



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2012

**Juliana Denise
Pereira Francisco**

**O RECONTO ESCRITO – UM ESTUDO REALIZADO
COM ALUNOS DO 3.º ANO**



**Juliana Denise
Pereira Francisco**

**O RECONTO ESCRITO – UM ESTUDO REALIZADO
COM ALUNOS DO 3.º ANO**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Luísa Álvares Pereira, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos alunos que participaram no Projeto de Intervenção
Educativa

O júri

Presidente

Professora Doutora Ana Isabel Andrade
professora associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Vogais

Professora Doutora Rosa Lídia Coimbra
professora auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Luísa Álvares Pereira
professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

“Não sou para todos. Gosto muito do meu mundinho. Ele é cheio de surpresas, palavras soltas e cores misturadas. Às vezes tem um céu azul, outras tempestade. Lá dentro cabem sonhos de todos os tamanhos. Mas não cabe muita gente. Todas as pessoas que estão dentro dele não estão por acaso. São necessárias.” (Caio Fernando Abreu)

Embora o relatório de estágio presente seja um trabalho académico individual, existem vários contributos de natureza diversa que devem ser mencionados e realçados. Por essa razão, desejo expressar os meus agradecimentos:

À Professora Doutora Luísa Álvares Pereira, por me ter despertado para a importância do reconto escrito para uma melhor produção de textos no 1.º Ciclo do Ensino Básico bem como pela sua disponibilidade, dedicação e críticas construtivas para a elaboração deste projeto e para fazer de mim uma docente melhor.

À Professora Doutora Natália Abrantes, pela sua dedicação, apoio humano e frontalidade, ao longo de toda a prática pedagógica, por me ter mostrado que é possível lutar por uma educação melhor, em que a pedagogia, a didática e a ludicidade podem caminhar de “mãos dadas”.

À Professora Lurdes Pereira, orientadora cooperante da prática pedagógica, por me ter acolhido de braços abertos na sua sala de aula, por ter acreditado em mim desde o primeiro momento, e por me fazer acreditar que todos os dias podemos crescer interiormente a níveis pessoal e profissional. Agradeço também por ter estado sempre presente e por ser um porto de abrigo forte e seguro.

À Professora Doutora Ana Margarida Ramos, que me mostrou o fantástico mundo da literatura infantil e juvenil nas suas magníficas aulas lecionadas com muito entusiasmo e paixão.

Às Doutoradas Inês Cardoso e Luciana Graça, pelo apoio e conhecimento demonstrados.

À Doutora Vera Marques, pela amabilidade e disponibilidade na reserva e requisição de obras e outros materiais.

À Doutora Gracinda, por me ter ajudado a lutar e a permanecer na Universidade de Aveiro.

À minha mãe, Isabel Santos, que ao longo da vida me tem ensinado a ser forte e a lutar pelos meus objetivos, por ter sempre uma palavra positiva e me fazer sentir a “melhor filha do mundo”, quando os dias parecem negros, e por acreditar em mim. Agradeço também por aquele abraço forte e reconfortante com o qual me recebia após uma semana intensa de trabalho e que afastava todos os receios, angústias e fraquezas e por me mostrar que devemos sempre sorrir, por mais desafios que a vida nos apresente. Agradeço, acima de tudo, todo o seu amor incondicional.

Ao meu irmão, Miguel Francisco, por ser um grande exemplo de esforço, trabalho, empenho, dedicação, honestidade e humildade, pelo companheirismo e humor brilhante com que me fez enfrentar os percalços deste percurso académico e por nunca me deixar desistir.

A toda a minha família, pelo apoio demonstrado. Em especial aos meus avós que sempre acreditaram nas minhas capacidades e me incentivaram a ansiar por um futuro melhor.

Ao meu amor, João Condeço, pela compreensão, paciência, apoio e incentivo e por me fazer querer seguir em frente. Agradeço pelas horas que abdicou da minha presença e companhia sem nunca me julgar e criticar e por permanecer ao meu lado quando necessitei apenas de silêncio e de um abraço.

À minha colega de grupo e amiga Sara Nunes, com quem debati diversas questões pedagógicas, com a qual partilhei diversas horas de trabalho e momentos de incerteza e lágrimas e, também, momentos de grande felicidade e realização profissional. Agradeço pelo seu companheirismo, entusiasmo, esforço e amizade.

À minha colega de trabalho e amiga de longa data, Joana Ngola, por me ter ajudado no projeto com as suas belas ilustrações inéditas do texto “O Monstro” (de Luísa Ducla Soares) e me apoiar e compreender nas minhas tomadas de decisão ao longo de todo o meu percurso académico.

Às minhas amigas de longa data, Ana Sofia Sá, Carina Moreira, Ana Cristina Oliveira e Tânia Guedes, pela compreensão, apoio incondicional, incentivo e interesse pelo meu sucesso pessoal, profissional e académico, por me respeitarem e nunca julgarem as minhas decisões e ausência.

Às minhas colegas de Licenciatura e amigas, Margarida Silva, Rita Mendes, Cidália Morais e à minha colega de mestrado Mariana Neto, que sempre apoiaram as minhas escolhas e estiveram presentes e disponíveis para ajudar ao longo do meu percurso académico.

Aos meus amigos de longa data, Pedro Couto e Nuno Teixeira por acreditarem em mim. Um agradecimento em especial ao Nuno Teixeira por todos os dias me “incentivar” a valorizar todo o meu trabalho, esforço e empenho e me fazer acreditar que posso ter o futuro que desejo e por nunca me deixar desistir do que ambiciono.

Ao meu amigo Rogério Vieira por partilhar comigo o gosto pela escrita criativa, pela leitura e pelo mundo do fantástico e maravilhoso. Por acreditar em mim e ter sempre uma palavra simpática e amiga para me fazer sorrir.

Às minhas colegas de grupo de seminário, Andreia Alcobia, Daniela Brás, Sara Ramalho e Sónia Correia, pela troca de conhecimento e debates relacionados com questões ligadas à Língua Portuguesa – leitura, escrita e oralidade.

À Universidade de Aveiro e docentes do Departamento de Educação, pela oportunidade que me foi dada e pelo conhecimento e competências que desenvolvi com todos com quem interagi.

À Direção, professores e funcionários da Escola Básica de Chave, pela oportunidade de trabalhar com pessoas de grande experiência e sabedoria, por todo o carinho com que fui recebida bem como por todo o apoio prestado.

Aos meus alunos do 3.º Ano – turma 5CH, por me darem a oportunidade de querer saber mais para os ajudar a desenvolver-se, pelo companheirismo e amor que todos demonstraram pela minha pessoa e pelo meu trabalho de ensino.

Às restantes colegas de Licenciatura e Mestrado que, de uma forma ou de outra, se mostraram disponíveis para me apoiar e reconfortar em momentos de grande dificuldade e ansiedade.

A todos vós, um sincero agradecimento por este projeto, pois nenhum está no meu mundo por acaso, são todos necessários...

Palavras-chave

Escrita // Leitura // Compreensão Leitora // Produção Escrita // Estrutura da Narrativa // Reconto Escrito // Sequência Didática.

Resumo

O presente relatório de estágio teve como principal objetivo compreender de que forma é possível desenvolver competências de compreensão leitora e de produção escrita em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico através do estudo da estrutura da narrativa e do reconto escrito. Neste sentido, foi realizado um estudo de investigação-ação junto de alunos do 3.º ano de escolaridade, da Escola Básica de Chave, situada na Gafanha da Nazaré.

O texto narrativo encontra-se presente na rotina diária do ser humano e acompanha-o desde sempre, sendo um dos primeiros tipos de texto com o qual contacta. A apreensão da sua estrutura é feita de uma forma quase intuitiva. Contudo, não quer dizer que esta mesma aquisição natural das propriedades do texto narrativo faça com que o indivíduo seja um leitor ou produtor de textos eficiente. Nesta medida, é fundamental que a escola e o professor forneçam ao aluno ferramentas que o ajudem a desconstruir o texto, no sentido de melhor perceber a sua constituição e características a ele inerentes.

De modo a trabalhar este tipo de texto, especificamente o género “reconto”, junto do grupo de alunos, foi utilizado um modelo de estrutura do texto narrativo construído através dos modelos apontados por três autores que dedicaram o seu estudo à temática em evidência.

De acordo com a análise de dados feita às atividades realizadas é de salientar que os alunos demonstram uma maior facilidade em certas categorias do texto narrativo – situação inicial (identificação dos personagens e ação inicial) e situação final (resultado final das ações) – em detrimento de outras – desenvolvimento (identificação das peripécias e sua localização espaço-temporal).

Grosso modo, é necessário efetuar junto dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico atividades didáticas devidamente planeadas e fundamentadas que permitam trabalhar as diversas potencialidades do texto narrativo. Este projeto foi realizado de forma gradual e sistematizada de modo a ajudar o aluno a consciencializar-se da estruturação de texto do género narrativo com o intuito de desenvolver uma boa capacidade de compreensão leitora e de produção escrita.

Keywords

Writing // Reading // Reading Comprehension // Written Production // Narrative Structure // Recount Writing // Didactic Sequence.

Abstract

This dissertation aims to examine ways of development of understanding skills regarding reading and writing production by Primary School students towards the study of narrative structure and written recount. Consequently, it was carried an investigation-action study with 3rd grade students from Chave's Primary School, located in Gafanha da Nazaré.

The narrative text represents a textual genre present on human's daily routine and one of the first text types that humans explore ever since. The apprehension of its structure is made almost intuitively. Even so, it does not implicate that individuals are readers or efficient text producers. Regarding this, it is essential that the school and the teacher provide tools to the student for the deconstruction of the text regarding the understanding of its constitution and its characteristics.

In order to explore this textual genre along with the students it was used a model of structure designated by three authors that dedicated their study to this theme.

According to the data analysis of these activities it is important to emphasize that some students have had less issues about certain categories of narrative text – initial situation (character identification and initial action) and final situation (actions final result) – in detriment of others – development (identification of actions and its location in space and time).

Finally, it is essential to develop along with Primary School students didactic activities properly planned and justified that allow to work the various potentialities of narrative text. This work ought to be done gradually and in a systematized way to help the student to be sensitive to the structure of narrative text genre and aiming the development of good reading comprehension and writing production skills.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
-------------------------	----

CAPÍTULO I – COMPREENSÃO LEITORA E PRODUÇÃO ESCRITA

1.1. – A relação existente entre a leitura e a escrita	21
1.2. – A escrita como apoio à leitura	23
1.3. – A produção de textos escritos no 1.º Ciclo do Ensino Básico	24

CAPÍTULO II – A ESTRUTURA DA NARRATIVA NA COMPREENSÃO LEITORA E PRODUÇÃO ESCRITA

2.1. – A narrativa: estruturação e pertinência no 1.º Ciclo do Ensino Básico	29
2.1.1. – A compreensão leitora da narrativa	33
2.1.2. – A escrita da narrativa	35
2.2. – O reconto escrito para compreender a narrativa	37

CAPÍTULO III – PROJETO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

3.1. – Caracterização do estudo	41
3.2. – Projeto de intervenção educativa	42
3.2.1. – Planificação	42
3.2.2. – Seleção de atividades e materiais	49
3.2.3. – Modalidades de trabalho	50
3.2.4. – Estruturação da sequência didática	51
3.3. – Implementação	53
3.4. – Avaliação	54
3.5. – Recolha de dados	55
3.6. – Método de análise de dados	56
3.6.1. – Instrumentos de análise de dados	57



CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE DADOS

4.1.– Análise de atividades que envolvem a compreensão leitora da narrativa.....	61
4.1.1.– Análise da compreensão leitora do reconto escrito 1.....	61
4.1.2.– Análise da compreensão leitora da ficha n.º3.....	65
4.1.3.– Análise da compreensão leitora do reconto escrito 2.....	67
4.2.– Análise de atividades que envolvem a produção escrita da narrativa.....	72
4.2.1.– Análise da produção escrita do reconto escrito 1	72
4.2.2.– Análise da compreensão leitora do reconto escrito 2.....	77

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES PEDAGÓGICO-DIDÁTICAS

5.1.– Considerações finais do estudo	81
5.1.1.– Atividades que envolvem a compreensão leitora da narrativa	82
5.1.1.1.– Situação inicial da narrativa	82
5.1.1.2.– Desenvolvimento da narrativa	83
5.1.1.3.– Situação final da narrativa	84
5.1.2.– Atividades que envolvem a produção escrita da narrativa	85
5.1.2.1.– Síntese da análise do reconto escrito 1.....	85
5.1.2.2.– Síntese da análise do reconto escrito 2.....	87
5.2.– Sugestões de atividades pedagógico-didáticas	88

BIBLIOGRAFIA

92

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - sequência didática	52
Ilustração 2 - interligação de sessões.....	53

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Plano de Intervenção Educativa.....	44
Quadro 2 - Metas de aprendizagem selecionadas para o PIE	48



Quadro 3 - Calendarização da sequência didática.....	52
Quadro 4 –Avaliação do Projeto de Intervenção Educativa	55
Quadro 5 – Grelha de Verificação A – Compreensão leitora	58
Quadro 6 – Grelha de Verificação B – Produção Escrita – Reconto 1.....	59
Quadro 7 – Grelha de Verificação B.1 – Produção Escrita – Reconto 2.....	60

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Compreensão Leitora – Reconto Escrito 1.....	62
Gráfico 2 – Compreensão Leitora–Ficha n.º3.....	65
Gráfico 3 – Compreensão Leitora – Reconto Escrito 2.....	68
Gráfico 4 – Produção Escrita – Reconto Escrito 1.....	74
Gráfico 5 - Produção escrita - Reconto Escrito 2.....	78

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

ME	Ministério de Educação
DGIDC	Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
CEB	Ciclo do Ensino Básico
PIE	Projeto de Intervenção Educativa



INTRODUÇÃO

O Relatório de Estágio presente, intitulado “*O reconto escrito – um estudo realizado com alunos do 3.º ano*”, apresenta como principal objetivo abordar a pertinência da componente compositiva para a compreensão de textos narrativos; ou seja, de que forma é que a produção de um reconto escrito pode favorecer a compreensão leitora e a aquisição da estrutura textual de géneros narrativos.

É um facto que a sociedade atual exige cada vez mais uma melhor aquisição de competências e que a linguagem é composta por componentes, tais como a oralidade, a escrita e a leitura, que permitem ao indivíduo a sua integração nessa sociedade. A escrita e a leitura são, de facto, componentes que se encontram interligadas no ensino, uma vez que quem escreve tem de ser capaz de ler. Assim como a leitura pode ser um recurso importante para escrever bem, a escrita constituiu uma mais-valia na compreensão da leitura, sendo também fulcral referir que a interação existente entre a leitura e a escrita é um fator favorável para uma melhor compreensão leitora (Pereira, 2004: 49-50).

No sentido de melhor perceber os conceitos de escrita e leitura e as suas dinâmicas de ensino, o relatório de estágio encontra-se estruturado em quatro capítulos. O Capítulo I é composto por três subcapítulos denominados: “*A relação existente entre a leitura e a escrita*”, “*A escrita como apoio à leitura*” e “*A produção de textos escritos no 1.º Ciclo do Ensino Básico*”. Neste capítulo, são tratadas questões relativas ao desenvolvimento e características da escrita bem como à leitura, de forma a evidenciar as relações existentes entre estas duas componentes. Será também realçada a pertinência da produção escrita na análise, interpretação e compreensão de textos lidos e abordar-se-á a temática do ensino da produção escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), quais os seus princípios e benefícios. O Capítulo II é composto pelos subcapítulos “*A narrativa: estruturação e pertinência no 1.º Ciclo do Ensino Básico*” e “*O reconto escrito para compreender a narrativa*” e remete para a temática dos textos de género narrativo, a sua estrutura prototípica, os géneros predominantemente narrativos assim como a sua importância no ensino a alunos do 1.º CEB. Este segundo capítulo refere-se também ao reconto, em que consiste, de que forma é uma produção escrita e em que medida ajuda os alunos na compreensão, produção e reestruturação de textos narrativos. Por fim, os



capítulos III e IV são reservados ao trabalho prático desenvolvido sob a temática “*O reconto escrito – um estudo realizado com alunos do 3.º ano*”.

De forma a realizar um trabalho prático que fosse ao encontro dos objetivos educativos do Sistema Educativo Português, da responsabilidade do Ministério da Educação (ME) e da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), foram consultados documentos orientadores que se complementam e são fundamentais tanto para um bom desenvolvimento dos alunos assim como para a coerência educativa das escolas portuguesas. Os documentos pesquisados denominam-se por *Metas de Aprendizagem* (2010), *Programa de Português do Ensino Básico* (2009) e *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001). Em relação às *Metas de Aprendizagem* (2010) para o 1.º CEB, o ME pretende que os alunos inseridos no Sistema Educativo Português sejam capazes de atingir, no que se refere à narrativa e ao reconto escrito, um total de dezoito metas de modo a remeter, no seu conjunto, para a aquisição de competências e capacidades de compreensão da narrativa e produção de textos narrativos, tendo sempre em consideração a estruturação, sequência e propriedades da narrativa. No que se refere ao *Programa de Português do Ensino Básico* (2009), em concreto para os alunos que se encontram em idade de frequentar o 1.º CEB, o ME propõe que os professores orientem os seus alunos na temática anteriormente referida, para que estes sejam capazes de desenvolver o conhecimento das formas discursivas e lexicais específicas do reconto. O desenvolvimento do conhecimento das formas discursivas e lexicais do reconto é evidenciado num outro documento de grande relevância para orientação dos professores do 1.º CEB, nomeadamente o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001). Deste modo, todo o trabalho desenvolvido pelo professor na escola terá como base de orientação os documentos anteriormente referidos de forma a que seja produzido um trabalho em concordância com as normas e expectativas apontadas para as escolas e alunos pelo ME e pela DGIDC.



CAPÍTULO I – COMPREENSÃO LEITORA E PRODUÇÃO ESCRITA

O ME em conjunto com a DGIDC proporcionaram aos professores todos os documentos anteriormente referidos. De facto, a sociedade atual encontra-se de tal forma estruturada e organizada que se tornou imprescindível apostar fortemente no ensino da leitura, dado que a leitura e o desenvolvimento de hábitos de leitura favorece a integração da criança nas diferentes comunidades onde se insere. Deste modo, na fase inicial de aprendizagem da linguagem escrita e da leitura a criança deve ser estimulada no sentido de compreender qual a importância e a funcionalidade destas duas competências. Apesar de a leitura e a escrita serem capacidades diferenciadas, a sua aprendizagem e a sua aquisição desenvolvem-se em simultâneo, pois as atividades de produção escrita exigem e integram a leitura.

1.1. – A relação existente entre a leitura e a escrita

No que se refere ao ensino da leitura, este é um processo que engloba a descodificação e a compreensão, exigindo que o aluno seja capaz de decifrar grafemas, reconhecer e articular fonemas e soletrar sílabas. Neste sentido, o professor adquire um papel essencial na aquisição da competência leitora, uma vez que para além de ensinar o aluno a ler, deve fomentar e fazer emergir a motivação e vontade de ler de forma voluntária e prazerosa. No que diz respeito ao desenvolvimento da competência leitora, Silva *et al* (2009: 7) consideram que esta se desenvolve em três momentos consecutivos e progressivos. O primeiro momento é caracterizado pela descoberta da linguagem escrita, que pode ocorrer no início do 1.º CEB assim como em meio familiar – ou até mesmo no pré-escolar. No segundo momento, a criança já se apropriou das técnicas de decifração e inicia a aprendizagem da leitura, que ocorre por volta do 2.º ano de escolaridade. No terceiro, e último, momento do desenvolvimento da competência leitora, a criança encontra-se numa fase de domínio das técnicas de leitura e lê “para aprender a ler cada vez melhor, para obter informação e organizar o conhecimento [...] e para apreciar textos variados” (Silva *et al*, 2009: 7).

Todo o processo de aprendizagem da leitura e mesmo a própria leitura envolve uma relação entre o leitor, o texto e o contexto, isto é, entre o conhecimento prévio do leitor, o tipo de texto e o contexto envolvente. No que se refere ao leitor, os seus conhecimentos



prévios em relação ao léxico e sintaxe assim como no que se refere à temática em questão são fatores de facilitação ou de condicionamento da compreensão da leitura. Relativamente ao texto, Silva *et al* (2009: 8) mencionam que o tipo de texto influencia a leitura porque “não se lê da mesma forma uma narrativa [...], um texto expositivo ou um texto instrucional [...]”. No que é relativo ao contexto, em específico ao contexto sociocultural, este pode ser um fator de influência na forma como o aluno vivencia a leitura e a necessidade de ler determinados textos.

No entanto, a leitura não é uma competência verbal que se desenvolva isolada das restantes, encontrando-se associada à escrita. Todavia, segundo Pereira (2004: 51), toda a atividade escrita envolve a leitura, no entanto, a leitura não envolve, obrigatoriamente, uma atividade escrita, pois o facto de um indivíduo estar a ler não significa que esse mesmo indivíduo realize uma produção escrita.

Quando se elabora um trabalho que estabelece uma interação entre a leitura e a escrita é necessário que as atividades de escrita correspondam a atividades de leitura já realizadas, uma vez que, quando os alunos são “confrontados” com a escrita de um certo tipo de texto é fundamental que textos do mesmo género, ou com uma estrutura similar ao tipo de texto pedido, tenham sido lidos e compreendidos pelos alunos (Menezes e Sá, 2004: 63). Saber ler e compreender um texto encontra-se na base da produção escrita dos alunos, uma vez que é através da leitura e da compreensão que é feita do texto lido que o leitor retira informação para escrever. (Hayes, 1995, *apud* Pereira, 2004: 52)

Segundo Niza, Segura e Mota (2010: 14), citando Vygotsky (1978) e a sua metáfora da pré-história da escrita, a escrita é o desenho da fala, ou seja, a escrita é a forma de codificar aquilo que se diz oralmente. Mediada pela sua intenção comunicativa, a competência compositiva não é apenas um meio de expressão ou apresentação daquilo que se aprendeu. Esta competência permite aos alunos refletirem sobre o que aprenderam, clarificar o pensamento e desencadear pensamentos e/ou ideias a serem trabalhadas. Portanto, aquele que desenvolve um trabalho escrito tende a recorrer à competência leitora de forma a rever o seu trabalho e avaliar a percetibilidade daquilo que foi escrito. Deste modo, atividades e/ou estratégias de alfabetização que apresentem um processo de desenvolvimento através da escrita-leitura são mais eficazes e potencializadoras de uma aprendizagem mais perspicaz da escrita e da leitura. Tal deve-se ao facto de a escrita, tanto formal como informal, gerar um aumento da aprendizagem, dado que permite que os



alunos sejam capazes de refletir, interpretar e sintetizar textos bem como de elaborar e formular questões/hipóteses em relação ao que leram (Graham e Hebert, 2010). Em suma, é um facto que a leitura é um ponto favorável para o desenvolvimento da escrita assim como o ensino correto da escrita é uma mais-valia para a compreensão leitora (Pereira, 2004).

1.2. – A escrita como apoio à leitura

Segundo Graham e Hebert (2010), através de um estudo realizado junto de alunos do Ensino Básico, foi possível concluir que a escrita é uma ferramenta essencial para melhorar a compreensão da leitura. Os mesmos autores, citando Carr (2002), defendem que escrever sobre um texto lido ajuda os alunos na compreensão sobre o mesmo e permite a conexão de ideias entre o que leem, conhecem, entendem e pensam. Neste sentido, Graham e Hebert (2010) apontam um conjunto de práticas que têm um efeito eficaz no fortalecimento da leitura através da competência compositiva, tais como os alunos escreverem sobre textos que leem. Por exemplo, a elaboração de um resumo, a tomada de notas e a resposta a questões colocadas sobre o texto são estratégias que ajudam a uma melhor compreensão da leitura. O facto de os alunos escreverem sobre o que leem proporciona aos mesmos uma maior oportunidade para pensar sobre as ideias importantes do texto e exige que estes organizem e integrem os conhecimentos obtidos de uma forma coerente. Assim, dá-se uma maior reflexão sobre o que foi lido e é estimulado o envolvimento pessoal com os textos, o que faz com que os alunos escrevam as suas ideias por palavras próprias.

No que respeita à elaboração de um resumo escrito, este requer que os alunos pensem sobre os pontos fulcrais do texto. O resumo escrito é uma atividade potencializadora da compreensão do material que está a ser trabalhado e proporciona um registo escrito permanente que pode ser criticado ou reescrito. Por sua vez, o ato de tomar notas sobre um texto é uma tarefa de reforço da compreensão da leitura, pois envolve a seleção de ideias retiradas de um texto de forma a determinar o que é mais importante de reter. Esta atividade, devidamente organizada e executada, desenvolve nos alunos a capacidade de organizar o material selecionado e a capacidade de conectar as ideias novas, retirados do texto lido, com os seus próprios conhecimentos, o que pode originar um melhor



entendimento em relação ao que foi lido. Por fim, a resposta a questões sobre o texto pode ser realizada oralmente; no entanto, a realização das respostas por escrito é uma atividade com maior benefício. Tal deve-se ao facto de as respostas se tornarem de fácil memorização, o que permite que os alunos façam uma análise, reavaliação e reestruturação do texto lido. Por outro lado, criar questões sobre o texto e escrever as respetivas respostas mostra que os alunos conseguiram localizar as principais ideias contidas no texto que leram (Graham e Hebert, 2010). Este leque de atividades escritas aliadas à leitura mostra-se mais eficaz do que apenas ler, reler, estudar, discutir o texto (sem o apoio da escrita) e/ou receber o ensino da leitura, dado que proporcionam aos alunos uma ferramenta para a gravação visível e permanente de conexão, análise e manipulação de ideias-chave no texto; ou seja, a escrita tem potencialidade para favorecer a memorização, a construção de conhecimento e o desenvolvimento da compreensão leitora (Graham e Hebert, 2010). Em síntese, a compreensão da leitura de um texto envolve a atribuição de significado ao que é lido através da construção de uma relação entre as ideias contidas no texto e o próprio conhecimento de quem lê. Por sua vez, a produção escrita é uma habilidade que permite aos alunos desenvolver a competência leitora na medida em que escrever sobre um texto aumenta a compreensão que o aluno tem do mesmo bem como propicia a aquisição e apropriação dos diversos géneros textuais. Dado que a competência compositiva é um processo permanente que possibilita a avaliação e a reestruturação da produção escrita é, também, uma competência que ajuda os alunos na apropriação e retenção de ideias-chave retiradas da leitura de um texto.

1.3. – A produção de textos escritos no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O processo de ensino-aprendizagem da escrita é um processo complexo e moroso que engloba um total de três competências: a competência ortográfica, a competência gráfica e a competência compositiva. À medida que os alunos vão avançando no nível de escolaridade existem competências que se encontram de tal modo interiorizadas, que acabam por se tornar processos de escrita automatizados, nomeadamente a competência gráfica e a competência ortográfica. Por outro lado, a competência compositiva nunca será um processo automático, porque a construção de um texto é sempre diferente e apresenta um novo desafio com diversas possibilidades de estruturação, em que é necessário que



conteúdos sejam lembrados, analisados, articulados e reestruturados. A competência compositiva oferece também ao aluno a oportunidade de escolher a forma como deve organizar o texto bem como quais as palavras, expressões ou conectores linguísticos que deve utilizar.

Segundo Pereira (2000: 153), “(...) a produção de um texto coerente não é um dom exclusivo de uma minoria, mas uma capacidade ao alcance de qualquer indivíduo escolarizado a quem sejam propiciadas condições de aprendizagem adequadas”. A produção escrita não se trata, assim, de um processo meramente ligado ao ato de escrever um texto, dado que exige que seja realizada a construção de um plano, a elaboração da estrutura global do texto, a redação de frases e parágrafos e a conexão entre esses mesmos parágrafos. A par das atividades de escrita, a produção de um texto engloba atividades ligadas à leitura, isto é, a leitura para compreender o sentido global do texto e para avaliar o que foi escrito.

Apesar de não haver um modelo específico de produção escrita, esta mesma apresenta como principais componentes a planificação, a textualização e a revisão. De uma forma mais específica, no que se refere à planificação, esta é uma componente de grande relevância na produção de textos, uma vez que permite delinear os objetivos e identificar algumas ideias de forma a selecionar e mobilizar conteúdos para estruturar o texto. É através da planificação que surge o plano do texto. A planificação é uma atividade que deve ser trabalhada desde cedo junto dos alunos e pode ser baseada em diversas atividades que Barbeiro e Pereira (2007: 20-22) sugerem, como: *ativação, seleção e organização de conteúdo; elaboração do plano do texto; comparação de listas; elaboração de esquemas; conferência com o professor e apresentação do plano à turma*. Este leque de atividades sugerido pelos autores permite ao aluno mobilizar conteúdos, avaliar a pertinência dos mesmos para integrar no texto escrito e permite-lhe ainda debater com os colegas e professores outras opções de estruturação do texto.

Por sua vez, a textualização remete para a junção de conhecimentos e mobilização de expressões, frases e palavras, ou seja, refere-se à redação do texto. Durante a textualização, o aluno deve ser capaz de explicar de forma clara as ideias estruturadoras do texto, a fim de que o leitor compreenda aquilo que está escrito. Deve também, ter atenção às interligações fráscas, à coesão linguística e à coerência lógica. A componente denominada por revisão é utilizada para realizar uma avaliação do que foi escrito durante a planificação e a



textualização. A revisão é realizada pela leitura feita ao texto escrito e posterior correção e/ou reformulação do mesmo. Dado que as componentes referidas – planificação, textualização e revisão – usufruem de recursividade, podem surgir em diversos momentos da produção escrita, já que, à medida que se redige um texto, é possível reler o que foi escrito assim como é possível planificar o que ainda falta escrever ou, até mesmo, alterar o plano inicial e o texto que já foi escrito.

Porém, a produção escrita não é um processo uniforme, uma vez que apresenta diversas variações de acordo com quem escreve, para quem escreve, qual o género textual, a finalidade e o contexto. Neste sentido, a escrita contempla uma dimensão cognitiva, devido ao domínio da escrita do aluno, e contempla uma dimensão social, visto que o texto deve ser redigido de acordo com o tipo de leitor e o tipo de comunicação que o escrevente deseja realizar. De forma a desenvolver e fomentar o domínio da escrita junto dos alunos, o professor deve centrar o seu ensino em sete princípios orientadores que Barbeiro e Pereira (2007: 8) referem na sua obra “O Ensino da Escrita: Dimensão Textual”, sendo estes:

- i) o ensino da produção de textos desde o início da escolaridade;
- ii) o ensino que incentive a escrita frequente;
- iii) o ensino das componentes de planificação, textualização e revisão;
- iv) o ensino de géneros textuais diversificados;
- v) o ensino centrado numa sequência de atividades de escrita que permita ao aluno ganhar autonomia e confiança na produção escrita;
- vi) o ensino que possibilite o confronto e debate de ideias relativamente à produção de um texto;
- vii) e o ensino que favoreça a evolução e maturação da produção textual ao longo dos anos de escolaridade.

Grosso modo, estes princípios orientadores remetem para um ensino da produção textual desde o começo da escolaridade, em que se recorre de forma sistemática a atividades que impliquem a escrita pessoal. É necessário que o aluno conheça de que forma se estrutura um texto, que realize um trabalho de planificação das ideias-chave, que redija essas mesmas ideias de uma forma coesa e coerente e que execute um trabalho de leitura, de forma a reescrever ou reformular o seu texto. Os princípios orientadores remetem, também, para a necessidade de o aluno conhecer e contactar com diversos tipos de textos e



saber quais as finalidades de cada género, de modo a realizar um trabalho progressivo que lhe permita tornar-se independente na produção de textos escritos.

A produção escrita é um processo complexo, que necessita de um tempo de maturação para que os alunos se apropriem das suas componentes bem como é um processo que nunca será automático, dado que existem diversas alternativas de construção de um determinado texto que colocam novos desafios. Uma vez que integra diversas tomadas de decisão na elaboração de um texto, a escrita exige dos alunos um conjunto de capacidades, competências e conhecimentos que devem ser mobilizados na sua execução. Neste sentido, o professor deve desempenhar um papel de apoio e auxílio na aprendizagem e desenvolvimento das competências e dos saberes que integram a escrita, de forma a facultar aos alunos uma sequência didática de atividades que lhes permita tornarem-se autónomos neste processo bem como lhes permita também apropriarem-se das características e funcionalidades dos diferentes géneros textuais (Barbeiro e Pereira, 2007: 38). Neste seguimento, o Projeto de Intervenção Educativa (PIE) assenta sobre a narrativa e o seu reconto, dado que é um género textual de grande familiaridade para o aluno e com o qual contacta desde o início da escolaridade. Assim, através da utilização de um tipo de texto tão usual no quotidiano do aluno, é possível realizar um trabalho de desconstrução do texto para que o aluno se aperceba das características do texto narrativo, o que pode levar o aluno a realizar este tipo de desconstrução textual com géneros que lhe sejam menos familiarizados, pois segundo Pereira (2000: 391) “Aprender a desconstruir o texto nos seus diferentes níveis de processamento corresponde a aprender a produzir outros textos.”



CAPÍTULO II – A ESTRUTURA DA NARRATIVA NA COMPREENSÃO LEITORA E PRODUÇÃO ESCRITA

A narrativa é um género textual que se encontra presente em todas as sociedades desde os primórdios da humanidade. O texto narrativo contém, na verdade, uma matriz com a qual a criança contacta desde tenra idade, com a qual se familiariza de uma forma espontânea e com a qual também “cria” um conhecimento quase intuitivo, se assim o podemos dizer, da estruturação da narrativa. Deste modo, as crianças mostram-se mais interessadas por textos dinâmicos, em que se sucedem factos e acontecimentos novos, com um grande grau de motivação e interesse e com um desencadeamento de peripécias e de situações que não eram previsíveis, sendo estas as principais características de um texto do género narrativo.

O tipo de texto narrativo é um género que se apoia num conjunto de fatores, concretamente, no tipo de linguagem, que pode ser escrita ou oral, nas imagens e nos gestos ou, até mesmo, na combinação articulada de todos estes fatores e contempla uma diversidade de géneros: o conto, a fábula, a história, a novela, o mito, a lenda, a tragédia, o drama, a epopeia, a pantomima, a banda desenhada, entre outros... (Barthes, 1973: 19).

Dada a variedade de géneros narrativos, é necessário proporcionar à criança atividades que lhe permita desenvolver a sua competência textual e narrativa, de forma a ter uma maior compreensão sobre os textos lidos. Neste sentido, o reconto escrito é uma atividade que permite à criança apropriar-se das características da narrativa tal como permite uma melhor compreensão do texto narrativo e fomenta o desenvolvimento de uma produção escrita narrativa.

2.1. – A narrativa: estruturação e pertinência no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A narrativa é um modo literário que se encontra vinculado à natureza do ser humano e trata-se de um tipo de texto marcante em todo o percurso escolar da criança. A estrutura do texto narrativo é adquirida com maior facilidade pelos alunos, o que já não ocorre em relação a outras tipologias de textos. No entanto, as questões referentes à aquisição e à aprendizagem das propriedades da narrativa não são um processo simples e sem qualquer tipo de complexidade. Neste sentido, é necessário que os professores possibilitem aos seus alunos uma diversidade de tarefas e atividades que fomentem a compreensão dos textos



narrativos e que intervenham de forma positiva e decisiva neste processo, passando de meros espetadores do desenvolvimento que está a ser realizado pelo aluno a mediadores privilegiados. Deste modo, os professores contribuem para que os alunos, de uma forma consciente e pormenorizada, se apercebam do funcionamento e da sequência deste tipo de texto; pois, uma situação é a aquisição natural e intuitiva da estrutura da narrativa e outra é a aprendizagem sistematizada com uma orientação e mediação do professor.

A perceção do funcionamento e/ou da sequência de textos encontra-se ligada à competência textual de cada um dos alunos. Tal como existem alunos cujo desenvolvimento textual é favorável, existem de igual modo alunos que necessitam de um ensino mais explícito e de tarefas que os ajudem a perceber as diversas capacidades envolvidas nas competências textuais, tais como:

“capacidade de distinguir um aglomerado de frases de um texto, capacidade de parafrasear, de resumir, de dar um título, de avaliar a coerência ou incoerência de um texto, de dar conta da sequencialidade dos factos e/ou informações, de redigir, respeitando uma determinada forma discursiva em conformidade com as circunstâncias (destinatário, estatuto do enunciador, situação de enunciação)” (Pereira, 2006:197).

Para diversos autores, como William Labov (1967, *apud* Reis, 1987:342), Jocelyne Giasson (1993) e Jean-Michel Adam (1992), um aspeto importante da narrativa é a sua estrutura. Mais em particular, os autores defendem que as categorizações dos textos narrativos permitem perceber de que forma os alunos se apropriam do conhecimento de determinadas estruturas textuais assim como qual o papel desse mesmo conhecimento no tratamento de textos, desde a sua compreensão até à produção, memorização e reprodução.

William Labov (*apud* Reis, 1987:344) realizou um estudo sobre a estruturação da narrativa, que se tornou uma referência para muitos investigadores da área da narratologia. Autores como Adam e Giasson fizeram ligeiras alterações na estrutura proposta pelo autor do estudo. O esquema da estrutura da narrativa apresentada por William Labov contempla como categorias o *enquadramento*, o *desenvolvimento narrativo*, a *resolução final*, a *avaliação* e a *moral*. Em relação ao *enquadramento*, o autor caracteriza como a categoria que remete o leitor para o panorama geral da narrativa, ou seja: lugar, situação, momento e personagens contempladas na narrativa. No que diz respeito ao *desenvolvimento narrativo*, remete para a parte na qual se encontra inserida a complicação, o que causa uma rutura no



desenvolvimento normal e gradual dos factos apresentados. A *resolução final*, define-se como a situação na qual se dá o desfecho da narrativa com a resolução de todas as complicações que surgiram nas categorias anteriores. Por fim, a *avaliação* e a *moral* prendem-se com os comentários e as observações realizadas pelo narrador sobre o texto apresentado.

Jean-Michel Adam (1992), na sua obra referente à diversidade de textos – “*Les textes, types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*” –, apresenta uma sequência da narrativa com uma estruturação bastante codificada, com semelhanças com a estrutura apresentada por Labov. A estrutura apresentada por Adam contempla a *situação inicial*, a *complicação*, a *ação*, a *resolução*, a *situação final*, a *avaliação* e a *moral*. No que respeita à *situação inicial*, o autor descreve-a como uma situação de exposição ou orientação da história, na qual são apresentados diversos fatores ainda num estado de equilíbrio. Por sua vez, a *complicação* é a situação na qual se introduz uma perturbação, que pode não ser negativa, e que origina uma tensão no desenrolar da história. Associada à *complicação* encontra-se a *ação*, caracterizada por uma sucessão de acontecimentos e *peripécias* desencadeadas pela perturbação. A categoria denominada por *resolução* é a introdução de acontecimentos que levam a uma redução da tensão existente na história. Por fim, a *situação final* refere-se ao resultado final, no qual se apresenta um novo estado de equilíbrio obtido através da categoria da *resolução*. Já a *avaliação* e *moral*, Adam apresenta estas duas categorias da estrutura narrativa como elementos facultativos e com uma posição mais livre na sequência da narrativa. A *avaliação* refere-se aos comentários do narrador no desenrolar da história, enquanto a *moral* remete para o significado global atribuído à história, que pode surgir no início ou no final da narrativa. Na sua obra “*Compreensão na Leitura*” (1993), Jocelyne Giasson, também segue esta esquematização da sequência narrativa, proposta por William Labov e adaptada por Jean-Michel Adam, e apresenta nesta mesma obra um total de seis categorias da narrativa, nomeadamente *exposição*, *acontecimento desencadeador*, *complicação*, *resolução*, *fim* e *moral*, podendo algumas destas estar ausentes em determinados géneros narrativos. No que respeita à *exposição*, Giasson caracteriza esta categoria como a apresentação da história, ou seja, a descrição dos personagens, do espaço e do tempo de ação e situação na qual os personagens se encontram. Por sua vez, a categoria denominada por *acontecimento desencadeador* é caracterizada pelo relato da situação ou acontecimento que permite que



seja possível o desenvolvimento da história. No que remete à *complicação*, esta categoria encontra-se subdividida pela autora em três momentos, de modo mais específico: a *reação da personagem*, isto é, a forma como a personagem se comporta perante o elemento desencadeador; o *objetivo*, ou seja, aquilo que o protagonista da história decide fazer para resolver o problema da situação em que se encontra; e, por fim, a *tentativa*, referente ao esforço realizado pelo personagem principal para resolver o problema. No que se refere à categoria da *resolução*, Jocelyne Giasson (1993: 134) descreve-a como a parte da narrativa em que são apresentados os resultados obtidos pelo protagonista/personagem na tentativa de solução da situação-problema originada pelo acontecimento desencadeador. Já a categoria designada por *fim* remete para as consequências, a longo prazo, das ações do personagem e termina com frases como “*Viveram felizes para sempre...*”. A *moral* refere-se à lição ou conselhos que podem ser retidos de todo o desenrolar da história. Segundo Jocelyne Giasson (1993: 134) estas duas últimas categorias podem ser facultativas na narrativa, isto é, o narrador pode querer integrá-las ou não na sua história. Desta forma, Giasson (1993: 137) refere que as narrativas estruturadas de forma correta, que correspondem às expectativas das crianças, são retidas de modo mais simples e espontâneo por elas.

Outro aspeto pertinente no ensino da narrativa, para além da sua estruturação, é a existência de diversos géneros narrativos. Gerard Genette (1991, *apud* Pereira, 2006: 203), estabelece uma distinção entre dois tipos de narrativa; de forma mais concreta, a narrativa ficcional, que integra o conto, a novela e o romance; e a narrativa factual, que incorpora a história, a biografia, a notícia, a reportagem e o relato de experiências do quotidiano. Deste modo, é possível desenvolver junto dos alunos uma caracterização de textos diferenciados que compartilham um conjunto de características comuns, pois o entrecruzamento de diversos géneros da narrativa é um aspeto pertinente para o desenvolvimento da competência textual. Através da utilização e do cruzamento de diversos textos do tipo narrativo os alunos apercebem-se, com a orientação do professor, das categorias que caracterizam a estrutura narrativa. Um conjunto de atividades que proporcionem aos alunos a realização de tarefas de comparação, transformação, identificação, seleção, reescrita e/ou reconto, demonstração, reconstrução, produção e integração permite ao aluno um conhecimento progressivo acerca do funcionamento de diversificados géneros narrativos, mostrando as regras e condutas para a formação favorecida de um determinado texto deste



mesmo modo literário (Pereira, 2006:209). Em suma, no que concerne à perceção da estrutura da narrativa por parte dos alunos, é relevante que os professores os ajudem a perceber as diferentes formas de iniciar uma narrativa bem como as diferentes formas de integrar uma ação ou acontecimento e o procedimento que pode ser utilizado para a conclusão de uma narrativa. Desta forma, os alunos conseguem criar uma representação mais clara e precisa sobre a estrutura da narrativa e conseguem trabalhar aspetos relacionados com o funcionamento e produção textual.

No que se refere à diversidade de textos narrativos, pretende-se que se trabalhem todos os seus géneros, pois, um trabalho desenvolvido com os diversos géneros do modo narrativo, tanto literário como não literário, é um fator que possibilita aos alunos aperfeiçoar o conhecimento que vão adquirindo sobre as características que são inerentes a cada estilo deste género textual. Porém, os diferentes géneros do modo narrativo devem ser objeto de um trabalho focalizado em atividades que sejam amplas aos diversos níveis de elaboração de um certo texto narrativo. Deste modo, desenvolve-se uma competência textual favorável e, de modo específico, uma competência narrativa organizada, o que permite que os níveis de compreensão textuais, de uma forma transversal, sejam mais elevados, positivos e benéficos.

2.1.1. – A compreensão leitora da narrativa

De acordo com diversos autores, como Giasson (1993), Sim-sim (2006) e Viana (2010), citados por Teixeira (2011: 11), existem fatores que condicionam a compreensão leitora, sendo estes mesmos fatores elementos integrantes no processo de leitura – o leitor, o texto e o contexto.

Tal como referido no subcapítulo 1.1, as características do leitor e o seu conhecimento prévio relativo à temática abordada no texto influenciam a compreensão e o significado que o leitor retira do mesmo, pois se o aluno não tiver qualquer tipo de conhecimento sobre a temática do texto, o contacto que ele (o aluno) fizer com o texto, torna-se mais difícil. No entanto, as características do leitor não são o único elemento que condiciona uma boa compreensão da leitura, dado que o limitado acesso a material escrito (livros, jornais, contos...) e o tipo de texto também se encontram na base desta dificuldade.



Mas, antes de nos focalizarmos no leitor, texto e contexto como condicionadores de uma boa compreensão leitora, devemos colocar as seguintes questões: o que é, afinal, compreender um texto? Que problemas encontram os alunos na compreensão de um texto?

