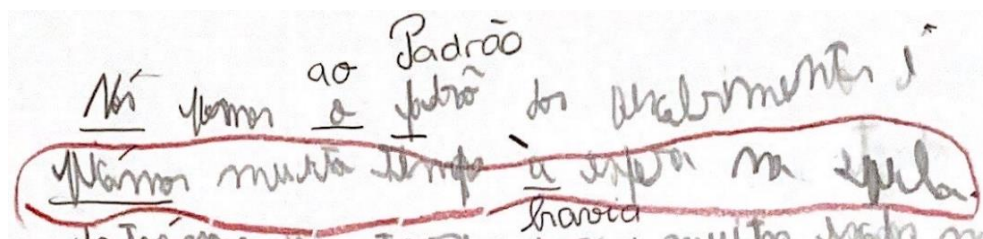


Quando se entra no Jardim Botânico, vê-se um colcho muito bonito e uma menina a usar a técnica
da escultura. Quando se começa a andar mais para a frente, consegue-se ver uma mesa de jantar e um coqueiro

Existem, também, textos em que são referidas as opiniões dos autores (Figura 6), tal como podemos ver na informação circundada no texto, no qual o aluno refere «nós fomos ao Padrão dos Descobrimentos e ficámos muito tempo à espera na fila».

Figura 6

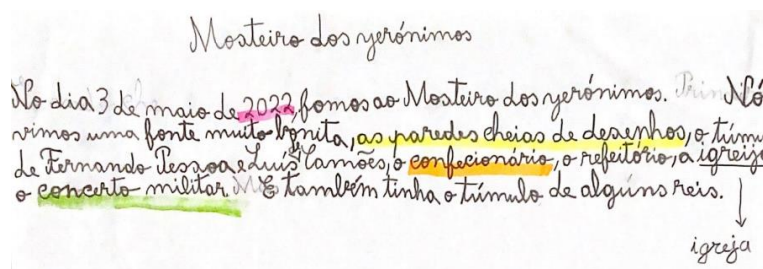
Notícia do aluno A24 sobre o Padrão dos Descobrimentos.



Relativamente à reportagem, existem textos que não contêm o «quem?», enumerando apenas o que foi observado numa só frase, sem parágrafo conclusivo (Figura 7).

Figura 7

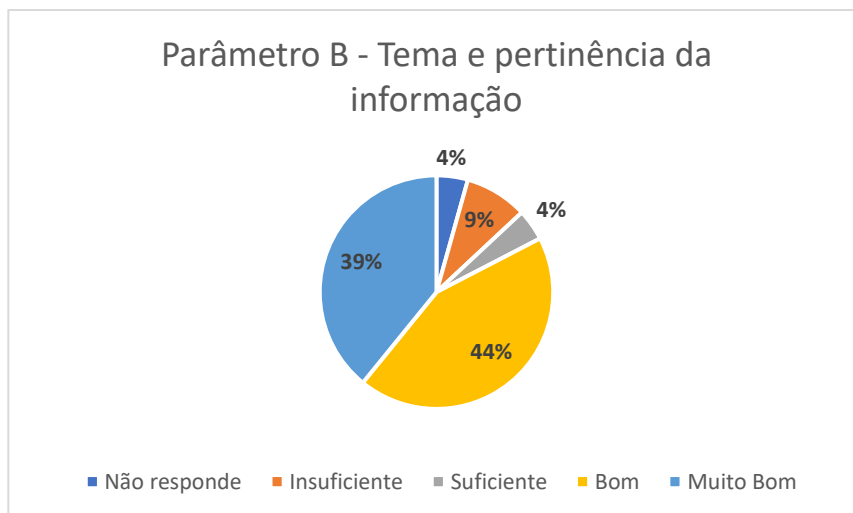
Reportagem do aluno A22 sobre o Mosteiro dos Jerónimos.



De seguida, apresentam-se os resultados dos textos referentes ao parâmetro B (Tema e pertinência da informação) na figura 8.

Figura 8

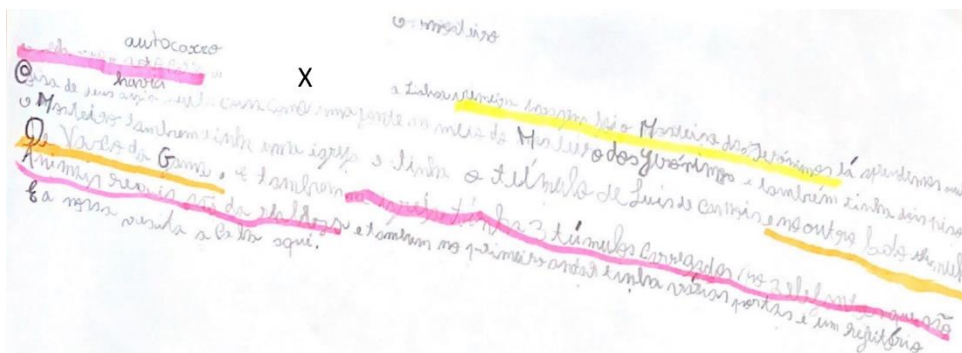
Resultados dos alunos no 1.º esboço individual relativos ao parâmetro B.



Como é possível verificar no gráfico da figura 8, apenas um aluno se posicionou na classificação «não responde» e «suficiente», visto que um deles não escreveu o texto e o outro aluno enumerou apenas aquilo que observou no local visitado. Em contrapartida, a maioria dos alunos (44%) teve um desempenho bom, uma vez que o tema e a pertinência da informação se encontram parcialmente completos (Figura 9).

Figura 9

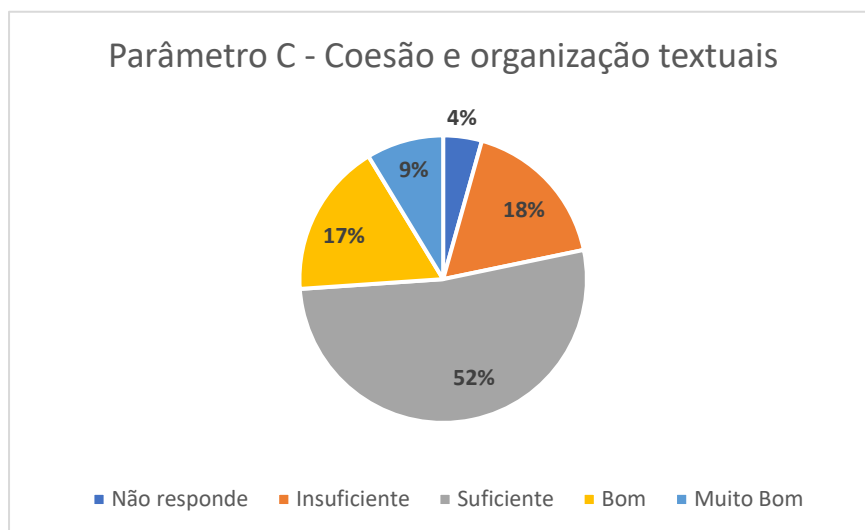
Reportagem do aluno A7 sobre o Mosteiro dos Jerónimos (sendo X a localidade da escola).



Na figura 10, são apresentados os resultados dos textos referentes ao parâmetro C (Coesão e organização textuais).

Figura 10

Resultados dos alunos no 1.º esboço individual relativos ao parâmetro C.



Observando o gráfico da figura 10, é possível verificar que só um aluno se encontrou na classificação «não responde», correspondendo ao aluno que não escreveu o texto. Concomitantemente, mais de metade dos alunos (52%) teve um desempenho apenas suficiente, pois estes não demarcam adequadamente as diferentes partes do texto (Figura 11), de que é exemplo a ausência de parágrafos.

Notícia do aluno A16 sobre o Jardim Botânico Tropical.

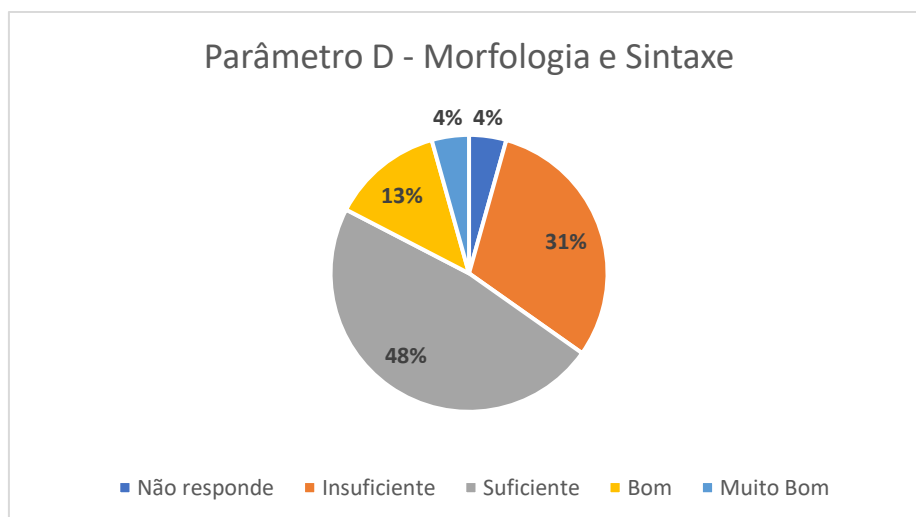
Foi possível verificar, também, que os alunos escrevem textos pouco organizados, não existindo uma conexão entre as ideias que devem ser transmitidas, parecendo frases soltas. Além disto, os alunos não recorrem a conectores diversificados, repetindo sempre os mesmos, como é o caso da palavra «depois» que é excessivamente utilizada na progressão de tempo no texto da figura 12 (rodeado no texto com cor vermelha).

Notícia do aluno A15 sobre o Padrão dos Descobrimentos.

Em seguida, apresentam-se os resultados dos textos no que diz respeito o parâmetro D (Morfologia e Sintaxe) na figura 13.

Figura 13

Resultados dos alunos no 1.º esboço individual relativos ao parâmetro D.



Ao analisar os dados no gráfico apresentado, verifica-se que apenas um aluno se posicionou na classificação «não responde» e um aluno na classificação «muito bom», uma vez que um deles não escreveu o texto e o outro redigiu um texto em que domina processos de conexão frásica (concordâncias, flexão verbal, propriedades de seleção - regências verbais e argumentos do verbo). Por outro lado, a maioria dos alunos (48%) teve um desempenho suficiente, visto que redigem um texto com incorreções nos processos de conexão intrafrásica (Figura 14). No exemplo apresentado na figura 14, compreende-se que o texto que o aluno escreveu parece não ter muito significado para ele, pois fez uma cópia literal das informações que anotou no seu bloco de notas.

Figura 14

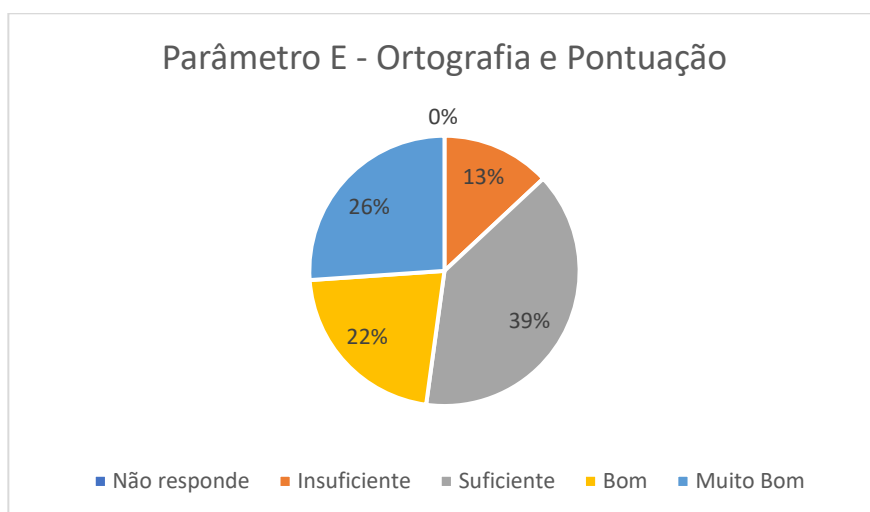
Crónica de opinião do aluno A13 sobre o Mosteiro dos Jerónimos.

O Mosteiro dos Jerónimos foi terminado em 1500.
Os ^{monges} ~~monjes~~ a comer não podiam falar, eles tinham de
servir um outro monge a ler textos. Uma coisa que
mós também ~~temos~~ ^{soubemos} foi que eles a comer comiam sem
mesas e cadeiras.

Por último, na figura 15 são apresentados os resultados dos textos relativos ao parâmetro E (Ortografia e Pontuação).

Figura 15

Resultados dos alunos no 1.º esboço individual relativos ao parâmetro E.



Os dados apresentados no gráfico da figura 15 permitem verificar que a minoria dos alunos (13%) teve um desempenho insuficiente, pois tiveram entre dezoito e vinte e quatro erros ortográficos e de pontuação. Paralelamente, verifica-se que a maioria dos alunos (39%) teve um desempenho suficiente, pois tiveram entre onze e dezoito erros ortográficos e de pontuação.

Relacionando o que se concluiu na sessão inicial, relativamente ao conhecimento que apenas alguns alunos verbalizaram e os resultados do primeiro esboço individual, verificou-se que os alunos não mobilizaram esse conhecimento no momento da escrita e muitos dos alunos limitaram-se a descrever aquilo que viram durante a visita de estudo.

Na secção seguinte, apresenta-se a análise da revisão dos alunos ao primeiro esboço individual e da reflexão sobre as características dos géneros textuais a que recorreram na escrita.

2. Análise das etapas de reflexão sobre as características de género e de revisão do primeiro esboço individual

Nesta secção, proceder-se-á à análise da reflexão dos alunos sobre as características de géneros abordados, ou seja, ao nível da macroestrutura textual, e, posteriormente, à análise da revisão do primeiro esboço individual, ao nível da macroestrutura e da microestrutura. Para isso, analisar-se-á as respostas dos alunos às fichas formativas de características de género e as respostas aos guiões de revisão de textos

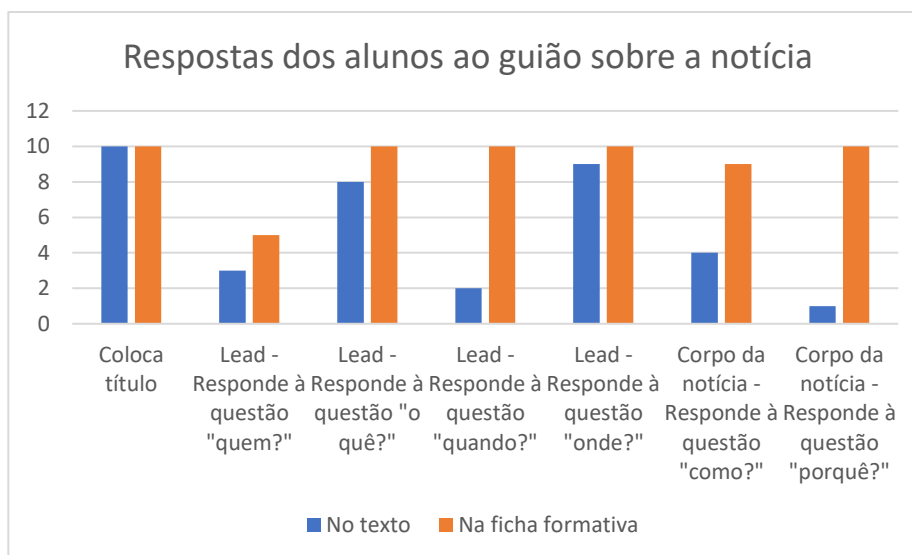
2.1. Análise da reflexão sobre as características de género

Nesta fase, individualmente, os alunos confrontaram os seus textos com escritos sociais do mesmo tipo, para que, por um lado, conseguissem organizar de outro modo a informação expressa no texto, refletindo sobre o que faltava escrever no texto, e, por outro lado, consolidassem o conhecimento sobre as características dos géneros textuais abordados a que recorreram nos seus escritos.

Neste sentido, no gráfico da figura 16 é possível comparar as respostas dos alunos à ficha formativa com os seus escritos, em concreto relativamente à estrutura de notícias.

Figura 16

Respostas dos alunos a guião sobre a notícia.



O gráfico da figura 16 demonstra que existe um maior número de alunos a responder adequadamente na ficha formativa aos indicadores apresentados do que nos seus textos. Apenas no descritor «coloca o título» se encontra um número de respostas igual tanto no texto, como na ficha formativa.

De acordo com o gráfico, é possível afirmar que a maior diferença entre as respostas se encontra no indicador “responde à questão «porquê?»”, tal como mostram as figuras 17 e 18. Na figura 17, o aluno A16 responde adequadamente às questões na ficha formativa, mas não responde no texto.

Figura 17

Respostas do aluno A16 à ficha formativa.

