



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2013

**ANA CATARINA
GOMES OLIVEIRA**

**ESCREVER PARA APRENDER: O TEXTO
INFORMATIVO NO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2013

**ANA CATARINA
GOMES OLIVEIRA**

**ESCREVER PARA APRENDER: O TEXTO
INFORMATIVO NO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Luísa Álvares Pereira, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

A todos aqueles que amam e cuidam de educar.

o júri

Presidente

Prof. Doutor Rui Marques Vieira
Professor Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Prof. Doutor Eduardo Calil de Oliveira
Professora Associado do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Alagoas (arguente).

Prof. Doutora Maria Luísa Álvares Pereira
Professora Auxiliar do Departamento da Educação da Universidade de Aveiro (orientadora).

agradecimentos

Porque muitos foram aqueles que deram sentido ao meu caminhar...

Ao Simão, que sempre esteve tão perto, a ponto de não me deixar cair nas horas de desânimo, por cuidar tão bem mim, enfim, pelo seu grande amor.

Aos meus pais e familiares amigos, pela infinita confiança que sempre depositaram em mim.

À professora Luísa Álvares Pereira, enquanto professora orientadora, pela partilha do seu imenso saber, pela preocupação em acompanhar este percurso e por tanto me fazer crescer.

À professora Luciana Graça, pela disponibilidade e imenso apoio no processo de construção textual, e à professora Inês Moura, pela partilha do seu trabalho e ajuda dada na análise dos erros ortográficos.

À professora Paula Carvalho, enquanto professora cooperante da Prática Pedagógica Supervisionada, por todo o seu apoio e por todos os momentos de partilha de experiência.

À Sofia Magalhães, colega de Prática Pedagógica, pelo caminho construído juntas, pelo companheirismo e pela verdadeira amizade ao longo destes cinco anos de estudo.

À Alexandra Ramos, por todos os momentos de partilha, pelo exemplo que sempre foi para mim, por me ajudar a descobrir que no amor tudo é possível.

Ao padre Artur e a todos aqueles amigos especiais, pelos esforços que fizeram para me apoiar, pela paciência e por nunca permitirem que me esquecesse do que é essencial.

E, claro, a todas as crianças envolvidas no projeto, com quem tanto aprendi e cujos sorrisos nunca esquecerei.

palavras-chave

Língua, conhecimento, escrever para aprender, sequência de ensino, ortografia, texto informativo

resumo

O presente trabalho resulta da concretização de uma sequência de ensino concebida para a construção da aprendizagem de textos informativos, numa turma do 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Grosso modo*, esta investigação visa analisar o efeito da referida sequência de ensino no desenvolvimento de competências de escrita, quer em termos de palavras quer a nível da própria qualidade das produções textuais, em dois momentos de avaliação individual (no início e no final do projeto de intervenção).

Para tal, foi delineada uma análise assente num conjunto de indicadores de progressão da competência ortográfica e da qualidade textual a aplicar não só em cada um desses momentos de avaliação como também a todos os textos produzidos - quer individualmente quer em grupo -, ao longo da pesquisa.

Os resultados obtidos indicam que os alunos apresentaram melhorias significativas nos dois níveis analisados, pois construíram, de facto, textos mais consistentes e coesos, no que diz respeito à explicitação e ao desenvolvimento de ideias.

keywords

Language, knowledge, writing to learn, teaching sequence, spelling, informative text

abstract

This paper results from the implementation of a teaching sequence designed to build learning informative texts, in a class of the 1st grade of the Primary School . Roughly speaking, this research aims to analyze the effect of such teaching sequence in the development of writing skills , both in terms of words and actual quality of textual production , in two moments of individual assessment (at the beginning and in the end of the project intervention).

To this end, we outlined an analysis based on a set of indicators of progression of orthographic competence and textual quality to apply not only in each of these time points as well as all texts produced - either individually or in a group - along the research.

The results indicate that students showed significant improvements in both levels tested, as they built, in fact, consistent and cohesive texts, with respect to explanation and development of ideas.

Índice

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 - Enquadramento Teórico	19
1.1. A entrada no mundo da leitura e da escrita.....	20
1.1.1. <i>Interação entre a leitura e a escrita</i>	20
1.1.2. <i>Alfabetização versus literacia</i>	21
1.1.3. <i>O texto no processo de iniciação à leitura e à escrita</i>	23
1.2. Língua e conhecimento.....	26
1.2.1. <i>Transversalidade da língua</i>	26
1.2.2. <i>O ensino situado, explícito e sistemático do registo escolar</i>	27
1.2.3. <i>A relação entre a língua e o conhecimento</i>	30
1.3. Escrever para aprender	33
1.3.1. <i>Didática da escrita</i>	33
1.3.2. <i>Dimensão ortográfica no ensino da escrita</i>	34
1.3.3. <i>Género textual</i>	36
1.3.4. <i>Sequência de ensino</i>	38
CAPÍTULO 2 – Enquadramento Metodológico.....	41
2.1. Tipo de investigação	42
2.2. Objetivos da investigação	44
2.3. Instrumentos de recolha e de análise de dados	45
2.4. Descrição da sequência de ensino.....	47
2.5. Divulgação do projeto	56
2.6. Descrição das etapas de registo e análise.....	57
CAPÍTULO 3 - Apresentação e Discussão de Resultados	63
3.1. Ditado de palavras	64
3.1.1. <i>Palavras escritas corretamente</i>	64
3.1.2. <i>Análise dos erros ortográficos</i>	66
3.2. Produção escrita de textos	76
3.2.1. <i>Extensão e organização textual</i>	76
3.2.2. <i>Categorias de informação</i>	83
3.2.3. <i>Perfil do escritor</i>	92
CAPÍTULO 4 - Considerações Finais	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
ANEXOS.....	115

Índice de Figuras

Figura 1: Ciclo de investigação-ação	42
Figura 2: Esquema geral do projeto de investigação.....	47
Figura 3: Símbolos para os textos informativos	47
Figura 4: Esquema geral da AvI e da AvF do projeto de investigação	48
Figura 5: Esquema geral da fase I do projeto de investigação	49
Figura 6: Esquema geral da fase II do projeto de investigação	53
Figura 7: Esquema explicativo das transcrições das produções textuais na AvI e AvF ...	57
Figura 8: Esquema explicativo do código da origem das CI nas produções textuais da AvI e AvF	62

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Número de palavras corretas no ditado de palavras.....	64
Gráfico 2: Número de erros ortográficos por tipos de erros.....	66
Gráfico 3: Número de erros ortográfico na palavra animal por tipos de erros.....	67
Gráfico 4: Número de erros ortográficos na palavra alimentação por tipos de erros.....	68
Gráfico 5: Número de erros ortográficos na palavra corpo por tipos de erros.....	69
Gráfico 6: Número de erros ortográfico na palavra habitat por tipos de erros.....	70
Gráfico 7: Número de erros ortográficos na palavra vivo por tipos de erros.....	71
Gráfico 8: Número de erros ortográficos na palavra doméstico por tipos de erros.....	72
Gráfico 9: Número de erros ortográficos na palavra selvagem por tipos de erros.....	74
Gráfico 10: Número de informações relativas a cada uma das categorias utilizadas na AvI e AvF.....	83

Índice de tabelas

Tabela 1: Lista dos instrumentos de recolha de dados	45
Tabela 2: Código de identificação das categorias de informação nas produções textuais .	61
Tabela 3: Número de palavras nas produções textuais iniciais e finais	76
Tabela 4: Identificação e contabilização dos conetores discursivos nas produções textuais da AvI e AvF	79
Tabela 5: Número de alunos que utilizam as categorias de informação na produção textual da AvI e AvF	84
Tabela 6: Número de categorias de informação contempladas nos textos dos alunos na AvI e AvF	85
Tabela 7: Origem das informações, em cada uma das categorias da informação, nas produções textuais da AvI e AvF	88

Índice de Anexos

Recursos didáticos	116
Anexo I: Teste de leitura sobre o gato	116
Anexo II: Teste de leitura sobre o cão	117
Anexo III: Ficha de trabalho “O castor”	118
Anexo IV: Jogo “Leilão de frases”	119
Anexo V: Antecipação do texto informativo “A borboleta”	120
Anexo VI: Ficha de trabalho “A borboleta”	121
Anexo VII: Antecipação do texto informativo “O burro”	122
Anexo VIII: Ficha de trabalho “O burro”	123
Anexo IX: Bilhete de identidade do burro	124
Anexo X: História ”O burro da Rita”	125
Anexo XI: Musica “Fungagá da bicharada”	126
Anexo XII: Ficha de trabalho de Expressão Plástica	127
Anexo XIII: Antecipação do texto informativo “O pinguim”	128
Anexo XIV: Folha de registo de pré e pós leitura do texto “O pinguim”	128
Anexo XV: Ficha de trabalho “O pinguim”	129
Anexo XVI: Folha de trabalho “O panda”	131
Anexo XVII: Folha de trabalho dos animais das díades	132
Anexo XVIII: Bilhete de identidade do panda	145
Anexo XIX: Bilhete de identidade dos animais das díades	145
Anexo XX: Guião das apresentações orais	146
Anexo XXI: Glossário	148
Divulgação do projeto	149
Anexo XXII: Exemplos de marcadores	149
Anexo XXIII: Capas do livro de dupla face	150
Anexo XXIV: Panfleto (convite)	151
Registo fotográfico	152
Anexo XXV: A lagartinha muito comilona	152
Anexo XXVI: Panda Grande e Panda Pequeno	152

Anexo XXVII: Queres brincar comigo?	152
Anexo XXVIII: Cartazes	153
Anexo XXIX: Expressão Musical e Expressão Plástica	154
Anexo XXX: Exposição final.....	154
Produções textuais	155
Anexo XXXI: Transcrição das produções textuais iniciais e finais.....	155
Anexo XXXII: Levantamento dos conectores discursivos nos textos produzidos na avaliação inicial e final	169
Anexo XXXIII: Levantamento das categorias de informação nos textos produzidos na avaliação inicial e final	179
Anexo XXXIV: Número de palavras escritas pelos alunos corretamente no ditado de palavras	189
Anexo XXXV: Transcrição dos erros ortográficos no ditado de palavras e classificação	190
Anexo XXXVI: Número de informações contempladas nas CI nos textos produzidos na avaliação inicial e final	199
Anexo XXXVII: Ordem das CI nos textos produzidos na avaliação inicial e final	200

Lista de Abreviaturas

SIE B2 – Seminário de Investigação Educacional B2

PPS B2 – Prática Pedagógica Supervisionada B2

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Ensino Básico

DL – Didática da Língua

DE – Didática da Escrita

SE – Sequência de Ensino

CI – Categoria de Informação

AvI – Avaliação Inicial

AvF – Avaliação Final

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, que surge no âmbito da Unidade Curricular de Seminário de Investigação Educacional B2 (doravante SIE B2), do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Universidade de Aveiro, tem como finalidade descrever, analisar e refletir sobre o projeto de investigação-ação, inscrito no contexto da Didática da Língua (DL), e estruturado e implementado no 2.º semestre, em articulação com a Unidade Curricular da Prática Pedagógica Supervisionada B2 (PPS B2).

O projeto de intervenção e de investigação desenvolveu-se numa turma do 1.º ano de escolaridade constituída por vinte e seis alunos - catorze do sexo feminino e doze do sexo masculino -, e possuíam idades entre os seis e os sete anos. A turma era motivada e interessada em aprender, tratando-se de alunos participativos e, na sua globalidade, bem comportados, revelando capacidade de trabalho, atenção e empenho. Porém, alguns alunos apresentaram dificuldades quer ao nível do comportamento quer ao nível da aprendizagem como também em termos de interação com os outros.

O tema do projeto centra-se na aprendizagem da leitura e da escrita de textos para a construção e explicitação do conhecimento - mais concretamente, do texto informativo-expositivo¹, de cariz científico, utilizado frequentemente na escola, abrangendo o projeto diferentes áreas curriculares: a Língua Portuguesa, o Estudo do Meio e as Expressões (Expressão Plástica e Expressão Musical). O tema trabalhado com os alunos está relacionado com o tema abordado em Estudo do Meio, “À Descoberta do Ambiente Natural – os seres vivos no seu ambiente”, sendo escolhido o subtema “conhecer os animais”. O tema dos animais foi também selecionado por consideramos apelativo e motivador para todos os alunos. O tema trabalhado com os alunos está relacionado com o tema abordado em Estudo do Meio, “À Descoberta do Ambiente Natural – os seres vivos no seu ambiente”, sendo escolhido o subtema “conhecer os animais”. O tema dos animais foi também selecionado por consideramos apelativo e motivador para todos os alunos.

O objeto de estudo deste projeto inscreve-se no campo da Didática da Escrita (DE), que, na verdade, é uma área crucial no ensino da língua, *mas de tradição recente no sistema educativo português* (Pereira & Cardoso, 2013, p.33). Na realidade, nos programas oficiais de português (Reis *et al*, 2009), a escrita ocupa um lugar privilegiado, em que aliás surge o próprio conceito de “escrever para aprender”. Contudo, a DE defronta-se com o problema de os referidos programas não definirem com clareza, ao longo dos três ciclos de

¹¹ Adota-se a designação referenciada no Programa de Português do Ensino Básico para o 1.º Ciclo (Reis *et al.*, 2009, p.45).

Ensino Básico (EB), os critérios que permitam avaliar a evolução da produção escrita, especialmente, num determinado género textual (Pereira & Cardoso, 2013). Encontrando-se os alunos da nossa investigação no processo de iniciação à leitura e à escrita, é de salientar que este mesmo documento orientador (Reis *et al.*, 2009) refere que nos 1.º e 2.º anos, é esperado, ao nível da leitura, a competência de *ler com clareza textos variados com extensão e vocabulário adequados* (p.25) e, ao nível da escrita, a competência de *escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação* (p.25). Por isso, a leitura e a escrita de textos, mais especificamente de textos informativos, remete para a relação da língua com o conhecimento, pois permite a *estruturação de um pensamento próprio por parte do sujeito linguístico e à configuração de todo o conhecimento que o sistema de ensino potencia* (p.13). Todavia, constata-se uma presença muito ténue de integração efetiva das competências de leitura e de escrita na aprendizagem dos conteúdos disciplinares e, perante esta realidade, o estudo de Dionísio, Pereira & Viseu (2011) denuncia uma *presença ausente*, isto é, as práticas existentes na sala de aula são muito redutoras e não permitem o alcance de uma literacia no currículo que conduza o aluno à construção de aprendizagens significativas. Daí que se constate a ausência de um ensino focado na linguagem específica de cada área curricular que permita ao aluno a construção e a explicitação de conhecimentos acerca de si mesmo, dos outros e do mundo.

A particularidade e o desafio do projeto de investigação aqui em análise estão, precisamente, no trabalho com o texto já no início da escolaridade, promovendo a articulação entre a leitura e a escrita, de modo a potenciar um ensino centrado na compreensão e na produção de textos, sendo o ensino da gramática e a reflexão linguística instrumentos cruciais nesse processo (Costa & Sousa, 2010; Esteve, 2004). Por conseguinte, as finalidades traçadas para o projeto de investigação foram as seguintes: desenvolver um projeto de literacia, promovendo a competência de ler e escrever para aprender; refletir sobre as possibilidades didáticas para trabalhar o texto informativo no 1.º ano de escolaridade; e desenvolver competências profissionais, no sentido de ser capaz de aperfeiçoar a minha prática e avaliar este projeto de investigação-ação.

O tema deste projeto é também legitimado pelos seguintes movimentos - *Writing Across the Curriculum* (Beacco *et al.*, 2010) e *Reading to Learn* (Acevedo & Rose, 2007). O movimento Writing Across the Curriculum (WAC) teve origem nos Estados Unidos, a partir da década de 70, e tem como finalidade o desenvolvimento de competências

linguísticas no sentido de tornar os alunos pensadores críticos e capazes de resolver problemas. Este movimento defende a escrita como ferramenta de acesso aos saberes das diferentes áreas curriculares. Assim, a pedagogia WAC incide sobre duas vertentes – escrever para aprender e escrever para comunicar –, que resultam na construção e na capacidade de explicitar conhecimento (McLoed, 2001). O movimento Reading to Learn, que teve origem na Austrália durante os anos 90, inicialmente com alunos entre os 5 e os 9 anos e considerados “em risco”, refere-se a uma metodologia de literacia e um programa profissional de aprendizagem, tendo como objeto de estudo a linguagem utilizada nos textos científicos. Este movimento apoia-se em três ideias-chave: a leitura como ferramenta de aprendizagem em qualquer área curricular; o ensino do mesmo nível de competências de leitura e de escrita para todos os alunos; e a aprendizagem de tarefas que envolvam habilidades para além das avaliadas (Acevedo & Rose, 2007).

Em relação à organização deste trabalho, no capítulo I, farei uma breve caracterização do contexto educativo em que realizei a intervenção pedagógica e justificarei, também, o tema e as questões que suscitaram o projeto de investigação. No capítulo II, sistematizarei os aspetos teóricos que sustentam o projeto, quer ao nível concetual quer pedagógico e didático, sendo descritos os princípios básicos relacionados com a relação entre a língua e o conhecimento, os processos de iniciação à leitura e à escrita e ao processo de escrever para aprender. No capítulo III, debruçar-me-ei sobre o tipo de metodologia adotada - investigação-ação -, mencionarei os instrumentos de recolha e de análise de dados e descreverei a sequência de ensino, especificando as estratégias pedagógicas e de intervenção desenvolvidas, a divulgação do projeto realizada e, ainda, a descrição das etapas de registo e de análise dos dados. No capítulo IV, apresentarei e analisarei os dados recolhidos nos momentos de avaliação inicial e final, relativos à atividade do ditado de palavras e da produção escrita de textos e, sempre que adequado, os dados recolhidos em algumas das atividades realizadas ao longo do projeto de intervenção. Por fim, no capítulo V, refletirei sobre todo este percurso, avaliando a concretização das finalidades de investigação, identificando as limitações e dificuldades sentidas assim como as aprendizagens realizadas quer ao nível pessoal como profissional.

CAPÍTULO 1 - Enquadramento Teórico

1.1. A entrada no mundo da leitura e da escrita

1.1.1. Interação entre a leitura e a escrita

Na escola, e na sociedade em geral, predomina a ideia de que quem aprende a ler, automaticamente, aprende a escrever (L. Pereira, 2008; Santana, 2007; Pereira & Azevedo, 2005). Porém, *verifica-se que o número de pessoas consideradas escritores competentes é bastante mais reduzido do que as consideradas boas leitoras* (Santana, 2007, p. 64). Tal significa que a interação leitura-escrita não é assim tão linear, sendo necessário analisar melhor esta questão e as implicações que tem no processo de ensino.

A leitura e a escrita são duas atividades de natureza linguística que se processam ao nível do texto (Amor, 2006) e a interação entre si é complexa, porque envolve diferentes condições de produção e de funções. Se a leitura é uma ferramenta imprescindível no acesso à informação, por sua vez, a escrita permite organizar e estruturar essa informação, sendo geradora de conhecimento. Emília Amor (2006) define a escrita, em comparação com a leitura, como um modo de comunicação permanente, autónomo (ou seja, não é tão dependente do contexto), suscetível ao processo de planificação e de revisão, e é marcado pelo rigor das normas linguísticas (p. 110). O ato de escrever envolve a capacidade de aquisição, estruturação e expressão do conhecimento, o que significa que, a escrita é uma importante ferramenta de aprendizagem (Barbeiro & Pereira, 2007). Em comparação com a produção verbal oral, a produção verbal escrita é então mais complexa porque o locutor, além de gerir e avaliar o conteúdo, deve ser capaz de mobilizar a linguagem em relação a esse mesmo conteúdo (Pereira & Azevedo, 2005).

Segundo Abrantes, citado por Luísa Pereira (2008), *a escrita contém a leitura, mas a leitura não conduz, necessariamente, à produção da escrita* (p. 47). Portanto, a escrita mobiliza e potencia a leitura, porque o ato de escrever cria a necessidade de procurar e compreender informação de forma a enriquecer a composição (L. Pereira, 2008; Santana, 2007). Esta interação só se torna verdadeiramente possível quando o ensino da leitura vai ao encontro da máxima de “ler com olhos de escrever”, como nos propõe Cardoso & Pereira (2013, p. 44). Por esta razão, no plano estratégico-pedagógico, a interação escrita-leitura implica um ensino explícito e sistemático sobre os processos de escrita (planificação, textualização e revisão), desenvolvendo a competência leitora. Luísa Pereira (2008) realça a importância da leitura no processo de escrita, destacando três níveis (p. 49):

a leitura para, primeiramente, procurar e organizar a informação; a leitura para compreender e interpretar a informação; e a leitura avaliativa que permite a revisão textual.

É ainda de salientar que o processo de escrita e de leitura, além dos fatores cognitivos, envolve também fatores emotivos e sociais. Ensinar a língua, como já referido anteriormente, é uma tarefa complexa e difícil, e para o aluno a sua aprendizagem pode tornar-se muito penosa se não se envolver afetivamente com as atividades de leitura e de escrita (L. Pereira, 2008). *Num ambiente de confiança e entre-ajuda, a escrita (e a leitura) pode contribuir para tecer e entrelaçar os significados dos ambientes escolares com os da vida quotidiana* (Aleixo, 2005, p. 71). Logo, na aula de língua, é necessário (re)pensar, numa perspetiva construtivista, em estratégias que promovam uma relação “amorosa” com o ato de ler e escrever, na qual o aluno aprende, inevitavelmente, a construir conhecimentos essenciais sobre o mundo e sobre si mesmo (Aleixo, 2005; L. Pereira, 2008).

1.1.2. Alfabetização versus literacia

O uso do texto no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita tem como finalidade promover a literacia, termo adaptado da palavra inglesa ‘literacy’, que advém, etimologicamente, do latim ‘littera’, que significa ‘letra’, e o sufixo – cy –, segundo Magda Soares (2003), *denota a qualidade, condição, estado, fato de ser* (p. 17). E, curiosamente, se em Portugal o termo ‘literacia’ está mais próximo da origem do termo inglês, já no Brasil o termo adotado foi ‘letramento’.

Com efeito, a questão que se coloca é a de saber se (e como) será possível trabalhar ao nível da literacia, quando o aluno ainda se encontra no processo de iniciação à leitura e à escrita. É que, ao considerar o nível de escolaridade que a SE abrange, o 1.º ano de escolaridade, verifica-se que os alunos estão numa fase de aprendizagem do código escrito ou seja, encontram-se no processo de alfabetização.

A palavra ‘analfabeto’ diz respeito ao indivíduo que *vive no estado ou condição de quem não sabe ler e escrever* (Soares, 2003, p.16). Inversamente, o alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, ou, dito por outras palavras, é aquele que aprendeu o código escrito e o sabe descodificar. É de sublinhar que a palavra ‘analfabetismo’ é mais familiar, se em comparação com a palavra ‘alfabetismo’, o que se justifica por razões históricas e sociais,

pois até há pouco tempo a questão que se colocava era quem sabia, ou não, ler e escrever. No caso português, segundo a Base de Dados Portugal Contemporâneo,² a taxa de analfabetismo, segundo os Censos, era de 25,7% em 1970, mais de um quarto da população, e em 2011 a percentagem rondava os 5,2%. Na verdade, estes dados evidenciam uma descida significativa da taxa de analfabetismo. Todavia, as alterações existentes na sociedade levaram a que seja necessário não só saber ler e escrever, como também, e sobretudo, saber fazer uso da leitura e da escrita, de modo a responder às exigências do quotidiano (Soares, 2003).

Ora, além de todo o processo de aprender a ler e a escrever, o que está em causa, quando se fala em literacia, é o processo de apropriação da escrita, o que, implicitamente, envolve o uso competente e frequente tanto da leitura como da escrita. A literacia está, por isso, associada ao uso, à função e ao impacto social da escrita, o que afeta a forma do indivíduo falar e de se relacionar com o mundo e consigo mesmo. Por esta razão, uma pessoa iletrada é entendida como uma pessoa que não se apropria inteiramente das funções sociais da leitura e da escrita (Soares, 2003). Isto é, um indivíduo torna-se alfabetizado, quando aprende a ler e a escrever, e torna-se letrado, quando sabe fazer uso dessas competências. Neste contexto surge um novo conceito – a ‘literacia emergente’, que está associado ao facto de uma criança que, não sabendo ainda descodificar o código escrito, desenvolve uma relação com a escrita enquanto prática discursiva. Um adulto também pode ser analfabeto, mas tornar-se, de certa forma, letrado, porque a leitura e a escrita têm uma forte presença na sua vida e isto ocorre quando, por exemplo, pede que outros lhe leiam em voz alta textos de diferentes géneros ou que escrevam aquilo que dita.

Em suma, e retomando a questão inicial, durante o processo de alfabetização, é possível, simultaneamente, consciencializar os alunos das funções da escrita, desenvolvendo assim competências literárias. A literacia compreende ‘uma nova forma de alfabetizar’, uma vez que implica aprender a ler e escrever a realidade cultural, uma realidade que de certo modo incide no pensamento. Deste modo se compreende que para aprender a ler e a escrever é necessário, por um lado, aprender o código de escrita alfabética e, por outro lado, aprender as funções e os usos da escrita através dos textos, mais concretamente, no estudo da diversidade dos géneros textuais (Ribera, 2013), tal como se aprofundará no tópico seguinte.

² Site PORDATA: <http://www.pordata.pt>.

1.1.3. O texto no processo de iniciação à leitura e à escrita

Ensinar a ler e a escrever com sentido tem o texto como ponto de chegada e como ponto de partida. Ensinar texto como unidade de construção/reconstrução de significação é um desafio que se coloca a todos os professores de todos os graus de ensino.

(Costa & Sousa, 2010, p. 74)

A aprendizagem de conteúdos curriculares implica o uso do texto e, para tal, é necessário que o aluno compreenda o que lê e seja capaz de estabelecer relações com outros textos, a fim de atribuir significado e construir conhecimento (Beacco *et al.*, 2010; Costa & Sousa, 2010). A diversificação dos textos é assim essencial para que as crianças compreendam que a escrita serve não só para comunicar, mas, e sobretudo, que constitui uma poderosa estratégia de aprendizagem em todos os domínios do saber (Pereira & Azevedo, 2005).

O texto não se reduz a um somatório de frases, mas requer, no plano da coesão, o emprego de recursos linguísticos que assegurem a ligação entre os diferentes elementos textuais, e no plano da coerência, a retoma de conceitos/ideias que assegurem a unidade textual ao longo do discurso (Camps, 2005; Sousa, 2010). Conceição Aleixo (2005) caracteriza o texto como sendo um *objeto inacabado e pragmaticamente construído* (p. 68). Neste sentido, promover a compreensão textual é um enorme desafio, pois trata-se de uma atividade difícil e complexa, especialmente para uma criança que se encontra no início do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Talvez seja por este motivo que, na escola, a aprendizagem da leitura se restrinja à decifração e a aprendizagem da escrita se limite à competência gráfica e ortográfica. Obviamente que o conhecimento da língua envolve o acesso ao sistema de codificação da escrita, mas implica também o acesso aos diferentes modos discursivos, ou seja, às diferentes formas de expressão no texto escrito.

O ensino da leitura e da escrita surge (ou deverá surgir) a partir dos textos escritos, tendo em consideração os seus usos e funções, porque é neste contexto que a aprendizagem adquire sentido. E o conhecimento das formas e funções da linguagem escrita surge da proximidade aos textos escritos no ambiente familiar, social e escolar desde muito cedo. Se as crianças quando chegam à escola já possuem conhecimentos sobre alguns aspetos do texto, então a escola não deve ignorar esses conhecimentos mas antes ampliá-los, e, por

isso, o texto deverá estar presente antes, durante e após a aprendizagem do código escrito. Neste sentido, a aprendizagem do texto escrito desde o início da escolarização faz todo o sentido, porque estabelece uma ligação com os conhecimentos prévios dos alunos, como também corresponde ao usos e necessidades sociais e comunicativas, permitindo uma aprendizagem com sentido e significação (Ribera, 2013).

Logo, desde os primeiros anos de escolaridade, o texto deve ocupar o seu lugar na aprendizagem da leitura e da escrita, sem por isso negligenciar de outras atividades, como por exemplo, de correspondência fonema/grafema. Segundo Costa e Sousa (2010), na escola, o ensino inicial da leitura e da escrita centra-se no ensino de letras, sílabas e palavras. No entanto, Acevedo e Rose (2007) defendem que as atividades de leitura e de escrita devem envolver o reconhecimento e o uso de padrões da linguagem em três níveis: ao nível da palavra, envolvendo a capacidade de decifração e de compreensão do seu significado na frase; ao nível da frase, sendo necessário compreender a disposição das palavras, os grupos que constituem e as funções que desempenham; e ao nível do texto, em que os alunos devem reconhecer a sua organização.

São vários os autores (Acevedo & Rose, 2007; Beacco *et al.*, 2010; Costa & Sousa, 2010; Pereira & Azevedo, 2005) que, ao nível do uso do texto no ensino da leitura e da escrita, defendem a máxima pertinência do exercício de desconstrução dos textos, que consiste em colocar em evidência os padrões de escrita através de um trabalho de reflexão e sistematização sobre a língua. O conhecimento progressivo dos recursos da língua escrita é necessário e enriquece as produções orais e escritas. O que está aqui em causa, portanto, é que o aluno compreenda e se aproprie dos procedimentos de construção do texto, sendo por isso capaz de atribuir significado à informação e de escrever sobre as suas próprias aprendizagens. A atividade de escrita implica que o aluno tenha de pensar a linguagem e, simultaneamente, explicitar os conhecimentos que adquiriu através da leitura detalhada do texto (Pereira & Azevedo, 2005).

Os conhecimentos que a criança já possui sobre a língua quando chega à escola permite-lhe falar a língua, mas não lhe permite falar sobre a língua, e neste sentido, tal como Sousa (2010) enuncia, *a reflexão sistemática sobre a língua é claramente uma tarefa da escola* (p.114). Segundo a autora, a reflexão sobre a linguagem reforça a capacidade de compreensão e de produção de textos, pois envolve atividades diversas, como a observação e a partilha de ideias, que conduzem a um conhecimento mais aprofundado da organização

da língua e da sua estrutura. Esta tarefa só é possível com o apoio do professor que, tendo planeado cuidadosamente a sua ação, envolve os alunos num ambiente de partilha, desenvolvendo-se modos de expressão e de interpretação que permitem a compreensão efetiva da linguagem específica utilizada na escola. Com efeito, a reflexão tem como finalidade o uso mais eficiente da língua, em que o aluno aprende a construir conhecimento, interagindo melhor com o outro e com o Mundo (L. Pereira, 2008; Sousa, 2010).

1.2. Língua e conhecimento

1.2.1. Transversalidade da língua

Pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos.

(Reis *et al.*, 2009, p. 21)

Segundo a afirmação acima, pode verificar-se que, na verdade, o Programa de Português do EB afirma que o princípio da transversalidade da língua é um elemento fundamental no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, no sucesso escolar. Porém, a educação da língua não se encerra no contexto escolar, mas tem implicações na vida do Homem, *condicionando a sua relação com o mundo e com os outros* (Reis *et al.*, 2009, p. 6).

A aprendizagem de qualquer conteúdo exige a compreensão dos padrões linguísticos, para que o aluno seja capaz de aceder à informação, estabelecer relações com os seus conhecimentos prévios, atribuir significado e explicitar as suas aprendizagens, construindo assim um conhecimento integrado e consistente. Pelo carácter transversal da linguagem, é da responsabilidade dos professores, especialmente os professores de língua, desenvolver progressivamente competências de ler e escrever para aprender. Mas, afinal, o que são competências transversais? Qual o papel da escola relativamente ao ensino dessas competências?

A expressão “competência transversal” surge no âmbito escolar, porque a escola assumiu para si a função de transmitir saberes e capacidades que transcendem os seus muros, ou seja, que são essenciais na vida do indivíduo. Para Bernad Rey (2002), a definição de competência transversal é bastante complexa e subjetiva, uma vez que se relaciona diretamente com as necessidades e/ou anseios dos diferentes agentes da comunidade escolar, especialmente dos professores. Na opinião deste autor, o conceito de transversalidade poderá ser encarado com um “objeto de crença”, no sentido em que *cada disciplina vive na esperança de que a sua prática contribua para construir no indivíduo algumas competências que a ultrapassam, ou seja, que sejam transversais* (p. 216). Nesta perspetiva, o autor defende a substituição desse conceito por “intenção transversal”, uma

vez que, mais importante do que o ensino de uma determinada competência é, de facto, o aluno compreender a aplicação (intenção) dessa mesma competência, a integrar no seu mundo. Tal significa, então, que a transversalidade existe quando o aluno é capaz de atribuir significado a determinado conhecimento pela descoberta da sua intenção prática. Bernard Rey realça ainda o carácter transversal da leitura e da escrita, pois a sua prática está presente em todas as disciplinas e é essencial para o aluno viver em sociedade. E para que o ensino dessas competências se traduza efetivamente numa *intenção transversal*, a sua aprendizagem não se deve limitar ao conhecimento do código escrito, mas, sim, na vivência de uma tal experiência que as torne numa forma de pensamento e de relação com o mundo.