“Comprendre, c’est enfin apprendre à découvrir la structure d’un texte. Un texte est un ensemble structuré à l’intérieur duquel existent de réseaux de relations de sens. Pour comprendre un texte, il faut construire une représentation mentale de celui-ci qui intègre à la fois sa structure et son contenu. Découvrir la structure d’un texte, c’est identifier les différents étapes de ce texte (par exemple, les différents événements d’un récit) (...)” (Bentolita, Chevalier, Falcoz-Vigne, 1991:118, *apud* Carvalho, 2007:64)

Ou seja, para compreender um texto é necessário conhecer a sua estrutura, as diferentes etapas que constituem o texto, de forma a construir o seu sentido global.

Apesar de o texto narrativo ser um género textual de grande familiaridade e bastante utilizado pelos alunos no seu quotidiano, este é um género textual em que demonstram, na verdade, dificuldades de compreensão leitora. No que se refere à compreensão leitora de textos, Magalhães (1997:595, *apud* Carvalho, 2007:68), refere que a apreensão desta mesma competência ocorre entre os 6 e 8 anos de idade, ou seja, aspetos cognitivos maturacionais encontram-se, também, na base das dificuldades ao nível da compreensão na leitura de textos, visto que os alunos nestas idades encontram-se em desenvolvimento e detêm uma perceção do mundo, da leitura e da escrita diferente da perspetiva dos adultos. Posto isto, o professor não pode pedir a um aluno de oito anos, que se encontra a frequentar o terceiro ano, que seja capaz de compreender um texto na sua íntegra, porque “os alunos têm uma representação do mundo diferente da nossa e que para eles o nosso óbvio não é assim tão claro e transparente. Falta-lhes ainda uma maturidade e experiência pessoal em lidar com situações lógicas e causais” (Carvalho, 2007:67-68).

A dificuldade dos alunos em compreender os textos narrativos que leem ou ouvem ler não se encontra unicamente relacionada com os aspetos acima referidos. Como refere Sousa (1999:61, *apud* Carvalho, 2007:64-65), os alunos encontram complicações

“ (...) situadas ao nível da compreensão da informação micro e macro-textual, isto é, dificuldades em fazer sentido com as palavras; em fazer



sentido com unidades frásicas e textuais; em estabelecer relações locais entre essas unidades pela compreensão de mecanismos de coesão lexical e gramatical – relações anafóricas, conectores frásicos implícitos ou explícitos; em compreender informação situacional implícita pelo recurso a quadros comuns; por fim, dificuldade em estabelecer relações entre partes de um texto (...)”.

Considera-se que os alunos demonstram dificuldades em compreender o sentido global do texto assim como em compreender a relação existente entre as diversas categorias constituintes do mesmo devido aos conectores utilizados para realizar uma relação de categorias e ideias. Desta forma, “Para compreender uma história, a criança tem que prestar toda a atenção às palavras e estruturas do texto a fim de poder construir sentido (...)” (Magalhães, 1997:593, *apud* Carvalho, 2007:57).

2.1.2. – A escrita da narrativa

Tal como na aquisição da competência de compreensão leitora, os alunos encontram também dificuldades e problemas na aquisição de competências relacionadas com a produção escrita de textos.

Na verdade, todo o indivíduo que realiza um trabalho de produção escrita questiona-se em relação ao que vai escrever, para quem vai escrever e qual o objetivo/intenção da escrita, uma vez que, como referido no subcapítulo 1.3, não se escreve do mesmo modo uma carta, uma reclamação ou uma história. Neste sentido, é necessário debruçarmo-nos sobre questões como *O quê? Para quem? Para quê?*, quando iniciamos o ensino da produção escrita junto dos alunos. No que se refere ao caso concreto da produção escrita de um texto narrativo, que é o género textual em estudo, é necessário que o aluno perceba e conheça todas as características da narrativa, qual a sua estruturação, quais as componentes que integram a sua escrita e qual a sua funcionalidade.

Como referido no subcapítulo anterior (2.1.1.), a criança começa a realizar uma compreensão leitora dos textos narrativos entre os 6 e os 8 anos, porém no que se refere à produção escrita “a manifestação do domínio da estrutura canónica ocorre entre os 7/8 anos e os 11/12 anos sensivelmente” (Magalhães, 1997, *apud* Carvalho, 2007: 69).

De acordo com Michael Fayol (1985, *apud* Carvalho, 2007:69) o aluno aos sete anos de idade já sabe distinguir um texto de um não texto, no entanto ainda não é capaz de



redigir um texto narrativo na sua totalidade, de modo a englobar episódios que contemplem peripécias e ações usuais. Nesta idade o aluno somente escreve frases simples e com sequências temporais de ações básicas, o que o leva a ter problemas quando se depara com a passagem da microestrutura para a macroestrutura textual. “Nesta perspetiva, há todo o interesse em preparar previamente o aluno para que disponha, antes do ato de escrever, de uma representação cognitiva já relativamente diferenciada do acontecimento a relatar” (Figueiredo, 1994:167).

Quando o aluno se depara com um texto de género narrativo encontra um conjunto de elementos que deve ser capaz de gerir e organizar ao longo de uma produção escrita, em específico: a temática e estrutura do texto; a sequência das ações – quais as ações e suas razões, quais os acontecimentos e posteriores consequências – bem como identificar a ordem cronológica das ações; enunciar as peripécias que ocorrem ao longo da narrativa; seleccionar e localizar informação pertinente (o que descrever e como descrever); e quais as expressões a utilizar (que tipo de conectores). Perante este conjunto complexo de elementos o indivíduo adulto apresenta, maioritárias vezes, dificuldades tanto ao nível da compreensão como da produção escrita de textos narrativos, deste modo é natural que crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos revelem uma maior dificuldade na gestão de todos estes elementos anteriormente mencionados.

Deste modo, a realização de um trabalho sistemático e devidamente sequenciado junto dos alunos em torno da narrativa, sua estruturação, categorias e subcategorias é uma mais-valia para que o aluno consiga elaborar uma produção escrita tendo em conta a seleção de informação – acontecimentos, personagens, locais e tempo – tal como ajuda o aluno a escrever de acordo com o conteúdo do texto e ajuda o aluno a realizar uma produção escrita coerente e coesa.

A realização de um trabalho junto dos alunos apoiado na seleção de conectores a serem utilizados para cada momento da narrativa é igualmente importante. Apesar dos conectores serem marcas linguísticas que, por vezes, dificultam a compreensão leitora que o aluno faz da narrativa, um trabalho realizado em torno destes é benéfico na medida em que os conectores encontram-se relacionados com a ordem lógica e cronológica da narrativa. De acordo com Michael Fayol (1995:118, *apud* Carvalho, 2007:71), os conectores são marcas linguísticas que assinalam a progressão da narrativa e ajudam o aluno a demarcar e diferenciar as diversas categorias e subcategorias do texto narrativo.



Deste modo, é “ (...) importante trabalhar a interação entre a leitura e a escrita. O aluno encontra estas marcas nas suas leituras e, posteriormente, irá utilizá-las nas suas produções. O inverso também é válido: a utilização dessas marcas em produções escritas poderá ajudá-lo a compreender melhor textos narrativos em que elas apareçam!” (Carvalho, 2007:71).

Em suma, para ajudar os alunos a progredirem o seu nível de produção escrita é relevante que o professor realize um trabalho no qual englobe a estrutura do texto, as suas categorias e subcategorias, neste caso concreto o texto narrativo, os conectores a serem utilizados, as relações lógico-causais e um apoio sistemático centrado na coesão e coerência textual.

2.2. – O reconto escrito para compreender a narrativa

Para uma boa aquisição de competências ao nível da compreensão leitora e produção escrita de textos narrativos, é necessário proporcionar ao aluno um leque de atividades que lhe permita desenvolver uma competência compositiva favorável através de experiências de escrita frequente para que se aperceba das propriedades da estruturação dos textos de modo narrativo. Ora, o reconto foi uma das atividades enumeradas como potencializadora das competências mencionadas. É sabido que o reconto é uma atividade que se encontra inserida no quotidiano das aulas sobre a língua e com a qual a criança se encontra familiarizada desde tenra idade, em concreto, desde o pré-escolar.

Na sua obra sobre a “*Compreensão na Leitura*” (1993), Giasson refere que o reconto consiste na leitura de uma história por parte do aluno e posterior narração por palavras próprias. No reconto, os alunos começam por se apoiar em elementos do texto que consideram importantes de modo a criar uma nova história. Afinal, o reconto não se trata de uma repetição do texto lido, mas da reconstrução de uma história por parte do aluno. Deste modo, é necessário desenvolver junto dos alunos “uma motivação pessoal e comunicativa com a criação de situações de escrita significativas que levem à prática do reconto para além do simples ato de contar de novo” (Costa, Vasconcelos e Sousa, 2010: 112). O reconto escrito é uma atividade que permite o desenvolvimento de diversas aprendizagens, dado que através deste o aluno apercebe-se de novos recursos linguísticos bem como de “*registos discursivos alheios*” e “*de estratégias comunicativas desconhecidas*”. No que diz respeito à execução de um reconto, é fulcral que o aluno seja



capaz de selecionar, reorganizar e reutilizar informação fornecida no texto em estudo. No reconto de um texto narrativo, o aluno tem de conhecer as características, propriedades e estruturação do texto lido assim como perceber qual o encadeamento e sucessão de acontecimentos que ocorrem ao longo do espaço e do tempo, percecionando a relevância de uns episódios da narrativa, em detrimento de outros.

Em contexto formal de sala de aula, o reconto escrito deve ser trabalhado junto dos alunos através de uma história com uma sequência lógica e com uma estrutura narrativa muito marcada. No entanto, nem todo o tipo de histórias são adequadas para o desenvolvimento de uma atividade de reconto. Portanto, é necessário que as histórias utilizadas sejam detentoras de uma sequência de acontecimentos, com poucos detalhes no que se refere à caracterização das personagens e descrição do espaço onde ocorre a ação.

Costa, Vasconcelos e Sousa (2010:116), defendem que um bom texto narrativo para trabalhar o reconto escrito deve contemplar, também, fatores como *acessibilidade*, *oportunidade*, *sequência temporal e causal*, *economia de detalhes*, *ausência de descrições*, *implausibilidade*, *discurso e estrutura repetitiva*. Os autores consideram que associado ao fator *acessibilidade* deve ser utilizada uma narrativa simples e linear que permita a apreensão da estrutura da história por parte do aluno. A *oportunidade* é visualizada como a abordagem de temas da atualidade e de interesse e relevância no quotidiano do aluno, motivando-o à escrita e para uma tomada de partido. Sobre a *sequência temporal e causal*, Costa, Vasconcelos e Sousa (2010: 116) afirmam tratar-se de uma sucessão de situações que se encontram encadeadas em motivos e consequências e seguem sempre uma linha de tempo de fácil compreensão. Já a *economia de detalhes*, é um tópico que se relaciona com a forma direta, objetiva e sem comentários do narrador ao longo da narrativa. Por sua vez, a *ausência de descrições* encontra-se associada ao ritmo da própria narrativa, dispensa os momentos de pausa e suscita a imaginação do aluno. Por último, o fator da *implausibilidade* refere-se à articulação existente entre a ficção e a realidade, o que capta a atenção do aluno. O *discurso e estrutura repetitiva* remete para a sucessão e resolução de problemas ao longo da história (Costa, Vasconcelos e Sousa, 2010: 116)

No desenvolvimento de atividades de reconto, é fundamental fazer um trabalho contínuo e progressivo, de forma a ajudar os alunos na estruturação do seu reconto. Deste modo, é necessário criar fichas de leitura, para que o aluno esquematize os aspetos relevantes e pertinentes, de maneira a consolidar o seu futuro trabalho. Porém, também é



importante dar espaço ao aluno para que possa escrever de acordo com a sua imaginação. Ou seja, é pretendido que, no seu reconto, o aluno seja capaz de contemplar aspetos relacionados com a perceção que teve da narrativa associando-os a aspetos que imaginou durante a narração.

Em síntese, o reconto escrito é uma atividade curricular de grande pertinência na compreensão da narrativa, pois permite que os alunos se apropriem das características da estrutura da narrativa assim como também permite alargar o conhecimento do vocabulário e desenvolver a confiança e fluência na produção escrita. Como também referido por Giasson (1993: 149), o reconto é importante no ensino da narrativa, uma vez que é utilizado na intervenção da compreensão dos textos e é uma técnica que auxilia os alunos não só na compreensão como ainda na retenção de informação do texto para posterior reescrita de uma história, auxiliando o aluno na apreensão da estrutura da sequência do texto narrativo.



CAPÍTULO III – PROJETO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA

“(...) a escrita não pode ser pensada nem como competência meramente ancorada numa lógica cumulativa de “didática da ortografia”, mais vocabulário mais gramática de frase (...), nem tão-pouco como competência que só se adquire por vias travessas (por via da leitura, da oralidade), esperando que os alunos façam sozinhos o exercício de síntese de todos os saberes que, sobretudo, a escrita compositiva exige.”

(Pereira, 2001: 38)

3.1 – Caracterização do estudo

Todo o professor que pretende que os seus alunos adquiram e desenvolvam de forma eficaz e correta as competências propostas pelo ME e pela DGIDC deve ser capaz de assumir uma postura de professor-investigador. De forma mais explícita, antes de elaborar um plano de ação, o professor deve ser capaz de observar a sua turma de forma a determinar quais as situações problemas e quais os fatores suscetíveis de mudanças. Como tal, é necessário recorrer à investigação-ação dado que “É tempo de reordenar a realidade, mas também de nos reordenarmos como corpo de investigadores, difusores do conhecimento e interventores na ação” (Alarcão, 2001, *apud* Carvalho, 2007: 87). A investigação-ação assenta sobre um problema específico, ou seja, tem uma preocupação que parte de um tema curricular. Por outras palavras, a investigação-ação é uma investigação aplicada que tem como principal intuito realizar uma mudança social que tem como base uma preocupação do investigador/professor em relação à comunidade (grupo de alunos). Segundo Bogdan e Biklen (1994: 298), quem opta pelo método de investigação-ação, para além de documentar as suas posições de uma forma consciente, deve sugerir recomendações para uma mudança, pois este tipo de investigação deve ser predominantemente prática e tem que se debruçar sobre situações reais, nas quais o investigador se envolva de maneira ativa e que assuma um papel de agente de mudança. Como reforço desta ideia, Oliveira *et al* (2004, *apud* Carvalho, 2007: 87) afirmam que:

“a investigação-ação orienta-se claramente para o desenvolvimento de ações de conhecimento-intervenção nos sistemas sociais, com o objetivo



de provocar mudanças durante as tentativas de encontrar respostas para os problemas dos grupos e da comunidade”.

É fulcral que os alunos se envolvam também neste processo dado que se pretende desenvolver práticas que os ajudem a colmatar determinados erros ou adquirir competências. Neste sentido, pretendemos desenvolver um projeto que, incorporando a teoria na prática, contribua para um melhor desempenho dos alunos ao nível da compreensão e produção escrita de textos narrativos, dado que a preocupação temática se centra no reconto escrito dos textos narrativos.

Ainda neste contexto, formulámos as seguintes questões investigativas:

- De que forma se desenvolve a consciência da estrutura narrativa nos alunos do 3.º ano do 1.º CEB?
- De que forma a consciência da estrutura da narrativa promove o desenvolvimento da compreensão leitora e da produção escrita de textos narrativos?

É, também, de salientar que as respostas a estas questões vão ao encontro dos objetivos traçados para o projeto, designadamente:

- Elaborar, implementar e avaliar estratégias de ensino/aprendizagem para alunos do 3.º ano do 1.º CEB:
 - que permitam a apropriação da estrutura da narrativa;
 - que promovam a compreensão leitora e a produção de textos narrativos;
- Apresentar sugestões de atividades pedagógico-didáticas para o desenvolvimento de competências de compreensão leitora e de produção de textos narrativos junto de alunos do 1.º CEB, tendo como base os resultados obtidos ao longo da investigação-ação realizada.

3.2 – Projeto de intervenção educativa

3.2.1 – Planificação

De forma a elaborar a planificação das atividades que contemplam a sequência didática do Projeto de Intervenção recorreremos aos diversos planos de aula sugeridos aos professores pelo ME e pela DGIDC. O plano de aula adotado foi adaptado de acordo com



os aspetos fulcrais que devem estar contidos numa planificação de um projeto de intervenção.

A Planificação do PIE (Quadro 1), contém os objetivos traçados para cada sessão do projeto de intervenção, as estratégias utilizadas em cada uma das sessões, as atividades realizadas, os materiais utilizados e o tempo dedicado a cada uma das atividades realizadas em cada sessão.

Para a realização deste PIE, definiram-se os objetivos específicos a atingir considerando as capacidades e competências adquiridas pelos alunos. Recorremos ao *Novo Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Básico* de forma a adaptar os objetivos propostos pelo Ministério da Educação com o projeto realizado. No seu conjunto, os objetivos selecionados pretendem que o aluno seja capaz de ler, analisar e interpretar os textos narrativos de forma a reconhecer a estrutura do texto, o seu conteúdo, as personagens, acontecimentos e ações que estão contidas na história para que seja capaz de planificar e produzir um reconto escrito sobre a narrativa que leu ou ouviu ler.

Estabeleceram-se, também, quais as competências gerais e específicas a desenvolver no grupo de alunos. Para tal, recorremos ao *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*, tendo destacado as seguintes competências:

Competências gerais:

- Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio;
- Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa.

Competências específicas:

- Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos em diferentes variedades do português, incluindo o Português padrão;
- Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto;
- Conhecimento de técnicas básicas de organização textual.



Quadro 1 – Plano de Intervenção Educativa

PLANO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA					
Sessão	Objetivos	Sequência da ação	Atividades	Materiais	Tempo previsto
1	Ler e interpretar textos narrativos; Recontar oralmente um texto que leu individualmente e em grande grupo.	<p><i>I Momento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura individual do texto narrativo escolhido; <p><i>II Momento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura em grande grupo do mesmo texto narrativo; <p><i>III Momento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise do texto; ✓ Reconto oral. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura individual do texto “O Monstro”, de Luísa Ducla Soares; ✓ Leitura em grande grupo do mesmo texto; ✓ Diálogo sobre diversos aspetos do texto: <ul style="list-style-type: none"> – Tipo de texto; – Personagens; – Situações problema; – Peripécias; – Resolução final. ✓ Reconto oral em grande grupo. 	Capa para arquivo do trabalho a realizar; Exemplar do texto por aluno.	<p>1 hora</p> <p>Leitura individual – 10 minutos</p> <p>Leitura em grande grupo – 15 minutos</p> <p>Diálogo em grande grupo – 15 minutos</p> <p>Reconto oral – 20 minutos</p>
2	Ler e interpretar textos narrativos; Recontar por escrito um texto que leu	<p><i>I Momento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura individual do texto narrativo escolhido; <p><i>II Momento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura em grande grupo do 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura individual do texto selecionado; ✓ Leitura em grande grupo do mesmo texto; ✓ Individualmente, cada aluno 	Capa para arquivo do trabalho a realizar; Exemplar do texto por aluno;	<p>1 hora</p> <p>Leitura individual – 7 minutos</p> <p>Leitura em grande</p>



	<p>individualmente e em grande grupo.</p>	<p>mesmo texto narrativo;</p> <p><i>III Momento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Enumeração e divisão de parágrafos; ✓ Elaboração do primeiro reconto escrito. 	<p>sublinha cada parágrafo do texto de cores diferentes e enumera-os;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Diálogo sobre o número de parágrafos e características dos mesmos; ✓ Cada aluno faz o reconto escrito do texto lido. 	<p>Folhas de papel pautado A4;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>Lápis de carvão;</p> <p>Borracha.</p>	<p>grupo – 10 minutos</p> <p>Sublinhar parágrafos – 13 minutos</p> <p>Diálogo em grande grupo – 10 minutos</p> <p>Reconto escrito – 20 minutos</p>
3	<p>Estabelecer a sequência de acontecimentos;</p> <p>Reconhecer a estrutura da história lida ou ouvida.</p>	<p><i>I Momento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura em grande grupo do texto anteriormente trabalhado; <p><i>II Momento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Agrupamento dos parágrafos; ✓ Divisão do texto narrativo; <p><i>III Momento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboração da ficha de trabalho n.º1. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura em grande grupo do mesmo texto; ✓ Cada aluno sublinha de cores diferentes os parágrafos que considera que pertencem à situação inicial (azul); desenvolvimento (vermelho) e situação final (verde); ✓ Diálogo com os alunos sobre a estrutura do texto: situação inicial, acontecimentos e situação final; ✓ Preenchimento da ficha de trabalho n.º1 em grande grupo. 	<p>Capa para arquivo do trabalho a realizar;</p> <p>Exemplar do texto por aluno;</p> <p>Ficha de trabalho n.º 1;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>Lápis de carvão;</p> <p>Borracha.</p>	<p>1 hora</p> <p>Leitura em grande grupo – 10 minutos</p> <p>Sublinhar parágrafos – 10 minutos</p> <p>Diálogo em grande grupo – 10 minutos</p> <p>Ficha de trabalho n.º 1 – 30 minutos</p>



4	<p>Reconhecer a pertinência das personagens (principal, secundária e figurantes) na narrativa;</p> <p>Localizar a ação no espaço e no tempo;</p>	<p><i>I Momento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura em grande grupo do texto anteriormente trabalhado; <p><i>II Momento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Levantamento dos aspetos mais importantes; ✓ Elaboração da ficha de trabalho n.º 2. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura em grande grupo do mesmo texto; ✓ Em grande grupo, procede-se ao levantamento das personagens que o reconto escrito deve conter, ou não, e regista-se a devida justificação. 	<p>Capa para arquivo do trabalho a realizar;</p> <p>Exemplar do texto por aluno;</p> <p>Ficha de trabalho n.º 2;</p> <p>Lápis de carvão;</p> <p>Borracha.</p>	<p>1 hora</p> <p>Leitura em grande grupo – 10 minutos</p> <p>Ficha de trabalho n.º 2 – 50 minutos</p>
5	<p>Planificar a produção de um reconto escrito.</p>	<p><i>I Momento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura em grande grupo do texto anteriormente trabalhado; <p><i>II Momento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura das fichas anteriormente realizadas; ✓ Elaboração de uma planificação do texto, em grande grupo. <p><i>III Momento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboração da ficha de trabalho n.º 3. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura em grande grupo do mesmo texto; ✓ Elaboração de uma planificação, em grande grupo, para produção de um reconto escrito colaborativo; ✓ Elaboração individual da ficha de trabalho n.º 3. 	<p>Quadro interativo;</p> <p>Computador;</p> <p>Capa para arquivo do trabalho a realizar;</p> <p>Exemplar do texto por aluno.</p>	<p>1 hora</p> <p>Leitura em grande grupo – 10 minutos</p> <p>Plano de texto – 40 minutos</p> <p>Ficha de trabalho n.º 3 – 10 minutos</p>
6	<p>Apropriar-se de um estilo, reproduzindo os</p>	<p><i>I Momento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura individual da 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura em grande grupo do mesmo texto; ✓ Reconto escrito coletivo (em 	<p>Quadro interativo;</p> <p>Computador;</p>	<p>1 hora</p> <p>Leitura em grande</p>



	seus traços típicos; Trabalhar a informação do texto: suprimir, comprimir, expandir.	planificação anteriormente elaborada; ✓ Leitura em grande grupo do texto anteriormente trabalhado; <i>II Momento:</i> ✓ Elaboração de um reconto escrito coletivo;	grande grupo).	Capa para arquivo do trabalho a realizar; Exemplar do texto por aluno.	grupo – 10 minutos Reconto escrito colaborativo – 50 minutos
7		<i>I Momento:</i> ✓ Continuação da elaboração do reconto escrito coletivo;	✓ Continuação da produção do reconto escrito coletivo (em grande grupo).		1 hora Reconto escrito colaborativo
8	Apropriar-se de um estilo, reproduzindo os seus traços típicos.	<i>I Momento:</i> ✓ Leitura em grande grupo de um novo texto; <i>II Momento:</i> ✓ Elaboração de um reconto escrito; ✓ Ilustração do reconto (opcional).	✓ Leitura individual do texto “Hanzel e Gretel”, do livro “ <i>Os teus contos clássicos</i> ” (adaptado por Rita Bruno); ✓ Cada aluno faz o reconto escrito do texto lido.	Exemplar do texto “Hanzel e Gretel” ; Folhas de papel pautado A4; Lápis de carvão	1 hora Leitura individual – 15 minutos Reconto escrito – 45 minutos

Nota: Todos os materiais em suporte de papel referidos no plano de intervenção encontram-se em anexo (Anexo 2).



A par dos objetivos e das competências propostos pelo ME e DGIDC para a compreensão e produção de textos apoiámo-nos noutra documento orientador pelo qual o professor se deve guiar – as *Metas de Aprendizagem*. Para este Projeto, as metas de aprendizagem selecionadas foram as seguintes:

Quadro 2 - Metas de aprendizagem selecionadas para o PIE

<i>Domínio: Compreender Discursos Orais e Cooperar em situação de interação</i>	
<i>Subdomínio</i>	<i>Metas de Aprendizagem</i>
<i>Compreensão de Discursos Orais</i>	<i>Meta Final 1) O aluno retém o essencial das narrativas e exposições que ouve e identifica o que aprendeu.</i>
<i>Domínio: Compreender e Interpretar Textos</i>	
<i>Subdomínio</i>	<i>Metas de Aprendizagem</i>
<i>Identificação de Ideias Centrais e de Pormenores Relevantes</i>	<i>Meta Final 36) O aluno identifica as sequências de um texto narrativo.</i>
<i>Domínio da Complexidade Textual</i>	<i>Meta Final 51) O aluno identifica o padrão típico da construção narrativa.</i>
<i>Domínio: Elaborar e Divulgar Textos</i>	
<i>Subdomínio</i>	<i>Metas de Aprendizagem</i>
<i>Planificação do texto</i>	<i>Meta Final 65) O aluno organiza o plano do texto com apoio de instrumentos fornecidos (e.g.: esquemas; grelhas).</i>
<i>Revisão do Texto</i>	<i>Meta Final 72) O aluno identifica no texto incorreções ortográficas, ausência de elementos essenciais da frase e falhas de concordância e corrige-as.</i>
<i>Domínio: Reconhecer e Produzir Diferentes Géneros e Tipos de Textos</i>	
<i>Subdomínio</i>	<i>Metas de Aprendizagem</i>
<i>Conhecimento de Técnicas e Formatos de Textos para Narrar</i>	<i>Meta Final 77) O aluno relata e/ou reconta um episódio ou uma série de eventos, respeitando a ordem cronológica do narrado.</i>

No que se refere à seleção das atividades propostas, algumas tiveram por base a obra de Armada Costa, Sofia Vasconcelos e Vitória Sousa (2010: 112-139), “*Muitas ideias, um mar de palavras*”, na qual as autoras trabalham com um grupo de alunos a importância do reconto escrito para uma melhor compreensão e produção de textos narrativos. Esta opção será abordada com maior profundidade no ponto 3.2.2. Por sua vez, as questões relacionadas com as modalidades de trabalho e estruturação da sequência didática abordá-las-emos em 3.2.3 e 3.2.4, respetivamente.



3.2.2.– Seleção de atividades e materiais

No momento em que o plano de intervenção educativa começou a ser idealizado propusemo-nos a:

- i) construir/adaptar atividades simples e claras que permitam ao aluno compreender a estrutura do texto narrativo;
- ii) trabalhar com obras completas;
- iii) utilizar textos apelativos para alunos que se encontram a frequentar o 3.º ano de escolaridade do Ensino Básico.

Como referido no subcapítulo 3.2.1, algumas das atividades deste projeto têm por base ideias que se encontram do estudo realizado por Costa, Vasconcelos e Sousa (2010) com crianças do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB. Estas mesmas autoras debruçam-se sobre questões pertinentes. no que se refere ao estudo do reconto escrito.

Tal como referido anteriormente, quando se solicita a um aluno a produção de um reconto escrito, é essencial que o mesmo seja capaz de selecionar, reorganizar e reutilizar a informação fornecida no texto base assim como conhecer as características, propriedades e estruturação do género textual narrativo de forma a perceber o encadeamento e a sucessão de ideias e acontecimentos que decorrem ao longo de toda a ação da história. As fichas de trabalho número 1 e 2 foram elaboradas para apoiar os alunos na compreensão da estrutura do texto narrativo e na seleção de determinadas personagens, acontecimentos e episódios, em detrimento de outras.

Quando se trabalha o reconto escrito com os alunos é também importante trabalhar questões relacionadas com a dimensão textual, uma vez que o reconto escrito não pode exceder a dimensão textual do texto original. De modo a trabalhar neste sentido, foi pedido aos alunos que após a primeira leitura do texto “O Monstro” sublinhassem e numerassem cada parágrafo, de forma a possibilitar-lhes uma melhor apreensão da dimensão textual do texto a ser recontado por escrito.

A par dos aspetos anteriormente referidos, um outro fator que ajuda o aluno no sucesso da realização de um reconto escrito é a compreensão leitora. Para recontar uma determinada história, é essencial que o aluno compreenda aquilo que leu, quais as razões que desvelaram determinados acontecimentos na história e quais as reações e resoluções que levaram a um certo desfecho final. De forma a perceber qual a compreensão que o aluno realizou do texto lido, foi elaborada a ficha n.º3.



Por sua vez, a escolha dos textos a serem trabalhados teve por base duas determinantes: o estudo de obras completas e a utilização de um texto com uma estrutura narrativa muito vincada.

No que respeita à seleção de obras completas, Dumortier e Plazanet (1990:14, *apud* Carvalho, 2007:96) afirmam que

“(...)L’extrait, fût-il judicieusement élu, bien découpé, présenté in extenso, est, nous semble-t-il, voué à ne jouer que son rôle scolaire de prétexte à l’analyse”.

Esta opção por obras completas justifica-se com a segunda razão da seleção de textos, porque a estrutura do texto narrativo só se encontra, na verdade, em narrativas completas. Relativamente, ainda, à escolha de textos com uma estrutura narrativa muito vincada, este aspeto é também muito importante, pois, para trabalhar o reconto escrito, é fundamental que a história lida tenha uma sequência lógica muito marcada, com poucos detalhes em relação à caracterização dos personagens e descrição de espaços da ação. É, igualmente, importante que a narrativa seja simples e linear, para que o aluno faça uma boa apreensão da estrutura da História. Assim, a opção recaiu sob os textos “*O Monstro*”, de Luísa Ducla Soares, uma vez que é um texto moderno e divertido que contém todas as características referidas, e “*Hansel e Gretel – a Casinha de Chocolate*”, do livro “*Os seus contos clássicos*” (adaptado por Rita Bruno), que contém as mesmas características, ainda que faça parte dos contos clássicos e é do conhecimento dos alunos.

3.2.3. – Modalidades de trabalho

Como pode ser observado no Quadro 1 (Plano de Intervenção Educativa), foram adotadas duas modalidades de trabalho distintas, nomeadamente, trabalho em grande grupo e trabalho individual. As modalidades escolhidas tiveram em consideração os objetivos do plano de intervenção assim como as características dos seus intervenientes. A modalidade de trabalho em grupo foi a mais utilizada, pois, no decorrer de cinco (5) sessões e meia, os alunos realizaram o trabalho proposto em coletivo (observável em 3.2.4). Esta modalidade de trabalho – grande grupo – foi elegida devido às múltiplas competências (tanto cognitivas como sociais) que pode desenvolver nos alunos e vantagens que dela advém. De acordo com Haidt, os grandes objetivos do trabalho em grupo, no que respeita à pedagogia e didática, são os seguintes: “*a) facilitar a construção do conhecimento; b) permitir a*



troca de ideias e opiniões; c) possibilitar a prática da cooperação para conseguir um fim comum”¹. Já Carvalho (2007:99) defende, também, que o trabalho em grande grupo é uma modalidade promotora do “debate geral, o saber defender ideias, rebater e justificar opções, o saber escutar, mesmo quando não se participa”. Ainda no que se refere ao trabalho em grupo, Johnson & Johnson (1999 b, citados por Ribeiro, 2006:43) agrupam o trabalho de grupo cooperativo em três tipos de grupos de aprendizagem, em específico: *grupos de aprendizagem cooperativa formal; grupos de aprendizagem de cooperativa informal e grupos de aprendizagem cooperativa base*. Após a análise das características de cada um dos grupos de aprendizagem cooperativa, aquele que mais se adequa ao trabalho desenvolvido e ao grupo de alunos que participaram no estudo é o grupo de aprendizagem cooperativa base, visto que “*o objetivo principal destes grupos de aprendizagem é fazer com que todos os elementos do grupo se ajudem mutuamente, se apoiem na realização das tarefas propostas aumentando a motivação para que a eficácia do trabalho de grupo seja cada vez maior (...)*” (Ribeiro, 2006:44). No que respeita à modalidade de trabalho individual, esta foi utilizada, num total de duas sessões e meia do projeto de intervenção. Esta modalidade foi adotada por três razões distintas, a saber:

- 1) permite ao aluno refletir sobre o trabalho que deve efetuar tendo em conta tudo o que aprendeu anteriormente sem receber qualquer tipo de ajuda e sem poder ajudar;
- 2) permite ao professor conhecer as capacidades de cada aluno;
- 3) é o objeto de análise de dados do relatório de estágio presente.

3.2.4.– Estruturação da sequência didática

O projeto de intervenção educativa foi idealizado para um conjunto de oito sessões integradas no horário curricular, que decorreram no período da tarde de segundas e terças feiras. Cada sessão teve a duração de uma hora e no seu conjunto as oito sessões fizeram as oito horas de duração total do projeto de intervenção. Estas intervenções decorreram em três semanas alternadas, nomeadamente: 7 a 9 de novembro de 2011; 21 a 23 de novembro do 2011 e 5 a 7 de dezembro de 2011.

¹ Referência bibliográfica:
<http://pt.scribd.com/doc/6474298/804Trabalhando-Em-Grupos>, 4 de junho de 2012, 17:31



Quadro 3 - Calendarização da sequência didática

De 7 de novembro a 7 de dezembro de 2011									
Sessão	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5	Sessão 6	Sessão 7	Sessão 8	
Data	7 de novembro		8 de novembro	21 de novembro	22 de novembro	5 de dezembro	6 de dezembro		
Horário	Das 9h às 10h	Das 14h30m às 15h30m					Das 13h30m às 14h30	Das 14h30 às 15h30m	
duração	60 minutos	60 minutos	60 minutos	60 minutos	60 minutos	60 minutos	60 minutos	60 minutos	
Total de horas de intervenção						480 minutos – 8 horas			

De acordo com o horário disponibilizado, as atividades seguiram uma sequência didática devidamente estruturada da seguinte forma:

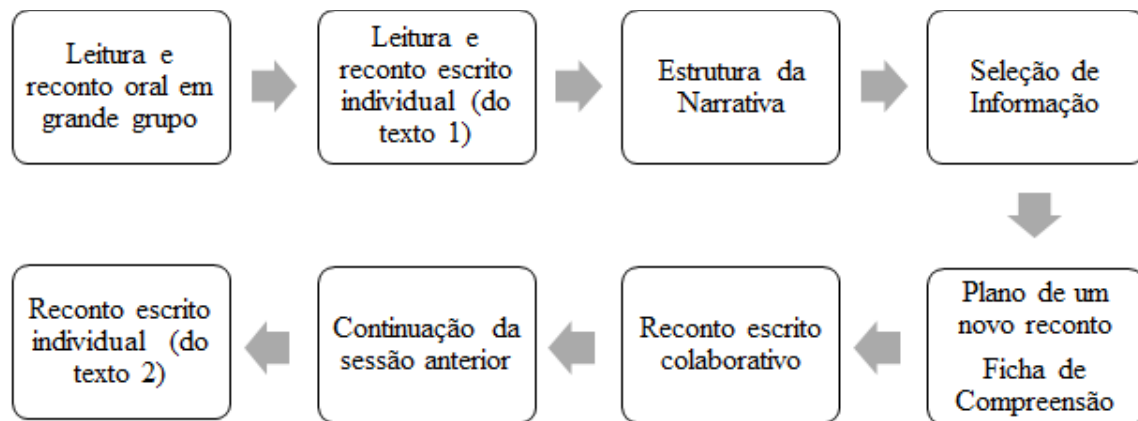
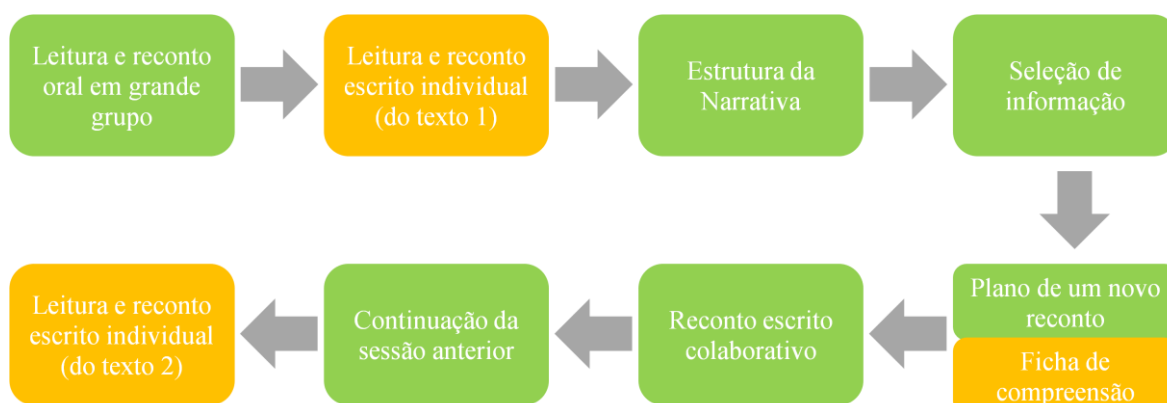


Ilustração 1 - sequência didática



Legenda:

	Atividades realizadas em grande grupo
	Atividades realizadas individualmente

Ilustração 2 - interligação de sessões

3.3. – Implementação

O PIE foi realizado com uma turma do 3.º ano de uma escola básica situada na freguesia da Gafanha de Nazaré, concelho de Ílhavo, distrito de Aveiro. A turma é composta por um total de dezanove (19) alunos com idades compreendidas entre os oito (8) e os dez (10) anos: oito (8) crianças do sexo masculino e doze (12) crianças do sexo feminino. No grande grupo encontram-se integrados um aluno de Necessidades Educativas Especiais (NEE), uma aluna que frequenta o 3.º ano de escolaridade pela segunda vez consecutiva, uma aluna que frequenta consultas de desenvolvimento, um aluno hiperativo e uma aluna que demonstra grandes lacunas em competências que deveriam ter sido adquiridas nos anos letivos anteriores. A referida turma apresenta um desenvolvimento cognitivo bastante desfasado: enquanto alguns alunos demonstram um desenvolvimento e aquisição de aprendizagens de acordo com a sua faixa etária e ano de escolaridade, outros alunos aparentam alguma dificuldade na aquisição de competências e desenvolvimento de capacidades, o que torna necessário facultar-lhes um apoio individualizado. Outro aspeto



menos positivo da turma é o facto de os alunos se distraírem com facilidade e de forma constante, terem um ritmo de trabalho pouco desenvolvido bem como apresentarem limitações ao nível do raciocínio matemático, problemas de leitura, ortografia e elaboração de textos. No que se refere a hábitos de leitura foi possível constatar que a maioria dos alunos não têm hábitos de leitura autónoma, não leem por gosto ou por prazer e atribuem a esta atividade uma importância meramente pedagógica. Tal facto reflete-se nas dificuldades que alguns demonstram durante a leitura, nomeadamente: não respeitam a pontuação; não apresentam fluência; necessitam de soletrar as palavras e não têm dicção. A par das dificuldades de leitura foram constatadas dificuldades ao nível da compreensão e produção de textos. No que é relativo à compreensão de textos, os alunos deparam-se com maiores dificuldades quando esta engloba a escrita ou quando é necessário fazer uma recolha e seleção de informação, pois se as questões forem respondidas através da oralidade os alunos não demonstram grande dificuldade. No que se concerne à produção escrita, os alunos evidenciam erros na construção frásica, de ortografia e de pontuação e utilizam, por vezes, uma escrita apoiada no registo oral. *Grosso modo*, é uma turma que necessita de ser estimulada e desenvolvida quer a nível cognitivo bem como de aquisição de competências e aprendizagens, mas que demonstra muita curiosidade e desejo de aprender. Neste sentido, o PIE foi idealizado com o grande intuito de colmatar algumas das lacunas anteriormente referidas. No entanto, o aluno de NEE realizou um conjunto de atividades diferenciadas, as quais tiveram por base a utilização de ilustrações e o ditado ao adulto. Porém, estas atividades não se encontram inseridas no PIE, uma vez que não se encontram enquadradas no tema, nem nos objetivos, competências e metas traçados devido ao desenvolvimento diferenciado do aluno.

3.4. – Avaliação

No que respeita à avaliação do trabalho desenvolvido pelos alunos, foi elaborado um quadro no qual se encontram inseridos os parâmetros de avaliação a ter em conta na observação do desempenho dos alunos. O Quadro 4 contempla também as competências a desenvolver por cada aluno no que respeita à compreensão leitora, à expressão escrita e ao conhecimento da estrutura da narrativa. Os aspetos acima referidos são analisados através do reconto escrito inicial e final e de uma ficha de escolha múltipla (ficha de trabalho n.º3).



Quadro 4 – Avaliação do Projeto de Intervenção Educativa

AVALIAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA		
Competência	O que se pretende atingir	Material
Compreensão leitora	Identificar acontecimentos relativos: <ul style="list-style-type: none"> • À situação inicial; • Desenvolvimento; • Situação final; Identificar e caracterizar: <ul style="list-style-type: none"> • Personagens • Ações; 	Ficha n.º3 Reconto 1 Reconto 2
Produção Escrita	Recontar por escrito histórias lidas individualmente ou em grande grupo; Produzir textos narrativos, respeitando as regras de construção frásica, pontuação, coerência e coesão.	Reconto 1 Reconto 2
Conhecimento da estrutura narrativa (Consciência Metatextual)	Identificar e reproduzir textos de estrutura narrativa.	Reconto 1 Reconto 2

3.5. – Recolha de dados

A realização de um PIE pressupõe a avaliação da sua pertinência junto dos alunos para saber quais os resultados obtidos. Aplicando-se a metodologia de investigação-ação, o processo de avaliação vai ao encontro da análise e interpretação de dados executados no decorrer da intervenção didática (Carvalho, 2007:105).

Tal como referido anteriormente (cap. 2.4.), a análise de dados é realizada através dos recontos escritos elaborados pelos alunos e da ficha de trabalho nº 3 – relativa à compreensão leitora.

De modo a efetuar uma recolha de dados que fosse centrada nas questões colocadas na elaboração do projeto, a escolha dos dados foi feita de forma a considerar as três grandes competências em estudo:

- *Compreensão leitora* – qual o entendimento e informação retirada por parte dos alunos sobre a temática do texto lido ou ouvido ler;



- *Produção escrita* – capacidade de planificar e estruturar um novo texto que recontasse o texto lido ou ouvido ler e que respeitasse as regras de produção escrita;
- *Conhecimento da estrutura da narrativa (consciência metatextual)* – capacidade de reproduzir um reconto escrito que respeita a sequência da ação do texto lido ou ouvido ler.

A realização da recolha de dados foi executada ao longo de oito sessões, no decorrer de três semanas de intervenção, porém a sua análise foi efetuada no final do Projeto de Intervenção Educativa.

3.6. – Método de análise de dados

Quando se realiza um trabalho de investigação-ação, é possível executar uma análise de dados através da utilização do método qualitativo assim como o método quantitativo, no entanto, recorre-se ao método qualitativo, em “(...) *momentos em que se opta pelo conteúdo, o detalhe e a qualidade (...)*” (Oliveira *et al*, 2004:43, *apud* Carvalho, 2007:106). De acordo com o objetivo do estudo, as questões levantadas e a problemática identificada, aplicou-se a combinação do método qualitativo e quantitativo, considerado vantajoso para atingir os objetivos da investigação.

Segundo Bodgan e Biklen (1994:47-50), a investigação qualitativa apresenta cinco características, nomeadamente:

- i) a integração do investigador no ambiente no qual decorre o estudo de forma a perceber a influência dos contextos nas ações dos sujeitos observados;
- ii) a descrição de modo narrativo das situações observadas;
- iii) a análise do que se encontra na base de determinados resultados;
- iv) a análise de dados feita de forma intuitiva;
- v) consideração pelas conceções e opiniões dos participantes no projeto por parte dos investigadores.

Apesar de estas serem as características da investigação qualitativa, Bodgan e Biklen (1994:47) referem que determinados estudos considerados qualitativos não englobam todas estas, havendo alguns estudos que não dão uso a uma ou duas características das mencionadas.



3.6.1.– Instrumentos de análise de dados

De modo a proceder à análise dos dados recolhidos, elaborámos duas grelhas de verificação relacionadas com a compreensão leitora e produção escrita. As grelhas de verificação foram adaptadas das listas de verificação dos estudos realizados nesta mesma área por Carvalho (2007) e Costa, Vasconcelos e Sousa (2010).