	Quando?	3 de maio 2022
	Onde?	jardim
Corpo da notícia	Como?	porque fomos a uma visita
	Porquê?	porque fomos a uma visita de estudo

Assim, ao observar o texto da figura 18, compreende-se que o aluno A16 não responde às questões «quando?», «como?» e «porquê?» do mesmo modo que responde na ficha formativa. Ainda assim, o aluno A16 responde à questão «onde?» (rodeado no texto com cor vermelha) e à questão «o quê?» (sublinhado no texto com cor vermelha).

Figura 18

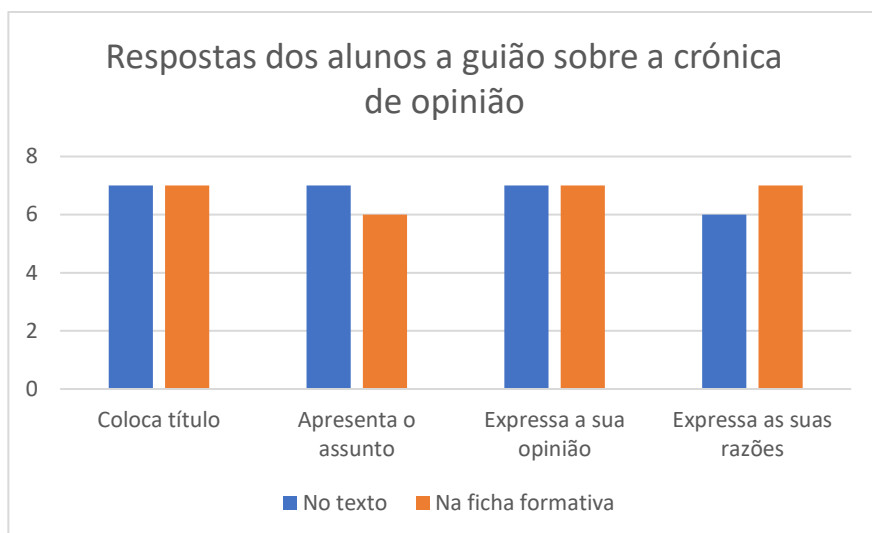
Texto do aluno A16.

Quando chegámos à entrada, vimos que o jardim era plantas
 Sobre a Alice do país das maravilhas. Tinha plantas
 muito diferentes das que vimos normalmente na rua. Tivemos

Relativamente à crónica de opinião, em seguida, apresenta-se um gráfico (Figura 19), em que se expõe a comparação das respostas dos alunos à ficha formativa e aos seus escritos.

Figura 19

Respostas dos alunos a guião sobre a cónica de opinião.



Da leitura do gráfico, depreende-se que a maioria dos alunos correspondeu ao que foi solicitado, quer na ficha formativa, quer no texto, embora exista um maior número de alunos a introduzir o assunto no texto, sem que o tivesse feito na ficha formativa, como se pode ver nas figuras 20 e 21. Na figura 20, é possível constatar que o aluno A5 não apresenta o assunto na ficha formativa.

Figura 20

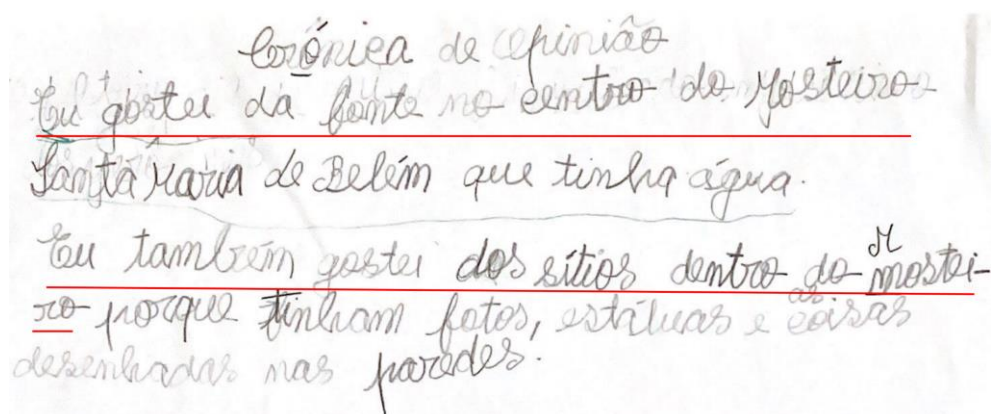
Respostas do aluno A5 à ficha formativa.

Título	A minha opinião do Mosteiro de Jerónimos.
Qual o assunto?	Os quadros, os desenhos nas paredes.
Qual a opinião?	Eu gostei de ir ao Mosteiro de Santa Maria de Belém.
Quais as razões?	Porque tinha quadros giro, ritos giro.

No entanto, o mesmo aluno apresenta o assunto no texto, como podemos observar sublinhado com cor vermelha na figura 21.

Figura 21

Texto do aluno A5.



Crônica de opinião
 Eu gostei da fonte no centro do Mosteiro Santa Maria de Belém que tinha água.
 Eu também gostei dos sites dentro do mosteiro porque tinham fotos, estatuas e coisas desenhadas nas paredes.

Note-se, contudo, que existe um maior número de alunos a expressar as razões que fundamentam a sua opinião na ficha formativa do que no texto, como se pode verificar pela comparação das figuras 22 e 23.

Figura 22

Respostas do aluno A1 à ficha formativa.

Título	A viagem ao jardim botânico.
Qual o assunto?	é sobre a viagem da 4ª ano
Qual a opinião?	Foi muito bom.
Quais as razões?	Foi muito bom ir para a casa da Marcela Rebelo de Sousa.

Como se pode ler, as razões apresentadas pelo aluno A1 na ficha formativa não figuram no texto.

Figura 23

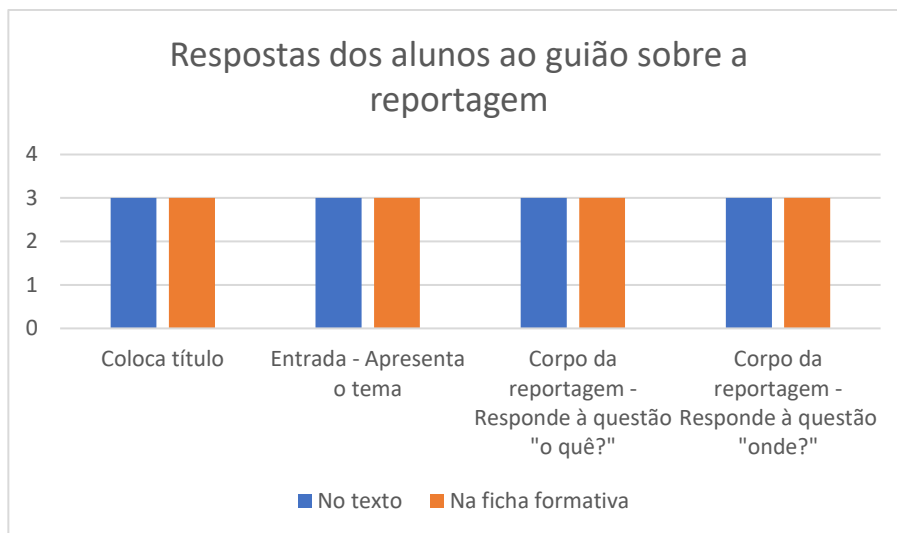
Texto do aluno A1.

No jardim botânica, nós, a turma de 4^o ano,
vimos muitas coisas. Começamos por ver o país
das maravilhas. Lá, havia muitas personagens
das histórias da fada das maravilhas como: a
Alice. Depois eu não decorei a ordem, mas eu
ainda me lembro de alguns. Havia, também, uma
cadelinha grande e outra pequena, que estava dentro
do buraco, havia uma rainha, um rei, borboletas, coque-
les...
o jardim muito (III)

No que respeita a reportagem, através do gráfico da figura 24, constata-se que não existe diferença entre os resultados das respostas dos alunos nos textos e na ficha formativa, verificando que os alunos corresponderam à estrutura do gênero textual que escreveram. Em relação aos gêneros antes analisados, existe um equilíbrio entre conhecimento explicitado e mobilizado para a competência de escrita.

Figura 24

Respostas dos alunos ao guião sobre a reportagem.



2.2. Análise da revisão do primeiro esboço individual

Após confrontarem os textos com os escritos sociais e as fichas formativas, os alunos reviram os seus textos com o apoio de um guião de revisão de textos para cada género textual. Os alunos preencheram os guiões de revisão (cf. Anexos E, F e G) autonomamente, escrevendo, em simultâneo, algumas observações referentes ao seu texto.

Considerando a autoavaliação dos alunos no guião de revisão de textos, em seguida, apresenta-se uma contabilização das respostas dos alunos a cada descritor de desempenho referente aos textos do género notícia na tabela 9.

Tabela 9

Respostas dos alunos ao guião de revisão de notícias.

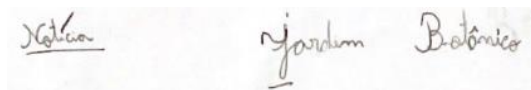
Descritores de desempenho	Ocorrências (%)
Menciona o facto principal.	100
Responde à questão "quem?".	81,82
Responde à questão "o quê?".	81,82

Responde à questão "quando?".	63,64
Responde à questão "onde?".	90,91
Responde à questão "como?".	90,91
Responde à questão "porquê?".	63,64
Escreve um título apelativo.	63,64
Utiliza expressões de tempo diversificadas.	54,55
Repete palavras desnecessariamente.	63,64
Inicia as frases com letra maiúscula.	90,91
Começa os parágrafos mais à direita do que o restante texto.	27,27
Utiliza corretamente os sinais de pontuação.	81,82
Escreve sem erros ortográficos.	18,18
Coloca um ponto final sempre que termina uma frase.	90,91

Os dados apresentados na tabela 9 permitem verificar que, num total de onze alunos que preencheram o guião de revisão de textos, 63,64% dos alunos consideraram que escreveram títulos apelativos. Note-se que os títulos escritos são alusivos ao local visitado, sem o mencionarem no texto, tal como podemos verificar no exemplo da figura 25.

Figura 25

Título da notícia do aluno A16 sobre o Jardim Botânico Tropical.



Com efeito, torna-se essencial destacar que existiram por parte dos alunos verbalizações metalinguísticas e, fundamentalmente, metatextuais que manifestam a capacidade de os alunos refletirem, verbalizando as propriedades de elementos textuais. Deste modo, as observações que serão mencionadas ao longo desta secção demonstram que os alunos, espontaneamente e autonomamente, têm a capacidade de reflexão sobre o seu discurso, o que é potenciado pela estratégia que foi utilizada nesta intervenção pedagógica, que os coloca a refletir, através da auto e heteroavaliação e do discurso entre pares.

Assim, alguns dos alunos escreveram nas observações do guião de revisão de textos frases como, por exemplo: “Não parece muito interessante”;

“Para ser sincero eu não sei”; e “Mais ou menos porque os verdadeiros jornais apelativos são os dos jornalistas verdadeiros”.

Em simultâneo, destaca-se que um grande número de alunos considerou que a estrutura do seu texto se aproximava do que era pretendido. Todavia, tal como se constou na secção 1, houve alunos que não responderam a determinadas questões próprias do género textual, afirmando nas observações: “Não coloquei quando aconteceu”; “Podia ter respondido a porquê”; “Falta-me acrescentar”; e “Não me lembro do dia”.

Os dados da tabela 9 permitem, também, verificar que 54,55% dos alunos consideraram que utilizaram expressões de tempo diversificadas, embora apenas 27,27% o tenha feito, colocando afirmações, como: “Não sabia o que era isso”; “Só meto raramente”; e “Não usei expressões”. Ainda, 63,64% dos alunos consideraram que repetiram palavras desnecessariamente, embora 45,45% o tenha feito, verificando-se que as palavras mais vezes repetidas são «depois», «também», «e» e «quando». Sobre esta questão, um dos alunos afirmou: “Poderia ter colocado menos vezes a palavra depois”.

Além disto, 27,27% dos alunos consideraram que começaram os parágrafos mais à direita do que o restante texto, ainda que 36,36% o tenha concretizado, afirmando nas observações, por exemplo: “Esqueço-me”; “Não sei”; e “Mais ou menos”.

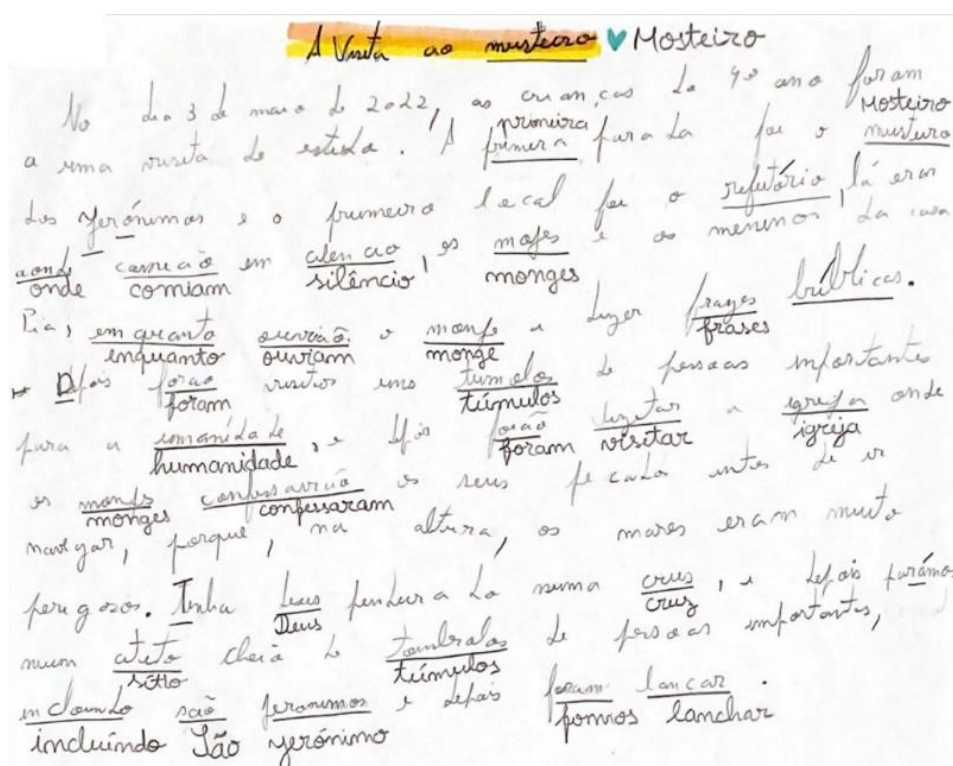
Através destes dados e afirmações dos alunos, constata-se que alguns deles têm consciência metalinguística sobre o que escreveram nos seus textos no momento da revisão, percebendo quais as suas dificuldades e o que teriam de alterar nos textos.

Analisa-se, ainda, que 81,82% dos alunos consideraram que utilizaram corretamente os sinais de pontuação, 18,18% dos alunos consideraram que escreveram sem erros ortográficos e 90,91% dos alunos consideraram que colocaram um ponto final sempre que terminam uma frase. Porém, ao analisar os textos dos alunos, notou-se que 18,18% dos alunos escreveram sem erros ortográficos e 90,91% colocou um ponto final sempre

que terminam uma frase. É possível, ainda, constatar que 81,82% dos alunos utilizaram corretamente os sinais de pontuação, sendo que o principal problema identificado é a colocação da vírgula, uma vez que os alunos, ao invés de escreverem um texto, escrevem uma frase com uma dimensão maior, não utilizando vírgulas ou pontos finais de forma adequada. Este problema é ilustrado pelo exemplo da figura 26, no qual o aluno escreve uma primeira frase introdutória e, de seguida, escreve outra frase para descrever tudo o que aconteceu durante a visita, sem colocar vírgulas e, ficando, assim, demasiado extensa.

Figura 26

Notícia do aluno A9 sobre o Mosteiro dos Jerónimos.



Tendo em conta, agora, os resultados de cada aluno na escrita de crónicas de opinião, apresenta-se, em seguida, uma contabilização das respostas dos alunos a cada descritor de desempenho na tabela 10.

Tabela 10

Respostas dos alunos ao guião de revisão de crónicas de opinião.

Descritores de desempenho	Ocorrências (%)
Apresenta um assunto atual.	83,33
Expressa a sua opinião.	100
Fundamenta a sua opinião, apresentando razões e exemplos.	83,33
Escreve um título apelativo.	66,67
Utiliza expressões diversificadas de causa para explicar o seu ponto de vista.	66,67
Repete palavras desnecessariamente.	50
Inicia as frases com letra maiúscula.	83,33
Começa os parágrafos mais à direita do que o restante texto.	33,33
Utiliza corretamente os sinais de pontuação.	100
Escreve sem erros ortográficos.	50
Coloca um ponto final sempre que termina uma frase.	100

Os dados apresentados na tabela 10 permitem verificar que, num total de seis alunos que preencheram o guião de revisão de textos, 83,33% dos alunos consideraram que apresentaram um assunto atual, embora 100% o tenha feito, 100% dos alunos consideraram que expressaram a sua opinião, 66,67% dos alunos consideraram que escreveram um título apelativo, ainda que somente 33,33% o tenha feito. Além disto, 83,33% dos alunos consideraram que fundamentaram a sua opinião dando razões e exemplos, uma vez que somente um dos alunos não tenha expressado a sua opinião, descrevendo apenas aquilo que viu no local visitado. Este aluno afirmou nas observações: “Não expressei muito”.