Em conclusão, as competências de leitura e de escrita são instrumentos transversais ao currículo, sendo desejável promovê-las, explícita e sistematicamente, nas diferentes áreas disciplinares. Porém, essa promoção não é conciliável com modelos de ensino e de aprendizagem centrados no professor e no processo de transmissão, mas impõe uma prática centrada no aluno e na progressiva construção do conhecimento (Amor, 2006). Além de que, como se verificará nos tópicos seguintes, a escrita é marcada por diferentes registos e, apesar do seu carácter transversal, apresenta determinadas especificidades mediante o género textual em causa, sendo o ensino dessas mesmas especificidades cruciais para o sucesso escolar e pessoal do indivíduo.

1.2.2. O ensino situado, explícito e sistemático do registo escolar

Quando o aluno contacta pela primeira vez com a escola, ele já possui conhecimentos sobre a língua materna. Esse conhecimento, embora instável, é suficiente para comunicar com os outros e com o mundo (Amor, 2006, p. 8). Assim sendo, a questão que se coloca, ao nível do processo de ensino e aprendizagem da língua, é a de *como constituir um saber novo, a adquirir pela criança aprendente, num domínio em que os recursos de que dispõe – o seu saber linguístico – se afiguram como naturalmente suficientes?* (Amor, 2006, p. 8). Ora, as dificuldades na aprendizagem da língua advêm precisamente do confronto entre os conhecimentos e o reportório linguístico que o aluno construiu de um modo natural, no seu quotidiano, com os conhecimentos que a escola

pretende ensinar, utilizando um discurso específico – o discurso científico (Beacco *et al.*, 2010).

No caso português, essas dificuldades constata-se através de dados que evidenciam que, de ciclo para ciclo, a taxa de insucesso escolar aumenta. Segundo o jornal *Público* do dia 24 de maio de 2005 (*in* I. Pereira, 2008, pp. 184-185), no 1.º ciclo de ensino, a taxa de retenção/desistência é de 9,7% e no ensino secundário a retenção é de um em cada três alunos nos cursos gerais e de um em cada dois nos cursos tecnológicos. Vários estudos alegam que estes resultados advêm precisamente da dificuldade dos alunos em construir conhecimento a partir da compreensão de estruturas linguísticas tipicamente escolares, porque os textos são, progressivamente, mais exigentes, especializados e abstratos, linguisticamente (I. Pereira, 2008).

Em cada uma das disciplinas escolares, a linguagem utilizada nos próprios escritos evoluiu ao longo dos anos de escolaridade. Iris Pereira (2008) designa por *registo escolar* esse registo de linguagem utilizado no meio académico, que de facto apresenta determinadas especificidades, consoante a área de conhecimento e que se complexifica ao longo do percurso escolar. A autora defende que é precisamente o desfasamento entre o registo informal, resultado das experiências e aprendizagens realizadas no âmbito familiar, e o registo escolar, que terá implicações no sucesso escolar dos alunos. Segundo Emília Amor (2006), o registo informal caracteriza-se pelo conhecimento intuitivo, subconsciente e implícito assistemático e instável, mais orientado para a produção de sentido do que para a forma, e socialmente marcado (p. 11). Em contrapartida, o ensino do registo escolar deverá orientar para um conhecimento reflexivo, consciente e explícito, sistematizado, orientado para as relações forma-sentido, e tendente, pela via da regularização e da padronização, ao exercício do controlo normativo da produção verbal (p. 12).

Deste modo, torna-se essencial compreender ‘*como fazer*’, como colocar em prática o ensino do registo escolar, de forma a potenciar a construção e explicitação do conhecimento. Em primeiro lugar, qualquer estratégia adotada pelo professor deverá refletir-se numa prática situada, ou seja, deverá ter em conta a caracterização do contexto e, especialmente, os interesses e motivações dos alunos, para facilitar as suas aprendizagens. Uma prática situada implica, para o professor, adequar estratégias não àquilo que os alunos “deviam saber” mas ao que eles “sabem efetivamente”, respeitando as suas estruturas mentais. Segundo Iris Pereira (2008), a prática situada pressupõe o uso do

registro escolar *em contextos em que os alunos exploram os conteúdos em situações autênticas, significativas e variadas de uso desse registro* (p. 185). Dito por outras palavras, tornar o conhecimento próximo e significativo ao aluno implica fornecer-lhe ferramentas que permitam decodificar a linguagem utilizada no registro escolar caso contrário, o processo de aprendizagem torna-se desmotivador. No contexto da prática situada, os alunos devem saber o que fazem e por que o fazem, tomando consciência, progressivamente, das aprendizagens que realizam e da forma como o realizam. Logo, um ensino explícito desenvolve no aluno a competência de saber explicitar as suas aprendizagens, isto é, de ser capaz de verbalizar o que se aprendeu, construindo um conhecimento que, tal como Iris Pereira (2008) afirma, é *consciente, sistemático e refletido*. Deste modo, a prática de um ensino explícito da língua traduz-se numa crescente autonomia do aluno, uma vez que aprende a refletir sobre o que aprendeu, sendo capaz de verbalizar o modo como aprendeu (Magalhães, 2012).

É de realçar, igualmente, que um conhecimento sistemático envolve um ensino sistemático do registro escolar, que proporcione ao aluno uma prática intensiva de leitura e de produção de textos, através de atividades sequenciais que permitam o desenvolvimento progressivo de competências linguísticas e a construção de conhecimento sobre o Mundo (Barbeiro & Pereira, 2007). Segundo Vygotsky (*in* I. Pereira, 2008), o educador é, ou deverá ser, o adulto mais competente que em interação com o aluno, e levando a cabo uma prática situada e um ensino explícito e sistemático, o apoiará na construção de conhecimento até que ele seja capaz de realizar essa tarefa autonomamente. Ou seja, o professor deverá atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno, que diz respeito ao conjunto de capacidades em maturação e que dependem então da interação e colaboração com os outros. Ora, é através da interação com os outros que os alunos se sentem implicados na aprendizagem, desenvolvendo competências e construindo conhecimentos. No entanto, em termos concretos, nem todas as interações conduzem efetivamente à construção de conhecimento por isso, o papel do professor ganha um novo ênfase. Cabe a ele dirigir a qualidade da interação, isto é, deve ser ele capaz de estimular, desafiar e apoiar o aluno, promovendo a capacidade de aprender a aprender. E, naturalmente, o ensino da língua não deverá anular os conhecimentos prévios dos alunos mas, antes trabalhá-los e ampliá-los, de modo a enriquecer a sua linguagem e permitir o acesso à informação, fomentando a capacidade de estruturação de aprendizagens significativas. Segundo vários

autores (Acevedo & Rose, 2007; Beacco *et al.*, 2010; Dionísio *et al.*, 2011; I. Pereira, 2008), o sucesso académico não é apenas uma questão de conhecimento de conteúdos, mas, sim, e sobretudo, de compreender as especificidades do registo de linguagem no qual se transmite esse conteúdo. Neste sentido, a aula de língua só poderá constituir-se como um novo saber, se educar para o desenvolvimento de competências linguísticas como via de promoção da compreensão da especificidade do registo escolar, através de um ensino situado, explícito e sistemático.

1.2.3. A relação entre a língua e o conhecimento

Assim, se os conhecimentos escolares se representam numa forma linguística singular e funcional para a sua construção, então a aprendizagem desses conhecimentos não se pode separar da aprendizagem dessa linguagem.

(I. Pereira, 2008, p.182)

É a linguagem, oral ou escrita, que possibilita a transmissão da informação, ao longo do tempo, tornando possível disseminar o conhecimento. Para Iris Pereira, a escola, para promover as aprendizagens curriculares, deve encarar a própria linguagem escolar como objeto de estudo. Na verdade, em qualquer área do saber, a aprendizagem dos diferentes conteúdos envolve sempre o trabalho com a língua, mais concretamente, com a língua escrita e as suas especificidades.

Segundo Beacco *et al.* (2010), *language is not only an instrument for social communication* (p. 7). E os seguidores do movimento WAC referem mesmo que a língua pode ser um meio de representação (pelo sistema de escrita, por exemplo), de mediação do conhecimento (através da verbalização), de interação entre *produtores* e *usuários* do conhecimento, ou pode também ser um meio de criação do conhecimento. Esta diversidade de relações entre a língua e conhecimento alerta-nos para o facto de que o ensino da língua não se deve centrar unicamente no estudo das propriedades do seu sistema, mas, sim, encarar a linguagem como ferramenta essencial e funcional de construção de conhecimento (I. Pereira, 2008).

A aprendizagem de novos saberes combina-se com a aprendizagem de novas formas de linguagem, distantes do registo informal do aluno. Tal significa que, para aceder ao conhecimento, o aluno deverá, por um lado, apropriar-se das regras de funcionamento da língua (das características particulares ao nível do léxico, sintaxe, fonologia...) e, por outro lado, dominar a linguagem enquanto *sistema simbólico* (L. Pereira, 2008, p. 12). Por outras palavras, ele deverá ser capaz de atribuir significado à informação que acede. Ora, a relação entre a língua e o conhecimento torna-se visível no texto escrito e só através dele é possível a aprendizagem da língua como um espaço de (re)descoberta do mundo. A produção dos textos realiza-se em função da sua própria finalidade, que poderá ser expressiva, comunicativa ou epistémica (Pereira & Azevedo, 2005). E é a escrita epistémica que está associada quer à aprendizagem da língua quer à construção do conhecimento (Camps, 2005; Pereira & Azevedo, 2005).

Segundo Tolchinsky *in* Esteve (2004), os usos da língua escrita baseiam-se em três domínios (p. 33): na resolução de questões da vida quotidiana (uso prático); no acesso à informação e a formas superiores de pensamento (uso científico); na usufruição do valor estético (uso literário). E tendo em conta o tema deste trabalho, interessa refletir sobre o domínio do uso científico dos textos, pois são estes que contemplam, essencialmente, o acesso à informação e, conseqüentemente, potenciam o conhecimento (Esteve, 2004). Estes textos possuem um discurso organizado e complexo e dizem respeito a determinados géneros textuais.

O Programa de Português do Ensino Básico (Reis *et al.*, 2009) afirma que *não menos importante é o lugar do texto de carácter científico, dada a feição instrumental que a disciplina de Português pode assumir relativamente a outras disciplinas* (p. 102). Contudo, estes textos são apenas mencionados no 2.º CEB e, assim sendo, importa questionar: será possível trabalhar o uso científico do texto escrito desde o início da escolaridade?

Os textos, especialmente os textos científicos, são difíceis, sobretudo para alunos que não dominam o processo de leitura e de escrita. Jocelyne Giasson (2004) descreve algumas das características particulares do texto e que poderão dificultar a sua compreensão nomeadamente, a extensão do texto, o vocabulário, a estrutura das frases, a densidade da informação, a coerência e a unidade do texto, entre outras. A autora reforça a ideia de que a familiaridade com o tema e os conhecimentos do leitor são determinantes para a complexidade de um texto.

Com efeito, a compreensão dos textos científicos exige um ensino explícito e sistemático das propriedades da sua linguagem, mediante um processo de reflexão, ou seja, de desenvolvimento metalinguístico, que permitirá estabelecer ligações entre as diversas aprendizagens (Esteve, 2004). A relação entre língua e conhecimento manifesta-se, sobretudo, no uso e na produção de textos científicos, uma vez que estes têm como finalidade o desenvolvimento gradual das competências linguísticas e a apropriação e o uso do conhecimento (Beacco *et al.*, 2009).

Os textos científicos são substancialmente usados em contextos formais, nomeadamente, na escola (Esteve, 2004). Portanto, é possível e desejável que a aula de língua trabalhe estes textos desde o início da escolaridade, para promover a sua transversalidade. A aquisição de conhecimento numa determinada área curricular implica a aprendizagem das formas de comunicação e do registo de linguagem específica dessa mesma área, de tal forma que o aluno seja capaz de o explicitar, quer ao nível da verbalização quer da produção escrita. Beacco *et al* (2009) afirmam que *if being good at science means also being good at talking about science* (p. 8). Torna-se evidente que ser capaz de compreender e produzir textos científicos permite ao aluno aproximar-se a apropriar-se do conhecimento (Amor, 2006; Beacco *et al.*, 2010; I. Pereira, 2008).

Em suma, o que está em causa é que *o desempenho académico não é apenas uma questão de conhecimento de conteúdo, mas também e muito, de saber compreender e produzir os textos em que se transmite tal conteúdo* (Dionísio *et al.*, 2011, p. 96). Ora, cabe à escola promover o desenvolvimento gradual das competências linguísticas, através do uso do texto científico, facilitando o processo de apropriação do conhecimento (Beacco *et al.*, 2010). É de salientar, ainda, que a construção de aprendizagens é um processo complexo e difícil para o indivíduo e que envolve inevitavelmente mudança, porque implica a atribuição de sentido e de significado à relação que possui com o mundo e consigo mesmo (Camps, 2005). O ensino da língua deverá ser um meio de definição da própria realidade e, para isso, o aluno deverá construir uma relação “amorosa” com a linguagem com o intuito de sentir-se motivado para aprender (L. Pereira, 2008).

1.3. Escrever para aprender

1.3.1. Didática da escrita

A motivação para a aprendizagem da escrita terá, obrigatoriamente, que fazer ressaltar este factor de interacção comunicativa: escreve-se para se ser lido, para transmitir ao outro aquilo que não poderia ser transmitido de outro modo com a mesma eficácia. Escrevendo e lendo o que escrevemos, aprendemos a pensar.

(Baptista *et al.*, 2011, p.7)

O ensino da escrita, até aos anos setenta e oitenta do século XX, era perspectivado de um modo bastante simplista, pois tinha como pressuposto que a aprendizagem da leitura conduziria à aprendizagem da escrita. Ou seja, numa abordagem tradicional, o ensino da escrita assume uma visão técnica da escrita, sendo percecionada como sendo uma mera representação do oral no papel. Nesta perspetiva, a aprendizagem da escrita também se torna técnica, centrando-se na explicação das regras gramaticais e na mecanização de determinados exercícios como a redação, o ditado ou a cópia. Contudo, o desenvolvimento da psicologia da escrita a partir dessas décadas conduziu a investigações que têm traçado um rumo diferente para a DE, apesar de as práticas docentes ainda serem resistentes à mudança que é proposta, mas urgente. (Ramos, 2013)

A afirmação inicial de Baptista *et al.* (2011) realça alguns aspetos que são fulcrais para uma autêntica didática da escrita nomeadamente a importância da própria finalidade da escrita – ‘*ser lida*’, e a partir da qual é possível aprender e até ‘*aprender a pensar*’. Por isso, ao considerar que o indivíduo aprende a escrever escrevendo, e que não aprende apenas como escreve, mas aprende com o que escreve, se compreende que aprender a escrever é precisamente escrever para aprender (L. Pereira, 2008; Baptista *et al.*, 2011). Mais do que uma questão técnica, a escrita é *uma representação de um discurso interior, que se organiza segundo as interações que o indivíduo estabelece como o meio* (Ramos, 2013, p.19). Escrever para aprender tem como finalidade a atribuição de significado e a apropriação do conhecimento, o que exige uma boa orientação do professor, através de uma série de etapas que os alunos realizam e nas quais se tornam progressivamente autónomos (Camps, 2005).

Mas, sendo a aprendizagem da escrita um processo moroso para o aluno, este só se sentirá motivado, se compreender a importância da escrita dentro e fora da escola (Pereira & Azevedo, 2005). Tal implica que, se a DE pretende formar escritores experientes e competentes, terá de valorizar a escrita enquanto objeto social e cultural. Logo, é necessário colocar em prática estratégias que, ao nível da escrita (e da leitura), promovam a construção dos saberes curriculares em estreita relação com os saberes que o aluno já possui sobre o Mundo (L. Pereira, 2008). Barbeiro e Pereira (2007) descrevem estratégias de escrita quanto à ação sobre o processo e quanto à ação sobre o contexto. A ação sobre o processo diz respeito a um ensino centrado nos processos de escrita (planificação, textualização e revisão do texto), na escrita colaborativa e na reflexão sobre a própria escrita, de forma a desenvolver a competência metadiscursiva. A ação sobre o contexto implica, por um lado, a produção de textos para construir e expressar conhecimento e, por outro lado, a aprendizagem a partir do uso e funções da própria escrita, tendo em conta a diversidade (do género) textual.

Logo, numa nova perspetiva cognitiva e construtivista, a DE não perspetiva a escrita como um processo simples, mas sim bastante complexo, porque envolve a dimensão cognitiva, mas também socio-cultural e emocional. Em sala de aula, o aluno deverá descobrir e experienciar que a escrita serve para comunicar e que é uma poderosa estratégia de aprendizagem. Para tal, é necessário diversificar os escritos, através da utilização dos diferentes géneros textuais, como também é necessário criar espaços de diálogo e reflexão, de modo a *que os alunos tomem consciência das operações linguísticas e discursivas que afetam a construção dos textos* (Ramos, 2013, p.24). Deste modo, as atividades de escrita estimulam a passagem do saber declarativo para o saber processual, facilitando a construção de significado em todo o currículo e para toda a vida.

1.3.2. Dimensão ortográfica no ensino da escrita

Para o ensino da dimensão ortográfica, o professor deve estar consciente das diferenças existentes entre a dimensão escrita e a dimensão oral, com o objetivo de adotar estratégias mais eficientes para motivar os alunos no processo de aprendizagem. E como a escrita alfabética não representa fielmente os sons da fala, o ensino da decifração é essencial, quando se inicia o ensino da escrita. Ou seja, é importante que o aluno

compreenda que a forma também é conteúdo e é por isso que se aprende quando se escreve e quando se lê o que se escreve. (Baptista *et al.*, 2011; Moura, 2012)

A escrita é uma atividade complexa, como já referido, que implica a aquisição e o desenvolvimento de competências cognitivas e de competências motoras, sendo que a dimensão ortográfica da escrita associa-se a estas competências. Segundo Baptista *et al.* (2011), *a caligrafia é a arte e o estudo da escrita à mão* e assume um papel essencial na própria finalidade da escrita que é ser lida. Isto é, a caligrafia diz respeito não só ao desenho do grafema como também é uma forma de literacia visual (Baptista *et al.*, 2011). Portanto, a caligrafia compreende determinadas convenções básicas, como *a nitidez do desenho das letras, a disposição das palavras, das frases e dos parágrafos, a coesão gráfica dos textos, o destaque de títulos, os alinhamentos à esquerda, a proporcionalidade gráfica e outros elementos* (p.35).

Se a ortografia implica a escrita correta das palavras, então para isso é necessário, em primeiro lugar, saber distinguir os sons que integram a palavra, posteriormente, é necessário saber transcrever esses sons e, por último, em algumas situações, é necessário optar entre as várias formas de representação do som, tendo em conta a norma ortográfica (Baptista *et al.*, 2011).

O erro ortográfico surge nas dúvidas que o indivíduo apresenta quanto à ortografia de uma palavra e, quando isso acontece denuncia as suas próprias representações sobre a escrita. É por isso que o professor deve procurar os motivos que conduziram às incorreções ortográficas dos seus alunos. Segundo Moura (2012), *palavras como 'erro', 'correção', 'caneta vermelha', 'ditado' estão francamente acopladas à ortografia, transparecendo um carácter extremamente negativo e punitivo* (p.16). A autora defende que os erros ortográficos dos alunos não devem ser visto pelo professor como uma fonte de reprovação, mas antes como uma fonte de informação preciosa para determinar as intervenções prioritárias nos momentos destinados ao ensino da ortografia. Os momentos de correção ortográfica devem ser devidamente escolhidos para não prejudicar outras dimensões da produção textual (Dolz *et al.*, 2004). Por exemplo, quando se trata de uma SE que contemple a revisão do texto, então a correção dos erros ortográficos pode ser realizada na versão final.

Obviamente que quanto mais se escreve maiores são as probabilidades de se cometerem erros ortográficos porém, os momentos de escrita, e até de escrita do texto, são

indispensáveis para a aprendizagem das regras elementares de ortografia (Dolz *et al.*, 2004). Na aprendizagem dessas regras é essencial a presença de modelos, a partir dos quais o aluno possa refletir sistematicamente sobre as suas características, tomando consciência sobre a forma como as palavras se escrevem (Baptista *et al.*, 2011; Moura, 2012). E se no início o aluno focaliza a sua atenção na dimensão gráfica e ortográfica, é a apreensão das regras ortográficas durante o processo de escrita que levará o aluno a libertar-se das dificuldades nesse domínio, tendo efetivamente espaço para poder se concentrar noutros domínios essenciais á produção textual (Baptista *et al.*, 2011).

1.3.3. Género textual

Quando a criança chega à escola, ela já possuiu um leque de conhecimentos sobre as formas de registos específicos do discurso, que se traduzem em géneros textuais, uma vez que para existir comunicação, oral ou escrita, é necessária a mobilização de algum género (Ribera, 2009; Pereira & Cardoso, 2013; Ramos, 2013).

Porém, as autoras Pereira e Cardoso (2013) alertam para o facto de existirem géneros mais formais que devem ser aprendidos de forma sistemática e explícita na escola (p.40). Isto é, se o género textual se concretiza claramente em diferentes práticas discursivo-sociais, então surge a necessidade de *um ensino da escrita orientado por géneros* (p. 39), de modo a preparar o indivíduo para situações específicas de comunicação, dotando-o de competências ao nível da leitura e da escrita, através do estudo do texto (Coutinho *et al.*, 2013; Ramos, 2013). É na aprendizagem dos (e pelos) géneros que se aprende a pensar e a agir e, por conseguinte, a mobilização dos diferentes saberes interfere no modo como se relaciona como os outros e com o mundo.

Tendo em conta que as situações de comunicação são numerosas, então se compreende que também existam inúmeros géneros, com características específicas consoante a situação. Essas características permitem reconhecer e, conseqüentemente, distinguir os diferentes géneros, devendo ser tidas em conta ao considerar os géneros como uma ferramenta de ensino (Ribera, 2009). Para Coutinho *et al.* (2013), existem dois aspetos que determinam a caracterização dos géneros textuais, sendo estes o contexto de produção e a arquitetura textual (p.189). O contexto de produção diz respeito à atividade social em que o texto se insere, sendo possível identificar, a partir dos aspetos comunicativos, a

finalidade do texto. A arquitetura textual reflete-se em três fatores: a infraestrutura geral, que se refere à estruturação do conteúdo; os mecanismos de textualização, relacionados com a conexão; e os mecanismos de responsabilidade enunciativa, relativos à distribuição de vozes e marcação de modalidades. Outros autores, como Ribera (2009) e Pereira e Cardoso (2013), mencionam três elementos essenciais para a definição (e diferenciação) do gênero textual: a) os conteúdos expressos no texto; b) a estrutura comunicativa particular dos textos pertencentes ao gênero; e c) as configurações específicas de unidades linguísticas.

Os gêneros são adotados e adaptados manifestando-se por meio dos textos, tornando-se, como Coutinho *et al.* (2013) afirmam, *objetos empíricos à disposição do linguista* (p.184). Dito por outras palavras, é unicamente a partir do texto que determinado gênero se torna observável e analisável. Contudo, os gêneros textuais não devem ser confundidos com os tipos textuais. Estes, inversamente ao gênero, são finitos, estruturalmente definidos pela natureza linguística da sua composição, podendo o texto ser definido através das seguintes tipologias: a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção (Pereira & Cardoso, 2013). Mas, normalmente, os textos são heterogêneos na sua composição e não abrangem uma única categoria, decidindo-se por aquela que é dominante.

Quanto à categorização dos gêneros textuais, estes, como defende Ribera (2009) e outros investigadores (Coutinho *et al.*, 2013; Dolz *et al.*, 2004), são diversos, e, neste sentido, cada um necessita de um ensino específico, tendo em conta as suas particularidades. A autora também refere que o ensino da escrita a partir do texto deve ter em consideração o uso de gêneros variados e a adequação a cada situação de comunicação. Para a aprendizagem de cada um dos gêneros é importante o contacto com diversos exemplos, a fim de que o aluno se aproprie da sua função, dos conteúdos, da estrutura da sequência e das unidades linguísticas que o caracterizam.

Assim se compreende que o ensino dos (e por) os gêneros permite um ensino explícito dos padrões linguísticos, permanecendo sempre *a essência da sua utilização social* (Ramos, 2003, p.41). No que diz respeito à sua categorização, Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) avançam como uma proposta tendo em conta os domínios sociais de comunicação e os aspeto tipológicos. Deste modo, é possível classificar os textos explorados e analisados no decorrer da SE, que, na sua maioria, foram textos de caráter

científico que apresentavam um determinado animal, sendo do tipo informativo expositivo, porque permitem *a transmissão e construção de saberes* (Dolz *et al.*, 2004, p. 121), podendo ser integrados no género explicativo.

1.3.4. Sequência de ensino

Assumir a importância das práticas de ensino significa, portanto, aceitar que as aprendizagens estão muito diretamente dependentes do agir do professor e que a ação deste, acrescentamos, está, por sua vez, muito dependente dos dispositivos e instrumentos que ele é capaz de mobilizar.

(Pereira & Cardoso, 2013, p. 39)

As autoras Pereira e Cardoso (2013) sugerem como dispositivo investigativo, formativo e didático a Sequência de Ensino (SE). Este conceito realça a importância do ato de ensinar, responsabilizando o professor e a sua ação pedagógica no desempenho dos seus alunos. Desta forma, os dispositivos de ensino são *instrumentos capazes de situar e ajudar o professor no seu papel, e capazes, portanto, de levar os alunos a saber mais* (p. 37). A SE tem origem no procedimento de ensino-aprendizagem da língua, nomeadamente, a Sequência Didática, definida como o conjunto de atividades escolares organizadas, sistematicamente, em torno de um determinado género textual oral ou escrito. Este dispositivo de ensino associa-se intimamente à DE, mais concretamente, à produção textual, sendo que o objeto de ensino de cada sequência deverá relacionar-se com os conhecimentos que o aluno adquire sobre determinado texto (Pereira & Cardoso, 2013). De um modo geral, as etapas da SE são quatro: a pré-intervenção, a abertura, o desenvolvimento e o fechamento. Relativamente ao procedimento pedagógico, na fase de pré-intervenção, deve proceder-se à leitura e desconstrução de um ou dois textos mentores pelo professor, tendo-se em conta o género que se pretende trabalhar. A fase seguinte, de abertura, contempla a apresentação da situação de comunicação e a produção escrita inicial, sendo a partir deste texto que o professor identifica as principais dificuldades apresentadas pelos alunos. Deste modo, a fase de desenvolvimento da sequência é organizada por módulos, nos quais dever-se-á ter em consideração um ensino explícito de

determinadas dimensões da linguagem, de modo a que construam os conhecimentos necessários para evoluírem no final, na fase de fechamento, aquando da produção textual final (Pereira & Cardoso, 2013; Coutinho *et al.*, 2013).

A seleção dos conteúdos a serem trabalhados nos diferentes módulos é essencial para que a SE tenha unidade. Os critérios dessa seleção resumem-se às principais características do género textual em estudo, ao nível de escrita demonstrado pelos alunos nas produções iniciais, à relação dos alunos com a escrita, e às instruções dos programas e currículos relativamente ao que é expectável do aluno, tendo em conta o seu nível de escolaridade (Pereira & Cardoso, 2013).

Importa ainda salientar que a prática do dispositivo da SE permite, por sua vez, a prática de uma avaliação diagnóstica e formativa (Pereira & Cardoso, 2013). Diagnóstica, porque a ação do professor orienta-se pela análise das produções textuais iniciais realizadas pelos alunos. E formativa, porque avalia apenas os conteúdos trabalhados durante os módulos, ou seja, aquilo que o professor ensina explicitamente, sendo a avaliação realizada nas produções textuais finais, realizadas pelos alunos no final da SE.

CAPÍTULO 2 – Enquadramento Metodológico

2.1. Tipo de investigação

O presente projeto de intervenção pedagógica supervisionada seguiu os princípios da metodologia da investigação-ação. Esta metodologia foi escolhida, porque permite articular a teoria com a prática, implicando para o professor uma permanente observação, reflexão e avaliação, sempre numa perspetiva de agir, com o intuito de melhorar a sua prática pedagógica (Latorre, 2003; Magalhães, 2012). Segundo Latorre (2003), a investigação educativa tradicional decorria separadamente da prática docente e esta segmentação entre o ensino e a investigação teve consequências nefastas para ambas as partes. É nos anos 60 que, neste contexto, surge a noção de professor-investigador, que está associada a Stenhouse (Alarcão, 2001). Compreendendo os benefícios de relacionar a teoria com a prática, para Stenhouse (*in* Alarcão, 2001), o professor deve assumir, então, uma atitude de investigação entendida como *uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática* (p.23).

O ponto de partida do professor investigador, neste tipo de metodologia, é a observação da prática, em que identifica problemas ou dificuldades, que são, na verdade, o resultado daquilo que vivencia entre o que planifica e idealiza, em contraste com o que ocorre na intervenção. A capacidade de questionamento e de reflexão crítica fomenta a necessidade de procurar, de forma contínua e sistemática, a fundamentação para novas estratégias ou atividades de aprendizagem, com o objetivo claro de superar esses mesmos problemas ou dificuldades. Com efeito, a metodologia de investigação-ação inclui a ação, a observação e a reflexão crítica da própria ação, num processo cíclico e espiral, traduzido na figura 1 (Coutinho, 2011; Latorre, 2003).

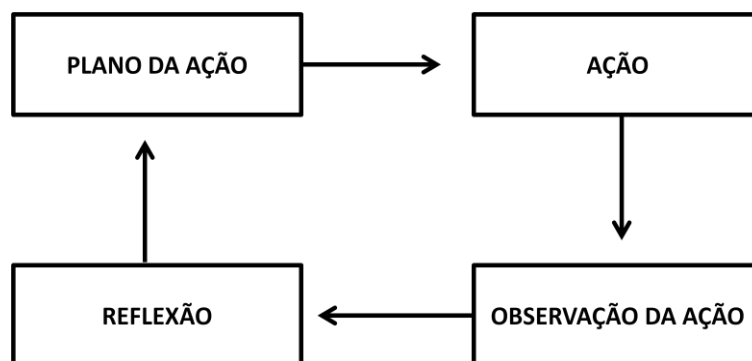


Figura 1: Ciclo de investigação-ação (Latorre, 2003, p.21)

A investigação-ação implica alterações na prática pedagógica pois, como investigação, requer a produção de novos conhecimentos e a avaliação dos resultados (Alarcão, 2001). E, com efeito, a investigação é essencial no processo de ensino e de aprendizagem, porque permite resolver problemas educativos, sendo que o professor, como investigador, desenvolve também as suas competências profissionais. Portanto, a metodologia adotada para este projeto facilita a melhoria das práticas educativas, a articulação e a aproximação da teoria e da prática, tornando o professor promotor da investigação (Costa, 2012; Latorre, 2003). E, de facto, ao longo deste projeto de intervenção, foi essencial aliar a ação à observação e à reflexão, uma vez que proporcionou a aprendizagem de uma prática mais reflexiva, sistemática e eficaz.

2.2. Objetivos da investigação

O projeto de investigação-ação foi concebido em conjunto com a professora orientadora, a professora cooperante e a minha colega de estágio, Sofia Magalhães. Na verdade, após algum tempo de pesquisa durante o semestre anterior, na unidade curricular de SIE B1, optámos pela realização e implementação de um só projeto. Deste modo, as intervenções decorreram em sintonia com a programação pré-estabelecida da unidade curricular da PPS B2, em que cada um dos elementos da díade da prática pedagógica dirigiu as sessões de forma alternada, por semanas.

Com a realização do projeto, pretendíamos não só desenvolver um projeto de literacia, promovendo a competência de ler e escrever para aprender como também refletir sobre as possibilidades didáticas para trabalhar o texto informativo no 1.º ano de escolaridade. Ora, apesar da unicidade do projeto, é precisamente a dimensão da leitura e da escrita que marcam a principal diferença entre mim e Sofia Magalhães, o que levará a dois trabalhos de fim de curso diferentes. Portanto, o meu trabalho centra-se, como já referido, na DE, e o trabalho de Sofia Magalhães (*em finalização*) coloca o enfoque na leitura e compreensão de textos.

Assim, os objetivos gerais de investigação estabelecidos foram os seguintes:

- Compreender modos didáticos de interação entre a leitura e a escrita;
- Verificar, nesta experiência, as potencialidades do ensino do género textual desde o início da escolaridade.

Os objetivos de investigação que nos diferenciam são:

- Avaliar a leitura de textos, nomeadamente, ao nível da identificação e extração da informação (Sofia Magalhães);
- Avaliar o efeito do projeto na construção de competências de escrita de palavras e a qualidade das produções textuais (Ana Catarina Oliveira).

2.3. Instrumentos de recolha e de análise de dados

Trata-se de saber ‘o que’ e ‘como’ vão ser recolhidos os dados, que instrumentos vão ser utilizados, questões fundamentais das quais depende a qualidade científica dos resultados e das conclusões do estudo.

(Coutinho, 2011, p.323)

A investigação realizada, segundo a metodologia da investigação-ação, requer a tomada de decisão sobre formas de recolher e analisar toda a informação que advém da intervenção, de modo a que a reflexão sobre o próprio processo de investigação seja a mais significativa possível (Costa, 2012). Neste trabalho, os dados foram recolhidos de forma sistemática e intencional, de modo alcançar os objetivos definidos para este projeto.

Tendo em conta a metodologia adotada, os instrumentos de recolha de informação são centrados principalmente no aluno, com a intenção de espelhar o seu percurso no processo de ensino e de aprendizagem (Magalhães, 2012). Para tal, pretende-se que a análise dos dados privilegie tanto o processo como os conhecimentos construídos pelos alunos, especialmente, através dos momentos de avaliação realizados. E assim, consequentemente, e de acordo com o conceito construtivista, se cumpre o propósito de auxiliar o aluno a evoluir de um modo sistemático e significativo (Pereira & Azevedo, 2005).