▪ Grelha de verificação da compreensão leitora

A grelha de verificação, focalizada na compreensão leitora (Quadro 5 - Grelha de Verificação A), pretende avaliar o entendimento de cada aluno em relação ao conteúdo dos textos lidos ou ouvidos ler. Neste seguimento, os critérios considerados para a avaliação do desempenho dos alunos nesta competência centram-se na estruturação do texto narrativo estudada junto dos alunos:

- Situação inicial;
- Desenvolvimento – acontecimentos, peripécias, ações e reações;
- Situação final.

▪ Grelha de verificação da produção escrita

As grelhas de verificação referente à produção escrita (Quadro 6 - Grelha de Verificação B e Quadro 7 - Grelha de Verificação B.1) pretendem avaliar o desempenho dos alunos em relação à produção de um texto escrito. Tal como Carvalho refere no seu estudo sobre a pertinência da narrativa para o desenvolvimento da lecto-escrita, os critérios a considerar na análise de dados relativos à produção escrita encontram-se divididos em dois grupos: estruturação do texto e redação do texto. No que se refere à estruturação do texto, este grupo permite avaliar a capacidade dos alunos em produzirem um texto de acordo com a estrutura estudada na sala de aula. Por sua vez, a redação do texto permite “*apreciar a qualidade da redação dos alunos, tendo em conta aspetos como a coerência (...) e coesão (...)*” (Carvalho, 2007:110).



Quadro 5 – Grelha de Verificação A – Compreensão leitora

GRELHA DE VERIFICAÇÃO A – COMPREENSÃO LEITORA					
Trabalho Analisado		Ficha n.º	Reconto	Reconto	
		3	1	2	
Situação inicial	Identifica personagens principais				
	Caracteriza as personagens				
	Situa a ação no tempo				
	Situa a ação no local				
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos (problemas)				
	Peripécias	Identifica-as			
		Ordena-as cronologicamente			
		Ordena-as Logicamente			
	Identifica as ações e reações				
Situação final	Identifica o resultado				
Delimitação das categorias da narrativa	Situação inicial				
	Desenvolvimento				
	Situação final				

✓ – Sim – Consegue de uma forma total e inequívoca

✗ – Não – Não consegue

/ – Parcialmente – Parcialmente – Responde/produz assunto de forma incompleta

NP – Não foi pedido

NS – Responde/produz assuntos não solicitados



Quadro 6 – Grelha de Verificação B – Produção Escrita – Reconto 1

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 1		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	Número de palavras (num reconto escrito o número de palavras deve ser inferior ao número de palavras contidas no texto original)
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	Utilização de um título e de expressões que indicam o começo de uma história. Por exemplo “Era uma vez...”.
	Seleção e descrição de personagens	Seleciona e descreve as personagens realmente importantes, de forma a realizar uma distinção entre personagens principais, secundárias e figurantes.
	Modo de descrição das personagens	Descreve as personagens de uma forma mais ou menos contida e equilibrada.
	Descrição de lugares	Realiza a descrição dos locais onde decorrem as ações
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	Apresenta os acontecimentos e peripécias de modo a respeitar a ordem lógica e cronológica da ação
	Invenção de informação	Pertinente
Não pertinente		esta informação deve ser pertinente e estar relacionada com a temática do texto.
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	Utilização do discurso direto, indireto ou misto (utilização de falas) de forma que o texto tenha vivacidade e interesse.
Fidelidade	História original	O aluno cinge-se apenas à história lida ou ouvida ler
	Perspetiva pessoal	ou acrescenta aspetos relativos à sua perspetiva pessoal.
Outros aspetos	Pontuação	Utiliza os sinais de pontuação de forma correta.
	Erros ortográficos	Que tipos de erros ortográficos são constantes.
	Construção Frásica	Utilização de frases simples e complexas.
	Coesão textual	Utilização de conectores lógicos e temporais.
Observações	Outros aspetos particulares do texto do aluno que sejam relevantes para o estudo em causa.	



Quadro 7 – Grelha de Verificação B.1 – Produção Escrita – Reconto 2

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B.1 – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 2		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	
	Seleção e descrição de personagens	
	Modo de descrição das personagens	
	Descrição de lugares	
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	
	Invenção de informação	Pertinente
Não pertinente		
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	
Fidelidade	História original	
	Perspetiva pessoal	
Outros aspetos	Pontuação	
	Erros ortográficos	
	Construção Frásica	
	Coesão textual	
Observações		



CAPÍTULO IV – ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo apresenta-se a análise de dados e respetiva interpretação. Os dados analisados foram retirados do conjunto de atividades individuais propostas aos alunos que implicaram o recurso ao conhecimento da estrutura da narrativa e suas características.

A análise e a interpretação de dados foram realizadas através de grelhas de verificação construídas e adaptadas de acordo com o intuito da análise assim como através de gráficos que permitiram uma melhor interpretação e visionamento das competências atingidas pelos alunos em cada atividade proposta no decorrer da intervenção educativa.

Os dados recolhidos foram analisados tendo em conta dois aspetos:

- a compreensão leitora e
- a produção escrita.

4.1. – Análise de atividades que envolvem a compreensão leitora da narrativa

A análise dos dados recolhidos é iniciada com a observação e a interpretação das atividades realizadas ao nível da compreensão leitora com recurso a conhecimentos relativos à estrutura da narrativa.

As atividades em análise decorreram em três sessões distintas e foram realizadas a partir dos contos “*O Monstro*”, de Luísa Ducla Soares, e “*Hansel e Gretel – a Casinha de Chocolate*”, do livro “*Os teus contos clássicos*”, adaptado por Rita Bruno.

4.1.1. – Análise da compreensão leitora do reconto escrito 1

O reconto escrito 1 foi realizado numa fase inicial do PIE. Esta atividade foi executada individualmente, de modo a permitir perceber e avaliar o conhecimento intuitivo de cada aluno em relação à estrutura do texto narrativo. Na execução da atividade em análise, foi distribuído aos alunos um exemplar do texto original “*O Monstro*” e uma folha pauta A4 por cada aluno. De seguida, foi-lhes pedido que realizassem a leitura do texto e narrassem por escrito e por palavras próprias a história lida. Os alunos deveriam selecionar as personagens, acontecimentos e peripécias essenciais para o desenrolar da história assim como conseguir reproduzir os acontecimentos e peripécias de forma a respeitar a ordem lógica e cronológica da história e a estrutura da narrativa.



Considerámos como correta a seleção de personagens, acontecimentos e peripécias principais; a ordem exata dos acontecimentos; a identificação do resultado final e a delimitação das categorias da narrativa.

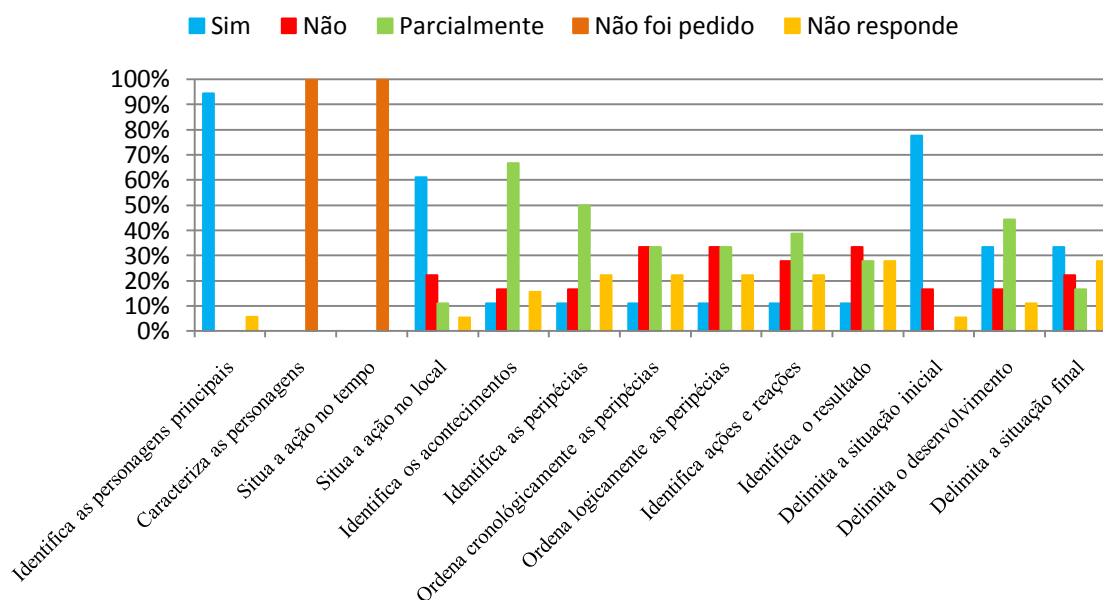


Gráfico 1² – Compreensão Leitora – Reconto Escrito 1

De acordo com a observação do Gráfico 1, é possível constatar-se que em relação:

- À situação inicial:
 - Noventa e quatro por cento (94%) dos alunos identificaram corretamente as personagens principais, no entanto seis por cento (6%) não responderam a este tópico. No que se refere à variável “*situa a ação no local*”, sessenta e um por cento (61%) responderam acertadamente, vinte e dois por cento (22%) não responderam de forma correta, onze por cento (11%) situaram parcialmente a ação no local e seis por cento (6%) não realizou qualquer referência;
 - As variáveis “*caracteriza as personagens*” e “*situa a ação no tempo*”, estes mesmos não foram pedidos devido à falta de informação explícita no texto.

²Os valores apresentados em todos os gráficos foram arredondados de forma a facilitar a análise e a legibilidade do gráfico.



- Ao desenvolvimento:
 - Em relação à variável “*identifica os acontecimentos*”, onze por cento (11%) das crianças realizaram a identificação, dezassete por cento (17%) não conseguiram realizar essa identificação, sessenta e sete por cento (67%) realizaram a identificação dos acontecimentos de forma parcial e seis por cento (6%) não realizaram esta tarefa;
 - Quanto ao tópico “*identifica as peripécias*”, onze por cento (11%) dos intervenientes foram bem-sucedidos, dezassete por cento (17%) não identificaram as peripécias de forma correta, cinquenta por cento (50%) identificaram-nas parcialmente e vinte e dois por cento (22%) não realizaram a tarefa;
 - No que diz respeito aos tópicos “*ordena cronologicamente as peripécias*” e “*ordena logicamente as peripécias*”, onze por cento (11%) dos alunos realizaram ambas as tarefas de forma correta, trinta e três por cento (33%) não fizeram a tarefa corretamente, trinta e três por cento (33%) ordenaram parcialmente os acontecimentos de forma cronológica e lógica e vinte e dois por cento (22%) não efetuaram a tarefa;
 - No âmbito do tópico “*identifica ações e reações*”, onze por cento (11%) dos alunos fizeram a tarefa corretamente, vinte e oito por cento (28%) não realizaram a tarefa de forma correta, trinta e nove por cento (39%) efetuou a tarefa de modo parcial e vinte e dois por cento (22%) não responderam a este tópico.
- À situação final:
 - Onze por cento (11%) dos participantes identificaram de forma correta o resultado das ações, trinta e três por cento (33%) resolveram de forma incorreta, vinte e oito por cento (28%) de modo parcial e vinte e oito por cento (28%) não realizaram a tarefa.



- À delimitação das categorias da narrativa:
 - No que se refere à *delimitação da situação inicial*, setenta e oito por cento (78%) das crianças iniciaram o seu reconto escrito de forma correta, utilizando expressões linguísticas relativas á introdução de uma narrativa, por exemplo: “Era uma vez...”. Porém, dezassete por cento (17%) não realizaram qualquer tipo de expressões alusivas à introdução da narrativa, pois iniciam o seu reconto com expressões como: “Um monstro estava no mar...”, e seis por cento (6%) não realizaram a tarefa;
 - Relativamente ao desenvolvimento, trinta e três por cento (33%) dos intervenientes realizaram a passagem correta da situação inicial para a identificação dos acontecimentos e peripécias. Contudo, dezassete por cento (17%) não foram bem-sucedidos neste setor, quarenta e quatro por cento (44%) delimitaram o desenvolvimento de maneira parcial e onze por cento (11%) não realizaram a tarefa;
 - Por fim, referente á *delimitação da situação final*, trinta e três por cento (33%) dos alunos realizaram a tarefa com sucesso, vinte e dois por cento (22%) não fizeram qualquer tipo de delimitação da situação final, dezassete por cento (17%) delimitaram parcialmente e vinte e oito por cento (28%) não realizaram o desfecho final da história.

De acordo com os dados apresentados, é possível constatar que a atividade realizada pelos alunos teve uma taxa de aproximadamente trinta e três por cento (33%) de sucesso (soma dos valores obtidos em “sim” a dividir pelo número de critérios analisados).

Depreende-se que a atividade apresentada foi bem-sucedida; porém, não é, completamente, viável concluir que os alunos não fizeram uma compreensão leitora correta. Como foi referido no segundo capítulo, o reconto escrito é uma atividade que requer que os alunos mobilizem diversas competências, tais como, seleção, reorganização e reutilização de informação retirada do texto original. Assim, o que pode ter causado um condicionamento na produção do reconto escrito foi a necessidade de realizar a mobilização das competências referidas.



4.1.2. – Análise da compreensão leitora da ficha n.º 3

A ficha n.º 3 de trabalho individual foi realizada após duas fichas de trabalho resolvidas em grande grupo e que se destinavam a apoiar os alunos na análise do texto, concretamente, na identificação das categorias da narrativa (situação inicial, desenvolvimento e situação final) e na seleção de personagens assim como encaminhar para perceber a pertinência de cada uma no desenrolar da história e na seleção de principais acontecimentos.

Esta ficha n.º 3 contém um conjunto de exercícios de múltipla escolha, nos quais os alunos deveriam escolher a opção correta de acordo com o texto lido e de modo a obter a sequência lógica e cronológica dos acontecimentos ocorridos na narrativa “O Monstro”. Neste sentido, foram consideradas como corretas as respostas que apresentavam a correta sucessão de acontecimentos, respeitando a história original, lida pelo grande grupo. Na realização desta tarefa, não foi permitido o acesso ao texto em estudo.

No gráfico 2, observamos a percentagem de sucesso obtida em cada uma das categorias analisadas.

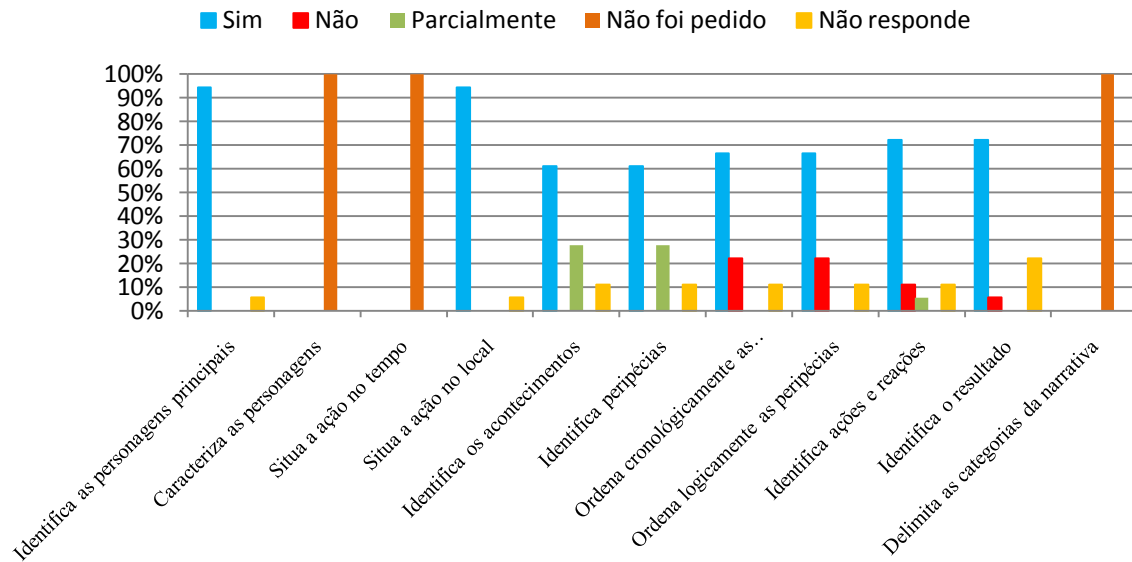


Gráfico 2 – Compreensão Leitora–Ficha n.º3



Através da observação do gráfico 2 depreendemos o seguinte:

- À *identificação das personagens principais*, noventa e quatro por cento (94%) dos alunos que realizaram a atividade foram capazes de identificar o “monstro” como personagem principal da história lida. Por sua vez, seis por cento (6%) dos alunos não responderam ao tópico relativo a esta questão;
- Ao ponto “*situa a ação no local*”, tal como no tópico anterior, noventa e quatro por cento dos alunos (94%) responderam de forma correta e seis por cento (6%) dos elementos da turma não responderam à questão;
- À *identificação dos acontecimentos* assim como à *identificação de peripécias*, sessenta e um por cento (61%) dos alunos selecionaram a opção de resposta correta; já vinte e oito por cento (28%) responderam de forma parcial às questões apresentadas e onze por cento (11%) não assinalaram qualquer opção de resposta;
- As variáveis *ordem cronológica e lógica das peripécias*, uma taxa de sessenta e sete por cento (67%) dos alunos fez a identificação correta enquanto que vinte e dois por cento (22%) das crianças pertencentes ao grande grupo não responderam corretamente e onze por cento (11%) não responderam de todo à questão;
- À *identificação das ações e reações*, houve uma percentagem de setenta e dois por cento (72%) dos alunos que fez a identificação correta das ações e reações das personagens; porém, onze por cento (11%) dos alunos não souberam realizar a identificação destes mesmos aspetos, seis por cento (6%) dos alunos identificaram-nos de modo parcial e onze por cento (11%) não responderam a este tópico;
- Ao ponto correspondente à *identificação do resultado das ações dos personagens*, uma percentagem de setenta e dois por cento (72%) dos alunos envolvidos na tarefa realizaram-na de forma correta; porém, seis por cento (6%) dos restantes alunos não identificaram corretamente o que se pretendia e um total de vinte e dois por cento (22%) dos alunos não efetuou qualquer resposta.
- Aos tópicos “*caracteriza as personagens*”, “*situa a ação no tempo*” e “*delimita as categorias da narrativa*” (já referidos na análise do reconto 1) referir-nos-emos



depois, ainda na análise do reconto escrito 2, uma vez que, nesta tarefa, não foram contemplados.

Concluída esta análise, é verificável que a taxa de sucesso atingiu a média de setenta e quatro por cento (74%). Tendo em consideração as características da turma e os resultados obtidos em tarefas anteriores, podemos afirmar que a tarefa foi, de certo modo, bem-sucedida. Este sucesso da atividade deve-se, por um lado, à tipologia de exercícios utilizados – exercícios de múltipla escolha -, uma vez que este género de exercícios fornece a informação correta entre várias opções assim como permitirá aos alunos avivarem a memória e reconstruírem mentalmente o texto lido.

Outra condição que se encontra associada ao sucesso da atividade em análise, comparativamente com o menor e reduzido sucesso da atividade analisada anteriormente, é o facto de os alunos não necessitarem de recorrer à escrita e às competências que esta mobiliza para expressarem a compreensão leitora que fizeram da narrativa lida.

4.1.3. – Análise da compreensão leitora do reconto escrito 2

O reconto escrito 2 foi também uma atividade executada de forma individual. Enquanto que o reconto escrito 1 foi realizado de modo a avaliar o conhecimento intuitivo de cada aluno em relação à estrutura do texto narrativo, o reconto escrito 2, por sua vez, foi elaborado com o objetivo de avaliar quais os conhecimentos e capacidades que os alunos, após o estudo e análise (em grande grupo) da estrutura de textos do género narrativo, haviam desenvolvido.

Para a concretização da última atividade em análise foi distribuído por cada aluno um exemplar de um novo texto narrativo, intitulado “Hansel e Gretel”, e uma folha pautada de formato A4. Tal como ocorreu com o reconto escrito 1 realizado pelos alunos, foi-lhes pedido que lessem e recontassem por escrito o novo texto entregue. Mais uma vez os alunos deveriam seleccionar as personagens, acontecimentos e peripécias essenciais para o desenrolar da história bem como ser capazes de recontar esses mesmos acontecimentos e peripécias por ordem lógica e cronológica da história lida.

Foram assinalados corretamente pela maior parte dos alunos os seguintes itens (cf. gráfico 3): a seleção de personagens; seleção de acontecimentos e peripécias principais; a ordem exata dos acontecimentos; a identificação do resultado final e a delimitação das categorias da narrativa.

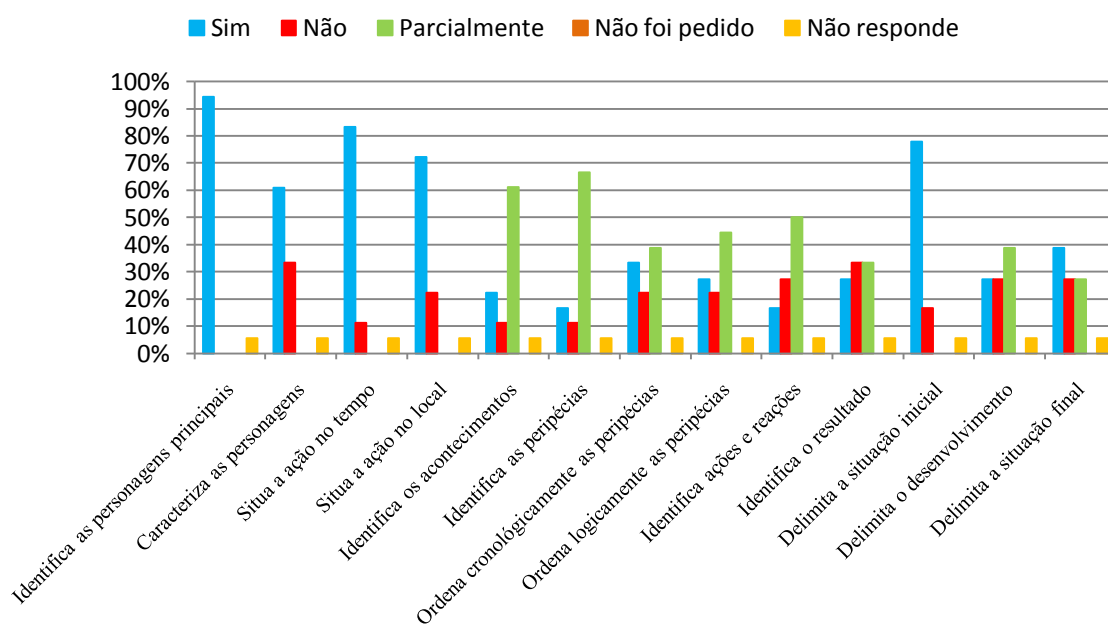


Gráfico 3 – Compreensão Leitora – Reconto Escrito 2

A análise realizada ao gráfico 3 permitiu-nos constatar que, no que respeita:

- À situação inicial:
 - Noventa e quatro por cento (94%) dos alunos que constituem o grande grupo identificaram de forma correta as personagens principais. Destes, houve uma percentagem de sessenta e um por cento (61%) dos alunos que foram capazes de realizar uma breve caracterização dos personagens, enquanto trinta e três por cento (33%) dos alunos referidos não mencionaram qualquer tipo de características dos personagens da história.
 - No que se refere a situar a ação no tempo, houve uma percentagem de oitenta e três por cento (83%) dos alunos que fez essa identificação, porém, onze por cento (11%) dos alunos não efetuaram qualquer referência temporal. Quanto a situar a ação no local, um total de setenta e dois por cento (72%) dos alunos mencionou que os personagens se encontravam no bosque, mas vinte e dois por cento (22%) dos alunos que realizaram a tarefa não mencionaram o local onde decorreu a ação.



- Ao desenvolvimento:
 - No tópico *identifica os acontecimentos*, vinte e dois por cento (22%) dos alunos que executaram a atividade fizeram a identificação completa dos acontecimentos, contrastando com onze por cento (11%) dos alunos que não o fizeram; porém, é possível constatar que houve uma percentagem de sessenta e um por cento (61%) de alunos que identificaram os acontecimentos de um modo parcial;
 - Referente à identificação de peripécias, é possível verificar que dezassete por cento (17%) dos alunos foram capazes de recontar as peripécias ocorridas de forma correta, enquanto sessenta e sete por cento (67%) fizeram uma identificação parcial e onze por cento (11%) não referiram quaisquer peripécias ocorridas;
 - Quanto ao ponto *ordena cronologicamente as peripécias*, pode constatar-se que trinta e três por cento (33%) dos alunos realizaram a ordenação cronológica de maneira correta; por sua vez, trinta e nove por cento (39%) dos alunos que participaram no estudo ordenaram cronologicamente as peripécias de uma forma parcialmente adequada e vinte e dois por cento (22%) não fizeram a ordenação de modo acertado. Na variável *ordena logicamente as peripécias*, observamos que vinte e oito por cento (28%) dos alunos realizaram esta tarefa corretamente; no entanto, quarenta e quatro por cento (44%) dos alunos ordenam logicamente as peripécias de forma parcial e vinte e dois por cento (22%) dos alunos não realizam a tarefa pedida.
 - Em relação à identificação de ações e reações, é possível constatar que dezassete por cento (17%) dos alunos procederam a esta identificação da maneira correta; contudo, denota-se que uma percentagem de vinte e oito por cento (28%) dos alunos não foi capaz de o fazer e cinquenta por cento (50%) dos pertencentes ao grande grupo realizaram uma identificação parcial das ações e reações dos personagens no decorrer da narrativa.



- À situação final:
 - É verificável que um total de vinte e oito por cento (28%) dos alunos que realizaram a tarefa identificou por completo o resultado final da narrativa; por sua vez, uma percentagem de trinta e três por cento (33%) dos alunos não identificou qual o desfecho da história e outros trinta e três por cento (33%) dos alunos realizaram uma identificação parcial da situação final.

- À delimitação das categorias da narrativa:
 - No que se refere ao tópico *delimita a situação inicial*, houve uma percentagem de setenta e oito por cento (78%) dos alunos que assinalou início da história através do uso de expressões como “Era uma vez...” (diversos alunos), “Há muito tempo...” (aluno 1), “Em tempos que já lá vão...” (aluno 9) ou “Um dia...” (diversos alunos). Porém, verificamos que dezassete por cento (17%) dos restantes alunos não utilizaram qualquer tipo de expressão que remetesse para o início de uma narrativa dado que iniciaram o texto com frases como, por exemplo, “Hansel e Gretel foram buscar lenha ao bosque com o pai (...)” (aluno 5).

 - No âmbito da delimitação do desenvolvimento, é observável que vinte e oito por cento (28%) dos alunos que realizaram a atividade utilizaram expressões e regras de construção textual – como o parágrafo – para assinalar uma nova fase do reconto, enquanto outros vinte e oito por cento (28%) não o fizeram, o que originou uma continuidade da situação inicial para o desenvolvimento sem qualquer tipo de separação. Já trinta e nove por cento (39%) dos restantes alunos fizeram uma distinção da situação inicial para o desenvolvimento, mas apenas utilizaram expressões que dão a entender ao leitor a entrada num novo episódio da história, sem, contudo, utilizar o parágrafo como sinalizador de um novo acontecimento.

 - No que diz respeito à delimitação da situação final, um total de trinta e nove por cento (39%) dos alunos procedeu à sua menção correta; contudo, uma percentagem de vinte e oito por cento (28%) dos restantes alunos não o fez e



outros vinte e oito por cento (28%) fizeram-no de um modo parcial, dado que, pelo menos, estabeleceram uma separação entre o desenvolvimento e a situação final.

No gráfico 3 – Compreensão Leitora – Reconto Escrito 2 – observamos que, em todos os critérios de análise, uma percentagem de seis por cento (6%) dos alunos não responderam a esses critérios. Esta percentagem corresponde a um aluno (aluno 18) que não realizou a tarefa proposta devido à sua falta de assiduidade, associada ao tempo limite do projeto apresentado.

Constatamos, pela análise dos gráficos 1 e 3, que a última tarefa realizada apresentou uma taxa de sucesso de quarenta e cinco por cento (45%). Comparativamente ao valor apresentado em reconto escrito 1, trinta e três por cento (33%), reconhecemos que houve um aumento de doze por cento (12%). Concluímos que:

- I) há um decréscimo substancial na percentagem de alunos que não realizaram a tarefa por completo (de 28% para 6%);
- II) existe um considerável aumento na percentagem de alunos que conseguem satisfazer parcialmente os critérios de avaliação/análise tidos em consideração na avaliação da compreensão leitora de ambos os recontos.

O referido aumento de sucesso da tarefa de recontar por escrito não pode, portanto, ser avaliado apenas pela percentagem de alunos que respondem corretamente.

Esta ligeira subida de valores na taxa de sucesso das tarefas de recontar por escrito as histórias que os alunos leram ou ouviram ler deve-se, certamente, ao trabalho implementado e que visou diretamente estes conteúdos. De facto, tarefas levadas a cabo com os alunos permitiram-lhes debater entre si a pertinência dos personagens, acontecimentos e peripécias contidos na história original assim como realizar um trabalho colaborativo em torno da escrita de um novo reconto. A tarefa de escrita em grande grupo impulsionou discussões produtivas acerca da informação a selecionar e da organização do texto.



4.2. – Análise de atividades que envolvem a produção escrita da narrativa

Tal como ocorreu com a análise de atividades que envolvem a compreensão leitora dos textos narrativos, a análise dos dados recolhidos para avaliação da componente escrita foi elaborada a partir da observação e interpretação das atividades executadas precisamente ao nível da expressão escrita, com recurso a conhecimentos relativos à estrutura da narrativa.

As atividades agora em análise ocorreram em momentos distintos do PIE, especificamente, nos momentos inicial e final de intervenção. Estas atividades consistem, como já dissemos, em dois recontos escritos de dois textos com conteúdos diferentes, mas com uma estrutura narrativa bastante similar.

O primeiro reconto escrito foi realizado após a leitura do conto original de Luísa Ducla Soares – “O Monstro”; o segundo reconto escrito foi elaborado após a leitura do clássico “Hansel e Gretel (A Casinha de Chocolate)”, adaptado por Rita Bruno, do livro “Os teus contos clássicos”.

4.2.1. – Análise da produção escrita do reconto escrito 1

Tal como referido anteriormente (subcap. 4.1.1), o reconto escrito 1 foi pedido aos alunos numa fase inicial do PIE com o objetivo de perceber e avaliar o conhecimento intuitivo de cada um em relação à estrutura do texto narrativo. Relembramos que o reconto escrito 1 já foi analisado de forma a auferir o nível de compreensão leitora que os alunos apresentaram em relação ao texto “*O Monstro*”, de Luísa Ducla Soares, sendo que o reconto vai ser agora analisado ao nível da produção escrita.

Quando se fala na análise de um reconto escrito, a atenção de quem analisa deve estar focada na forma como o aluno escreve e no conteúdo que inclui na sua produção escrita bem como na forma como organiza o texto escrito, de acordo com o género textual em causa. Neste sentido, foi elaborada uma grelha de análise (Quadro 6, cap. 3) que permite avaliar o que o aluno escreve e a forma como o escreve. Assim, a grelha de análise contempla os seguintes tópicos:

- Dimensão textual: extensão do reconto escrito;
- Estrutura da narrativa: abertura da história, seleção dos personagens, descrição dos personagens, descrição dos lugares, ordem lógica dos acontecimentos e peripécias (coerência);



- Invenção de informação: pertinente ou não pertinente;
- Estratégias discursivas: dinâmica textual;
- Fidelidade: história original ou perspetiva pessoal;
- Outros aspetos: pontuação, erros ortográficos, construção frásica e coesão textual;
- Observações.

De modo a proceder a uma análise geral dos recontos realizados foram, inicialmente, realizadas análises detalhadas aos recontos produzidos por cada aluno, que se encontram em anexo (Anexo 7). Observamos que, no que respeita à dimensão textual, todos os alunos produziram um reconto com um número de palavras inferior ao conto lido, tendo apresentado o reconto mais extenso um número total de duzentas e setenta e oito (278) palavras (em contraste com cento e noventa e uma (191) palavras do conto a recontar). No que se refere à abertura da história, foram avaliados dois aspetos pertinentes, especificamente, a utilização de um título e a introdução/iniciação do reconto da história. Quanto à utilização do título, verificámos que foram poucos os alunos que o atribuíram; com efeito, apenas um total de seis (6) alunos (alunos 2, 5, 6, 13, 15 e 16) indicaram título (“Reconto” – aluno 2; “Reconto da História” – aluno 13; “O Monstro” – alunos 5, 15 e 16; “O monstro esquisito” – aluno 6). Já no que tange à introdução da história, a expressão mais utilizada pelos alunos foi a típica e mais associada à narrativa – “Era uma vez...”; porém, a aluna 2 não utilizou qualquer expressão e referiu logo a personagem principal da história. Ainda sobre este tópico foi possível constatar que, na situação inicial, todos os alunos, à exceção do aluno 17, referiram que o monstro (personagem principal) se encontrava no mar.

Em relação aos restantes tópicos que integram a Estrutura da Narrativa, já mencionados, e aos tópicos *Invenção de Informação* e *Fidelidade*, foi elaborado um gráfico que patenteasse a análise feita. No referido gráfico, os alunos encontram-se distribuídos em quatro (4) grupos distintos, a saber: i) alunos que não conseguiram produzir um reconto escrito; ii) alunos que alteraram o rumo e/ou final da história original; iii) alunos que conseguiram realizar um reconto escrito, mas de forma muito incompleta e iv) alunos que se encontram próximos de um reconto escrito bem-sucedido.

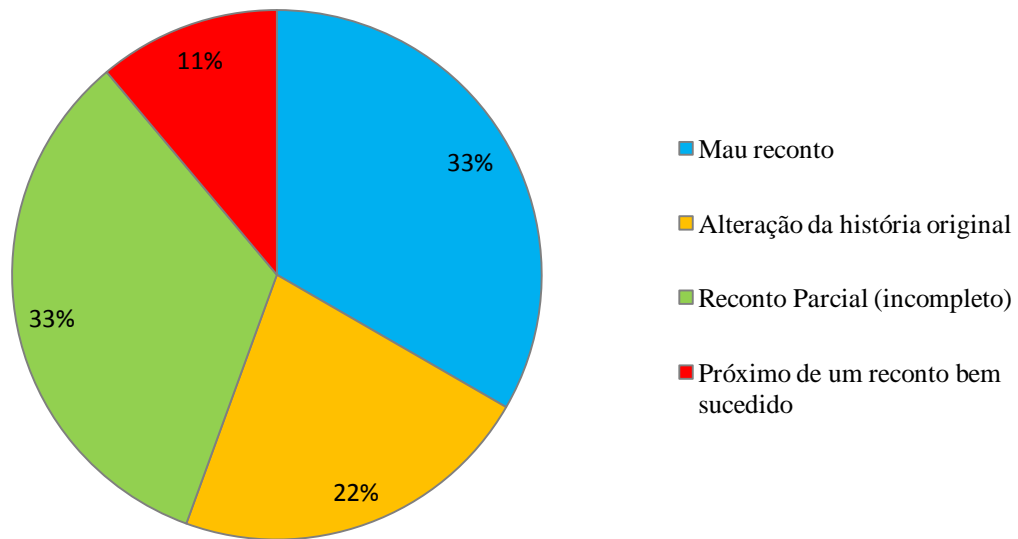


Gráfico 4 – Produção Escrita – Reconto Escrito 1

Os valores percentuais permitem-nos concluir que o número de alunos que não conseguiram realizar o reconto e/ou que o realizaram de forma incompleta é superior ao número de alunos que, atendendo aos critérios estipulados e já enunciados, considerámos bem-sucedidos. No que se refere a alunos que não conseguiram realizar o reconto, é visível que houve uma percentagem de trinta e três por cento (33%), o que corresponde a um total de seis (6) alunos. Deste grupo de alunos, é preciso, ainda, considerar diferentes graus de não concretização da tarefa, nomeadamente, um aluno (n.º de ordem 17) que não realizou qualquer tipo de escrita; alunos que só recontaram o início da história (alunos 4, 11 e 14) e alunos cujo reconto não é (minimamente) perceptível (alunos 13 e 18). Por sua vez, é verificável uma percentagem de trinta e três por cento (33%) de alunos que conseguiram realizar um reconto escrito de uma forma parcial, isto é, que, apesar da ausência de personagens, acontecimentos e peripécias, conseguiram produzir um texto aceitável como reconto (alunos 1, 2, 5, 8, 9 e 15). Já no que se refere aos alunos que, no seu texto, alteraram a história original que leram, é observável uma percentagem de vinte e dois por cento (22%), o que corresponde a um valor total de quatro alunos (alunos 3, 6, 12 e 16). Neste último grupo, cada aluno apropriou-se de determinados aspetos do texto e criou a sua própria história, o que originou alguma variedade de personagens e de ações –



“monstros presos por polícias”, “monstros nadadores-salvadores” e “monstros que assaltavam lojas para comer gelados e beber cafés”. Por último, em relação ao grupo de alunos cujo reconto se aproxima de uma produção escrita bem-sucedida existe uma particularidade que distingue os dois (2) elementos que integram este grupo. Enquanto que o aluno dez (10) consegue selecionar todos os personagens, acontecimentos e peripécias assim como organizá-los de forma a produzir o seu reconto por completo até ao limite de tempo estipulado para a atividade, o aluno sete (7) faz essa seleção de personagens, acontecimentos e peripécias, mas não consegue finalizar o reconto escrito devido à escassez de tempo. Optámos, assim mesmo, por colocar o aluno sete (7) neste grupo porque se aproximou bastante de um resultado final apropriado.

No âmbito das estratégias discursivas verificámos que, dos alunos que realizaram o reconto escrito, apenas dois (2) (aluno 1 e 3) recorreram sempre ao discurso do narrador, sem dar lugar às falas das personagens. Já um total de doze (12) alunos optou por um discurso misto, com a presença de narrador e “voz” das personagens pertencentes à história. Porém, o aluno dois (2) não refere a que personagens pertencem as falas que utilizou e os alunos seis (6) e dezoito (18) não sinalizam a introdução do discurso direto de maneira correta, clara e perceptível. É de salientar que a alternância de um discurso direto e indireto ao longo de uma produção escrita torna o texto mais dinâmico e atrativo para o leitor.

No que se refere a *outros aspetos* – pontuação, erros ortográficos, construção frásica e coesão textual –, estes encontram-se associados a saberes transversais a mobilizar praticamente em todos os géneros textuais escritos. Numa análise detalhada textual a estes níveis, é perceptível que grande parte dos alunos que participaram no estudo tem tendência para cometer os mesmos equívocos ao nível da produção escrita. Em relação à pontuação, sendo esta utilizada, muitas vezes, para indicar pausas e entoações das frases, os alunos demonstram uma propensão para o uso excessivo de vírgulas (aluno 6) ou para o não uso das mesmas assim como, no que diz respeito à ligação de sintagmas e interfrásicas, utilizam abusivamente a conjunção “e” para fazer ligação de ideias. Por conseguinte, os alunos escrevem ou frases complexas demasiado extensas cujas ideias se interligam pela conjunção “e” ou um conjunto de frases simples que poderiam ser reconstruídas de forma a tornarem-se frases complexas estruturadas.



No que diz respeito a erros ortográficos, os que mais ocorreram foram os erros fonéticos perceptivos de substituição e erros fonéticos perceptivos de omissão. Em raros casos, surgem erros fonéticos perceptivos de adição e erros linguísticos de individualização lexical (Almeida, 2012). Em concreto, os erros fonéticos perceptivos de substituição podem ser classificados de diversas formas, nomeadamente, erros de apoio na oralidade, quando os alunos escrevem a palavra tal como a dizem ou entendem a sua sonoridade (por exemplo: “metrinário” - veterinário [aluno 8]); erros relacionados com as representações múltiplas das letras, ou seja, quando uma letra representa diversos sons ou um som pode ser escrito com várias letras (por exemplo: “cançado” – cansado [aluno 6]) e erros relativos às terminações “-am” e “-ão”, que, devido à sua sonoridade semelhante, induzem o aluno em erro no momento de escrita (por exemplo: “disserão” em vez de “disseram” [aluno 2]). Quanto aos erros fonéticos perceptivos de omissão são visíveis em palavras que estejam incompletas devido à supressão de letras (por exemplo: “mostro” – monstro [diversos alunos]). Já os erros fonéticos perceptivos de adição são visíveis em palavras que apresentam um número superior de letras ao que deveriam conter (por exemplo: “carrinho” – carinho [aluno 4]; “alimpou” – limpou [aluno 18]). Por sua vez, os erros linguísticos de individualização lexical, também conhecidos por erros de junção/separação não convencional de palavras, estão relacionados com o desconhecimento que os alunos têm em relação ao início e final de cada palavra (por exemplo: “derrepente”/“derepente” – de repente [diversos alunos]; “e a mos” – íamos [aluno 8]) (Almeida, 2012; Oliveira, 2009).

Quanto à coesão textual, avaliada através dos conectores lógicos e temporais e das marcas linguísticas que estabelecem uma relação entre as diferentes ideias do texto, é observável que um grande grupo de alunos redigiu um texto pouco claro, com falta de coesão, de que resulta uma diminuta perceptibilidade para o leitor. As falhas nos elos coesivos encontram-se relacionadas com a coerência do texto, isto é, os alunos que não conseguiram fazer uma seleção correta e organizada dos acontecimentos que integravam a história original elaboraram um reconto com ausência de informação e privação de ligação entre as ideias. Os aspetos acabados de referir fizeram com que o reconto fosse um texto incoerente e sem coesão dado que impossibilitava a compreensão do texto redigido por parte do leitor.



4.2.2. – Análise da compreensão leitora do reconto escrito 2

O reconto escrito 2 foi elaborado na fase final do PIE com o intuito de perceber e avaliar o conhecimento e competências que os alunos adquiriram – e trabalharam – em relação à estrutura do texto narrativo. Após analisar o reconto escrito 2 ao nível da compreensão leitora (“*Hansel e Gretel*”, adaptado por Rita Bruno, do livro “Os teus contos clássicos”), concentrar-nos-emos na análise da produção escrita.

Tal como no Reconto Escrito 1, para a análise do Reconto Escrito 2 foi elaborada uma grelha de análise (Quadro 7, cap.3) que permite auxiliar-nos na tarefa de avaliar o que o aluno escreve e a forma como o escreve. Assim sendo, a grelha de análise contempla as mesmas categorias do reconto escrito 1, o que permite uma comparação de desempenhos mais exata. A metodologia de análise foi semelhante, começando por uma análise de cada reconto, com recolha de elementos que possibilitam, depois, uma visão panorâmica do desempenho de turma (Anexo 8).

Pela análise efetuada aos recontos produzidos dos alunos foi possível verificar que, em relação à dimensão textual, todos os alunos produziram um reconto com um número de palavras inferior ao texto lido, contando o reconto mais extenso com um total de setecentas e onze (711) palavras.

No que respeita à abertura da história, tal como no reconto 1, foram avaliados dois aspetos pertinentes – a utilização de um título e a introdução/iniciação do reconto da história. No respeitante à utilização do título, foi observável que grande parte dos alunos continuou a não dar título ao seu texto, dado que apenas um total de três (3) alunos (alunos 4, 5 e 16) escreveram: “Hansel e Gretel” e dois (2) alunos (alunos 2 e 13) escreveram “Reconto” ou “Reconto da História Hansel e Gretel”.

À semelhança do gráfico de apoio à análise do reconto escrito 1 foi, também, elaborado um gráfico de apoio à análise do reconto escrito 2 (Gráfico 5). Neste instrumento, figuram quatro (4) grupos distintos correspondentes ao número de: i) alunos que não conseguiram produzir um reconto escrito; ii) alunos que alteraram o rumo e/ou final da história original; iii) alunos que conseguiram realizar um reconto escrito, mas de forma muito incompleta e iv) alunos que se encontram próximos de um reconto escrito bem-sucedido.