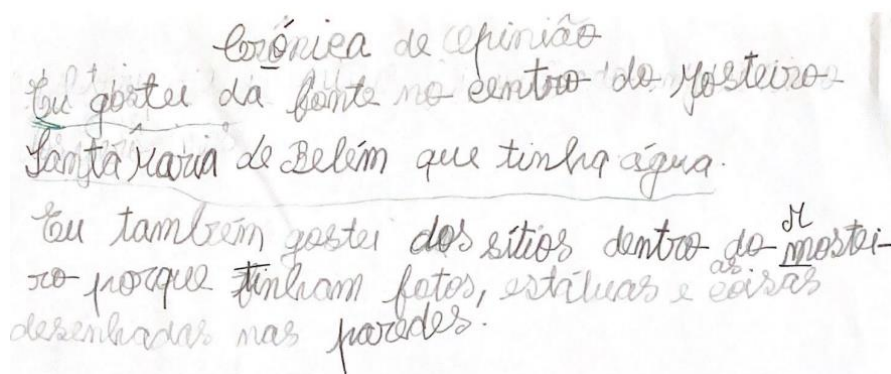
Analisando os dados, verifica-se que, dos seis alunos que preencheram os guiões de revisão de textos, 50% considerou que repetiram palavras desnecessariamente, ainda que 83,33% o faça, 83,33% dos alunos consideraram que iniciaram as frases com letra maiúscula e 33,33% dos alunos consideraram que começaram os parágrafos mais à direita do que o

restante texto, embora nenhum deles o tenha feito, afirmando nas observações, por exemplo: “Tenho de melhorar o texto” e “Não dei espaço”. Verificou-se, ainda, que 66,67% dos alunos consideraram que utilizaram expressões diversificadas de causa para explicar o seu ponto de vista, ainda que nenhum o tenha concretizado, tendo estes utilizado apenas a palavra «porque» para explicar o seu ponto de vista, tal como a figura 27 corrobora. Com efeito, houve alunos que afirmaram nas observações: “Usei sempre a mesma expressão” e “Não usei expressões”.

Através das opções que os alunos mencionaram, os mesmos mostraram-se conscientes dos problemas das suas produções. Deste modo, os alunos reconheceram possíveis falhas e melhorias a realizar nos seus textos, considerando as características neste género textual.

Figura 27

Crónica de opinião do aluno A5 sobre o Mosteiro dos Jerónimos.



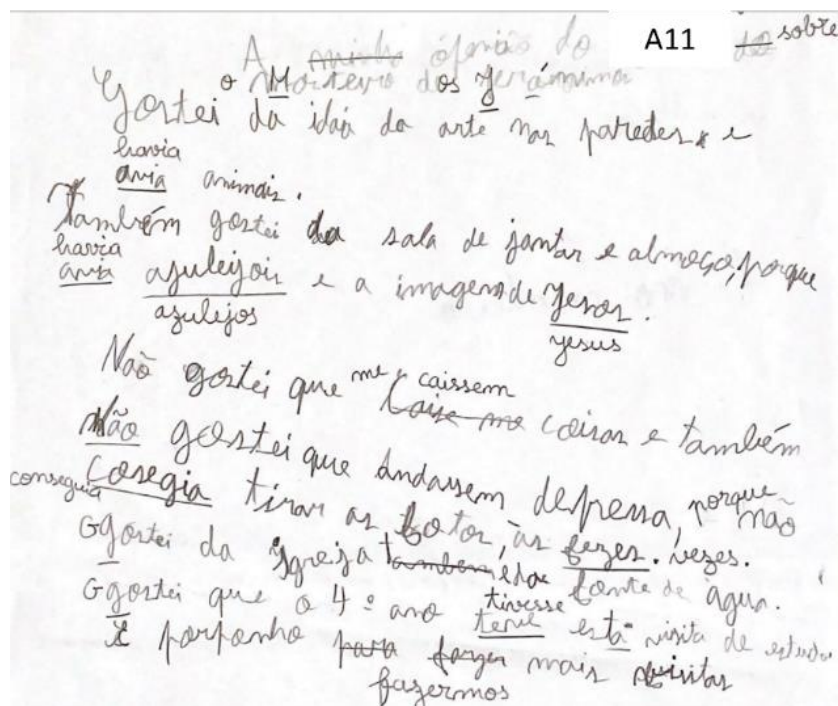
Crónica de opinião
Eu gostei da fonte no centro do Mosteiro
Santa Maria de Belém que tinha água.
Eu também gostei dos sítios dentro do mostei-
ro porque tinham fotos, estatuas e coisas
desenhadas nas paredes.

A tabela 10 mostra, ainda, que, 100% dos alunos consideraram que utilizam corretamente os sinais de pontuação, ainda que 83,33% o faça, 50% dos alunos consideraram que escrevem sem erros ortográficos, embora apenas um dos alunos não tenha erros no seu texto. Deste modo, é possível constatar que a maior dificuldade dos alunos que escreveram crónicas de opinião é a consciência dos problemas de ortografia, como é possível

observar na figura 28, na qual o texto do aluno A11 apresenta alguns erros ortográficos.

Figura 28

Crónica de opinião do aluno A11 sobre o Mosteiro dos Jerónimos (sendo A11 a designação associada ao aluno).



No que concerne os resultados de cada aluno na escrita de reportagens, em seguida, encontra-se uma contabilização das respostas dos alunos a cada descritor de desempenho na tabela 11.

Tabela 11

Respostas dos alunos ao guião de revisão de reportagens.

Descritores de desempenho	Ocorrências (%)
Apresenta o tema do texto.	75
Responde à questão "o quê?".	75
Responde à questão "onde?".	75
Inclui discurso direto e/ou indireto.	0

Escreve um título apelativo.	50
Utiliza expressões de tempo diversificadas.	0
Repete palavras desnecessariamente.	75
Inicia as frases com letra maiúscula.	75
Começa os parágrafos mais à direita do que o restante texto.	0
Pontua o discurso direto com dois pontos, parágrafo e travessão ou com aspas.	0
Utiliza corretamente os sinais de pontuação.	50
Escreve sem erros ortográficos.	25
Coloca um ponto final sempre que termina uma frase.	50

Os dados apresentados na tabela 11 permitem verificar que, em quatro alunos, 75% considerou que apresentaram o tema do texto nos seus textos e responderam às questões «o quê?» e «onde?» e nenhum aluno considerou que que incluísse discurso direto e/ou indireto, tendo afirmado nas observações: “Não fiz porque não me lembrei”. Ainda assim, destaca-se que um dos alunos incluiu discurso indireto.

Mais, é possível constatar que 50% dos alunos consideraram que escreveram um título apelativo, ainda que nenhum o tenha feito, escrevendo somente o nome do local visitado, neste caso, «Mosteiro dos Jerónimos». Os alunos que não escreveram títulos apelativos tomaram consciência disso e admitiram-no nas observações, tal como é possível verificar na figura 29, embora não tenham corrigido esse aspeto.

Figura 29

Guião de revisão do aluno A20 (Não porque está simples).

Na reportagem...	Sim	Não	Observações
Título			
Escrevi um título apelativo?		X	Não porque está simples. ♥

Ao observar os resultados da tabela 11, verifica-se que 75% dos alunos consideraram que repetiram palavras desnecessariamente e nenhum aluno considerou que começasse os parágrafos mais à direita do que o restante texto ou utilizasse expressões de tempo diversificadas, tal como podemos

observar na figura 30 e nas observações, por exemplo: “Não, porque eu achei que não fazia sentido neste texto” e “Não usei expressões de tempo”.

Figura 30

Guião de revisão da reportagem preenchido pelo aluno A20 (Mas podia, mas não. Só utilizei «também» e «e» / No «e» muitas vezes.)

	Sim	Não	
Usei expressões de tempo diversificadas (quando, entretanto, a seguir, após, em seguida, etc.)		X	Mas podia mas não só utilizei também e e...
O texto tem repetições desnecessárias? Em que palavras?	X		Não é muita vezes.

Nas respostas dos alunos aos guiões de revisão de textos, apurou-se que nenhum aluno utilizou o discurso direto no seu texto, 50% dos alunos consideraram que utilizam corretamente os sinais de pontuação. Além disto, 25% dos alunos consideraram que escrevem sem erros ortográficos, embora nenhum aluno escreva sem erros, e 50% dos alunos consideraram que colocam um ponto final sempre que terminam uma frase, ainda que 100% o tenha feito.

À semelhança do que aconteceu com os grupos responsáveis pela escrita de crónicas de opinião, os alunos também mostraram reconhecer as suas fragilidades nas produções textuais, reconhecendo possíveis melhorias a realizar nos seus textos, considerando os indicadores de desempenho descritos no guião de revisão.

Deste modo, revistos os textos, procedeu-se à fase de reescrita global dos textos em grupo e avaliação, fases estas que serão detalhadamente analisadas na secção seguinte.

3. Análise das etapas de reescrita das produções finais em grupo e de avaliação

Nesta secção, serão analisadas as respostas dos alunos ao guião de revisão de textos e a reescrita das produções finais em grupo, ao nível de macroestrutura e microestrutura de textos. Por fim, proceder-se-á à análise da avaliação sistemática e pragmática dos Estaleiros de Escrita (Jolibert (coord.), 1994) pelos alunos e pela DE.

3.1. Análise das respostas dos alunos ao guião de revisão de textos

Torna-se essencial iniciar esta secção referindo que, após a reescrita dos textos em grupo, em que reescreveram os esboços individuais, juntando partes dos textos de cada elemento do grupo para que resultasse num só texto, os alunos reviram, novamente, os seus textos com o apoio do guião de revisão de textos para cada género textual.

Considerando os resultados de cada aluno, em seguida, apresenta-se uma contabilização das respostas dos três grupos a cada descritor de desempenho referente aos textos do género notícia na tabela 12.

Tabela 12

Respostas dos grupos ao guião de revisão de notícias.

Descritores de desempenho	Número de ocorrências
Menciona o facto principal.	3
Responde à questão "quem?".	2
Responde à questão "o quê?".	3
Responde à questão "quando?".	3
Responde à questão "onde?".	3
Responde à questão "como?".	3
Responde à questão "porquê?".	3
Escreve um título apelativo.	2
Utiliza expressões de tempo diversificadas.	3
Repete palavras desnecessariamente.	0
Inicia as frases com letra maiúscula.	3

Começa os parágrafos mais à direita do que o restante texto.	3
Utiliza corretamente os sinais de pontuação.	3
Escreve sem erros ortográficos.	3
Coloca um ponto final sempre que termina uma frase.	3

A tabela 12 demonstra que dos três grupos que escreveram notícias, apenas um grupo considerou que não respondeu à questão «quem?» e não escreveu um título apelativo. Porém, tal como podemos ver na figura 31, o grupo 3 mencionou que procederia às alterações na fase da produção final, referindo de que modo as fariam, demonstrando reconhecer eventuais melhorias.

Figura 31

Guião de revisão da notícia preenchido pelo grupo 3. (Vamos mudar o título para a aventura no Padrão dos Descobrimentos / Acrescentamos a turma do 4.º ano)

Na notícia...	Sim	Não	Observações
Título			
Escrevi um título apelativo?		N	Vamos mudar o título para a aventura no Padrão dos Descobrimentos
Mencionei o facto principal?	S		Não vamos mudar as frases principais
Lead			
Respondi à questão «Quem?»		N	Acrescentamos a turma do 4.º ano

Além disto, durante a revisão, o grupo 5 verificou que o seu texto não tinha uma conclusão e, por isso, queriam começar o parágrafo de conclusão com o conector «por fim». Porém, ao ler o texto, o grupo percebeu que já tinham escrito uma frase com a expressão mencionada anteriormente. Deste modo, pensaram que poderiam usar outro conector, como «no final».

Através da leitura da tabela 12, verifica-se que todos os grupos consideram que cumpriram os descritores apresentados. Porém, o grupo 3 ainda demonstra alguma dificuldade na construção do texto, uma vez que

escreveram um texto com um só parágrafo, tal como podemos ver na figura 32.

Figura 32

Notícia sobre o Padrão dos Descobrimentos escrita pelo grupo 3.

Notícia:

Padrão dos descobrimentos

No Padrão dos Descobrimentos, nós ficamos à espera na fila para entrar, e quando entramos nós subimos de elevador para ir lá para cima. Lá em cima, era muito alto e não podíamos estar de bicos de pés, depois como aquilo não dava para ver a vista, nós usamos um periscópio para ver a vista e nós vimos a Torre de Belém, a Ponte 25 de Abril, o Rio Tejo, um bocado da Ponte Vasco da Gama, etc... E depois descemos outra vez de elevador. Depois no chão tinha uma Rosa dos Ventos que a África do Sul ofereceu para decoração do terreiro de acesso ao Padrão. Depois de lado da torre tinha Infante D. Henrique filho de D. Felipe de Encontro (1359-1415) e de João I (1357-1433).

De seguida, apresenta-se a tabela 13 com a contabilização das respostas dos grupos relativas à reescrita de crónicas de opinião.

Tabela 13

Respostas dos grupos ao guião de revisão de crónicas de opinião.

Descritores de desempenho	Número de ocorrências
Apresenta um assunto atual.	2
Expressa a sua opinião.	2
Fundamenta a sua opinião, apresentando razões e exemplos.	2
Escreve um título apelativo.	2
Utiliza expressões diversificadas de causa para explicar o seu ponto de vista.	2
Repete palavras desnecessariamente.	0
Inicia as frases com letra maiúscula.	2
Começa os parágrafos mais à direita do que o restante texto.	2
Utiliza corretamente os sinais de pontuação.	2
Escreve sem erros ortográficos.	2
Coloca um ponto final sempre que termina uma frase.	2

Ao observar os dados da tabela 13, verifica-se que os dois grupos que escreveram crónicas de opinião consideraram que cumpriram os descritores

apresentados. Todavia, ao analisar os textos, verificou-se que o grupo 1 não começou todos os parágrafos mais à direita do que o restante texto, como a figura 33 mostra (rodeado com cor vermelha). Assim, através deste exemplo torna-se evidente que pode ter havido uma falha do grupo por esquecimento ou por existirem ainda dúvidas relativas à marca de parágrafo.

Figura 33

Crónica de opinião sobre o Jardim Botânico escrita pelo grupo 1.

Na viagem ao jardim Botânico

Na viagem ao Jardim Botânico, nós encontrámos várias coisas tropicais, por exemplo: árvores, plantas, animais...também vimos a casa do presidente Marcelo Rebelo Sousa

Foi uma viagem, mas valeu A pena e havia monumentos muito bonitos E antigos. Foi muito divertido e gostava de repetir!!

No Jardim Botânico, havia vários bonecos e bonecas, esses bonecos contavam a história da Alice no país das maravilhas. Cada boneco contava um bocadinho da história. Tinha um sapo a fazer um "fixe" com a mão, era muito cool!! Foi muito fixe, devia ter ido há mais tempo, gostei muito!

Nós gostámos muito de ir ao Jardim Botânico, nós queríamos repetir.

Além do exemplo anterior, verifiquei que existem algumas dificuldades na utilização dos sinais de pontuação e na ortografia, tal como podemos verificar na figura 34. Na primeira frase, encontra-se um erro na utilização dos sinais de pontuação, em que o grupo, ao escrever o texto, colocou uma vírgula entre o sujeito e o predicado e, na segunda frase, o grupo escreveu «chamo-nos», ao invés de «chamou-nos».

Figura 34

Crónica de opinião sobre o Mosteiro dos Jerónimos escrita pelo grupo 2.

O quadro que nós gostámos, é Adoração dos Pastores.

Esta obra de arte chamo-nos à atenção, porque não tinha autor.

Relativamente ao grupo que escreveu uma reportagem, apresenta-se a tabela 14 com as respostas do grupo ao guião de revisão de reportagens.

Tabela 14

Respostas dos grupos ao guião de revisão de reportagens.