A análise e a avaliação deste projeto são realizadas através dos seguintes instrumentos de recolha de dados (tabela 1):

Sequência de Ensino	Avaliação Inicial e Final
Produções escritas dos alunos	Ditado de palavras
Inquérito de satisfação	Produção escrita “ <i>Escreve o que sabes sobre...</i> ”
Glossário	Teste de leitura
Diário reflexivo	

Tabela 1: Lista dos instrumentos de recolha de dados

É ainda de salientar que em todas as aulas se procedeu ao registo audiovisual, através de uma câmara de filmar e/ou de um gravador de voz, e ao registo fotográfico. O registo audiovisual é fundamental para aceder ao registo integral dos diálogos estabelecidos, especialmente, entre o professor e os alunos. Por sua vez, as fotografias permitem

documentar a ação e constatar o desenvolvimento das tarefas realizadas ao longo do projeto (Latorre, 2003).

De um modo geral, os dados recolhidos na avaliação inicial e final permitem avaliar a evolução dos alunos. O modo como estes momentos de avaliação decorrem será explicado posteriormente, quando for descrita a sequência de ensino adotada. As produções escritas dos alunos prendem-se com as diferentes fichas de trabalho realizadas, individualmente ou em grupo, sendo fundamental para analisar as estratégias adotadas nos diferentes momentos da intervenção e as suas implicações nas aprendizagens realizadas. O inquérito de satisfação foi realizado no final do projeto, e teve como finalidade a obtenção de dados para a compreensão das atividades mais significativas para os alunos. A construção do glossário pelos alunos, ao longo das sessões do projeto, teve como principal objetivo desenvolver competências de escrita e de organização da informação.

O diário reflexivo teve como propósito individual a compilação dos meus registos de observação sobre ação e das minhas reflexões, onde também transcrevi alguns excertos, a partir das gravações áudio, que considereei serem relevantes para o desenrolar do projeto. No meu diário também consta os receios e as alegrias que senti, as preocupações e as pequenas vitórias que vivenciei, e nele também fazem parte as interrogações, as interpretações e as propostas de melhoramento das próprias sessões.

A recolha de todas estas informações tem como propósito a concretização da análise, interpretação e avaliação dos dados o mais credível e fidedigno possível (Costa, 2012). Para tal, optei por realizar, por um lado, uma análise qualitativa, recorrendo à análise de conteúdo e, por outro lado, uma análise quantitativa, recorrendo a uma análise estatística descritiva simples, na qual utilizei gráficos e quadros que sistematizam os dados (Magalhães, 2012; Costa, 2012).

2.4. Descrição da sequência de ensino

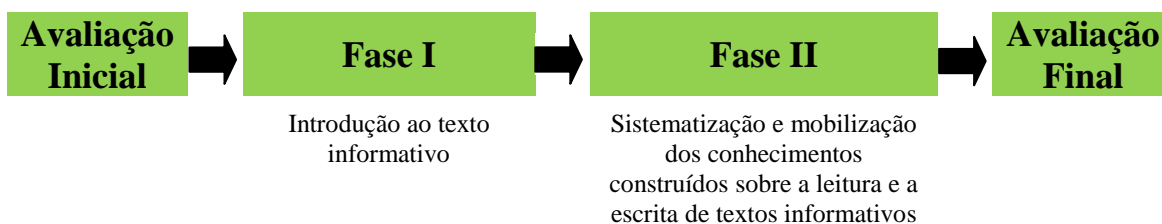


Figura 2: Esquema geral do projeto de investigação

A investigação empírica (figura 2) inicia-se com a avaliação inicial, com o intuito de recolher informações sobre as competências de leitura e de escrita dos alunos. Esta sequência não contempla a fase de pré-intervenção, porque tratando-se de um primeiro ano de escolaridade decidiu-se interligar essa fase ao momento de abertura. Na fase de desenvolvimento trabalhou-se vários textos mentores em duas fases (módulos), de modo a facilitar a familiarização com o género textual em estudo. Deste modo, a avaliação final diz respeito à fase de fechamento, no qual os alunos realizaram a produção textual final.

Com já referido anteriormente, os conteúdos abordados no projeto de intervenção dizem respeito ao tema dos animais, estando em interligação com área disciplinar de Estudo do Meio. No início da SE, foram construídos com os alunos quatro símbolos para se trabalhar os textos informativos, sendo que estes representam as diferentes categorias de informação (CI), sendo estas o habitat, a alimentação, as características físicas e as curiosidades (figura 3). Também se realizou um glossário sobre o tema, que foi construído ao longo das sessões, por isso, sempre que os alunos aprendiam um novo conceito o seu significado era registado no glossário.



Figura 3: Símbolos para os textos informativos

Portanto, durante a fase I, em cada uma das sessões, trabalhou-se um texto mentor, ou seja, um texto informativo modelo, referente a um determinado animal. Nesta fase, a partir dos textos informativos explorou-se o vocabulário, a constituição dos parágrafos em ligação com os símbolos construídos pelos alunos e a identificação, a recolha e a organização da informação.

Na fase II, diversificaram-se as tarefas no sentido de os alunos, por um lado, desenvolverem capacidades de trabalhar de um modo colaborativo na identificação, recolha e organização da informação, e, por outro lado, se tornarem capazes de explicitarem os seus conhecimentos, quer oralmente quer por escrito. Nesta fase, a partir de um texto modelo trabalhado em turma, os alunos escreveram, em grupos de pares, um texto informativo e um poema, realizaram o bilhete de identidade e um cartaz sobre um determinado animal e apresentaram-no oralmente à turma.

Por fim, realizou-se a avaliação final com o intuito de compreender a evolução dos alunos ao nível da competência de leitura e de escrita de textos informativos.

Avaliação inicial e avaliação final

Atividade e data	Estratégia	Tarefas
AVALIAÇÃO INICIAL (2 de abril)	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho em turma e individual Discussão 	<ul style="list-style-type: none"> Ditado de palavras Antecipação e leitura do texto informativo Produção escrita: “Escreve o que sabes sobre...” Compreensão do texto de leitura (Teste de leitura)
AVALIAÇÃO FINAL (30 de abril)		
Objetivos de investigação	AVALIAÇÃO INICIAL - Recolher dados sobre a qualidade da escrita de palavras relacionadas com o tema. - Recolher dados sobre as competências de leitura e de escrita de um texto informativo. AVALIAÇÃO FINAL - Recolher dados sobre a qualidade da escrita de palavras relacionadas com o tema. - Recolher dados sobre a influência das estratégias da sequência de ensino no desenvolvimento de competências de leitura e de escrita de textos informativos.	
Objetivos pedagógicos (Reis <i>et al</i> , 2009)	- Escrever legivelmente palavras ditadas com correção ortográfica. - Redigir um pequeno texto, respeitando as convenções ortográficas e de pontuação. - Identificar as ideias centrais do texto. - Detetar informação relevante. - Identificar a fronteira de palavras.	

Figura 4: Esquema geral da AvI e da AvF do projeto de investigação

Conforme o esquema apresentado, tanto a avaliação inicial como a final são estruturadas do mesmo modo, tendo como atividades o ditado de palavras, a produção de um texto escrito, e a realização de um teste de leitura, sendo que na avaliação inicial, o animal escolhido foi o gato e, na avaliação final, o cão, por serem animais conhecidos por todos os alunos. Os momentos de avaliação iniciaram-se com o ditado das seguintes palavras: animal, alimentação, corpo, habitat, vivo, doméstico e selvagem. O critério principal da escolha destas palavras foi o facto de estarem relacionadas com o tema mas, naturalmente estas apresentam diferenças ao nível da sua extensão ou da complexidade fonológica, por exemplo, mas não se teve estes aspetos em consideração. Esta tarefa

implica que o aluno centre a sua atenção na representação escrita da palavra e, por isso, o que está aqui em causa é sobretudo a avaliação da competência ortográfica (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011). Após o ditado de palavras, segue-se a antecipação do texto informativo através do questionamento aos alunos sobre o que sabiam sobre o animal. A leitura do texto informativo foi realizada pelo professor e, antes da entrega da ficha, solicitou-se aos alunos que escrevessem o que sabiam sobre esse animal. Após a recolha dos textos escritos, fez-se o teste de leitura (anexo I e II) com exercícios de identificação de frases, de verdadeiro/falso e de fronteira de palavras.

Fase I

Fase e data	Estratégia	Tarefas
FASE I – 4 sessões (3 a 15 de abril)	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão • Estruturador gráfico • Trabalho em turma, em grupos e individual 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e compreensão de textos informativos (estudo de textos mentores) - Desconstrução de textos informativos - Bilhete de identidade do animal - Animações de leitura - Construção de símbolos - Realização de um glossário
Objetivos de investigação	- Observar e recolher dados sobre a influência das estratégias da sequência de ensino nas capacidades de leitura e compreensão de textos informativos.	
Objetivos pedagógicos (Reis et al, 2009)	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar o gosto pelo livro e pela leitura. - Identificar as principais características do texto narrativo e do texto informativo. - Identificar as ideias principais do texto. - Detetar a informação relevante. - Descobrir expressões iguais ou palavras iguais nas mesmas produções. - Identificar vocabulário específico do tema do texto: habitat, alimentação e as características físicas dos animais. - Colecionar as palavras descobertas e reconhecidas. 	

Figura 5: Esquema geral da fase I do projeto de investigação

A fase de implementação do projeto coincidiu, nas aulas de Língua Portuguesa, com a exploração dos casos de leitura. Por isso, a única condição da escolha do animal era que o seu nome contemplasse o caso de leitura abordado na respetiva semana.

Na primeira semana de implementação do projeto, por exemplo, o caso de leitura abordado foi o seguinte: “as/es/is/os/us”. Por esta razão, na primeira sessão o texto informativo era sobre o castor. Antes da entrega da ficha de trabalho com o texto, a professora interrogou os alunos sobre o que sabiam sobre o animal. Após a leitura do texto e o diálogo com os alunos sobre as ideias centrais do texto, seguiu-se a fase de desconstrução do texto informativo a partir da realização da ficha de trabalho, realizada

individualmente, após a explicação do professor, e, no final, corrigida em grande grupo. Nesta sessão, também se procedeu à construção dos símbolos com os alunos (figura 1) e iniciou-se a construção do glossário (anexo XXI). No final, de acordo com os símbolos construídos, o professor explorou o conceito de habitat, alimentação e características físicas, registrando a sua definição no computador e os alunos copiaram para o seu glossário.

“Se pudesse proceder a alterações talvez realizasse desde logo a ficha em turma, dando mais tempo para a realização do glossário. Os alunos demonstraram muita dificuldade em compreender o significado de características físicas mas valeu o esforço da Sofia em tentar explicar por palavras diferentes (*aparência, aspeto, aquilo que se vê, a constituição do corpo...*).”

(reflexão do dia 03 de abril de 2013, retirada do meu diário reflexivo)

A segunda sessão iniciou-se com o jogo “Leilão de frases” (anexo IV), que consistiu na projeção de uma frase sobre um animal e de um símbolo, sendo que, em grupos, os alunos teriam de decidir se o símbolo correspondia ou não à informação contida na frase. A partir deste jogo pretendia-se ajudar os alunos a memorizarem os símbolos construídos na sessão anterior.

“O tipo de questões neste jogo era essencial, por vezes sentia a necessidade de reformular porque percebia que o aluno daquele modo não era capaz de responder, por exemplo, questionei primeiro “*então qual achas que deveria ser?*” e depois retifiquei (...). Concluo que devo fazer questões mais orientadas, por exemplo: *que símbolo é aquele? Qual a informação que está contida na frase? Então o símbolo corresponde a essa informação?*.”

(reflexão do dia 08 de abril de 2013, retirada do meu diário reflexivo)

Após este momento, seguiu-se a antecipação da leitura, na qual se projetou o título do texto, “A borboleta”, e os símbolos (anexo V). A partir desta informação o professor questionou os alunos no sentido de estes anteciparem e preverem a informação contida no texto. Seguidamente, entregou-se a ficha de trabalho (anexo VI), e após a leitura sublinhou-se, em turma, a informação do texto com a cor do símbolo a que correspondia (o habitat de azul, a alimentação de verde, as características físicas de vermelho e as curiosidades de preto). Com esta atividade trabalhou-se também a sinonímia de algumas

palavras sem que os alunos tivessem, explicitamente, consciência deste conceito. Esta sessão estendeu-se com a animação do livro “A lagartinha muito comilona” (anexo XXV) de Eric Carle. Respeitando os momentos da pré-leitura, leitura e pós leitura, é de salientar que a partir desta história se explorou o conceito de metamorfose, cujo significado ficou registado no glossário.

Esta integração do texto literário no projeto advém da necessidade de motivar os alunos e de refletir sobre a língua, ajudando-os a compreender, por comparação, algumas das particularidades dos géneros textuais. Nesta sessão, a história narrativa utilizada permitiu também enriquecer a procura e a organização da informação. O uso de livros literários contribui para a realização de novas aprendizagens porque as suas narrativas, para além da sua vertente lúdica e mesmo sendo ficcionais, são fortemente apoiadas em factos verídicos (Azevedo, 2003). Por isso, é possível interligar estes textos como os textos informativos, que permite o acesso à informação e a “formas superiores” de pensamento (Esteve, 2004). Em conclusão, as relações que o texto literário mantém com o mundo empírico e histórico-fatual potencia a reflexão sobre as propriedades da linguagem destes dois tipos de textos, permitindo o desenvolvimento metalinguístico (Azevedo, 2003).

Na terceira sessão, tal como na anterior, a antecipação da leitura fez-se através da projeção do título do texto e dos símbolos (anexo VII) e, após um breve questionamento aos alunos, o professor entregou a ficha de trabalho com o texto informativo “O burro” (anexo VIII). No momento de análise e compreensão textual explorou-se o significado de algum vocabulário específico, através do uso do glossário. Os enunciados da ficha de trabalho foram lidos em turma e explicados pelo professor, sendo realizados individualmente, e as questões implicavam: identificar a informação principal do texto; interpretar a informação; identificar a fronteira de palavras; e identificar palavras com significado semelhante. Posteriormente, entregou-se o bilhete de identidade do animal (anexo IX), um estruturador gráfico que contempla os quatros aspetos trabalhados a partir das CI. A partir do texto, e do trabalho que realizaram anteriormente ao sublinhar a informação, preencheu-se, em turma, a respetiva grelha. Esta ficha foi completada a partir da leitura, pelo professor, da história “O burro da Rita” (anexo X), a partir do jogo do STOP. Neste jogo, os alunos diziam STOP sempre que o professor lia uma nova informação sobre o animal. Ainda nesta sessão, na aula da tarde, em Expressão Musical, os alunos leram a letra da música “Fungagá da bicharada” de António Barata (anexo XI). A

partir desse texto explorou-se com os alunos o conceito de animal doméstico e de animal selvagem e ainda se identificou vocabulário específico, como por exemplo, cardume e manada. Após o áudio da música e da aprendizagem do refrão, os alunos realizaram uma ficha de trabalho (anexo XII) que apesar de ter estar associada à aula de Expressão Plástica, envolveu o também aspetos da Língua, nomeadamente, da escrita, tornando-se assim um importante instrumento de análise para compreender alguns aspetos da avaliação da qualidade dos textos dos alunos.

“Se pudesse voltar atrás teria alterado um pouco a estrutura das atividades, porque notei que a ficha era um pouco extensa e que ainda era um salto muito grande para os alunos a conseguirem fazer sozinhos. (...) Considero que o mais positivo foi a realização do bilhete de identidade, a exploração do texto narrativo e a reflexão sobre as diferenças com o texto informativo e ainda a aula de expressões que motivou os alunos para a escrita.”

(reflexão do dia 10 de abril de 2013, retirada do meu diário reflexivo)

A quarta sessão, e última sessão da fase I, foi importante para sistematizar os conhecimentos adquiridos ao nível da análise, desconstrução e compreensão dos textos informativos. A sessão iniciou-se com um diálogo a partir da projeção do título do texto, “O pinguim”, e dos símbolos (anexo XIII). De seguida, entregou-se uma ficha com uma tabela com informações (verdadeiras e falsas) sobre o pinguim (anexo XIV) e os alunos preencheram a primeira coluna, correspondente ao que “pensam saber”. Depois da entrega da ficha de trabalho (anexo XV), da leitura do texto e das questões de compreensão, os alunos preencheram a segunda coluna da tabela, referente à componente “A minha resposta estava (certa/errada)”. O professor escreveu no quadro algumas palavras (sinónimos) que permitiram aos alunos preencher as lacunas no texto que ordenaram. Na aula de Expressão Musical, utilizou-se mais uma vez a música “Fungagá da bicharada”, incorporando-se, ordenadamente, alguns instrumentos musicais no ritmo da música.

Em todas as sessões da fase I, as atividades realizadas centraram-se na observação e na análise dos textos mentores, que são essenciais para a aprendizagem do género e, como tal, das práticas sociais e discursivo-textuais essenciais no meio escolar/académico (Pereira & Cardoso, 2013).

Fase II

Fase e data	Estratégia	Tarefas
FASE II – 6 sessões (16 a 29 de abril)	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão • Jogo • Estruturador gráfico • Trabalho em turma, pares e individual 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e compreensão de textos informativos (estudo de textos mentores) - Escrita de textos informativos - Bilhete de identidade do animal - Realização e apresentação oral de cartazes - Escrita de poemas - Animações de leitura - Lista de palavras - Ilustração de desenho de animais - Marcadores de livros
Objetivos de investigação	- Observar e recolher dados sobre a influência das estratégias da sequência de ensino na construção de competências de leitura e de escrita de textos informativos.	
Objetivos pedagógicos (Reis <i>et al</i> , 2009)	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar o gosto pelo livro e pela leitura. - Despertar o gosto pela escrita. - Identificar as principais características do texto narrativo e do texto informativo. - Identificar as ideias principais do texto. - Localizar a informação pretendida. - Identificar vocabulário específico do tema do texto: habitat, alimentação e as características físicas dos animais. - Utilizar técnicas simples para reter a informação: identificar palavras-chave e organizar a informação através de imagens e de esquemas conceituais. - Colecionar as palavras descobertas e reconhecidas. - Falar, com progressiva autonomia e clareza, sobre as aprendizagens realizadas. - Utilizar lista de palavras como apoio à escrita. - Redigir pequenos textos, respeitando as convenções ortográficas e de pontuação. - Cuidar da apresentação final dos trabalhos escritos. 	

Figura 6: Esquema geral da fase II do projeto de investigação

“Nesta fase, iniciamos o trabalho de grupo, o que para nós foi importante porque os alunos demonstraram muitas dificuldades em trabalhar de um modo colaborativo. Nós consideramos importante formar os grupos tendo em conta o desempenho escolar dos alunos mas também as suas características pessoais. Para tal, pedimos ajuda à professora titular da turma nesta tarefa.”

(reflexão do dia 16 de abril de 2013, retirada do meu diário reflexivo)

A primeira sessão da fase II consistiu na construção de um texto informativo, em turma e em grupos de pares, a partir de informação dada. Ou seja, partiu-se de um texto mentor sobre o panda, o qual se projetou com a respetiva imagem e as informações prévias (anexo XVI) e, após o diálogo com os alunos, preencheu-se, em turma, as lacunas do texto a partir das ditas informações. Os alunos acompanharam a atividade copiando para a sua ficha de trabalho. Ao longo da escrita do texto, o professor chamou à atenção para algum vocabulário específico, sendo que nesta aula também se utilizou o glossário.

Posteriormente, entregou-se aleatoriamente a cada par de trabalho uma ficha, de que constavam a imagem, as informações sobre um animal e o texto modelo com as lacunas (anexo XVII). Ou seja, cada um dos grupos escreveu um texto informativo sobre um determinado animal.

É de salientar que, nesta sessão, o exercício de escrita inserindo em partes que faltam num texto através das informações fornecidas consiste no que as autoras Pereira & Cardoso (2013) designam de *produção parcial de textos*. Este tipo de tarefa permite ao aluno *concentrar-se mais particularmente num aspeto preciso da elaboração de um texto* (p.49), reduzindo assim alguns problemas de linguagem inerentes ao processo de escrita.

A segunda sessão contemplou a animação do livro “Panda grande e Panda pequeno” de Cabrera (anexo XXVI), a qual proporcionou, mais uma vez, a reflexão sobre as diferenças entre o texto informativo e o texto literário. Em turma, e tendo por base o diálogo com os alunos, o professor escreveu no quadro uma lista de palavras relacionadas com o panda. De seguida, os alunos realizaram um poema, em grupos de pares, recorrendo à estratégia “palavra puxa palavra”. De acordo com os animais trabalhados na aula anterior, os grupos também realizam uma lista de palavras e um poema, utilizando a mesma estratégia. Cada um dos grupos realizou ainda a ilustração do seu animal, a partir da técnica de decalcar a imagem com papel vegetal, sendo que no final pintaram a gosto (anexo XXIX).

“Um aspeto que observei foi que apesar de se ter feito uma lista de palavras no quadro, alguns alunos não o compreenderam, copiando de forma integral as frases que estavam nas informações. As suas dificuldades prendem-se com o facto de não compreenderem que uma parte poderá representar um todo e, por isso, todo é importante.”

(reflexão do dia 17 de abril de 2013, retirada do meu diário reflexivo)

Como os alunos demonstravam ainda alguma dificuldade em compreender o significado de alguns símbolos, realizou-se a jogo das tabuletas na terceira sessão. Este jogo foi realizado a partir de um livro de literatura infantil, “Queres brincar comigo?” de Eric Carle (anexo XXVII), que consistia em cada um dos grupos de alunos escolherem uma tabuleta (o símbolo) que correspondia à informação lida, contida nas falas dos animais ao longo da história. Nesta sessão também se realizou, em turma, o bilhete de identidade

do animal panda (anexo XVIII) a partir do texto informativo realizado nas sessões anteriores e, seguidamente, os grupos de pares preencheram o mesmo esquema com o seu animal (anexo XIX), também a partir dos textos informativos que escreveram.

É de salientar que o esquema dos bilhetes de identidade dos animais é uma estratégia importante para a organização da informação, que ajuda os alunos a compreender também a estrutura do texto. A realização deste esquema implica a reconhecimento das informações mais relevantes do texto e a organização dessa informação por CI.

Na sessão seguinte construíram-se os cartazes, mais uma vez numa dinâmica de trabalho em turma a partir do exemplo com o animal panda e, depois, em grupos de pares com os respetivos animais. O cartaz tinha a mesma estrutura que o bilhete de identidade, realizado na sessão anterior, pelo que a sua construção consistiu na organização de imagens e de palavras-chave (anexo XXVIII). Após esta tarefa, os alunos treinaram as suas apresentações orais com o auxílio do professor. Na aula de Expressão Plástica, após um breve diálogo sobre o que eram marcadores de livros e quais as suas utilidades, os alunos pensaram na estrutura de um marcador a partir dos trabalhos que tinham realizado sobre o seu animal e realizaram-no numa folha em branco.

A quinta sessão teve como finalidade a exposição oral das aprendizagens realizadas em cada um dos grupos sobre o seu animal, com recurso ao cartaz que construíram. No final de cada uma das apresentações respondia-se, em turma, a uma questão, relativa ao animal apresentado, no guião do aluno (anexo XX).

A sexta, e última sessão da fase II, teve como propósito preparar, ao nível da escrita, os alunos para o momento da avaliação final. Desta forma, procedeu-se à distribuição dos cartazes, sendo que cada díade ficou com um animal diferente daquele que trabalhou e apresentou. De seguida, os alunos escreveram, individualmente, um texto sobre o animal do cartaz a partir das informações que fornecia.

2.5. Divulgação do projeto

Foram utilizados diferentes meios para a divulgação deste projeto, sendo estes: a construção dos marcadores de livros; a construção de um livro de dupla face: Minienciclopédia dos animais (que inclui o glossário) e poemas dos animais (com recurso à estratégia do “palavra puxa palavra”); e a exposição final “Aprendemos com os animais” (apresentação à comunidade).

Os marcadores de livros foram estruturados e realizados pelos próprios alunos. Sendo que eu e a minha colega de estágio, Sofia Magalhães, procedemos à digitalização dos seus trabalhos, ao tratamento de imagem e à sua impressão. Cada um dos alunos ficou com o seu marcador, como lembrança, e estes também foram entregues durante a exposição final (anexo XXII). O livro de dupla face consistiu na compilação de todos os textos trabalhados e escritos ao longo da SE. Antes da impressão final do livro, os alunos assinaram a sua autoria nas capas (anexo XXIII). Este livro foi divulgado pelos alunos durante a exposição final, sendo que, posteriormente, a turma ficou com ele. A exposição final foi realizada no último dia da prática pedagógica supervisionada, a 22 de maio, e tinha como finalidade a divulgação do projeto pelos próprios alunos, dando a conhecer os diferentes trabalhos desenvolvidos. Deste modo, após a implementação do projeto, os alunos organizaram, com o nosso auxílio, esta exposição, sendo eles a dar-lhe o nome “Aprendemos com os animais”. Durante a exposição, foram apresentados os cartazes, dinamizou-se a leitura dos livros de literatura infantil utilizados na SE e divulgou-se os glossários e o livro de dupla face (anexo XXX). Nesse momento, os alunos dinamizaram quatro momentos diferentes, de acordo com o guião realizado, para todos os convidados, mais especificamente, os seus familiares, a outra turma do 1.º ano de escolaridade, a professora orientadora e colegas de mestrado, que tiveram conhecimento através de difusão de um panfleto realizado por mim e pela Sofia Magalhães (anexo XXIV).

A divulgação do projeto permitiu atribuir uma finalidade ao produto escrito do aluno, sendo este um fator de grande motivação para os alunos. A exposição final levou a que eles apresentassem os seus trabalhos e, sobretudo, explicitassem as aprendizagens realizadas. Neste sentido, o ensino da escrita teve como finalidade a realização de funções, no sentido em que o uso dessa competência implicou, para os alunos, a construção dos próprios saberes, conjugando-se fatores de ordem cognitiva, emotiva e social (Barbeiro & Pereira, 2007).

2.6. Descrição das etapas de registo e análise

Neste trabalho, como já referido anteriormente, o foco de análise é a escrita e, como tal, o objeto de estudo centra-se no ditado de palavras e na produção escrita pelos alunos nos dois momentos de avaliação da SE, designadamente a avaliação inicial e a final. Estes registos são alvo de uma análise comparativa, que permitirá traçar o desenvolvimento individual quer ao nível da ortografia quer da competência textual.

A atividade do ditado de palavras permite a avaliação não só da ortografia das crianças como também servirá para avaliar de que forma a leitura e a escrita sistemática ao longo da SE terá consequência na escrita dessas palavras. Assim sendo, o que está em causa na análise do ditado de palavras é verificar o número de palavras escritas corretamente, como também, analisar os tipos de erros ortográficos. Ao nível da produção escrita de textos, esta análise tem em consideração os aspetos relacionados com a extensão e a organização textual, as categorias de informação e o *perfil do escritor*. Note-se que o aspeto mais trabalhado em sala de aula ao longo da SE está relacionado com o tópico das CI, porque se manifestou essencial para o ensino do género textual em estudo.

De modo a facilitar a análise dos textos escritos dos alunos, (anexo XXXI) estes foram transcritos tal como ilustra a figura 7:

“--» Os gatos <i>gostam</i> de dormir (até) <i>muito tarde</i> .”	(AvI, texto de Mr)
“E os cães (de vez em) <i>quando</i> que eles <i>têm</i> um funil à <i>volta</i> do pescoço.”	(AvF, texto de AJ)
Legenda:	
(entre parênteses) Palavras que foram acrescentadas	
<i>itálico</i> Palavras corrigidas	
rasurado Palavra inexistente ou ilegível	
--» Parágrafo	
(AvI, texto de Mr) Texto do aluno Mr produzido na avaliação inicial	
(AvF, texto de AJ) Texto do aluno AJ produzido na avaliação final	

Figura 7: Esquema explicativo das transcrições das produções textuais na AvI e AvF

Sempre que necessário também serão analisadas outras produções escritas contempladas na SE, nomeadamente, a ficha de Expressão Plástica sobre os animais domésticos e selvagens (anexo XII), os textos informativos com lacunas (anexo XVII), os

bilhetes de identidade dos animais (anexo XVIII e XIX), os poemas sobre os animais e ainda a produção textual através das informações do cartaz. A partir destas produções, pretende-se analisar a evolução do desempenho dos alunos ao nível da competência escrita como também as implicações do trabalho colaborativo nesse desempenho.

Segue-se a descrição detalhada dos procedimentos de análise dos dados recolhidos nos diferentes tópicos assinalados, com o intuito de facilitar a compreensão dos resultados obtidos.

DITADO DE PALAVRAS

Como já referido anteriormente, o ditado foi realizado pelo adulto ao aluno, sendo as setes palavras iguais tanto na avaliação inicial como na final. As palavras escolhidas têm como critério estarem relacionadas com o tema do projeto e serem utilizadas ao longo das sessões. Estas tiveram a seguinte ordem: animal, alimentação, corpo, habitat, vivo, doméstico e selvagem.

A análise desta atividade contempla, em primeira instância, a contabilização das palavras escritas corretamente e esta contagem foi realizada visualmente e os gráficos apresentados foram realizados com o auxílio do programa *Microsoft Office Excel* e, posteriormente, a análise dos erros ortográficos detetados em cada uma das palavras. Naturalmente, os erros ortográficos dos alunos não são todos iguais, e as suas causas também são diversas, podendo estar relacionadas com, por exemplo, a memória, a perceção, os hábitos de leitura ou a problemas da própria linguagem. Por conseguinte, para compreender as causas dos erros é necessário analisá-los à luz de uma tipologia de erros.

A tipologia de erros ortográfica adotada foi a de Zorzi (1998) e a de Moura (2012), procedendo-se a adaptações diversas, no sentido de se ajustar a mesma à atividade específica desta SE. Assim, a tipologia que adotámos foi a seguinte:

- Acréscimo de letras (alterações decorrentes do acréscimo de letra, *ex. 'animale' em vez de 'animal'*);
- Omissão de letras (alteração decorrentes da supressão de letras, *ex. 'alimetação' em vez de 'alimentação'*);
- Omissão do h³ (*ex. 'abitat' em vez de 'habitat'*);

³ Tipologia adaptada pelas autoras do projeto, eu e Sofia Magalhães, devido à necessidade de especificar um erro muito comum nos alunos na palavra 'habitat'.

- Separação da palavra (segmentação de palavras, ex. *'do mestico' em vez de 'doméstico'*);
- Inversão de letras (apresentação das letras em posição invertida, ex. *'animla' em vez de 'animal'*);
- Confusão do v pelo b (substituição da letra v pela letra b, ex. *'havitat' em vez de 'habitat'*);
- Confusão do b pelo v (substituição da letra b pela letra v, ex. *'bibo' em vez de 'vivo'*);
- Substituição vocálica (substituição de uma vogal por outra, ex. *'vevo' em vez de 'vivo'*);
- Apoio na oralidade (alterações decorrentes da articulação oral e consequente da correspondência errônea entre os sons e as letras, ex. *'selvagem' em vez de 'selvagem'*);
- Problemas de acentuação (ex. *'domestico' em vez de 'doméstico'*);
- Representações múltiplas (alterações decorrentes da possibilidade de um som corresponder a diversas letras e vice-versa, ex. *'celvagem' em vez de 'selvagem'*);
- Formação ilegal (formação de palavras inexistentes, que contemplam várias categorias ou não estão contempladas pelas restantes classificações, ex. *'almetaca' em vez de 'alimentação'*).

Por conseguinte, através do uso desta tipologia de erros será possível identificar o tipo de erro que predomina em cada uma das palavras em ambos os momentos de avaliação, para averiguar se existiu ou não uma evolução ao nível ortográfico dos alunos.

PRODUÇÃO ESCRITA DE TEXTOS

Esta atividade consistiu, em suma, na produção escrita de textos, sendo que a avaliação inicial teve como tema «o gato» e a final «o cão». Aos alunos foram dadas as mesmas instruções - “escreve um texto sobre o que sabes sobre o gato/cão” -, após a leitura de um texto sobre o respetivo animal e de um diálogo em turma. De modo a avaliar estes textos, foram definidos alguns critérios de análise, sendo estes enumerados em seguida.

➤ EXTENSÃO E ORGANIZAÇÃO TEXTUAL

Para a análise da extensão e organização textual, teve-se em consideração o número de palavras, a escrita do título e o uso dos conectores discursivos. A contagem do número de palavras escritas foi realizada visualmente e também com o auxílio do programa *Microsoft Word*, que contabiliza as palavras automaticamente (anexo XXXI). No que se refere ao título, foram também contabilizados os alunos que o contemplaram nos seus textos, como também foi analisado os diferentes títulos escolhidos pelos alunos, de modo a verificar quais os mais adequados ao género textual em causa.

Além da extensão e da configuração gráfica dos textos produzidos pelos alunos, também se pretendeu compreender a coesão e coerência desses textos. Para tal, optou-se pela análise dos conectores discursivos, tal como Ramos (2013), identificou-se em cada uma das produções textuais o tipo de conectores utilizados pelos alunos, com base na terminologia no Dicionário Terminológico para consulta em linha⁴. Deste modo, depois de assinalados os conectores em cada um dos textos, também o auxílio do programa *Microsoft Word*, realçando os conectores a amarelo (anexo XXXII), procedeu-se à contabilização dos conectores discursivos utilizados nas produções textuais da avaliação inicial e final. Em seguida, identificaram-se os conectores mais utilizados e os textos que integram maior diversidade de conectores.