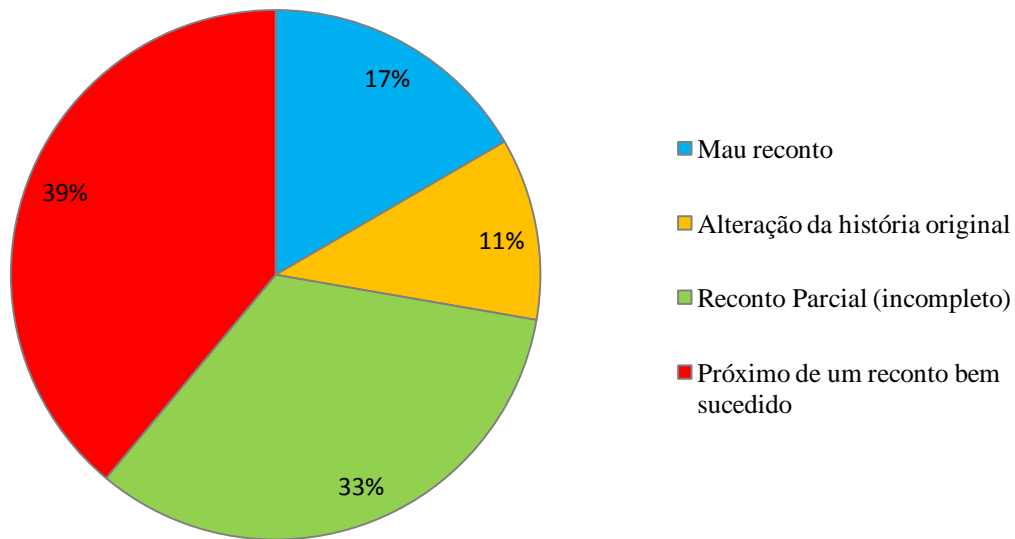


Gráfico 4 - Produção escrita - Reconto Escrito 2

Após a análise ao gráfico, verificámos que existe um valor aproximado de trinta e nove por cento (39%) de alunos que conseguiram realizar uma produção escrita próxima de um reconto bem-sucedido (alunos 2, 3, 7, 9, 10, 11e 15). Por sua vez, uma percentagem de trinta e três por cento (33%) dos alunos produziu um reconto escrito de forma parcial (alunos 1, 5, 6, 8, 13 e 17); já onze por cento (11%) dos alunos elaboraram uma nova história incluindo aspetos que retiraram da história original lida em grande grupo (alunos 12 e 16). Apesar do sucesso da atividade ter sido superior ao que verificámos no primeiro reconto, houve um total de dezassete por cento (17%) dos alunos que realizaram um mau reconto escrito. Esta percentagem de dezassete por cento (17%) equivale a três alunos cujos recontos escritos foram avaliados com a classificação “mau” devido a três motivos distintos, como passaremos a explicitar. No que se refere ao aluno número quatro (4), o seu reconto foi classificado em mau uma vez que o aluno realizou uma cópia do texto originalmente lido, alterando apenas alguns vocábulos, e chegando, inclusivamente, a fazer cópias integrais de diversos momentos de ação, apesar de termos estipulado que o exercício de recontar seria feito sem recurso ao texto original, tal como já acontecera no primeiro. No que diz respeito ao aluno catorze (14), o mesmo redige um reconto demasiado curto, não ficando perceptível o conteúdo da história original. Por último, o



aluno dezoito (18) não produziu um reconto escrito devido à sua falta de assiduidade constante e limite de tempo para a implementação do PIE.

Em relação às estratégias discursivas utilizadas pelos alunos, tal como no reconto escrito 1, é utilizado o discurso do narrador e o discurso direto. Referente à utilização do discurso do narrador como estratégia discursiva existe um total de oito alunos que recorre a esta estratégia para a redação do seu reconto (alunos 3, 5, 6, 7, 11, 14, 16 e 17). Já os restantes oito alunos que realizaram a produção do reconto escrito recorreram ao discurso direto, contudo, apenas quatro alunos procederam ao correto encadeamento deste discurso na produção escrita (alunos 1, 2, 9 e 15), enquanto os restantes quatro alunos cometeram alguns erros relativos à sinalização e introdução do discurso direto no decorrer do discurso do narrador (alunos 8, 10, 12 e 13).

Tal como referido no subcapítulo 4.2.1, no que diz respeito a outros aspetos – pontuação, erros ortográficos, construção frásica e coesão textual –, estes estão relacionados com as componentes da produção escrita e, através de uma análise detalhada textual a estes tópicos, é verificável que os alunos tendem a cometer os mesmos equívocos. No âmbito da pontuação, os erros mais recorrentes continuam a estar relacionados com a utilização incorreta de vírgulas. O mesmo acontece, também, ao nível da construção frásica, uma vez que os alunos escrevem frases complexas demasiado extensas, cujas ideias se interligam constantemente pela conjunção “e” ou um conjunto de frases simples que poderiam ser reconstruídas de forma a tornarem-se frases complexas estruturadas.

Com relação aos erros ortográficos, é verificável um decréscimo no número de erros em comparação com o reconto escrito 1. No reconto escrito 2, os erros ortográficos que surgem com uma maior frequência são erros fonéticos percetivos de substituição e erros fonéticos percetivos de omissão, mas num número inferior aos erros anteriormente cometidos pelos alunos.

Por último, no que concerne à coesão textual, é notável que grande parte dos alunos fez uma ligação entre os acontecimentos e peripécias de uma forma mais cuidada e foram utilizados conectores temporais e marcas linguísticas que tornaram os textos mais coesos, claros e percetíveis para o leitor.



CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES PEDAGÓGICO-DIDÁTICAS

5.1. – Considerações finais do estudo

O PIE apresentado foi desenvolvido no âmbito do estudo da estrutura de textos do género narrativo, com o intuito de colaborar no desenvolvimento de competências relativas à compreensão leitora e produção escrita de textos narrativos em alunos do 1.º CEB.

Neste sentido, foram desenvolvidas atividades que abrangiam o trabalho com textos narrativos na sua íntegra, junto de alunos do 3.º ano de escolaridade, dado que, para entender a estrutura da narrativa, é necessário trabalhar com obras completas e não apenas com determinados fragmentos de textos. Estas atividades desenvolvidas em torno da estrutura da narrativa foram elaboradas em redor de três categorias inerentes ao tipo de texto em estudo: a situação inicial (identificação e descrição de personagens e localização do espaço e tempo de ação), o desenvolvimento (acontecimentos, peripécias e ações ocorridas) e a situação final (resultado e desfecho das ações). A versão da estrutura da narrativa, subjacente às orientações dadas aos alunos na posterior elaboração de um reconto escrito e à construção da grelha de análise dos recontos, foi adaptada das propostas elaboradas por Labov, Adam e Giasson (referidas no cap. 2).

De modo a ser realizada uma melhor avaliação do desempenho e evolução dos alunos envolvidos no projeto, a intervenção didática foi dividida em três momentos de intervenção, em específico, o momento de intervenção inicial (que corresponde ao Reconto Escrito do primeiro conto), o momento de intervenção intermédio (referente à ficha de múltipla escolha relativa ao primeiro conto) e o momento de intervenção final (relacionado com o segundo texto narrativo em estudo).

No capítulo presente, é feito um cruzamento das análises realizadas no capítulo anterior com o fim de perceber a progressão dos alunos e de apresentar as conclusões do estudo realizado assim como algumas sugestões pedagógico-didáticas facilitadoras da aquisição e desenvolvimento de competências relacionadas com a compreensão leitora e produção escrita de textos narrativos.



5.1.1. – Atividades que envolvem a compreensão leitora da narrativa

A sociedade onde nos encontramos inseridos exige cada vez mais a necessidade de adquirir e desenvolver competências linguísticas relacionadas com a compreensão leitora, dado que ler é imprescindível para o futuro do aluno. Sim-Sim *et al* (1997:27, *apud* Carvalho, 2007:228) afirmam que “(...) a leitura não é nem uma atividade natural, nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino direto que não se esgota na aprendizagem (...) da tradução letra-som, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito.” Ora, isto significa que o ato de ler não se cinge apenas à descodificação dos grafemas; ler é também atribuir um significado e retirar um sentido daquilo que é lido. Assim sendo, compete à escola dar oportunidades reais de leitura bem como potenciar a aquisição e desenvolvimento da compreensão leitora a este nível profundo.

Dado que o PIE realizado pretendia oferecer essas mesmas oportunidades de leitura aos alunos, serão agora sintetizadas as observações das análises dos trabalhos realizados junto dos alunos do 3.º ano de escolaridade, de forma a avaliar a evolução da compreensão leitora.

5.1.1.1. – Situação inicial da narrativa

De acordo com as análises do primeiro reconto escrito, produzido após a leitura do texto “O Monstro”, de Luísa Ducla Soares, foi possível verificar que os alunos revelaram facilidade na identificação do personagem principal do conto em estudo. Contudo, houve um grande número de alunos que não conseguiu fazer a identificação de todos os personagens secundários. Esta facilidade na identificação do personagem principal deve-se ao facto de o texto estudado dar um grande destaque a esta personagem no decorrer de toda a narrativa. Já a falta de referência a todos os personagens da narrativa original pode entender-se pelo facto de os alunos se depararem com uma atividade nova, que exigia a mobilização de competências como seleção, reutilização e organização de informação para elaboração de um novo texto. Por sua vez, no segundo reconto escrito, realizado a partir do conto “Hansel e Gretel” no momento final de intervenção, é verificável que grande parte dos alunos identificou todas as personagens envolvidas no decorrer da história. Este êxito na identificação de todos os personagens é justificável pelo seu número reduzido (a história contém apenas quatro personagens) assim como pelas atividades realizadas anteriormente,



que levaram os alunos a fazer uma seleção dos personagens relevantes para a continuidade da história noutros contos.

No que se refere à caracterização de personagens, os textos lidos para posterior realização do reconto não apresentaram uma descrição clara e direta dos personagens, o que contribuiu, certamente, para que este aspeto não fosse referenciado pelos alunos. Contudo, o segundo texto estudado referia uma característica social dos personagens principais (pobreza), duas características físicas (velhice e má visão) e uma característica psicológica (maldade) de um personagem secundário, mas estes aspetos não foram expostos por alguns dos alunos. Carvalho (2007:230) defende “(...) que estas dificuldades na caracterização das personagens estão relacionadas com o facto de os alunos não estarem habituados a fazer este tipo de trabalho”, razão por que, no momento intermédio do nosso plano de intervenção, concebemos atividades para que os alunos pudessem trabalhar estes aspetos, como já foi dito.

Quanto à localização no espaço e no tempo, é notório que, em ambos os recontos, os alunos conseguem, na sua maioria, localizar a ação no espaço; porém, no que respeita à localização temporal, esta atividade torna-se mais complexa para o aluno, dado que o tempo de ação não tem um grande destaque no primeiro conto estudado ou então é referido de uma forma ambígua e pouco explícita. No entanto, o segundo conto em estudo demonstra marcas temporais (pela noite, de manhã, passadas duas semanas...) que ajudam o aluno a melhor compreender o tempo em que decorrem as ações e essas marcas foram incorporadas nos segundos recontos por grande parte dos alunos.

5.1.1.2. – Desenvolvimento da narrativa

Na avaliação de aspetos relativos ao desenvolvimento da narrativa, é considerado a seleção dos acontecimentos, peripécias e ações e ordenação lógica e cronológica dos mesmos.

Em relação a esta categoria da estrutura da narrativa, foi notório que, no primeiro momento de intervenção, os alunos tiveram diversas dificuldades, dado que não conseguiram identificar todas as peripécias presentes na história. Esta dificuldade tornou-se um entrave ao nível da ordenação cronológica da ação. Como refere Carvalho (2007:231), “(...) se os alunos revelam dificuldades ao nível da seleção dos momentos



mais importantes da narrativa (...) torna-se evidente que irão demonstrar dificuldade na reconstituição da organização cronológica da ação”.

De acordo com a mesma autora (Carvalho, 2007:232), as dificuldades que os alunos encontram na seleção dos momentos mais importantes para o desenrolar da história estão relacionadas com o desenvolvimento cognitivo dos alunos nesta faixa etária, uma vez que as crianças apresentam embaraço na diferenciação entre o que é essencial e o que é acessório e dão importância a acontecimentos e peripécias que mais os impressionam. Fayol (1985:84, *apud* Carvalho, 2007:233), afirma que os alunos que se encontram entre os 6 e os 9 anos de idade têm uma melhor recordação da situação inicial e do resultado da ação do que dos acontecimentos e peripécias, o que faz com que seja difícil realizar a seleção das ações relevantes para a história.

No entanto, no segundo reconto escrito realizado pelos alunos, foi notória uma seleção e ordenação dos acontecimentos importantes feita de uma forma mais cuidada, visto que grande parte dos alunos referiu todos os acontecimentos importantes e ordenou-os de acordo com a cronologia com que ocorrem no conto original. Este sucesso ficará a dever-se a uma parte do trabalho desenvolvido em redor da estrutura da narrativa, nomeadamente, listagem dos acontecimentos e peripécias relevantes para o desenvolvimento da história, a planificação de um novo reconto e a posterior elaboração de um reconto escrito coletivo do primeiro texto estudado.

5.1.1.3. – Situação final da narrativa

Quanto à situação final, foi evidente uma grande discrepância entre o que foi analisado no primeiro reconto escrito e no segundo. No que concerne à primeira produção, houve um número de alunos que não chegou a recontar o resultado da ação devido à dificuldade que encontraram na seleção de peripécias, assim como houve alunos que misturaram os diversos acontecimentos ocorridos nesta categoria e criaram um resultado final diferenciado do original. Já no que toca à situação final do segundo conto recontado por escrito pelos alunos, houve um grande aumento no número de alunos que conseguiu identificar e recontar de forma correta o resultado final.

Ao nível da compreensão leitora, foi realizada uma outra atividade que ainda não foi referida no subcapítulo apresentado – a ficha de trabalho n.º3. O resultado da atividade desenvolvida deixa entrever que a maior parte dos alunos acede ao sentido global da



história; foi possível, ainda, obter uma perceção mais realista do que os alunos conseguiram entender, dado que não estavam condicionados pela produção escrita para o manifestar.

Em jeito de conclusão, pode considerar-se que algumas das lacunas dos alunos relativas a determinadas categorias da estrutura da narrativa estão relacionadas com o desenvolvimento cognitivo nesta faixa etária, pois os alunos demonstraram, inicialmente, uma grande dificuldade na seleção e hierarquização de informação. Contudo, foi possível verificar que, do reconto escrito 1 para o reconto escrito 2, deu-se um aumento no sucesso da atividade. Este facto leva a corroborar as fortes hipóteses de que um ensino centrado no objeto de ensino em causa, neste caso, no estudo sistematizado e centrado na estrutura da narrativa, apoia os alunos na compreensão que os mesmos fazem deste tipo de textos.

5.1.2. – Atividades que envolvem a produção escrita da narrativa

No seu estudo “Estrutura da narrativa e abordagem da lecto-escrita no 1.º Ciclo”, Carvalho (2007:246) refere que “ao trabalharmos esquemas textuais (neste caso, narrativos), estamos a desenvolver no aluno esquemas cognitivos que poderão facilitar a produção escrita de textos desta natureza, em termos de estruturação e de redação do texto”.

Como já foi referido no relatório de estágio, a produção textual é uma atividade que exige a mobilização de diversos conhecimentos referentes à seleção e organização de informação, de acordo com o contexto e a situação de comunicação. Barbeiro e Pereira (2007:17), na sua obra “Ensino da escrita: dimensão textual”, mencionam, também, a importância da planificação do texto, da sua redação e da sua revisão. Neste sentido, foram desenvolvidas atividades, já descritas, justamente para apoiar o processo de produção escrita da narrativa, nomeadamente, com tarefas que implicavam a desconstrução de textos narrativos para acesso aos “esquemas textuais”.

5.1.2.1. – Síntese da análise do reconto escrito 1

De acordo com a análise detalhada, realizada no subcapítulo 4.2.1, é possível concluir que, no primeiro reconto realizado pelos alunos, no que se refere à estruturação do texto, foi evidente que grande parte dos alunos foi capaz de identificar o personagem principal, até porque o título do texto original faz essa mesma referência. No entanto, o



mesmo não foi verificável relativamente aos restantes personagens, dado que os alunos suprimiram algumas delas. Assim sendo, o trabalho realizado em torno dos personagens e da sua importância para o desenvolvimento da história foi importante para os alunos se aperceberem de que cada uma das figuras contidas no texto tem o seu papel.

No que respeita à localização espacial, grande parte dos alunos foi capaz de identificar o local da ação inicial. Porém, na passagem de uma ação para outra, apresentaram dificuldades a este nível, uma vez que já se encontravam situados no desenvolvimento da história e misturaram alguns acontecimentos e peripécias, o que fez com que o reconto perdesse o seu sentido lógico e a ordem cronológica dos acontecimentos. Devido à falta de capacidade para seleção e organização da informação retirada do texto original, os alunos encontraram grandes obstáculos no reconto do desenvolvimento da história, pelo que grande parte não conseguiu atingir a situação final, na qual tinham de referir o resultado das ações. Na realização deste reconto os alunos ainda se encontravam no primeiro momento de intervenção e nunca se tinham deparado com uma atividade com este grau de complexidade, pelo que é natural que ainda não soubessem da necessidade de seguir uma estrutura textual nem uma sequência lógica da narração dos acontecimentos. Estas dificuldades devem-se, também, a aspetos relacionados com o saber seleccionar, organizar e reutilizar a informação que retiram de um texto de forma a conseguirem criar uma outra produção escrita.

Ao nível da fidelidade e invenção de informação, foi verificável que grande parte dos alunos tentou manter-se fiel ao que leu; não obstante, houve alunos que criaram a sua própria história, apenas recorrendo a alguns elementos retirados da história original. Este aspeto encontra-se relacionado com o desenvolvimento cognitivo da criança e com a maturação leitora da mesma. De acordo com Català *et al* (2001:42-43), os alunos com mais imaturidade “(...) tienden a identificarse de manera excesiva con los personajes o los relatos y a dar la respuesta que a ellos les gustaria más, prescindiendo de la intencionalidad del texto”. Este fenómeno ocorreu, efetivamente, com três alunos, que alteraram por completo o reconto do texto original.

Outro aspeto de grande importância e no qual os alunos demonstraram dificuldade foi, como sabemos, a organização lógica e cronológica da informação. No primeiro reconto, grande parte dos alunos expunha os antecedentes, mas não mencionava os consequentes e/ou vice-versa. Tal deve-se ao facto de, nesta faixa etária, a criança não



apresentar, ainda, capacidade de gerir relações de causa-efeito (Carvalho, 2007:249). Por sua vez, no que concerne à ordem cronológica da informação (acontecimentos e peripécias), foi visível que os alunos que realizaram o reconto escrito apenas ordenaram cronologicamente a informação que selecionaram para a produção do reconto. Já no que se refere à coesão textual, esta foi analisada tendo em consideração a utilização de conectores lógicos e temporais. De acordo com a análise detalhada que foi realizada a todos os recontos escritos 1, foi verificável que os alunos utilizaram determinados conectores temporais. Contudo, fizeram-no de um modo pouco variado. Outro aspeto averiguado foi a constante utilização da conjunção “e” para estabelecer uma ligação entre as diferentes ideias integradas no texto, o que acabou por originar frases complexas com uma extensão excessiva e com pouca clareza. Estas lacunas dos alunos devem-se também à falta de um trabalho de autorrevisão. Na realidade, a revisão do texto faz com que os alunos se apercebam de diversos erros que cometeram, a vários níveis, mas também para isso é preciso trabalhar explicitamente com os alunos e ajudá-los a ganhar consciência dos aspetos a observar para que os possam localizar e saibam como intervir, modificando, apresentando alternativas mais viáveis ou corretas.

Em suma, após o primeiro momento de intervenção didática, foi possível verificar uma dificuldade por parte dos alunos em selecionar a informação pertinente para a realização do reconto assim como em organizar a mesma de uma forma lógica e cronológica de modo a produzirem um texto coerente e coeso.

5.1.2.2. – Síntese da análise do reconto escrito 2

Tendo em consideração as análises realizadas aos recontos escritos no primeiro momento e aos recontos escritos no último momento da intervenção educativa, é possível concluir que se deram alterações positivas no desempenho dos alunos em relação à produção escrita. No que se refere à identificação dos personagens, foi notório que os alunos, para além de selecionarem os personagens principais, incluíram, também, os personagens secundários, assim como já houve um número de alunos que procedeu à caracterização de personagens, de acordo com as informações que o texto original fornecia. Considera-se que esta evolução por parte dos alunos se encontra relacionada com o trabalho desenvolvido por nós, com recurso à ficha de trabalho n.º2, na qual os alunos tiveram de distinguir a relevância de cada personagem para o reconto.



Em relação à localização espaço-temporal, foi possível verificar que esta já foi feita com uma maior facilidade pelos alunos. Esta melhoria pode estar associada ao facto de o texto utilizado para este reconto ser mais claro e perceptível neste sentido. Também a seleção e organização dos acontecimentos e peripécias foi feita de forma cuidada, o que fez com que grande parte dos alunos fosse capaz de organizar lógica e cronologicamente a informação selecionada para a elaboração do reconto. Esta melhoria na seleção e organização de informação retirada do texto original encontra-se, certamente, associada a atividades que os alunos realizaram tendo em vista estes objetivos, nomeadamente, a ficha de trabalho número 1 (organizar a estrutura da narrativa), a planificação e elaboração coletiva de um novo reconto escrito.

No que se refere à fidelidade e invenção de informação, foi verificável que grande parte dos alunos continuou a manter-se fiel ao que leu; todavia, dois alunos voltaram a utilizar elementos do texto original para criar à sua maneira, o que leva a pensar que estes alunos necessitam de um trabalho mais individualizado que os permita atingir uma maior maturidade em relação ao que leem e escrevem, mais conscientes das finalidades do que se lhes pede que escrevam. Quanto à coesão textual, foi verificável que os alunos utilizaram maior diversidade de conectores temporais; contudo, manteve-se a utilização da conjunção “e” na construção de frases complexas. Apesar deste último aspeto, os recontos escritos realizados na fase final do PIE já se encontram mais perceptíveis, coerentes e coesos, chegando mesmo a haver um aumento no número de recontos próximos de uma boa produção escrita. Esta melhoria deve-se também ao trabalho de revisão e reformulação que os alunos fizeram ao reconto que produziram num primeiro momento, pois, num panorama geral, é verificável um maior cuidado e atenção no decorrer da produção escrita realizada pelos alunos.

Em síntese, as atividades desenvolvidas ao longo do PIE, em torno da compreensão leitora e da produção escrita, ajudaram os alunos a ter uma melhor perceção sobre a estrutura da narrativa, as suas categorias integrantes e a forma como elas devem ser integradas na produção escrita de um conto (neste caso concreto, de um reconto).

5.2. – Sugestões de atividades pedagógico-didáticas

De acordo com as análises realizadas aos textos produzidos pelos alunos, foi gratificante perceber que as atividades desenvolvidas ao longo do PIE surtiram efeito e



ajudaram os alunos a melhorar a sua compreensão leitora e a sua produção escrita. Contudo, como já foi referido, o ensino da leitura e da escrita é um processo complexo, gradual e moroso, que abarca todo o percurso escolar do aluno. Neste sentido, mais do que ensinar o aluno a descodificar e ortografar grafemas, é necessário levar o aluno a “aprender a ler/compreender e a escrever de acordo com o objetivo em vista, segundo o tipo de texto que pretende produzir, em situações concretas e reais, em atividades sequenciadas, planificadas, utilizando diferentes metodologias de trabalho e textos completos que motivem” (Carvalho, 2007:271).

Neste sentido, são feitas algumas sugestões que podem ajudar os alunos no desenvolvimento e na aquisição das competências de compreensão leitora e produção escrita.

A par das atividades realizadas com os alunos, consideramos que existem alguns exercícios que poderiam, também, ajudar as crianças a melhor compreenderem a importância de cada personagem na história assim como a selecionarem e organizarem de forma lógica os acontecimentos e peripécias, de modo a produzirem um reconto escrito mais correto. No que diz respeito à importância das personagens, poderia ser sugerido aos alunos que fizessem uma listagem de todas as personagens contidas no texto, quais as ações que cada uma desempenhou e qual a importância dessa(s) ação(ões) para o desenrolar da história (Anexo 5.1). Deste modo, os alunos conseguem perceber com mais clareza a pertinência e a diferença entre os diversos personagens que integram a história, o que faz com que sejam capazes de fazer uma seleção correta para a elaboração do seu reconto. Quanto à seleção e organização da informação, aspeto no qual os alunos inicialmente mostraram dificuldades, o professor poderia sugerir ao aluno que fizesse um levantamento de todos os acontecimentos ocorridos no texto. Após esse levantamento, era pedido ao aluno que escrevesse a causa e a respetiva consequência (Anexo 5.2). Assim, o aluno conseguiria fazer uma melhor gestão da relação causa-efeito e conseguiria também perceber quais os acontecimentos relevantes e imprescindíveis para o texto. Deste modo, o resultado final poderia ser um reconto escrito mais coeso e coerente.

No que concerne à produção escrita, houve um conjunto de atividades que tiveram de ser postas de lado devido à escassez de tempo, mas que poderiam ajudar os alunos em diversos aspetos. Para que o aluno consiga corrigir e melhorar os erros que comete é necessário que o mesmo seja confrontado com eles e perceba o porquê das incorreções



praticadas. Neste sentido, era importante que o aluno tivesse a oportunidade de voltar a ler o seu texto e fazer uma listagem de todos os aspetos que considerava necessário alterar. Outra atividade que poderia também ser feita era proceder a essa mesma correção através de um trabalho de pares, ou seja, dois alunos trocavam os recontos escritos entre si e cada um procedia à correção da produção escrita do colega, fazendo uma listagem dos erros que encontrasse e dos aspetos que considerava que o colega deveria melhorar. De acordo com Barbeiro e Pereira (2007: 10), um trabalho colaborativo em torno da escrita permite que alunos com níveis de desempenho distintos resolvam situações de dificuldade que surgem no decorrer da produção escrita, pois o trabalho colaborativo possibilita “[...] apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto. [...]”. Apesar de ter sido realizado um plano e um reconto escrito em grande grupo (colaborativo), era igualmente importante que o aluno, após fazer/ter a listagem de erros cometidos e aspetos a alterar, tivesse tempo e a oportunidade de estruturar individualmente um novo reconto no qual fizesse a correção dos erros que efetuou anteriormente. Este trabalho iria ajudar o aluno a treinar a produção escrita assim como ia fazê-lo compreender a importância de um trabalho de revisão e reformulação de uma produção escrita.

Por último, no seguimento das atividades realizadas a par das atividades sugeridas, outra tarefa que teria sido muito útil, antes da realização do último reconto escrito, era a planificação individual do mesmo de acordo com as subcategorias da narrativa. A atividade de planificar uma produção escrita de um novo texto que não tenha sido desconstruído com o grande grupo faria com que o aluno aplicasse determinados conhecimentos que adquiriu assim como fazia com que a produção escrita fosse mais facilitada e mais completa.

Ainda, gostaríamos de salientar que o reconto escrito é uma atividade que, como vimos, permitiu aos alunos desenvolverem competências em compreensão leitora e produção escrita. No que concerne ao reconto escrito como estratégia para aquisição da estrutura da narrativa, Giasson (1993:149) menciona que “(...) a estratégia do reconto centra a atenção na reestruturação do texto, ele torna o leitor mais ativo”.

Através das análises realizadas aos recontos escritos, foi verificada uma evolução de competências dos alunos ao nível da compreensão leitora e da produção escrita tanto ao nível da estruturação de textos narrativos assim como ao nível da redação dos mesmos,



dando um destaque especial para uma melhoria na coerência (seleção e organização de informação) e coesão (ligação de ideias) textual. Este trabalho incidente sobre o reconto escrito permitiu, ainda, que os alunos desenvolvessem competências ao nível da consciencialização da estrutura do texto narrativo.

Outra atividade que seria igualmente importante para o desenvolvimento de competências ao nível da compreensão leitora, produção escrita e consciencialização da estrutura da narrativa seria a escrita criativa. Com efeito, idealmente, esta escrita criativa proporcionaria oportunidades de os alunos se expressarem livremente acerca de temáticas da sua preferência, significativas, do seu ponto de vista. Se for possível desencadear assim situações de escrita em que os alunos estão empenhados em produzir algo “seu”, “ao seu estilo”, com mais liberdade para criar, haverá muitas hipóteses de aliar a este processo um trabalho sobre o texto que conduza a aprendizagens mobilizáveis para outros momentos de produção textual. De facto, a implicação do aluno numa criação sua poderá potenciar o seu investimento num trabalho processual (Silva, 2011: 73) necessário, sobretudo se o seu texto tiver destinatários autênticos. É preciso, contudo, evitar o lado perverso de muitas atividades que são feitas com este “mote” de “escrita criativa” e que “abandonam” os alunos perante a “folha em branco”, sem saber o que escrever, sem ter noção daquilo que “o professor pretende”. É necessário, portanto, criar contextos significativos, assegurar sempre que os alunos estão suficientemente dispostos a escrever e que já encontraram (provavelmente com ajuda) “motivos para escrever”. A escrita de ficção com base autobiográfica, estreitamente ligada, por conseguinte, ao desenvolvimento identitário do aluno, pode ser uma boa opção, como nos relata Rosa Oliveira, a partir de uma oficina sobre a escrita de ficção, desenvolvida ao longo de um ano letivo com alunos “resistentes” à escola (2011).

Por fim, devo sublinhar que todas as atividades realizadas no PIE apresentado assim como as atividades sugeridas devem ser adaptadas de acordo com o grupo de alunos com o qual se desenvolve o estudo e em concordância com os textos selecionados, devendo estes ser, desejavelmente, obras completas.



BIBLIOGRAFIA

- Adam, J.M. (1992). *Les textes, types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue* (pp. 46-62). Paris: Nathan.
- Almeida, M.J.M. e Lamas, E.R.R. (2000). Narrativa. In E. Lamas, *Dicionário de metalinguagens da Didática*. (pp.337-338). Porto: Porto Editora.
- Almeida, P. (2010). *Tipologia de erros ortográficos*. Acedido em 27 de Agosto, 2012, de <http://pt.scribd.com/doc/41553769/TIPOLOGIA-DE-ERROS-ORTOGRAFICOS>.
- Barbeiro, L. e Pereira, L.A. (2007). *Ensino da escrita: a dimensão textual*. (52p). Lisboa: Ministério da Educação.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. (pp.292-301). Porto: Porto Editora.
- Carvalho, P. (2007). *Estrutura da narrativa e abordagem da lecto-escrita no 1.º ciclo*. (125p). Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Català, G. et al (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1o-6o de primaria)*. (pp.41-62). Barcelona: Editorial Gráo.
- Costa, A., Vasconcelos, S. e Sousa, V. (2010). *Muitas ideias, um mar de palavras: proposta para o ensino da escrita*. (pp.112-139). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Figueiredo, O. (1994). Escrever: da teoria à prática. In F.I. Fonseca (org.) et al., *Pedagogia da escrita. Perspetivas*. (pp.157-171). Porto: Porto Editora.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. (pp.133-159). Lisboa: Edições ASA.
- Graham, S. e Hebert, M. (2010). *Writing to read: evidence for how writing can improve reading*. (pp.3-21). New York: Alliance for Excellent Education. Retrieved January 20, 2011, from <http://www.all4ed.org/files/WritingToRead.pdf>.



Hansel e Gretel – “Os teus contos clássicos”. Adaptado por Rita Bruno. RBA Editores. Acedido em 20 de Setembro, 2011, de <http://www.coolkids.guarda.pt/content/hansel-e-gretel>.

Menezes, I., Sá, C.M. (2004). Representações de alunos e professores sobre a interação leitura-escrita. In *Revista Intercompreensão* (11), (pp.61-70). Lisboa: Edições Colibri/Escola Superior de Educação de Santarém.

Niza, I, Segura, J. e Mota, I. (2011). *Escrita: guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. (pp.5-16). Lisboa: Ministério da Educação /Departamento da EducaçãoBásica. Acedido em 4 de Novembro, 2011, de <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=90>.

Oliveira, F. (2009). *Análise ortográfica na produção de textos*. (pp.24-26). Conclusão de curso, Centro Universitário de Várzea Grande, Várzea Grande, MT, Brasil. Acedido em 26 de Agosto, 2012, em http://www.univag.edu.br/adm_univag/Modulos/Producoes_Academicas/arquivos/TCC_FERNANDA.pdf.

Oliveira, R. M. (2011). *Escritas de vida, histórias da escola. Na Roda Gigante*. Porto: Cordão de Leitura.

Pereira, L. A. (2000a). Textualização. In E. Lamas, *Dicionário de metalinguagens da Didática*. (pp.153-157). Porto: Porto Editora.

Pereira, L. A. (2000b). Escrita. In E. Lamas, *Dicionário de metalinguagens da Didática*. (pp.480-481). Porto: Porto Editora.

Pereira, L. A. (2000c). Produção. In E. Lamas, *Dicionário de metalinguagens da Didática*. (pp.390-393). Porto: Porto Editora.

Pereira, L. A. (2000d). Coerência. In E. Lamas, *Dicionário de metalinguagens da Didática*. (pp.68-70). Porto: Porto Editora.

Pereira, L. A. (2000e). Redação. In E. Lamas, *Dicionário de metalinguagens da Didática*. (pp.408-409). Porto: Porto Editora.



Pereira, L. A. (2000f). Coesão. In E. Lamas, *Dicionário de metalinguagens da Didática*. (p.71). Porto: Porto Editora.

Pereira, L.A. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. In I. Sim-Sim, (org.), *A formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (pp.35-49). Cadernos de Formação de Professores, n.º2.

Pereira, L.A. (2004). A língua escrita no(s) 1.º(s) Ciclo(s) do Ensino Básico para uma definição de esquemas didáticos em ensino e produção de escritos e leitura. In *Revista Intercompreensão* (11), (pp.49-59). Lisboa: Edições Colibri/Escola Superior de Educação de Santarém.

Pereira, L. A. (2006). O Desenvolvimento de uma competência (textual) narrativa. In, F. Azevedo (coord.) *Língua materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. (pp.193-213). Lisboa: LIDEL.

Portugal. Ministério de Educação. (2001). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. (pp.33-35). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Portugal. Ministério de Educação. (2009). *Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico*. (pp.21-60). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. Acedido em 20 de Abril, 2011, em <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=11>.

Portugal. Ministério de Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Reis, C. e Lopes, A. (1987). *O Dicionário da Narratologia*. (pp. 341- 378). Coimbra: Editora Almedina.

Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério de Educação. Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade*. (pp.43-46). Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal. Acedido



em 15 de Maio, 2012, em
http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/35/1/msc_cmcribeiro.pdf.

Silva, C. (2011). *A dinamização da escrita no Ensino Básico*. P. 73-74. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Acedido em 20 de Maio, 2012, em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2059/1/Disserta%C3%A7ao_26.08.2011.pdf.

Silva, E. *et al* (2009). *Leitura: guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. (pp.6-35). Lisboa: Ministério da Educação /Departamento da Educação Básica. Acedido em 4 de Novembro, 2011, em <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=90>.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. (pp.9-47). Lisboa: Ministério da Educação.

Soares, L.D. (1985). *6 histórias de encantar*. (pp.28-31). Lisboa: Areal.

Teixeira, M. (2011). *A compreensão leitora em textos narrativos: diversificar estratégias*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal. Acedido em 12 de Março, 2012, em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/436/TM-ESEPFAL_2011_MariaJulietaTeixeira.pdf?sequence=1.



ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Modelo de estrutura da narrativa adotado no Projeto de Intervenção Educativa.....	101
Anexo 2 – Material utilizado no Projeto de Intervenção Educativa.....	105
Anexo 3 – Ilustrações utilizadas em atividades com o aluno de Necessidades Educativas Especiais (NEE)	115
Anexo 4 – “Livro” oferecido aos intervenientes no Projeto de Intervenção Educativa.....	121
Anexo 5 – Sugestões Pedagógico-didáticas	127
Anexo 6 – Grelha de verificação A – Compreensão Leitora	131
Anexo 7 – Grelha de verificação B – Produção Escrita – Reconto Escrito 1	151
Anexo 8 – Grelha de verificação B.1 – Produção Escrita – Reconto Escrito 2	215
Anexo 9 – Quadros relativos à análise quantitativa dos dados contidos na grelha de verificação A – Compreensão leitora	285



ANEXOS



ANEXO 1

Modelo de estrutura da narrativa adotado no Projeto de Intervenção Educativa



Situação inicial	<ul style="list-style-type: none">▪ Personagem principal;▪ Personagens secundárias;▪ Caracterização das personagens;▪ Local e tempo da ação;▪ Situação em que o personagem se encontra (estado de equilíbrio da história).
Desenvolvimento Acontecimentos; Peripécias; Ações; Reações.	<ul style="list-style-type: none">▪ Sucessão de acontecimentos que desencadeiam o desequilíbrio da história; (acontecimentos/problemas); ▪ Ações dos personagens para voltar a encontrar um novo equilíbrio para a história; (peripécias, ações e reações)
Situação final	<ul style="list-style-type: none">▪ Resultado das ações dos personagens;▪ Alcance do equilíbrio da história;▪ Desfecho final da história.



ANEXO 2

Material utilizadas no Projeto de Intervenção Educativa



Anexo 2.1 – Conto “O Monstro”, de Luísa Ducla Soares

“O Monstro”

Era uma vez em bicho.

Estava ele muito sossegado da sua vida a tomar banho de mar, quando de repente... zás! Se viu preso nas malhas de uma rede.

– Mas que estranho monstro! – gritaram os pescadores ao descobrirem-no no meio do carapau.

– Mas que estranho monstro! – exclamou o diretor do Jardim Zoológico ao metê-lo numa jaula.

– Mas que estranho monstro! – concluiu o veterinário ao verificar que ele não bebia água, nem leite, nem vinho, não comia peixe, nem carne, nem ovos, nem pão, nem fruta... nem nada!

Também não vivia do ar, com certeza, pois dia a dia encolhia.

Só quando passava o carrinho que dá a volta ao jardim, o bicho se erguia, cheirava o ar, escancarava a boca.

– Porque será? – perguntava o veterinário. E resolveu levá-lo a andar no carro a ver se uma saída lhe abria o apetite.

O que então aconteceu, ninguém podia imaginar. O bicho arrancou o tampão da gasolina mergulho a trompa no depósito e pôs-se a chupar, a chupar, a chupar.

Barafustava o motorista – olhem como o malandro me gasta a gasolina!

Riam os miúdos e batiam palmas.

Até que o veterinário o puxou a custo, com medo de que o bicho morresse de indigestão.

Daí por diante, três vezes por dia, o monstro tomava um biberão de gasolina.

No mês seguinte, três vezes por dia, tomava um bidão de gasolina.

No ano seguinte, três vezes por dia, tomava um camião de gasolina.

A direção do Jardim Zoológico não aguentava a despesa. Quis vendê-lo. Mas, ao preço a que a gasolina está, quem é que o queria comprar?

– Um monstro destes é uma ruína para o país, tem de se matar a bem da nação – decidiu o Presidente da República.

Mas o veterinário, ao saber da sentença, deixou-o fugir.

Cada noite uma estação de serviço era assaltada.



Gasolina, gasóleo, óleo, tudo o que fosse feito de petróleo não escapava. Era engolido.

O presidente da República tornou a decidir.

– Tem de se matar o monstro. A nação precisa de petróleo.

Tinha acabado de proferir estas palavras quando um petroleiro se afundou na baía de Cascais.

Ondas de petróleo taparam o oceano, taparam o rio, taparam as praias.

Os curiosos bisbilhotavam.

Os fotógrafos tiravam fotografias.

Os sábios faziam projetos para salvar Portugal do petróleo, quando de repente viram o monstro avançar para o mar, de boca aberta.

Por onde passava, a areia ficava branca, a água de novo ficava azul.

– Que monstro fantástico!

– Mágico!

– Mas que animal sensacional!

Quando toda a maré negra foi comida, o Presidente da República condecorou-o no Palácio de Belém.

Todo o governo bebeu vinho do Porto à saúde do monstro, mas para ele abriu-se, naturalmente, uma garrafa de gasolina super.

E nesse mesmo dia, a Lisnave contratou-o para limpar, no rio Tejo, petroleiros de todo o mundo.

Lúisa Ducla Soares, “6 Histórias de Encantar” (1985)



Anexo 2.2 – Conto “Hansel e Gretel”, adaptado de um texto ajustado por Rita Bruno, do livro “Os teus Contos Tradicionais”

“Hansel e Gretel”

Há muito tempo, numa cabana perto de um grande bosque, vivia um pobre lenhador com os seus dois filhos, um rapaz e uma rapariga. O menino chamava-se Hansel e a menina Gretel. O lenhador era tão pobre que tinha muita dificuldade em sustentá-los.

Um dia, Hansel e Gretel foram com o seu pai ao bosque buscar lenha e, sem darem por isso, afastaram-se tanto dele que, quando escureceu, acabaram por se perder.

- Papá! Papá! Onde estás? – gritavam em coro os meninos.

Mas, tendo andado durante horas a tentar encontrar o seu pai ou, pelo menos, sair do bosque, quanto mais andavam mais se afastavam da sua casa. Cheios de Fome e muito assustados vaguearam a noite inteira pelo bosque escuro, pensado que nunca mais voltariam à sua casa, até que, por fim, muito cansados, aninharam-se debaixo de uma árvore e acabaram por adormecer. De manhã recomeçaram a caminhada, mas cada vez penetravam mais no bosque e tinham tanta fome que quase não conseguiam andar:

- Olha – disse Hansel olhando para o ramo de uma árvore – que pássaro tão bonito! – Um pássaro, branco como a neve, estava pousado num ramo. O seu canto era tão bonito que os meninos pararam para o ouvir. Quando o pássaro branco parou de cantar, abriu as asas e levantou voo. Sem saber muito bem porquê, Hansel e Gretel seguiram o pássaro branco, que voava baixinho e muito devagar, como se os quisesse levar a algum sítio.

Seguiram durante várias horas o pássaro que, finalmente, pousou numa bonita casinha. As crianças dirigiram-se para lá muito contentes, porque tinham encontrado um sítio onde podiam arranjar alguma coisa para comer e saber como podiam sair rapidamente daquele bosque sinistro. Mas, qual não foi a sua surpresa, quando chegaram ao pé a casinha e viram que as paredes eram de bolo, o telhado de chocolate e os vidros das janelas de rebuçado transparente.

- Que grande banquete que vamos ter Gretel! – exclamou Hansel. – Vou já comer um grande bocado do telhado! – Correram para a apetitosa casinha, Hansel subiu ao telhado e começou a comer uma telha. Gretel aproximou-se de uma janela e lambeu o vidro, ao ver que era doce, e como era muito gulosa, arrancou um pedaço e chupou-o.

De repente, abriu-se a porta da casinha e saiu de lá de dentro uma velhinha. As crianças ficaram tão assustadas que deixaram cair as guloseimas que estavam a comer, mas a velhinha acalmou-as dizendo-lhes:

- Não tenham medo, meus queridos meninos. Como é que chegaram até aqui?

- Perdemo-nos no bosque – respondeu Gretel.



- E temos muita fome – disse Hansel.

- Então venham – disse a velhinha – Venham e comam o que quiserem.

Dito isto, a velha fê-los entrar para dentro de casa. Depois preparou-lhes uma apetitosa refeição com bolos, leite, maçãs e nozes.

Mas a velha era, na realidade, uma bruxa malvada, que tinha construído a casinha para atrair as crianças e devorá-las. Ao anoitecer, a bruxa preparou uma cama para as crianças, que, como estavam muito cansadas, se deitaram contentíssimas, pensando que tinha tido sorte em encontrar aquela velhinha tão boazinha, e adormeceram logo. Mas de manhã, a bruxa tirou Hansel da cama bruscamente e fechou-o numa gaiola. Depois disse a Gretel:

- Prepara comida para o teu irmão, que está muito magro e tem de engordar. Quando estiver gordo, vou assá-lo no forno e comê-lo... ah, ah, ah! – Todos os dias Gretel tinha que preparar muita comida para Hansel, que ia engordando pouco a pouco.

- Mostra-me um dedo para ver se estás a engordar – dizia a bruxa ao menino. Mas Hansel mostrava um osso de galinha, a bruxa, que via muito mal, acreditava que o osso era o dedo da criança e que este ainda estava magro. Depois de quatro semanas, a bruxa cansou-se de esperar e disse a Gretel:

- Já estou farta! Acende o forno que eu vou comer o Hansel assim mesmo.

- Não sei acendê-lo! Vais ter que me ensinar. – respondeu a Gretel.

- Pequena inútil! – gritou a bruxa – Vê lá se aprendes como se faz!

A velha abriu a porta do forno e meteu metade do corpo dentro dele para o acender. Então, Gretel empurrou-a e fechou-a lá dentro. A bruxa gritava e batia na porta do forno, mas esta era de ferro e não havia forma de a abrir por dentro.

Gretel correu a libertar o seu irmão. As crianças abraçaram-se, pularam de alegria e, como a bruxa já não lhes podia fazer mal, foram fazer um reconhecimento à casa. Qual não foi o seu espanto ao encontrarem vários cofres cheios de pérolas preciosas! Encheram os bolsos de jóias e saíram a correr da casinha de chocolate, ansiosos por voltar para ao pé do seu pai. Não demoraram muito a encontrar o caminho de regresso a casa, onde o pai os recebeu chorando de alegria.

E com as jóias da bruxa, viveram felizes para sempre!



Anexo 2.3 – Ficha de Trabalho n.º 1 – Estrutura da Narrativa

<i>Reconto do texto "O Monstro"</i>	
Escola Básica _____	
Nome: _____	
Data: _____	
Situação inicial	
Desenvolvimento Acontecimentos; Peripécias; Ações; Reações.	
Situação final	



Anexo 2.4 – Ficha de Trabalho n.º 2 – seleção de informação

<i>Reconto do texto "O Monstro"</i>				
Escola Básica _____				
Nome: _____				
Data: _____				
	A reter	Justificação	A eliminar	Justificação
Personagens				
Acontecimentos				



Anexo 2.5 – Ficha de trabalho n.º 3 – múltipla escolha

Reconto do texto "O Monstro"

Escola Básica _____

Nome: _____

Data: _____

Lê com atenção as questões que se seguem e escolhe a opção que consideras correta.