Descritores de desempenho	Número de ocorrências
Apresenta o tema do texto.	1
Responde à questão "o quê?".	1
Responde à questão "onde?".	1
Inclui discurso direto e/ou indireto.	0
Escreve um título apelativo.	1
Utiliza expressões de tempo diversificadas.	1
Repete palavras desnecessariamente.	1
Inicia as frases com letra maiúscula.	1
Começa os parágrafos mais à direita do que o restante texto.	1
Pontua o discurso direto com dois pontos, parágrafo e travessão ou com aspas.	0
Utiliza corretamente os sinais de pontuação.	1
Escreve sem erros ortográficos.	1
Coloca um ponto final sempre que termina uma frase.	1

Nesta tabela, é possível verificar que os elementos do grupo, apesar de terem consciência de que o título escolhido não seria o mais apelativo, decidiram mantê-lo, sendo o mesmo «Mosteiro dos Jerónimos». O grupo 6 considerou, ainda, que não começou todos os parágrafos mais à direita do que o restante texto, uma vez que só o fizeram no parágrafo inicial, e considerou que não pontua o discurso direto corretamente, visto que só incluiu discurso indireto no seu texto, assim como mostra a figura 35 (sublinhado com cor vermelha). Neste sentido, demonstraram tomar consciência das características do seu texto.

Figura 35

Reportagem sobre o Mosteiro dos Jerónimos escrita pelo grupo 6.

Quando nós fomos não tinha mesas nem cadeiras também tinha uma igreja.
Em seguida falámos e vimos uma fonte lindíssima, tinha relva ao lado e a relva parecia um labirinto. O guia falou sobre Luís de Camões. Também vimos

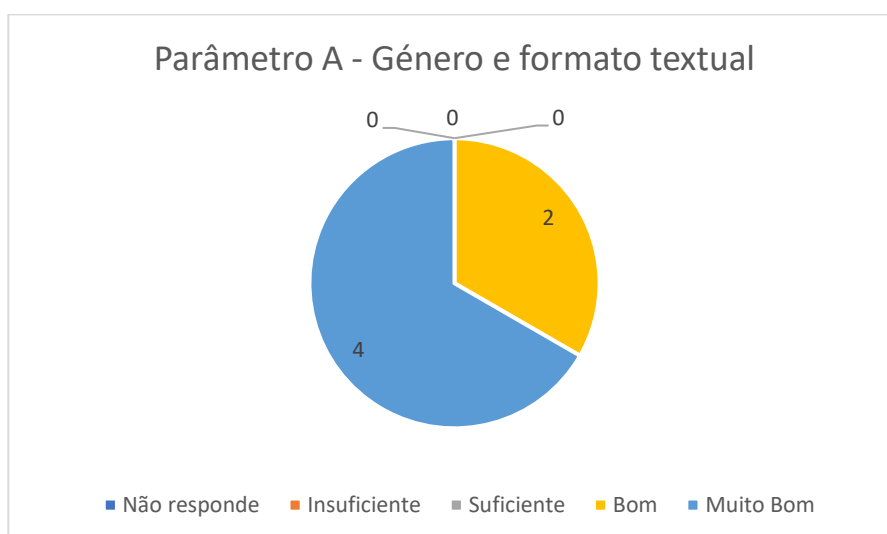
Face aos resultados obtidos nas produções iniciais, constata-se que os alunos, nesta fase, demonstraram uma evolução positiva nas suas aprendizagens e conhecimentos relativos à estrutura dos géneros textuais trabalhados. Além disto, verificou-se que os alunos tomaram em conta os indicadores dos guiões de revisão de textos para escreverem os textos de grupo.

3.2. Análise da reescrita das produções finais em grupo

Focando, agora, a análise nas produções finais dos grupos (cf. Anexo P) e utilizando os mesmos parâmetros de avaliação expostos na secção 1 deste capítulo, apresenta-se, em seguida, o gráfico da figura 36, correspondente aos resultados dos grupos referentes ao parâmetro A (género e formato textual).

Figura 36

Resultados dos grupos na produção final relativos ao parâmetro A.



Ao analisar o gráfico acima, verifica-se que, no total dos seis grupos, dois deles tiveram um desempenho bom e quatro tiveram um desempenho muito bom. Todavia, é possível destacar que os quatro grupos (grupos 2, 3, 5 e 6) redigiram textos em que cumprem integralmente a instrução quanto ao género e formato textual, integrando uma situação inicial, o desenvolvimento da ação e um desfecho.

Nas crónicas de opinião, foi possível verificar que o grupo 2 teve um desempenho muito bom, uma vez que incluiu no seu texto (Figura 37): (i) a apresentação de um assunto atual (sublinhado com cor amarela); (ii) a expressão da opinião (sublinhado com cor verde); e (iii) a fundamentação da opinião, apresentando razões e exemplos (sublinhado com cor vermelha).

Figura 37

Produção final do grupo 2.

A nossa crónica de opinião sobre o Mosteiro dos Jerónimos

Nós gostámos da visita de estudo ao Mosteiro dos Jerónimos.
Foi muito bom visitar o Mosteiro dos Jerónimos, porque ouvimos o guia que nos ensinou muitas coisas que nós não sabíamos.
O quadro que nós gostámos mais foi o da Adoração dos Pastores. Esta obra de arte chamou-nos à atenção, porque não tinha autor.
Nós achámos que a história do Mosteiro dos Jerónimos foi surpreendente, pois tinha muita arquitetura nas paredes.
No mosteiro, havia uma igreja muito grande e até achámos que era uma das maiores de Portugal.
Gostámos da sala de jantar, porque era onde os monges comiam e mais tarde onde comiam os meninos da Casa Pia. Além disto, também gostámos da fonte no centro do Mosteiro dos Jerónimos que tinha água.
E foi isto que nós vimos e gostámos mais da visita ao Mosteiro dos Jerónimos.

O grupo 1 teve um desempenho bom, visto que o seu texto (Figura 38): (i) inclui a apresentação de um assunto atual (sublinhado com cor amarela); (ii) inclui a expressão da opinião (sublinhado com cor verde); (iii) inclui a fundamentação da opinião (sublinhado com cor vermelha), embora não apresente muitas razões e exemplos.

Figura 38

Produção final do grupo 1.

Na viagem ao Jardim Botânico

Na viagem ao Jardim Botânico, nós encontrámos várias coisas tropicais, por exemplo: árvores, plantas e animais. Também vimos a casa do presidente Marcelo Rebelo de Sousa.

No Jardim Botânico, havia vários bonecos e bonecas, esses bonecos contavam a história da Alice no País das Maravilhas.

Havia um sapo a fazer um “fixe” com a mão, era muito cool! Foi muito fixe, devíamos ter ido há mais tempo, porque gostámos muito!

Nós queríamos repetir esta visita. Foi uma viagem grande, mas valeu a pena e havia personagens muito bonitos e antigos. Fim!

Relativamente às notícias, foi possível verificar que os grupos 3 e 5 tiveram um desempenho muito bom, uma vez que incluíram no seu texto (Figuras 39 e 40): (i) a menção do facto principal (sublinhado com cor amarela); (ii) a resposta à questão «quem?» (sublinhado com cor vermelha); (iii) a resposta à questão «o quê?» (sublinhado com cor preta); (iv) a resposta à questão «quando?» (sublinhado com cor verde); (v) a resposta à questão «onde?» (sublinhado com cor azul); (vi) a resposta à questão «como?» (sublinhado com cor-de-rosa); (vii) a resposta à questão «porquê?» (sublinhado com roxo).

Figura 39

Produção final do grupo 3.

A aventura no Padrão dos Descobrimentos

No dia 3 de maio de 2022, a turma do 4.º ano da
fez uma visita de estudo ao Padrão dos Descobrimentos e ficou à espera na fila para
entrar. Quando entrámos, subimos de elevador. Lá em cima, era muito alto e não podíamos
estar de bicos de pés.

Depois, como não conseguimos ver a vista, nós usamos um periscópio e vimos a Torre
de Belém, a Ponte 25 de Abril, o Rio Tejo, o estádio do Belenenses e um bocado da Ponte
Vasco da Gama.

De seguida, descemos outra vez de elevador e no chão tinha uma Rosa dos Ventos
que a África do Sul ofereceu para decoração do terreiro de acesso ao Padrão.

De lado da torre, havia esculturas de Infante D. Henrique, filho de D. Felipe de
Encontro (1359-1415) e de João I (1357-1433).

E assim a nossa visita finalizou.

Figura 40

Produção final do grupo 5.

A descoberta dos mínimos no Mosteiro dos Jerónimos

No passado dia 3 de maio de 2022, a turma do 4.º ano da
acompanhada pela professora , pelas estagiárias Margarida e
e pela auxiliar , foram fazer uma visita de estudo ao Mosteiro dos Jerónimos em
Lisboa. Esta visita de estudo surgiu no cenário de aprendizagem "A História de Portugal".

O primeiro lugar visitado foi o refeitório, lugar onde os monges criaram bolos e doces,
sendo o mais famoso e ainda hoje muito apreciado e conhecido Pastel de Belém.

Após conhecerem o refeitório, os alunos foram visitar o exterior do monumento, onde
se encontra o túmulo do Fernando Pessoa, com nome de batismo de Santo António.

Também ali perto está localizada a escultura de São Jerónimo. Os alunos observaram
também, nas paredes do Mosteiro, uma escultura de tritão (rei, meio humano, meio sereia).

O terceiro lugar visitado foi a sala do Capítulo, onde se encontra o túmulo de
Alexandre Herculano. Este poeta tinha pedido para gravarem um poema no seu túmulo
quando morresse. "Dormir? só dorme frio cadáver que não sente, a alma voa e se abriga aos
pés do onipotente". Este poeta nasceu dia 28 de março de 1810 em Lisboa e morreu em
1885.

O seguinte lugar foi a igreja, onde encontrámos uma capela grande e bonita, uma
zona onde os monges e os estudantes da casa Pia decidiam ideias, regras e faziam decisões
que não poderiam ser quebradas. Encontrámos também Jesus pendurado numa Cruz.

Por fim, visitamos o claustro, onde há uma gárgula, que quando chovia a água filtrava
e saía pela sua boca. Vimos também uma fonte de água no jardim, onde ainda se comemoram
casamentos e antigamente as pessoas meditavam.

No final, a turma do 4.º ano saiu do Mosteiro e recebeu um livro e fotografias de
rinocerontes. Em seguida, partiram para a seguinte visita.

O grupo 4 teve um desempenho bom, pois o seu texto (Figura 41): (i) inclui a menção do facto principal (sublinhado com cor amarela); (ii) inclui a resposta à questão «quem?» (sublinhado com cor vermelha); (iii) inclui a resposta à questão «o quê?» (sublinhado com cor preta); (iv) não inclui a resposta à questão «quando?»; (v) inclui a resposta à questão «onde?» (sublinhado com cor azul); (vi) não inclui a resposta à questão «como?»; (vii) inclui a resposta à questão «porquê?» (sublinhado com cor roxa).

Figura 41

Produção final do grupo 4.

O 4.º Ano no Jardim Botânico

No Jardim Botânico, a turma do 4.º Ano de foi visitar o Jardim e
a turma da professora foi connosco.

No jardim, havia vários cogumelos e muitas flores.

Quando se entra, vemos um coelho gigante, vemos também muitas plantas, animais
e um tabuleiro de xadrez.

A turma levou blocos de notas para apontar tudo o que vimos e algumas pessoas da
turma levaram o telemóvel para tirar fotografias.

E foi isto que aconteceu na visita ao Jardim Botânico.

No que concerne a reportagem, o grupo 6 teve um desempenho muito bom, uma vez que incluiu no seu texto (Figura 42): (i) a apresentação do tema do texto (sublinhado com cor amarela); (ii) a resposta à questão «o quê?» (sublinhado com cor preta); (iii) a resposta à questão «onde?» (sublinhado com cor azul); e (iv) o discurso indireto (sublinhado com cor verde).

Figura 42

Produção final do grupo 6.

Mosteiro dos Jerónimos

No dia 3 de maio de 2022, a escola de _____ foi fazer uma visita de estudo a Lisboa, ao Mosteiro do Jerónimos.

Lá havia uma igreja e um refeitório que era gigante. O guia disse-nos que antigamente as pessoas não podiam falar à mesa e hoje em dia algumas pessoas mantêm esse costume de não falar à mesa, ou seja, ainda há pessoas que fazem isso. Quando nós fomos, não tinha mesas nem cadeiras.

Em seguida, vimos uma fonte lindíssima que tinha relva ao lado e parecia um labirinto.

O guia falou sobre Luís de Camões no confessionário.

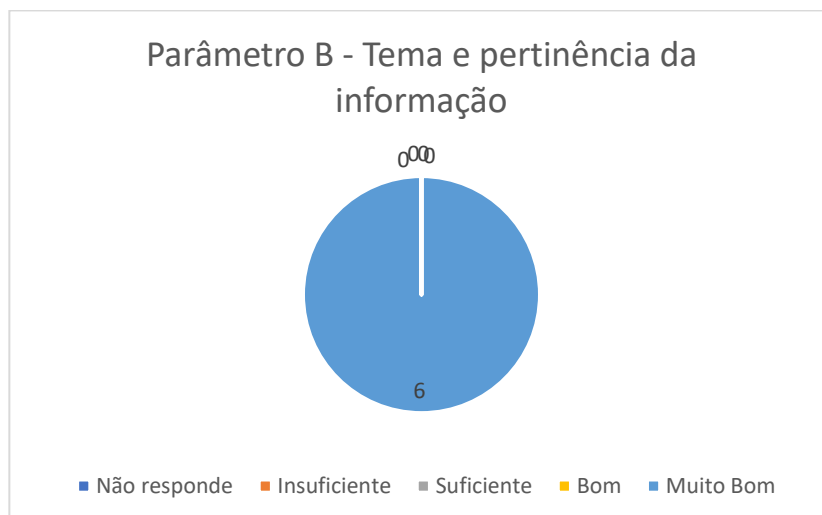
No mosteiro vimos desenhos de pessoas nas paredes, flores e no teto símbolos, como o de Portugal. Também vimos o túmulo de Fernando Pessoa, em que estava escrito que ele nasceu em 1888 e morreu em 1935, o que quer dizer que se ele estivesse vivo tinha 134 anos.

Na igreja, nós vimos o túmulo de Alexandre Herculano e quando saímos do Mosteiro dos Jerónimos vimos um concerto militar.

Quanto ao parâmetro B (tema e pertinência da informação), apresenta-se, em seguida, o gráfico da figura 43 que mostra os resultados das produções finais dos grupos.

Figura 43

Resultados dos grupos na produção final relativos ao parâmetro B.

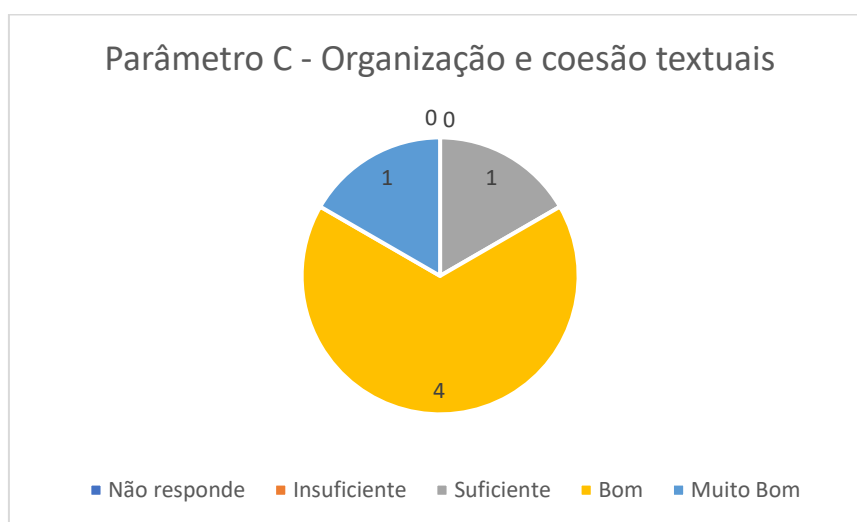


Como é possível verificar no gráfico, a totalidade dos grupos teve um desempenho muito bom, uma vez que redigem textos cumprindo integralmente a instrução quanto ao tema. De um modo geral, recorrem a informação pertinente, utilizam vocabulário adequado ao tema e asseguram a progressão da informação.

Em seguida, o gráfico da figura 44 evidencia os resultados dos grupos nas produções finais relativos ao parâmetro C (organização e coesão textuais).

Figura 44

Resultados dos grupos na produção final relativos ao parâmetro C.