➤ CATEGORIAS DE INFORMAÇÃO

Como referido anteriormente, a SE incidiu na categorização da informação como estratégia de organização e de compreensão textual. Estas categorias foram abordadas explicitamente em sala de aula, através da construção e utilização dos símbolos nos diversos textos informativos, no preenchimento dos bilhetes de identidade dos animais e dos jogos realizados para consolidar e sistematizar a compreensão dessas categorias. Deste modo, importa analisar as produções textuais dos alunos, nos diferentes momentos de avaliação, no sentido de verificar se estes contemplam as categorizações estudadas - o habitat, a alimentação, as características físicas e as curiosidades. Em primeiro lugar, atribuiu-se um código de cores a cada uma das categorias, sendo estas as cores utilizadas nos símbolos: a cor da alimentação é verde, do habitat é azul, das características físicas é

⁴ dt.dgicd.min-edu.pt

vermelho e das curiosidades é cinza-claro (a cor original é preto mas optou-se por esta cor para que as palavras sejam visíveis), como se pode verificar nos exemplos da tabela 2.

Categoria de informação	Exemplo
Habitat	Os cães vivem na casota. (F-ARi)
Características físicas	Tem quatro patas. (I-AJ)
Alimentação	Ele come erva, e ossos, e carne. (F-AM)
Curiosidade	Gostam de apanhar os ratos. (I-JM)

Legenda:
(I-AJ) – Informação proveniente da avaliação inicial do texto do aluno AJ.
(F-AM)- Informação proveniente da avaliação final do texto do aluno A.

Tabela 2: Código de identificação das categorias de informação nas produções textuais⁵.

De seguida, analisar-se-á o número de informações contidas nos diversos textos em relação a cada uma das categorias, pois no mesmo texto podem existir várias informações relativamente a uma categoria. Posteriormente, ter-se-á em conta o número de alunos que utilizaram cada uma das categorias, e neste caso não se tem em consideração a informação em si mas se utilizou ou não a categoria em causa. Neste tópico, também é possível verificar os alunos que utilizaram uma, duas, três ou as quatro CI nos seus textos. E ainda contabilizar-se-á o número de frases que contemplam mais do que uma CI. A análise abrange ainda a diversidade do conteúdo das informações escritas pelos alunos, sendo identificada a origem de cada uma. Isto é, se a informação que o aluno escreveu corresponde às informações lidas no texto de apoio, ou da discussão em turma, ou, ainda, se a origem é desconhecida (proveniente, por exemplo, das experiências do seu quotidiano ou de conhecimento que possui mas que não teve oportunidade de partilhar com a turma). A identificação da origem das CI nas produções textuais dos alunos (anexo XXXIII) é realizada da seguinte forma:

⁵ Todos os exemplos apresentados neste ponto foram transcritos com correção dos erros ortográficos presentes nos textos originais.

“O cão come *ração* e restos dos donos [TA], e *mordem* [D]. (...) *Alguns caçam* com os donos [?]”
(Avaliação final, texto de C)

Legenda:
[TA] – Informação proveniente do texto de apoio
[D] – Informação proveniente do diálogo em turma
[?] – Informação de origem desconhecida

Figura 8: Esquema explicativo do código da origem das CI nas produções textuais da AvI e AvF

Por fim, verificar-se-á se a ordem das CI dos textos dos alunos correspondem à ordem utilizada geralmente nos textos mentores trabalhados em sala de aula.

➤ PERFIL DO ESCRITOR

Neste nível de análise, importa traçar o nível da escrita dos alunos, isto é, analisar nas produções escritas se os alunos se apropriaram das características estruturais do texto informativo-expositivo. Inicialmente a análise será qualitativa e abrange determinados aspetos como a elaboração do parágrafo e a utilização dos sinais de pontuação, as repetições de palavras, se existe, ou não, uma correlação entre os erros ortográficos da produção textual e do ditado de palavras, e, ainda, se o vocabulário está de acordo com o género textual em estudo. Após esta análise, e tendo em conta os dados analisados nos tópicos anteriores, será identificado o perfil de escritor do aluno, isto é, se ele escreveu apenas palavras, apresentando uma espécie de listagem, se escreveu frases simples ou frases complexas, comparando o texto inicial com o texto final. A categorização do perfil do aluno será realizado tendo em conta os grupos formados durante a SE, de modo a verificar o impacto do trabalho colaborativo na qualidade das produções textuais.

CAPÍTULO 3 - Apresentação e Discussão de Resultados

3.1. Ditado de palavras

A tarefa do ditado de palavras resume-se à escrita de palavras através da leitura do professor, em que o aluno não podia verificar como se escreve corretamente. Como já referido, essas palavras foram exatamente as mesmas nos dois momentos de avaliação e pela mesma ordem – animal, alimentação, corpo, habitat, vivo, doméstico e selvagem. Para a análise e discussão dos dados, num primeiro momento, foram contabilizadas as palavras escritas corretamente e, num segundo momentos, foram identificados os erros ortográficos através do uso de uma tipologia, que permitiu compreender, de um modo geral, as causas desses mesmos erros.

3.1.1. Palavras escritas corretamente

Iniciando a análise do ditado de palavras pelo número de palavras corretas, é de salientar que na avaliação inicial contabilizam-se, no total, 61 palavras e na avaliação final 77 palavras. Deste modo, pode-se afirmar que existe uma diminuta evolução entre os dois momentos de avaliação. Todavia, importa averiguar quais as palavras com maior ou menor dificuldade de escrita.

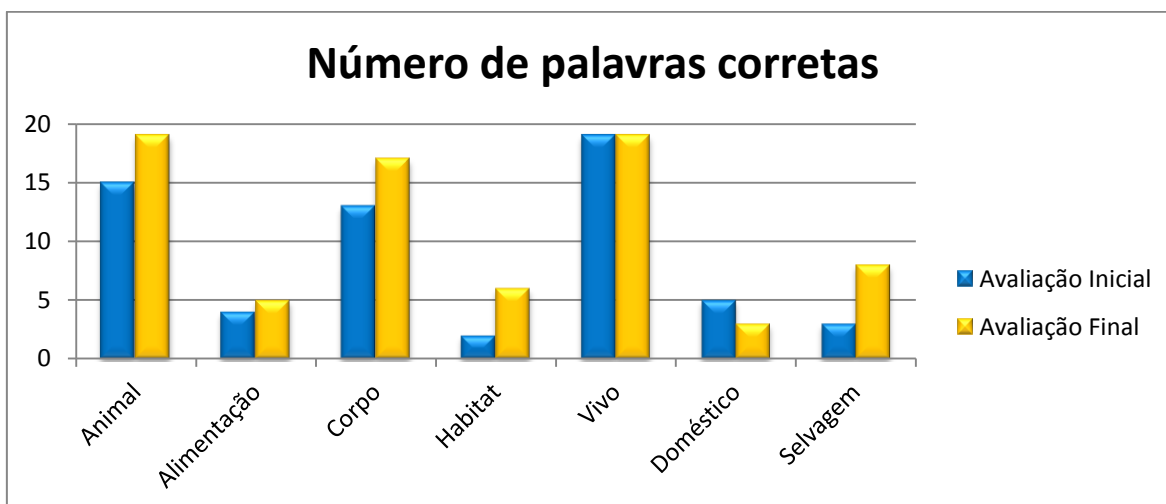


Gráfico 1: Número de palavras corretas no ditado de palavras

Através do gráfico 1 é possível observar que o número de palavras corretas é maior, na avaliação final, nas palavras ‘animal’, ‘alimentação’, ‘corpo’, ‘habitat’ e ‘selvagem’. A palavra ‘vivo’ é a palavra que mais alunos escreveram corretamente, sendo o número igual em ambas as avaliações. A palavra ‘doméstico’ é a única que regista uma diminuição, sendo escrita corretamente mais vezes na avaliação inicial.

“Durante o ditado de palavras, os alunos tiveram a necessidade de verbalizar as sílabas. (...) De um modo geral, estranharam as palavras ‘doméstico’ e, sobretudo, ‘selvagem’, penso que por ainda não terem muito contacto com estas.”

(reflexão do dia 03 de abril de 2013, retirada do meu diário reflexivo)

A dificuldade dos alunos face à palavra ‘selvagem’ foi nítida em sala de aula, como se verifica pelos registos no meu diário reflexivo. Contudo, registou-se nesta palavra uma diferença bastante positiva entre os dois momentos de avaliação.

No anexo XXXIV, encontra-se identificado o número de palavras corretas escritas pelos alunos em cada uma das avaliações, como também a diferença entre o total de palavras corretas nos dois momentos de avaliação.

A partir desses dados, é de realçar que, no total, existiram onze alunos que, na avaliação inicial, escreveram zero ou apenas uma palavra corretamente e, na avaliação final, foram sete alunos. Destes, existiram três alunos (PD, R e Ta) que não escreveram nenhuma palavra correta, tanto na avaliação inicial como na avaliação final, sendo os alunos que apresentam mais dificuldades de aprendizagem. Por sua vez, três alunos escreveram entre seis a sete palavras corretamente na avaliação inicial (A, DR e I) e na avaliação final (A, DR e Q). Note-se que, quinze alunos, mais de 50%, progrediram positivamente no número de palavras corretas, sendo que, no máximo, dois alunos conseguiram uma diferença de três palavras. Em contrapartida, quatro alunos escreveram menos palavras corretas na avaliação final em relação à avaliação inicial.

Logo, o número de palavras escritas corretamente não alcançou números muito relevantes, pois em algumas palavras o número de alunos a saber escrevê-las não chegou aos 25%, como se verifica nas palavras ‘alimentação’, ‘habitat’ e ‘doméstico’. Também nas restantes palavras, apesar de os números serem mais positivos, estes também nunca ultrapassam os 75%. No entanto, e como já referido, a maioria dos alunos escreveu um maior número de palavras corretas na avaliação final comparativamente à avaliação inicial e, por isso, importa cruzar estes dados com a avaliação das produções textuais, de forma a verificar se existe, ou não, correlação entre a escrita correta de palavras e a qualidade dos textos escritos, o que será abordado no tópico do *perfil do aluno*. Além disso, a contagem das palavras escritas corretamente não permite avaliar com clareza o desenvolvimento dos alunos ao nível ortográfico e, como tal, surge a necessidade de analisar os tipos de erros.

3.1.2. Análise dos erros ortográficos

A tipologia de erros ortográficos foi adaptada de Zorzi (1998) e de Moura (2012), por se considerar mais concreta e simples na identificação do tipo de erros. Como já referido, os tipos de erros considerados são o acréscimo de letras, a omissão de letras, a omissão do h, a separação da palavra, a inversão de letras, a confusão do v pelo b, a confusão do b pelo v, a substituição vocálica, o apoio na oralidade, os problemas de acentuação, as representações múltiplas, e a formação ilegal de palavras. Ao analisar os tipos de erros ortográficos, em cada uma das palavras, teve-se em consideração que algumas contêm mais do que um tipo de erro, exceto quando se trata de uma formação ilegal da palavra, neste caso é contabilizado apenas nesta categoria.

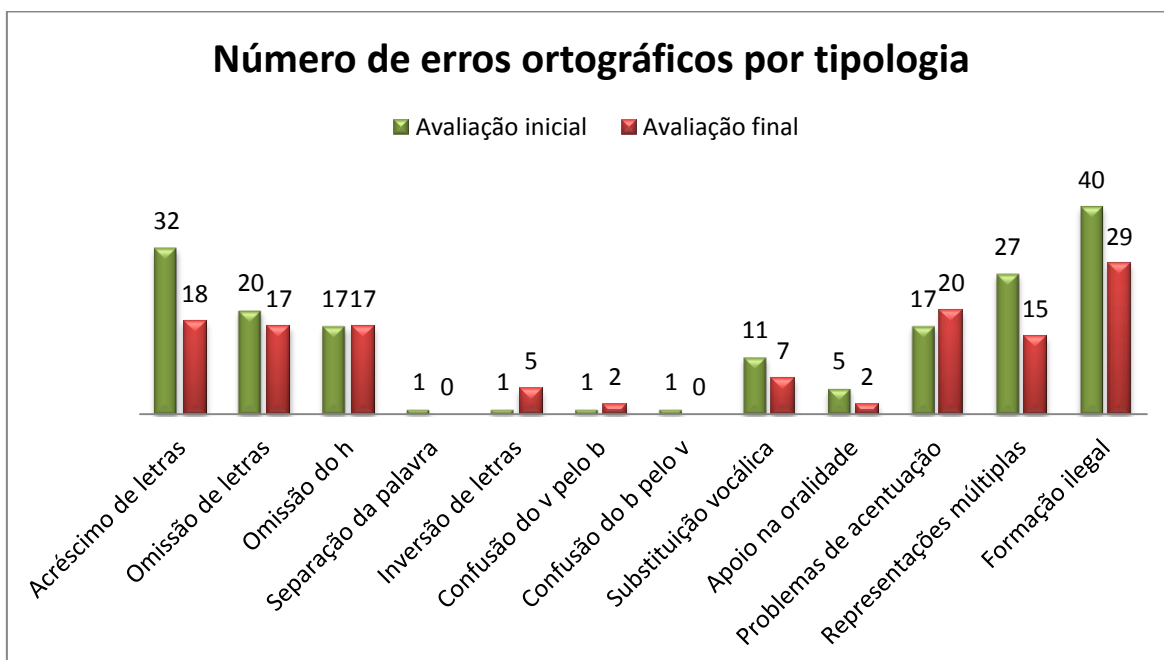


Gráfico 2: Número de erros ortográficos por tipos de erros

Ao observar o gráfico 2, verifica-se que os erros com menos relevância foram a ‘separação da palavra’ e a ‘confusão do b pelo v’, pois ocorreram somente uma vez na avaliação inicial. Por outro lado, se verifica que a ‘formação ilegal da palavra’ é o tipo de erro mais frequente nos alunos, seguindo-se o ‘acréscimo de letras’, as ‘representações múltiplas’, a ‘omissão de letras’ e os ‘problemas de acentuação’.

Ao contabilizar os erros detetados em todas as palavras do ditado, na avaliação inicial constam 173 erros ortográficos e na avaliação final 132 erros. E, de facto, no gráfico 2 se verifica que oito das doze categorias apresentam um número maior de erros na avaliação inicial do que na avaliação final, sendo essa diferença maior no ‘acréscimo de

letras’, nas ‘representações múltiplas’ e na ‘formação ilegal’. O tipo de erro que apresenta o mesmo número de incidência nos dois momentos de avaliação é a ‘omissão do h’, um erro específico da palavra “habitat”.

O tipo de erro considerado mais grave é a ‘formação ilegal de palavras’, pois, nesta tipologia, podemos incluir palavras que tanto ao nível gráfico como fonológico nada têm a ver com a palavra original. Apesar de ser o tipo de erro com maior incidência em ambas as avaliações, a diferença apresentada é um fator positivo que demonstra que na avaliação final os alunos evoluíram ao nível ortográfico e, sobretudo, melhoram a sua consciência fonológica.

Segue-se a análise aos tipos de erros identificados em cada uma das palavras do ditado. Em anexo XXXV, encontra-se transcrito os erros encontrados nas palavras e o número de alunos que cometeram esses erros ortográficos.

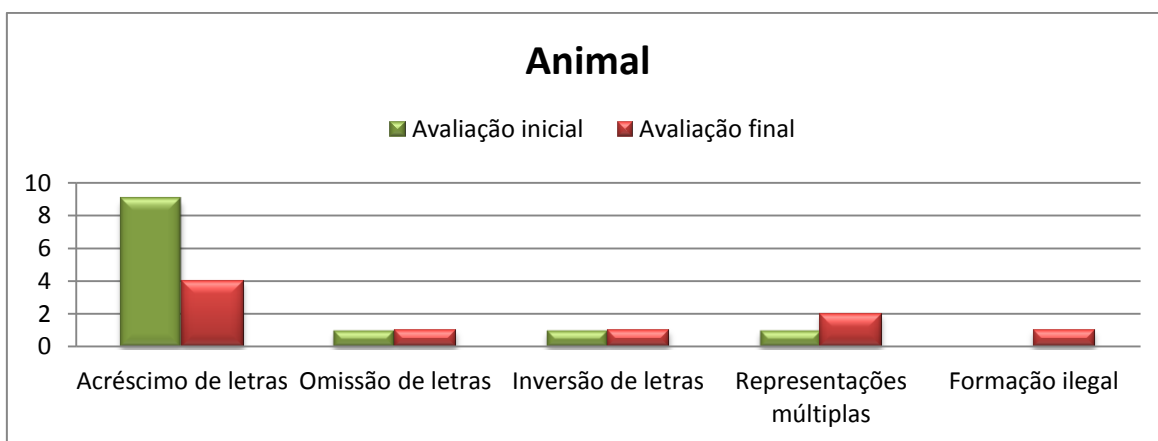


Gráfico 3: Número de erros ortográficos na palavra animal por tipos de erros

A análise das palavras do ditado inicia-se pela palavra ‘animal’, na qual se identificou, no total, 12 erros ortográficos na avaliação inicial e 9 erros na avaliação final. A partir do gráfico 3, constata-se que o tipo de erro mais comum é o ‘acréscimo de palavras’, que apresenta uma progressão positiva uma vez que da avaliação inicial para a avaliação final existe uma diferença de menos 5 erros. Curiosamente, o tipo de erro por ‘formação ilegal’, inversamente ao gráfico 2, foi o menos frequente nesta palavra, sendo detetado apenas um caso na avaliação final, o que significa que se trata de uma palavra (re)conhecida pela maioria dos alunos.

Deste modo, é necessário ter em conta que, por um lado, esta foi uma das palavras com um maior número de alunos a escrever corretamente (gráfico 1), especialmente na avaliação final, e, por outro lado, é uma das palavras que apresenta um menor número de

erros ortográficos. O sucesso da escrita desta palavra poderá estar no facto de o tema da SE ser precisamente os animais e por se tratar de um tema que todos os alunos gostam. Um outro motivo poderá ser pelo uso do livro “O alfabeto dos bichos” de José Jorge Letria, onde exploravam um poema sobre um animal que se relacionava com a letra que aprendiam.

Analisando morfologicamente a palavra ‘animal’, trata-se uma palavra cuja última sílaba apresenta um caso de leitura, que foi abordado na primeira semana de maio, ou seja, após a implementação da SE. Este facto explica o porquê de o erro mais frequente ser o ‘acréscimo de letras’, pois os alunos têm dificuldades quando a sílaba acaba em consoante, e, por isso, sentem a necessidade de acrescentar uma vogal, por exemplo, na avaliação inicial, cinco alunos escreveram “animala” e três alunos “animale”. A dificuldade que advém do caso de leitura nesta palavra também justifica o erro por ‘inversão de letras’, pois em ambos os momentos de avaliação um aluno escreveu “animla”, e o erro de ‘omissão de letras’, em que outro aluno escreveu na avaliação inicial “anima”.

A palavra animal também contém duas letras que graficamente e fonologicamente são muito semelhante, trata-se da letra /m/ e da letra /n/, o que provocou alguns erros ao nível das ‘representações múltiplas’ (por exemplo, ‘aminal’).

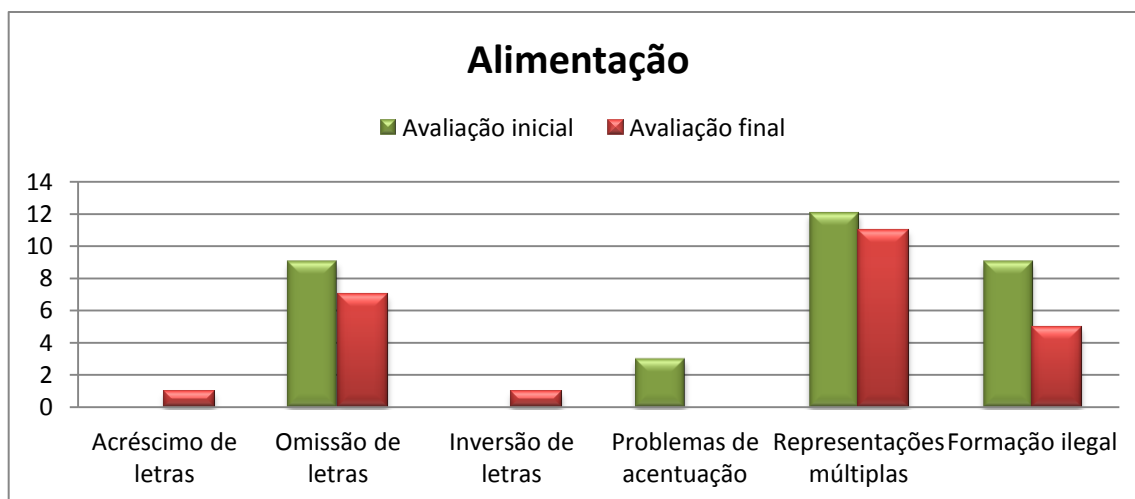


Gráfico 4: Número de erros ortográficos na palavra alimentação por tipos de erros

Relativamente à palavra ‘alimentação’, na avaliação inicial, identificaram-se um total de 33 erros ortográficos e, na avaliação final, um total de 25 erros. O gráfico 4 demonstra que os tipos de erros mais comuns foram as ‘representações múltiplas’, seguindo-se a ‘omissão de letras’ e a ‘formação ilegal’. Em todos esses casos verifica-se que o número de

erros diminuí na avaliação final, especialmente na ‘formação ilegal’ de palavras. Os restantes tipos de erros possuem pouca relevância, pois não ultrapassam os três erros.

Ao longo da SE esta foi uma palavra lida e escrita variadas vezes mas, nos textos trabalhados ao longo da SE, esta palavra surge enquanto verbo e flexionada de diversas formas, por exemplo, “*podem alimentar-se*” ou “*para se alimentarem*”. De qualquer forma, as dificuldades inerentes a esta palavra poderão estar relacionadas com a sua extensão, pois trata-se de uma palavra polissilábica, e também com a acentuação que possui. Tal como a palavra anterior, surge nesta palavra um caso de leitura na terceira sílaba – ‘**men**’, sendo que este foi abordado no mês em que decorreu o projeto de intervenção. Desta forma, os erros identificados por ‘omissão de letras’ estão relacionados com o caso de leitura, porque os alunos sentiram a necessidade de omitir a letra ‘n’ (‘alimetação’). Na avaliação final, o erro por ‘acréscimo de letras’ também advém da necessidade de acrescentar uma letra para que as letras permanecessem na ordem *consoante-vogal* (‘alimenetação’). Outro aspeto da palavra que causou grandes dificuldades está relacionado com a última sílaba, mais concretamente com a grafia /ç/, cujo som foi confundido pela letra s (‘alimentação’) e pelas letras ss (alimentassão), o que causou um grande número de erros na categoria das ‘representações múltiplas’.

Curiosamente, quanto à terminologia da palavra ‘ão’, seria de esperar que os alunos confundissem com a terminologia ‘am’, o que não aconteceu.

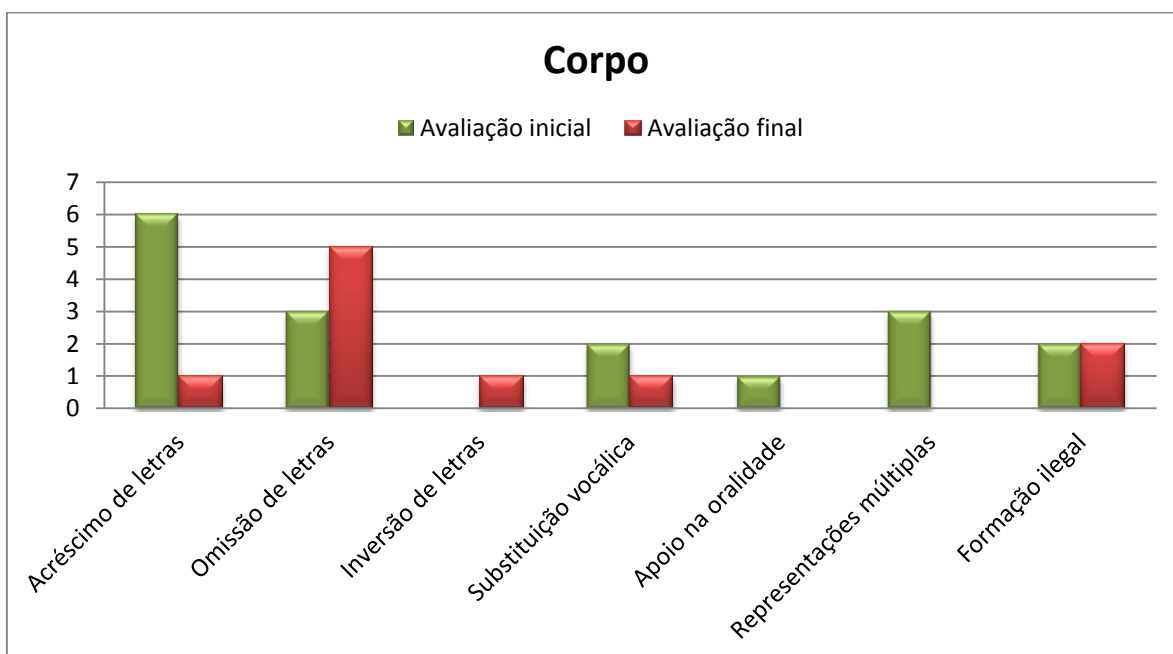


Gráfico 5: Número de erros ortográficos na palavra corpo por tipos de erros

Tendo em conta o gráfico 5, segue-se a análise relativa aos tipos de erros identificados na palavra ‘corpo’. Esta também é uma das palavras que mais alunos escreveram corretamente (gráfico 1), sendo que 13 alunos apresentaram erros de escrita na avaliação inicial e 9 alunos na avaliação final. O tipo de erro mais frequente na avaliação inicial é o ‘acréscimo de letras’ (que apresenta uma grande diminuição no segundo momento de avaliação) e na avaliação final é a ‘omissão de letras’. Na avaliação final, 50% dos alunos que escreveram incorretamente esta palavra tiveram como único tipo de erro a omissão de letras, escrevendo ‘copo’ (anexo XXXV).

A primeira sílaba desta palavra apresenta um caso de leitura – ‘cor’, que foi trabalhado durante a SE. Mais uma vez, se verificou a necessidade dos alunos em escreverem as sílabas com as letras na ordem *consoante-vogal*, o que levou a erros do tipo ‘acréscimo de letras’ (“corepo”), ‘omissão de letras’ (“copo”), e ‘inversão de letras’ (“cropo”). Ou seja, nesta fase os alunos ainda apresentavam dificuldades ao nível dos casos de leitura, mesmo naqueles que foram trabalhados em sala de aula. Na última sílaba da palavra – ‘po’, o facto de o ‘o’ ter o som de /u/ levou a que, na avaliação inicial, alguns alunos escrevessem ‘corpu’, e este erro foi identificado na categoria das ‘substituições vocálicas’.

Portanto, apesar de esta palavra ser lida e escrita muitas vezes durante a SE, sendo que a maioria dos textos escritos contempla a frase “o corpo é revestido de (...)”, as melhorias ao nível dos erros ortográficos foram pouco relevantes, especialmente no que se refere ao caso de leitura que contempla.

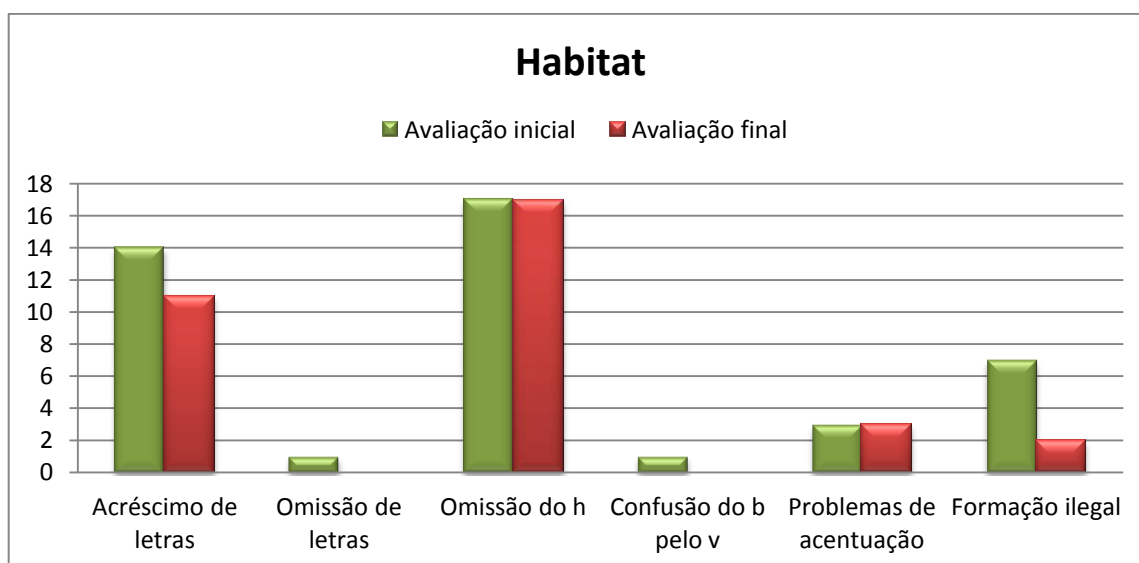


Gráfico 6: Número de erros ortográficos na palavra habitat por tipos de erros

A palavra ‘habitat’ é um estrangeirismo, o que poderá justificar as dificuldades dos alunos em escrevê-la corretamente, como demonstra o gráfico 1. Porém, a escolha desta palavra advém não só de estar relacionada com o tema, mas também por se tratar de uma palavra conhecida pelos alunos, já lida e escrita ao longo das aulas, mesmo antes da implementação deste projeto de intervenção.

Observando o gráfico 6, conclui-se que os erros mais comuns relacionam-se com a ‘omissão do h’, que ocorre no mesmo número de vezes na avaliação inicial e final; e com o ‘acréscimo de palavras’, cujo número de erros diminui na avaliação final. Por sua vez, a maior diferença entre a avaliação inicial e final está nos erros que contemplam a ‘formação ilegal de palavras’, o que é bastante positivo. Também se verifica que os erros por ‘problemas de acentuação’ têm o mesmo número de erros em ambos os momentos de avaliação. Além disso, na avaliação inicial apenas se identificou um erro por ‘omissão de letras’ (‘habita’) e por ‘confusão do b pelo v’ (‘havitat’).

O facto de esta palavra se iniciar com ‘h’ mudo levou a que muitos alunos cometessem o erro de omitir essa letra. Outro erro muito comum foi o ‘acréscimo de letras’, porque esta palavra termina em ‘t’ com o som /te/ e, por isso, eles acrescentaram o ‘e’ no final da palavra. No anexo XXXV, verifica-se que, na avaliação inicial, dez alunos escreveram ‘abitate’, ou seja, escreveram a palavras com estes dois tipos de erros.

Em suma, apesar do contacto frequente com a palavra ‘habitat’, a maioria dos alunos continuou a omitir o h, mas ao nível da consciência fonológica das palavras existiram melhorias significativas, o que se torna visível no menor número de palavras detetadas com a categoria de ‘acréscimo de letras’ e, especialmente, de ‘formação ilegal’.

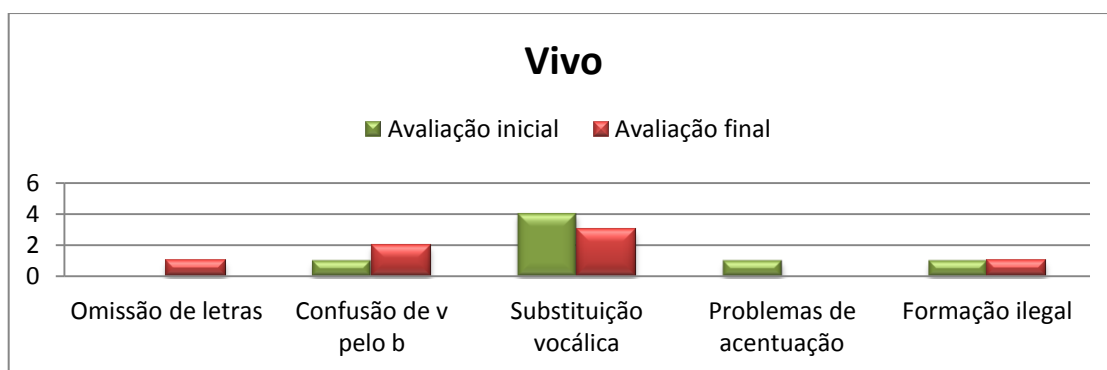


Gráfico 7: Número de erros ortográficos na palavra vivo por tipos de erros

Em relação à análise da palavra ‘vivo’, verifica-se que esta é a palavra mais simples, de apenas duas sílabas sem qualquer caso de leitura. A única dificuldade que poderá

suscitar nos alunos neste nível de escolaridade é a semelhança do som /v/ com o som /b/. Também nesta palavra, a terminologia da palavra com a letra ‘o’ com o som /u/ conduziu à ocorrência de alguns erros ortográficos por ‘substituição vocálica’.

Na verdade, esta palavra apresenta um maior número de alunos que a escreveram corretamente, 19 alunos, tanto na avaliação inicial como na avaliação final (gráfico 1). Curiosamente, e como se verifica no gráfico 7, o número total de erros identificados é o mesmo em ambos os momentos de avaliação (sete erros). E, tal como previsto, o tipo de erro mais frequente foi a ‘substituição vocálica’, existindo um pequeno decréscimo na avaliação final.