1. “O Monstro” é uma narrativa que fala sobre:

- Um monstro que pescava no Rio Tejo;
- Um monstro que bebia gasolina e nasceu no Jardim Zoológico;
- Um monstro que bebia gasolina.

2. O Monstro vivia:

- No mar;
- No Jardim Zoológico;
- No Palácio de Belém.

3. O Monstro foi encontrado:

- Pelo veterinário;
- Por pescadores;
- Pelo Presidente da República.

4. O que lhe aconteceu?

- Foi capturado e enjaulado no Jardim Zoológico;
- Foi limpar petroleiros para o Rio Tejo;
- Foi trabalhar para o Palácio de Belém.

5. Como o Monstro bebia muita gasolina, dava muita despesa ao Diretor do Jardim Zoológico e decidiram:

- Libertá-lo;
- Vendê-lo;
- Matá-lo.



6. Ninguém o quis comprar porque a gasolina para o manter é muito cara. Quiseram matá-lo, mas o veterinário decidiu libertá-lo. Todos os dias:
- Bombas de gasolina eram assaltadas;
 - Bebia um biberão de gasolina;
 - Bebia um camião de gasolina.
7. O país estava a ficar sem petróleo. O Presidente da República mandou matar o monstro para “o bem da Nação”, mas:
- Um petroleiro trouxe imenso petróleo para Portugal;
 - O Monstro mudou-se para outro país;
 - Um petroleiro afundou-se na baía de Cascais e o mar ficou cheio de petróleo.
8. O Monstro:
- Não quis saber e foi assaltar mais uma gasoloneira;
 - Limpou toda a mancha negra que tapava o oceano, o rio e as praias;
 - Bebeu uma garrafa de Gasolina Super enquanto via o Presidente da República aflito com a situação.
9. No final:
- Todos agradeceram ao Monstro. O Presidente da República condecorou-o no Palácio de Belém e a Lisnave contratou-o para limpar os petroleiros do Rio Tejo;
 - A população decidiu matar o Monstro porque não havia meios para sustentar os gastos das quantidades de gasolina que ele bebia;
 - O Monstro foi viver para o Oceano Pacífico e nunca mais bebeu gasolina.

Bom trabalho! 😊



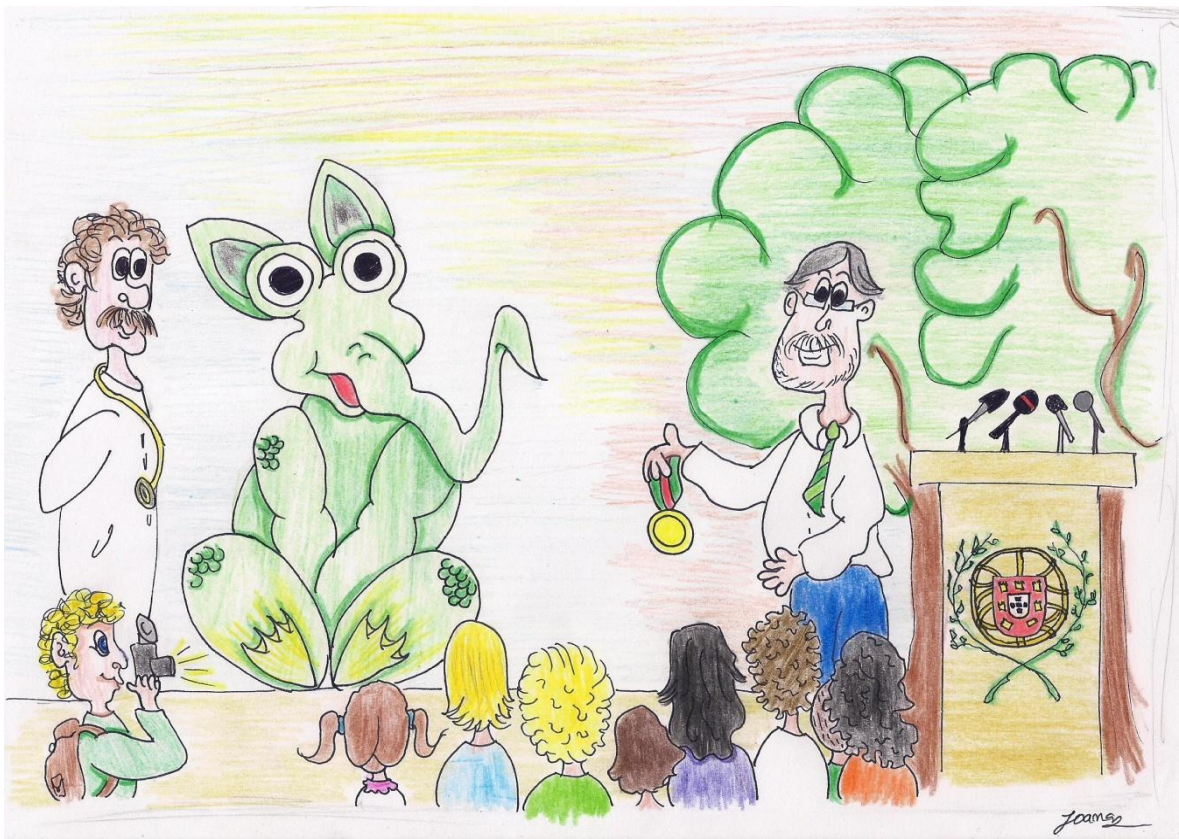
ANEXO 3

Ilustrações utilizadas em atividades com o aluno de Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Nota: As imagens apresentadas foram desenhadas por Joana Ngola e são de uso exclusivo do Projeto de Intervenção Educativa presente.









ANEXO 4

“Livro” oferecido aos intervenientes no Projeto de Intervenção Educativa

Nota: O livro encontra-se em formato para impressão (as páginas estão organizadas de forma a serem dobradas para posterior “construção” do livro)



O Reconto Escrito

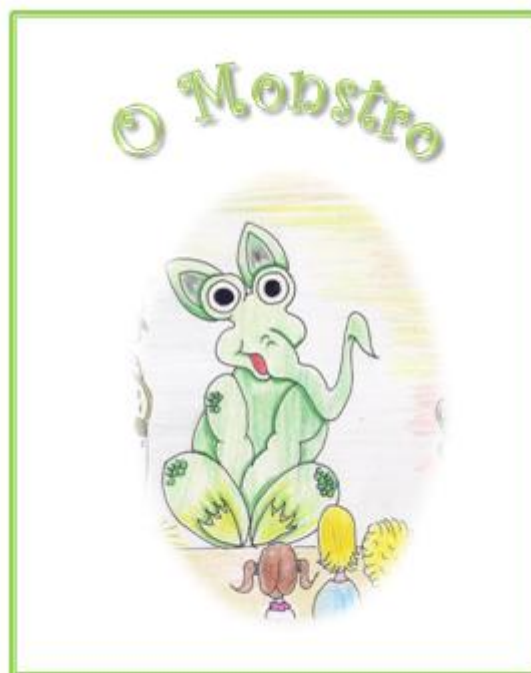
“O Monstro”

adaptado de Luísa Ducla Soares

Ilustração de Joana Ngola

Escola Básica de Chave
Ano letivo 2011/2012 – 3º Ano – 5CH

Professora estagiária Denise Francisco



E nesse mesmo dia, a Lisnave contratou-o para limpar, no rio Tejo, petroleiros de todo o mundo.

8

Era uma vez um bicho.
Estava ele muito sossegado da sua vida a tomar banho de mar, quando de repente...
ZÁS! Se viu preso nas malhas de uma rede.



– Mas que estranho monstro! – gritaram os pescadores ao descobrirem-no no meio do carapau.

1



– Mas que estranho monstro! – exclamou o diretor do Jardim Zoológico ao metê-lo numa jaula.

– Mas que estranho monstro! – concluiu o veterinário ao verificar que ele não bebia água, nem leite, nem vinho, não comia peixe, nem carne, nem ovos, nem pão, nem fruta... nem nada!

Também não vivia do ar, com certeza, pois dia a dia encolhia.

2

- Que monstro fantástico!
- Mágico!
- Mas que animal sensacional!



Quando toda a maré negra foi comida, o Presidente da República condecorou-o no Palácio de Belém.

Todo o governo bebeu vinho do Porto à saúde do monstro, mas para ele abriu-se, naturalmente, uma garrafa de gasolina super.

7

Os curiosos bisbilhotavam.
Os fotógrafos tiravam fotografias.
Os sábios faziam projetos para salvar Portugal do petróleo, quando de repente viram o monstro avançar para o mar, de boca aberta.



Por onde passava, a areia ficava branca, a água de novo ficava azul.

6

Só quando passava o carrinho que dá a volta ao jardim, o bicho se erguia, cheirava o ar, escancarava a boca.

– Porque será? – perguntava o veterinário. E resolveu levá-lo a andar no carro a ver se uma saída lhe abria o apetite.

O que então aconteceu, ninguém podia imaginar. O bicho arrancou o tampão da gasolina mergulho a tromba no depósito e pôs-se a chupar, a chupar, a chupar.

Barafustava o motorista – olhem como o malandro me gasta a gasolina!

Riam os miúdos e batiam palmas.



3



Até que o veterinário o puxou a custo, com medo de que o bicho morresse de indigestão.

Daí por diante, três vezes por dia, o monstro tomava um biberão de gasolina.

No mês seguinte, três vezes por dia, tomava um bidão de gasolina.

No ano seguinte, três vezes por dia, tomava um camião de gasolina.

A direção do Jardim Zoológico não aguentava a despesa. Quis vendê-lo. Mas, ao preço a que a gasolina está, quem é que o queria comprar?

– Um monstro destes é uma ruína para o país, tem de se matar a bem da nação – decidiu o Presidente da República.

Mas o veterinário, ao saber da sentença, deixou-o fugir.

Cada noite uma estação de serviço era assaltada.

Gasolina, gasóleo, óleo, tudo o que fosse feito de petróleo não escapava. Era engolido.

4



O Presidente da República tomou a decidir.

– Tem de se matar o monstro. A nação precisa de petróleo.

Tinha acabado de proferir estas palavras quando um petroleiro se afundou na baía de Cascais.

Ondas de petróleo taparam o oceano, taparam o rio, taparam as praias.

5



ANEXO 5

Sugestões pedagógico-idáticas



Anexo 5.1 –Seleção de personagens

<i>Reconto do texto "..."</i>			
Escola Básica _____			
Nome: _____			
Data: _____			
Personagem	Ações realizadas pelo personagem	Importância das ações para o desenrolar da narrativa.	



Anexo 5.2–Seleção e organização de informação

<i>Reconto do texto "..."</i>			
Escola Básica _____			
Nome: _____			
Data: _____			
Acontecimento	Causa	Consequência	



ANEXO 6

Grelha de Verificação A– Compreensão Leitora



Aluno 1 – masculino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO A – COMPREENSÃO LEITORA					
Trabalho Analisado		Ficha n.º	Reconto	Reconto	
		3	1	2	
Situação inicial	Identifica personagens principais		✓	✓	✓
	Caracteriza as personagens		NP	NP	✓
	Situa a ação no tempo		NP	NP	✓
	Situa a ação no local		✓	✓	✓
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos (problemas)		✓	/	/
	Peripécias	Identifica-as	✓	/	/
		Ordena-as cronologicamente	✓	/	✓
		Ordena-as Logicamente	✓	/	/
	Identifica as ações e reações		✓	/	/
Situação final	Identifica o resultado		✓	/	/
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial		NP	✓	/
	Desenvolvimento		NP	/	/
	Situação final		NP	✓	/

✓ – Sim – Consegue de uma forma total e inequívoca

✗ – Não – Não consegue

/ – Parcialmente – Parcialmente – Responde/produz assunto de forma incompleta

NP – Não foi pedido

NS – Responde/produz assuntos não solicitados



Aluno 2 – feminino – 9 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO A – COMPREENSÃO LEITORA					
Trabalho Analisado		Ficha n.º	Reconto	Reconto	
		3	1	2	
Situação inicial	Identifica personagens principais		✓	✓	✓
	Caracteriza as personagens		NP	NP	✓
	Situa a ação no tempo		NP	NP	✓
	Situa a ação no local		✓	✓	✓
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos (problemas)		✓	/	✓
	Peripécias	Identifica-as	✓	/	/
		Ordena-as cronologicamente	✓	/	✓
		Ordena-as Logicamente	✓	/	✓
	Identifica as ações e reações		✓	/	/
Situação final	Identifica o resultado		✓	✓	/
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial		NP	✓	✓
	Desenvolvimento		NP	/	✓
	Situação final		NP	/	✓

✓ – Sim – Consegue de uma forma total e inequívoca

✗ – Não – Não consegue

/ – Parcialmente – Parcialmente – Responde/produz assunto de forma incompleta

NP – Não foi pedido

NS – Não responde/produz assuntos não solicitados



Aluno 3 – feminino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO A – COMPREENSÃO LEITORA					
Trabalho Analisado		Ficha n.º	Reconto	Reconto	
		3	1	2	
Situação inicial	Identifica personagens principais		✓	✓	✓
	Caracteriza as personagens		NP	NP	✓
	Situa a ação no tempo		NP	NP	✓
	Situa a ação no local		✓	✗	✓
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos (problemas)		NS	✗	/
	Peripécias	Identifica-as	NS	✗	/
		Ordena-as cronologicamente	NS	✗	✓
		Ordena-as logicamente	NS	✗	✓
	Identifica as ações e reações		NS	✗	/
Situação final	Identifica o resultado		NS	✗	/
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial		NP	✗	✓
	Desenvolvimento		NP	✗	/
	Situação final		NP	✗	✓

✓ – Sim – Consegue de uma forma total e inequívoca

✗ – Não – Não consegue

/ – Parcialmente – Parcialmente – Responde/produz assunto de forma incompleta

NP – Não foi pedido

NS – Não responde/produz assuntos não solicitados



Aluno 4 – feminino – 9 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO A – COMPREENSÃO LEITORA					
Trabalho Analisado		Ficha n.º	Reconto	Reconto	
		3	1	2	
Situação inicial	Identifica personagens principais		✓	✓	✓
	Caracteriza as personagens		NP	NP	✓
	Situa a ação no tempo		NP	NP	✓
	Situa a ação no local		✓	✓	✓
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos (problemas)		✓	/	/
	Peripécias	Identifica-as	✓	NS	/
		Ordena-as cronologicamente	✓	NS	/
		Ordena-as Logicamente	✓	NS	/
	Identifica as ações e reações		✓	NS	/
Situação final	Identifica o resultado		✓	NS	/
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial		NP	✓	✓
	Desenvolvimento		NP	NS	/
	Situação final		NP	NS	/

✓ – Sim – Consegue de uma forma total e inequívoca

✗ – Não – Não consegue

/ – Parcialmente – Parcialmente – Responde/produz assunto de forma incompleta

NP – Não foi pedido

NS – Não responde/produz assuntos não solicitados



Aluno 5 – masculino – 9 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO A – COMPREENSÃO LEITORA					
Trabalho Analisado		Ficha n.º	Reconto	Reconto	
		3	1	2	
Situação inicial	Identifica personagens principais		✓	✓	✓
	Caracteriza as personagens		NP	NP	✓
	Situa a ação no tempo		NP	NP	✓
	Situa a ação no local		✓	✓	✓
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos (problemas)		✓	/	/
	Peripécias	Identifica-as	✓	/	/
		Ordena-as cronologicamente	✓	/	/
		Ordena-as Logicamente	✓	/	/
	Identifica as ações e reações		✓	/	/
Situação final	Identifica o resultado		✓	/	✓
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial		NP	✓	✓
	Desenvolvimento		NP	✓	✓
	Situação final		NP	✓	✓

✓ – Sim – Consegue de uma forma total e inequívoca

✗ – Não – Não consegue

/ – Parcialmente – Parcialmente – Responde/produz assunto de forma incompleta

NP – Não foi pedido

NS – Não responde/produz assuntos não solicitados



Aluno 6 – feminino – 10 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO A – COMPREENSÃO LEITORA					
Trabalho Analisado		Ficha n.º	Reconto	Reconto	
		3	1	2	
Situação inicial	Identifica personagens principais		✓	✓	✓
	Caracteriza as personagens		NP	NP	✓
	Situa a ação no tempo		NP	NP	✗
	Situa a ação no local		✓	✗	✓
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos (problemas)		/	/	/
	Peripécias	Identifica-as	/	/	/
		Ordena-as cronologicamente	✓	✗	✗
		Ordena-as Logicamente	✓	✗	✗
	Identifica as ações e reações		✓	/	✗
Situação final	Identifica o resultado		✓	/	✗
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial		NP	✓	✗
	Desenvolvimento		NP	/	✗
	Situação final		NP	/	✗

✓ – Sim – Consegue de uma forma total e inequívoca

✗ – Não – Não consegue

/ – Parcialmente – Parcialmente – Responde/produz assunto de forma incompleta

NP – Não foi pedido

NS – Não responde/produz assuntos não solicitados



Aluno 7 – feminino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO A – COMPREENSÃO LEITORA					
Trabalho Analisado		Ficha n.º	Reconto	Reconto	
		3	1	2	
Situação inicial	Identifica personagens principais		✓	✓	✓
	Caracteriza as personagens		NP	NP	✗
	Situa a ação no tempo		NP	NP	✓
	Situa a ação no local		✓	✓	✓
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos (problemas)		✓	✓	/
	Peripécias	Identifica-as	✓	✓	/
		Ordena-as cronologicamente	✓	✓	/
		Ordena-as Logicamente	✓	✓	/
	Identifica as ações e reações		✓	✓	/
Situação final	Identifica o resultado		✓	NS	✓
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial		NP	✓	✓
	Desenvolvimento		NP	/	/
	Situação final		NP	NS	✓

✓ – Sim – Consegue de uma forma total e inequívoca

✗ – Não – Não consegue

/ – Parcialmente – Parcialmente – Responde/produz assunto de forma incompleta

NP – Não foi pedido

NS – Não responde/produz assuntos não solicitados



Aluno 8 – feminino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO A – COMPREENSÃO LEITORA					
Trabalho Analisado		Ficha n.º	Reconto	Reconto	
		3	1	2	
Situação inicial	Identifica personagens principais		✓	✓	✓
	Caracteriza as personagens		NP	NP	✗
	Situa a ação no tempo		NP	NP	✓
	Situa a ação no local		✓	✓	✗
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos (problemas)		/	/	/
	Peripécias	Identifica-as	/	/	/
		Ordena-as cronologicamente	✗	/	✗
		Ordena-as Logicamente	✗	/	✗
	Identifica as ações e reações		✗	/	/
Situação final	Identifica o resultado		NS	✗	✗
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial		NP	✓	✓
	Desenvolvimento		NP	✓	✗
	Situação final		NP	✓	✗

✓ – Sim – Consegue de uma forma total e inequívoca

✗ – Não – Não consegue

/ – Parcialmente – Parcialmente – Responde/produz assunto de forma incompleta

NP – Não foi pedido

NS – Não responde/produz assuntos não solicitados



Aluno 9 – masculino – 9 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO A – COMPREENSÃO LEITORA					
Trabalho Analisado		Ficha n.º	Reconto	Reconto	
		3	1	2	
Situação inicial	Identifica personagens principais		✓	✓	✓
	Caracteriza as personagens		NP	NP	✓
	Situa a ação no tempo		NP	NP	✓
	Situa a ação no local		✓	✓	✓
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos (problemas)		✓	/	✓
	Peripécias	Identifica-as	✓	/	✓
		Ordena-as cronologicamente	✓	/	✓
		Ordena-as Logicamente	✓	/	✓
	Identifica as ações e reações		✓	/	✓
Situação final	Identifica o resultado		✓	/	✓
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial		NP	✓	✓
	Desenvolvimento		NP	✓	✓
	Situação final		NP	✓	✓

✓ – Sim – Consegue de uma forma total e inequívoca

✗ – Não – Não consegue

/ – Parcialmente – Parcialmente – Responde/produz assunto de forma incompleta

NP – Não foi pedido

NS – Não responde/produz assuntos não solicitados



Aluno 10 – masculino – 9 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO A – COMPREENSÃO LEITORA					
Trabalho Analisado		Ficha n.º	Reconto	Reconto	
		3	1	2	
Situação inicial	Identifica personagens principais		✓	✓	✓
	Caracteriza as personagens		NP	NP	✓
	Situa a ação no tempo		NP	NP	✓
	Situa a ação no local			✓	✓
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos (problemas)		✓	✓	✓
	Peripécias	Identifica-as	✓	✓	✓
		Ordena-as cronologicamente	✓	✓	✓
		Ordena-as Logicamente	✓	✓	✓
	Identifica as ações e reações		✓	✓	✓
Situação final	Identifica o resultado		✓	✓	✓
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial		NP	✓	✓
	Desenvolvimento		NP	✓	✓
	Situação final		NP	✓	✓

✓ – Sim – Consegue de uma forma total e inequívoca

✗ – Não – Não consegue

/ – Parcialmente – Parcialmente – Responde/produz assunto de forma incompleta

NP – Não foi pedido

NS – Não responde/produz assuntos não solicitados



Aluno 11 – feminino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO A – COMPREENSÃO LEITORA					
Trabalho Analisado		Ficha n.º	Reconto	Reconto	
		3	1	2	
Situação inicial	Identifica personagens principais		✓	✓	✓
	Caracteriza as personagens		NP	NP	✓
	Situa a ação no tempo		NP	NP	✓
	Situa a ação no local		✓	✓	✓
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos (problemas)		/	/	/
	Peripécias	Identifica-as	/	NS	/
		Ordena-as cronologicamente	✗	NS	/
		Ordena-as Logicamente	✗	NS	/
	Identifica as ações e reações		/	NS	/
Situação final	Identifica o resultado		✓	NS	/
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial		NP	✓	✓
	Desenvolvimento		NP	/	/
	Situação final		NP	NS	/

✓ – Sim – Consegue de uma forma total e inequívoca

✗ – Não – Não consegue

/ – Parcialmente – Parcialmente – Responde/produz assunto de forma incompleta

NP – Não foi pedido

NS – Não responde/produz assuntos não solicitados



Aluno 12 – masculino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO A – COMPREENSÃO LEITORA					
Trabalho Analisado		Ficha n.º	Reconto	Reconto	
		3	1	2	
Situação inicial	Identifica personagens principais		✓	✓	✓
	Caracteriza as personagens		NP	NP	✗
	Situa a ação no tempo		NP	NP	✓
	Situa a ação no local		✓	✗	✓
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos (problemas)		/	/	✗
	Peripécias	Identifica-as	/	/	✗
		Ordena-as cronologicamente	✗	✗	✗
		Ordena-as Logicamente	✗	✗	✗
	Identifica as ações e reações		✗	✗	✗
Situação final	Identifica o resultado		✗	✗	✗
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial		NP	✓	✓
	Desenvolvimento		NP	✓	✗
	Situação final		NP	✓	✗

✓ – Sim – Consegue de uma forma total e inequívoca

✗ – Não – Não consegue

/ – Parcialmente – Parcialmente – Responde/produz assunto de forma incompleta

NP – Não foi pedido

NS – Não responde/produz assuntos não solicitados



Aluno 13 – masculino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO A – COMPREENSÃO LEITORA					
Trabalho Analisado		Ficha n.º	Reconto	Reconto	
		3	1	2	
Situação inicial	Identifica personagens principais		✓	✓	✓
	Caracteriza as personagens		NP	NP	✓
	Situa a ação no tempo		NP	NP	✓
	Situa a ação no local		✓	/	✓
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos (problemas)		✓	/	✓
	Peripécias	Identifica-as	✓	/	✓
		Ordena-as cronologicamente	✓	✗	✓
		Ordena-as Logicamente	✓	✗	✓
	Identifica as ações e reações		✓	/	✓
Situação final	Identifica o resultado		✓	/	/
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial		NP	✓	✓
	Desenvolvimento		NP	/	/
	Situação final		NP	/	/

✓ – Sim – Consegue de uma forma total e inequívoca

✗ – Não – Não consegue

/ – Parcialmente – Parcialmente – Responde/produz assunto de forma incompleta

NP – Não foi pedido

NS – Não responde/produz assuntos não solicitados



Aluno 14 – feminino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO A – COMPREENSÃO LEITORA					
Trabalho Analisado		Ficha n.º	Reconto	Reconto	
		3	1	2	
Situação inicial	Identifica personagens principais		✓	✓	✓
	Caracteriza as personagens		NP	NP	✗
	Situa a ação no tempo		NP	NP	✓
	Situa a ação no local		✓	✓	✗
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos (problemas)		✓	/	/
	Peripécias	Identifica-as	✓	NS	/
		Ordena-as cronologicamente	✓	NS	/
		Ordena-as Logicamente	✓	NS	/
	Identifica as ações e reações		✓	NS	✗
Situação final	Identifica o resultado		NS	NS	✗
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial		NP	✓	✓
	Desenvolvimento		NP	NS	/
	Situação final		NP	NS	/

✓ – Sim – Consegue de uma forma total e inequívoca

✗ – Não – Não consegue

/ – Parcialmente – Parcialmente – Responde/produz assunto de forma incompleta

NP – Não foi pedido

NS – Não responde/produz assuntos não solicitados



Aluno 15 – feminino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO A – COMPREENSÃO LEITORA					
Trabalho Analisado		Ficha n.º	Reconto	Reconto	
		3	1	2	
Situação inicial	Identifica personagens principais		✓	✓	✓
	Caracteriza as personagens		NP	NP	✓
	Situa a ação no tempo		NP	NP	✓
	Situa a ação no local		✓	✓	✗
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos (problemas)		✓	/	/
	Peripécias	Identifica-as	✓	/	/
		Ordena-as cronologicamente	✓	/	/
		Ordena-as Logicamente	✓	/	/
	Identifica as ações e reações		✓	✗	/
Situação final	Identifica o resultado		✓	✗	✓
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial		NP	✓	✓
	Desenvolvimento		NP	/	✓
	Situação final		NP	✗	✓

✓ – Sim – Consegue de uma forma total e inequívoca

✗ – Não – Não consegue

/ – Parcialmente – Parcialmente – Responde/produz assunto de forma incompleta

NP – Não foi pedido

NS – Não responde/produz assuntos não solicitados



Aluno 16 – feminino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO A – COMPREENSÃO LEITORA					
Trabalho Analisado		Ficha n.º	Reconto	Reconto	
		3	1	2	
Situação inicial	Identifica personagens principais		✓	✓	✓
	Caracteriza as personagens		NP	NP	✗
	Situa a ação no tempo		NP	NP	✗
	Situa a ação no local		✓	✗	✗
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos (problemas)		/	✗	✗
	Peripécias	Identifica-as	/	✗	✗
		Ordena-as cronologicamente	✗	✗	✗
		Ordena-as Logicamente	✗	✗	✗
	Identifica as ações e reações		✓	✗	✗
Situação final	Identifica o resultado		✓	✗	✗
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial		NP	✗	✗
	Desenvolvimento		NP	✗	✗
	Situação final		NP	✗	✗

✓ – Sim – Consegue de uma forma total e inequívoca

✗ – Não – Não consegue

/ – Parcialmente – Parcialmente – Responde/produz assunto de forma incompleta

NP – Não foi pedido

NS – Não responde/produz assuntos não solicitados



Aluno 17 – masculino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO A – COMPREENSÃO LEITORA					
Trabalho Analisado		Ficha n.º	Reconto	Reconto	
		3	1	2	
Situação inicial	Identifica personagens principais		✓	NS	✓
	Caracteriza as personagens		NP		✗
	Situa a ação no tempo		NP		✓
	Situa a ação no local				✓
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos (problemas)		✓	NS	/
	Peripécias	Identifica-as	✓		/
		Ordena-as cronologicamente	✓		/
		Ordena-as logicamente	✓		/
		Identifica as ações e reações	✓		✗
Situação final	Identifica o resultado		✓	NS	✗
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial		NP	NS	✗
	Desenvolvimento		NP		✗
	Situação final		NP		✗

✓ – Sim – Consegue de uma forma total e inequívoca

✗ – Não – Não consegue

/ – Parcialmente – Parcialmente – Responde/produz assunto de forma incompleta

NP – Não foi pedido

NS – Não responde/produz assuntos não solicitados



Aluno 18 – feminino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO A – COMPREENSÃO LEITORA				
Trabalho Analisado		Ficha n.º	Reconto	Reconto
		3	1	2
Situação inicial	Identifica personagens principais		✓	NS
	Caracteriza as personagens		NP	
	Situa a ação no tempo		NP	
	Situa a ação no local		/	
Desenvolvimento	Identifica os acontecimentos (problemas)		✗	NS
	Peripécias	Identifica-as	✗	
		Ordena-as cronologicamente	✗	
		Ordena-as logicamente	✗	
	Identifica as ações e reações		✗	
Situação final	Identifica o resultado		✓	NS
Delimita as categorias da narrativa	Situação inicial		NP	NS
	Desenvolvimento		NP	
	Situação final		NP	

✓ – Sim – Consegue de uma forma total e inequívoca

✗ – Não – Não consegue

/ – Parcialmente – Parcialmente – Responde/produz assunto de forma incompleta

NP – Não foi pedido

NS – Não responde/produz assuntos não solicitados



ANEXO 7

Grelha de Verificação B – Produção Escrita – Reconto Escrito 1

Nota: Os excertos dos recontos escritos realizados pelos alunos encontram-se transcritos com correção ortográfica para uma melhor compreensão e análise do mesmo [à exceção do tópico de análise “erros ortográficos”]



Aluno 1 – masculino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 1		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O texto do aluno em análise contém um total de 120 palavras pelo que respeita a regra de que o reconto escrito deve ser inferior ao texto original. Neste caso concreto a diferença entre o texto original e o reconto escrito é de 349 palavras.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	No que remete à presença de um título antes de iniciar o reconto escrito é notório a ausência do mesmo. Quanto à abertura da história o aluno em análise optou por utilizar uma expressão usual e correta na iniciação de textos narrativos – “Era uma vez...”, identificou o personagem principal e situou-o na ação.
	Seleção e descrição de personagens	Ao longo da produção escrita é possível verificar que o aluno dá um destaque à personagem principal uma vez que relata todos os acontecimentos falando sempre no monstro. O aluno para se referir à personagem utiliza com frequência determinantes e pronomes pessoais. (Por exemplo: “ Ele estava a tomar banho no rio quando apanharam- no ”) Em relação aos personagens restantes existe uma ausência na referência a determinados personagens necessários para o desenvolvimento da história como, por



		exemplo, os pescadores (que apanharam o monstro) e o Diretor do Jardim Zoológico (que queria vender e, mais tarde, matar o monstro).
	Modo de descrição das personagens	No texto original a autora refere que o monstro (personagem principal) não comia diversos tipos de alimentos e que tinha uma tromba pela qual bebia a gasolina. Estes mesmos aspetos poderiam ser referidos pelo aluno.
	Descrição de lugares	O texto original não revela detalhes relativos à descrição dos lugares, logo este aspeto não foi referido pelo aluno. Contudo, o aluno cometeu um erro ao designar o local onde ocorreu a primeira ação dado que refere que o monstro estava no rio quando o texto original narra que o monstro estava no mar.
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	No que respeita à ordem lógica e cronológica dos acontecimentos, o aluno evidenciou diversas dificuldades a este nível, pois não relatou diversos momentos e acontecimentos necessários para o desenvolvimento da história, modificou alguns aspetos que alteram o sentido da mesma (por exemplo: “Ele só respirava ar quando passava o carrinho à volta do Zoo” – (alunos) – quando a autora do texto original narra que “Só quando passava o carrinho que dá a volta ao jardim, o bicho se erguia, cheirava o ar, escancarava a boca.” – Luísa Ducla Soares) e passou de uns acontecimentos para outros com pouca clareza e detalhe necessários à compreensão



		do reconto (Por exemplo: “O veterinário pegou no monstro e meteu-o na jaula. Depois ele soltou-o e cada dia assaltava gasolineras e carros.” – Esta passagem suscita diversas questões ao leitor e dificulta a compreensão leitora do reconto caso o leitor não conheça a história original.)	
	Invenção de informação	Pertinente	Tal como referido no tópico de análise anterior, o aluno alterou alguma informação contida no texto original mas não inventou qualquer tipo de informação que alterasse o sentido global da história original.
		Não pertinente	
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	No que diz respeito à dinâmica textual, o texto em análise foi escrito com recurso ao discurso indireto, no qual o aluno assumiu um papel de narrador e não incorporou no seu reconto o discurso direto.	
Fidelidade	História original	No reconto escrito realizado o aluno cingiu-se à história lida e não acrescentou aspetos relacionados com a sua perspetiva pessoal.	
	Perspetiva pessoal		
Outros aspetos	Pontuação	Uma vez que o aluno utilizou diversas frases simples não apresenta diversos erros de pontuação, porém colocou uma vírgula que não é necessária na ligação entre duas ideias. (Por exemplo: Texto do aluno - “Um dia o veterinário disse para andar na carrinha, mas quando ele ia a abrir a porta da jaula, o monstro foi a correr até à carrinha, arrancou a tampa e começou a beber a gasolina” Texto alternativo – Um dia o veterinário disse para andar na carrinha, mas quando ele ia a	



		abrir a porta da jaula o monstro foi a correr até à carrinha, arrancou a tampa e começou a beber a gasolina.)
	Erros ortográficos	Os erros ortográficos verificados na análise ao reconto do aluno são erros fonéticos percetivos de omissão (por exemplo: “apanharam-o” – apanharam-no; “monstro” – monstro; “mete-o” – meteu-o; “solto-o” – soltou-o) e erros fonéticos percetivos de substituição (por exemplo: “petrolio” - petróleo). O aluno apresenta, ainda, duas falhas ao nível de erros de omissão de acentuação gráfica (por exemplo: “petrolio” – petróleo; “Belem” - Belém).
	Construção Frásica	O aluno utiliza diversas frases soltas e parágrafos no seu reconto, pois cada uma relata acontecimentos distintos da narrativa. Porém existem, pelo menos, duas frases simples que poderiam ser “transformadas” em uma frase complexa. (Por exemplo: Frases simples: “Era uma vez um bicho” e “Ele estava a tomar banho no rio quando apanharam-o.” Frase complexa: Era uma vez um bicho que tomava banho no rio quando o apanharam.)
	Coesão textual	No que se refere a este tópico e de acordo com o texto analisado, o aluno utiliza conectores lógicos e temporais que estabelecem uma ligação entre todo o texto. (Por exemplo: “Um dia...”; “Depois (...)”; “Logo a seguir...”)



Observações	Como é observável o aluno analisado cometeu alguns erros ligados à ortografia e à construção frásica, porém a maior dificuldade notória é a falta de capacidade de seleção, reorganização e reutilização de informação.
-------------	---



Aluno 2 – feminino – 9 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 1		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	A aluna agora em estudo escreveu um reconto com um total de 160 palavras, sendo uma diferença de 309 palavras do texto original.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	No topo do reconto escrito é verificável que a aluna colocou um título, mas apenas escreveu “Reconto” e não referenciou a obra que iria recontar. No que se refere a expressões que sinalizam o início de uma narrativa a aluna não utilizou qualquer expressão e referiu de imediato a personagem, o local de ação e a ação da personagem. (Por exemplo: “Um monstro, estava no mar a tomar banho e zás foi parar a uma rede de pescadore, junto com as sardinhas e disseram: [...]”)
	Seleção e descrição de personagens	Ao longo do reconto escrito é possível verificar que a aluna fez referência aos diversos personagens que foram importantes para o desenvolvimento da história.
	Modo de descrição das personagens	A aluna referiu diversos alimentos que não eram consumidos pelo personagem principal, contudo esqueceu-se de referir que a personagem principal tinha uma tromba.
	Descrição de lugares	O texto original não revela detalhes relativos à descrição dos lugares, logo este aspeto não foi referido pelo aluno.



	<p>Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)</p>	<p>É notável a forma como a aluna se lembra das diversas ações e peripécias ocorridas ao longo da história original, contudo existem algumas peripécias que a aluna relata e não se encontram na devida ordem ou não pertencem ao personagem referido assim como existe uma ausência de determinados acontecimentos que ajudam na compreensão da história no seu global. (Por exemplo: “Os pescadores levaram-no ao presidente e exclamou: [...]” – no texto original os pescadores levaram o monstro para o Jardim Zoológico e o Diretor do mesmo ficou espantado.</p> <p>“Cada vez que bebia mais diminuía de altura” - a aluna refere este fenómeno que ocorria com o monstro após terem descoberto de quê que o animal se alimentava enquanto que no texto original o monstro encolhia cada vez mais porque não estava a comer nada uma vez que ainda não tinham descoberto de quê que se alimentava.)</p>				
	<p>Invenção de informação</p>	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="625 1440 798 1496"> <p>Pertinente</p> </td> <td data-bbox="798 1440 1417 1496"> <p>No reconto escrito realizado a aluna cingiu-se à informação contida na história lida e não colocou nenhuma informação relativa à sua imaginação.</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="625 1496 798 1664"> <p>Não pertinente</p> </td> <td data-bbox="798 1496 1417 1664"></td> </tr> </table>	<p>Pertinente</p>	<p>No reconto escrito realizado a aluna cingiu-se à informação contida na história lida e não colocou nenhuma informação relativa à sua imaginação.</p>	<p>Não pertinente</p>	
<p>Pertinente</p>	<p>No reconto escrito realizado a aluna cingiu-se à informação contida na história lida e não colocou nenhuma informação relativa à sua imaginação.</p>					
<p>Não pertinente</p>						
<p>Estratégias discursivas</p>	<p>Dinâmica textual</p>	<p>A aluna ao longo da sua produção escrita utiliza um discurso misto, ou seja, direto e indireto, o que torna o seu texto muito interessante e apelativo. No entanto em determinados momentos do discurso direto</p>				



		esquece-se de referir a quem pertence a fala. (Por exemplo: “[...] foi parar a uma rede de pescador, junto com as sardinhas e disseram: - Que Monstro!” (Esta última fala pertence aos pescadores, mas de acordo com a escrita da aluna parece pertencer às sardinhas).)
Fidelidade	História original	No momento inicial da história a aluna comete um erro ao nível de espécie de peixe que é encontrado na rede do pescador. No entanto, apesar da aluna confundir a sequência de algumas peripécias e acontecimentos, é notável que se mantém fiel à história original.
	Perspetiva pessoal	
Outros aspetos	Pontuação	No que se refere aos erros de pontuação, a aluna colocou mal uma vírgula que originou uma separação entre o sujeito e o predicado da frase (Por exemplo: “Um monstro, estava no mar a tomar banho e zás [...]”), suprimiu pontuação no fim do discurso direto (por exemplo: “- Que monstro”; “- Que animal”) e fez uma colocação incorreta de vírgulas durante uma enumeração (“[...] não comia,nem carne, nem peixe, nem ovos, nem bebia, leite, nem água nem nada.”)
	Erros ortográficos	A nível de erros ortográficos a aluna cometeu erros fonéticos percetivos de substituição (Por exemplo: “petrolio” – petróleo; “sangados” – zangados; “afondou” – afundou; “gasolio” – gasóleo), erros fonéticos percetivos de inversão (por exemplo: “disserão” – disseram; “biberam” – biberão;



		<p>“bidam” - bidão) e erros fonéticos perceptivos de adição (Por exemplo: “issto” – isto).</p> <p>Em relação à acentuação a aluna cometeu erros de acentuação gráfica por leitura (Por exemplo: “zoologico” – zoológico; “veterinario” – veterinário; “petrolio” – petróleo; “palacio” – palácio; “belem” – Belém; “gasolio” – gasóleo) e erros de acentuação gráfica por incerteza (“á” – à)</p>
	<p>Construção Frásica</p>	<p>Ao contrário de outros colegas, a aluna utiliza frases complexas que se tornam extensas e recorre à conjunção –e para unir diversas frases simples. (Por exemplo: Texto da aluna: “O Presidente estava esbaforido/zangado e estava a mandar matar o monstro até que um dia um petroleiro afundou e o mar ficou negro e o monstro foi comer o petróleo.”</p> <p>Texto alternativo: “O Presidente de tão zangado que estava queria matar o monstro, mas um petroleiro afundou e deixou o mar todo negro. O monstro, que muito gostava de gasóleo, comeu todo o petróleo derramado no mar.”)</p>
	<p>Coesão textual</p>	<p>Ao longo do texto escrito pela aluna, é verificável o uso de conectores lógicos e temporais para interligar os acontecimentos, porém a falta de alguma informação relevante deixam o leitor na presença de um texto incompleto e ausência de ligação ou passagem de umas peripécias para outras.</p>
<p>Observações</p>	<p>A aluna avaliada tem dificuldades ao nível de reorganização da</p>	



	informação retirada do texto. Caso tivesse sido traçado um plano de texto antes do mesmo ter sido produzido a aluna seria mais bem sucedida na sua produção escrita.
--	--



Aluno 3 – feminino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B- PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 1		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto escrito elaborado pela aluna conta com um total de sessenta e duas (62) palavras, pelo que difere do texto original em quatrocentas e sete (407) palavras.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	No seu reconto a aluna não utiliza qualquer tipo de título que faça referência ao trabalho realizado. No que tange à abertura da história, a aluna inicia o reconto com a expressão “Era uma vez...” e apresenta a personagem principal.
	Seleção e descrição de personagens	A aluna apenas seleciona uma personagem do conto original para realizar o seu reconto. Esta mesma personagem é o Monstro, a personagem principal. Utiliza ainda uma outra personagem secundária, o polícia, que não se encontra no texto original.
	Modo de descrição das personagens	A aluna não faz descrição do personagem.
	Descrição de lugares	Ao longo de todo o reconto não é possível saber quais os lugares de ação uma vez que a aluna utiliza a expressão “andar por ai” para mostrar que o personagem não esteve sempre no mesmo local. (Por exemplo: “[...] No fim de andar por ai foi ao jardim de zoológico e andou por ai a sala jardim zoológico.”) Os únicos locais que a aluna refere são o



		Jardim Zoológico e a jaula onde o polícia prendeu o mostro.
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	A aluna não fez seleção de acontecimentos ou peripécias contidas no texto original
	Invenção de informação	Tal como referido acima, a aluna coloca no seu reconto uma personagem que não se encontra no texto original – o polícia. Este mesmo personagem não é relevante para um reconto que esteja escrito de acordo com o texto original.
	Pertinente Não pertinente	
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	No reconto em análise é observável que a estratégia discursiva utilizada pela aluna é o discurso indireto, pois a aluna apenas narra alguns acontecimentos.
Fidelidade	História original Perspetiva pessoal	A aluna realizou um reconto escrito com uma personagem e um local contidos no texto original e juntou aspetos relacionados com a sua perspetiva pessoal.
Outros aspetos	Pontuação	A aluna não apresenta um número elevado de erros de pontuação, apenas falta uma vírgula para separar duas ideias da frase. (Por exemplo: texto da aluna – “[...] Quando o polícia estava lá de vigia viu um monstro o a prendeu e ficou na jaula para sempre.”)
	Erros ortográficos	Não é notória uma grande quantidade de erros, contudo a aluna apresenta erros fonéticos de substituição (por exemplo: “gaula” – jaula; “livertado” – libertado), erros linguísticos de individualização lexical (por exemplo: “jardim de zoológico” – jardim



		<p>zoológico; “o a prendeu” – prendeu-o; “a légre” – alegre).</p> <p>No que respeita a erros de acentuação a aluna cometeu um erro de acentuação gráfica por incerteza (por exemplo: “policía” – polícia)</p>
	Construção Frásica	<p>A aluna demonstrou capacidade de escrever frases gramaticalmente correta, pois não são demasiado simples nem demasiado complexas. Contudo, o conteúdo não deixa avaliar com clareza este tópico. (Por exemplo: “[...] No fim de andar por ai foi ao jardim de zoológico e andou por ai a sala jardim zoológico.” – Ao nível da construção frásica encontra-se correta, ao nível da coerência não é perceptível qual a mensagem que a aluna quer transmitir.)</p>
	Coesão textual	<p>Ao longo do texto escrito pela aluna, é verificável o uso de conectores temporais para interligar os acontecimentos e peripécias que a mesma tenta descrever. Contudo, num panorama geral o texto não é perceptível. (Por exemplo: “Era uma vez um monstro que andava à solta. No fim de ele andar por ai foi ao jardim de zoológico e andou por ai a sala jardim zoológico. Quando o polícia estava lá de vigia viu um monstro o a prendeu e ficou na jaula para sempre. No dia seguinte foi libertado e andou por ai muito feliz e alegre.”)</p>
Observações	<p>A aluna não apresenta grandes dificuldades ao nível de ortográfica e construção frásica, no entanto é notável que a aluna não foi capaz de fazer</p>	



	qualquer tipo de seleção, reorganização e reutilização de informação para posterior produção de um texto coeso e coerente.
--	--



Aluno 4 – feminino – 9 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 1		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto em análise contém trinta e uma (31) palavras, o que difere em quatrocentos e trinta e oito (438) palavras do texto original.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	A aluna apresenta como título do seu reconto o mesmo título do texto analisado. Para iniciar o reconto escrito a aluna utilizou como expressão “Era uma vez...”, apresentou a personagem principal e situou-a no espaço.
	Seleção e descrição de personagens	
	Modo de descrição das personagens	
	Descrição de lugares	
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	
	Invenção de informação	Pertinente
Não pertinente		
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	
Fidelidade	História original	
	Perspetiva pessoal	
Outros aspetos	Pontuação	
	Erros ortográficos	A aluna apresenta um erro linguístico de individualização lexical. (Por exemplo: “derepente” – de repente)



	Construção Frásica	
	Coesão textual	
Observações	O reconto da aluna não pode ser observado na medida em que a aluna só escreveu a situação inicial. (Por exemplo: “Era uma vez um bicho que tomava banho no mar. Lá estava descansado qunado de repente, sem querer, foi apanhado pela rede de pesca. Os pescadores assustadores riam-se do monstro o monstro”)	



Aluno 5 – masculino – 9 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 1		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto realizado pelo aluno tem cento e vinte e uma (121) palavras, o que difere em trezentas e quarenta e oito (348) palavras do texto original.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	Antes de iniciar a produção escrita do seu reconto o aluno utiliza como título “O Monstro”. No que se refere á expressão utilizada para dar inicio ao reconto escrito o aluno utiliza a expressão “Era uma vez...” e prossegue com a apresentação do personagem principal assim como o situa no espaço.
	Seleção e descrição de personagens	Para a realização do reconto escrito o aluno selecionou a personagem principal – o monstro – e personagens secundárias que têm influência no desenrolar da história. No entanto, o aluno esqueceu-se de uma personagem secundária que é igualmente importante e determina o desfecho final do personagem principal.
	Modo de descrição das personagens	O aluno não faz uma descrição dos personagens nem dos locais onde decorrem os acontecimentos.
	Descrição de lugares	
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	No que se refere à seleção e ordenação de acontecimentos e peripécias é verificável que o aluno seleciona uma parte parcial das peripécias ocorridas no texto original,



		<p>contudo houve um conjunto de peripécias que não foram referidas pelo aluno e ajudavam o leitor a ter uma melhor compreensão do reconto.</p> <p>Mas, de um modo geral, é possível ficar a conhecer a história original através do reconto realizado.</p>		
	Invenção de informação	<table border="1"> <tr> <td>Pertinente</td> <td rowspan="2">Todas as informações que se encontram no reconto escrito foram retiradas do texto original.</td> </tr> <tr> <td>Não pertinente</td> </tr> </table>	Pertinente	Todas as informações que se encontram no reconto escrito foram retiradas do texto original.
Pertinente	Todas as informações que se encontram no reconto escrito foram retiradas do texto original.			
Não pertinente				
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	<p>Como estratégias discursivas o aluno utiliza o discurso indireto para narrar os acontecimentos ocorridos e o discurso direto para “dar voz” aos personagens.</p> <p>A utilização de um discurso misto torna o texto mais dinâmico e é mais agradável e entusiasta para o leitor.</p>		
Fidelidade	História original	O aluno mantém-se fiel à história que leu e reconta a mesma sem acrescentar aspetos da sua perspetiva pessoal.		
	Perspetiva pessoal			
Outros aspetos	Pontuação	O aluno não apresenta um número elevado de erros de pontuação, mas é de referir a colocação incorreta de duas vírgulas. (Por exemplo: “Os pescadores assustados viram o monstro, um pouco aflito, entre as redes o carapau.”)		
	Erros ortográficos	Não é notória uma grande quantidade de erros, contudo o aluno apresenta erros fonéticos percetivos de substituição (por exemplo: “dessidiu” - decidiu), erros fonéticos percetivos de adição (por exemplo:		



		<p>“afelito” – aflito; “libertou-ou” – libertou-o) e erros linguísticos de individualização lexical (por exemplo: “ou tra vez” – outra vez; “derrepente” – de repente).</p>
	<p>Construção Frásica</p>	<p>O aluno utiliza em demasia o parágrafo no momento inicial quando poderia agrupar as frases de forma coesa dado que se referem ao mesmo acontecimento. (Por exemplo: Texto do aluno – “Era uma vez um bicho que vivia no mar. Lá estava ele descansado quando de repente, sem querer, foi apanhado por uma rede de pesca. Os pescadores assustados viram o monstro um pouco aflito entre as redes do carapau.” Texto alternativo – Era uma vez um bicho que vivia no mar. Lá estava ele descansado quando de repente, sem querer, foi apanhado por uma rede de pesca. Os pescadores assustados viram o monstro um pouco aflito entre as redes do carapau.)</p>
	<p>Coesão textual</p>	<p>No momento inicial e no desenvolvimento do reconto o aluno faz uma ligação entre todos os acontecimentos e momentos do reconto. Porém, quando começa a falhar algumas peripécias o aluno tende a escrever frases soltas e saltar de uns acontecimentos para os outros sem fazer uma ligação entre eles. (Por exemplo: “[...] O veterinário resolveu ir dar um passeio com o monstro arrancou a tampa. Passou um carro monstro arrancou a tampa</p>



		<p>da gasolina e bebeu-a. Decidiram matá-lo mas o veterinário libertou-o. Encontraram-no e decidiram matá-lo outra vez porque assaltava as bombas de gasóleo.</p> <p>Havia petróleo no mar e o monstro comeu-o e começaram a gostar dele.”)</p>
Observações	Apesar de não ter selecionado todos os acontecimentos e personagens necessários para um bom reconto escrito, o aluno demonstra ter capacidades para desenvolver uma produção escrita favorável.	