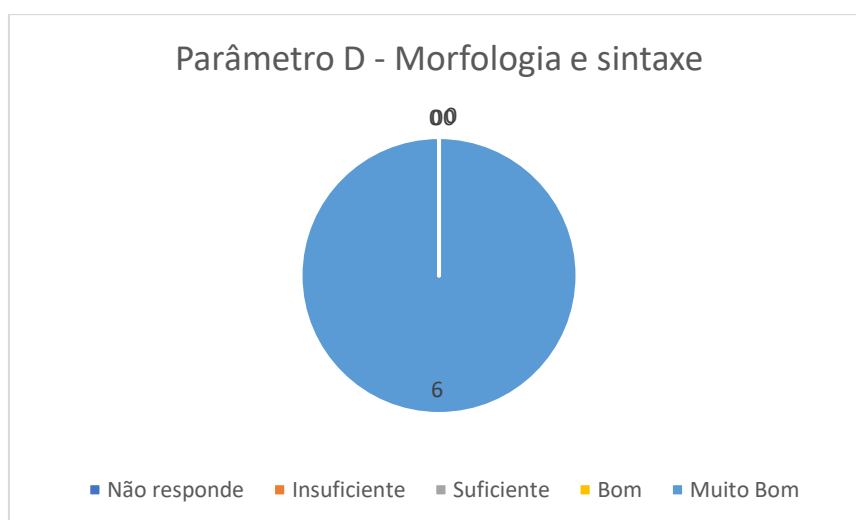
O gráfico acima permite verificar que, no total dos seis grupos, o grupo 2 teve um desempenho suficiente, o grupo 5 teve um desempenho muito bom e os grupos 1, 3, 4 e 6 tiveram um desempenho bom. Neste sentido, torna-se essencial salientar que o grupo 5 redigiu um texto organizado e coeso, no qual demarca adequadamente as diferentes partes do texto, utiliza processos adequados de articulação interfrásica (e.g., recurso a conectores), recorre a cadeias de referência adequadas (e.g., substituições nominais e pronominais) e recorre a conexões adequadas de enunciação (pessoa, tempo e espaço).

Por outro lado, foi possível verificar que o grupo 2 teve um desempenho suficiente, uma vez que redige um texto pouco organizado com lacunas geradoras de rupturas de coesão e com alguns enunciados desconexos do restante do texto. Os grupos 1, 3, 4 e 6 tiveram um desempenho bom, visto que redigem textos com falhas quanto aos mecanismos de organização e coesão textuais, embora demarquem as diferentes partes dos textos e recorram a conexões adequadas de enunciação.

No que diz respeito o parâmetro D (morfologia e sintaxe), apresenta-se, de seguida, o gráfico da figura 45, no qual são evidenciados os resultados dos alunos nas produções finais.

Figura 45

Resultados dos grupos na produção final relativos ao parâmetro D.

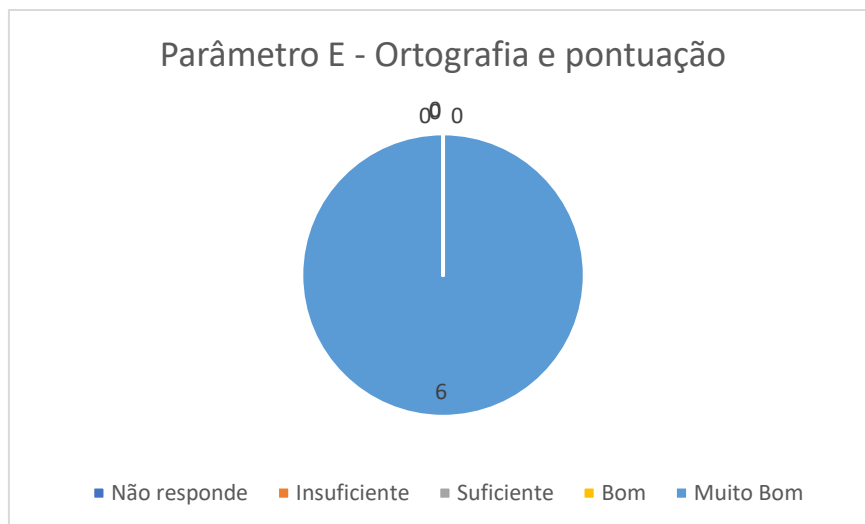


Este gráfico evidencia que os seis grupos tiveram um desempenho muito bom no que se refere à morfologia e sintaxe, pois redigem textos nos quais, de um modo geral, dominam processos de conexão intrafrásica (concordâncias, flexão verbal, propriedades de seleção – regências verbais, argumentos do verbo).

Relativamente ao parâmetro E (ortografia e pontuação), o gráfico da figura 46 mostra os resultados dos grupos nas produções finais.

Figura 46

Resultados dos grupos na produção final relativos ao parâmetro E.



Mais uma vez, o gráfico da figura 46 destaca que os seis grupos tiveram um desempenho muito bom no que se refere à ortografia e pontuação das produções finais. Na ortografia, os textos tinham entre 0 e 3 erros e, na pontuação, os grupos utilizaram de forma adequada o ponto final, o ponto de exclamação, as aspas e a vírgula, sem a colocar entre o sujeito e o predicado, nem entre os verbos e os seus complementos.

3.3. Análise da avaliação sistemática e pragmática

No Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994) estão previstos diferentes níveis de avaliação sistemática e pragmática. Ao longo deste capítulo, foram analisados resultados da avaliação formativa sistemática dos alunos, na medida em que foram analisados instrumentos de auto e heteroavaliação da escrita. Assim, neste ponto desta secção, proceder-se-á a uma avaliação sistemática da intervenção por parte da DE, na qual se realizará um balanço do resultado da intervenção.

Ainda que se reconheça que comparar resultados individuais com resultados coletivos não seja uma medida robusta de progressão, porque, dado

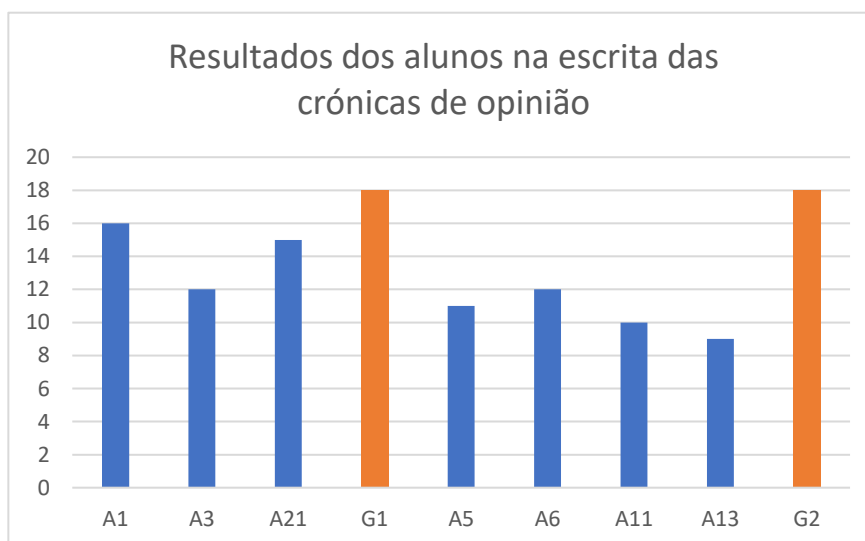
o desenho de intervenção, não foram recolhidas evidências das progressões individuais dos alunos, apresenta-se uma análise quantitativa que compara os desempenhos dos alunos nas primeiras produções individuais com os desempenhos dos alunos nas produções em grupo.

Para compreender melhor a relação e as melhorias concretizadas entre o primeiro esboço individual e as produções finais em grupo, de seguida, apresentam-se alguns gráficos com os resultados dos alunos nos primeiros esboços individuais (sendo A a designação de aluno) e as classificações dos grupos nas produções finais (sendo G a designação de grupo).

Na figura 47, o gráfico reflete as melhorias dos alunos na escrita de crónicas de opinião.

Figura 47

Resultados dos alunos na escrita de crónicas de opinião.



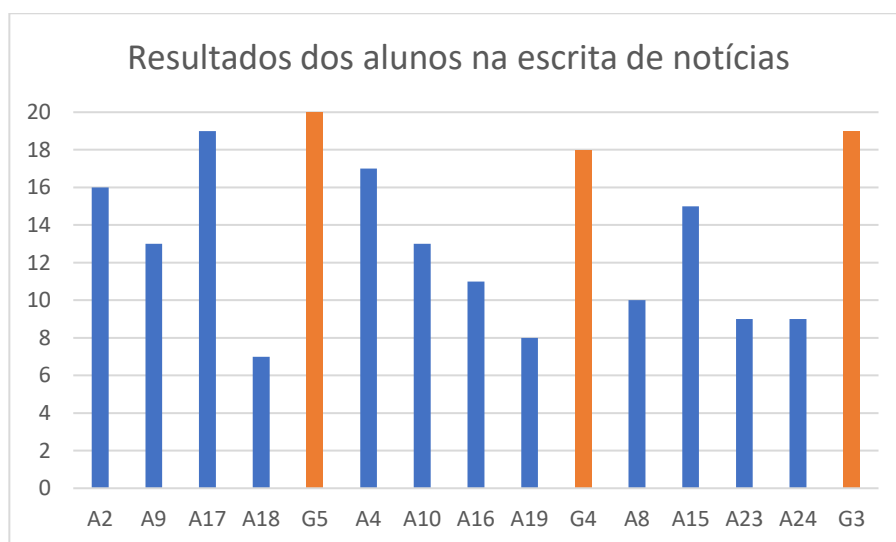
Assim, verifica-se que o grupo 1 (G1), constituído pelos alunos A1, A3 e A21, teve uma melhoria visível, dado que a média dos seus resultados individuais era de 14,3 pontos (numa escala de 0 a 20) e na produção em grupo tiveram 18 pontos, sendo as suas principais dificuldades associadas à morfologia e sintaxe e à ortografia e pontuação. Concomitantemente, o grupo

2 (G2), constituído pelos alunos A5, A6, A11 e A13, melhorou bastante, uma vez que a média dos seus resultados individuais era de 10,5 pontos e, em grupo, tiveram a classificação de 18 pontos, sendo a maior dificuldade destes alunos associada à organização e coesão textuais e à ortografia e pontuação.

A figura 48 apresenta o gráfico que reflete as melhorias dos alunos na escrita de notícias.

Figura 48

Resultados dos alunos na escrita de notícias.



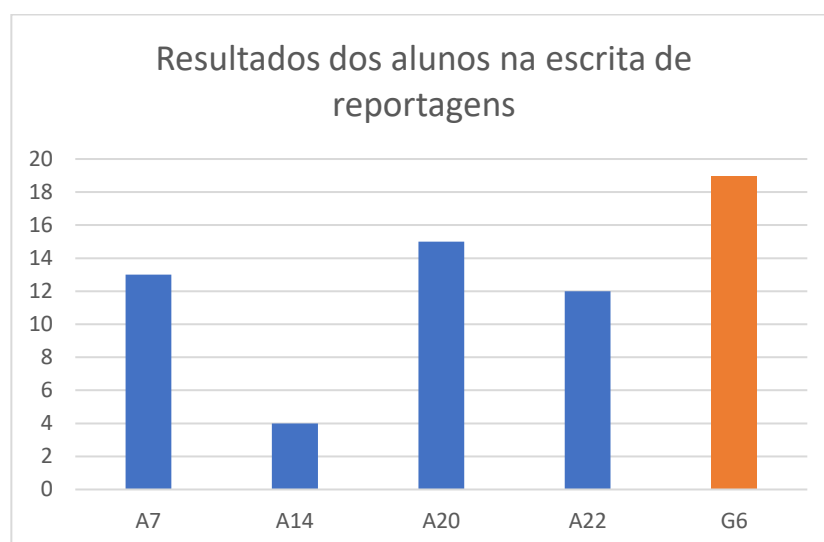
Ao analisar o gráfico anterior verifica-se que o grupo 5 (G5), constituído pelos alunos A2, A9, A17 e A18, teve uma grande melhoria, pois a média dos seus resultados individuais era de 13,8 pontos e, na produção em grupo, tiveram 20 pontos, sendo que as suas principais dificuldades estavam associadas à morfologia e sintaxe e à ortografia e pontuação. Semelhantemente, o grupo 4 (G4), constituído pelos alunos A4, A10, A16 e A19, também melhorou bastante, uma vez que a média dos seus resultados individuais era de 12,3 pontos e, em grupo, tiveram a classificação de 18 pontos, estando a maior dificuldade destes alunos associada à organização e coesão textuais e à morfologia e sintaxe. Também o grupo 3 (G3) revelou

uma melhoria enorme, visto que a média dos seus resultados individuais era de 10,8 pontos e, em grupo, subiram essa classificação para 19 pontos, mostrando que melhoraram nos parâmetros nos quais tinham mais dificuldades, sendo esses o gênero e formato textual, a organização e coesão textuais e a morfologia e sintaxe.

Apresenta-se, em seguida, o gráfico da figura 49 que mostra as melhorias evidenciadas na escrita de reportagens.

Figura 49

Resultados dos alunos na escrita de reportagens.

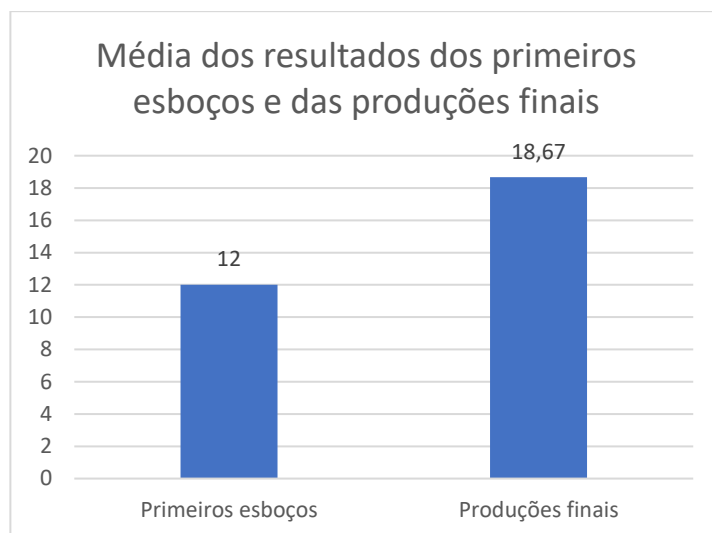


A figura 54 demonstra que o grupo 6 (G6), constituído pelos alunos A7, A14, A20 e A22, apresentou melhoria bastante visível, uma vez que a média dos seus resultados individuais era de 11 pontos e na produção em grupo tiveram 19 pontos, melhorando bastante nas dificuldades que mostravam, associadas à organização e coesão textuais e à morfologia e sintaxe.

Para finalizar, considera-se fundamental apresentar o gráfico da figura 50, que destaca a diferença entre a média das classificações dos alunos nos primeiros esboços individuais e a média das classificações dos grupos nas produções finais.

Figura 50

Média das classificações dos alunos nos primeiros esboços e nas produções finais.



Com a apresentação do gráfico da figura 50, torna-se mais evidente a melhoria das classificações dos alunos, uma vez que a média das classificações dos alunos nos primeiros esboços individuais era de 12 pontos e a média das classificações dos grupos nas produções finais é de 18,67 pontos.

Uma vez mais, ainda que não haja uma comparabilidade estrita e direta entre resultados individuais e resultados coletivos, salienta-se a importância que diversos trabalhos têm mostrado relativamente às potencialidades da escrita colaborativa. Esta situação é corroborada pela bibliografia que é referida no capítulo I, que refere que a escrita colaborativa potencia capacidades de escrita dos alunos, o que é evidenciado pelos resultados apresentados. Esta mesma bibliografia de natureza sociocultural tem mostrado que as abordagens tradicionais da escola não apoiam as capacidades precoces dos alunos para refletir sobre a sua própria escrita, sobre a sua linguagem em uso contextualizada e dos seus pares.

Do ponto de vista da avaliação pragmática, pode considerar-se que esta foi positiva, uma vez que os escritos dos alunos foram impressos pela professora titular da turma e partilhados com as famílias dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada a análise e comparação dos resultados obtidos nas fases do Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994), torna-se necessário refletir, numa perspectiva mais global, sobre a intervenção pedagógica implementada durante o Estágio IV.

Este projeto de investigação/reflexão sobre a prática tinha como questão-problema: *quais as potencialidades da utilização do Estaleiro de Escrita para desenvolver competências de escrita nos alunos?* Partindo desta questão, o projeto de investigação tornou-se numa proposta de trabalho seguindo o modelo Estaleiro de Escrita (Jolibert, (coord.) 1994).

Numa fase inicial, os alunos produziram escritos individuais dos géneros textuais “notícia”, “reportagem” e “crónica de opinião”. Os alunos realizaram estas produções com base nos seus conhecimentos prévios acerca desses géneros textuais, o que indicou que há conhecimento espontâneo sobre os géneros, prévio à aprendizagem formal, que é uma base importante para a construção de conhecimento sobre géneros textuais.

A análise dos primeiros esboços individuais dos alunos revelou que as maiores dificuldades dos alunos residiam no parâmetro A (género e formato textual, no parâmetro C (coesão e organização textuais) e no parâmetro D (morfologia e sintaxe). De um modo geral, os primeiros esboços mostraram que os alunos: i) não conheciam as características dos géneros textuais convocados para o projeto de escrita; ii) não selecionavam e organizavam informação em função do género textual; iii) tinham dificuldades na produção de algumas frases; e iv) manifestavam problemas em redigir textos convocando diferentes conetores para demarcar as unidades textuais. Neste sentido e refletindo sobre estas dificuldades, é possível inferir que havia uma diferença entre os conhecimentos verbalizados pelos alunos, na aula em que convoquei esses conhecimentos sobre os textos, e o seu desempenho na expressão escrita dos mesmos géneros.