Na avaliação inicial, quatro alunos escreveram ‘vivu’ e, na avaliação final, foram apenas dois alunos. No que diz respeito à ‘confusão do v pelo b’ (‘bibo’) apenas se identificou um erro na avaliação inicial e dois erros na avaliação final. Mais se constata que, na avaliação inicial existiu apenas um erro por ‘problemas de acentuação’ (‘vivô’) e na avaliação final surge também um erro por ‘omissão de letras’ (‘vio’).

Em suma, os alunos estão familiarizados com esta palavra e a maioria dos alunos consegue escreve-la corretamente. Utilizando a tipologia de erros ortográficos, verifica-se que, ao nível fonológico, os alunos apresentam poucas dificuldades, contudo o número de erros ortográficos é igual em ambas as avaliações, assim como o número de erros por ‘formação ilegal’, apesar de ser um número pouco relevante.

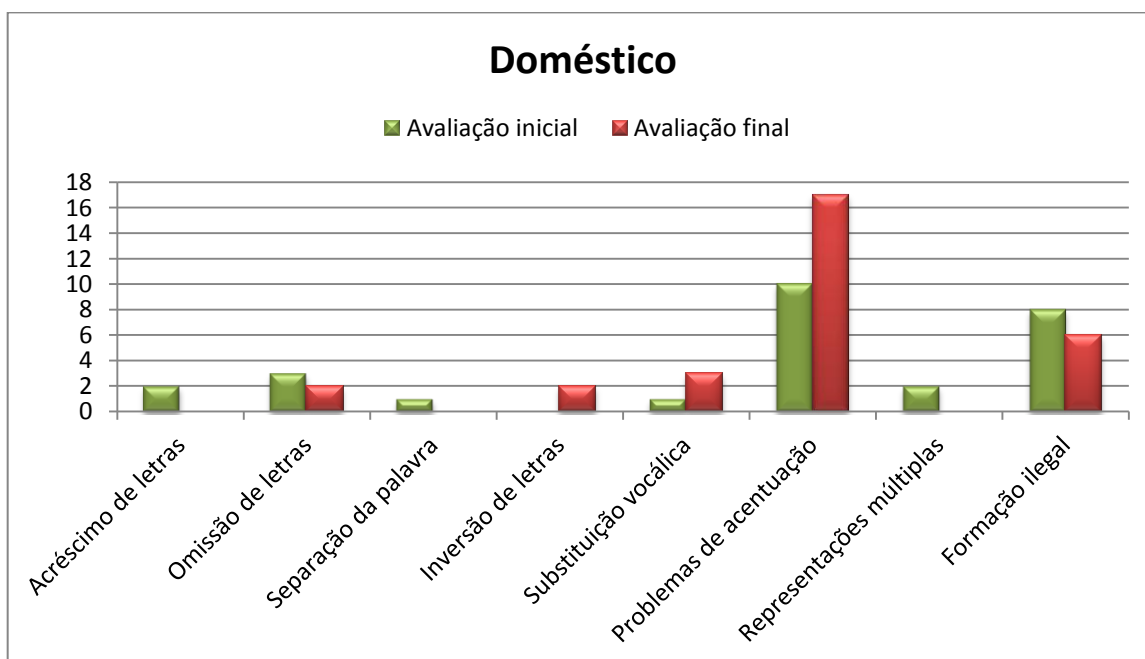


Gráfico 8: Número de erros ortográficos na palavra doméstico por tipos de erros

A palavra ‘doméstico’ foi escrita corretamente por um pequeno número de alunos, 5 na avaliação inicial e 3 na avaliação final e, como já referido, foi o único caso em que na avaliação final o número de alunos decresceu (gráfico 1). O gráfico 8 demonstra que, no total, se contabilizaram 27 erros na avaliação inicial e 30 na avaliação final. O erro mais frequente nesta palavra está relacionado com os ‘problemas de acentuação’, sendo que o número deste tipo de erro se agravou na avaliação final, trata-se de uma diferença bastante significativa. Segue-se os tipos de erros por ‘formação ilegal da palavra’ e, neste caso, um aspeto positivo é que na avaliação final se verifica um decréscimo, uma diferença de dois erros. Quanto aos restantes tipos de erros, estes surgem em menor quantidade não ultrapassando os três erros.

A palavra ‘doméstico’ e, especialmente, a palavra ‘selvagem’ causaram mais estranheza nos alunos porque não as conheciam. Ora, estas palavras foram exploradas nas aulas de Estudo do Meio, em interação com este projeto de investigação-ação, e também surgiram em alguns textos mentores. Logo, os alunos passaram a contactar mais com estas palavras, sobretudo ao nível oral e na leitura das palavras, e não tanto ao nível escrito.

Relativamente à palavra ‘doméstico’, trata-se de uma palavra de grande extensão, é polissilábica, o que poderá ter levado a que alguns alunos realizassem a ‘separação da palavra’, mais concretamente, separassem a primeira sílaba das restantes. Outro aspeto que originou erros por ‘substituição vocálica’ foi a primeira sílaba (‘do’) e a última sílaba (‘co’), cuja letra ‘o’ se pronuncia /u/. Este erro ocorre em ambas as avaliações, sendo mais frequente na avaliação final.

A maior dificuldade que a palavra apresenta é na segunda sílaba, que contempla um caso de leitura, e na qual a vogal possui um acento agudo – ‘més’, além de que a letra e o som /m/ é facilmente confundida com a letra e o som /n/, como já referido, o que ocorreu apenas na avaliação inicial, provocando, por isso, erros por ‘representações múltiplas’. Relativamente ao caso de leitura, este foi trabalhado com a turma na primeira semana de implementação da SE, mesmo assim surgiram erros por ‘omissão de letras’, mais concretamente da letra /s/ (‘domético’) e por acréscimo de letras (‘domesítico’). Contudo, os erros incidiram, sobretudo, nos ‘problemas de acentuação’, e, de facto, na avaliação inicial cinco alunos escreveram (‘domestico’) e na avaliação final contabilizaram-se onze alunos com apenas este tipo de erro.

Em suma, apesar de menos alunos conseguirem escrever corretamente a palavra ‘doméstico’ na avaliação final, ao analisar os tipos de erros, verifica-se uma maior consciência fonológica da palavra e melhorias significativas na escrita da mesma, uma vez que diminuiu os tipos de erros por ‘formação ilegal da palavra’ e no ‘acréscimo de palavras’, sendo a maioria dos erros dados por ausência de acentuação.

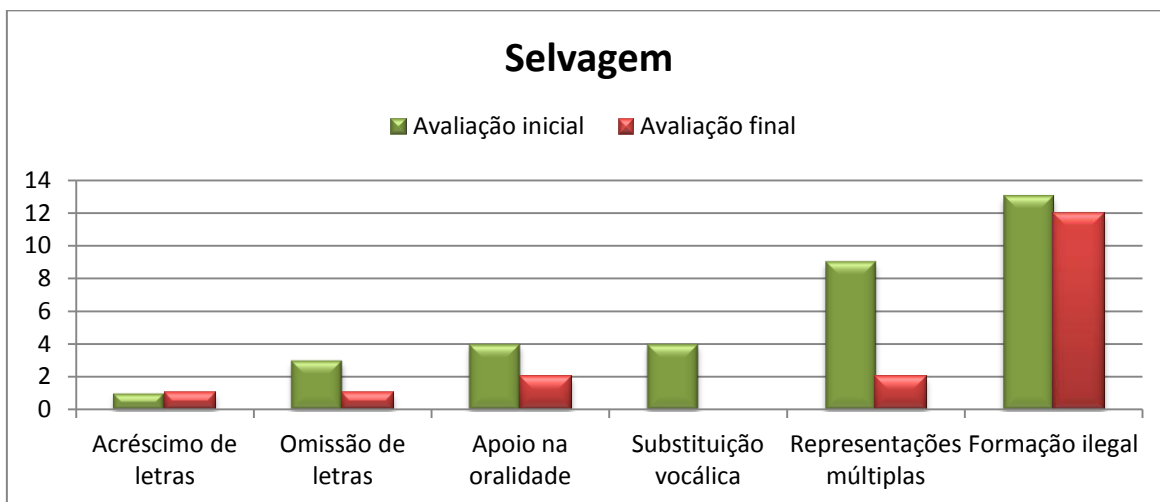


Gráfico 9: Número de erros ortográficos na palavra selvagem por tipos de erros

Seguindo esta análise para a palavra ‘selvagem’, constata-se que os dados revelam o impacto positivo do trabalho desenvolvido ao longo da SE. Tal como já referido anteriormente, através do gráfico 1, foram poucos os alunos que conseguiram escrever esta palavra corretamente, apenas 3 alunos, mas na avaliação final esse número aumentou para os 8 alunos. É ainda de realçar que no anexo XXXV, identificaram-se dezassete palavras com erros ortográficos na avaliação final, o que significa que nenhum aluno escreveu a palavra com mais do que um tipo de erro.

Analisando, de um modo global, o gráfico 9, verifica-se que no tipo de erro por ‘acréscimo de palavra’ apenas se contabiliza uma vez na avaliação inicial e final, e nos restantes tipos de erros o número contabilizado é sempre menor na avaliação final, sendo a maior diferença na categoria das ‘representações múltiplas’. Através do gráfico também se verifica que o tipo de erro por ‘substituição vocálica’ ocorreu apenas na avaliação inicial e o erro mais comum nesta palavra foi por ‘formação ilegal’.

Em primeiro lugar, a palavra ‘selvagem’ possui duas letras cujo som pode ser representado por outras letras, provocando assim o tipo de erro de ‘representação múltipla’, mais concretamente a letra /s/, sendo que na avaliação inicial a maioria escreveu na

primeira sílaba ‘cel’ em vez de ‘sel’, e um aluno escreveu ‘ssel’. Quanto à letra ‘g’, em ambas as avaliações os alunos confundiram com /j/ (‘selvajem’).

Contudo, as maiores dificuldades provieram do facto de se tratar de uma palavra com três casos de leitura, sendo que a primeira sílaba (‘sel’) contempla um caso de leitura, e a última sílaba (‘gem’) contempla dois casos de leitura: o ge/gi e o am/em/im/om/um. Quanto ao primeiro caso de leitura, tal como já foi explicado ao analisar a palavra ‘animal’, este foi trabalhado com os alunos após a SE, assim como o caso de leitura ‘ge/gi’, mas este caso foi abordado na aprendizagem da letra ‘g’. Apenas o terceiro caso de leitura (‘-gem’) foi contemplado na SE. Deste modo, a letra ‘g’ provocou problemas por ‘substituição vocálica’ e os restantes casos de leitura (‘el’ e ‘em’) provocaram erros ortográficos do tipo de ‘acrécimo de letras’ (‘selevajain’ ou ‘selvajenh’), de ‘omissão de letras’ (‘sevajen’ ou ‘selvage’), de ‘apoio na oralidade’ (‘celvageim’), e de ‘substituição vocálica’ (‘selvajam’).

Logo, no que se refere à escrita da palavra ‘selvagem’ constata-se que um maior número de alunos passou a reconhecer melhor a palavra, conseguindo escrever corretamente ou com um menor número de erros. Por sua vez, uma parte dos alunos continuou a ter dificuldades na escrita desta palavra, identificando problemas profundos ao nível da consciência fonológica, de tal forma que, na avaliação final, 12 dos 18 alunos que escreveram a palavra de forma errónea foi por ‘formação ilegal da palavra’.

3.2. Produção escrita de textos

Ao nível da produção escrita de textos, esta análise centrar-se-á nos textos de produção inicial e de produção final, realizados na avaliação inicial e final, respetivamente. E, sempre que necessário, serão também analisadas as produções escritas contempladas noutras atividades da SE. A partir destas produções pretende-se analisar a evolução do desempenho dos alunos ao nível da competência escrita, como também, as implicações do trabalho colaborativo nesse desempenho. Como referido no capítulo anterior, os critérios de análise relacionam-se com a extensão e organização textual, as categorias de informação e o perfil do escritor. Note-se que as principais reflexões analíticas estarão, em jeito de síntese, no capítulo seguinte, nas considerações finais.

3.2.1. Extensão e organização textual

Número de palavras

	Avaliação inicial	Avaliação final
Número total	462	962
Número mínimo	1	21
Número máximo	41	61
Média	17,77	37

Tabela 3: Número de palavras nas produções textuais iniciais e finais

As Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2013) definem, para o 1.º ano de escolaridade, a escrita de textos entre três e quatro frases (p.11). Ora, a globalidade dos alunos conseguiu atingir esta meta, especialmente na avaliação final, sendo que na avaliação inicial alguns recorreram à enumeração e não escreveram frases.

Relativamente à tabela 3, é possível constatar um aumento substancial de palavras, pois o número total de palavras na avaliação inicial é de 462 e na avaliação final é de 962. Assim se compreende que a média das palavras escritas pelos alunos seja de 17,77 na avaliação inicial, e na avaliação final seja de 37. Isto significa que, em média, cada um dos alunos escreveu cerca de 19 palavras a mais na avaliação final em relação à avaliação inicial. Todavia, o número de palavras não é, por si só, um critério suficiente para avaliar a qualidade das produções textuais, mas importa verificar se existe alguma correlação entre

os alunos com maior ou menor evolução no número de palavras escritas entre as produções textuais iniciais e finais e as díades formadas na fase II da SE.

Em comparação com a avaliação inicial, os alunos escreveram mais palavras na avaliação final, exceto uma aluna, a Ma, que escreveu menos 5 palavras. É de notar que o aluno que menos evoluiu neste âmbito foi o DR que apenas escreveu mais 2 palavras na avaliação final, e este aluno fez par com a Ma. Será então importante analisar os trabalhos realizados em díade e compreender a qualidade das interações entre ambos, de modo a tentar justificar estes dados.

Na avaliação inicial, o número mínimo de palavras escritas é 1, pela aluna R, e o número máximo é de 41 palavras, pela aluna I. Na avaliação final, o número mínimo de palavras é 21, da aluna Ma, e o número máximo é 61, do aluno Mg.

Na avaliação inicial, os alunos que escreveram menos palavras (menos de 10 palavras) foram: ARa, Br, D, Mg, Mr, R e Ta. Os alunos que escreveram mais palavras (mais de 30 palavras) foram: I, JP, Q e Te. Por sua vez, na avaliação final, os alunos que escreveram menos palavras (menos de 30 palavras) foram: A, Br, DF, DR, Fr, Ma, Mt, PD, R. Os alunos que escreveram mais palavras (mais de 50 palavras) foram: C, I, JM, JP e Mg. Os alunos em que se verificou uma menor evolução, ou seja, que escreveram menos de 10 palavras entre o texto inicial e final, são: A, DF, DR, I, Ma e Mt. Os alunos com maior evolução, ou seja, que escreveram mais de 30 palavras, são: ARa, C, Mg e Ta.

Analisando outras atividades, constata-se que nos textos escritos na ficha de trabalho de Expressão Plástica a média do número de palavras foi de 14,5 palavras, ou seja, uma média inferior à da avaliação inicial, o que se poderá justificar por se tratar de uma atividade mais informal. Os alunos que escreveram menos palavras, 10 ou menos palavras, foram: AJ, ARa, DF, Fi, Mg, R, Ta, e Te, sendo que os nomes sublinhados foram os que tiveram o mesmo desempenho na avaliação inicial. E os alunos que escreveram mais palavras, 20 ou mais palavras, foram: D, I, JM e JP. É ainda de realçar que a R escreveu apenas 4 palavras, sendo a aluna que menos palavras escreveu, tal como aconteceu na avaliação inicial, e o JP foi o aluno que escreveu mais palavras, apresentando um texto com 41 palavras, tendo um desempenho semelhante em ambos os momentos de avaliação.

Na atividade da escrita de poemas, através da estratégia ‘palavra puxa palavra’, realizada em trabalho de pares, o número de palavras aumentou, aproximando-se dos resultados obtidos na avaliação final. Nos poemas sobre o panda, a média foi de 34,85

palavras e, nos poemas sobre os animais que cada grupo trabalhou, a média foi de 28,54 palavras. A diminuição do número de palavras entre os dois poemas deve-se ao facto de estes terem sido escritos na mesma sessão, um a seguir a outro, pelo que na segunda atividade se constatou algum cansaço ou é evidente a falta de tempo.

“Em grupo, os alunos fizeram o poema do panda e depois do seu animal, mas no final estavam mais cansados e menos motivados. Assim, numa próxima, o melhor será realizar, em turma o poema do panda, e depois é que trabalhariam em grupo o seu animal.”

(reflexão do dia 17 de abril de 2013, retirada do meu diário reflexivo)

Curiosamente, no poema sobre o panda, o grupo que escreveu mais palavras (62 palavras) foi DR&Ma, os mesmos que na avaliação final regrediram, e o par que escreveu menos palavras (20 palavras) foi C&JM, alunos que escreveram mais palavras na avaliação final. Nos poemas sobre os animais trabalhados pelos diferentes grupos, o par que escreveu mais palavras (37 palavras) foi I&Ta, e o par que escreveu menos palavras foi Ari&Fi, todavia, em ambos os grupos, os alunos tiveram um bom desempenho na avaliação final. Portanto, tratando-se de um género textual diferente os grupos tiveram um desempenho diferente em comparação com os momentos de avaliação, de qualquer forma regista-se um aumento significativo do número de palavras em relação à avaliação inicial.

Relativamente aos textos escritos pelos alunos individualmente, a partir de um cartaz realizado por um grupo diferente, na última sessão da SE, a média de palavras por texto foi de 32 palavras, um número bastante próximo da média da avaliação final. É de referir que, os alunos que escreveram menos palavras, 25 palavras ou menos, foram o A, o DF, a Mr, a Mt, o PD e a Q, sendo que os nomes sublinhados tiveram o mesmo desempenho na avaliação final. E os alunos que escreveram mais palavras, 40 palavras ou mais, são a Bz, o D, a I, o JM e o Te. Em conclusão, nesta atividade foi evidente o progresso dos alunos, sendo já previsível a evolução da maioria deles na avaliação final.

Título

Relativamente à escrita do título nas produções textuais, esta análise apresenta algumas limitações, uma vez que na avaliação inicial foi dado aos alunos uma folha pautada em branco e na avaliação final uma folha de registo com uma linha específica para

a escrita do título. Isto significa que, na avaliação final os alunos foram induzidos a escrever o título, o que não aconteceu na avaliação inicial.

Contudo, importa salientar que na avaliação inicial três alunas escreveram o título, a ARi que escreveu “Os gatos”, a Fr “O goto” e a Mt “O gato”. Nestes três títulos verifica-se que as alunas têm a consciência de que se vão escrever sobre o gato, então o título deve referir-se ao animal. Deste modo, os três títulos cumprem os requisitos do género textual em estudo, o texto informativo, porque é direto e preciso em relação ao conteúdo do texto, sem a emissão de qualquer opinião. Apenas a Fr regista um erro ortográfico por ‘substituição vocálica’. Esta aluna foi acompanhada de um modo especial, dado que apresentava muitas dificuldades de escrita inerente a dificuldades de nível fonológico.

Na avaliação final, todos os alunos escreveram título e escreveram no singular “O cão”, porque todos os textos mentores trabalhados em sala de aula também se encontravam desse modo. Apenas um aluno, o DR, escreveu um título diferente “O cão mais giro”, que não se enquadra no género estudo, devido a adjetivação utilizada e, desta forma, demonstra não estar consciencializado sobre a construção do título num texto informativo, apesar de ser um assunto abordado várias vezes no decorrer das sessões.

Conetores discursivos

A utilização dos conetores discursivos é relevante para a coerência textual e, como tal, segue-se uma análise global e de cariz qualitativo sobre este tópico, tendo em consideração os textos produzidos pelos alunos nas avaliações.

Avaliação Inicial			Avaliação Final		
Conetores	Total	Alunos	Conetores	Total	Alunos
e	11	9	e	30	13
para	2	2	quando	2	2
ou	1	1	e também	4	4
mas	1	1	para	3	3
porque	1	1	também	2	2
e também	1	1	ou	2	1
se	1	1	e depois	1	1
			mas	1	1
			e ainda	1	1
Total	18			46	

Tabela 4: Identificação e contabilização dos conetores discursivos nas produções textuais da AvI e AvF

Neste nível de ensino, o 1.º ano de escolaridade, é expectável que os alunos ainda redirecionam a sua atenção em especial para a dimensão gráfica e ortográfica da escrita. Logo, os textos denunciam as dificuldades que os alunos têm em organizar as suas ideias de modo a produzir um texto coeso e coerente.

Ao analisar a tabela 4, constata-se o pouco uso dos conetores, especialmente na avaliação inicial, em que foram identificados 18 conetores nos 26 textos, sendo que apenas metade dos alunos, 13 alunos, os contemplou nos seus textos. Na avaliação final foram identificados 46 conetores, um número mais elevado, mesmo assim, 10 alunos não utilizou nenhum conector, ou seja, este aumento deve-se sobretudo ao maior número de alunos que passou a integrar mais do que um conector nos seus textos. No anexo XXXII, verifica-se que sete alunos – ARI, Br, Fi, JM, Ma, PD e Ta – não utilizaram conetores discursivos nos seus textos, tanto na avaliação inicial como final.

“gostam de beber água

tem bigodes

gostam (de) brincar

--» Não gostam de tomar *banho*.

--» *são* muito *bonitos*”

(Avaliação inicial, texto de Bz)

“(…) Os *cães bebem* água.

Os *cães brincam* com os *brinquedos*.

Os *cães roem* os *brinquedos*.

Os *cães ladram* muito.

Os *cães vivem* na *casota*.”

(Avaliação final, texto de ARi)

A escassa presença de marcadores discursivos, em especial dos conetores, tal como se observa nos exemplos dos textos de Bz e ARi, revelam as dificuldades dos alunos ao nível da produção textual. Tendo em consideração que alguns alunos, sobretudo na avaliação inicial, escreveram apenas palavras, verifica-se que mesmo aqueles que escreveram frases têm ainda tendência para a produção de textos sincopados, ou seja, *não apresentam – ou apresentam de forma diminuta – mecanismos de explicitação da interdependência semântica, resultando em frases assertivas, firmadas, sobretudo, na enumeração de factos, como se fosse um texto-lista* (Ramos, 2013, p.112).

Outro aspeto a salientar, na tabela 4, é que em ambas as avaliações o conector de valor aditivo ‘e’ é o mais utilizado pelos alunos, surgindo outros conetores da mesma índole, especialmente na avaliação final, como por exemplo, ‘também’ ou ‘e ainda’.

“--» Os *gatos não gostam da água e têm* orelhas *e têm* bigode.”

(Avaliação inicial, texto de AM)

“O cão é *fofo e come* ração *e biscoitos* pode *brincar* com bolas *e também* come *ossos* pode viver em casas de *peessoas uns são bons e outros* são maus *tem* quatro patas *e* pode ser *preto e branco*.”

(Avaliação final, texto de ARa)

A utilização excessiva destes conetores, como é visível nos exemplos de AM e ARa, evidenciam que a tendência da maioria dos alunos é para enumerar factos, não havendo praticamente clarificação e desenvolvimento dos conteúdos. Por vezes, encontram-se elementos de ligação no caso da mudança de assunto mas, de um modo global, essas mudanças são ‘bruscas’ e dentro da própria frase, como se observa na 2.^a linha do texto final de ARa, “*pode brincar com bolas e também come ossos*”. Este problema também poderá estar relacionado com o facto de não ter existido ainda um ensino explícito e sistemático dos processos de escrita, nomeadamente, da planificação, textualização e revisão. Portanto, estes textos revelam também a ausência da planificação, nos quais se constata que o aluno vai escrevendo as informações à medida que pensa nelas.

“(…) eles não gostam da água *porque* é molhada *mas* eles bebem água.”

(Avaliação inicial, texto de I)

“*Se* os donos *alimentarem bem* os gatos eles *podem* viver *mais* de 20 anos.”

(Avaliação inicial, texto de Te)

“Os cães *cavam buracos para* enterrar os *ossos*.”

“O cão *alimenta-se* de canja *quando* *está doente*.”

(Avaliação final, texto de JP)

Relativamente à diversidade de outros conetores discursivos, é de realçar o uso da conjunção adversativa ‘mas’ que estabelece uma relação de oposição, tal como se verifica no exemplo do texto de I, onde também é utilizado o conector ‘porque’ com valor explicativo. Na avaliação final, surge o conector ‘para’ que estabelece uma relação de finalidade, como se observa no exemplo do texto de Mg. Também os exemplos retirados do texto de Te e de JP demonstram de que forma o uso do conector ‘se’ permite evidenciar uma relação de condição e o conector ‘quando’ uma relação de tempo, respetivamente.

Na análise de outros textos, teve-se em conta a ficha de Expressão Plástica, realizada no início da SE, e os textos escritos a partir da troca de cartazes, no final da SE. Deste modo, na primeira atividade se constatou que apenas 10 alunos utilizaram conectores discursivos nos seus textos, e sem variedade, ou seja, todos utilizaram o conector ‘e’, exceto um aluno que utilizou uma vez o conector ‘ou’. Quanto à segunda atividade, contabilizou-se um número maior de alunos que integraram nos seus textos conectores, cerca de 16 alunos, tal como na avaliação inicial. Nesta atividade, o conector mais utilizado também foi a conjunção copulativa ‘e’, mas surgiram outros apesar de serem menos usados: ‘por isso, ou, como, quando, ou seja’. Na primeira atividade o número de palavras foi muito baixo o que se refletiu também no uso dos conectores, por sua vez, na segunda atividade, os resultados obtidos refletem os resultados nos dois momentos de avaliação.

Em conclusão, a maioria dos alunos apresenta textos sincopados, sem qualquer utilização de conectores discursivos ou com uso escasso e muito pouco diversificado. Estes textos contemplam sobretudo enumerações, aproximando-se do tal ‘texto-lista’. Porém, dever-se-á ter em conta que, relativamente a este tópico, não se trata do foco do nosso trabalho. Mesmo assim, destaca-se como muito positivo o facto de alguns alunos apresentarem nos seus textos uma variedade de conectores discursivos e, por isso, esses textos evidenciaram-se por serem mais consistentes e coesos ao nível da explicitação e desenvolvimento de ideias.

3.2.2. *Categorias de informação*

O estudo deste tópico, as categorias de informação (CI), pretende traduzir o percurso realizado pelos alunos ao nível da compreensão e familiarização das categorias, através da análise das suas opções nos textos escritos.

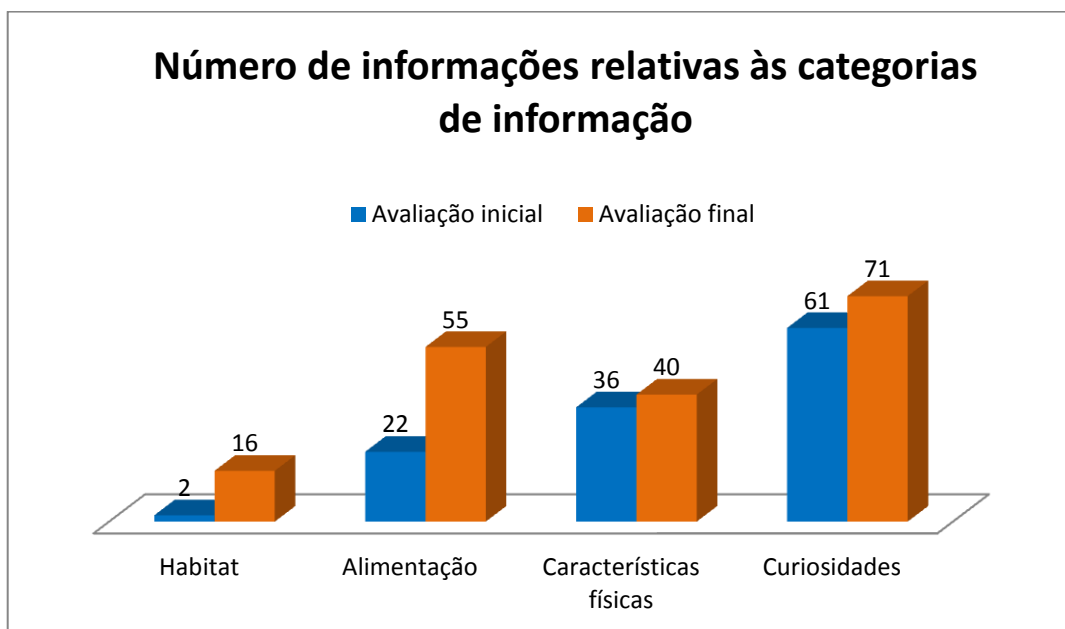


Gráfico 10: Número de informações relativas a cada uma das categorias utilizadas nos textos na AvI e AvF

O gráfico 10 ilustra o número de informações utilizadas nas produções textuais iniciais e finais em relação a cada uma das categorias. Relativamente ao número de informações em cada uma das CI contempladas nos textos individuais nos diferentes momentos de avaliação, esses dados estão cedidos no anexo XXXVI.

De um modo geral, os textos finais contêm mais informações que os textos iniciais, já que existe um acréscimo em todas as categorias. A diferença é mais relevante na categoria da alimentação, sendo que nos textos, tanto da avaliação inicial como final, predominam as informações relativas às curiosidades. Na verdade, a razão para este facto poderá justificar-se por se tratar de uma categoria subjetiva, em relação às restantes, de tal modo que todas as informações que não se inserem nas restantes categorias são consideradas na categoria das curiosidades. Mais se constata no gráfico que os alunos raramente escrevem informações sobre o habitat do animal, o que é visível sobretudo na avaliação inicial.

	Número de alunos que utilizam as categorias na produção textual			
	Avaliação inicial		Avaliação final	
	Total	Média (%)	Total	Média (%)
Habitat	1	4%	11	42%
Alimentação	12	46%	24	92%
Características físicas	20	77%	21	81%
Curiosidades	23	88%	25	96%

Tabela 5: Número de alunos que utilizaram as categorias de informação na produção textual da AvI e AvF.

Analisando o número de alunos que utilizam cada uma das CI nas produções textuais nos momentos de avaliação, através da tabela 5, verifica-se que os dados estão em coerência com o gráfico 10. Isto é, existiu um maior número de alunos a utilizarem cada uma das categorias na avaliação final, sendo a mais utilizada a das curiosidades e a menos utilizada a do habitat. Tanto a categoria do habitat como da alimentação possuem uma baixa taxa de utilização na avaliação inicial e, por sua vez, são as categorias que apresentam maior evolução na avaliação final, sendo que a alimentação ultrapassa os 90%. A CI que menos evolução apresenta é a das características físicas, o que poderá estar relacionado com as dificuldades apresentadas pelos alunos, ao longo das aulas, ao nível da compreensão desta categoria, como se verifica nos meus registos do diário reflexivo:

“Na construção dos símbolos (...) os alunos tiveram mais dificuldades nas características físicas, sendo necessário orientá-los, fazendo-os pensar sobre o seu significado.”

(reflexão do dia 03 de abril de 2013, retirada do meu diário reflexivo)

“O símbolo das curiosidades é o que continua a gerar mais confusão e, normalmente, a dúvida é entre esta categoria e a categoria das características físicas.”

(reflexão do dia 22 de abril de 2013, retirada do meu diário reflexivo)

No momento da construção dos símbolos, e até das dinâmicas específicas para consolidar a compreensão dos símbolos, os alunos demonstraram dificuldade em distinguir a informação que dizia respeito às características físicas, normalmente confundindo com a categoria das curiosidades, pela sua subjetividade, como já foi referido.

Para esta análise, também foi contabilizado o número de CI que cada um dos textos dos alunos contemplava, independentemente do número de informações sobre a mesma

categoria. Deste modo, pretendeu-se saber quantos alunos contemplaram uma, duas, três ou quatro (a totalidade) das CI nos seus textos, quer na avaliação inicial quer final.

Avaliação Inicial			Avaliação Final		
Nr de CI	Nr de alunos	Percentagem	Nr de CI	Nr de alunos	Percentagem
1	4	15%	1	0	0%
2	15	58%	2	2	8%
3	6	23%	3	19	73%
4	1	4%	4	5	19%
Total	26	100%	Total	26	100%

Tabela 6: Número de categorias de informação contempladas nos textos dos alunos na AvI e AvF

Os dados da tabela 6 revelam uma progressão positiva, dito por outras palavras, na avaliação final os alunos incorporaram nos seus textos uma maior diversidade de CI, em comparação com a avaliação inicial.

De um modo geral, sublinha-se que na avaliação inicial a maioria dos alunos, cerca de 58%, contemplou nos seus textos duas CI, por sua vez, na avaliação final, a grande percentagem de alunos, mais de 90% dos alunos teve em conta três ou quatro CI nos seus textos. Na avaliação inicial, existiram alunos a contemplar apenas uma das CI, o que já não aconteceu na avaliação final.

--> arranha

--> bebe leite

--> garras

--> dentro de casa

(...)"

(Avaliação inicial, texto de DR)

"O cão alimenta-se de carne!

Pode viver nas nossas casas.

Tem quatro patas?

Gosta muito de andar atrás dos gatos."

(Avaliação final, texto de DR)

Quanto aos alunos que admitiram a totalidade das CI nos seus textos, é de salientar que, na avaliação inicial, apenas se contabiliza um aluno, o DR, que também o fez na avaliação final, como se verifica no exemplo dado, mas o número de informações foi menor. Na avaliação final existiram mais quatro alunos que também contemplaram todas a CI nos seus textos, sendo estes: ARa, ARi, Bz e D.