Aluno 6 – feminino – 10 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 1		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto escrito da aluna em análise conta com um total de cento e setenta e uma (171) palavras enquanto que o texto original tem quatrocentas e sessenta e nove (469) palavras.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	A aluna intitula o seu reconto de “O Monstro Esquisito”, inicia o mesmo com a expressão “Era uma vez...” fazendo uma apresentação do personagem principal e local e situação na qual o mesmo se encontra.
	Seleção e descrição de personagens	Para a realização do reconto em análise a aluna seleciona o monstro (personagem principal), o veterinário e o presidente da República (personagens secundárias), contudo esquece-se dos pescadores e estes são relevantes uma vez que são eles que descobrem o monstro.
	Modo de descrição das personagens	Não é realizada uma descrição de personagens ou de lugares por parte da aluna.
	Descrição de lugares	
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	No seu reconto a aluna baseia-se em acontecimentos e peripécias que ocorreram na história original. No entanto, quando executa o reconto destorce todos esses acontecimentos e, por vezes, altera a sua ordem criando uma história idêntica. (Por exemplo: a aluna refere que o monstro vivia no Jardim Zoológico e que sempre que os



		<p>senhores colocavam gasóleo ou petróleo no jardim zoológico o monstro pedia-lhes um garrafão. Já a autora do texto original refere que o monstro foi encontrado no mar por um grupo de pescadores que o levaram para o Jardim Zoológico.)</p> <p>No seu todo, o texto da aluna encontra-se incoerente e com pouca clareza para o leitor.</p>	
	Invenção de informação	Pertinente	Tal como referido, a aluna apropriou-se de algumas informações que retirou do texto original e criou um reconto com uma história similar (mas não igual) ao texto original.
		Não pertinente	
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	Ao longo da análise do reconto é perceptível o uso do discurso indireto e do discurso direto por parte da aluna. Contudo o discurso direto não se encontra sinalizado e confunde-se com o discurso indireto, o que acaba por ser muito confuso e desinteressante para o leitor.	
Fidelidade	História original	Tal como referido, a aluna baseia-se em acontecimentos da história original, mas produz o reconto com base na sua perspetiva pessoal.	
	Perspetiva pessoal		
Outros aspetos	Pontuação	Ao longo de todo o reconto a aluna comete vários erros de pontuação, sendo eles a má colocação ou falta de vírgulas, uso de ponto de exclamação seguido de um ponto final e a falta de travessão para sinalizar a introdução de uma fala.	
	Erros ortográficos	A aluna apresenta erros fonéticos perceptivos de substituição (por exemplo: “sinhores” – senhores; “persedinte” – presidente ...), erros	



		<p>fonéticos percetivos de omissão (por exemplo: “mostro” – monstro; “asim” – assim; “estra” – estranho ...) erros fonéticos percetivos de adição (por exemplo: “alimpa” - limpa) e erros linguísticos de individualização lexical (por exemplo: “em felizmente” – Infelizmente; “derepente” – de repente).</p>
	<p>Construção Frásica</p>	<p>A aluna revela uma grande dificuldade na</p>
	<p>Coesão textual</p>	<p>construção de frases e na construção de um texto coeso, claro e percetível, o que dificulta a sua análise. (Por exemplo: “Infelizmente ele não bebia, água, não comia peixe, nem carne, nem...nada! Pois assim diminuía. Quando veio o veterinário e o presidente da república, o veterinário disse: Que estranho monstro!... de repente disse mais uma vez: que estranho monstro! dizia exclamou o presidente da República.”)</p>
<p>Observações</p>	<p>A aluna revela diversas dificuldades quer ao nível da produção escrita bem como ao nível de seleção, reorganização e reutilização de informação retirada do texto original.</p> <p>Outro aspeto verificado na análise do reconto produzido pela aluna é o facto de ter uma grafia de difícil descodificação assim como o facto de quando a aluna não sabe escrever uma palavra utiliza rabiscos (na tentativa de substituir a palavra que pretendia), o que dificulta ainda mais a análise do texto.</p>	



Aluno 7 – feminino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 1		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto escrito da aluna apresenta uma diferença de duzentas e quinze (215) palavras da narrativa original, pelo que conta com um total de duzentas e cinquenta e quatro (254) palavras.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	A aluna não utiliza um título no seu reconto escrito. A aluna começa a sua produção escrita com o uso da expressão “Era uma vez...” e apresenta a personagem principal e o local e situação na qual se encontra.
	Seleção e descrição de personagens	Na realização do reconto escrito a aluna utilizou todas as personagens que eram importantes para o desenrolar da história e atribuiu a todas uma relevância relativa ao papel de cada uma na história original. Selecionou, também, os figurantes – crianças, fotógrafos, sábios – que não eram necessários para o desenrolar da história.
	Modo de descrição das personagens	O texto não faz uma descrição dos personagens nem nos lugares, mas refere que o personagem principal tem uma tromba com a qual bebe a gasolina e este aspeto foi referido pela aluna.
	Descrição de lugares	
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	A aluna foi capaz de selecionar todos os acontecimentos e organizá-los na devida ordem o que faz com que o seu reconto esteja



		coerente e perceptível. Recontou, ainda, acontecimentos que não eram necessários para o desenrolar da história (Por exemplo: “As crianças riam e batiam palmas (...); “[...] os curiosos bisbilhotavam, os fotógrafos tiravam fotografias e os sábios tentavam descobrir uma” (final do texto produzido pela aluna).) Contudo, devido ao tempo estipulado para a atividade a aluna não conseguiu recontar o desfecho final da história.		
	Invenção de informação	<table border="1"> <tr> <td>Pertinente</td> <td rowspan="2">Toda a informação contida no reconto foi retirada da história original lida.</td> </tr> <tr> <td>Não pertinente</td> </tr> </table>	Pertinente	Toda a informação contida no reconto foi retirada da história original lida.
Pertinente	Toda a informação contida no reconto foi retirada da história original lida.			
Não pertinente				
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	Ao longo da sua produção escrita a aluna integrou o discurso indireto com o discurso direto de uma forma correta, clara e perceptível.		
Fidelidade	História original	A aluna manteve-se fiel a todos os pormenores da história original e não incluiu no reconto escrito aspetos da sua perspetiva pessoal.		
	Perspetiva pessoal			
Outros aspetos	Pontuação	A aluna não apresenta um elevado número de erros de pontuação, mas são de assinalar a ausência de duas vírgulas (em substituição do parênteses) e a ausência de pontos de exclamação no final das falas dos personagens. (Por exemplo: Texto da aluna - “Era uma vez um monstro que estava a tomar banho no mar quando de repente ficou preso numa rede de pesca.”		



		<p>Texto alternativo - Era uma vez um monstro que estava a tomar banho no mar quando, de repente, ficou preso numa rede de pesca.</p> <p>Texto da aluna – “ – Mas que monstro estranho – disseram eles.”</p> <p>Texto alternativo: – Mas que monstro estranho! – disseram eles.)</p>
	<p>Erros ortográficos</p>	<p>Não é notória uma grande quantidade de erros, contudo a aluna apresenta erros fonéticos percetivos de substituição (por exemplo: “tomba” – tromba; “todo” - tudo) e erros fonéticos percetivos de omissão (por exemplo: “le” – “lhe”; “molho” - molhou).</p>
	<p>Construção Frásica</p>	<p>A aluna não apresenta erros graves ao nível da construção frásica. Contudo tende a construir parágrafos demasiado extensos. (Por exemplo: Texto da aluna – “[...] Então o veterinário levou-o a passear de cara para ver se lhe abria o apetite, então o monstro fez uma coisa inacreditável abriu o tampão da gasolina, molhou a tromba e chupou a gasolina. As crianças riam e batiam palmas mas o veterinário puxou com medo que ele morresse com uma indigestão. [...]” (excerto de parágrafo)</p> <p>Texto alternativo – [...] Então o veterinário levou-o a passear de cara para ver se lhe abria o apetite. Mas o monstro fez uma coisa inacreditável, abriu o tampão da gasolina, molhou a tromba e chupou a gasolina.</p> <p>As crianças riam e batiam palmas enquanto o</p>



		veterinário o puxou com medo que ele morresse com uma indigestão.)
	Coesão textual	O texto da aluna encontra-se bem interligado e coeso. O leitor consegue fazer uma leitura clara e compreender todo o seu conteúdo.
Observações	A aluna demonstra uma boa capacidade de seleção, reorganização e reutilização de informação assim como uma boa capacidade de produção escrita.	



Aluno 8 – feminino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 1		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto escrito em análise tem um total de cento e trinta e cinco (135) palavras.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	A aluna não intitula o seu reconto escrito e inicia o mesmo sem utilizar uma expressão que remeta para o começo de uma narrativa. O momento inicial do reconto produzido pela aluna apresenta o personagem e a situação na qual o mesmo se encontrava.
	Seleção e descrição de personagens	Para a realização do seu reconto escrito a aluna selecionou da história principal o monstro (personagem principal), os pescadores, o veterinário e o ministro da república (personagens secundárias). O diretor do Jardim Zoológico é uma personagem que não foi selecionada mas que é igualmente importante para o desenrolar da história.
	Modo de descrição das personagens	A aluna não faz uma descrição dos personagens e lugares que incluiu no reconto escrito.
	Descrição de lugares	
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	No que respeita à ordem lógica e cronológica dos acontecimentos e peripécias, a aluna faz uma seleção parcial dos mesmos e não relatou diversos momentos e acontecimentos necessários para o desenvolvimento da história assim como atribuiu ações erradas a personagens. (Por exemplo: Texto da aluna -



		<p>“[...] Depois levaram o monstro para o veterinário e o veterinário disse que ele não comia peixe, nem tem carne. [...]”</p> <p>Texto original – “ – Mas que estranho Monstro! – concluiu o veterinário ao verificar que ele não bebia água, nem leite, nem vinho, não comia peixe, nem carne, nem ovos, nem pão, nem fruta... nem nada!”)</p>			
	Invenção de informação	<table border="1"> <tr> <td>Pertinente</td> <td rowspan="2">A informação utilizada pela aluna foi retirada do texto lido.</td> </tr> <tr> <td>Não pertinente</td> </tr> </table>	Pertinente	A informação utilizada pela aluna foi retirada do texto lido.	Não pertinente
Pertinente	A informação utilizada pela aluna foi retirada do texto lido.				
Não pertinente					
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	Ao longo do reconto escrito é possível constatar que a aluna utilizou o discurso indireto e o discurso direto. No que se refere ao discurso direto a aluna deu voz ao personagem principal (monstro), o que não acontece na história original.			
Fidelidade	<table border="1"> <tr> <td>História original</td> <td rowspan="2">Quanto à fidelidade da aluna na realização do reconto escrito e verificável que a aluna utilizou informação retirada do texto original, mas adaptou essa mesma informação à sua perspetiva pessoal, pois deu voz ao monstro e assumiu que o veterinário sem analisar o monstro já sabia como lidar com o mesmo.</td> </tr> <tr> <td>Perspetiva pessoal</td> </tr> </table>	História original	Quanto à fidelidade da aluna na realização do reconto escrito e verificável que a aluna utilizou informação retirada do texto original, mas adaptou essa mesma informação à sua perspetiva pessoal, pois deu voz ao monstro e assumiu que o veterinário sem analisar o monstro já sabia como lidar com o mesmo.	Perspetiva pessoal	
História original	Quanto à fidelidade da aluna na realização do reconto escrito e verificável que a aluna utilizou informação retirada do texto original, mas adaptou essa mesma informação à sua perspetiva pessoal, pois deu voz ao monstro e assumiu que o veterinário sem analisar o monstro já sabia como lidar com o mesmo.				
Perspetiva pessoal					
Outros aspetos	Pontuação	Os erros de pontuação cometidos pela aluna encontram-se ligados à construção frásica, pois a aluna utiliza frases complexas demasiado extensas. (Exemplo no tópico “Construção frásica”)			
	Erros ortográficos	A aluna apresenta erros fonéticos percetivos de substituição (por exemplo: “metrinário” –			



		<p>veterinário; “dize” – disse; “vevia” – bebia; “vevo” – bebo; “veveu” – beber; “gasolio” - gasóleo), erros fonéticos percetivos de omissão (por exemplo: “mostro” – monstro), erros linguísticos de individualização lexical (por exemplo: “a pareceu” – apareceu; “virvam” – biberão; “e a mos” – íamos; “bere” – ver) e erros de acentuação gráfica de incerteza (por exemplo: “camiao” – camião; “republica” – república; “gasolio” – gasóleo).</p>
	<p>Construção Frásica</p>	<p>Tal como referido acima, a aluna escreve frases complexas demasiado extensas e utiliza a conjunção –e para estabelecer uma ligação entre as mesmas, o que dificulta a leitura e compreensão por parte do leitor. (Por exemplo: Texto da aluna – “E o senhor da República disse que tínhamos de matá-lo e quando ele viu o mar e os barcos todos limpos disse que íamos perdoá-lo e depois fomos ver o monstro bebeu uma garrafa de gasóleo super e o senhor da República bebeu vinho do porto e no fim o monstro bebeu sempre gasóleo.”</p> <p>Texto alternativo – “Como o monstro dava muita despesa, o Ministro da República disse que tínhamos de o matar, mas quando viu o mar e os barcos todos limpos decidiu perdoá-lo.</p> <p>Em honra do monstro, foi feita uma festa onde ele bebeu uma garrafa de gasóleo super e o Ministro da República bebeu vinho do</p>



		<p>Porto.</p> <p>No fim, o monstro fui trabalhar com a Lisnave e bebeu gasóleo para sempre.”(foram acrescentados alguns pormenores não referidos pela aluna no seu reconto).)</p>
	Coesão textual	<p>O texto produzido pela aluna mostra uma falta de coesão devido à ausência de acontecimentos e pormenores importantes para compreender a história no seu global. Esta mesma ausência de acontecimentos fez com que a aluna “saltasse” de umas situações para as outras sem haver uma ligação entre as ideias.</p>
Observações	A aluna apresenta dificuldades tanto ao nível de produção escrita (construção frásica) bem como ao nível de seleção e reutilização da informação retirada de um texto original.	



Aluno 9 – masculino – 9 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 1		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto produzido pelo aluno tem uma diferença de trezentas e treze (313) palavras da narrativa original, pelo que conta com um total de cento e cinquenta e seis (156) palavras.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	O aluno não intitula o seu reconto e inicia o mesmo com a expressão “Era uma vez...”. Na abertura do seu reconto o aluno apresenta o personagem principal bem como relata a ação que decorria e situam o personagem no local.
	Seleção e descrição de personagens	O aluno realiza uma seleção parcial dos personagens importantes para o desenrolar da história, nomeadamente, o monstro (personagem principal), os pescadores, o veterinário e o Presidente da República (personagens secundárias).
	Modo de descrição das personagens	O aluno não realiza uma descrição dos personagens e lugares que incluiu no reconto escrito.
	Descrição de lugares	
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	Na situação inicial do reconto o aluno seleciona os acontecimentos pertinentes e relata-os seguindo a sua ordem lógica e cronológica. Contudo, quando atinge o desenvolvimento da história o aluno suprimiu diversos acontecimentos e peripécias que permitiam ao leitor perceber o reconto



		<p>escrito. (Por exemplo: “(...) O monstro foi para uma jaula do diretor do jardim zoológico.</p> <p>O veterinário disse que era impossível um monstro.</p> <p>- Que estranho um monstro.</p> <p>Quando passava o carrinho ele comia a gasolina só comia isso mais nada.</p> <p>Então ele foi passear com um senhor do carrinho e ele tirou o tampão do carro e chupou a gasolina quase que o carro ficava sem gasolina.</p> <p>O presidente da República mandou matar o monstro duas vezes.” – Até ao terceiro parágrafo a informação encontra-se correta, do quarto ao sexto parágrafo é notória uma confusão com as personagens que desenvolveram a ação assim como é visível uma ausência de acontecimentos e peripécias.)</p>					
	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="437 1335 625 1384">Invenção de</td> <td data-bbox="625 1335 796 1384">Pertinente</td> <td data-bbox="796 1335 1423 1384" rowspan="2"> <p>O reconto do aluno baseia-se na história lida, no entanto o aluno acrescenta comentários relacionados com a sua perspetiva pessoal e introduz informação do seu imaginário que diverge com a informação do texto original assim como introduz informação que não altera o sentido do texto, mas não é pertinente para o desenvolvimento do reconto escrito. (Por exemplo: Texto do aluno – “(...) Quando passava o carrinho ele comia a gasolina só comia isso mais nada.</p> <p>Então ele foi passear com um senhor do</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="437 1384 625 1998">informação</td> <td data-bbox="625 1384 796 1998">Não pertinente</td> </tr> </table>	Invenção de	Pertinente	<p>O reconto do aluno baseia-se na história lida, no entanto o aluno acrescenta comentários relacionados com a sua perspetiva pessoal e introduz informação do seu imaginário que diverge com a informação do texto original assim como introduz informação que não altera o sentido do texto, mas não é pertinente para o desenvolvimento do reconto escrito. (Por exemplo: Texto do aluno – “(...) Quando passava o carrinho ele comia a gasolina só comia isso mais nada.</p> <p>Então ele foi passear com um senhor do</p>	informação	Não pertinente	
Invenção de	Pertinente	<p>O reconto do aluno baseia-se na história lida, no entanto o aluno acrescenta comentários relacionados com a sua perspetiva pessoal e introduz informação do seu imaginário que diverge com a informação do texto original assim como introduz informação que não altera o sentido do texto, mas não é pertinente para o desenvolvimento do reconto escrito. (Por exemplo: Texto do aluno – “(...) Quando passava o carrinho ele comia a gasolina só comia isso mais nada.</p> <p>Então ele foi passear com um senhor do</p>					
informação	Não pertinente						



		<p>carrinho e ele tirou o tampão do carro e chupou a gasolina quase que o carro ficava sem gasolina.”</p> <p>Texto original – “(...) Só quando passava o carrinho que dá a volta ao jardim, o bicho se erguia, cheirava o ar, escancarava a boca.</p> <p>- Porque será? – perguntava o veterinário. E resolveu levá-lo a andar de carro a ver se uma saída lhe abria o apetite.</p> <p>O que então aconteceu, ninguém podia imaginar. O bicho arrancou o tampão da gasolina, mergulhou a tromba no depósito e pôs-se a chupar, chupar, chupar.”)</p>
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	Na sua produção escrita o aluno utilizou o discurso indireto para narrar acontecimentos e peripécias ocorridas e utilizou o discurso direto para “dar voz” aos personagens.
Fidelidade	História original	(Tópico analisado em conjunto com o tópico “Invenção de informação”)
	Perspetiva pessoal	
Outros aspetos	Pontuação	<p>Ao longo do reconto produzido pelo aluno é possível verificar que existe uma ausência na pontuação das frases, o que faz com que ideias fiquem juntas e o reconto se torne de leitura difícil. (Por exemplo: Texto do aluno – “ (...) O veterinário disse que era impossível um monstro.</p> <p>- Que estranho um monstro.</p> <p>Quando passava o carrinho ele comia a gasolina só comia isso mais nada.</p> <p>Então ele foi passear com um senhor do</p>



		<p>carrinho e ele tirou o tampão do carro e chupou a gasolina quase que o carro ficava sem gasolina.”</p> <p>Texto alternativo - O veterinário disse que era impossível um monstro:</p> <p style="padding-left: 40px;">- Que estranho! Um monstro!</p> <p>Quando passava o carrinho ele comia a gasolina, só comia isso, mais nada.</p> <p>Então ele foi passear com um senhor do carrinho e ele tirou o tampão do carro e chupou a gasolina, quase que o carro ficava sem gasolina.)</p>
	<p>Erros ortográficos</p>	<p>A aluna apresenta erros fonéticos perceptivos de substituição (por exemplo: “empossivel” – impossível; “afondaram” – afundou [de acordo com o contexto]; “todo” - tudo), erros fonéticos perceptivos de omissão (por exemplo: “aver” – haver; “ouve” – houve; “contrataram-o” – contrataram-no), e erros de acentuação gráfica de incerteza (por exemplo: “empossivel” - impossível)</p>
	<p>Construção Frásica</p>	<p>No que se refere à construção frásica, o aluno tende a escrever diversas frases simples que poderiam ser agrupadas e originar uma frase complexa assim como demonstra uma tendência para omitir palavras que ajudam na leitura do reconto. (Por exemplo: Texto do aluno – “(...) O monstro foi para uma jaula do diretor do jardim zoológico.</p> <p>O veterinário disse que era impossível um monstro.”</p>



		<p>Texto alternativo – O monstro foi para a jaula do diretor do jardim zoológico e o veterinário disse que era impossível haver um monstro.”</p> <p>Texto do aluno – “(...) A seguir foram brindar um copo de porto e um camião cheio de petróleo.”</p> <p>Texto alternativo – A seguir foram brindar com um copo de vinho do Porto e um camião de petróleo.</p>
	<p>Coesão textual</p>	<p>O texto produzido pelo aluno mostra uma falta de coesão devido à ausência de acontecimentos e pormenores importantes para compreender a história no seu global, o que fez com que houve uma falta de ligação entre os acontecimentos descritos por ele.</p>
<p>Observações</p>	<p>O aluno demonstra dificuldades ao nível de produção escrita (construção frásica) bem como ao nível de seleção e reutilização da informação retirada de um texto original.</p>	



Aluno 10 – masculino – 9 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 1		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto escrito produzido pelo aluno conta com um total de duzentas e setenta e oito (278) palavras, o que faz uma diferença de cento e noventa e uma (191) palavras do reconto original.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	O aluno não intitula o reconto escrito e inicia o mesmo com a expressão “Era uma vez...” bem como apresenta o personagem principal e situação na qual se encontra o mesmo.
	Seleção e descrição de personagens	Na realização do reconto escrito o aluno seleciona todas as personagens importantes para o desenrolar da ação, em específico, o monstro (personagem principal), os pescadores, o diretor do Jardim Zoológico, o veterinário e o Presidente da República.
	Modo de descrição das personagens	O texto original de Luísa Ducla Soares não apresenta uma descrição dos personagens nem dos lugares onde decorrem as ações. A autora apenas refere que o monstro tinha uma tromba, aspeto que não é referenciado pelo aluno.
	Descrição de lugares	
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	No que remete à seleção dos acontecimentos e peripécias é verificável que o aluno seleciona todos os acontecimentos e peripécias contidos no texto original que são necessários para o desenrolar da história. No entanto, o aluno confunde a ordem lógica de



		<p>alguns momentos do desenvolvimento que começam a aproximar-se da situação final do texto. (Por exemplo: “(...) O diretor não aguentava a despesa e decidiu vendê-lo mas ao preço que está a gasolina ninguém vai comprá-lo. O veterinário ao ouvir a novidade deixou-o fugir. Todas as noites bombas de gasolina eram assaltadas.</p> <p>O Presidente da República disse:</p> <p>- Temos de matar o monstro.</p> <p>Mas o monstro não morreu e o Presidente disse outra vez.</p> <p>- Temos de matar, porque o mundo precisa de petróleo. [...]” - de acordo com o texto original, o diretor não aguentava com a despesa e quis matar o monstro, mas como os preços da gasolina eram elevados ninguém o iria comprar. Então o diretor decidiu matá-lo, mas o veterinário ao saber dessa situação deixou o monstro fugir. Todos os dias gasolinera eram assaltadas pelo monstro. Perante esta situação o Presidente da República ordenou que matassem o monstro para o bem da nação.)</p>				
	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="437 1547 624 1720" rowspan="2">Invenção de informação</td> <td data-bbox="624 1547 794 1603">Pertinente</td> <td data-bbox="794 1547 1422 1720" rowspan="2">Toda a informação utilizada no reconto escrito foi retirada do texto lido.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="624 1603 794 1720">Não pertinente</td> </tr> </table>	Invenção de informação	Pertinente	Toda a informação utilizada no reconto escrito foi retirada do texto lido.	Não pertinente	
Invenção de informação	Pertinente		Toda a informação utilizada no reconto escrito foi retirada do texto lido.			
	Não pertinente					
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	<p>Como estratégias discursivas, o aluno utilizou no reconto o discurso indireto e o discurso direto. O Uso de um discurso misto torna o reconto mais interessante para o leitor.</p>				



Fidelidade	História original	O aluno manteve-se fiel à história que leu e não acrescentou aspetos relativos à sua perspetiva pessoal.
	Perspetiva pessoal	
Outros aspetos	Pontuação	<p>O aluno não apresenta dificuldades ao nível de pontuação. No que respeita ao diálogo, o aluno assinala os mesmos de forma correta e clara.</p> <p>Os erros de pontuação que estão assinalados na correção do texto do aluno são erros relacionados com a construção frásica.</p>
	Erros ortográficos	<p>O aluno apresenta erros fonéticos percetivos de substituição (por exemplo: “dizeram” – disseram; “dissidiu” – decidiu; “posse” – pôs-se; “petrolio” - petróleo; “ourra” – honra; “atirar” – a tirar [de acordo com o contexto]), erros fonéticos percetivos de omissão (por exemplo: “levaram-o” – levaram-no; “vio” – veio; “le” – lhe; “monstro” – monstro), erros fonéticos percetivos de adição (por exemplo: “ourra” - honra) e erros de acentuação gráfica de incerteza (por exemplo: “petrolio” - petróleo).</p> <p>A aluno apresenta, ainda, um erro de concordância (por exemplo: “(...) Todas as noites bombas de gasolina eram assaltados.”)</p>
	Construção Frásica	O aluno não apresenta dificuldades ao nível da construção frásica, porém existe um conjunto de frases que poderia estar organizado de forma diferente, pois não assinala a introdução de uma fala. (Por exemplo: Texto do aluno – “(...) Mas o



		<p>monstro não morreu e o Presidente disse outra vez.</p> <p>- Temos do matar, porque o mundo precisa de petróleo. E a seguir um petroleiro afundou-se e estavam a tirar fotografias e a ver aquele cenário. Até o monstro vir e beber o petróleo. (...)”</p> <p>Texto alternativo - Mas o monstro não morreu e o Presidente disse outra vez:</p> <p>- Temos que o matar porque o mundo precisa de petróleo.</p> <p>Assim que o presidente acabou de falar petroleiro afundou-se na baía. Estavam todos a tirar fotografias e a ver aquele cenário até que o monstro veio e bebeu o petróleo.)</p>
	<p>Coesão textual</p>	<p>O texto do aluno encontra-se coeso, claro e perceptível. É feita uma ligação entre os acontecimentos que vão ocorrendo que permitem ao leitor compreender a história original.</p>
<p>Observações</p>	<p>O aluno demonstra uma boa capacidade de escrita assim como uma boa capacidade de seleção, reorganização e reutilização de informação retirada do texto original. Contudo, é necessário trabalhar sempre no sentido de aperfeiçoar as capacidades referidas.</p>	



Aluno 11 – feminino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 1		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto da aluna conta com um total de quarenta e seis (46) palavras. (O reconto não foi finalizado.)
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	O reconto realizado pela aluna não contém título. Este mesmo é iniciado com a expressão “Era uma vez...” e a aluna apresenta a personagem principal assim como narra a situação na qual se encontra a mesma.
	Seleção e descrição de personagens	
	Modo de descrição das personagens	
	Descrição de lugares	
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	
Invenção de informação	Pertinente	
	Não pertinente	
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	
Fidelidade	História original	
	Perspetiva pessoal	
Outros aspetos	Pontuação	
	Erros ortográficos	Os erros ortográficos cometidos pela aluna são erros fonéticos percetivos de omissão (por exemplo: “carinho” – carrinho)



	<p>Construção Frásica</p>	<p>A aluna demonstra dificuldade na construção de frases complexas. (Por exemplo: Texto da aluna – “Era uma vez um monstro.</p> <p>O monstro estava sossegado a tomar um banho de mar. Quando de repente o bicho foi apanhado por uma rede. (...)”</p> <p>Texto alternativo – Era uma vez um monstro que estava sossegado a tomar um banho de mar quando, de repente, foi apanhado por uma rede.)</p>
	<p>Coesão textual</p>	
<p>Observações</p>	<p>O reconto da aluna não pode ser observado na medida em que a aluna só escreveu a situação inicial. Contudo é visível a dificuldade em selecionar, reorganizar e reutilizar a informação retirada do texto original, fator que condicionou a finalização da tarefa proposta. (Por exemplo: “(...) Os pescadores ficaram assustados com o monstro. Só quando passava um carrinho é que ele se mexia. (...)” – falta de acontecimentos e peripécias entre as duas ideias.)</p>	



Aluno 12 – masculino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 1		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto escrito do aluno tem uma diferença de trezentas e vinte e sete (327) palavras do conto original, pelo que o reconto conta com cento e quarenta e duas (142) palavras.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	O alunonão utiliza um título para a redação e inicia o reconto com a usual dos textos narrativos – “Era uma vez...” e apresenta as personagens da sua história.
	Seleção e descrição de personagens	o aluno inclui no seu reconto o monstro (personagem principal) e o Presidente da República (uma das personagens secundárias).
	Modo de descrição das personagens	Não existe uma descrição dos personagens nem dos lugares onde decorrem as ações.
	Descrição de lugares	
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	No reconto em análise é verificável que o aluno utilizou alguns acontecimentos da história original, no entanto foram acontecimentos de pouca relevância para o desenrolar da história e que estando isolados dos restantes não ajudam o leitor a compreender o reconto.
Invenção de informação	Pertinente	A informação contida no reconto escrito foi retirada da imaginação do aluno e agrupada à pouca informação retirada do texto original, o que alterou por completo a história inicialmente lida.
	Não pertinente	



Estratégias discursivas	Dinâmica textual	O aluno utilizou como estratégia discursiva o discurso misto, ou seja, discurso indireto e discurso direto.
Fidelidade	História original	O aluno coloca toda a sua perspetiva pessoal na produção escrita que realizou.
	Perspetiva pessoal	
Outros aspetos	Pontuação	O aluno apenas utiliza o ponto final para indicar o fim de uma ideia e não utiliza qualquer tipo de pontuação ao longo de toda a frase. (exemplo no tópico “Construção Frásica”)
	Erros ortográficos	O aluno apresenta erros fonéticos percetivos de substituição (por exemplo: “gasolio” – gasóleo; “desidiu” – decidiu; “istiverem” – estiverem; “salbo” – salvou; “deijou” – deixou; “ninhuma” – nenhuma; “varil” – b arril), erros fonéticos de omissão (por exemplo: “varil” – barril; “paseio” – passeio; “prigo” – perigo; “reia” – areia; “salbo” – salvou) e erros de acentuação gráfica por incerteza (por exemplo: “gasolio” – gasóleo; “por” – pôr; “republica” – república)
	Construção Frásica	O aluno escreve frases complexas extensas, não separa as ideias e não utiliza sinais de pontuação. (Por exemplo: Texto do aluno – “O monstro no dia seguinte foi dar um passeio de carro e o senhor foi pôr gasolina e o monstro pensava que era água e o monstro chupou, chupou e até comeu o barril de gasóleo e o Presidente da República decidiu matar o monstro mas o monstro comeu a areia negra e o Presidente disse. (...)”



		<p>Texto alternativo – O monstro no dia seguinte foi dar um passeio de carro e quando o senhor foi pôr gasolina o monstro pensava que era água e chupou, chupou que até comeu o barril de gasóleo.</p> <p>O Presidente da República decidiu matar o monstro, mas ele comeu a areia negra e o Presidente disse: (...)</p>
	Coesão textual	O texto do aluno não apresenta uma ligação de ideias lógica e coesa.
Observações	Através de uma história lida, o aluno foi capaz de criar a sua própria história.	



Aluno 13 – masculino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 1		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto do aluno conta com um total de noventa e sete (97) palavras.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	Como título do reconto escrito, o aluno escreveu “Reconto da história”. Para iniciar o seu reconto escrito o aluno utilizou a expressão “Era uma vez...” e apresentou o personagem principal e situação na qual se encontrava.
	Seleção e descrição de personagens	Para realizar o reconto escrito o aluno selecionou o monstro (personagem principal), os pescadores, o veterinário e o diretor do jardim zoológico (personagens secundários). No entanto, o aluno não referiu o Presidente da República, uma personagem secundária essencial para o desenrolar da narrativa.
	Modo de descrição das personagens	O aluno não faz uma descrição das personagens nem dos locais onde decorrem as ações.
	Descrição de lugares	
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	O aluno não seleciona grande parte dos acontecimentos e peripécias e confunde os personagens que exercem determinadas ações. Estes aspetos faz com que o texto do aluno se torne vago e incoerente. (Por exemplo: Texto do aluno – “O senhor do Zoológico ao passar de carro levou o monstro com ele.” Texto original – “- Porque será? – perguntava



		o veterinário. E resolveu levá-lo a andar no carro a ver se uma saída lhe abria o apetite.”)
	Invenção de informação	Pertinente
		Não pertinente
	Todas as informações utilizadas no reconto escrito foram retiradas do texto original.	
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	O aluno utiliza como estratégias discursivas o discurso indireto e o discurso direto. Caso o aluno tivesse um texto coeso e coerente, as estratégias discursivas utilizadas teriam sido uma mais-valia para o reconto produzido.
Fidelidade	História original	Apesar do aluno não ter selecionado grande parte dos acontecimentos manteve-se fiel à história original.
	Perspetiva pessoal	
Outros aspetos	Pontuação	Um erro de pontuação feito pelo aluno foi a má colocação de um ponto de interrogação no fim de uma afirmação. (Por exemplo: “- Que estranho monstro este – disse o pescador?”)
	Erros ortográficos	Os erros ortográficos apresentados pelo aluno são erros fonéticos percetivos de substituição (por exemplo: “petrolio” - petróleo), erros fonéticos percetivos de omissão (por exemplo: “mostro” - monstro) e erros de acentuação gráfica por incerteza (por exemplo: “petrolio” – petróleo).
	Construção Frásica	Devido à falta de diversos acontecimentos e peripécias o texto do aluno encontra-se sem falta de coesão e sem ligação entre as ideias relatadas.
	Coesão textual	
Observações	O aluno demonstra dificuldade em selecionar, reorganizar e reutilizar a	



	informação que retira do texto lido.
--	--------------------------------------



Aluno 14 – feminino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 1		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto da aluna conta com um total de vinte e seis (26) palavras. (É de salientar que o reconto não foi finalizado)
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	A aluna inicia o seu reconto com expressão “Era uma vez...”, apresenta a personagem principal e relata a situação na qual a mesma se encontrava. O reconto escrito produzido pela aluna não se encontra intitulado.
	Seleção e descrição de personagens	
	Modo de descrição das personagens	
	Descrição de lugares	
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	
	Invenção de informação	Pertinente
Não pertinente		
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	
Fidelidade	História original	
	Perspetiva pessoal	
Outros aspetos	Pontuação	
	Erros ortográficos	A aluna apresenta erros fonéticos perceptivos de substituição (por exemplo: “descançado) -



		descansado”) e erros fonéticos percetivos de omissão (por exemplo: “mostro” - monstro).
	Construção Frásica	
	Coesão textual	
Observações	O reconto da aluna não pode ser observado na medida em que a aluna só escreveu a situação inicial. (Por exemplo: “Era uma vez um monstro que estava na praia a tomar banho descansado da sua vida e os pescadores viram um monstro e começaram a gritar”)	



Aluno 15 – feminino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 1		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto da aluna conta com um total de cento e duas (102) palavras.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	O reconto elaborado pela aluna é intitulado de “O Monstro” e inicia-se com a expressão “Era uma vez...”. Neste momento inicial a aluna apresenta a personagem principal e a situação na qual a mesma se encontra.
	Seleção e descrição de personagens	Para a realização do reconto escrito a aluna utiliza o monstro (personagem principal) e o veterinário (personagem secundária). A aluna refere ainda uma personagem a qual denomina de “senhor”, mas não é completamente perceptível a que personagem do conto original se refere a aluna.
	Modo de descrição das personagens	A aluna refere (de forma indireta) que o monstro tem uma tromba pela qual bebe a gasolina.
	Descrição de lugares	Quanto à descrição de lugares, tal como a autora do texto, a aluna não faz uma descrição dos locais de ação.
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	A aluna apenas seleciona três acontecimentos iniciais da ação – o momento em que o monstro é encontrado, o momento em que vai para o Jardim Zoológico e não sabem o que ele come e o momento em que come a gasolina que se encontra no depósito de um



		carro.
	Invenção de informação	Pertinente
		Não pertinente
	Toda a informação utilizada pela aluna foi retirada do texto original lido pela mesma.	
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	Como estratégias discursivas a aluna utiliza o discurso misto, ou seja, discurso direto e indireto.
Fidelidade	História original	A aluna mantém-se fiel à história “O Monstro” e não utiliza a sua perspetiva pessoal.
	Perspetiva pessoal	
Outros aspetos	Pontuação	<p>A aluna demonstra dificuldade na colocação de vírgulas e não sinaliza corretamente o discurso direto. (Por exemplo: Texto da aluna – “Era uma vez, um monstro que um dia foi tomar banho ao mar e de repente... zás, sentiu-se preso numa rede e os senhores quando viram aquele peixe ficaram assustados.</p> <p>- Que monstro estranho, disse o senhor que estava a pô-lo na jaula. (...)</p> <p>Texto alternativo - Era uma vez, um monstro que um dia foi tomar banho ao mar e de repente... zás! Sentiu-se preso numa rede e os senhores quando viram aquele peixe ficaram assustados.</p> <p>- Que monstro estranho! - disse o senhor que estava a pô-lo na jaula.)</p>
	Erros ortográficos	A aluna apresenta erros fonéticos percetivos de substituição (por exemplo: “preço” – preso), erros fonéticos percetivos de omissão (por exemplo: “carinho” – carrinho) e



		erros fonéticos perceptivos de adição (por exemplo: “senhore” – senhor)
	Construção Frásica	A aluna demonstra tendência para elaborar frases complexas extensas e utilizar com ligação a conjunção –e. (Por exemplo: “[...] O veterinário pensou levá-lo a passear no carro dele para ver se acontecia alguma coisa, e tirou o tampão e pôs a tromba e chupou o gasóleo.” [o facto da aluna não referir quem retirou o tampão da gasolina leva o leitor a pensar que o veterinário é que tirou o tampão, pôs a tromba dentro do depósito e chupou o gasóleo.] Texto alternativo - O veterinário pensou levá-lo a passear no carro dele para ver se acontecia alguma coisa. Durante o passeio o monstro tirou o tampão da gasolina, pôs a tromba lá dentro e chupou todo o gasóleo.)
	Coesão textual	
Observações	A aluna necessita de melhorar a sua capacidade de seleção e organização de informação retirada do texto lido assim como necessita de elaborar uma escrita mais cuidada.	