Para o cumprimento dos objetivos definidos neste projeto de investigação, planificou-se um Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994) sobre os géneros textuais abordados. Nas diferentes sessões, correspondentes às fases do Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994), verificou-se que os alunos construíram conhecimento referente às características de género e às competências de escrita, com o apoio num modelo de didática da escrita com foco no processo. Assim, procedeu-se à análise dos desempenhos e atividades dos alunos para compreender melhor as suas fragilidades e fundamentar a escolha de estratégias para as colmatar.

A partir da fase de reescrita das produções iniciais, os alunos trabalharam em grupos definidos anteriormente pela professora titular, uma vez que este projeto foi desenvolvido numa turma de alunos que trabalha numa dinâmica de Metodologia de Trabalho de Projeto.

Embora os dados de reescrita não tenham sido alvo de análise, por razões de limite de espaço no relatório, torna-se necessário referir que os alunos, antes da escrita das produções finais em grupo, reescreveram os textos individuais em grupo. Esta reescrita consistiu na escolha de um texto individual, por decisão dos alunos, que serviu de base para melhorar.

Cada grupo explicitou uma justificação do texto base selecionado. Assim, dos grupos que escreveram crónicas de opinião, o grupo 1 afirmou que a escolha do texto surgiu com base naquele que tinha mais opinião e o grupo 2 referiu que o texto escolhido continha mais opinião e a justificação dos aspetos de que gostaram e não gostaram na visita. Relativamente aos grupos que escreveram notícias, a escolha do grupo 3 baseou-se no texto mais bem escrito, correto e com mais informações; o grupo 4 referiu que o texto selecionado era o mais completo e com a estrutura da notícia e o grupo 5 referiu que o texto escolhido era o mais organizado, apelativo e aquele em que não se repetiam muitas palavras. Quanto ao grupo 6, que escreveu uma reportagem, este afirmou que o texto selecionado era o que estava mais completo e tinha discurso indireto.

Através da análise das justificações mencionadas anteriormente, foi possível verificar que os alunos tinham conhecimentos prévios sobre a estrutura do género textual que trabalharam. Este conhecimento foi promovido pelo confronto dos primeiros esboços com os modelos formais e com os guiões de revisão de textos, o que lhes permitiu compreender melhor o que já tinham escrito corretamente e os aspetos que tinham de melhorar. Assim, torna-se importante referir que “(...) a investigação sobre os processos de produção escrita tem vindo a demonstrar que uma abordagem contextual e guiada induz e sustenta aprendizagens ativas e reflexivas da escrita (Martins, 1989, cit. por Niza, et al., 2011, p. 18).

Nesta fase de reescrita em grupo, foi necessário orientar as funções de cada elemento dos grupos, uma vez que, enquanto dois estavam a ditar o texto e a escrever no computador, os restantes não tinham função. Assim, sugeriu-se que esses elementos seleccionassem a informação que consideravam essencial de cada texto, pelo que alguns dos alunos começaram a sublinhar a informação com cores e outros sublinharam sem cores. É importante salientar que esta escrita colaborativa permitiu verificar que os alunos se ajudavam entre si com o objetivo que tinham em comum, resolvendo problemas, partilhando opiniões e tomando decisões em conjunto.

Terminada a reescrita em grupo, os alunos, além de terem preenchido um novo guião de revisão de textos (objeto de análise no capítulo IV), também partilharam os textos entre os grupos, existindo mecanismo de auto e heteroavaliação do processo de escrita, para que os alunos se apropriassem das características dos diferentes géneros textuais e do trabalho que os colegas realizaram e que sugerissem alterações de melhoria dos textos dos diferentes géneros.

Para as tarefas de revisão, os alunos utilizaram a funcionalidade dos comentários no *Word* para sugerirem as melhorias para cada texto. Assim, ao analisar os comentários dos grupos, foi possível verificar que os alunos, em

grupo, revelaram um sentido bastante crítico, realizando diversos comentários com sugestões pertinentes (cf. Anexos H, I, J, K, L e M).

Após as fases de treino da escrita, os alunos realizaram uma produção final em grupo que serviu de instrumento de comparação entre a produção inicial e a produção final da intervenção pedagógica, permitindo analisar a evolução das aprendizagens dos alunos e compreender se a implementação de um Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994) contribui para o desenvolvimento de competências de escrita dos alunos, sendo este o objetivo primordial do projeto de investigação.

A comparação entre as produções iniciais e a produções finais revelou resultados muito positivos e evidenciou uma evolução relevante no desempenho dos alunos, pelo que se conclui que, face às fragilidades inicialmente identificadas, os alunos demonstraram:

- i) um conhecimento mais consistente sobre as características dos géneros textuais trabalhados, com o auxílio do guião de revisão de textos;
- ii) capacidades de seleção e organização da informação em função do género textual;
- iii) uma melhoria na produção de frases bem estruturadas;
- iv) um aperfeiçoamento das estratégias de demarcação das diferentes partes do texto, com recurso a conectores adequados.

Embora os resultados tenham sido bastante positivos, torna-se essencial referir que se reconhece que a comparação dos resultados individuais com os resultados coletivos não constitui uma medida de avaliação da progressão individual dos alunos, uma vez que, dado o desenho da intervenção didática, a comparação foi feita entre resultados individuais e resultados de escrita colaborativa. Ainda assim, os resultados coletivos incluem progressos individuais e, tal como foi evidenciado pela intervenção pedagógica desenvolvida, salienta-se as potencialidades da escrita

colaborativa, a qual, de acordo com uma perspectiva vygotskiana, potencia o desenvolvimento da aprendizagem. No caso do presente estudo, o trabalho cooperativo desenvolve competências de escrita dos alunos, visto que, nas interações, se consideram perspectivas diversas, a apresentação de propostas, o confronto de opiniões, a obtenção de reações, a procura por alternativas, a apresentação de argumentos e a tomada de decisões em conjunto, o que permite verificar o modo como os problemas vão sendo solucionados no processo de escrita coletiva (Barbeiro & Pereira, 2007).

Deste modo, conclui-se que os alunos, ao trabalharem cooperativamente, compreendem que só atingem o seu objetivo se todos os elementos do grupo também o fizerem, isto é, os alunos compreendem que os objetivos que existem são da responsabilidade de todos os elementos do grupo (Fernandes, 1997). Além disto, a entreajuda torna-se benéfica para os alunos, uma vez que, de acordo com Oliveira (2015), perante resoluções de problemas em grupo, os alunos que têm o conhecimento aumentam a sua autoestima e os que aprendem com os colegas ficam motivados a aprender mais, demonstrando menos constrangimento perante dificuldades sentidas, facto que se aproxima do conceito de zona de desenvolvimento próximo, segundo as abordagens vygotskianas.

Este projeto de investigação pretendeu contribuir para apresentar dados que pudessem dar resposta à questão de investigação «*Quais as potencialidades da utilização do Estaleiro de Escrita para desenvolver competências de escrita nos alunos?*». Em suma, este modelo de Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994) revelou que, na prática, num contexto de 1.º CEB numa escola portuguesa, tem benefícios relevantes para o desenvolvimento de competências de escrita nos alunos, permitindo auxiliar as aprendizagens de escrita e de conhecimento gramatical. Visto que o Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994) respeita o conhecimento teórico sobre modelos processuais de escrita, uma vez que implementa, neste modelo

didático, etapas de planificação de textualização e de revisão, é possível afirmar, através da análise dos dados obtidos na intervenção pedagógica, que este modelo contribuiu para que os alunos desenvolvessem capacidades processuais. Além disso, este modelo pedagógico define projetos de turma e de escrita a partir da consciência sobre géneros textuais. A partir desta consciência específica de géneros, sistematiza-se conhecimento explícito sobre o processo de escrita, sobre padrões de escrita e sobre conhecimento gramatical, tal como se discute e defende no capítulo IV.

Importa, também, referir que a vantagem da implementação de um Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994) é o tempo, uma vez que existem várias fases de trabalho neste modelo processual e o facto de se poderem trabalhar diferentes géneros num mesmo Estaleiro (Jolibert (coord.), 1994), poderá tornar todo o processo mais dinâmico para os alunos. De facto, um Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994) deve ser um projeto e processo, nos quais se trabalha sempre que seja significativo oferecer oportunidades de escrita para os alunos, oferecendo em cada fase novas aprendizagens, sem que exista monotonia e a partir do envolvimento dos alunos (Jolibert, (coord.) 1994).

Relativamente à avaliação formativa proporcionada pela dinamização de um Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994), este projeto permitiu, uma vez mais, ilustrar de que modo a avaliação pode estar ao serviço das aprendizagens, ou seja, os elementos avaliativos, como registos de diálogo e grelhas de auto e heteroavaliação são, simultaneamente, instrumentos orientadores do percurso de construção de conhecimento e de desenvolvimento de competências.

Ao longo desta intervenção pedagógica, de facto, foram várias as evidências manifestadas pelos alunos de capacidades precoces de reflexão sobre a escrita, os textos e o conhecimento gramatical. Contudo, além destes aspetos, torna-se essencial refletir também sobre o papel do professor em sala

de aula, sendo que este não é somente o de ser um transmissor de conhecimentos, mas sim o de um impulsionador das aprendizagens, orientando os alunos durante o processo, lançando desafios, regulando as necessidades que vão surgindo. Esta ideia encontra-se em concordância com o que foi mencionado no capítulo I, no qual referi que este modelo de escrita assenta numa perspectiva construtivista da aprendizagem, com interação entre a leitura e a escrita, podendo ser conjugada com momentos de intervenção setorial do docente e com formas de organização do trabalho (Amor, 1993).

Como acréscimo de aprendizagens para lá da proposta original de Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994), o projeto permitiu que os alunos contactassem com as novas tecnologias, visto que todo o processo de escrita posterior ao primeiro esboço individual foi desenvolvido em computadores, em *Word*, desenvolvendo novas competências relativas ao recurso a ferramentas digitais. Este fator, embora os alunos contactassem regularmente com os computadores na rotina de sala de aula, permitiu criar alguma motivação nos alunos na concretização do projeto.

Como conclusão, não posso deixar de refletir sobre o impacto da experiência com o Estaleiro de Escrita (Jolibert (coord.), 1994), no meu futuro profissional. Espero vir a ter a oportunidade de desenvolver este tipo de intervenção pedagógica incluindo uma fase final de reescrita individual, de modo a ter acesso a dados que permitam verificar a progressão individual das aprendizagens dos alunos neste mesmo processo de escrita. Outro aspeto que gostaria de ter aprofundado, se tivesse havido mais tempo para a implementação deste projeto, seria a integração de um espaço de Laboratório Gramatical, nas atividades de sistematização metalinguística, em que os alunos trabalhassem a colocação da vírgula nas frases, uma vez que, ao nível gramatical, foi uma das dificuldades mais sentidas. Nesta perspectiva, torna-se essencial referir que importa que no processo de escrita existam momentos

que originem outras oficinas que desenvolvam competências relativas às dificuldades encontradas (Pereira & Cardoso, 2013).

A realização deste projeto de investigação foi desafiante e aprendi muito a nível profissional, uma vez que tive de preparar minuciosamente todo o desenho do projeto de investigação. De facto, a gestão do tempo foi, sem dúvida, dos elementos mais desafiantes, visto que a duração do estágio não permitia que o projeto fosse longo. Porém, esse desafio foi superado ao realizar uma planificação que permitiu seguir todas as etapas deste projeto e manter, assim, resiliência face a essa dificuldade.

Captar a atenção dos alunos e mantê-los motivados para o projeto e, consequentemente, para as aprendizagens foi crucial para apresentar os resultados documentados neste relatório. Neste sentido, considero ser fundamental o trabalho colaborativo, possibilitando, aos alunos, confrontarem ideias e selecionarem hipóteses.

Consegui aperfeiçoar o meu trabalho enquanto profissional, devido a todo o apoio e críticas dos professores que estiveram envolvidos neste projeto de investigação, o que me permitiu refletir sobre a minha prática. Por fim, devo referir que a análise das gravações das sessões foi fundamental para perceber as minhas fragilidades e para poder melhorar o meu desempenho nas seguintes sessões.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista Em Educação*. Fundação Manuel Leão.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo: Concepções e eficácia na aprendizagem*. Livros Horizonte.
- Almeida, A., & Vasconcelos, C. (2013). *Guia Prático para atividades fora da escola*. Fonte da Palavra.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Texto Editora.
- Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica* (1.^a ed.). Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual* (1.^a ed.). Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf
- Bélec, C. (2017). *Porquoi évaluer*. Pédagogie collégiale, 30(4), 10-14.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Carvalho, J. (2001). *O ensino da escrita*. Universidade do Minho.

- Costa, A. (2010). *Estruturas Contrastivas: Desenvolvimento do Conhecimento Explícito e da Competência de Escrita* [Doctoral dissertation, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/2216>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Psicologia, Educação e Cultura. 13 (2), 455-479. Universidade do Minho.
- Direção-Geral da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Diretor-Geral da Educação, José Vítor Pedroso. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais 3.º ano - Português*. DGE/ME. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf
- Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais 4.º ano - Português*. DGE/ME. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf
- Direção-Geral da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais 5.º ano - Português*. DGE/ME. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_portugues.pdf
- Direção-Geral da Educação (2008). *Dicionário Terminológico para consulta em linha*. <http://dt.dge.mec.pt/>

- Direção-Geral da Educação (2021). *Instrumento de Aferição Amostral Português (55) - 5.º Ano de Escolaridade – 2021*. DGE/ME.
https://www.examesnacionais.com.pt/exames-nacionais/5ano/2021-1fase/5ano_Portugues-Criterios.pdf
- Dolz, J., & R., G. (2008). *Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. Pratiques*.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* (Vols. Volume I-II). De Boeck.
- Fernandes, E. (1997). *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula*. *Análise Psicológica*, 4 (XV), pp. 563-572.
https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5751/1/1997_4_563.pdf
- Jolibert, J. (coord.) (1994). *Formando Crianças Produtoras de Textos* (Vol. II). (W. Settineri, & B. Magne, Trans.) Artes Médicas.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Graó.
- Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira, P. (2015). *A Dinâmica da Sala de Aula: A Organização da Sala de Aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12817/1/OLIVEIRA%20Paula%202015.pdf>

- Pereira, L., & Azevedo, F. (2005). *A Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Areal Editores.
- Pereira, L., & Cardoso, I. (2013). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (1.^a ed.). Universidade de Aveiro. https://cidtff.web.ua.pt/producao/luisa_alvares_pereira/3-Aceite-Livro-Reflex%C3%A3oEscrita.pdf
- Pereira, L., Cardoso, I., Silva, A., Santos, A., Lopes, C., Fonseca, H., Pinto, J., Cortesão, M., Santos, M., & Lopes, P. (2013). *Atividades para o ensino da língua. Produção escrita – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Protexos. Cadernos PNEP 3*. Universidade de Aveiro.
- Pinto, J. (2019). *Avaliação formativa: uma prática para a aprendizagem. Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (Vol. 6, pp. 19-45). CRV Editores. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31207/1/Jorge%20CAP%20formatado.pdf>
- Ramilo, M., & Freitas, T. (2002). Transcrição Otográfica de Textos Oraís: problemas e perspectivas. *Actas do Encontro Comemorativo dos 25 Anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto*, 2, 55-67. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7173.pdf>
- Silva, P. (2012). *Tipologias Textuais. Como classificar textos e sequências*. Edições Almedina.
- Watts, H. (1985). *When teachers are researchers, teaching improves*. *Journal of Staff Development*. 6 (2), 118-127.

ANEXOS

Anexo A – Cartão de identificação individual utilizado na visita
de estudo

IMPrensa

Nome: _____

Função: _____

Escola: _____

Professora: _____

Contactos: (professora)/ (escola)

Anexo B – Ficha Formativa sobre características da notícia

Ficha Formativa

Nome: _____ Data: _____

Características da notícia

1. Observa e lê a notícia do jornal.
2. Completa o quadro de acordo com as informações da notícia que leste.

Título		
Lead	Quem?	
	O quê?	
	Quando?	
	Onde?	
Corpo da notícia	Como?	
	Porquê?	

3. Agora, completa o quadro de acordo com as informações que escreveste na tua notícia. Se não escreveste alguma das informações, deves acrescentá-la.

Título		
Lead	Quem?	
	O quê?	

	Quando?	
	Onde?	
Corpo da notícia	Como?	
	Porquê?	