Analisando outros textos escritos pelos alunos ao longo da SE, se contata, por exemplo, que na ficha de Expressão Plástica, apesar do número de palavras ser menor que na avaliação inicial, o número de CI utilizadas nos textos aproxima-se desse momento de

avaliação. É que, nestes textos, vinte alunos contemplaram entre uma a duas CI e seis alunos entre três a quatro CI.

Na atividade de escrita de poemas, tendo como ponto de partida as palavras-chave dos textos trabalhados, os grupos contemplaram nos seus textos mais CI. No poema sobre o panda, em que o número de palavra foi maior, se verificou que a diversificação das CI nos textos foi menor, pois cinco grupos utilizaram apenas uma ou duas CI e os restantes oito grupos utilizaram três CI. Por sua vez, nos poemas sobre os animais de cada grupo, o número de palavras foi menor mas a variedade de CI utilizadas nos textos foi maior, uma vez que 4 grupos utilizaram duas CI, seis grupos utilizaram 3 CI e, contrariamente à primeira tarefa, surgiram 3 grupos que utilizaram todas as categorias. Nesta atividade, tal como nos dois momentos de avaliação, a CI mais utilizada foi as curiosidades.

Em relação ao número de frases com mais do que uma CI, calcularam-se um total de oito frases na avaliação inicial e nove frases na avaliação final. Além disso, contabilizaram-se sete alunos, tanto na avaliação inicial como na final, que contemplaram nos seus textos frases com mais do que uma CI

“Os gatos são macios, (...), têm bigodes, orelhas, têm quatro patas.”

(Avaliação inicial, texto de A)

“Os gatos têm muito pelo para ficarem quentinhos”

(Avaliação inicial, texto de DF)

“Temos que lhes agarrar o focinho para não (nos) morder, come também rações.”

(Avaliação final, texto de A)

“Eles comem erva e depois vomitam”

(Avaliação final, texto de DF)

Como retratam estes exemplos, o A e o DF foram os únicos alunos que escreveram mais do que uma CI numa ou mais frases, tanto na avaliação inicial como final. Estes números revelam que, na globalidade, os alunos sentiram necessidade de escrever uma CI de cada vez, sem agregar outras na mesma frase. Apesar de os resultados não serem muito otimistas, há que ter em consideração que os alunos não possuem um conhecimento alargado de marcadores discursivos para complexificar os seus textos. Aliás, de modo a facilitar a compreensão dos símbolos e a estruturação dos parágrafos, em diversas situações se associou cada um dos símbolos a um parágrafo, sem se dar ênfase a quando uma frase ou um parágrafo continha mais do que uma CI. Assim, considero que estes

dados não são preocupantes, mas traduzem uma dificuldade que poderá/deverá ser trabalhada noutra SE.

Analisando mais concretamente o conteúdo das informações que os alunos escrevem verifica-se que, na sua globalidade, são mais diversificadas nos textos finais. Além disso, alguns dos textos evidenciaram a dimensão afetiva, demonstrando os seus sentimentos em relação ao animal que escrevem, o que obviamente é normal tendo em conta o seu nível de escolaridade, contudo esse discurso não é coerente com o género em estudo, é exemplo disso:

- “O gato é fofo é meigo e Ele é macio.” (I-Fr)
- “Temos de tratá-los muito bem.” (I-Te)
- “O meu cão tem quatro patas.” (F-Bz)
- “O cão mete medo!” (F-Ta)

No que diz respeito às informações dadas relativamente ao habitat, na avaliação inicial, apenas uma aluna mencionou a casa ou no jardim, já na avaliação final foram mencionados uma maior diversidade de locais, como por exemplo, a rua, os campos ou a casota. Na categoria da alimentação, nos textos iniciais, a maioria dos alunos mencionou que o gato comia peixe e bebia água e/ou leite, na avaliação final, também referem que o cão bebe água e que come, por exemplo, restos de comida, ração ou carne. Quanto às características físicas, na avaliação inicial, os alunos sublinham, entre outros aspetos, o pelo, os dentes e os bigodes, por sua vez, na avaliação final realçam outros aspetos, como o pelo e as patas. Na categoria das curiosidades surgiram várias informações, mas o que a maioria dos alunos realçou foi o facto de o gato não gostar de água ou não gostar de tomar banho, e esta informação advém do diálogo que se teve com os alunos antes da escrita do texto. Na avaliação final, já não surgiram tantos adjetivos, e a informação mais evidenciada pelos alunos relaciona-se com a característica do cão ser amigo e ajudar as pessoas. Apenas um aluno, o Te, escreveu que os cães veem a preto e branco, o que não é verdade e este assunto não foi falado na sala de aula. Também na avaliação inicial surgiu a expressão “o gato tem sete vidas”, pela aluna Q, que é a aluna iraquiana, que escutou esta expressão durante o diálogo e a escreveu, mesmo a professora tendo explicado que não era verdade.

Assim sendo, torna-se pertinente compreender a origem das informações escritas pelos alunos. Se estas foram escritas a partir do diálogo em turma sobre o animal, ou se das

informações que escutaram no texto de apoio antes da produção textual ou se a origem é desconhecida, podendo estar relacionada, por exemplo, com os conhecimentos prévios dos alunos sobre o animal.

A tabela 7 apresenta o número de informações contabilizadas tendo em conta a sua origem, para cada uma das CI.

	Avaliação Inicial				Avaliação Final			
	[TA]	[D]	[?]	total	[TA]	[D]	[?]	total
Habitat	1	0	1	2	14	0	2	16
Alimentação	7	15	0	22	32	12	11	55
Características Físicas	18	7	13	38	27	3	10	40
Curiosidades	4	24	33	61	9	23	40	72
total	30	46	47	123	82	38	63	183

Legenda:
 [TA] – Informação proveniente do texto de apoio
 [D] – Informação proveniente do diálogo em turma
 [?] – Informação de origem desconhecida

Tabela 7: Origem das informações, em cada uma das CI, nas produções textuais da AvI e AvF.

Na avaliação inicial, globalmente, verifica-se que do total das 123 informações escritas pelos alunos, 30 têm origem nas informações contidas no texto de apoio, 46 têm origem do diálogo realizado com a turma sobre o animal, e 47 têm origem desconhecida. Isto significa que, as informações contidas no texto de apoio tiveram menos influência nos alunos no momento da escrita do texto. Ao nível das CI, constata-se que na alimentação a origem das informações provêm sobretudo do diálogo em turma, nas características físicas a origem principal é o texto de apoio, e ainda na categoria das curiosidades a informação é predominantemente de origem desconhecida.

Na avaliação final, do total das 183 informações escritas, verifica-se que 82 têm origem no texto de apoio, 38 no diálogo com os alunos e 63 possuem origem desconhecida. Ora, inversamente ao primeiro momento de avaliação, as informações contidas nos textos dos alunos têm origem sobretudo no texto de apoio, seguindo-se as informações de origem desconhecida e, por fim, com menor influência encontra-se as informações provenientes do diálogo. Ao nível das CI, na categoria das curiosidades, tal como acontece na avaliação inicial, a origem das informações é sobretudo de origem

desconhecida. Mais uma vez, este facto deve-se à subjetividade da categoria em questão, que também permite aos alunos, pela sua própria designação, escreverem outras informações que conhecem e se apresentam como novidades. Contudo, é visível a influência do texto de apoio nas informações escritas que dizem respeito ao habitat, à alimentação e às características físicas. Isto significa que os alunos, na avaliação final, estavam mais atentos ao texto, isto é, mais conscientes da sua função discursiva, sendo este um aspeto muito positivo.

“--> O gato <i>mia</i> [?].	“--> O cão pode viver nas nossas casas [TA] ou <i>na rua</i> [TA] com outros cães. Eles comem <i>ração</i> [TA] ou <i>restos de comida dos donos</i> [TA]. <i>O cão é revestido por pelo</i> [TA]. Pode ter muitas raças <i>raças</i> [TA].”
--> <i>O gato tem um rabo</i> [?].	
--> <i>Os gatos às vezes são maus</i> [?].”	
(Avaliação inicial, texto de ARi)	(Avaliação final, texto de D)

Na avaliação inicial existiram alunos que nos seus textos escreveram informações provenientes da mesma origem, tal como no exemplo da aluna ARi, nesta situação, encontram-se também as alunas Mt e Mi. Na avaliação final, o aluno D foi o único a escrever informações com origem somente no texto de apoio, tal como retrata o exemplo. Curiosamente, este foi um dos alunos que contemplou no seu texto as quatro CI, iniciando com a categoria do habitat e terminando na categoria das curiosidades, assim como a ordem trabalhada nos textos mentores.

Desta forma, ao analisar a ordem que as CI surgem, dever-se-á ter em conta que, tanto nos textos de apoio nos momentos de avaliação como nos textos mentores ao longo da SE, apesar das curiosidades surgiram variadas vezes, os parágrafos caracterizam-se pela seguinte ordem: ‘habitat-características físicas-alimentação-curiosidades’. Tal é visível nos símbolos que surgem antes dos textos, em que tiveram quase sempre a mesma ordem.

Contudo, nem sempre foi fácil que os alunos compreendessem a ligação entre a ordem dos símbolos com a ordem das informações, tal como foi visível na atividade em que os alunos tinham de colar os parágrafos (do texto ‘O Castor’) consoante a ordem dada pelos símbolos das CI:

“Os alunos com mais dificuldade em identificar a informação foram também os que mais dificuldades tiveram em colocar os parágrafos pela ordem correta. Esta sessão implicava muito o trabalho com o texto quando alguns alunos ainda têm dificuldades

ao nível da consciência fonológica. Por isso, talvez aqui tenha havido um ‘salto demasiado grande’ (...).”

(reflexão do dia 15 de abril de 2013, retirada do meu diário reflexivo)

Nesta atividade, os dados obtidos registam que 50% dos alunos não compreendeu a tarefa, porque onze alunos colocaram apenas uma CI no local correto, e é de salientar que desses, cinco alunos colocaram as informações na mesma ordem que o texto original e, por isso, apenas a CI da alimentação estava no local correto. Além disso, dois alunos, a AJ e o Ta, não conseguiram fazer nenhuma correspondência, colocando as informações à sorte. Apenas seis alunos colocaram todas as CI corretamente, compreendendo a correspondência entre informação e símbolo. Ou seja, poucos foram os alunos que compreendem a relação entre a informação principal do parágrafo com a ordem dos símbolos das CI.

Quanto aos textos com lacunas, na primeira tarefa sobre o texto do panda, que foi realizado individualmente, devido às dúvidas iniciais e à falta de espaço para escrever, a maioria dos alunos ao copiar as informações não copiavam de forma completa, ou seja, por vezes não copiavam uma palavra ou começavam a escrever e paravam a meio. O PD foi o único aluno que identificou corretamente apenas duas CI e os restantes alunos identificaram e copiaram na lacuna correta entre três a quatro CI. O Fi e o JM demonstraram não ter ainda muita consciência do texto, pois na lacuna copiavam tal como estava nos itens das informações e, por isso, o texto não era coerente. Quanto ao texto com lacunas sobre os animais, este foi realizado em trabalho de pares, onde se verificou um melhor desempenho. No grupo AJ&Br e JP&PD, escreveram corretamente apenas três CI, devido à ausência de informação essencial, apesar de ser visível que eles conseguiram identificar todas as categorias. Os restantes grupos, 10 grupos, conseguiram identificar e escrever corretamente todas as CI. Em suma, nos textos com lacunas os alunos demonstraram estar mais familiarizados com as categorias, conseguindo identificar todas as informações e, de um modo geral, adaptá-las ao texto para lhe dar sentido.

Na atividade dos bilhetes de identidade, na fase I, realizou-se a atividade em turma e os alunos individualmente acompanhavam na sua folha de registo e, na fase II, fez-se em trabalho de pares. Evidentemente que, na primeira atividade, os alunos demonstraram empenho e gosto na sua realização, motivando ainda mais o facto de serem os próprios alunos a escreverem no quadro. Por isso, os dados obtidos foram muito bons, pois dezanove alunos preencheram corretamente no esquema a informação tendo em conta

todas as CI, mas em alguns casos faltava uma palavra ou a informação estava incompleta. Na segunda atividade, surgiram mais dificuldades, pelo facto de esta ter sido realizada com algum tempo de afastamento da primeira atividade. Nesta fase, os dados revelam os grupos com mais, ou menos, dificuldade em trabalharem de forma autónoma. Nesta atividade três grupos identificaram e escreveram de forma correta apenas duas CI, mas os resultados foram também muito positivos, pois os restantes dez grupos identificaram entre três a quatro CI. Em suma, os alunos demonstraram muito interesse e empenho na atividade dos bilhetes de identidade dos animais, que os ajudou ao nível da procura de informação, na identificação das CI, assim como na seleção da informação para copiarem no esquema, sendo ainda difícil, neste nível de ensino, identificarem palavras ou expressões-chave.

Prestando novamente atenção aos momentos de avaliação, nenhum aluno escreveu um texto que contemplasse todas as CI com exatamente a mesma ordem. Essa progressão contacta-se, por exemplo, na avaliação final, em que quatro alunos iniciaram o seu texto referindo o habitat do animal. A categoria das curiosidades foi a mais utilizadas, como já referido anteriormente, sendo que, na avaliação inicial, 12 alunos terminaram os seus textos com essa categoria, e 13 alunos o fizeram na avaliação final. Se tivermos em consideração a ordem correta de três CI, isto é, ‘habitat-características físicas-alimentação’ ou ‘características físicas-alimentação-curiosidades’, verifica-se que apenas um aluno, a Q, escreveu o seu texto tendo em conta essa ordem, e, na avaliação final, foram quatro alunos: ARi, DF, Mr e Mt. A informação respetiva à descrição da ordem das informações dos textos, de cada um dos alunos, está disponibilizada no anexo XXXVII.

É de salientar, por fim, que na escrita do texto através da troca de cartazes, se constatou que o uso de estruturadores gráficos é bastante eficiente, pois 21 dos 24 alunos (dois alunos faltaram) contemplaram nos seus textos as quatro CI, e desses, 12 alunos, que representam 50%, seguiram a ordem do cartaz. Em conclusão, a informação planificada num estruturador gráfico é bastante eficaz para o momento da textualização, especialmente ao nível da organização textual e do uso de todas as CI trabalhadas ao longo da SE.

3.2.3. Perfil do escritor

Neste tópic, como já referido anteriormente, analisar-se-á, de um modo qualitativo, alguns aspetos importantes para a qualidade dos textos escritos, dos quais a construção de parágrafos, a utilização de sinais auxiliares da escrita, as repetições, os erros ortográficos e o vocabulário utilizado. Por fim, identificar-se-á o perfil de escritor de cada aluno, tendo em consideração a influência do trabalho colaborativo, realizado durante a fase II da SE.

Quanto à construção de parágrafos, de um modo geral, os alunos demonstram muitas dificuldades, especialmente na avaliação final, o que não era expectável, pois ao longo da SE trabalhou-se a noção de parágrafo. Mas o saber declarativo não conduz necessariamente ao saber processual, isto é, os alunos sabem identificar parágrafos num texto, mas quando escrevem não sabem ou não dão importância à sua construção. Desta forma, na avaliação inicial doze alunos fizeram corretamente os parágrafos, contudo ao nível meramente gráfico, uma vez que todos esses alunos escreveram palavras ou frases curtas, sendo que cada uma dessas palavras ou frases correspondem a um parágrafo. O mesmo aconteceu na avaliação final, mas apenas com dois alunos e, neste momento de avaliação surgiu um aluno, o D, que foi o único que escreveu um parágrafo com mais do que uma frase e com informações de todas as CI.

Do mesmo modo, os alunos também apresentaram dificuldades no que diz respeito aos sinais de pontuação. Por um lado, em alguns textos se sente a ausência desses sinais para a coesão do texto e, por outro lado, há alunos que utilizam sinais de pontuação diferentes, como o ponto de exclamação ou o ponto de interrogação, por uma questão de afetividade, isto é, não sabem quando usar estes sinais nos seus textos mas usam porque de certo modo gostam de os ver. Um exemplo disso foi a Ma, que na avaliação inicial escreveu seis frases e todas com ponto de interrogação no final. Apenas um aluno, o Ta, na avaliação final colocou um ponto de exclamação na última frase, “O cão mete *medo!*”, parecendo estar consciente da função desse sinal.

Nos textos dos alunos foi também frequente as repetições, especialmente no início das frases em que utilizavam sempre o mesmo sujeito, normalmente o nome do animal (“O gato...”/“O cão...”) ou o pronome pessoal ‘ele’. Assim, na avaliação inicial este tipo de repetições foi comum em oito alunos, e na avaliação final em catorze alunos, mais de 50%. Este aumento deve-se ao facto de muito alunos passarem da listagem de palavras para a

escrita de frases simples na avaliação final. Portanto, estes dados são indicadores do aumento de textos sincopados.

“Os gatos <u>são macios</u> , gosto muito dos gatos, <u>são macios</u> (...)”	“(…)O cão come <u>ração</u> e restos dos donos, e <u>mordem</u> . <u>Eles mordem</u> e <u>gostam</u> dos donos.(...)”
(Avaliação inicial, texto de A)	(Avaliação final, texto de C)

Como é observável pelo exemplo, através das informações sublinhadas, em alguns textos também se encontraram repetições da informação, o que aconteceu, na avaliação inicial, com o A e outros alunos (Br, I e Mt) e, na avaliação final, com a C (e o Ta).

Ao nível dos erros ortográficos, a sua incidência foi maior na avaliação inicial, tanto ao nível do ditado de palavras como ao nível da produção textual. É de salientar que, nove dos alunos com mais dificuldades no ditado de palavras foram também aqueles cujos textos, tendo em conta o número total de palavras, apresentaram um maior número de erros ortográficos. Desses alunos, evidencia-se, por um lado, o caso da ARi que ao nível da produção textual teve um maior número de erros ortográficos na avaliação final e, por outro lado, o caso da AM, Fr, JM e Mi em que se regista um melhor desempenho nos textos da avaliação final. Do mesmo modo, também os alunos com menos erros ortográficos foram os que apresentaram menos erros nas produções textuais: AJ, Bz, A, D, DF, DR, Fi, I e Q. Apenas dois alunos, a Ma e PD, surpreendentemente, tiveram um mau desempenho no ditado de palavras, tendo praticamente escrito todas as palavras incorretamente, e nas suas produções textuais o número de erros foi pouco significativo. Apesar de este tipo de análise não ser o foco deste trabalho, conclui-se que a dimensão ortográfica tem implicações na escrita de textos.

Ao nível do vocabulário, ao longo da SE trabalhou-se o sinónimo de algumas palavras relacionadas com a CI do habitat, da alimentação e das características físicas, uma vez que no texto inicial foram poucos os alunos que utilizaram verbos para referir essas categorias, como ilustra o exemplo:

“--» pelo	“(…)”	“(…)”
--» bigodes	--» dentro de casa	--» leite
--» cauda (...)”	--» ou no jardim ”	--» peixe ”
(Avaliação inicial, texto de ARa)	(Avaliação inicial, texto de DR)	(Avaliação inicial, texto de Mg)

Na CI das características físicas, apenas alguns alunos utilizaram a palavra ‘tem/têm’ e, por sua vez, na avaliação final, quase todos utilizaram essas palavras, sendo que em alguns textos surgiu a expressão “*é revestido / tem o corpo revestido por*”, uma expressão utilizada na maioria dos textos trabalhados durante a SE. Quanto à CI da alimentação, na avaliação inicial surgiu em alguns textos os verbos ‘beber’ e ‘comer’, mas na avaliação final essas palavras surgiram em quase todos os textos. Quanto ao habitat, nos textos é comum a expressão “*pode(m) viver*” e esta foi utilizada, na avaliação inicial, pelo Te (que escutou no texto de apoio) e, na avaliação final, pelos seguintes alunos: AJ, ARa, ARi, A, D, DR e I. Também se constata que a aluna I, tanto na avaliação inicial como final, utiliza a expressão “*O gato/cão é um animal que...*”, e também a Mi mas apenas na avaliação final. Em conclusão, na avaliação final os textos são maiores e as frases melhores construídas, porque os alunos alargaram o seu repertório de palavras e compreenderam determinadas palavras e expressões chaves que podem utilizar no texto que lhes é pedido.

Portanto, tendo em conta estes dados e os dados analisados nos tópicos anteriores, definir-se-á o perfil de escritor de cada aluno, analisando também impacto do trabalho de grupo realizado na fase II do projeto de intervenção. Evidentemente que, também se pretende compreender a evolução dos alunos entre a avaliação inicial e final. Como tal, o perfil de escritor terá em consideração três tipos: palavras/listagem, que se enquadra nos alunos que escreveram apenas palavras ou escreverem frases incompletas, sem o sujeito por exemplo, escrevendo uma espécie de listagem; textos sincopados, isto é, são textos que apresentam na sua globalidade frases simples e bem construídas mas sem qualquer ligação entre si e o sujeito normalmente repete-se; e textos coerentes, textos que contemplam frases simples mas também complexas, em que há ligação entre as frases e em que o modo de enunciar o sujeito varia.

➤ Entre o perfil palavras/listagem e o perfil do texto sincopado

Neste perfil, destacam-se três grupos cujos elementos de cada um teve um percurso semelhante, passando do perfil palavras/listagem para o perfil dos textos sincopados, tratando-se dos seguintes grupos: AJ&Br, MG&Mi, R&Te.

O par AJ&Br apresenta um melhor desempenho na avaliação final quanto ao número de: CI utilizadas nos textos, palavras escritas corretamente no ditado de palavras e palavras escritas nas produções textuais, apesar de a AJ apresentar textos mais extensos. O texto inicial da AJ apresenta uma enumeração de informações, com frases incompletas, e o texto

final já apresenta frases simples, algumas também incompletas e outras destacam-se pelo uso de conectores discursivos. O Br, no texto inicial, escreveu uma lista de palavras e, no texto final, contemplou frases simples mas sem qualquer ligação.

No par Mg&Mi, ambos os alunos apresentam dificuldades ao nível ortográfico, evidentes tanto no ditado de palavras como nas produções textuais. Quanto ao número de palavras nas produções textuais, o Mg foi o aluno que mais palavras escreveu na avaliação final, a Mi também teve um grande acréscimo de palavras entre os dois textos. O Mg escreveu nos seus textos mais informações que a Mi, mas ao nível do uso das CI ambos utilizaram três na avaliação final. O Mg na avaliação inicial escreveu uma lista de palavras e a Mi não utilizou adequadamente os sinais de pontuação no texto final. Os textos de ambos os alunos são marcados pela ausência do uso de conectores discursivos e os textos finais são frases simples, sendo que cada uma diz respeito a uma CI.

Quanto ao último grupo, a R&Te, destacam-se as dificuldades da R ao nível ortográfico, cometendo diversos erros por ‘formação ilegal’ no ditado de palavras. Esta dificuldade associada a um nível baixo de autoestima, levou a que a aluna ‘bloqueasse’ nos momentos de escrita textual e, por isso, na avaliação inicial, escreveu apenas uma palavra que copiou do quadro e, na avaliação final, conseguiu escrever um texto com o apoio da professora. Quanto ao número de palavras nas produções textuais, o Te escreveu um maior número de palavras e a R teve uma maior diferença entre as avaliações. O Te também escreveu um maior número de informações e de CI em comparação a R, mas ambos apresentaram uma evolução positiva na avaliação final. No texto final da R, a aluna escreveu frases simples e uma complexa pelo uso da conjunção copulativa ‘e’, e fez referência ao sujeito de forma variada. Quanto ao Te, no texto inicial, apesar de haver uma frase complexa com o conector ‘se’, as restantes são incompletas e sem sujeitos; no texto final sente-se essencialmente a ausência de ligação entre as frases.

Neste perfil destacam-se também os seguintes grupos: AM&ARi, ARi&Fi, Fr&Bz, C&JM, Mt&DF e a Ma&DR, uma vez que o primeiro elemento de cada um dos grupos enquadra-se no perfil dos textos sincopados em ambos os momentos de avaliação, e o segundo elemento enquadra-se no perfil palavras/listagem no texto inicial e no texto final desenvolvem para o perfil dos textos sincopados. Nestes grupos existiu um elemento que, através dos trabalhos de grupo, ajudou o colega a desenvolver competências ao nível de escrita.

O par AM&ARa surpreendeu pela positiva porque no início as alunas não conseguiam trabalhar de um modo colaborativo, devido ao mau comportamento da AM. Foi através do diálogo e da insistência por parte das professoras que a aluna mudou a sua postura e o grupo conseguiu trabalhar. De um modo geral, a AM destaca-se pelo número de erros ortográficos tanto no ditado de palavras como nas produções textuais. Ambas as alunas escreveram mais palavras, utilizaram mais CI e mais conectores discursivos na avaliação final, em especial a ARa.

Quanto ao grupo ARi&Fi, destacam-se os textos da ARi que foram sempre frases simples, e cada frase relativa a uma CI, sendo que na avaliação final utilizou mais CI. Por sua vez, o texto inicial do Fi foi uma lista de palavras e escreveu também duas frases simples com o pronome pessoal ‘ele’, e o texto final assemelha-se ao da sua colega.

No grupo Fr&Bz, a Fr tem mais dificuldades ao nível ortográfico, em especial no ditado de palavras. A Bz escreveu mais palavras e utilizou mais CI, mas ambas utilizaram mais CI e conectores discursivos no texto final. No texto inicial, a Bz nunca refere o sujeito, escrevendo frases incompletas, em que cada uma diz respeito a uma CI. A FR, no texto inicial, escreveu frases simples sobre a mesma CI e, no texto final, escreveu um parágrafo com mais do que uma frase e frases com mais do que uma CI, contudo repetiu sempre o sujeito e o conector utilizado foi sempre o mesmo – ‘e’.

Relativamente ao grupo C&JM, a C apresenta um ritmo mais lento na concretização das tarefas, pelo que também se verificou isso nos trabalhos de grupo. O texto inicial da C trata-se de frases simples com diversas informações desorganizadas e com ausência de pontuação adequada, o texto final é constituído maioritariamente por frases simples, algumas complexas e alguns conectores. Por sua vez, o JM escreveu menos palavras e tem mais dificuldades ao nível ortográfico, o seu texto inicial apresenta uma lista de palavras e frases incompletas, e o texto final apresenta apenas frases simples, repetindo o sujeito.

Os alunos do grupo Mt&DF escreveram poucas palavras nos seus textos e tiveram uma evolução pouco significativa na avaliação final. O texto inicial do DF apresenta frases incompletas, sem sujeito, e apenas uma frase complexa bem construída no fim com o conector ‘para’, cada uma das frases dizem respeito a uma CI. O seu texto final é constituído por frases simples e complexas e utiliza o pronome pessoal ‘ele’. O texto inicial da Mt possui duas frases complexas com informações desorganizadas, o sujeito

repete-se e, o texto final, é constituído por frases simples, cada uma sobre uma CI, e utiliza o pronome pessoal 'ele'.

Quanto ao grupo Ma&DR, estes foram os alunos que menos evoluíram ao nível do número de palavras no texto, sendo que Ma foi a única aluna a escrever menos palavras na avaliação final em comparação com a avaliação inicial, contudo no texto final utilizou mais CI. A Ma também apresentou muitos erros ortográficos no ditado de palavras e, curiosamente, os seus textos apresentaram poucos erros. O DR foi o único aluno a contemplar todas as CI em ambos os textos, o seu texto inicial apresenta uma lista de palavras e frases incompletas e, no texto final, a primeira e a última frase é simples e nas restantes frases o sujeito está ausente. É ainda de realçar que o DR foi o único aluno que escreveu um título menos apropriado ao género textual solicitado na avaliação final. Os textos Ma apresentam informações de cariz afetivo, com frases simples, cada uma sobre uma CI. Ambos os alunos terminam as frases do texto final com sinais de pontuação diferentes, demonstrando não compreender a sua utilização.

Por último, destaca-se também neste perfil o grupo JP&PD, pois os alunos enquadram-se no perfil do texto sincopado em ambos os momentos de avaliação. Ambos os alunos apresentaram dificuldades no ditado de palavras, sobretudo o PD, mas na produção textual tal não se verificou. Ambos os alunos contemplaram duas CI no texto inicial e três no texto final. Os textos de JP contêm informações que refletem o seu gosto pelo animal e experiência pessoal. Ele escreveu frases simples, cada uma sobre uma CI, por vezes usou o conector 'e', e repetiu em todas as frases o sujeito. O PD escreveu sempre frases simples e na avaliação final separou algumas frases, repetiu informações e também escreveu sempre do mesmo modo o sujeito.

➤ Entre o perfil do texto sincopado e o texto coerente

Neste perfil adequa-se apenas ao grupo A&Mr, pelo motivo de que o A evolui do perfil do texto sincopado para o texto coerente e a Mr em ambos os textos enquadra-se no perfil do texto sincopado. Ou seja, o A, na avaliação final, demonstra ter uma maior consciência ao nível da produção textual, sendo capaz de construir um texto organizado, com frases complexas e com ligações entre as informações e as frases. Apesar da Mr escrever mais palavras, os seus textos são unicamente frases simples, em que cada uma diz respeito a uma CI, sem ligação entre si.

➤ Casos especiais

Como casos especiais são considerados dois grupos, I&Ta e D&Q, pois não apresentam as características necessárias para se enquadrarem nos perfis traçados nas alíneas anteriores, uma vez que os elementos que constituem os grupos apresentam perfis muito diferentes.

Por conseguinte, o grupo I&Ta é considerado um caso especial porque ambos os elementos evoluem de perfil mas em níveis diferentes. A I passa do perfil do texto sincopado para o perfil do texto coerente e o Ta passa do perfil palavras/listagem para o perfil do texto sincopado. O Ta apresentou muitas dificuldades ao nível ortográfico, apresentando algumas melhorias no texto final. A I escreveu mais palavras, mas no Ta a diferença entre os momentos de avaliação é mais alta. No texto inicial da I, a primeira frase possui diversas informações mas sem conectores e sem sinais pontuação, e as restantes frases estão bem estruturadas. No texto final nota-se o esforço da aluna em organizar as informações, apresentando frases complexas e uma diversidade de conectores. Quanto aos textos do Ta, no texto inicial, escreveu apenas uma lista de palavras e, no texto final, escreveu frases simples, cada uma sobre uma CI e repetiu sempre o sujeito.

O D&Q é considerado um caso especial porque o D é o único aluno que evolui do perfil palavras/listagem para o perfil do texto coerente, por sua vez, a Q enquadra-se no perfil do texto sincopado em ambos os momentos de avaliação. É de realçar que ambos os alunos aumentaram o número de palavras escritas corretamente na avaliação final e nas produções escritas são dos alunos com menos erros ortográficos. A Q escreveu mais palavras, mas o D teve uma diferença maior entre os momentos de avaliação. Ambos os alunos também contemplaram todas as CI. No texto inicial, o D apresenta duas palavras e duas frases incompletas, sem sujeito, e, no texto final, escreveu um parágrafo com quatro frases das quais duas são complexas pelo uso da conjunção disjuntiva ‘ou’ e utilizou ainda o pronome pessoal ‘ele’. A Q em ambos os textos escreveu frases simples, cada uma sobre uma CI, repetindo o sujeito.

CAPÍTULO 4 - Considerações Finais

O presente capítulo pretende, tendo em consideração as finalidades investigativas do projeto, refletir sobre os dados apresentados no capítulo anterior, sendo também pertinente relacioná-los com os princípios teóricos que fundamentam o trabalho.

Este projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, desenhado à luz da metodologia de investigação-ação, pretendeu analisar o desenvolvimento da competência de escrever para aprender, utilizando como dispositivo didático a Sequência de Ensino (SE), elaborada por mim e pela minha colega de estágio, Sofia Magalhães, delineada e implementada de modo a trabalhar um determinado género textual: no caso, o texto informativo-expositivo, numa turma do 1.º ano de escolaridade.

Uma vez que o projeto de investigação-ação foi desenvolvido num contexto particular, a avaliação dos resultados confina-se especificamente a este estudo, não tendo a capacidade de generalização. Ainda assim, ele é válido, na medida em que os seus princípios teóricos são sustentados por outros trabalhos de autores que defendem a mesma linha de estudo.

De salientar que, neste texto, os momentos de análise e de reflexão dos resultados obtidos respeitam a ordem dos objetivos de investigação traçados no capítulo 2. E, no momento final, segue-se uma pequena reflexão crítica sobre os pontos fortes e menos fortes do projeto de investigação e de intervenção, como também a sua importância ao nível profissional e pessoal.

O primeiro objetivo de investigação relaciona-se com a compreensão de modos didáticos que fomentem a interação entre a leitura e a escrita. Apesar de este estudo se centrar na Didática da Escrita, sendo que o desenvolvimento de competência leitora foi avaliado por Sofia Magalhães, ao longo da SE adotaram-se determinadas estratégias pedagógicas que permitiram conhecer diferentes maneiras de como a leitura de um texto pode *servir de referência para aprendizagens da escrita* (Pereira & Azevedo, 2005, p.13). Para tal, foi decisivo o exercício explícito e sistemático de desconstrução do texto de modo a focar a atenção dos alunos não só para o conteúdo mas, especialmente, para a organização e composição textual e para o modo de discurso específico do género textual em estudo, o que permitiu que esses textos se tornassem autênticos instrumentos de escrita, no sentido em que funcionaram como modelos para a produção escrita. Esse exercício de desconstrução textual foi possível, neste nível de escolaridade, através das categorias de

informação associadas a símbolos, construídos com os alunos, que permitiu um trabalho mais orientado para a identificação de informação no texto. Além disso, o uso das categorias de informação permitiu também o trabalho com vocabulário específico do tema adotado (a diversidade de animais) e a concretização de estruturadores gráficos, os chamados ‘bilhetes de identidade’. A exploração de palavras-chave, trabalhando a sinonímia de vocábulos relacionadas com a categoria do ‘habitat’, da ‘alimentação’ e das ‘características físicas’, possibilitou a escrita de textos mais ricos ao nível lexical, como é visível, por exemplo, nos textos escritos na ficha de trabalho de Expressão Plástica, realizada no início do projeto de intervenção, na sessão III da fase I, surgindo expressões como: “*é um animal que*”, “*pode comer*”, “*pode viver*” ou “*é revestido por*”. Ou seja, ao longo da SE constatou-se, nas produções textuais, uma maior variedade de palavras e expressões, específicas do género de texto trabalhado.