Aluno 16 – feminino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 1		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	No reconto realizado pela aluna são contabilizadas oitenta e nove (89) palavras, o que difere do texto original em trezentas e oitenta (380) palavras.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	A aluna antes de iniciar o reconto da história coloca o título tal como na história original. O reconto escrito é iniciado com a expressão “Era uma vez...” e a aluna apresenta o personagem principal.
	Seleção e descrição de personagens	O personagem que integra o reconto escrito em análise é apenas o personagem principal e não é referido por parte da aluna a descrição do mesmo.
	Modo de descrição das personagens	
	Descrição de lugares	A aluna não situa o personagem no espaço nem faz qualquer tipo de descrição.
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	No reconto em análise não existe uma ordem lógica de acontecimentos e peripécias uma vez que a aluna não retira informação do texto.
	Invenção de informação	Pertinente
Não pertinente		
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	Ao longo do reconto escrito a aluna utiliza o discurso indireto e o discurso direto (dá “voz” à personagem “Monstro”)



Fidelidade	História original	A aluna coloca toda a sua perspetiva pessoal na produção escrita que realizou.
	Perspetiva pessoal	
Outros aspetos	Pontuação	<p>Na análise ao reconto escrito é verificável que a aluna comete erros de pontuação quando à colocação de ponto final e vírgulas, pois coloca um ponto final parágrafo entre uma oração principal e uma oração subordinada (Por exemplo: “Era uma vez um monstro.</p> <p>Que não tinha nenhum lado para viver (...)”) e não coloca vírgulas entre uma enumeração (Por exemplo: “Que não tinha nenhum lado para viver nem para dormir nem para estar quentinho como nós (...)”).</p>
	Erros ortográficos	<p>No reconto escrito em análise são verificáveis erros fonéticos percetivos de substituição (Por exemplo: “ves” – vez; “centia-se” – sentia-se; “tristi” – triste; “eo” – eu; “noma” – numa; “logar” – lugar; “algons” – alguns; “dissidio” – decidiu; “acaltava” – assaltava; “jelado” – gelado; “repubrica” - república), erros fonéticos percetivos de omissão (Por exemplo: “Mostro” – Monstro; “nenum” – nenhum; “parcido” - parecido) e erros fonéticos percetivos de adição (Por exemplo: “matare” – matar).</p>
	Construção Frásica	<p>A aluna tem dificuldades em elaborar uma frase completa e com sentido, separa uma oração principal de uma oração subordinada e escreve frases demasiadas extensas sem utilizar qualquer tipo de pontuação. (Por</p>



		<p>exemplo: Texto da aluna - “Era uma vez um monstro.</p> <p>Que não tinha nenhum lado para viver nem para dormir nem para estar quentinho como nós ele sentia-se muito triste que até chorou eu quero um lugar para viver em alguma casa e ele decidiu ir deitar-se numa árvore.”</p> <p>Texto alternativo – Era uma vez um monstro que não tinha nenhum lado para viver, nem para dormir, nem para estar quentinho como nós. Ele sentia-se muito triste que até chorou:</p> <p>- «Eu quero um lugar para viver, quero uma casa!»</p> <p>Como não tinha para onde ir, decidi deitar-se junto a uma árvore.)</p>
	<p>Coesão textual</p>	<p>O reconto escrito apresentado pela aluna não tem coesão nem coerência textual. Ao longo de todo o reconto a autora do mesmo relata uma sucessão de ações que não têm sentido nem estão de acordo com o texto original.</p>
<p>Observações</p>	<p>A aluna demonstra diversas dificuldades tanto ao nível de produção escrita como ao nível de seleção, reorganização e reutilização uma vez que a única informação que utilizou no reconto retirada do texto original foi a personagem principal – o Monstro.</p>	



Aluno 17 – masculino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 1		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	
	Seleção e descrição de personagens	
	Modo de descrição das personagens	
	Descrição de lugares	
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	
	Invenção de informação	Pertinente
Não pertinente		
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	
Fidelidade	História original	
	Perspetiva pessoal	
Outros aspetos	Pontuação	
	Erros ortográficos	
	Construção Frásica	
	Coesão textual	
Observações	O aluno não foi capaz de redigir o reconto escrito, apenas escreveu: “Um monstro.”, pelo que não é possível fazer uma análise detalhada.	



Aluno 18 – feminino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 1		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto escrito em análise tem um total de oitenta e nove (89) palavras enquanto que o conto original contém quatrocentos e sessenta e nove (469) palavras, havendo uma diferença de trezentos e oitenta (380) palavras.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	Não é utilizado um título de modo a fazer uma referência ao início de um conto. A aluna inicia o reconto com a expressão “Era uma vez...”, apresenta a personagem principal e situa-a no espaço.
	Seleção e descrição de personagens	Ao nível das personagens, é feita por parte da aluna uma seleção parcial das personagens que deveriam estar contidas no reconto. Neste último só integram o Monstro, os pescadores e o Ministro, mas falta uma personagem importante para o desenrolar da história do personagem principal.
	Modo de descrição das personagens	Não é feita nenhuma descrição dos personagens nem dos lugares.
	Descrição de lugares	
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	Existe uma grande falta de acontecimentos e peripécias importantes ao desenvolvimento da história. A aluna só relata as ações iniciais e o resultado final enquanto que não faz nenhuma referência às ações corridas no desenvolvimento da narrativa.



	Invenção de informação	Pertinente	No reconto em análise a aluna refere alguns aspeto que não se encontram no texto original que não são relevantes para o desenrolar do reconto. (Por exemplo: “[...] o monstro riu-se para o pescador [...]” e “[...] o monstro saiu do mar e já era noite [...]” – não existe nenhuma referência a esta ação no conto original.)
		Não pertinente	
Estratégias discursivas	Dinâmica textual		A aluna utiliza na sua produção escrita o discurso indireto e direto, apesar de não assinalar devidamente esta última estratégia discursiva. (Por exemplo: “[...] e gritou que monstro gritando para os pescadores [...]”)
Fidelidade	História original		É notável que a aluna tentou recontar factos que se encontram na história original que leu, porém existem algumas ações relatas pela mesma que se encontram distorcidas do que foi referido pela autora do texto original. (Por exemplo: Texto da aluna “[...] o monstro começou a fazer Vinho do Porto e o Ministro decidiu não matar [...]” Texto original: “Quando toda a maré negra foi comida, o Presidente da República condecorou-o no Palácio de Belém. Todo o governo bebeu Vinho do Porto à saúde do monstro, mas para ele abriu-se, naturalmente, uma garrafa de gasolina super”.)
	Perspetiva pessoal		
Outros aspetos	Pontuação		A aluna apenas utiliza um ponto final quando finaliza o reconto escrito, durante toda a produção escrita utiliza a conjunção –e para



		<p>passar de umas ações para as outras.</p> <p>Não assinala a presença de uma fala com travessão e aspas. (Por exemplo: “[...] e gritou que monstro gritando para os pescadores [...]”)</p>
	Erros ortográficos	<p>No reconto escrito em análise são verificáveis erros fonéticos percetivos de substituição (Por exemplo: “ministro” – ministro; “petolio” – petróleo; “dissídio” - decidiu), erros fonéticos percetivos de omissão (Por exemplo: “Mostro” – Monstro; “petolio” – petróleo; “robar” - roubar), erros linguísticos de individualização lexical (Por exemplo: “taba” – estava; “senquer” – sem querer; “põexhou” – puxou; “quo” – com) e erros de acentuação gráfica por incerteza (Por exemplo: “pos” – pôs; “la” – lá; “lojá” - loja “petolio” - petróleo).</p> <p>A aluna apresenta, ainda, erros ao nível da concordância de verbos na ação, pois inicia o reconto com o pretérito perfeito, passa a relatar situações com o presente e volta a finalizar o reconto com o pretérito perfeito.</p>
	Construção Frásica	<p>Durante toda a produção escrita a aluna utiliza a conjunção –e para realizar a passagem de umas ações para as outras, o que faz com que não haja uma coesão textual correta e percetível. (Por exemplo: “Era uma vez o monstro que estava a tomar banho e sem querer pôs os pés e foi lá a rede e o pescador puxou a rede e o pescador viu o</p>
	Coesão textual	



		<p>monstro e gritou que monstro gritando para os pescadores e o monstro risse para o pescador e o pescador ficou com medo e o monstro saiu do mar e já era de noite e o monstro foi roubar gasolina loja e os carros gasolina e petróleo e de manhã o ministro decidiu matar o monstro e o monstro começou a fazer vinho do porto e o ministro decidiu não matar.”</p> <p>Texto alternativo – “Era uma vez um monstro que estava a tomar banho quando, sem querer, ficou preso na rede dos pescadores. Um pescador puxou a rede, viu o monstro e todo assustado avisou os outros pescadores do que tinha avistado. O monstro riu-se para o pescador, saiu do mar e durante a noite assaltou todas as lojas e carros por causa da gasolina e do petróleo. Na manhã seguinte, o ministro ao ver esta situação decidiu matar o monstro, mas como o monstro começou a fazer vinho do porto o ministro voltou atrás com a sua decisão.”)</p>
Observações	A aluna demonstra graves dificuldades tanto ao nível de produção escrita como ao nível de seleção, reorganização e reutilização.	





ANEXO 8

Grelha de Verificação B.1 – Produção Escrita – Reconto Escrito 2

Nota: Os excertos dos recontos escritos realizados pelos alunos encontram-se transcritos com correção ortográfica para uma melhor compreensão e análise do mesmo [à exceção do tópico de análise “erros ortográficos”]



Aluno 1 – masculino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B.1 – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 2		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto escrito realizado pelo aluno conta com um total de 131 palavras enquanto que o texto original contem 805 palavras (uma diferença de 674 palavras)
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	No reconto escrito em análise o aluno utilizou um título – «Reconto escrito: “Hansel e Gretel”» e inicia a história com a expressão “Há muito tempo...”. Ainda no início da história apresenta as personagens principais e situa-as no espaço, porém não o faz de forma correta e não interliga as ideias de forma correta. (Por exemplo: “Há muito tempo, um lenhador e os filhos. Um filho Hansel e outro Gretel. Um dia foram os três à lenha e perderam-se do seu paizinho no bosque.”)
	Seleção e descrição de personagens	O aluno realiza uma seleção das personagens essenciais para a realização do reconto, mas não realiza qualquer tipo de descrição das mesmas.
	Modo de descrição das personagens	Apesar do texto original conter poucos detalhes em relação à descrição dos personagens, o autor do mesmo refere que o lenhador e os seus filhos eram muitos pobres. Este mesmo aspeto poderia ter sido referido pelo aluno no reconto em análise.
	Descrição de lugares	O aluno ao longo do reconto escrito vai



		<p>situando as personagens nos diferentes locais onde decorrem as ações, no entanto não realiza uma descrição desses mesmos lugares. A casinha de chocolate poderia ter sido descrita pelo aluno uma vez que o autor do texto original fornece informação relativa à mesma e a descrição da mesma casinha ajudava o leitor do reconto a perceber certos detalhes das ações que se seguem.</p>			
	<p>Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)</p>	<p>Tal como ocorreu no primeiro reconto do aluno, houveram determinados acontecimentos que o aluno não referiu e eram necessários para uma melhor compreensão do reconto escrito por parte do leitor. Esta mesma ausência de acontecimentos e peripécias suscita diversas dúvidas no leitor e faz com que a história seja mal compreendida. (Por exemplo: “[...] Depois o Hansel roeu as telhas e a Gretel lambeu as janelas. Quando uma velha abriu a porta assustaram-se. Logo a seguir eles entraram e a velha era uma bruxa e prendeu o Hansel. [...]” - uma das questões que pode surgir no leitor do reconto é: “se os meninos se assustaram com a velha porquê que entraram na casinha de chocolate?”. A resposta a esta questão encontra-se em acontecimentos que antecedem à entrada na casa.)</p>			
	<p>Invenção de informação</p>	<table border="1"> <tr> <td>Pertinente</td> <td rowspan="2"> <p>Toda a informação encontrada no reconto escrito do aluno estava no texto original, pelo que o aluno não inventou qualquer tipo de</p> </td> </tr> <tr> <td>Não pertinente</td> </tr> </table>	Pertinente	<p>Toda a informação encontrada no reconto escrito do aluno estava no texto original, pelo que o aluno não inventou qualquer tipo de</p>	Não pertinente
Pertinente	<p>Toda a informação encontrada no reconto escrito do aluno estava no texto original, pelo que o aluno não inventou qualquer tipo de</p>				
Não pertinente					



		informação.
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	<p>No reconto escrito em análise o aluno utilizou uma dinâmica textual mista, uma vez que recorreu ao discurso indireto, na narração da história, e utilizou o discurso direto quando “deu voz” à personagem Gretel no final da história.</p> <p>A utilização de um discurso misto torna-se mais apelativa para o leitor.</p>
Fidelidade	História original	<p>Apesar ter ocultado demasiados pormenores e acontecimentos contidos no texto, o aluno manteve-se fiel à história original e não utilizou aspetos relativos à sua perspetiva pessoal.</p>
	Perspetiva pessoal	
Outros aspetos	Pontuação	<p>No que remete aos erros de pontuação, o aluno apresenta um erro de colocação de vírgula, pois na expressão “Um filho era Hansel e, outro gretel” o aluno como já utilizou a conjunção –e não era necessário, nem correto, utilizar a vírgula.</p>
	Erros ortográficos	<p>Os erros encontrados no reconto escrito em análise são erros fonéticos perceptivos de substituição (por exemplo: “lome” – lume; “lanhador” – lenhador; “paisinho” – paizinho e “assender” – acender), erros fonéticos perceptivos de omissão (por exemplo: “vela” – velha) e erros de omissão de acentuação gráfica (por exemplo: “passaro” - pássaro).</p>
	Construção Frásica	<p>No reconto analisado encontram-se diversos erros de construção frásica que condicionam</p>



		<p>a realização de uma boa compreensão escrita. O aluno inicia o texto com três frases simples que podem ser agrupadas e ganhar sentido. (Por exemplo: Texto do aluno – “Há muito tempo, um lenhador e os filhos. Um filho Hansel e outro Gretel. Um dia foram os três à lenha e perderam-se do seu paizinho no bosque.”</p> <p>Texto alternativo – “Há muito tempo, um lenhador e os seus filhos, Hansel e Gretel, foram à lenha e os dois meninos perderam-se no bosque escuro.”</p> <p>Texto do aluno – “Na manhã seguinte, o Hansel viu um pássaro branco. A seguir, seguiram o pássaro até uma casinha de chocolate.”</p> <p>Texto alternativo – “Na manhã seguinte, o Hansel viu um pássaro branco e seguiram-no até uma casinha de chocolate.”)</p>
	<p>Coesão textual</p>	<p>Ao longo do texto escrito pelo aluno, é verificável o uso de conectores lógicos e temporais para interligar os acontecimentos ocorridos no decorrer da narrativa, mas devido à ausência de informação relevante o aluno não conseguiu obter um texto coeso o que dá a “sensação” de existirem diversas ideias soltas com falta de um “elo” de ligação entre si.</p>
<p>Observações</p>	<p>É notório que o reconto escrito apresentado contém diversas lacunas que devem ser colmatadas junto do aluno, porém este último foi capaz de delimitar as categorias da estruturação da narrativa (situação inicial,</p>	



	<p>desenvolvimento e situação final) assim como foi capaz de selecionar as personagens essenciais para o reconto e algumas peripécias pelas quais passaram. Contudo existe dificuldade ao nível da seleção, reorganização e reutilização de informação retirada do texto base.</p>
--	--



Aluno 2 – feminino – 9 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B.1 – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 2		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto escrito agora analisado conta com um total de 290 palavras o que difere em 515 palavras do texto original.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	A aluna não apresenta título antes de realizar o reconto escrito e inicia o mesmo com a expressão “Era uma vez...”. Ainda nesta fase inicial do reconto a aluna apresenta as personagens principais, descreve a situação em que se encontram e o local onde decorre a ação.
	Seleção e descrição de personagens	No decorrer do reconto escrito é possível verificar que a aluna refere todas as personagens relevantes para o desenvolvimento da história.
	Modo de descrição das personagens	O texto original não faz uma descrição detalhada dos personagens, mas refere que os meninos eram pobres e que a velha era uma bruxa que via muito mal. Estes aspetos foram em grande parte referidos pela aluna, à exceção do estado de visão da Bruxa.
	Descrição de lugares	A aluna no decorrer da sua produção escrita situa as personagens nos diferentes locais onde decorrem as ações assim como descreve o estado do tempo. A casinha de chocolate foi descrita pela aluna de acordo com a informação que o autor do texto original fornece.



	<p>Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)</p>	<p>Até ao momento do desfecho final a aluna respeitou a ordem lógica e cronológica dos acontecimentos e peripécias, havendo uma ligação correta e clara entre cada momento da ação. Porém, na altura de desfecho final é notório um trabalho apressado, com pouco detalhe no reconto das peripécias e resultados obtidos pelos personagens. (Por exemplo: “[...] Mas a velha, não era uma velha qualquer, era uma bruxa má. À noite a bruxa preparou uma cama para eles. Como eles iam para a cama felizes pensaram ter sido uma sorte encontrá-la. A bruxa estava a mexer no fogão e Gretel empurrou-a para o forno e fechou-a. Depois tirou o Hansel da jaula e foram para casa. E viveram felizes para sempre.”</p> <p>O Leitor que se encontrar perante este excerto pode questionar-se: “Se foi uma sorte encontrar a bruxa, porquê que Gretel a atirou para dentro do fogão?”; “Porque é que o Hansel estava dentro de uma jaula?” Na passagem que a aluna fez desde o episódio de irem dormir até ao episódio de matarem a bruxa falta relatos relacionados com a forma como a bruxa prendeu o Hansel e o facto de esta planear comer o menino.)</p>					
	<table border="1"> <tr> <td data-bbox="427 1713 625 1771">Invenção de informação</td> <td data-bbox="625 1713 798 1771">Pertinente</td> <td data-bbox="798 1713 1423 1771" rowspan="2"> <p>No texto original o autor refere a presença de um pássaro branco que ajuda os personagens a chegarem à casa de chocolate contuso não refere qual a espécie de pássaro avistada. Por sua vez, no reconto escrito a aluna refere o</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="427 1771 625 1998"></td> <td data-bbox="625 1771 798 1998">Não pertinente</td> </tr> </table>	Invenção de informação	Pertinente	<p>No texto original o autor refere a presença de um pássaro branco que ajuda os personagens a chegarem à casa de chocolate contuso não refere qual a espécie de pássaro avistada. Por sua vez, no reconto escrito a aluna refere o</p>		Não pertinente	
Invenção de informação	Pertinente	<p>No texto original o autor refere a presença de um pássaro branco que ajuda os personagens a chegarem à casa de chocolate contuso não refere qual a espécie de pássaro avistada. Por sua vez, no reconto escrito a aluna refere o</p>					
	Não pertinente						



			pássaro como sendo uma pomba branca. Este tipo de informação não se encontra presente no texto mas não constituiu qualquer alteração relevante no desenrolar do mesmo.
Estratégias discursivas	Dinâmica textual		A aluna ao longo da sua produção escrita utiliza um discurso misto, ou seja, direto e indireto, o que torna o seu texto muito interessante e apelativo.
Fidelidade	História original		No reconto escrito realizado o aluno cingiu-se à história lida e não acrescentou aspetos relacionados com a sua perspetiva pessoal.
	Perspetiva pessoal		
Outros aspetos	Pontuação		No reconto realizado a aluna apresenta um erro relativo à pontuação, pois não coloca um ponto de interrogação a sinalizar uma questão feita pelo personagem (Por exemplo: “- Pai, onde estás – gritavam eles em coro [...]”). As vírgulas ou pontos finais assinalados na correção do reconto escrito são referentes à construção frásica que deveria ser alterada.
	Erros ortográficos		A nível de erros ortográficos a aluna cometeu erros fonéticos percetivos de substituição (Por exemplo: “Lanhador” – lenhador; “mão” – não; “boscar” – buscar; “nevueiro” – nevoeiro; “escureser” – escurecer; “abriu” – abriu; “dedo” – medo; “entuziasmamo-nos” – entusiasmano-nos; “estavão” – estavam; “chegarão” – chegaram; “fagam” – fogão; “forão” – foram; “ponba” – pomba...), erros fonéticos percetivos de omissão (por exemplo: “levou-se” – levantou-se;



		<p>“seguissem” – seguissem; “empurrou-a” – empurrou-a; “feliz” – felizes...), erros fonéticos percetivos de adição (Por exemplo: “couro” – coro) e erros linguísticos de individualização lexical (por exemplo: “derepente” – de repente).</p>
	<p>Construção Frásica</p>	<p>Ao contrário de outros colegas, a aluna utiliza frases complexas que se tornam extensas. (Por exemplo: Texto da aluna: “[...] Depois encostaram-se a uma árvore e adormeceram. Ao acordarem viram uma pomba, branca como a neve e começou a voar rasteiramente para que eles a seguissem, lá foram acompanhados pela pomba até que chegaram ao seu destino, uma casa com janelas de rebuçado transparente, telhado de chocolate e as paredes de bolo. [...]”</p> <p>Texto alternativo: [...] Depois encostaram-se a uma árvore e adormeceram. Quando acordaram viram uma pomba branca que voou rasteiramente para que eles a seguissem. Lá foram acompanhados pela pomba até que chegaram a uma casa com janelas de rebuçado transparente, telhado de chocolate e as paredes de bolo. [...])</p>
	<p>Coesão textual</p>	<p>Ao longo do texto escrito pela aluna, é verificável o uso de conectores lógicos e temporais para interligar os acontecimentos. Ao contrário do seu reconto inicial, no reconto final (agora em análise) a aluna relatou diversos pormenores da história e</p>



		conseguia obter um texto coeso, à exceção do desfecho final. Tal como referido anteriormente é notório que a aluna não dedicou ao desfecho final o mesmo tempo e concentração que dedicou às restantes partes.
Observações	O reconto escrito realizado pela aluna encontra-se muito próximo do que esperado num reconto escrito de uma narrativa. Neste mesmo ela já soube seleccionar, reorganizar e reutilizar a informação contida no texto original, porém o desfecho final ficou aquém das expectativas que se desenvolveram ao longo da leitura do restante texto.	



Aluno 3 – feminino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B.1– PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 2		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto escrito elaborado pela aluna conta com um total de cento e oitenta e três (183) palavras, pelo que difere do texto original em seiscentas e vinte e duas (622) palavras.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	No seu reconto a aluna não utiliza qualquer tipo de título que faça referência ao trabalho realizado. No que tange à abertura da história, a aluna inicia o reconto com a expressão “Era uma vez...”, apresenta as personagens principais e situa-as no espaço.
	Seleção e descrição de personagens	A aluna seleciona todas as personagens pertinentes para o desenvolvimento da história e dá um especial relevo às crianças, que são as personagens principais do texto original.
	Modo de descrição das personagens	O texto original não faz uma descrição detalhada dos personagens, mas refere que os meninos eram pobres e que a velha era uma bruxa que via muito mal. Estes aspetos foram em grande parte referidos pela aluna, à exceção do estado de visão da Bruxa.
	Descrição de lugares	A aluna ao longo do reconto escrito refere os locais onde decorrem as ações dos personagens, no entanto não os descreve de forma detalhada. (Por exemplo: “[...] encontraram uma casinha de chocolate e



		ficaram contentes por ter o que comer.” – a aluna poderia ter referido que a casinha de chocolate tinha paredes de bolo, janelas de rebuçado e telhado de chocolate.)
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	A aluna seleciona grande parte dos acontecimentos e peripécias ocorridas ao longo da história e relata-as com uma sequência lógica e cronológica correta.
	Invenção de informação	Pertinente Não pertinente
		No reconto em análise a aluna não utiliza informação relativa ao seu imaginário, cingindo-se apenas aos factos relatados no texto original.
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	A aluna realizou uma produção escrita com o recurso ao discurso indireto, pois apenas relatou a história e não utilizou o discurso direto para reescrever as falas dos personagens.
Fidelidade	História original Perspetiva pessoal	Durante toda a produção escrita a aluna manteve-se fiel à história original.
Outros aspetos	Pontuação	Em relação aos erros de pontuação, tal como no primeiro reconto realizado pela aluna é perceptível erros de colocação de vírgulas. (Por exemplo: Texto aluna: “[...] Depois de andarem muito, encontraram uma casinha de chocolate, e ficaram contentes por ter o que comer. Mas de repente abriu-se a porta e saiu de lá uma velhinha.[...]” Texto alternativo: “[...] Depois de andarem muito encontraram uma casinha de chocolate e ficaram contentes por ter o que comer. Mas, de repente, abriu-se a porta e saiu de lá uma



		<p>velhinha.[...])</p> <p>É, ainda, perceptível a falta de utilização de ponto final parágrafo.</p>
	Erros ortográficos	<p>Ao nível de erros ortográficos a aluna cometeu erros fonéticos perceptivos de substituição (Por exemplo: “digidiram” – decidiram; “siu” – seu; “volço” - bolso), erros fonéticos perceptivos de omissão (por exemplo: “chgar” - chegar), e erros linguísticos de individualização lexical (por exemplo: “se perderam” – perderam-se; “os ia leválos” – os ia levar/ ia levá-los; “seguilo” – segui-lo).</p>
	Construção Frásica	<p>Ao contrário de outros colegas, a aluna utiliza frases complexas que se tornam extensas e recorre à conjunção –e para unir diversas frases simples. (Por exemplo: Texto da aluna: “Era uma vez dois irmãos que se chamavam Hansel e Gretel, o pai deles era lenhador e era muito pobre e tinha muitas dificuldades.”</p> <p>Texto alternativo: “Era uma vez dois irmãos que se chamavam Hansel e Gretel. O pai deles era um lenhador muito pobre e tinha muitas dificuldades.”</p> <p>Texto da aluna: “[...] Depois encontraram joias e fugiram a correr com elas no bolso e conseguiram chegar ao caminho para casa.”</p> <p>Texto alternativo: “[...] Depois encontraram joias, fugiram a correr com elas no bolso e conseguiram chegar ao caminho para casa.”)</p>
	Coessão textual	<p>Apesar de haver pequenas falhas ao nível de</p>



		informação pormenorizada em certos acontecimentos e peripécias, o texto apresentado pela aluna encontra-se coeso e coerente.
Observações	É notável uma melhoria considerável no trabalho da aluna ao nível da seleção, reorganização e reutilização de informação retirada do texto original.	



Aluno 4 – feminino – 9 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B.1 – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 2		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	
	Seleção e descrição de personagens	
	Modo de descrição das personagens	
	Descrição de lugares	
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	
	Invenção de informação	Pertinente
Não pertinente		
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	
Fidelidade	História original	
	Perspetiva pessoal	
Outros aspetos	Pontuação	
	Erros ortográficos	
	Construção Frásica	
	Coesão textual	
Observações	Ao longo da análise realizada ao reconto escrito da aluna em causa foi perceptível que a mesma fez uma cópia do texto original e em determinados momentos apenas utilizou sinónimos de palavras. (Por exemplo: Texto da aluna: “Era uma vez, há muito tempo, numa cabana vivia um lenhador com os seus dois filhos um rapaz e uma rapariga. A menina chamava-se	



Gretel e o rapaz chamava-se Hansel. O lenhador era tão mas tão pobre que tinha dificuldade em sustentá-los.”

Texto original: “Há muito tempo, numa cabana perto de um bosque, vivia um pobre lenhador com os seus dois filhos, um rapaz e uma rapariga. O menino chamava-se Hansel e a menina Gretel e o lenhador era tão pobre que tinha muita dificuldade em sustentá-los.” – Este tipo de situação ocorreu ao longo de todo o reconto escrito produzido pela aluna.)



Aluno 5 – masculino – 9 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B.1 – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 2		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto em análise conta com um total de duzentas e quarenta e oito (248) palavras, o que difere em quinhentas e cinquenta e sete (557) palavras do reconto original.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	O aluno utiliza como título do seu reconto escrito o título do texto original – Hansel e Gretel. O texto do aluno é começado com a expressão “Era uma vez...” e o aluno apresenta as duas personagens principais e situa no espaço da ação.
	Seleção e descrição de personagens	O aluno seleciona todas as personagens necessárias para o desenvolvimento da história e dá um especial destaque às personagens principais.
	Modo de descrição das personagens	O texto original não fornece muitas informações em relação às personagens, mas refere que o lenhador era muito pobre e tinha dificuldades em sustentar os filhos assim como refere que a velha era uma bruxa com uma visão muito fraca. No reconto escrito o aluno refere que o pai de Hansel e Gretel era muito pobre e não faz referência aos restantes detalhes dados pelo autor do texto original.
	Descrição de lugares	O aluno descreve a floresta onde os meninos se perdem como sendo sinistra e refere que a



		casinha que encontraram era feita de chocolate e tinha janelas de vidro.			
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	No que se refere à seleção e ordenação de acontecimentos e peripécias é verificável que o aluno seleciona uma parte parcial das peripécias ocorridas no texto original, contudo houve um conjunto de peripécias que não foram referidas pelo aluno e ajudavam o leitor a ter uma melhor compreensão do reconto. Mas, de um modo geral, é possível ficar a conhecer a história original através do reconto realizado.			
	Invenção de informação	<table border="1"> <tr> <td>Pertinente</td> <td rowspan="2">Toda a informação contida no reconto escrito foi retirada do texto lido pelo aluno.</td> </tr> <tr> <td>Não pertinente</td> </tr> </table>	Pertinente	Toda a informação contida no reconto escrito foi retirada do texto lido pelo aluno.	Não pertinente
Pertinente	Toda a informação contida no reconto escrito foi retirada do texto lido pelo aluno.				
Não pertinente					
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	No reconto escrito em análise o aluno utilizou apenas o discurso indireto, o que se torna pouco apelativo para o leitor.			
Fidelidade	<table border="1"> <tr> <td>História original</td> <td rowspan="2">O aluno narra no seu reconto acontecimentos da história original e não acrescenta aspetos relacionados com a sua perspetiva pessoal.</td> </tr> <tr> <td>Perspetiva pessoal</td> </tr> </table>	História original	O aluno narra no seu reconto acontecimentos da história original e não acrescenta aspetos relacionados com a sua perspetiva pessoal.	Perspetiva pessoal	
História original	O aluno narra no seu reconto acontecimentos da história original e não acrescenta aspetos relacionados com a sua perspetiva pessoal.				
Perspetiva pessoal					
Outros aspetos	Pontuação	O aluno não apresenta um número elevado de erros de pontuação, mas é de referir a colocação incorreta de duas vírgulas. (Por exemplo: “[...] Grete era muito gulosa, então, arrancou um pedaço de vidro de rebugado e chupou-o. [...]”)			
	Erros ortográficos	Não é notória uma grande quantidade de erros, contudo o aluno apresenta erros fonéticos percetivos de substituição (Por			



		<p>exemplo: “lanhador” – lenhador; “boscar” – buscar; “golosa” – gulosa; “convenseu” – convenceu; “broscamente” – bruscamente; “todo” - tudo) e erros linguísticos de individualização lexical (Por exemplo: “derrepente” – de repente).</p>
	<p>Construção Frásica</p>	<p>Ao nível da construção frásica o aluno não releva grandes dificuldades, porem existem frases simples que podem ser agrupadas e formar uma frase complexa. (Por exemplo: Texto do aluno – “A bruxa ensinou Gretel a mexer no forno. E então Gretel meteu a bruxa no forno e foi a correr libertar o irmão.” Texto alternativo – A bruxa ensinou Gretel a mexer no forno, então a menina meteu-a no forno e foi a correr libertar o irmão.)</p>
	<p>Coesão textual</p>	<p>No momento inicial e no desenvolvimento do reconto o aluno faz uma ligação entre todos os acontecimentos e momentos do reconto. Porém, quando começa a falhar algumas peripécias o aluno tende a escrever frases soltas e saltar de uns acontecimentos para os outros sem fazer uma ligação entre eles. (Por exemplo: “[...] A bruxa todos os dias dizia a Gretel para das comida ao irmão. Hansel engordava cada vez mais. A bruxa ensinou Gretel a mexer no forno. E então Gretel meteu a bruxa no forno e foi a correr libertar o irmão. Ao saírem daquela casa viram cofres cheios de joias e levaram tudo no bolso.</p>



		O pai chorou de alegria de ter voltado a ver os seus filhos.”)
Observações	Após análise do reconto escrito 1 e reconto escrito 2, é verificável que o aluno melhorou ao nível de seleção, reorganização e reutilização da informação retirado do texto original.	



Aluno 6 – feminino – 10 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B.1 – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 2		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto escrito da aluna tem uma diferença de setecentas (700) palavras do conto original, pelo que o recontp conta com cento e cinco (105) palavras.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	A aluna intitula o seu reconto escrito como “O Resumo da história Hansel e Gretel”. Para dar início ao reconto escrito a aluna não utiliza uma expressão que marca o início de uma narrativa. O reconto escrito é iniciado de imediato com a apresentação dos personagens e situação na qual se encontram. (Por Exemplo: “Hansel e Gretel foram, buscar lenha ao bosque com o pai (...)”).
	Seleção e descrição de personagens	A aluna seleciona todas as personagens relevantes para a realização do reconto escrito.
	Modo de descrição das personagens	A aluna descreve o lenhador como um homem pobre que não tinha como sustentar os filhos, mas não faz nenhuma referência à má visão da bruxa nem descreve os lugares onde ocorrem as ações.
	Descrição de lugares	
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	No reconto analisado é perceptível um maior cuidado por parte da aluna na seleção de acontecimentos e peripécias ocorridos no texto original, mas a aluna só faz uma seleção parcial dos acontecimentos. Já a forma como a aluna optou por organizar



		a informação selecionada não foi de todo correta e clara. (Por exemplo: Hansel e Gretel foram, buscar lenha ao bosque com o pai o pai, de Hansel e Gretel não tinha muita, possibilidade de sustentá-los, e então Hansel e Gretel andaram tanto que afastaram do pai cheios de fome e frio, e adormeceram ao, pé de uma árvore.)			
	Invenção de informação	<table border="1"> <tr> <td>Pertinente</td> <td rowspan="2">Toda a informação utilizada no reconto analisado encontra-se na história original.</td> </tr> <tr> <td>Não pertinente</td> </tr> </table>	Pertinente	Toda a informação utilizada no reconto analisado encontra-se na história original.	Não pertinente
Pertinente	Toda a informação utilizada no reconto analisado encontra-se na história original.				
Não pertinente					
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	A aluna utilizou no seu reconto o discurso indireto.			
Fidelidade	<table border="1"> <tr> <td>História original</td> <td rowspan="2">A aluna apenas utiliza aspetos que se encontram na história original e não faz referência à sua perspetiva pessoal.</td> </tr> <tr> <td>Perspetiva pessoal</td> </tr> </table>	História original	A aluna apenas utiliza aspetos que se encontram na história original e não faz referência à sua perspetiva pessoal.	Perspetiva pessoal	
História original	A aluna apenas utiliza aspetos que se encontram na história original e não faz referência à sua perspetiva pessoal.				
Perspetiva pessoal					
Outros aspetos	Pontuação	No reconto avaliado a aluna faz um uso excessivo de vírgulas e não utiliza o ponto final para assinalar o início de uma nova ideia. (Por exemplo: “Hansel e Gretel foram, buscar lenha ao bosque com o pai o pai, de Hansel e Gretel não tinha muita, possibilidade de sustentá-los, e então Hansel e Gretel andaram tanto que afastaram do pai cheios de fome e frio, e adormeceram ao, pé de uma árvore.”)			
	Erros ortográficos	A aluna apresenta erros fonéticos percetivos de substituição (Por exemplo: “Hansel” – Hansel; “boscar” – buscar; “pucibilidades” – possibilidades...), erros fonéticos percetivos de omissão (Por exemplo: “esa” - essa), erros			



		fonéticos percetivos de adição (Por exemplo: “Geretel” – Gretel; “apousa” – pausa...) e erros de acentuação gráfica de incerteza (Por exemplo: “arvore” – árvore; “manha” - manhã).
	Construção Frásica	A aluna escreve frases complexas demasiado extensas e com muita informação que não fica interligada de uma forma coesa. Este facto faz com que o texto se torne pouco atrativo e percetível para o leitor. (Por exemplo: “De manhã ao acordar viram uma pomba pron... (palavra desconhecida) que pouasa no ramo da árvore de canto baixinho voou, e os meninos puseram-se a seguir a pomba e chegaram a, uma casa que, era, feita de doce.”)
	Coesão textual	
Observações	Em comparação com o primeiro reconto escrito realizado pela aluna, a mesma já foi capaz de fazer uma seleção de alguns acontecimentos da história original e recontá-los sem os distorcer.	



Aluno 7 – feminino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B.1 – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 2		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto escrito elaborado pela aluna tem uma diferença de quinhentas e cinquenta e uma (551) palavras do texto original, pelo que contem um total de duzentas e cinquenta e quatro (254) palavras.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	Tal como no primeiro reconto realizado pela aluna, a mesma esquece-se de colocar um título alusivo ao trabalho realizado. Como abertura da sua história utiliza a expressão “Era uma vez...”, apresenta as personagens principais e situa-as no espaço.
	Seleção e descrição de personagens	Ao longo de todo o reconto é verificável que a aluna seleciona todas as personagens pertinentes para o desenrolar da história.
	Modo de descrição das personagens	Contudo, não faz uma descrição das mesmas. O texto original não fornece uma descrição das personagens, mas refere que o lenhador era muito pobre e que a bruxa tinha má visão. Estes mesmos aspetos poderiam ter sido referidos pela aluna.
	Descrição de lugares	Quanto à descrição de lugares, o autor do texto lido descreve a casinha da bruxa como uma casinha de chocolate, com janelas de rebuçado, paredes de bolo e telhas de chocolate. Também este aspeto não foi referenciado pela aluna.
	Ordem lógica dos	No que remete à seleção de acontecimentos e



	acontecimentos/peripécias (coerência)	<p>peripécias, mais uma vez a aluna mostrou-se capaz de realizar uma seleção, reorganização e reutilização de informação retirada da narrativa original.</p> <p>No Entanto, no reconto agora em análise a aluna foi mais contida em pormenores o que não foi prejudicial para o reconto realizado, uma vez que a aluna conseguiu finalizar o reconto no tempo estipulado e este encontra-se coerente e perceptível.</p>	
	Invenção de informação	Pertinente	Toda a informação utilizada no reconto escrita foi retirada do texto lido.
Não pertinente			
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	<p>Ao contrário do que havia feito no primeiro reconto escrito que realizou, a aluna utilizou somente o discurso indireto.</p>	
Fidelidade	História original	<p>A aluna manteve-se fiel aos acontecimentos da história original e não acrescentou a sua perspectiva pessoal no reconto que realizou.</p>	
	Perspetiva pessoal		
Outros aspetos	Pontuação	<p>Os erros de pontuação cometidos pela aluna encontram-se ligados à sua construção frásica, pois a aluna utiliza frases complexas demasiado extensas e não utiliza o parágrafo para assinalar a introdução de uma nova ideia. (exemplos no tópico “Construção frásica”)</p>	
	Erros ortográficos	<p>A aluna não apresenta um número elevado de erros, no entanto o reconto escrito contém erros fonéticos perceptivos de substituição (Por exemplo: “prepara-se” – preparasse; “emporroa” – empurrou-a), erros fonéticos</p>	



		<p>perceptivos de omissão (Por exemplo: “construí” – construiu; “prende-o” – prendeu-o), erros linguísticos de individualização lexical (Por exemplo: “envez” – em vez) e erros de acentuação gráfica de incerteza (Por exemplo: “á” - à).</p>
	<p>Construção Frásica</p>	<p>Tal como referido, a aluna utiliza frases complexas demasiado extensas e não utiliza o parágrafo para assinalar a introdução de uma nova ideia. Tende a utilizar a conjunção –e para unir diversas frases simples de modo a obter uma frase complexa. (Por exemplo: texto da aluna – “[...] À noite a bruxa preparou a cama para eles dormirem e no dia seguinte foi tirar Hansel da cama e prendeu-o numa gaiola e ordenou a Gretel que preparasse muito comer para o irmão mas cada dia a bruxa ia ver o dedo de Hansel para ver se o comia, mas em vez disso ele mostrava-lhe um osso. [...]”</p> <p>Texto alternativo - À noite a bruxa preparou a cama para eles dormirem, mas no dia seguinte foi lá tirar Hansel, prendeu-o numa gaiola e ordenou a Gretel que preparasse muito comer para o irmão.</p> <p>A cada dia que passava a bruxa ia ver o dedo de Hansel para saber se o comia, mas em vez disso ele mostrava-lhe um osso.)</p>
	<p>Coesão textual</p>	<p>Apesar de não ter parágrafos e separação dos momentos da histórias. O texto da aluna encontra-se bem interligado e permite ao</p>



		leitor fazer uma leitura clara e compreender todo o seu conteúdo.
Observações	A aluna demonstra uma boa capacidade de seleção, reorganização e reutilização de informação, porém deveria ter tido um maior cuidado com a sua produção escrita, tal como teve no primeiro reconto escrito que realizou.	



Aluno 8 – feminino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B.1 – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 2		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto escrito em análise contém cento e vinte e uma (121) palavras enquanto que o texto original conta com oitocentas e cinco (805) palavras.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	Tal como no reconto realizado pela aluna na fase inicial do projeto de intervenção, o reconto agora em análise não contém título. Como expressão de abertura para o seu reconto escrito a aluna optou por “Um dia, há muito tempo...” e prossegue a produção escrita com a apresentação dos personagens e local de ação.
	Seleção e descrição de personagens	Ao longo de todo o reconto é verificável que a aluna seleciona todas as personagens pertinentes para o desenrolar da história. Porém esquece-se de um elemento importante para o desenrolar da história – o pássaro que aparece na floresta e encaminha os meninos até à casinha de chocolate.
	Modo de descrição das personagens	O texto original não fornece uma descrição das personagens, mas refere que o lenhador era muito pobre e que a bruxa tinha má visão.
	Descrição de lugares	Estes mesmos aspetos poderiam ter sido referidos pela aluna. Quanto à descrição de lugares, o autor do texto lido descreve a casinha da bruxa como uma casinha de chocolate, com janelas de



		rebuçado, paredes de bolo e telhas de chocolate. Também este aspeto não foi referenciado pela aluna.			
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	A aluna demonstrou dificuldade na seleção de acontecimentos e peripécias importantes assim como distorceu um episódio importante para o desenvolvimento da narrativa, o que fez com que o reconto escrito elaborado ficasse incompleto e pouco perceptível para os leitores. (Por exemplo: “Um dia há muito tempo um menino Hansel e uma menina Gretel tinham ido com o pai cortar lenha e depois o pai perdeu-se (...)” – na história original quem se perdeu foram os meninos e não o pai. “[...] A bruxa mandou Gretel limpar a casa e depois ela tinha empurrado a bruxa e ela tinha uma arca com dinheiro e ele tirou a arca e ficou sempre com dinheiro nunca ficou sem dinheiro.” – a falta de informação (e a própria construção frásica) fazem com que o texto seja incoerente e confuso.)			
	Invenção de informação	<table border="1"> <tr> <td>Pertinente</td> <td rowspan="2">Apesar da aluna tem distorcido uma situação ocorrida no texto original, as informações contidas no reconto foram retiradas da narrativa original.</td> </tr> <tr> <td>Não pertinente</td> </tr> </table>	Pertinente	Apesar da aluna tem distorcido uma situação ocorrida no texto original, as informações contidas no reconto foram retiradas da narrativa original.	Não pertinente
Pertinente	Apesar da aluna tem distorcido uma situação ocorrida no texto original, as informações contidas no reconto foram retiradas da narrativa original.				
Não pertinente					
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	A aluna tenta integrar no reconto escrito o discurso indireto e o discurso direto, no entanto a ligação entre ambos não é bem sucedida. (Por exemplo: Texto da aluna - “[...] a Gretel teve a gritar diz papá papá mas			



		<p>ele não ouvia [...]"</p> <p>Texto alternativo – “[...] a Gretel gritava: - “Papá! Papá!” – mas ele não ouvia [...]"</p>
Fidelidade	História original	<p>Apesar da aluna tem destorcido uma situação ocorrida no texto original, todo o seu reconto baseava-se em aspetos da história original.</p>
	Perspetiva pessoal	
Outros aspetos	Pontuação	<p>Os erros de pontuação cometidos pela aluna encontram-se ligados à construção frásica, pois a aluna utiliza frases complexas demasiado extensas e não utiliza vírgulas e ponto finais. (Exemplo no tópico “Construção frásica”)</p>
	Erros ortográficos	<p>A aluna apresenta erros fonéticos percetivos de substituição (por exemplo: “comesaram” – começaram; “Hensel” – Hansel; “oivia” – ouvia; “enporrado” – empurrado), erros fonéticos percetivos de omissão (por exemplo: “a” – há; “cheio” - cheios), erros linguísticos de individualização lexical (Por exemplo: “derepente” – de repente) e erros de acentuação gráfica de incerteza (por exemplo: “a” - há)</p>
	Construção Frásica	<p>Tal como referido acima, a aluna escreve frases complexas demasiado extensas e utiliza a conjunção –e para estabelecer uma ligação entre as mesmas, o que dificulta a leitura e compreensão por parte do leitor. (Por exemplo: Texto da aluna – “Um dia há muito tempo um menino Hansel e uma menina Gretel tinham ido com o pai cortar lenha e depois o pai perdeu-se e o Hansel e a Gretel</p>



		<p>ficaram sozinhos a Gretel teve a gritar diz papá papá mas ele não ouvia e ficaram horas a caminhar e estavam cheios de fome e sem abrigo. De manhã começaram a caminhar e de repente viram uma casa de chocolate o Hansel trepou a casa e comeu um bocado do telhado e veio uma bruxa malvada a bruxa mandou a Gretel limpar a casa e depois ela tinha empurrado a bruxa e ela tinha uma arca com dinheiro e ele tirou a arca e ficou sempre com dinheiro nunca ficou sem dinheiro.”</p> <p>Texto alternativo – Um dia, há muito tempo, um menino chamado Hansel e uma menina chamada Gretel tinham ido com o pai cortar lenha. Enquanto estavam no bosque Hansel e a Gretel perderam-se e ficaram sozinhos.</p> <p>A Gretel começou a gritar: “- Papá! Papá!” - maso pai não ouvia. Os meninos ficaram horas a caminhar, estavam cheios de fome e sem abrigo.</p> <p>De manhã começaram a caminhar e de repente viram uma casa de chocolate.O Hansel trepou a casa e comeu um bocado do telhado de chocolate, mas veio uma bruxa malvada que os convenceu a entrar em casa.</p> <p>A bruxa mandou a Gretel limpar a casa, mas Gretel empurrou a bruxa que tinha uma arca com dinheiro, tirou-lhe a arca e ficou sempre com dinheiro para ela, para o Hansel e o para pai.(Alteração feita de acordo com o texto da aluna. Não corresponde a um reconto correto do texto original)</p>
--	--	---



	Coesão textual	<p>O texto produzido pela aluna mostra uma falta de coesão devido à ausência de acontecimentos e pormenores importantes para compreender a história no seu global. Esta mesma ausência de acontecimentos fez com que a aluna “saltasse” de umas situações para as outras sem haver uma ligação entre as ideias.</p> <p>O uso exagerado de pronomes pessoais também faz com que a leitora seja confusa uma vez que o leitor fica sem saber a que personagem se refere.</p>
Observações	A aluna apresenta dificuldades tanto ao nível de produção escrita (construção frásica) bem como ao nível de seleção e reutilização da informação retirada de um texto original.	