Anexo C - Ficha Formativa sobre características da reportagem

Ficha Formativa

Nome: _____ Data: _____

Características da reportagem

1. Observa e lê a reportagem do jornal.
2. Completa o quadro de acordo com as informações da reportagem que leste.

Título		
Entrada	Qual o tema?	
Corpo da reportagem	O quê?	
	Onde?	

3. Agora, completa o quadro de acordo com as informações que escreveste na tua reportagem. Se não escreveste alguma das informações, deves acrescentá-la.

Título		
Entrada	Qual o tema?	
Corpo da reportagem	O quê?	
	Onde?	

Anexo D - Ficha Formativa sobre características da crónica de
opinião

Ficha Formativa

Nome: _____ Data: _____

Características da crónica de opinião

1. Observa e lê a crónica de opinião do jornal.
2. Completa o quadro de acordo com as informações da crónica de opinião que leste.

Título	
Qual o assunto?	
Qual a opinião?	
Quais as razões?	

3. Agora, completa o quadro de acordo com as informações que escreveste na tua crónica de opinião. Se não escreveste alguma das informações, deves acrescentá-la.

Título	
Qual o assunto?	
Qual a opinião?	
Quais as razões?	

Anexo E – Guião de revisão da notícia

Guião de revisão da notícia

Nome: _____ Data: _____

Notícia

Na notícia...	Sim	Não	Observações	Comentário da professora
Título				
Escrevi um título apelativo?				
Mencionei o facto principal?				
Lead				
Respondi à questão «Quem?»				
Respondi à questão «O quê?»				
Respondi à questão «Quando?»				
Respondi à questão «Onde?»				

Corpo da notícia				
Respondi à questão «Como?»				
Respondi à questão «Porquê?»				
Reli 3 vezes o texto?				
Usei expressões de tempo diversificadas (quando, entretanto, a seguir, após, em seguida, etc.)				
O texto tem repetições desnecessárias? Em que palavras?				
Utilizei corretamente os sinais de pontuação?				
Escrevi sem erros ortográficos?				
Início as frases com letra maiúscula?				

Os parágrafos começam todos mais à direita do que o restante texto?				
Coloco um ponto final sempre que termino uma frase?				

Anexo F – Guião de revisão da reportagem

Guião de revisão da reportagem

Nome: _____ Data: _____

Reportagem

Na reportagem...	Sim	Não	Observações	Comentário da professora
Título				
Escrevi um título apelativo?				
Entrada				
Apresentei o tema do texto?				
Corpo da reportagem				
Respondi à questão «O quê?»				
Respondi à questão «Onde?»				
Inclui discurso direto e/ou indireto?				
O discurso direto está pontuado com dois pontos, parágrafo e travessão ou com aspas?				

Reli 3 vezes o texto?				
Usei expressões de tempo diversificadas (quando, entretanto, a seguir, após, em seguida, etc.)				
O texto tem repetições desnecessárias? Em que palavras?				
Utilizei corretamente os sinais de pontuação?				
Escrevi sem erros ortográficos?				
Início as frases com letra maiúscula?				
Os parágrafos começam todos mais à direita do que o restante texto?				
Coloco um ponto final sempre que termino uma frase?				

Anexo G – Guião de revisão da crónica de opinião

Guião de revisão da crónica de opinião

Nome: _____ Data: _____

Crónica de opinião

Na crónica de opinião...	Sim	Não	Observações	Comentário da professora
Escrevi um título apelativo?				
Apresentei um assunto atual?				
Expressei a minha opinião?				
Fundamentei a minha opinião, apresentando razões e exemplos?				
Usei expressões diversificadas para explicar o meu ponto de vista (porque, por isso, pois, portanto, uma vez que, etc.)				
Reli 3 vezes o texto?				
O texto tem repetições desnecessárias? Em que palavras?				

Utilizei corretamente os sinais de pontuação?				
Escrevi sem erros ortográficos?				
Início as frases com letra maiúscula?				
Os parágrafos começam todos mais à direita do que o restante texto?				
Coloco um ponto final sempre que termino uma frase?				

Anexo H – Comentários do grupo 1 ao texto do grupo 4

O 4.º Ano no Jardim Botânico

No Jardim Botânico, a turma do 4º Ano de foi visitar o Jardim. O Jardim era inspirado na “Alice no país das maravilhas”, havia vários cogumelos e muitas flores. A turma da professora foi connosco no autocarro. Quando se entra vemos coelho gigante. No Jardim vimos também muitas plantas e animais. Vimos um tabuleiro de xadrez e etc... A turma levou blocos de notas para apontar tudo o que vimos e algumas pessoas da turma levaram o telemóvel.

E foi isto que aconteceu na visita ao Jardim botânico.



Anexo I - Comentários do grupo 2 ao texto do grupo 5

A descoberta dos mínimos no Mosteiro dos Jerónimos

No passado dia 3 de maio de 2022, a turma do 4ºano da Escola Básica de
acompanhada pela professora pelas
estagiárias e pela auxiliar foram fazer uma visita de
estudo ao Mosteiro dos Jerónimos em Lisboa. Esta visita de estudo surgiu no
cenário de aprendizagem “A História de Portugal”.

O primeiro lugar visitado foi o refeitório, lugar onde os monges criaram
bolos e doces sendo o mais famoso e ainda hoje muito apreciado e conhecido
Pastel de Belém.

Após conhecerem o refeitório, os alunos foram visitar o exterior do
monumento, onde se encontra o túmulo do Fernando Pessoa, com nome de
batismo de Santo António. Também ali perto está localizada a escultura de São
Jerónimo. Observam também, nas paredes do Mosteiro, uma escultura de tritão
(rei, meio humano, meio sereia).

O terceiro lugar visitado foi a sala do Capítulo, onde se encontra o túmulo
de Alexandre Herculano. Este poeta tinha pedido para gravarem um poema no
seu túmulo quando morresse. “Dormir ? só dorme frio cadáver que não sente, a
alma voa e se abriga aos pés do onnipotente”. Este poeta nasceu dia 28 de
março de 1810 em Lisboa e morreu em 1885.

O seguinte lugar foi a igreja, onde encontramos uma capela grande e
bonita, uma zona onde os monges e os estudantes da casa Pia decidiam ideias,
regras e faziam decisões onde não poderiam ser quebradas. Encontramos
também Jesus pendurado numa Cruz.

Por fim, visitamos o claustro onde há uma gárgula, que quando chovia a
água filtrava e saía pela sua boca, vimos também uma fonte de água no jardim,
onde ainda se comemora casamentos e antigamente as pessoas meditavam.

No final, a turma do 4ºano saiu do Mosteiro e recebeu um livro e
fotografias de rinocerontes. Em seguida partiram para a seguinte visita...





Então vocês estiveram a falar de tudo e muito bem.

Gostamos muito e está muito bom o trabalho.

Beijinhos e adeus.

30 de maio de 2022, 12:25

Responder

Anexo J - Comentários do grupo 3 ao grupo 1

Na viagem ao jardim Botânico

Na viagem ao Jardim Botânico, nós encontramos várias coisas tropicais, por exemplo: árvores, plantas, animais... Também vimos a casa do presidente Marcelo Rebelo de Sousa.

No Jardim Botânico, havia vários bonecos e bonecas, esses bonecos contavam a história da Alice no país das maravilhas. Cada boneco contava um bocadinho da história. Tinha um sapo a fazer um "fixe" com a mão, era muito cool!! Foi muito fixe, devia ter ido há mais tempo, gostei muito!

Nós gostámos muito de ir ao Jardim Botânico, nós queríamos repetir. Foi uma viagem, grande, mas valeu a pena e havia monumentos muito bonitos e antigos. Foi muito divertido e gostava de repetir!!



Eu achei que podia ter outro titulo tipo o jardim botânico ou outro...

Responder



O titulo podia ter a letra maior

Responder



E o texto está completo

Responder



Eu acho que deviam pôr mais 2/3 fotos para mostrar mais o Jardim Botânico.

Responder



Não é Marcelo Rebelo Sousa, é Marcelo Rebelo DE Sousa

Responder



Não é muito formal e não pode-se por 2 pontos de exclamação.

Responder



Vocês podiam colocar um paragrafo para finalizar

Responder



As palavras "nós" e "queríamos" estão maiores do que as outras

Responder

Anexo K - Comentários do grupo 4 ao grupo 6

Mosteiro dos Jerónimos

No dia 3 de maio de 2022 a escola de [redacted] foi fazer uma visita de estudo de [redacted] a Lisboa ao Mosteiro do Jerónimos lá tinha um refeitório que era gigante e que antigamente as pessoas não podiam falar à mesa, mas hoje em dia não há mesas e cadeiras ainda há pessoas que fazem isso.

Quando nós fomos não tinha mesas nem cadeiras também tinha uma igreja. Em seguida falámos e vimos uma fonte lindíssima, tinha relva ao lado e a relva parecia um labirinto. Também falámos sobre Luís de Camões o confessorário. Também vimos desenhos nas paredes de pessoas, flores e também no teto símbolos como o de Portugal. Também vimos um túmulo de Fernando pessoa. No túmulo dele estava escrito que ele nasceu em 1888 e morreu em 1935, o que quer dizer que se ele estivesse vivo tinha 134 anos e nós vimos também o túmulo de Alexandre Herculano e quando saímos do Mosteiro dos Jerónimos vimos um concerto militar.



✎ ...

não faz sentido e está repetido

Responder

✎ ...

está repetido

Responder

✎ ...

A frase fica mais correta se disserem que o guia é que também falou
30 de maio de 2022, 12:48

Responder

Anexo L - Comentários do grupo 5 ao grupo 3

Padrão dos descobrimentos

No dia 3 de maio de 2022 Padrão dos Descobrimentos, nós ficamos à espera na fila para entrar e quando entramos nós subirmos de elevador para cima. Lá em cima, era muito alto e não podíamos estar de bicos de pés. Depois como aquilo não dava para ver a vista, nós usamos um periscópio para ver a vista e nós vimos a Torre de Belém, a Ponte 25 de Abril, o Rio Tejo, um bocado da Ponte Vasco da Gama, etc... E depois descemos outra vez de elevador. Depois no chão tinha uma Rosa dos Ventos que a África do Sul ofereceu para decoração do terreiro de acesso ao Padrão. Depois de lado da torre tinha Infante D. Henrique filho de D. Felipe de Encontro (1359-1415) e de João 1 (1357-1433).



O título devia ser mais apelativo, como por exemplo devia estar mais nas vistas, deviam por o negrito e no título por a letra maior.

Responder



Deviam começar a dizer por exemplo: No dia 3 de maio de 2022 a turma do 4ºano realizou uma visita de estudo.

Responder



Eu acho que esta frase não era necessária, a minha sugestão é não porem esta frase.

Responder



Não se põe (e) ou (,) ou (e).

Responder



Não é subirmos e sim subimos.

Responder



Acho que este bocadinho de frase não vale apenas.

Responder

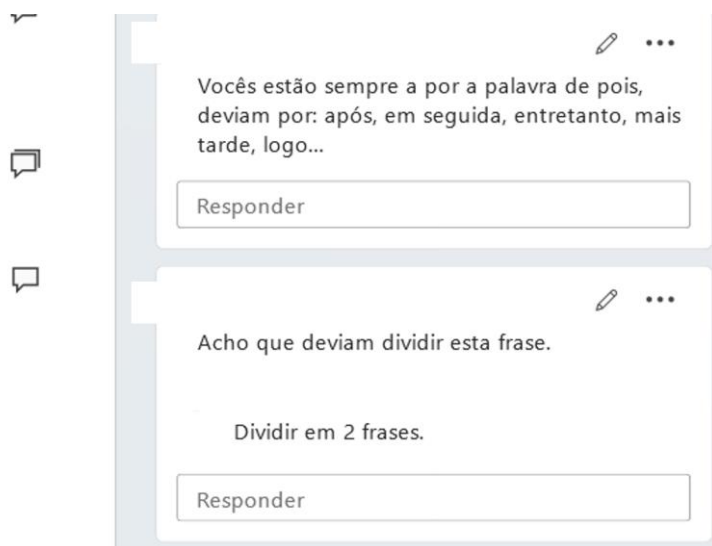


Não se deve começar uma frase com (E). Aqui deviam por também um parágrafo.

Responder



Acho que esta frase não vale a pena estar aqui. Ninguém precisa de saber que vocês desceram de elevador.



Anexo M - Comentários do grupo 6 ao grupo 2

A nossa crónica de opinião sobre o Mosteiro dos Jerónimos

Nós gostamos da visita de estudo ao Mosteiro dos Jerónimos.

É muito bom o Mosteiro dos Jerónimos, porque ensina muito e tinha coisas que nós não sabíamos.

O quadro que nós gostámos, é da Adoração dos Pastores.

Esta obra de arte chamo-nos à atenção porque não tinha autor.

Nós achámos que a história do Mosteiro dos Jerónimos foi surpreendente.

Tinha muita arquitetura nas paredes.

Tinha uma igreja muito grande, até achamos que era uma das maiores de Portugal.

Gostámos da sala de jantar, porque foi onde os monges comiam, onde comiam os meninos da Casa Pia.

Nós gostámos da fonte no centro do Mosteiro dos Jerónimos que tinha água.



Não é , e sim que porque assim não faz sentido.

Responder



Não é foi e sim era porque não é pretérito perfeito e sim imperfeito.

Responder



Não é , e sim e porque no final não é , e sim e.

30 de maio de 2022, 12:39

Responder



Não é ensina muito mas sim ensinou-nos muito porque isso é um erro muito grave!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

Responder



Não é tinham mas sim tinha porque assim não faz sentido.

Responder



Não é chamo-nos, mas é chamou-nos porque assim fica estranho e não existe. Rita e Guilherme

Responder



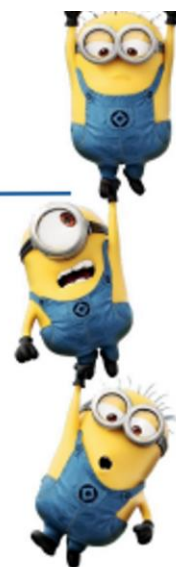
Não é muita arquitetura e sim muitas arquiteturas porque é no plural e não no singular.

Responder

Anexo N – Jornal «A Aventura dos Minions» resultante do
Estaleiro de Escrita

A aventura dos Minions

Autores:



8 de junho de 2022

Reportagem

- Mosteiro dos Jerónimos

P. 1

Notícias

- A aventura no Padrão dos Descobrimentos

P. 2

- A descoberta dos Mínimos no Mosteiro dos Jerónimos

P. 3

- O 4.º ano no Jardim Botânico

P. 4

Crónicas de opinião

- Na viagem ao Jardim Botânico P. 5

- A nossa crónica de opinião sobre o Mosteiro dos Jerónimos P. 6

Não percam
os nossos
passatempos!

Mosteiro dos Jerónimos



O guia falou sobre Luís de Camões no confessionário.

No mosteiro vimos desenhos de pessoas nas paredes, flores e no teto símbolos, como o de Portugal. Também vimos o túmulo de Fernando Pessoa, em que estava escrito que ele nasceu em 1888 e morreu em 1935, o que quer dizer que se ele estivesse vivo tinha 134 anos.

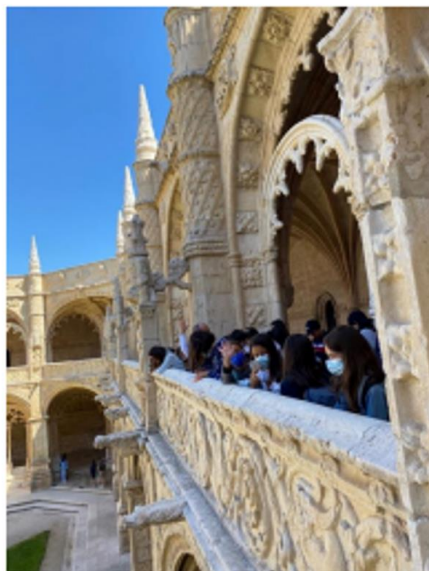
Na igreja, nós vimos o túmulo de Alexandre Herculano e quando saímos do Mosteiro dos Jerónimos vimos um concerto militar.

Autores:

No dia 3 de maio de 2022, a escola de
foi fazer uma visita de estudo a Lisboa, ao Mosteiro do Jerónimos.

Lá havia uma igreja e um refeitório que era gigante. O guia disse-nos que antigamente as pessoas não podiam falar à mesa e hoje em dia algumas pessoas mantêm esse costume de não falar à mesa, ou seja, ainda há pessoas que fazem isso. Quando nós fomos, não tinha mesas nem cadeiras.

Em seguida, vimos uma fonte lindíssima que tinha relva ao lado e parecia um labirinto.



A aventura no Padrão dos Descobrimentos

No dia 3 de maio de 2022, a turma do 4.º ano da Escola

fez uma visita de estudo ao Padrão dos Descobrimentos e ficou à espera na fila para entrar. Quando entrámos, subimos de elevador. Lá em cima, era muito alto e não podíamos estar de bicos de pés.