Para estimular os alunos a identificarem a informação, sabendo fazer corresponder adequadamente às categorias de informação, realizaram-se jogos específicos que permitiram essa reflexão. Obviamente que a orientação do professor ajudou os alunos a que fossem tomando consciência do modo como deveriam categorizar a informação, mas esses jogos também desenvolveram competências orais e de raciocínio, pois frequentemente tinham de justificar as suas escolhas. Como referido ao longo deste relatório, o tópico das ‘curiosidades’ gerou alguma confusão para os alunos, pela sua subjetividade, sendo que as informações que não se enquadravam nas restantes categorias eram classificadas como ‘curiosidades’, quando os alunos associavam evidentemente ao fator de novidade. Por este motivo, uma das alterações a que procederia na sequência seria a alteração da categoria das ‘curiosidades’ para outra mais concreta, como, por exemplo, o ‘comportamento’, sem esquecer que num nível superior de escolaridade, podem surgir outras categorias mais específicas, como a ‘classe’ a que pertencem os animais, os comportamentos associados à ‘reprodução’, entre outros.

A utilização dos estruturadores gráficos teve como finalidade a identificação e a organização visual da informação relevante, através das categorias de informação. Esta atividade, além de motivadora para os alunos, desenvolveu neles competências de leitura e de escrita, pois para preencher os esquemas os alunos tiveram de ler o texto e identificar a informação, na escrita dessa informação era exigido que soubessem selecionar a informação mais relevante, o que neste nível de escolaridade foi onde se apresentaram as

maiores dificuldades. Durante a sequência de ensino, tanto no trabalho individual como em grupo, os alunos demonstraram saber identificar a informação e a maioria conseguiu escrever adequadamente todas as informações no esquema. Portanto, eles consolidaram as suas aprendizagens, sendo capazes de procurar autonomamente informação no texto, após este ter sido lido e analisado em turma com o auxílio do professor. E os dados demonstram que as produções textuais dos alunos passaram a abranger um maior número de categorias de informação, sendo que alguns alunos tiveram em atenção todas as categorias no momento de escrita dos seus textos.

É ainda de salientar que a construção dos cartazes provou o potencial que esses estruturadores gráficos têm enquanto instrumento auxiliar na escrita de textos, no sentido em que a leitura que os alunos fazem do esquema permite-lhes escrever um texto mais organizado sobre o animal. Dito por outras palavras, a construção dos esquemas visuais são um excelente suporte para o processo de escrita, especificamente para o momento de planificação, que tem um forte impacto no momento da textualização. Esta experiência foi realizada na última sessão da sequência de ensino, com a troca dos cartazes, e os resultados foram muito positivos, pois a maioria dos alunos contemplaram nos seus textos todas as categorias da informação e 50% desses escreveram pela ordem que a informação estava apresentada, sendo a ordem das categorias a mesma que foi trabalhada nos diferentes textos da sequência de ensino. Estes resultados foram melhores que os apresentados nos momentos de avaliação. Além de que, ao nível do perfil de escritor, alguns alunos melhoraram bastante a qualidade dos seus textos escritos, apesar de outros não compreenderem a tarefa copiando apenas as palavras do cartaz. Estes dados revelam que na realização de outra SE seria importante trabalhar a planificação dos textos com recursos a estes esquemas, que permitem a organização da informação.

O segundo objetivo deste estudo era o de verificar, nesta experiência, as potencialidades do ensino do gênero textual desde o início da escolaridade. O que se comprovou, por um lado, pelas possibilidades de reflexão sobre a língua em sala de aula, e, por outro lado, por permitir promover a literacia.

O ensino da língua através da exploração do gênero textual desenvolve competências ao nível da apropriação dos diversos tipos de escritos e textos, levando o aluno a *alargar o horizonte das suas leituras e das suas expectativas culturais* (L. Pereira, 2008, p.29). Para

que os alunos compreendessem as particularidades do texto informativo, utilizou-se também o texto literário, fortemente apoiado em factos verídicos, para que, através da análise comparativa entre os dois tipos textuais, eles fossem capazes de apreender as propriedades de linguagem de cada um. Esta reflexão sobre os textos e sobre a própria língua, apesar de ser muito orientada pelo professor, é fulcral para os desenvolvimentos (meta)cognitivo, (meta)linguístico e (meta)discursivo.

Deste modo, o trabalho com género textual permite não só consolidar a aprendizagem do código escrito, importantíssimo neste nível de escolaridade, como também, e principalmente, possibilita a apropriação do uso e das funções sociais da leitura e da escrita. Dito por outras palavras, o que está em causa no ensino do género textual é o desenvolvendo de competência literárias, porque a diversificação dos escritos em sala de aula, apoiada na interação entre a leitura e a escrita, como já referido anteriormente, e na reflexão sobre a língua, cria todas as condições para o aluno descobrir as potencialidades da escrita enquanto meio de comunicação com os outros e com o mundo e, como tal, enquanto meio eficaz de aprendizagem.

O terceiro, e último, objetivo deste estudo prende-se com a avaliação do efeito do projeto na construção de competências de escrita de palavras e a qualidade das produções textuais. Para tal, foi delineado um conjunto de indicadores de progressão da competência ortográfica e da qualidade textual nos momentos de avaliação individual (inicial e final), mais especificamente, ao nível da escrita de palavras, esses indicadores consistiram na contagem do número de palavras escritas corretamente e no uso de uma tipologia de erros ortográficos; quanto às produções textuais, esses indicadores referem-se à extensão e organização do texto, à organização das categorias de informação e à classificação do perfil do escritor.

Assim, em comparação aos dois momentos de avaliação, e tendo em conta o trabalho colaborativo realizado na fase II da SE, os resultados apontados no capítulo anterior pelos indicadores mencionados revelam que, em termos globais, tanto a competência de escrita de palavras como a qualidade dos textos escritos progrediram. Os factos que sustentam esta afirmação são os seguintes:

- a) No ditado de palavras, o número de palavras escritas corretamente aumentou ligeiramente na avaliação final. Mas a progressão foi mais evidente ao analisar em

detalhe os tipos de erros cometidos pelos alunos, sendo de destacar a descida substancial de erros ortográficos, em especial de erros por ‘formação ilegal’ da palavra. Também é de salientar que, na globalidade, os alunos com mais dificuldades ao nível ortográfico nesta atividade foram aqueles que mais erros apresentaram nas produções textuais, afetando a qualidade dos textos. Logo, os textos finais foram um reflexo da progressão dos alunos a este nível, pois o número de erros ortográficos diminuiu significativamente.

- b) Quando à extensão e organização textual, os textos da avaliação final apresentaram maior extensão, sendo esta progressão já evidente na maioria dos textos realizados nos trabalhos de pares. A escolha do título nas produções textuais finais foi, pela maioria dos alunos, a mais adequada tendo em conta o género textual trabalhado.
- c) Relativamente ao uso de conectores discursivos, importante para analisar a coesão textual, foram poucos os alunos que os utilizaram e, mesmo aqueles que usaram apresentaram pouca diversidade, o que se justifica por, neste nível de escolaridade, os textos serem ainda demasiado sincopados. No entanto, também se registou um maior número e variedade de conectores na avaliação final. Em ambos os momentos de avaliação, o conector de valor aditivo ‘e’ foi o mais utilizado, mas na avaliação final surgiram outros, como por exemplo, ‘quando, também, ou’.
- d) Sobre as categorias de informação, constatou-se também um aumento significativo do seu uso na avaliação final. É de salientar que, das quatro categorias trabalhadas, na avaliação inicial 73% dos alunos utilizou entre uma a duas categorias, e na avaliação final 92% utilizou entre três a quatro categorias. Devido à predominância dos textos sincopados, poucos foram os alunos que escreveram uma frase com mais do que uma categoria de informação. Além disso, surge o aspeto da diversidade das fontes utilizadas, no qual se verifica na avaliação final um aumento de informações com origem nos textos de apoio. Curiosamente, nos dados revelados, tanto nos momentos de avaliação como noutras atividades (como por exemplo, na escrita colaborativa dos poemas), não foi possível estabelecer uma relação entre a extensão dos textos e o número de categorias de informação.

- e) A evolução registada ao nível do perfil do escritor é um reflexo dos resultados enunciados nos tópicos anteriores. Cerca de 60% dos alunos melhorou significativamente os seus textos, progredindo no seu ‘perfil de escritor’. Inversamente às produções textuais iniciais, na avaliação final nenhum aluno cingiu o seu texto a uma mera lista de palavra ou de frases incompletas. Por esta razão, as produções textuais finais apresentaram uma maior variedade lexical e melhor construção frásica. Também na avaliação final, três alunos apresentaram um bom número de categorias de informação e um uso diversificado de conetores, conseguindo escrever um texto organizado e coerente.

Com efeito, perante estes factos, observa-se que, em termos gerais, as produções textuais finais foram mais consistentes e coesas ao nível da explicitação e desenvolvimento de ideias e, conseqüentemente ao nível da complexificação sintática. Estes textos demonstraram ainda uma melhoria ao nível da dimensão ortográfica, revelando uma maior consciência fonológica. Os dados comprovaram também que os trabalhos colaborativos foram uma mais-valia para o desenvolvimento das competências de escrita. O diálogo, a partilha de ideias, a tomada de decisões, o planeamento e a distribuição do trabalho são tarefas bastante complexas, especialmente para alunos do 1.º ano de escolaridade, mas a interação entre alunos com diferentes níveis de desenvolvimento proporcionou, de facto, oportunidades de aprendizagem.

Porém, alguns aspetos foram menos bem conseguidos no desenho e na implementação do projeto de investigação-ação e, a este nível, saliento dois pontos. O primeiro diz respeito à pouca atenção atribuída à fase de ‘pré-intervenção’ da sequência de ensino, que se realizou em simultâneo com a fase da ‘produção inicial’. Deste modo, não existiu uma clara ‘apresentação inicial da situação de comunicação’, que implica, além da leitura do texto mentor, *destacar (explicitamente) aspetos e dimensões que serão mostradas aos alunos em determinadas fases da sequência* (Pereira & Cardoso, 2013, p. 42). O segundo aspeto prende-se com a avaliação final, cuja opção foi dar exatamente as mesmas instruções que no momento da avaliação inicial, mas após todo o trabalho realizado durante a sequência essas instruções não foram tão claras para os alunos. Considero, assim, que esta avaliação deveria ter-se baseado na análise da própria produção inicial e a escrita da produção final deveria apoiar-se nesse texto ou apoiar-se na

construção do estruturador gráfico adotado (o bilhete de identidade do animal). Deste modo, os resultados obtidos poderiam revelar com maior clareza os conhecimentos construídos pelos alunos ao longo da sequência de ensino. Outro aspeto menos positivo foi o cansaço que os alunos revelaram durante a fase II, uma vez que em várias sessões tralharam em grupos fixos, sempre com o mesmo animal e partir do mesmo texto. No entanto, eu e Sofia Magalhães chegámos à conclusão de que essa desmotivação advinha sobretudo do facto de não saberem a finalidades dos diversos trabalhos que estavam a realizar. Daí que tenhamos esclarecido os alunos sobre as apresentações que iriam fazer (à turma e posteriormente aos pais e aos colegas de escola), os marcadores e o livro final onde todos os textos estariam compilados. Desta forma, os alunos ganharam efetivamente um novo ânimo e eu compreendi o quanto é importante explicitar a finalidade da produção escrita, porque só desse modo é possível olhar o texto como instrumento de comunicação e criar laços afetivos com a escrita. Efetivamente, quando os alunos sabem o porquê e para quem estão a escrever, eles sentem-se mais confiantes nessa tarefa, ultrapassando dessa forma diversas barreiras que por vezes tornam a escrita um processo tão difícil (Barbeiro & Pereira, 2007).

As limitações temporais também não permitiram colocar em prática outros ciclos de investigação-ação, tal como a própria metodologia exige (Latorre, 2003). E, na verdade, sendo o processo de escrita tão complexo, como referido ao longo deste trabalho, tenho a consciência de que este foi só um dos primeiros passos, mas um passo importante, no desenvolvimento das competências de ler e escrever para aprender. Por conseguinte, acredito que iniciamos um caminho no qual a professora titular da turma poderá dar continuidade, colocando em prática outras sequências de ensino. Se eu tivesse a oportunidade de construir outra sequência, provavelmente desenvolveria outros aspetos que os alunos demonstraram dificuldades mas que não foram possíveis de serem trabalhadas nesta, como o uso de conectores discursivos e o uso dos sinais auxiliares de escrita, por exemplo, e ao nível dos processos de escrita daria maior ênfase ao momento da planificação através da utilização dos estruturadores gráficos.

No desenvolver deste trabalho, revelou-se também importante compreender a relação existente entre a língua e o conhecimento, mas também, o modo como essa interação está inevitavelmente presente no texto, especialmente no texto de cariz científico, cujo registo de linguagem apresenta variações consoante a área do saber. Por isso, o que destaco como

mais positivo foi a possibilidade de trabalhar com os alunos a escrita enquanto meio privilegiado de construção e expressão do conhecimento, sendo assim possível, num projeto interdisciplinar, ligar a língua ao conhecimento, desenvolvendo a competência de escrever para aprender.

A realização dos inquéritos de satisfação foi importante, pois os dados confirmam que os alunos avaliam de forma muito positiva as diversas atividades realizadas, destacando os livros de literatura infantil utilizados, em especial “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle. E a atividade preferida dos alunos foram os cartazes, sendo que uns referem que foi o ato de o realizar e outros gostaram mais de o apresentar à turma. Relativamente à exposição final, esta marcou o final do projeto mas também o final da prática pedagógica que muito se enriqueceu com este mesmo o projeto. Seguidamente, partilho um pouco da minha reflexão sobre esse acontecimento:

“Nunca me esquecerei deste momento! Ficará para sempre gravado na minha memória a postura exemplar dos alunos durante a Exposição Final. A sala estava cheia, alguns rostos familiares e outros nem tanto, e os alunos ansiosos por começarem... por exporem tudo aquilo que tinham aprendido e realizado na sala de aula. Foi muito importante para mim constatar que os alunos com mais dificuldades durante as sessões de intervenção foram aqueles que mais se dedicaram para esta apresentação. Esta alegria e esta motivação só podem significar que, de facto, todo este trabalho foi significativo para cada um de nós.”

(22 de maio de 2013, retirado do meu diário reflexivo)

Ao longo de todo este processo aprendi muito, quer pessoal quer profissionalmente, ao desenvolver a capacidade de observar e refletir sobre todo o processo pedagógico, e *na perspectiva de que cada aluno tem de sair mudado depois de uma intervenção didáctica deste tipo* (L. Pereira, 2008), ambicionei sempre proporcionar aos alunos novas oportunidades de construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, C. & Rose, D. (2007). *Reading (and writing) to learn in the middle years of schooling*. Pen 157. Sydney: Primary English Teaching Association. Retirado de http://www.readingtolearn.com.au/images/pdf/Reading_and_writing_to_learn.pdf a 2 de dezembro de 2012.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação?. In Bártolo Campos (org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Aleixo, M. (2005). *A vez e a voz da escrita. Perspectiva Social dos Processos de Revisão de Escrita de Alunos de 1.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português – Fundamento e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Azevedo, F. (2003). A Criança, A Língua, e o Texto Literário: uma simbiose imprescindível para a consecução de um projeto educativo. In Azevedo, F. (Coord.), *A Criança, A Língua e o Texto Literário: da investigação às práticas. Actas do I Encontro Internacional* (8-11). Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Baptista, A.; Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: a Dimensão Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação/ DGIDC.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Beacco, J.-C., Coste, D., Van de Vem, P.-H. & Vollmer, H. (2010). *Language and school subject – Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*. Strasbourg: Council of Europe.
- Buescu, H.; Morais, J.; Rocha, M. & Magalhães, V. (2013). *Metas Curriculares de Português e de Matemática – 1.º Ciclo*. Maia: Porto Editora.

- Camps, A. (2005). *Escribir para aprender: una visión desde la teoría de la actividad. Actas do IX Simposio. La Lengua Escrita* (pp. 29-44). Universidad de La Rioja.
- Costa, C. (2012). *Iniciando a construção do processo de aprender a aprender: aprender a compreender textos não literários*. Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Costa, C. & Sousa, O. (2010). O texto no ensino inicial da leitura e da escrita. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds.), *Desenvolver Competências em Língua: percursos didáticos* (73-94). Lisboa: Edições Colibri/Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Coutinho, A.; Leal, A.; Tanto, C.; Cunha, L. & Jorge, N. (2013). Géneros de texto e ensino da escrita. In Pereira, L. & Cardoso, I. (Coord.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de texto* (pp. 33-65). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (pp.311-321). Coimbra: Almedina.
- Dionísio, M.; Pereira, M. & Viseu, F. (2011). A leitura e a escrita no currículo: a presença ausente. *Atos de pesquisa em educação*, vol. 6, n.1, pp. 94-114.
- Dolz, J.; Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In Dolz, J. & Schneuwly, B. (Coord.), *Géneros orais e escritos na escola* (pp.95-128). Campinas: Mercado de Letras.
- Esteve, M. F. (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la aula*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Giasson, J. (2004). *La lecture: de la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

- Magalhães, A. S. (2012). *Iniciando a construção do processo de aprender a aprender: aprender a escrever textos não literários*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Magalhães, S. (no prelo). *Ler para aprender: o texto informativo no 1.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento da Educação.
- McLoed, S. (2001). The pedagogy of Writing Across the Curriculum. In Tate, G.; Rupiper, A. & Schick, K. (Coord.), *A Guide to Composition Pedagogies* (pp. 149-164). New Yourk: Oxford UP.
- Ministério da Educação (2006). *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico, 1.º Ciclo*, pp. 101-131. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Moura, I. (2012). Ortografia e produção textual em diferentes níveis de ensino. Dissertação de Mestrado em Didática, especialização em línguas para Educadores de Infância e Professores do 1.º e 2.º Ciclos. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento da Educação.
- Pereira, I. (2008). Desenvolver competências linguísticas para a aprender a construir o conhecimento escolar. *Desenvolver competências em Língua Portuguesa* (pp. 173-199). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores – Para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...A escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, L. & Cardoso, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In Pereira, L. & Cardoso, I. (Coord.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de texto* (pp. 33-65). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita: Estudo sobre a revisão cooperada de textos*. Porto: Porto Editora.
- Soares, M. (2003). *Letramento: um tema em três géneros* (2.^a ed). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Sousa, O. (2010). Do trabalho do texto à reflexão linguística. In Sousa, O. & Cardoso, A. (Eds.), *Desenvolver Competências em Língua: percursos didáticos* (111-143). Lisboa: Edições Colibri/Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Ramos, A. (2013). *O processo de escrita de textos informativos por alunos do 3.º ano*. Dissertação de Mestrado em Educação em Pré-Escolar e Ensino 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento da Educação.
- Reis, C. (Coord.), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação / DGIDC.
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ribera, P. (2009). Estudos Linguísticos/Linguistic Studies (n. 3). *Los aspectos textuales en la producción de géneros escritos con alumnos de educación infantil* (pp. 399-409). Lisboa: Edições Colibri/CLUNL.
- Ribera, P. (2013). Aprender el sistema de escritura alfabético a partir del uso de textos en los inicios de la lectura y escritura. In Pereira, L. & Cardoso, I. (Coord.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de texto* (pp.95-106). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Zorzi, L. (1998). *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas.

ANEXOS

Recursos didáticos

Anexo I: Teste de leitura sobre o gato

Nome: _____

Data: ____/____/____

O Gato

Os gatos são animais terrestres e podem viver com outros gatos, na rua e no campo, ou viver nas nossas casas.

Eles têm bigodes, quatro patas, como os cães, mas gostam muito de passar o dia a dormir e têm um pelo muito macio.

Os gatos selvagens são carnívoros, caçam outros animais, já os domésticos comem os restos de comida dos donos ou uma ração própria para eles. Esta ração pode ser à base de peixe (atum) ou de carne.

Se os gatos forem bem tratados podem viver mais de 20 anos.

1. Sublinha a vermelho a(s) frase(s) que nos indica o habitat do gato.
2. Sublinha a azul a frase que nos fala sobre as características físicas do gato.
3. Sublinha a verde a frase que nos fala sobre a alimentação do gato doméstico.
4. Completa o texto, usando as palavras da caixa:

Os gatos _____ vivem nas nossas casas e gostam de dormir no nosso colo. Estes animais têm o corpo revestido por um _____ macio e, normalmente, _____ uma ração própria ou os restos das nossas refeições.

- comem
- pelo
- domésticos

5. Lê e completa, colocando um X no espaço correto.

	Verdadeiro	Falso
Os gatos não podem viver nas nossas casas		
Os gatos vivem num meio ambiente marinho		
Os gatos gostam muito de dormir		

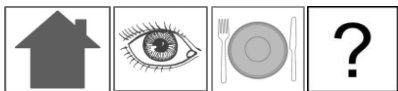
6. Separa as palavras da frase e escreve a frase corretamente.

Osgatostêmunpelo macio

Anexo II: Teste de leitura sobre o cão

Nome: _____ Data: ____/____/____

O Cão



O cão é um animal terrestre e pode viver na rua, com outros cães, ou viver nas nossas casas.

Existem várias raças de cães, mas todos eles são mamíferos, possuem quatro patas e o corpo revestido por uma pelagem mais ou menos densa. São animais muito doces, leais e com uma boa capacidade de aprendizagem.

Como são animais domésticos, os cães podem alimentar-se tanto de ração, à base de peixe ou de carne, como dos restos de comida dos donos.

Os cães são animais muito sociais que podem viver até 20 anos, mas tal como acontece aos seres humanos, à medida que vão envelhecendo, os cães também têm problemas de visão ou audição.

1. Pinta os símbolos com as seguintes cores:
 - de azul o habitat;
 - de vermelho as características físicas;
 - de verde a alimentação;
 - de preto as curiosidades.
2. Sublinha a informação sobre o habitat, a alimentação e as características físicas consoante a cor do símbolo.
3. Completa o texto, usando as palavras da caixa:

Os cães são animais _____ que podem viver nas nossas casas. Estes animais são muito doces e possuem o corpo revestido por uma _____ mais ou menos densa. Quando estão nas nossas casas, a sua _____ pode ser os restos das nossas refeições.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ terrestres ▪ pelagem ▪ alimentação |
|--|

4. Lê e completa, colocando um X no espaço correto.

	Verdadeiro	Falso
O cão não é um animal mamífero		
Os cães são animais domésticos		
Os cães alimentam-se só de carne		

5. Separa as palavras da frase e escreve a frase corretamente.

Oscãessãoanimaisterrestres

Anexo III: Ficha de trabalho “O castor”

Nome: _____

Data: ____/____/____

O Castor

- O castor vive num ambiente terrestre, mas fica sempre em locais perto da água.
- É um animal que tem cerca de um metro de comprimento, o corpo revestido de pelos castanhos e uma cauda achatada, normalmente preta.
- Quando quer comer, o castor procura árvores, alimentando-se dos seus ramos e da casca dos troncos.
- O castor é um ótimo nadador e as suas crias, mesmo com poucos dias de vida já sabem nadar e mergulhar.

1. Pinta:

- de azul, o quadrado que corresponde ao 1.º parágrafo;
- de vermelho, o quadrado que corresponde ao 2.º parágrafo;
- de verde, o quadrado que corresponde ao 3.º parágrafo;
- de preto, o quadrado que corresponde ao 4.º parágrafo;

2. Completa:

- O primeiro parágrafo do texto fala sobre _____ o castor;
- O segundo parágrafo refere algumas _____ do castor e o terceiro indica o _____ que ele _____;
- O último parágrafo aponta algumas _____ sobre o castor.

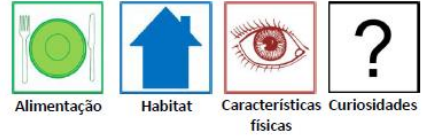
- come
- onde vive
- curiosidades
- características físicas

Anexo IV: Jogo “Leilão de frases”

LEILÃO DE FRASES



Símbolos



1



A girafa come folhas, rebentos, casca de árvores e arbustos.



2



A rena vive nas florestas, em regiões geladas e onde neva.

3



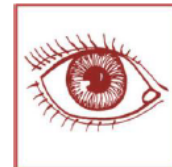
O hipopótamo bebê nasce debaixo de água.



4



O urso é um animal grande, pesado, com pelo espesso e comprido.



5

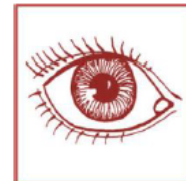


O morcego procura comida à noite e durante o dia descansa, pendurado pelas patas de cabeça para baixo.

6



O lobo possui dentes compridos, afiados e um olfato muito apurado.



Anexo V: Antecipação do texto informativo “A borboleta”



Anexo VI: Ficha de trabalho “A borboleta”

Nome: _____

Data: ____/____/____

A borboleta



Podemos encontrar borboletas em todo o lado do mundo, mas elas preferem **viver** nas regiões mais quentes e menos poluídas.

A borboleta é um inseto que **possui** três pares de patas, um par de antenas e dois pares de asas. Existem muitas espécies de borboletas e, por isso, apresentam muitas cores e diferentes tamanhos.

As borboletas adultas sugam o néctar das plantas para se **alimentarem**, de onde retiram nutrientes como o açúcar e a água.

Dependendo da espécie a que pertencem, as borboletas podem viver entre duas semanas a um mês.

Conversa com os teus colegas e sugere outras palavras para substituir as palavras que estão a negrito, de modo a que o texto continue a fazer sentido.

A borboleta

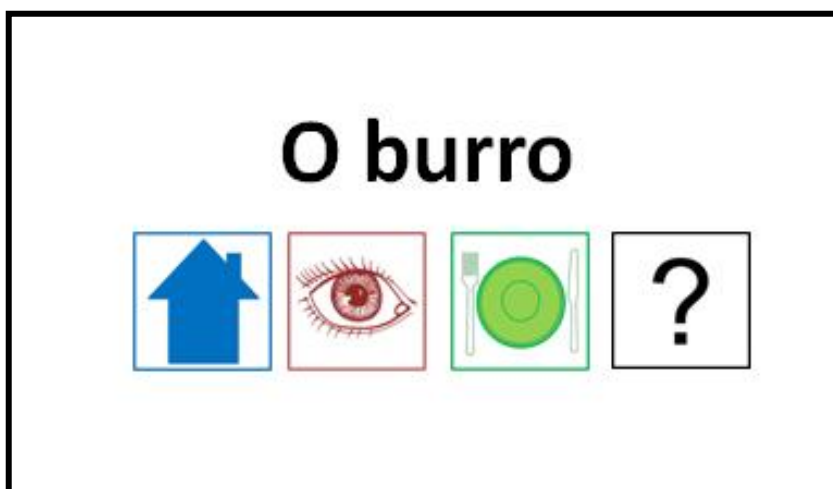
Podemos encontrar borboletas em todo o lado do mundo, mas elas preferem _____ nas regiões mais quentes e menos poluídas.

A borboleta é um inseto que _____ três pares de patas, um par antenas e dois pares de asas. Existem muitas espécies de borboletas e, por isso, apresentam muitas cores e diferentes tamanhos.

As borboletas adultas sugam o néctar das plantas para se _____, de onde retiram nutrientes como o açúcar e a água.

Dependendo da espécie a que pertencem, as borboletas podem viver entre duas semanas a um mês.

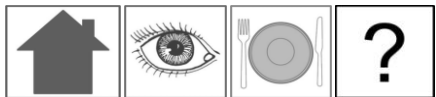
Anexo VII: Antecipação do texto informativo “O burro”



Anexo VIII: Ficha de trabalho “O burro”

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

O burro



O burro é um animal mamífero que vive no meio terrestre.

O corpo do burro é revestido de pelo. Ele tem um focinho e orelhas compridas.

O burro também é conhecido pelo nome de asno. Trata-se de um animal de carga, ajudando as pessoas a transportar alimentos ou outros produtos. Por isso, o burro precisa de se alimentar muito bem para ter força.

Ele pode comer maçãs, cenouras e nabos, mas do que mais gosta é de palha ou feno fresco e de qualidade.

1. Pinta os símbolos com as seguintes cores:

- de azul o habitat;
- de vermelho as características físicas;
- verde a alimentação;
- e preto as curiosidades.

2. Sublinha a informação sobre o habitat, a alimentação e as características físicas consoante a cor do símbolo.

3. Assinala com o X a resposta correta:

Os alimentos preferidos do burro são...

- erva ou flores
- maçãs, cenouras e nabos
- palha ou feno

O burro é um animal...

- selvagem
- doméstico

4. Copia para a tabela as palavras do texto com as letras r e com rr escritas entre vogais.

r	rr

1. Separa as palavras. Escreve as frases corretamente.

Oburro tem orelhas compridas.

Oburro é um animal de carga.

2. Preenche os espaços em branco utilizando as seguintes palavras corretamente:


ingerir	coberto	detesta	pequenas
	longas	comer	adora

O corpo do burro é _____ de pelo e possui orelhas _____.

O burro é um animal de carga, ajudando as pessoas a transportar alimentos ou outros produtos. Por isso, o burro precisa de _____ muito bem para ter força.

Ele alimenta-se de maçãs, cenouras e nabos, mas o que ele _____ é palha ou feno fresco e de qualidade.

Anexo IX: Bilhete de identidade do burro

	Identificação <input type="text"/>	<input type="text"/>	
Habitat	Características físicas	Alimentação	Curiosidades
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Anexo X: História "O burro da Rita"

O burro da Rita

O burro da Rita faz birra sempre que tem de trabalhar. Ele é mesmo muito teimoso!

Um dia, a Rita pusera o burro a carregar sementes para cultivar no campo. E não é que a meio da viagem ele para e cisma em não caminhar mais! A Rita bem tentou de tudo para o mover: acariciou-lhe o pelo, deu-lhe água. Mas o burro sempre com uma cara carrancuda não mexeu nenhuma das suas quatro patas.

A sorte da Rita foi uma abelha picar o seu burro. Quando o burro sentiu a picada, enxotou a abelha com a sua cauda comprida e correu muito, por causa das dores que sentiu, nem se lembrou mais da carga! Enquanto corria a Rita só ouvia o zurrar do burro e os cascos a bater no chão com toda a força.

Esta é só uma história das muitas birras do burro da Rita.

Anexo XI: Musica “Fungagá da bicharada”

Fungagá da bicharada

(Refrão)

É o fungagá

Fungagá da bicharada

É o fungagá

Fungagá da bicharada

Lá lá lá lá lá ...

Vamos falar de animais e de como eles são

Do periquito, do gato e do cão

E outros mais também virão

Talvez uma girafa, um macaco ou um leão

(Refrão)

Vamos todos aprender como vive a bicharada,

O que é cardume e uma manada

Vamos ver não tarda nada

Quem é que afinal tem a voz bem afinada

(Refrão)

Vamos também descobrir uns amigos bestiais

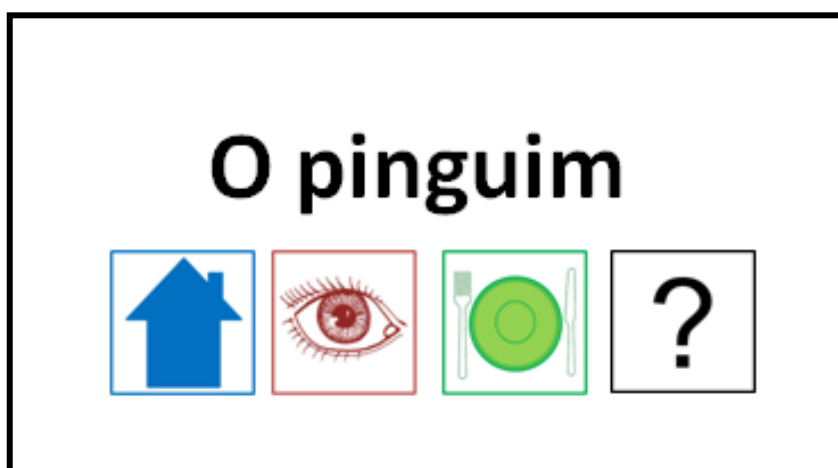
Bem diferentes dos habituais

E vamos rir até não poder mais

Com as palhaçadas dos amigos animais

(Refrão)

Anexo XIII: Antecipação do texto informativo “O pinguim”



Anexo XIV: Folha de registo de pré e pós leitura do texto “O pinguim”

	<i>Antes de ler...</i>		<i>Depois de ler...</i>	
	Eu penso que...		A minha resposta estava	
	Sim	Não	Certa	Errada
O pinguim é um peixe.				
O pinguim vive em zonas muito frias.				
O pinguim é revestido de penas.				
O pinguim tem asas grandes.				
O pinguim alimenta-se de peixes.				