Aluno 9 – masculino – 9 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B.1 – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 2		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto produzido pelo aluno conta com um total de trezentas e oitenta e uma (381) palavras.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	No reconto agora em análise o aluno intitula o seu reconto como “Reconto escrito da história «Hansel e Gretel»”. Para iniciar o seu reconto escrito aluno utilizou a expressão “Em tempos que já lá vão...” e apresentou as personagens principais assim como as situou no espaço.
	Seleção e descrição de personagens	O aluno seleciona todas as personagens pertinentes para o desenrolar da história.
	Modo de descrição das personagens	O texto original não fornece uma descrição das personagens, mas refere que o lenhador era muito pobre e que a bruxa tinha má visão.
	Descrição de lugares	Este primeiro aspeto (pobreza do lenhador) poderia ter sido referidos pelo aluno. Quanto à descrição de lugares, o autor do texto lido descreve a casinha da bruxa como uma casinha de chocolate, com janelas de rebuçado, paredes de bolo e telhas de chocolate. Também este aspeto não foi referenciado pelo aluno.
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	Em relação ao primeiro reconto escrito realizado, é notória uma melhoria na seleção de acontecimentos e peripécias ocorridas ao



		longo da narrativa. O aluno demonstrou uma melhoria na capacidade de selecionar, reorganizar e reutilizar a informação que retirou do texto lido.		
	Invenção de informação	<table border="1"> <tr> <td>Pertinente</td> <td rowspan="2">Toda a informação utilizada no reconto escrito foi retirada do texto original.</td> </tr> <tr> <td>Não pertinente</td> </tr> </table>	Pertinente	Toda a informação utilizada no reconto escrito foi retirada do texto original.
Pertinente	Toda a informação utilizada no reconto escrito foi retirada do texto original.			
Não pertinente				
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	O aluno utiliza como estratégias discursivas o discurso indireto para narrar as peripécias e acontecimentos e o discurso direto para estabelecer um diálogo entre os personagens. A utilização de um discurso misto (indireto e direto) torna a leitura do reconto mais interessante para o leitor.		
Fidelidade	História original	O aluno manteve-se fiel à história original e não acrescentou aspetos relativos à sua perspetiva pessoal.		
	Perspetiva pessoal			
Outros aspetos	Pontuação	<p>No reconto em análise o aluno tende a fazer uma má colocação de pontuação em frases complexas. (Por exemplo: texto do aluno – “(...) Ao acordar Hansel encontra um pássaro branco como a neve que estava pousado no ramo, o pássaro levantou voo e, Hansel e Gretel seguiram-no até que encontraram uma casa de chocolate e uma bruxa malvada disfarçada de velhinha afirmou.”</p> <p>Texto alternativo – (...) Ao acordar, Hansel encontra um pássaro, branco como a neve, que estava pousado no ramo. O pássaro levantou voo e Hansel e Gretel seguiram-no até que encontraram uma casa de chocolate,</p>		



		onde uma bruxa malvada disfarçada de velhinha afirmou:)
	Erros ortográficos	O aluno apresenta erros fonéticos percetivos de substituição (por exemplo: “lanhador” – lenhador; “assendê-lo” – acendê-lo; “emporro-a” – empurrou-a; “fecho-a” – fechou-a), erros fonéticos percetivos de adição (por exemplo: “enssinar” – ensinar) e erros de acentuação gráfica por incerteza (por exemplo: “manha” – manhã).
	Construção Frásica	O aluno escreve frases demasiado complexas que poderiam ser transformadas em frases simples para uma melhor perceção leitora. (Por exemplo: texto do aluno – “(...) Ao acordar Hansel encontra um pássaro branco como a neve que estava pousado no ramo, o pássaro levantou voo e, Hansel e Gretel seguiram-no até que encontraram uma casa de chocolate e uma bruxa malvada disfarçada de velhinha afirmou.” Texto alternativo – (...) Ao acordar, Hansel encontra um pássaro, branco como a neve, que estava pousado no ramo. O pássaro levantou voo e Hansel e Gretel seguiram-no até que encontraram uma casa de chocolate, de onde saiu uma bruxa malvada disfarçada de velhinha que afirmou:)
	Coessão textual	O texto do aluno encontra-se coeso, claro e percetível. É feita uma ligação entre os acontecimentos que vão ocorrendo que permitem ao leitor compreender a história



	original.
Observações	Em comparação com o reconto escrito realizado em fase inicial, o aluno demonstra uma melhor capacidade de escrita assim como de seleção, reorganização e reutilização de informação.



Aluno 10 – masculino – 9 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B.1 – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 2		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto escrito produzido pelo aluno conta com um total de setecentas e onze (711) palavras, o que faz uma diferença de noventa e quatro (94) palavras do reconto original.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	O aluno não intitula o reconto escrito e inicia o mesmo com a expressão “Um dia, há bastante tempo atrás...” bem como apresenta o personagem principal e situação na qual se encontra o mesmo.
	Seleção e descrição de personagens	Na realização do reconto escrito o aluno seleciona todas as personagens importantes para o desenrolar da ação, em específico, Hansel e Gretel (personagens principais), o pai, o pássaro e a bruxa (personagens secundários).
	Modo de descrição das personagens	O texto original não fornece uma descrição das personagens, mas refere que o lenhador era muito pobre e que a bruxa tinha má visão e ambos os aspetos foram referidos no reconto.
	Descrição de lugares	Quanto à descrição de lugares, o aluno descreve, tal como o autor do texto lido, a casinha da bruxa como uma casinha de chocolate, com janelas de rebuçado, paredes de bolo e telhas de chocolate.
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias	No que remete à seleção dos acontecimentos e peripécias é verificável que o aluno



	(coerência)	seleciona todos os acontecimentos e peripécias contidos no texto original que são necessários para o desenrolar da história e ordena os mesmo de uma forma lógica e cronológica.			
	Invenção de informação	<table border="1"> <tr> <td>Pertinente</td> <td rowspan="2">Toda a informação utilizada no reconto escrito foi retirada do texto lido.</td> </tr> <tr> <td>Não pertinente</td> </tr> </table>	Pertinente	Toda a informação utilizada no reconto escrito foi retirada do texto lido.	Não pertinente
Pertinente	Toda a informação utilizada no reconto escrito foi retirada do texto lido.				
Não pertinente					
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	<p>Como estratégias discursivas, o aluno utilizou no reconto o discurso indireto e o discurso direto. O uso de um discurso misto torna o reconto mais interessante para o leitor.</p> <p>Contudo houve uma situação em que o aluno não foi claro na passagem do discurso indireto para o discurso direto. (Por exemplo: “[...] Logo a seguir disse a Gretel para fazer comida para irmão porque estava muito magro e tinha que engordar, porque quando ele estiver forte vou assar no forno e comê-lo. [...]”.)</p>			
Fidelidade	<table border="1"> <tr> <td>História original</td> <td rowspan="2">O aluno manteve-se fiel à história que leu e não acrescentou aspetos relativos à sua perspectiva pessoal.</td> </tr> <tr> <td>Perspetiva pessoal</td> </tr> </table>	História original	O aluno manteve-se fiel à história que leu e não acrescentou aspetos relativos à sua perspectiva pessoal.	Perspetiva pessoal	
História original	O aluno manteve-se fiel à história que leu e não acrescentou aspetos relativos à sua perspectiva pessoal.				
Perspetiva pessoal					
Outros aspetos	Pontuação	<p>O aluno apresenta dificuldades de pontuação na construção de frases complexas extensas. Tal facto deve-se à vontade de querer utilizar a maior quantidade de informação possível. (Por exemplo: Texto do aluno – “Mas um dia, Hansel e Gretel foram ajudar o seu pai na apanha da lenha no bosque, quando repararam que estavam muito afastados do</p>			



		<p>seu pai mas logo escureceu, isto quer dizer que acabaram por se perder. (...)”</p> <p>Texto alternativo – Mas um dia, Hansel e Gretel foram ajudar o seu pai a apanhar lenha no bosque. Quando repararam que estavam muito afastados do seu pai começou a escurecer e eles acabaram por se perder.)</p> <p>[Neste caso específico, o tópico em análise encontra-se interligado com o tópico “Construção Frásica”.]</p>
	<p>Erros ortográficos</p>	<p>O aluno apresenta erros fonéticos percetivos de omissão (por exemplo: “à” – há; “disse-le” – disse-lhe), erros fonéticos percetivos de adição (por exemplo: “enganhar” - enganar), erros linguísticos de individualização lexical (por exemplo: “tiver” – estiver) e erros de acentuação gráfica de incerteza (por exemplo: “manha” – manhã; “ve” – vê; “la” - lá).</p>
	<p>Construção Frásica</p>	<p>O aluno escreve frases simples que poderiam ser reconstruídas de forma a criar uma frase complexa assim como utiliza frases complexas demasiado extensas e, por vezes, não consegue construir frases corretamente. O uso de parágrafos por parte do aluno é pouco visível, o que seria necessário para separar algumas ideias do reconto. Outro erro de construção frásica cometido pelo aluno foi o facto de não assinalar uma fala do personagem e incluí-la durante um discurso indireto, o que faz com que o leitor pense que o narrador ganhou uma voz ativa e pertence à</p>



		<p>história recontada. (Por exemplo: Texto do aluno – “A Gretel disse que se tinham perdido.</p> <p>E o Hansel disse logo a seguir que tinham muita fome.”</p> <p>Texto alternativo – Os meninos disseram que se tinham perdido e que estavam com muita fome.</p> <p>Texto do aluno – “(...) Mas na verdade a velha era uma bruxa má que queria devorar os meninos. Quando ficou de noite a bruxa arranjou umas camas para os meninos dormirem, eles ficaram felizes porque tinham encontrado uma casa para dormir. De manhã a bruxa fechou o Hansel na gaiola depois de o tirar à força da cama. Logo a seguir disse a Gretel para fazer comida para irmão porque estava muito magro e tinha que engordar, porque quando ele estiver forte vou assar no forno e comê-lo. [...]”</p> <p>Texto alternativo – Mas na verdade a velha era uma bruxa má que queria devorar os meninos.</p> <p>Quando ficou de noite a bruxa arranjou umas camas para os meninos dormirem, eles ficaram felizes porque tinham encontrado um lugar para ficar.</p> <p>De manhã a bruxa fechou o Hansel na gaiola depois de o tirar à força da cama. Logo a seguir disse a Gretel para fazer comida para irmão porque estava muito magro e tinha que</p>
--	--	---



		engordar. - Quando ele estiver forte vou assá-lo no forno e comê-lo. – disse a bruxa.)
	Coesão textual	O texto do aluno encontra-se coeso, claro e perceptível. É feita uma ligação entre os acontecimentos que vão ocorrendo que permitem ao leitor compreender a história original.
Observações	O aluno demonstra um trabalho menos cuidado ao nível de escrita em comparação com o primeiro reconto escrito realizado. Mas no que se refere à seleção, reorganização e reutilização de informação retirada do texto original, o aluno demonstrou uma boa capacidade. Contudo, é necessário trabalhar sempre no sentido de aperfeiçoar as capacidades referidas.	



Aluno 11 – feminino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B.1 – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 2		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto da aluna conta com um total de trezentas (300) palavras, o que difere em quinhentas e cinco (505) palavras do conto original.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	A aluna não intitula o seu reconto e inicia-o coma expressão “Era uma vez...” assim como apresenta as personagens principais e a situação na qual se encontram.
	Seleção e descrição de personagens	Na realização do reconto escrito o aluna seleciona todas as personagens importantes para o desenrolar da ação, em específico, Hansel e Gretel (personagens principais), o pai, o pássaro e a bruxa (personagens secundários).
	Modo de descrição das personagens	O texto original não fornece uma descrição das personagens, mas refere que o lenhador era muito pobre e que a bruxa tinha má visão. Este primeiro aspeto (pobreza do lenhador) poderia ter sido referidos pelo aluno. Quanto à descrição de lugares, o autor do texto lido descreve a casinha da bruxa como uma casinha de chocolate, com janelas de rebuçado, paredes de bolo e telhas de chocolate. Também este aspeto não foi referenciado pelo aluno.
	Descrição de lugares	
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias	A aluna faz uma seleção parcial dos acontecimentos narrados na história lida.



	(coerência)	Apesar da aluna não ter selecionado acontecimentos que poderiam ser interessantes para o desenrolar da história, os acontecimentos e peripécias selecionados foram suficientes para elaborar um reconto fidedigno à história original, claro e perceptível para o leitor		
	Invenção de informação	<table border="1"> <tr> <td>Pertinente</td> <td rowspan="2">Toda a informação utilizada no reconto escrito encontra-se na história original lida pela aluna.</td> </tr> <tr> <td>Não pertinente</td> </tr> </table>	Pertinente	Toda a informação utilizada no reconto escrito encontra-se na história original lida pela aluna.
Pertinente	Toda a informação utilizada no reconto escrito encontra-se na história original lida pela aluna.			
Não pertinente				
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	A aluna apenas utilizou o discurso indireto como estratégia discurso. O uso do discurso direto aliado ao discurso indireto teria sido uma mais-valia para o reconto realizado.		
Fidelidade	História original	A aluna manteve-se fiel à história lida e não acrescentou aspetos relacionados com a sua perspetiva pessoal.		
	Perspetiva pessoal			
Outros aspetos	Pontuação	Os erros de pontuação constatados no reconto da aluna são relativos à colocação incorreta de algumas vírgulas. A aluna cujo reconto está em análise, construiu um texto de longa extensão e não utilizou o parágrafo para fazer uma divisão do texto. (Exemplo no tópico “Construção Frásica”)		
	Erros ortográficos	A aluna apresenta um erro linguístico de individualização lexical (Por exemplo: “alimenta-se” - alimentasse).		
	Construção Frásica	A aluna construiu um texto de longa extensão e não utilizou o parágrafo para fazer uma divisão do texto. (Por exemplo: Texto da		



		<p>aluna – “[...] Os meninos que estavam cheios de fome começaram logo a comer. De repente abriu-se a porta e apareceu uma velha senhora que os convidou a entrar para comerem uma maravilhosa refeição. O que as crianças ainda não sabiam é que a velhinha era na realidade uma bruxa má, que, atraía as crianças desta forma para as comer. As crianças passaram lá a noite e pela manhã a bruxa má, fechou o rapaz numa gaiola para que a irmã o alimentasse para o engordar para depois comer. [...]” (foi retirado um excerto do texto da aluna para demonstrar as duas falhas de modo a que não fosse utilizado o texto na sua integra.).</p> <p>Texto alternativo – Os meninos que estavam cheios de fome começaram logo a comer.</p> <p>De repente abriu-se a porta e apareceu uma velha senhora que os convidou a entrar para comerem uma maravilhosa refeição. O que as crianças ainda não sabiam é que a velhinha era, na realidade, uma bruxa má que atraía as crianças desta forma para as comer.</p> <p>As crianças passaram lá a noite e pela manhã a bruxa má fechou o rapaz numa gaiola e Gretel teve que o alimentar para ele ficar gordo e a bruxa o comer.)</p>
	<p>Coesão textual</p>	<p>O texto da aluna encontra-se coeso, claro e perceptível. É feita uma ligação entre os acontecimentos que vão ocorrendo que permitem ao leitor compreender a história original.</p>



Observações	Em comparação com o reconto escrito realizado pela aluna na fase inicial do projeto, é perceptível uma melhoria tanto ao nível de escrita bem como ao nível de seleção, reorganização e reutilização da informação fornecida pelo texto original.
-------------	---



Aluno 12 – masculino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B.1 – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 2		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto conta com cento e vinte e sete (142) palavras.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	Como título do seu reconto escrito, o aluno colocou “Hansel e Gretel”. O aluno inicia o reconto com a usual dos textos narrativos – “Era uma vez...” e apresenta as personagens da sua história.
	Seleção e descrição de personagens	O aluno inclui no seu reconto o Hansel e Gretel (personagens principais), o pai (uma das personagens secundárias) e a mãe (uma personagem inventada pelo aluno).
	Modo de descrição das personagens	Não existe uma descrição dos personagens nem dos lugares onde decorrem as ações.
	Descrição de lugares	
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	No reconto em análise é verificável que o aluno utilizou alguns acontecimentos da história original, no entanto foram acontecimentos de pouca relevância para o desenrolar da história e que estando isolados dos restantes não ajudam o leitor a compreender o reconto.
Invenção de informação	Pertinente	A informação contida no reconto escrito foi retirada da imaginação do aluno e agrupada à pouca informação retirada do texto original, o que alterou por completo a história inicialmente lida.
	Não pertinente	



Estratégias discursivas	Dinâmica textual	No reconto em estudo o aluno utiliza o discurso do narrador e o discurso direto, embora este não se encontre devidamente assinalado. (Exemplo no tópico “Construção Frásica”)
Fidelidade	História original	O aluno coloca toda a sua perspetiva pessoal na produção escrita que realizou.
	Perspetiva pessoal	
Outros aspetos	Pontuação	O aluno faz um uso incorreto de vírgulas e não assinala devidamente o discurso direto. (exemplo no tópico “Construção Frásica”).
	Erros ortográficos	O aluno apresenta erros fonéticos percetivos de substituição (por exemplo: “lanha” – lenha; “acavaram” – acabaram; “estam” – estão; “fujão” – fujam; “disser” - dizer) e erros linguísticos de individualização lexical (por exemplo: “pá pá” – papá).
	Construção Frásica	Tal como referido, o aluno apresenta dificuldades em assinalar o discurso direto assim como escreve frases complexas extensas sem utilizar pontuação. Existe ainda a ocorrência de frases simples que podem ser agrupadas de modo a construir uma frase complexa. (Por exemplo: Texto do aluno – “Era uma vez dois meninos. O menino chama-se Hansel e a menina chama-se Gretel. Um dia Hansel e Gretel foram com o seu pai a um bosque buscar lenha e Hansel e Gretel sem darem por, isso afastaram-se tanto do pai e depois começaram a dizer: - Papá! Onde estás? – Hansel e Gretel cada



		<p>vez desaproximavam-se do pai sentaram-se debaixo de uma árvore e acabaram de adormecer e logo de manhã já conseguiam ver o caminho e conseguiram chegar a casa e Hansel e Gretel disseram:</p> <ul style="list-style-type: none">- Papá e o pai e a mãe a chorar disseram:- Hansel e Gretel estão bem a chorar eles disseram:- Estamos e o pai disse:- Nunca mais fujam de mim. <p>O Hansel e Gretel nunca mais fugiram de pé do pai.”</p> <p>Texto alternativo - Era uma vez dois meninos, Hansel e Gretel, que foram com o seu pai a um bosque buscar lenha. Sem darem por isso afastaram-se tanto do pai e começaram a gritar:</p> <ul style="list-style-type: none">- Papá! Onde estás? <p>Hansel e Gretel cada vez desaproximavam-se do pai. Já cansados sentaram-se debaixo de uma árvore e acabaram por adormecer. Logo de manhã já conseguiam ver o caminho e conseguiram chegar a casa. Ao verem os pais, Hansel e Gretel disseram:</p> <ul style="list-style-type: none">- Papá! <p>O pai e a mãe a chorar disseram:</p> <ul style="list-style-type: none">- Hansel e Gretel estão bem? -- Estamos! - responderam os meninos a chorar.- Nunca mais fujam de mim. – disse o pai preocupado.
--	--	--



		Hansel e Gretel nunca mais fugiram de pé do pai.)
	Coesão textual	O texto do aluno não apresenta uma ligação de ideias lógica e coesa.
Observações	Através de uma história lida, o aluno foi capaz de criar a sua própria história.	



Aluno 13 – masculino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B.1 – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 2		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto do aluno conta com um total de quatrocentas e oitenta e uma (481) palavras.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	O aluno não intitulou o reconto realizado. Para iniciar o seu reconto escrito o aluno utilizou a expressão “Há muito tempo...” e apresentou o personagem principal e situação na qual se encontrava.
	Seleção e descrição de personagens	Para realizar o reconto escrito o aluno selecionou Hanzel e Gretel (personagens principais), o pai e a bruxa (personagens secundários).
	Modo de descrição das personagens	O texto original não fornece uma descrição das personagens, mas refere que o lenhador era muito pobre e que a bruxa tinha má visão. Estes aspetos foram referidos pelo aluno. Quanto à descrição de lugares, o autor do texto lido descreve a casinha da bruxa como uma casinha de chocolate, com janelas de rebuçado, paredes de bolo e telhas de chocolate. Também este aspeto foi referenciado pelo aluno.
	Descrição de lugares	
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	O aluno seleciona grande parte dos acontecimentos e peripécias, porem confunde pequenos pormenores que não alteram significativamente o rumo do reconto elaborado.



	Invenção de informação	Pertinente	Todas as informações utilizadas no reconto escrito foram retiradas do texto original.
		Não pertinente	
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	<p>No decorrer da sua produção escrita, o aluno utiliza em maior quantidade o discurso indireto e tenta introduzir o discurso direto (uma fala), porém não o faz de modo adequado. (Por exemplo: Texto do aluno – “Gretel respondeu-lhe que não sabia acender o forno. E a bruxa disse que Gretel era inútil. Vê se aprendes. A velhinha abriu a porta (...)”</p> <p>Texto alternativo - Gretel respondeu-lhe que não sabia acender o forno e a bruxa disse:</p> <p>- Sua inútil, vê se aprendes.</p> <p>A velhinha abriu a porta (...).)</p>	
Fidelidade	História original	O aluno manteve-se fiel à história lida e não acrescentou pormenores da sua perspetiva pessoal.	
	Perspetiva pessoal		
Outros aspetos	Pontuação	<p>O aluno cometeu erros de pontuação ao nível da falta ou incorreta colocação de vírgulas. Ao longo da análise ao reconto é possível verificar que o aluno utilizou a conjunção –e para estabelecer uma ligação entre as ideias. (Por exemplo: Texto do aluno – “(...) Passado um momento Hansel viu um pássaro e parou para o ouvir e ele levantou voo e eles seguiram-no. E seguiram tantas horas, que chegaram a uma casinha onde pensavam que havia uma coisa para comer, e saber se podiam sair daquele bosque. (...)” [O uso</p>	



		<p>exagerado de pronomes pessoais também fazem com que o leitor sinta dúvidas em relação à personagem que está a ser referida.]</p> <p>Texto alternativo - Passado um momento Hansel viu um pássaro e parou para o ouvir. Quando o pássaro levantou voo os meninos seguiram-no e chegaram a uma casinha onde pensavam que havia uma coisa para comere saber como podiam sair daquele bosque.)</p>
	Erros ortográficos	<p>Os erros ortográficos apresentados pelo aluno são erros fonéticos percetivos de substituição (por exemplo: “recomesaram” – recomeçaram; “seios” – cheios; “rialidade” – realidade; “dissia” – dizia; “fexou” – fechou; “chupo-u” – “chupou-o”; “lanha” - lenha), erros fonéticos percetivos de omissão (por exemplo: “diso” – disse; “oro” – ouro; “chupo-u” – chupou-o) e erros de acentuação gráfica por incerteza (por exemplo: “amanhêcer” – amanhecer; “alguêm” – alguém.).</p>
	Construção Frásica	<p>No que respeita à construção frásica o aluno demonstra dificuldade em saber agrupar as ideias dado que utiliza frases complexas demasiado extensas ou utiliza diversas frases simples sem uma ligação entre elas. Estes aspetos fazem com que o texto do aluno não fique coeso e dá a sensação de que o aluno relata acontecimentos isoladamente. (Por exemplo: Texto do aluno – “(...) Hansel e Gretel deixaram cair as guloseimas que estavam a comer.</p>
	Coesão textual	



		<p>E acalmou-os a dizer que não se assustem. E perguntou-lhes como chegaram lá. Respondeu a Gretel que se perderam no bosque. Disse Hansel que tinha fome. E a velhinha disse para eles irem para casa. Depois disso a velhinha preparou-lhes um lanche.”</p> <p>Texto alternativo – Hansel e Gretel deixaram cair as guloseimas que estavam a comer. A velhinha disse-lhes que não se assustassem e perguntou-lhes como foram parar à Casinha de Chocolate. A Gretel respondeu que se perderam no bosque e o Hansel disse que estavam com muita fome.</p> <p>A velhinha muito simpática mandou-os entrar na casinha e preparou-lhes um lanche.)</p> <p>Outro aspeto que leva à falta de coesão e pouca clareza do texto é o facto de o aluno omitir palavras que ajudam a frase a ter sentido. (Por exemplo: Texto do aluno – “Passadas quatro semanas cansou-se que Hansel engordasse e disse a Gretel para acender o forno.”</p> <p>Texto alternativo - Passadas quatro semanas cansou-se de esperar que Hansel engordasse e disse a Gretel para acender o forno.)</p>
Observações	O aluno demonstra dificuldade na reorganização e reutilização de informação retirada do texto assim como revela dificuldades ao nível da elaboração de um texto coeso.	



Aluno 14 – feminino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B.1 – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 2		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto da aluna conta com um total de setenta e duas (72) palavras.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	A aluna intitula o seu reconto de “Hansel e Gretel” e inicia o mesmo com a expressão “Era uma vez...”. Na abertura da história a aluna apresenta as personagens principais e situa-as no espaço.
	Seleção e descrição de personagens	A aluna inclui no seu reconto as personagens principais, Hansel e Gretel, e uma personagem secundária, o pai dos meninos.
	Modo de descrição das personagens	Não é feita uma descrição de personagens nem lugares por parte da aluna.
	Descrição de lugares	
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	A aluna faz uma seleção pouco vasta de acontecimentos e peripécias que se encontram no desenvolver da história, pelo que no seu reconto faltam diversos elementos para que seja possível compreender o conteúdo da história original.
Invenção de informação	Pertinente	Toda a informação contida no reconto foi retirado o conto original lido pela aluna.
	Não pertinente	
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	A aluna apenas utiliza o discurso indireto.
Fidelidade	História original	A aluna manteve-se fiel à história que leu e não acrescentou nenhum acontecimento respeitante à sua perspetiva pessoal.
	Perspetiva pessoal	



Outros aspetos	Pontuação	Tendo em conta que o reconto produzido pela aluna não é extenso, mas esta apresenta erros de pontuação ao nível da falta de colocação de vírgulas. É, também, de referir que a aluna poderia ter utilizado o parágrafo para separar algumas ideias contidas no reconto. (Exemplo no tópico “Construção Frásica”)
	Erros ortográficos	A aluna apresenta um erro fonético percetivo de substituição (por exemplo: “Hensel” – Hansel).
	Construção Frásica	<p>Tal como referido, a aluna construiu um texto sem separação de ideias dado que não utiliza parágrafos para fazer essa mesma distinção. (Por exemplo: Texto da aluna – “Era uma vez um mendigo que tinha dois filhos uma menina e um menino a menina chamava-se Gretel e o menino Hansel. Um dia os meninos estavam a ajudar o pai mas afastaram-se de mais e perderam-se. Andaram quase o resto do dia à procura do pai mas à noite adormeceram debaixo de uma árvore e ao outro dia de manhã procuram o pai mas encontraram uma casinha feita de doces.”</p> <p>Texto alternativo - Era uma vez um mendigo que tinha dois filhos, uma menina e um menino. A menina chamava-se Gretel e o menino Hansel.</p> <p>Um dia os meninos estavam a ajudar o pai mas afastaram-se de mais e perderam-se. Andaram quase o resto do dia à procura dele</p>



		<p>mas à noite adormeceram debaixo de uma árvore.</p> <p>Ao outro dia de manhã procuraram o pai mas encontraram uma casinha feita de doces.)</p>
	Coesão textual	O texto encontra-se incompleto e pouco claro.
Observações	Em outras atividades desenvolvidas pela aluna, é demonstrada uma capacidade de escrita favorável. Contudo, foi notório que a aluna não se esforça para melhorar as suas capacidades. A meu ver, foi este mesmo aspeto que fez com que o reconto escrito em análise seja considerado medíocre.	



Aluno 15 – feminino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B.1 – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 2		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto escrito conta com um total de duzentas e noventa e uma (291) palavras.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	O reconto escrito produzido pela aluna é intitulado de “Hanzel e Gretel” e inicia-se com a expressão “Era uma vez...” Neste momento inicial do reconto a aluna apresenta as duas personagens principais e situação na ação.
	Seleção e descrição de personagens	Para a laboração do reconto em análise a aluna seleciona todas as personagens necessárias para o desenvolvimento da narrativa, em específico, Hansel e Gretel (personagens principais), o pai, o pássaro e a bruxa (personagens secundários).
	Modo de descrição das personagens	A aluna não faz nenhuma referência à pobreza do pai e das crianças nem à má visão da bruxa.
	Descrição de lugares	Quanto à descrição dos lugares de ação, a aluna descreve a casinha de chocolate, tal como o autor o faz no texto original.
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	A aluna seleciona todos os acontecimentos e peripécias importantes para o desenvolvimento da história assim como os ordena de forma lógica e coerente. Contudo, quando se aproxima o desfecho final a aluna aglomera um conjunto de peripécias importantes e não lhes dá a mesma



		<p>atenção que deu às peripécias anteriores. Este facto fez com que a última parte do texto produzido pela aluna ficasse confusa e pouco clara.</p> <p>Caso a aluna tivesse tido com a parte final o mesmo cuidado que teve com as restantes estaríamos perante um bom reconto escrito.</p> <p>(Por exemplo: “ Ao anoitecer, a bruxa fez-lhes a cama. No outro dia pôs Hansel numa jaula e pediu a Gretel que fizesse comer para ele porque estava muito magrinho, e então a partir daí a Gretel fez sempre muita comida para o irmão, a bruxa pediu ao Hansel para mostrar um dedo mas ele mostrava um osso e então a bruxa pediu à Gretel para acender o forno ela não sabia então a bruxa acendeu e Gretel empurrou-a e fechou. Tirou o irmão da jaula e encontraram muitos cofres e levaram dinheiro para casa e joias.</p> <p>E viveram felizes para sempre.”)</p>			
	Invenção de informação	<table border="1"> <tr> <td>Pertinente</td> <td rowspan="2">Toda a informação utilizada pela aluna foi retirado do conto lido.</td> </tr> <tr> <td>Não pertinente</td> </tr> </table>	Pertinente	Toda a informação utilizada pela aluna foi retirado do conto lido.	Não pertinente
Pertinente	Toda a informação utilizada pela aluna foi retirado do conto lido.				
Não pertinente					
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	A aluna utilizou como estratégias discursivas o discurso direto e o discurso indireto. A utilização deste discurso misto faz com que o texto tenha uma maior dinâmica e com que seja mais entusiasta para o leitor.			
Fidelidade	<table border="1"> <tr> <td>História original</td> <td rowspan="2">A aluna manteve-se fiel ao conto original de “Hansel e Gretel”, adaptado por Rita Bruno.</td> </tr> <tr> <td>Perspetiva pessoal</td> </tr> </table>	História original	A aluna manteve-se fiel ao conto original de “Hansel e Gretel”, adaptado por Rita Bruno.	Perspetiva pessoal	
História original	A aluna manteve-se fiel ao conto original de “Hansel e Gretel”, adaptado por Rita Bruno.				
Perspetiva pessoal					
	Pontuação	A aluna demonstra tendência em escrever			



Outros aspetos		frases demasiado extensas e utiliza a conjunção –e para substituir a vírgula na junção e/ou delimitação de ideias. (exemplo no tópico “Construção Frásica”)
	Erros ortográficos	A aluna apresenta erros fonéticos percetivos de substituição (por exemplo: “tenhado” – telhado; “polsaram” – pousaram; “desprosimavam” – desaproximavam), erros fonéticos percetivos de omissão (por exemplo: desprosimavam” – desaproximavam), erros fonéticos percetivos de adição (por exemplo: “amostrar” - mostrar) e erros linguísticos de individualização lexical (por exemplo: “derepente” – de repente).
	Construção Frásica	Tal como referido, a aluna demonstra
	Coesão textual	tendência em escrever frases demasiado extensas e utiliza a conjunção –e para substituir a vírgula na junção e/ou delimitação de ideias. (Por exemplo: Texto da aluna – “ Ao anoitecer, a bruxa fez-lhes a cama. No outro dia pôs Hansel numa jaula e pediu a Gretel que fizesse comer para ele porque estava muito magrinho, e então a partir dai a Gretel fez sempre muita comida para o irmão, a bruxa pediu ao Hansel para mostrar um dedo mas ele mostrava um osso e então a bruxa pediu à Gretel para acender o forno ela não sabia então a bruxa acendeu e Gretel empurrou-a e fechou. Tirou o irmão da jaula e encontraram muitos cofres e levaram



		<p>dinheiro para casa e joias. E viveram felizes para sempre.”</p> <p>Texto alternativo – Ao anoitecer, a bruxa fez-lhes a cama. No outro dia pôs Hansel numa jaula e pediu a Gretel que fizesse comer para ele porque estava muito magrinho. Então a partir daí a Gretel fez sempre muita comida para o irmão.</p> <p>A bruxa pediu ao Hansel para mostrar um dedo mas ele mostrava um osso. A bruxa, cansada de esperar, pediu à Gretel para acender o forno, mas ela não sabia. Então a bruxa acendeu e Gretel empurrou-a e fechou-a dentro do forno.</p> <p>De seguida, Gretel tirou o irmão da jaula e encontraram muitos cofres. Levaram o dinheiro e joias para casa e viveram felizes para sempre.)</p>
Observações	A aluna mostrou uma melhor capacidade de seleção, reorganização e reutilização de informação, porém necessita de continuar a trabalhar estas capacidades assim como a sua capacidade de escrita.	



Aluno 16 – feminino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B.1 – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 2		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto escrito da aluna tem uma diferença de setecentas e sessenta e seis palavras (766) palavras do conto original, pelo que o reconto conta com trinta e nove (39) palavras.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	A aluna inicia o reconto com a usual dos textos narrativos – “Era uma vez...” e apresenta as personagens da sua história.
	Seleção e descrição de personagens	A aluna inclui no seu reconto os dois personagens principais – Hansel e Gretel.
	Modo de descrição das personagens	Não existe uma descrição dos personagens nem dos lugares onde decorrem as ações.
	Descrição de lugares	
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	No reconto em análise não existe uma ordem lógica de acontecimentos e peripécias uma vez que a aluna não retira informação do texto.
Invenção de informação	Pertinente	Toda a informação contida no reconto escrito foi retirada da imaginação da aluna, o que alterou por completo a história inicialmente lida.
	Não pertinente	
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	É utilizado como estratégia discursiva o discurso indireto. A aluna só narra os acontecimentos ocorridos.
Fidelidade	História original	A aluna coloca toda a sua perspetiva pessoal na produção escrita que realizou.
	Perspetiva pessoal	
	Pontuação	No reconto em análise a aluna utiliza uma



<p>Outros aspetos</p>		<p>vírgula incorretamente (Por exemplo: “[...] que eram muitos, amigos que viviam numa casa [...]”) e utiliza um ponto final que separa duas ideias da mesma frase. (Por exemplo: “[...] era na árvore linda. E fofa mas [...]”)</p>
	<p>Erros ortográficos</p>	<p>Ao nível de erros ortográficos a aluna cometeu erros fonéticos percetivos de substituição (Por exemplo: “ves” – vez; “noma” – numa; “ervor” – árvore; “fafa” – fofa; “brinhar” – brilhar; “boito” - muito), erros fonéticos percetivos de omissão (por exemplo: “ram” – eram; “ervor” - árvore), erros fonéticos percetivos de omissão (por exemplo: “muitos” – muito [de acordo com o contexto onde a palavra se insere]) e erros linguísticos de individualização lexical (Por exemplo: “coto” - pouco).</p>
	<p>Construção Frásica</p>	<p>Durante toda a produção escrita a aluna</p>
	<p>Coesão textual</p>	<p>utiliza a conjunção coordenativa aditiva “que” para realizar a passagem de umas ações para as outras, o que faz com que não haja uma coesão textual correta e percetível. (Por exemplo: Texto da aluna - “Era uma vez Hansel e Gretel que eram muito amigos que viviam numa casa um pouco pequena que era na árvore linda. E fofa mas uma vez ficou a brilhar muito e ficou muito bonita.” Texto alternativo – “Era uma vez dois amigos , Hansel e Gretel, que vivam juntos numa casa muito pequena numa árvore linda e fofa.</p>



		Um dia a árvore começou a brilhar e ficou muito bonita.”)
Observações	A aluna continua a demonstrar diversas dificuldades tanto ao nível de produção escrita como ao nível de seleção, reorganização e reutilização uma vez que a única informação que utilizou no reconto retirada do texto original foram as personagens principais – Hansel e Gretel.	



Aluno 17 – masculino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B.1 – PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 2		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	O reconto do aluno contém cinquenta e quatro (54) palavras e difere em setecentas e cinquenta e uma (751) palavras do texto original.
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	O aluno não coloca título antes de iniciar o reconto escrito e começa a sua produção escrita com sem utilizar uma expressão que remeta para uma narrativa e iniciou o texto com a expressão “Um dia numa casa (...)”.
	Seleção e descrição de personagens	O aluno inclui no seu reconto os dois personagens principais – Hansel e Gretel – e a bruxa má.
	Modo de descrição das personagens	Não existe uma descrição dos personagens nem dos lugares onde decorrem as ações.
	Descrição de lugares	
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	O aluno faz uma seleção muito curta dos acontecimentos e peripécias. No seu reconto apenas refere que os meninos viam numa casa perto do bosque, foram presos por uma bruxa má que queria comer Hansel e obrigava Gretel a fazer tudo, mas os meninos conseguiram prender a bruxa, fugiram, encontraram o pai e foram felizes. No decorrer da sucessão de acontecimentos narrados pelo aluno faltam um conjunto de peripécias que ajuda o leitor a compreender melhor a história recontada.



	Invenção de informação	Pertinente	Toda a informação utilizada no reconto do aluno foi retirada do texto original.
		Não pertinente	
Estratégias discursivas	Dinâmica textual		Na redação do reconto escrito o aluno utiliza o discurso indireto.
Fidelidade	História original		Apesar de não relatar grande parte dos acontecimentos o aluno mantém-se fiel à história original.
	Perspetiva pessoal		
Outros aspetos	Pontuação		Como o reconto é pouco extenso e o aluno utiliza a conjunção –e para agrupar ideias não são verificáveis erros de pontuação.
	Erros ortográficos		Ao nível de erros ortográficos o aluno cometeu erros fonéticos percetivos de substituição (Por exemplo: “bosce” - bosque), erros fonéticos percetivos de omissão (por exemplo: “derotou” - derrotou).
	Construção Frásica		O aluno escreve apenas duas frases. Na primeira frase não utiliza verbo – “Um dia numa casa perto do bosque Hansel e Gretel.” – o que suscita dúvida ao leitor. No início da segunda frase esta mesma situação é verificada assim como é verificável que o aluno não utiliza qualquer tipo de pontuação e agrupa as frases através da conjunção –e. Estes mesmos aspetos fazem com que o texto não fique coeso. (Por exemplo: “Um dia apanhados por uma bruxa malvada, a bruxa prendeu o Hansel e Gretel tinha que fazer o que a bruxa dizia e depois Gretel derrotou a bruxa e hanzel soltou e encontraram o pai e viveram felizes para sempre.”)
	Coesão textual		



Observações	Em comparação com o primeiro reconto escrito realizado pelo aluno, no qual somente escreveu “Um monstro”, é notável uma melhoria ao nível de seleção e reutilização de informação retirada do texto original.
-------------	---



Aluno 18 – feminino – 8 anos

GRELHA DE VERIFICAÇÃO B.1– PRODUÇÃO ESCRITA		
RECONTO 2		
Dimensão textual	Extensão do Reconto escrito	
Estrutura do Reconto (preservação do plano do texto fonte)	Abertura da História	
	Seleção e descrição de personagens	
	Modo de descrição das personagens	
	Descrição de lugares	
	Ordem lógica dos acontecimentos/peripécias (coerência)	
	Invenção de informação	Pertinente
Não pertinente		
Estratégias discursivas	Dinâmica textual	
Fidelidade	História original	
	Perspetiva pessoal	
Outros aspetos	Pontuação	
	Erros ortográficos	
	Construção Frásica	
	Coesão textual	
Observações	A aluna não realizou o reconto escrito 2 devido à pouca assiduidade e ao escasso tempo para finalização do projeto.	



ANEXO 9

Quadros relativos à análise quantitativa dos dados contidos nas grelhas de análise A



Legenda: ✓ – Sim | ✖ – Não | / – Parcialmente | NP – Não foi pedido | NS – Não responde | A – número de alunos | % – Percentagem

Reconto Escrito 1	Identifica ações e reações						Identifica o resultado						Delimita a situação inicial						Delimita o desenvolvimento																							
	✓		✖		/		NP		NS		✓		✖		/		NP		NS		✓		✖		/		NP		NS													
	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%												
Número de intervenientes: 18	2	11,1	5	27,7	7	38,8	0	0	0	0	4	22,2	2	11,1	6	33,3	5	27,7	0	0	0	0	14	77,7	3	16,6	0	0	0	0	1	5,6	6	33,3	3	16,6	8	44,4	0	0	2	11,1

Reconto Escrito 1	Delimita a situação final										
	✓		✖		/		NP		NS		
	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	
Número de intervenientes: 18	6	33,3	4	22,2	3	16,6	0	0	0	5	27,7



Legenda: ✓ – Sim | ✖ – Não | / – Parcialmente | NP – Não foi pedido | NS – Não responde | A – número de alunos | % – Percentagem

Ficha n.º 3	Identifica ações e reações						Identifica o resultado						Delimita as categorias a narrativa									
	✓		✖		/		NP		NS		✓		✖		/		NP		NS			
	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%		
Metodologia	13	72.2	2	11.1	1	5.6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Número de intervenientes:	18																					



Anexo 9.3 – Grelha de verificação da Compreensão leitora – Reconto Escrito 2

Legenda: ✓ – Sim | ✖ – Não | / – Parcialmente | NP – Não foi pedido | NS – Não responde | A – número de alunos | % – Percentagem

Reconto Escrito 2	Identifica as personagens principais						Caracteriza as personagens						Situa a ação no tempo						Situa a ação no local					
	✓	✖		/		NP	NS	✓	✖		/		NP	NS	✓	✖		/		NP	NS			
		A	%	A	%				A	%	A	%				A	%	A	%			A	%	A
Metodologia	17	94,4	0	0	0	0	0	11	61,1	6	33,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
Número de intervenientes:	18		0	0	0	0	15	83,3	2	11,1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
			0	0	0	0	13	72,2	4	22,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
			0	0	0	0	1	5,6	1	5,6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
			0	0	0	0	1	5,6	1	5,6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			

Reconto Escrito 2	Identifica os acontecimentos						Identifica as peripécias						Ordena cronologicamente as peripécias						Ordena logicamente as peripécias					
	✓	✖		/		NP	NS	✓	✖		/		NP	NS	✓	✖		/		NP	NS			
		A	%	A	%				A	%	A	%				A	%	A	%			A	%	A
Metodologia	4	22,2	2	11,1	11	61,1	3	16,6	2	11,1	12	66,6	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
Número de intervenientes:	18		0	0	0	0	6	33,3	4	22,2	7	38,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
			0	0	0	0	6	33,3	4	22,2	7	38,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
			0	0	0	0	5	27,7	4	22,2	8	44,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
			0	0	0	0	1	5,6	1	5,6	1	5,6	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
			0	0	0	0	1	5,6	1	5,6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			



Legenda: ✓ – Sim | ✖ – Não | / – Parcialmente | NP – Não foi pedido | NS – Não responde | A – número de alunos | % – Percentagem

Reconto Escrito 2	Identifica ações e reações						Identifica o resultado						Delimita a situação inicial						Delimita o desenvolvimento																					
	✓		✖		/		NP		NS		✓		✖		/		NP		NS		✓		✖		/		NP		NS											
	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%										
Metodologia	3	16,6	5	27,7	9	50	0	0	0	0	1	5,6	5	27,7	6	33,3	0	0	0	0	14	77,8	3	16,6	0	0	0	0	1	5,6	5	27,7	6	33,3	0	0	0	0	1	5,6
Número de intervenientes:																																								
18																																								

Reconto Escrito 2	Delimita a situação final									
	✓		✖		/		NP		NS	
	A	%	A	%	A	%	A	%	A	%
Metodologia	7	38,8	5	27,7	5	27,7	0	0	1	5,6
Número de intervenientes:										
18										