Depois, como não conseguimos ver a vista, nós usamos um periscópio e vimos a Torre de Belém, a Ponte 25 de Abril, o Rio Tejo, o estádio do Belenenses e um bocado da Ponte Vasco da Gama.



De seguida, descemos outra vez de elevador e no chão tinha uma Rosa dos Ventos que a África do Sul ofereceu para decoração do terreiro de acesso ao Padrão.

De lado da torre, havia esculturas de Infante D. Henrique, filho de D. Felipe de Encontro (1359-1415) e de João I (1357-1433).

E assim a nossa visita finalizou.



Autores:

Notícia

3

A descoberta dos Mínimos no Mosteiro dos Jerónimos

No passado dia 3 de maio de 2022, a turma do 4.º ano da Escola

acompanhada pela professora pelas estagiárias e pela auxiliar foram fazer uma visita de estudo ao Mosteiro dos Jerónimos em Lisboa. Esta visita de estudo surgiu no cenário de aprendizagem "A História de Portugal".

O primeiro lugar visitado foi o refeitório, lugar onde os monges criaram bolos e doces, sendo o mais famoso e ainda hoje muito apreciado e conhecido Pastel de Belém.

Após conhecerem o refeitório, os alunos foram visitar o exterior do monumento, onde se encontra o túmulo do Fernando Pessoa, com nome de batismo de Santo António.



Também ali perto está localizada a escultura de São Jerónimo. Os alunos observaram também, nas paredes do Mosteiro, uma escultura de tritão (rei, meio humano, meio sereia).

O terceiro lugar visitado foi a sala do Capítulo, onde se encontra o túmulo de Alexandre Herculano. Este poeta tinha pedido para gravarem um poema no seu túmulo quando morresse. "Dormir? só dorme frio cadáver que não sente, a alma voa e se abriga aos pés do onipotente". Este poeta nasceu dia 28 de março de 1810 em Lisboa e morreu em 1885.

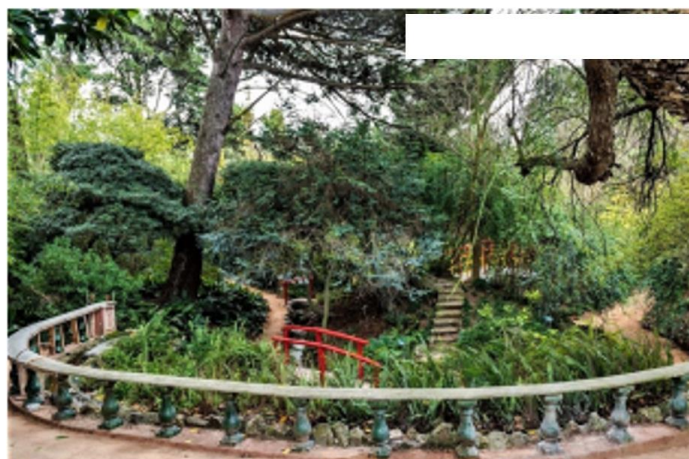


O seguinte lugar foi a igreja, onde encontramos uma capela grande e bonita, uma zona onde os monges e os estudantes da casa Pia decidiam ideias, regras e faziam decisões que não poderiam ser quebradas. Encontramos também Jesus pendurado numa Cruz.

Autores:

Notícia

O 4.º ano no Jardim Botânico



No Jardim Botânico, a turma do 4.º ano de [redacted] foi visitar o Jardim e a turma da professora [redacted] foi connosco.

No jardim, havia vários cogumelos e muitas flores.

Quando se entra, vemos um coelho gigante e vemos também muitas plantas, animais e um tabuleiro de xadrez.

Por fim, visitamos o claustro, onde há uma gárgula, que quando chovia a água filtrava e saía pela sua boca. Vimos também uma fonte de água no jardim, onde ainda se comemoram casamentos e antigamente as pessoas meditavam.

No final, a turma do 4.º ano saiu do Mosteiro e recebeu um livro e fotografias de rinocerontes. Em seguida, partiram para a seguinte visita.

A turma levou blocos de notas para apontar tudo o que viu e algumas pessoas da turma levaram o telemóvel para tirar fotografias.

E foi isto que aconteceu na visita ao Jardim Botânico.

Autores:

Na viagem ao Jardim Botânico



Autores:

Na viagem ao Jardim Botânico, nós encontramos várias coisas tropicais, por exemplo: árvores, plantas e animais. Também vimos a casa do presidente Marcelo Rebelo de Sousa.

No Jardim Botânico, havia vários bonecos e bonecas, esses bonecos contavam a história da Alice no País das Maravilhas.



Havia um sapo a fazer um "fixe" com a mão, era muito cool! Foi muito fixe, devíamos ter ido há mais tempo, porque gostámos muito!

Nós queríamos repetir esta visita. Foi uma viagem grande, mas valeu a pena e havia personagens muito bonitos e antigos. Fim!



Crónica de opinião

A nossa crónica de opinião sobre o Mosteiro dos Jerónimos



Autores:

Nós gostámos da visita de estudo ao Mosteiro dos Jerónimos.

Foi muito bom visitar o Mosteiro dos Jerónimos, porque ouvimos o guia que nos ensinou muitas coisas que nós não sabíamos.

O quadro que nós gostámos mais foi o da Adoração dos Pastores. Esta obra de arte chamou-nos à atenção, porque não tinha autor.

Nós achámos que a história do Mosteiro dos Jerónimos foi surpreendente, pois tinha muita arquitetura nas paredes.

No mosteiro, havia uma igreja muito grande e até achámos que era uma das maiores de Portugal.

Gostámos da sala de jantar, porque era onde os monges comiam e mais tarde onde comiam os meninos da Casa Pia. Além disso, também gostámos da fonte no centro do Mosteiro dos Jerónimos que tinha água.

E foi isto que nós vimos e gostámos mais da visita ao Mosteiro dos Jerónimos.

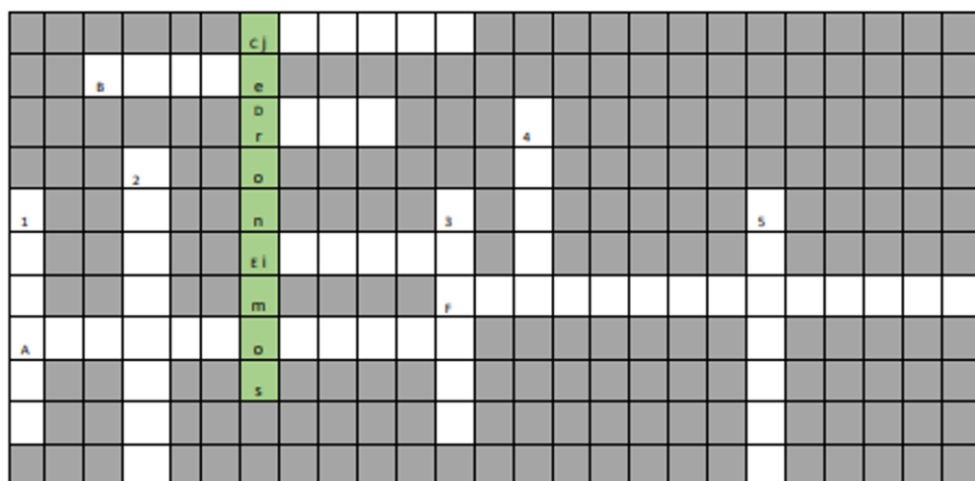


Descubra as 7 diferenças



Autores:

Palavras Cruzadas



Números (vertical):

- 1 - Uma coisa que cheira bem na natureza (plural).
- 2 - Sítio onde os Monges viviam (singular).
- 3 - Desenhos que se repetem / Sítio que visitámos em Lisboa (singular).
- 4 - Animal que anda na água (plural).
- 5 - Lugar onde estão as pessoas importantes mortas (plural).

Letras (horizontal):

- A - Lugar onde as pessoas comem (singular).
- B - Sítio onde existe água em repuxo (singular).
- C - Sítio onde existem flores, relva, árvores e arbustos (singular).
- D - Homens ou mulheres que governam países (plural).
- E - Lugar onde as pessoas rezam (singular).
- F - Vem da palavra descobrir e pertence à classe de palavras «nome» (plural).

Autores:

Sopa de letras

P	N	F	Ç	F	D	S	N	A	K	O	P
K	A	K	B	G	V	G	D	G	G	H	I
E	K	D	L	V	E	J	K	A	H	Q	G
V	W	B	R	O	D	S	H	U	U	J	Y
Q	A	L	S	Ã	R	A	G	F	H	U	C
D	V	B	K	J	O	D	T	N	Y	K	T
E	C	H	K	C	A	P	M	W	D	O	J
D	C	I	B	D	R	P	O	N	T	L	A
X	A	D	L	N	D	P	K	N	H	T	B
W	B	N	E	V	I	Q	G	B	M	O	V
G	G	H	K	U	M	T	S	Y	F	R	G
O	N	D	P	G	B	A	C	P	G	Ç	K
E	O	R	I	Ç	O	M	O	J	O	E	C
R	T	Z	R	J	T	O	S	A	W	D	G
J	I	N	Y	N	Ã	S	M	X	S	E	C
M	C	H	S	D	N	T	D	F	F	B	L
T	I	F	S	T	I	E	C	C	G	E	H
U	A	S	G	C	C	I	G	C	C	L	M
L	E	X	Ç	C	O	R	W	R	V	É	J
C	A	O	Ç	M	P	O	G	C	V	M	N

Palavras:

1 – Lisboa

2 – Padrão

3 - Torre de Belém

4 - Jardim Botânico

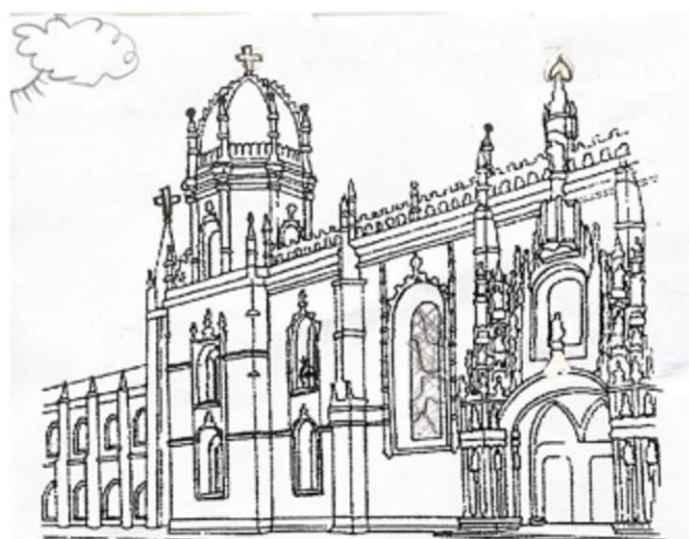
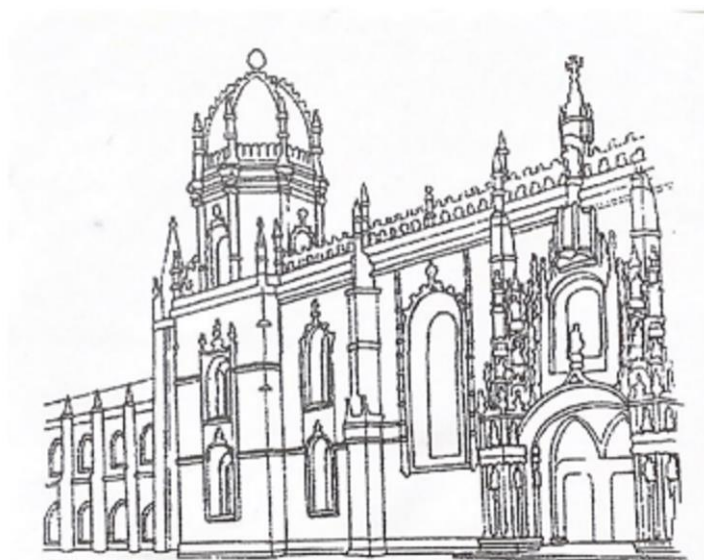
5 – Mosteiro

6 – Ponte

7 - Notícia

Autores:

Descubra as diferenças



Autores:

Sopa de letras

H	H	A	C	L	A	U	S	T	R	O	T	R	O	P	I
C	A	L	A	S	H	G	G	E	K	R	S	T	B	T	G
A	R	T	P	Q	A	M	I	Z	A	D	E	D	Y	G	M
L	W	S	C	S	T	U	K	S	Z	M	H	U	E	A	N
L	K	E	O	R	O	A	M	O	S	T	E	I	R	O	A
A	K	N	A	I	D	T	F	D	S	G	R	J	R	R	R
O	A	W	D	W	E	X	J	R	I	J	C	A	C	Y	L
V	L	W	I	Q	D	A	H	W	S	H	U	E	W	A	C
O	K	L	L	R	E	K	L	J	X	N	L	I	S	B	O
Z	C	B	Ç	I	A	E	Ç	L	J	X	A	J	U	L	N
Ç	Z	R	V	A	X	H	M	A	C	K	N	H	S	H	T
S	A	Z	U	Y	K	A	A	Z	A	F	O	T	H	R	R
W	Q	D	A	Z	F	B	M	A	T	S	J	V	J	M	O
O	L	U	K	J	T	B	A	S	Y	A	E	H	A	A	L
K	A	U	K	D	J	K	I	Y	M	C	B	N	J	U	E
P	E	Q	L	A	L	I	S	B	O	A	K	K	M	A	N

Palavras para encontrar:

- 1 - Mosteiro
- 2 - Claustro
- 3 - Herculano
- 4 - Lisboa
- 5 - Cruz
- 6 - Visita

Autores:

Sopa de letras sobre o Jardim Botânico

B	F	O	L	H	A	A	C	B	Á
C	O	E	L	H	O	R	A	S	R
P	P	T	V	A	H	I	B	A	V
A	A	E	Ã	P	Q	U	E	L	O
T	V	R	F	N	R	D	L	I	R
O	Ã	R	U	O	I	A	H	C	E
S	O	A	D	M	O	C	A	E	S
C	R	E	L	Ó	G	I	O	S	F

Pode haver palavras em: diagonal, horizontal, vertical e de trás para a frente.

Palavras:

- 1—Botânico
- 2—Patos
- 3—Pavão
- 4—Rio
- 5—Relógios
- 6—Coelho
- 7—Alice
- 8—Árvore
- 9—Folha
- 10—Terra
- 11—Horas

Autores:



Anexo O – Grelhas de análise das produções textuais iniciais
individuais

Critérios de avaliação						
Aluno	Parâmetro A - Gênero e formato textual	Parâmetro B - Tema e pertinência da informação	Parâmetro C - Organização e Coesão Textuais	Parâmetro D - Morfologia e Sintaxe	Parâmetro E - Ortografia e Pontuação	Classificação
A1	3	4	3	3	3	16
A2	3	4	4	3	2	16
A3	2	4	2	2	2	12
A4	4	4	3	3	3	17
A5	2	1	2	2	4	11
A6	3	3	2	2	2	12
A7	3	3	2	2	3	13
A8	2	3	2	1	2	10
A9	4	4	2	2	1	13
A10	2	3	2	2	4	13
A11	3	3	1	1	2	10
A12						
A13	2	3	1	1	2	9
A14	0	0	0	0	4	4
A15	3	4	2	2	4	15
A16	2	3	2	2	2	11
A17	4	4	4	4	3	19
A18	1	3	1	1	1	7
A19	1	3	1	1	2	8
A20	4	4	3	2	2	15
A21	3	4	3	2	3	15
A22	2	2	2	2	4	12
A23	1	1	2	1	4	9
A24	2	3	2	1	1	9

Legenda:

	Crônica de opinião
	Notícia
	Reportagem

Codificação de 0 a 4

0 – Muito Insuficiente/Não responde

1 – Insuficiente

2 – Suficiente

3 – Bom

4 – Muito Bom

Anexo P – Grelhas de análise das produções textuais em grupo

Grupos	Critérios de avaliação					Classificação
	Parâmetro A - Género e formato textual	Parâmetro B - Tema e pertinência da informação	Parâmetro C - Organização e Coesão Textuais	Parâmetro D - Morfologia e Sintaxe	Parâmetro E - Ortografia e Pontuação	
G1 (A1, A3, A12, A21)	3	4	3	4	4	18
G2 (A5, A6, A11, A13)	4	4	2	4	4	18
G3 (A8, A15, A23, A24)	4	4	3	4	4	19
G4 (A4, A10, A16, A19)	3	4	3	4	4	18
G5 (A2, A9, A17, A18)	4	4	4	4	4	20
G6 (A7, A14, A20, A22)	4	4	3	4	4	19

Legenda:

	Crónica de opinião
	Notícia
	Reportagem

Codificação de 0 a 4

0 – Muito Insuficiente/Não responde

1 – Insuficiente

2 – Suficiente

3 – Bom

4 – Muito Bom