Anexo XV: Ficha de trabalho “O pinguim”

Nome: _____

Data: ___ / ___ / ___

O pinguim



O pinguim vive nos gelos do Pólo Sul, na Antártida.

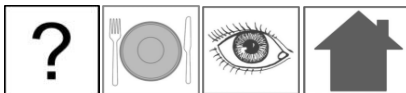
Estas aves caçam e alimentam-se de peixes das águas muito frias.

O pinguim não consegue voar porque as asas são muito pequenas. Porém, as suas asas são muito úteis para mergulhar e nadar no mar, sendo animais ágeis e velozes.

O corpo do pinguim é revestido de penas, de cores branca e preta, mas as crias têm uma cor cinzenta. Devido à sua alimentação, os pinguins possuem um bico longo, fino e forte. Dependendo da espécie, há pinguins que podem chegar a cerca de um metro de altura.

1. Pinta os símbolos com as seguintes cores: de azul o habitat; de vermelho as características físicas; de verde a alimentação; e de preto as curiosidades.
2. Sublinha a informação sobre o habitat, a alimentação, as características físicas e as curiosidades consoante a cor do símbolo.
3. Recorta os parágrafos do texto e cola-os pela seguinte ordem dos símbolos:

O pinguim



4. Conversa com o teu professor e com os teus colegas para preencher os espaços em branco. Usa palavras diferentes do texto original, mas com o mesmo significado.

O pinguim _____ nos gelos do Pólo Sul, na Antártida.

Estas aves caçam e _____ peixes das águas muito frias.

O pinguim não consegue voar porque as asas são muito pequenas. Porém, as suas asas são muito úteis para mergulhar e nadar no mar, sendo animais ágeis e velozes.

O corpo do pinguim é _____ de penas, de cores branca e preta, mas as crias têm uma cor cinzenta. Devido à sua alimentação, os pinguins _____ um bico longo, fino e forte. Dependendo da espécie, há pinguins que podem chegar a cerca de um metro de altura.

Anexo XVI: Folha de trabalho “O panda”

Nome: _____

Data: ____ / ____ / ____

1. Atribui um título e completa os espaços em branco do texto, a partir das informações dadas.

O _____ é um animal que gosta de viver _____
e, por isso, o seu habitat é _____.

Ele é um animal que possui _____.

Para se alimentar, o _____ procura _____.



Informações sobre o animal:

- Habitat terrestre.
- Alimenta-se de folhas, ramos e rebentos de bambu, que é uma planta tropical, cujo caule é uma cana alta e grossa.
- Panda.
- Tem o corpo revestido por uma pelagem preta e branca e uma cauda curta.
- Devido à destruição dos habitats, o panda é uma das espécies mais ameaçadas do planeta, ou seja, está em extinção.
- Vive no cimo das montanhas.


Anexo XVII: Folha de trabalho dos animais das díades

1. Atribui um título e completa os espaços em branco do texto, a partir das informações dadas.

A _____ é um animal que gosta de viver _____
e, por isso, o seu habitat é _____.

Ela é um animal que possui _____.

Para se alimentar, a _____ procura _____.

	<p>Informações sobre o animal:</p> <ul style="list-style-type: none">• Águia.• Vive perto dos rios e lagos de água doce e zonas costeiras.• Alimenta-se de peixes, pequenos mamíferos, aves e carapaças.• As águias fazem os ninhos em locais altos, como por exemplo, no topo da montanha ou no cimo de uma árvore.• Habitat terrestre.• O seu corpo é revestido de penas e é um animal forte, com boa visão e com umas garras muito afiadas.
--	--

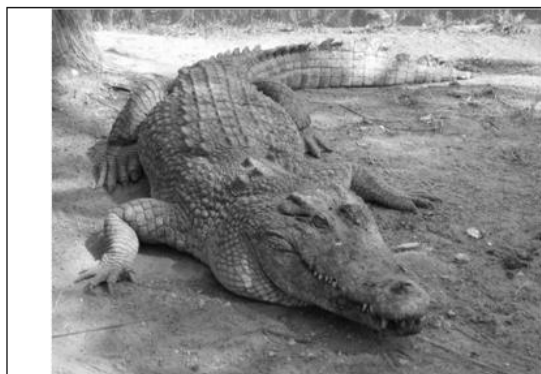
Nomes: _____ **Data:** ____/____/____

1. Atribui um título e completa os espaços em branco do texto, a partir das informações dadas.

O _____ é um animal que gosta de viver _____
e, por isso, o seu habitat é _____.

Ele é um animal que possui

Para se alimentar, o _____ procura



Informações sobre o animal:

- Alimenta-se de peixes e animais mamíferos.
- Vive nos rios equatoriais e tropicais.
- O corpo é achatado e amplo, revestido de escamas. Tem um focinho largo e longo e os dentes são visíveis.
- Crocodilo.
- Habitat aquático.
- É um grande réptil e pode abrir a boca dentro de água porque tem uma membrana no fundo da garganta que se fecha para a água não entrar.

Nomes: _____

Data: ____ / ____ / ____

1. Atribui um título e completa os espaços em branco do texto, a partir das informações dadas.

O _____ é um animal que gosta de viver _____
e, por isso, o seu habitat é _____.

Ele é um animal que possui

Para se alimentar, o _____ procura



Informações sobre o animal:

- Canguru.
- Habitat terrestre.
- Tem uma cauda que o ajuda a equilibrar-se e quatro patas, sendo as patas traseiras maiores e mais fortes.
- Vive em zonas com muita vegetação.
- Alimenta-se de vários tipos de plantas.
- Quanto nasce, o canguru bebé tem apenas 2 centímetros de comprimento.

Nomes: _____

Data: ____ / ____ / ____

1. Atribui um título e completa os espaços em branco do texto, a partir das informações dadas.

O _____ é um animal que gosta de viver _____
e, por isso, o seu habitat é _____.

Ele é um animal que possui

Para se alimentar, o _____ procura



Informações sobre o animal:

- Os galos cantam de madrugada para marcar o seu território.
- Galo.
- Habitat terrestre.
- O corpo desta ave é revestido de penas e tem uma crista vermelha e asas curtas e largas.
- Vive nos campos.
- Alimenta-se de grãos, frutos, milho e arroz.

Nomes: _____


Data: ____/____/____

1. Atribui um título e completa os espaços em branco do texto, a partir das informações dadas.

O _____ é um animal que gosta de viver _____
e, por isso, o seu habitat é _____.

Ele é um animal que possui _____.

Para se alimentar, o _____ procura _____.

	<p>Informações sobre o animal:</p> <ul style="list-style-type: none">• Habitat marinho.• Bacalhau.• Vive no oceano.• O bacalhau é um peixe de crescimento rápido, que pode viver mais de 20 anos e pesar 50 kg.• Alimentam-se de outros peixes de porte mais pequeno.• Tem o corpo revestido por escamas e várias barbatanas que o ajudam a deslocar-se na água.
--	--

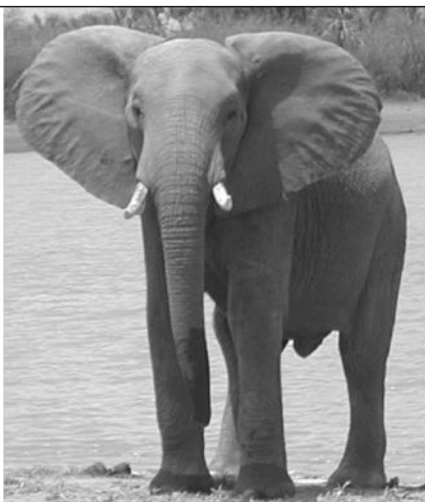
Nomes: _____ **Data:** ____/____/____

1. Atribui um título e completa os espaços em branco do texto, a partir das informações dadas.

O _____ é um animal que gosta de viver _____
e, por isso, o seu habitat é _____.

Ele é um animal que possui

Para se alimentar, o _____ procura



Informações sobre o animal:

- É o maior animal terrestre e vive em manadas.
- Habitat terrestre.
- Tem quatro patas, uma cauda, orelhas grandes, uma longa tromba e dois dos seus dentes são grandes e de marfim (presas).
- Alimenta-se de ervas, folhas, raízes, ramos, cascas de árvores e fruta.
- Elefante.
- Vive em regiões de floresta.

Nomes: _____

Data: ____/____/____

1. Atribui um título e completa os espaços em branco do texto, a partir das informações dadas.

O _____ é um animal que gosta de viver _____
e, por isso, o seu habitat é _____.

Ele é um animal que possui

Para se alimentar, o _____ procura



Informações sobre o animal:

- Alimenta-se de outros animais, como lebres ou pássaros.
- Lince.
- Vive nas florestas.
- Habitat terrestre.
- O lince é um animal extremamente solitário que não tolera nenhum rival no seu território.
- Tem uma pelagem que muda de cor consoante as estações do ano, uma cauda curta e uns tufos de pelo na ponta das orelhas.

Nomes: _____

Data: ____ / ____ / ____

1. Atribui um título e completa os espaços em branco do texto, a partir das informações dadas.

O _____ é um animal que gosta de viver _____
e, por isso, o seu habitat é _____.

Ele é um animal que possui

Para se alimentar, o _____ procura



Informações sobre o animal:

- O papagaio em cativeiro consegue imitar a voz humana.
- Vive em regiões de floresta.
- Habitat terrestre.
- Papagaio.
- Alimenta-se de castanhas, frutos silvestres e sementes.
- Tem penas muito coloridas, um par de asas e um bico curvo e forte.

Nomes: _____

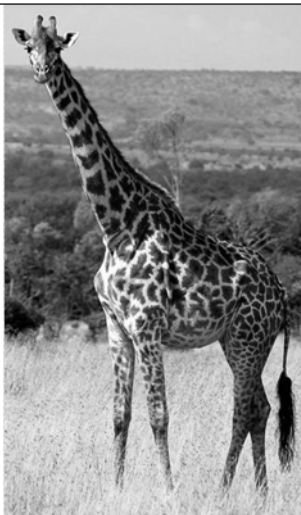
Data: ____/____/____

1. Atribui um título e completa os espaços em branco do texto, a partir das informações dadas.

A _____ é um animal que gosta de viver _____
e, por isso, o seu habitat é _____.

Ela é um animal que possui

Para se alimentar, a _____ procura



Informações sobre o animal:

- Tem o corpo revestido de pelo e possui um pescoço e uma língua comprida para a ajudar a chegar às folhas das árvores.
- Girafa.
- Vive em zonas com muita vegetação.
- A girafa dorme em pé porque demora muito tempo a levantar-se, caso um predador se aproxime.
- Alimenta-se das folhas, rebentos, cascas de árvores e arbustos.
- Habitat terrestre.

Nomes: _____

Data: ____ / ____ / ____

1. Atribui um título e completa os espaços em branco do texto, a partir das informações dadas.

O _____ é um animal que gosta de viver _____
e, por isso, o seu habitat é _____.

Ele é um animal que possui

Para se alimentar, o _____ procura



Informações sobre o animal:

- Tem o corpo revestido por um pelo espesso e as suas quatro patas possuem cinco dedos.
- Coala.
- Vive em eucaliptos.
- Devido aos incêndios nas florestas, o coala é um animal em vias de extinção.
- Alimenta-se das folhas do eucalipto.
- Habitat terrestre.

Nomes: _____

Data: ____ / ____ / ____

1. Atribui um título e completa os espaços em branco do texto, a partir das informações dadas.

O _____ é um animal que gosta de viver _____
e, por isso, o seu habitat é _____.

Ele é um animal que possui _____.

Para se alimentar, o _____ procura _____.

_____.

_____.



Informações sobre o animal:

- Sapo.
- Os sapos sofrem de metamorfose, ou seja, nascem em forma de girinos e passam por processos de transformação até atingir a sua forma adulta.
- Vive em locais húmidos.
- O seu corpo é revestido por pele nua e tem quatro patas, sendo as duas patas traseiras mais compridas.
- Alimenta-se insetos.
- Habitat terrestre.

Nomes: _____

Data: ____/____/____

1. Atribui um título e completa os espaços em branco do texto, a partir das informações dadas.

O _____ é um animal que gosta de viver _____
e, por isso, o seu habitat é _____.

Ele é um animal que possui _____.

Para se alimentar, o _____ procura _____.



Informações sobre o animal:

- Golfinho.
- Habitat marinho.
- Os golfinhos são nadadores muito velozes e costumam percorrer grandes distâncias à procura de comida.
- Tem um focinho pontiagudo e os dentes cónicos.
- Alimenta-se de todo o tipo de peixes.
- Vive debaixo de água.

Nomes: _____


Data: ____ / ____ / ____

1. Atribui um título e completa os espaços em branco do texto, a partir das informações dadas.

A _____ é um animal que gosta de viver _____
e, por isso, o seu habitat é _____.

Ela é um animal que possui

Para se alimentar, a _____ procura

	<p>Informações sobre o animal:</p> <ul style="list-style-type: none">• Tem barbatanas longas e finas e possui caudas enormes.• Baleia-azul.• Vive em todos os oceanos do mundo.• A baleia é um animal mamífero e é o maior animal que vive no nosso planeta. O seu coração é do tamanho de um pequeno carro.• Alimenta-se de pequenos animais marinhos.• Habitat aquático.
--	--

Nomes: _____

Data: ____/____/____

Anexo XVIII: Bilhete de identidade do panda

Nomes: _____ Data: ____/____/____

Identity card template for a panda. It features a photo of a panda eating bamboo at the top left. Below it is a central box for a name, with four arrows pointing to icons: a house, a plate with a fork and knife, an eye, and a question mark. Each icon is positioned above a large empty rectangular box for text.

Anexo XIX: Bilhete de identidade dos animais das díades

(Exemplo: Águia)

Nomes: _____ Data: ____/____/____

Identity card template for a bird of prey (eagle). It features a drawing of an eagle's talons on the left and right. Below it is a central box for a name, with four arrows pointing to icons: a house, a plate with a fork and knife, an eye, and a question mark. Each icon is positioned above a large empty rectangular box for text.

Anexo XX: Guião das apresentações orais

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

O Golfinho (*Completa a frase*)

O golfinho alimenta-se de _____ .

O Papagaio (*Coloca um X no local correto*)

	Verdadeiro	Falso
O papagaio em cativeiro consegue imitar a voz humana.		

O Lince (*Liga corretamente*)

- O lince é um animal que vive • • em locais húmidos
- É um animal que come • • outros animais
- na floresta
-

O Galo (*Coloca um X no local correto*)

O galo é um animal que tem:

<input type="checkbox"/>	uma crista amarela
<input type="checkbox"/>	uma crista vermelha
<input type="checkbox"/>	uma crista preta

O Crocodilo (*Coloca um X no local correto*)

	Verdadeiro	Falso
O crocodilo tem o corpo revestido por pele nua.		

O Elefante (*Completa a frase*)

O elefante alimenta-se de _____ .

O Bacalhau (*Liga corretamente*)

- O bacalhau vive • • perto dos rios
- É um animal que come • • outros peixes mais pequenos
- no oceano

O Canguru (Coloca um X no local correto)

O canguru alimenta-se de:

<input type="checkbox"/>	outros animais
<input type="checkbox"/>	peixes
<input type="checkbox"/>	plantas

O Coala (Coloca um X no local correto)

	Verdadeiro	Falso
O coala tem o corpo revestido por umas penas espessas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O Sapo (Completa a frase)

O sapo vive em _____ .

A Águia (Liga corretamente)

A águia vive

•

• pelos

Tem o corpo revestido por

•

• perto dos rios, lagos e zonas costeiras

• penas

A Girafa (Coloca um X no local correto)

A girafa vive em zonas:

<input type="checkbox"/>	húmidas
<input type="checkbox"/>	com vegetação florestais
<input type="checkbox"/>	florestais

A Baleia-azul (Coloca um X no local correto)

	Verdadeiro	Falso
A Baleia-azul é o maior animal mamífero que vive no nosso planeta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GLOSSÁRIO

A

Alimentação: diz respeito ao que os seres vivos comem.

Anfíbio: ser vivo que vive tanto na água como em terra.

C

Características físicas: aparência ou aspeto exterior dos seres vivos.

D

Doméstico: chama-se ao animal que vive ou é criado dentro de casa.

E

Extinção: desaparecimento definitivo de uma espécie (ser vivo).

H

Habitat: local onde vive o ser vivo.

M

Mamífero: são animais que bebem leite quando são crias, normalmente o seu revestimento é o pelo e são animais vertebrados.

Metamorfose: é o processo de transformação que alguns animais sofrem durante o seu crescimento

R

Revestimento: o que cobre o corpo do animal (penas, pelos, escamas e pele nua).

S

Selvagem: chama-se ao animal que cresce ou vive na selva ou na floresta

Ser vivo: diz respeito aos animais e plantas que nascem, alimentam-se, crescem, reproduzem-se e morrem.

V

Vertebrados: animais com vértebras (osso).

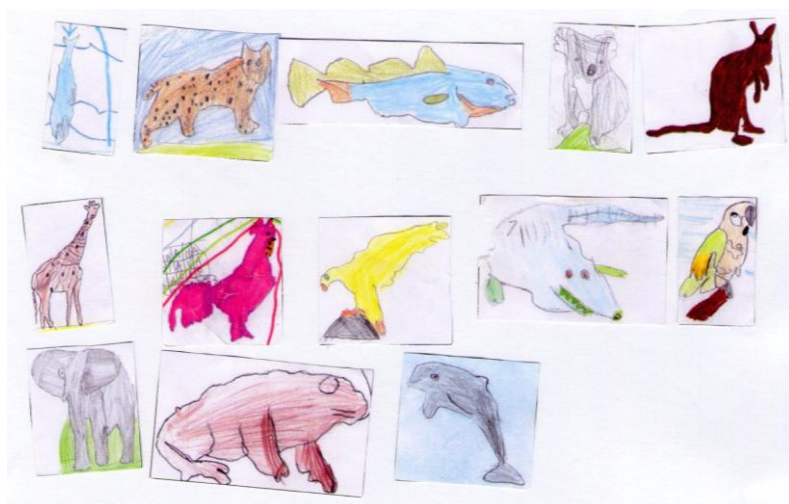
Divulgação do projeto

Anexo XXII: Exemplos de marcadores



Anexo XXIII: Capas do livro de dupla face

Mini Enciclopédia *dos Animais*



Autores e Ilustradores

Palavra Puxa Palavra *Animais*



Autores e Ilustradores

Anexo XXIV: Panfleto (convite)

Aprendemos
Aprendemos
com os
ANIMAIS!



**Exposição do 1.º Ano
Turma A**

O 1.º ano da turma A irá apresentar, no dia 22 de maio, quarta-feira, uma exposição intitulada de "Aprendemos com os animais".

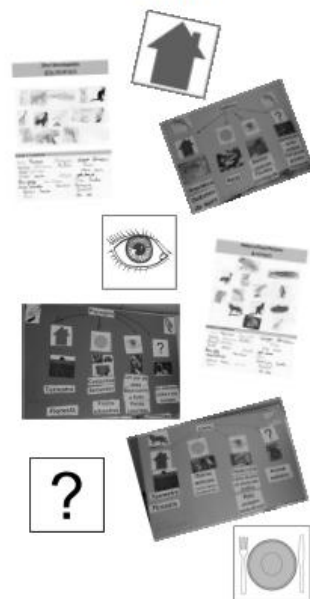
A presente exposição surge a partir de um projeto que tem vindo a ser desenvolvido, ao longo do 2.º período, pelas professoras estagiárias, no âmbito da sua Prática Pedagógica Supervisionada.

O projeto surge também enquadrado no seguimento do Seminário de Investigação Educacional e visa o desenvolvimento de competências de "Ler e escrever para aprender" nas diferentes áreas disciplinares.

Assim, com esta iniciativa pretende-se dar a conhecer os diferentes trabalhos desenvolvidos pelos alunos nas áreas de Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Expressões.

Contamos com a sua presença!

Escola EB 1 de S. João
Sala 4



Registo fotográfico

Anexo XXV: A lagartinha muito comilona



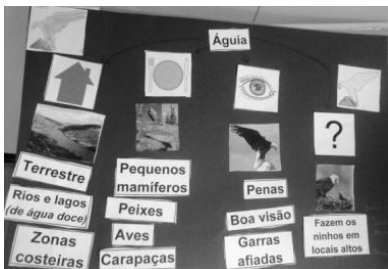
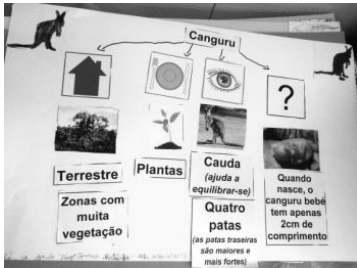
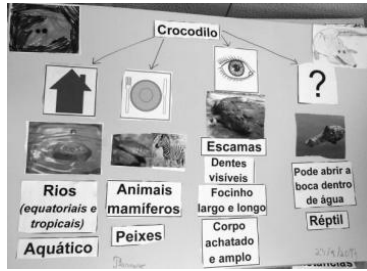
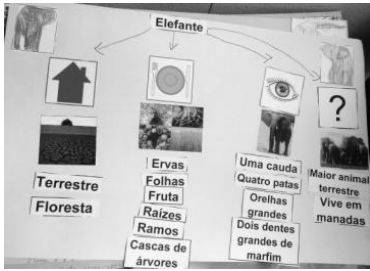
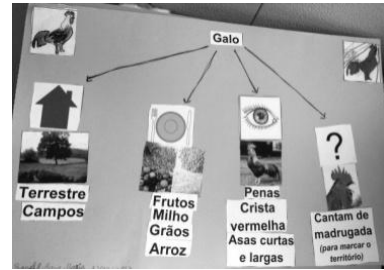
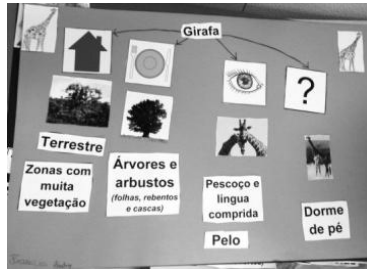
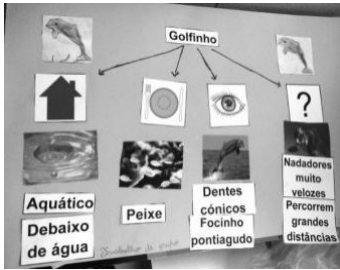
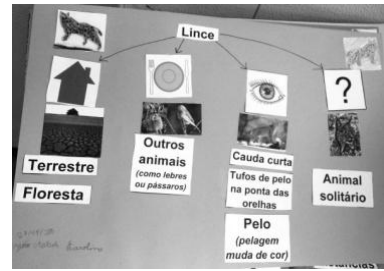
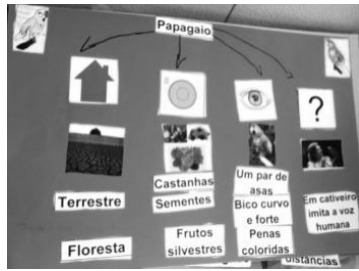
Anexo XXVI: Panda Grande e Panda Pequeno



Anexo XXVII: Queres brincar comigo?



Anexo XXVIII: Cartazes



Anexo XXIX: Expressão Musical e Expressão Plástica



Anexo XXX: Exposição final



Produções textuais

Anexo XXXI: Transcrição das produções textuais iniciais e finais

Legenda

(entre parênteses) Palavras que foram acrescentadas

itálico Palavras corrigidas

~~rasurado~~ Palavra inexistente ilegíveis

--» Parágrafo

Observação

Na contagem de palavras não são contabilizadas as que estão entre parênteses (nem o símbolo referente ao parágrafo).

A contabilização das palavras com erros ortográficos fez-se a partir das palavras que estão em *itálico* e que, nesta transcrição, foram corrigidas.

--» Tem *muito* pelo.

--» Não gosta de água.

--» Dentes afiados.

--» Brinca com a lã.

--» Tem quatro patas.

(Avaliação inicial, texto de AJ)

Nr de palavras: 16

Nr de erros ortográficos: 1

O *cão*

Come peixes e restos de comida.

O *cão* pode viver nas nossas casas e nas ruas

O *cão* gosta de festas

E os cães (de vez em) *quando* ~~que~~ eles *têm* um funil à *volta* do pescoço.

(Avaliação final, texto de AJ)

Nr de palavras: 36

Nr de erros ortográficos: 5

--» Os *gatos não gostam da água e têm* orelhas e *têm* bigode.

(Avaliação inicial, texto de AM)

Nr de palavras: 12

Nr de erros ortográficos: 6

O cão

Ele tem quatro patas(.) Ele *tem pelo*.

O cão *tem* uma cauda.

Ele *come erva*, e *ossos*, e carne.

Vive nos campos e também ~~podanha~~ e nas nossas casas.

(Avaliação final, texto de AM)

Nr de palavras: 31

Nr de erros ortográficos: 12

--» pelo

--» bigodes

--» *cauda*

--» unhas

--» patas

(Avaliação inicial, texto de ARa)

Nr de palavras: 5

Nr de erros ortográficos: 1

O cão

O cão é *fofo* e *come* ração e *biscoitos*

pode *brincar* com bolas e *também* come *ossos*

pode viver em casas de *peessoas uns* são *bons* e *outros* são maus *tem* quatro patas e pode ser *preto* e *branco*.

(Avaliação final, texto de ARa)

Nr de palavras: 41

Nr de erros ortográficos: 13

Os gatos

--» O gato *mia*.

--» O gato tem um rabo.

--» Os gatos às vezes são *maus*.

(Avaliação inicial, texto de ARi)

Nr de palavras: 16

Nr de erros ortográficos: 3

O cão

Os *cães* podem comer *ração*.

Eles *gostam* de nós (quando) fazemos festas no pescoço.

Os *cães* têm pelo.

Os *cães* bebem água.

Os *cães* brincam com os *brinquedos*.

Os *cães* roem os *brinquedos*.

Os *cães* *ladram* muito.

Os *cães* vivem na *casota*.

(Avaliação final, texto de ARi)

Nr de palavras: 43

Nr de erros ortográficos: 19

Os gatos são macios, gosto muito dos gatos, são macios, e eu tenho um têm bigodes, orelhas, têm quatro patas.

(Avaliação inicial, texto de A)

Nr de palavras: 20

Nr de erros ortográficos: 0

O Cão

Os cães podem comer biscoitos, peixes e as comidas dos donos. Temos que lhes agarrar *o focinho* para não (nos) *morder*(,) come *também* rações.

(Avaliação final, texto de A)

Nr de palavras: 25

Nr de erros ortográficos: 4

gostam de beber água
tem bigodes
gostam (de) brincar
--» Não gostam de tomar *banho*.
--» *são* muito *bonitos*

(Avaliação inicial, texto de Bz)

Nr de palavras: 16

Nr de erros ortográficos: 4

O cão

--» O cão vive *em* casa.
--» Ele come biscoitos e de muitas *caixas*.
--» O cão é muito fofo e muito lindo.
--» Ele tem o corpo *revestido* de pelo.
--» Ele gosta muito dos donos.
--» O meu cão tem quatro patas.

(Avaliação final, texto de Bz)

Nr de palavras: 40

Nr de erros ortográficos: 3

dentes
orelhas
pelo
cauda
corpo
peixe
cauda de gato

(Avaliação inicial, texto de Br)

Nr de palavras: 9

Nr de erros ortográficos: 3

O cão

O cão *faz cocó* no *chão!!!*
O cão gosta de *biscoito*.
O cão come *ração*.
O cão tem *pulgas*.
Eles *usam anzo*.
Eles *têm* quatro patas.

(Avaliação final, texto de Br)

Nr de palavras: 28

Nr de erros ortográficos: 9

	O cão
	Eles <i>têm</i> um focinho, e umas <i>quatro</i> patas.
	Eles <i>têm</i> um pelo macio.
	Eles são <i>animais</i> que <i>protegem-nos contra</i> (os) <i>ladrões</i> .
Os gatos e as gatas são <i> muito </i> queridos uns são <i>brincalhões</i> e <i>alguns</i> não <i>gostam</i> de festas <i>alguns</i> são <i>preguiçosos</i> não <i>gostam</i> da água.	O cão come <i>ração</i> e restos dos donos, e <i>mordem</i> .
	Eles <i>mordem</i> e <i>gostam</i> dos donos.
	<i>Quando</i> eles são pequenos.
(Avaliação inicial, texto de C)	<i>Alguns</i> <i>caçam</i> com os <i>donos</i> e os que <i>caçam</i> <i>têm</i> uma <i>cauda comprida</i> .
Nr de palavras: 24	(Avaliação final, texto de C)
Nr de erros ortográficos: 7	Nr de palavras: 55
	Nr de erros ortográficos: 19

	O cão
<i>Viram</i> as orelhas.	--» O cão pode viver nas nossas casas
bigodes	ou na <i>rua</i> com outros cães. Eles comem
cauda	<i>ração</i> ou <i>restos</i> de <i>comida</i> dos <i>donos</i> . O
Não gostam de <i>água</i> .	cão é revestido por pelo. Pode ter
	muitas raças <i>raças</i> .
(Avaliação inicial, texto de D)	(Avaliação final, texto de D)
Nr de palavras: 9	Nr de palavras: 35
Nr de erros ortográficos: 2	Nr de erros ortográficos: 6

Não gosta de água
Eles *gostam* de *caçar*
Ter *alimentação saudável*
Os gatos *têm* muito pelo para ficarem
quentinhos

(Avaliação inicial, texto de DF)

Nr de palavras: 19

Nr de erros ortográficos: 6

O cão

O melhor amigo do cão é o homem.
Ele é revestido de pelo e *também* tem
quatro patas
Eles comem erva e depois *vomitam*

(Avaliação final, texto de DF)

Nr de palavras: 26

Nr de erros ortográficos: 2

--» arranha
--» bebe leite
--» bebe água
--» não *gosta* de água
--» garras
--» *pelo fofo*
--» *às vezes* estão *sozinhos*
--» dentro de casa
--» ou no jardim

(Avaliação inicial, texto de DR)

Nr de palavras: 22

Nr de erros ortográficos: 6

O cão mais giro

O cão alimenta-se de carne!
Pode viver nas nossas casas.
Tem quatro patas?
Gosta muito de andar atrás dos gatos.

(Avaliação final, texto de DR)

Nr de palavras: 24

Nr de erros ortográficos: 0

--» *leite*

fofo

mau

Ele *come* ratos.

peludo

Ele *bebe* leite

(Avaliação inicial, texto de Fi)

Nr de palavras: 10

Nr de erros ortográficos: 6

O cão

Os cães (são) bons.

Os cães *correm* muito *depressa*.

Os cães *comem* o resto da comida da ~~o~~*mais*.

Os cães *bebem* água.

Os cães são espertos.

Os *cães* *comem* ração.

Os cães *têm* quatro patas.

(Avaliação final, texto de Fi)

Nr de palavras: 36

Nr de erros ortográficos: 9

O gato

--» O gato é *fofo* é *meigo* e Ele é *macio*.

--» O gato não *gosta* de *água*.

(Avaliação inicial, texto de Fr)

Nr de palavras: 19

Nr de erros ortográficos: 9

O cão

O cão é um animal que *come* *muito* e *ele* *ladra* muito. O cão *gosta* de fazer *coisas divertidas*. O cão é castanho e *ele* é *meigo*.

(Avaliação final, texto de Fr)

Nr de palavras: 29

Nr de erros ortográficos: 7

O gato é um animal (que) come comida própria para ele (,) gosta de colinho (e) de dar miminho.

O gato é um animal *educado* e eles não gostam da água porque é molhada mas eles bebem água.

Os gatos gostam muito de miminho.

(Avaliação inicial, texto de I)

Nr de palavras: 41

Nr de erros ortográficos: 1

O cão

O cão é o melhor amigo do homem, mas os cães também podem ser muito *perigosos*. O cão come ração, ossos, restos de comida e carne. Ele pode viver em nossa casa e também na rua. Os cães são animais que podem viver menos do que as pessoas.

(Avaliação final, texto de I)

Nr de palavras: 50

Nr de erros ortográficos: 1

arranham

leite

uns (são) muito gordos

ealamos

Não gosta de *água*

É *muito fofinho*

Gostam de apanhar os ratos

trepam nas árvores

come *croquetes*

(Avaliação inicial, texto de JM)

Nr de palavras: 23

Nr de erros ortográficos: 13

O cão

O cão é *fofinho*

O cão gosta de biscoito

O cão é *muito* de *comer* carne

O cão (é) o *melhor* amigo do *homem*

O cão é *orelhudo*

O cão é *peludo*

O cão *tem* *quatro* patas

O cão é *educado*

O cão é bonito

O cão é *querido*

(Avaliação final, texto de JM)

Nr de palavras: 50

Nr de erros ortográficos: 9

eles *gostam* que lhe *demos festinhas*.
O gato *tem dentes* (e) são muito *afiados*
e o cão não *tem*.
O gato *tem* muito pelo.
Os gatos *detetam os* ratos.
Os gatos *são* muito *fofinhos*.

(Avaliação inicial, texto de JP)

Nr de palavras: 33

Nr de erros ortográficos: 12

O cão

O cão *tem muito* pelo.
O cão *gosta muito* de *andar atrás* dos
gatos.
O cão *alimenta-se* de carne.
O cão *tem quatro* patas e tem uma
cauda muito comprida.
O cão *tem dois olhos compridos* e um
nariz grande.
O cão (às) *vezes foge* aos donos
O cão *alimenta-se* de *canja* quando *está*
doente.

(Avaliação final, texto de JP)

Nr de palavras: 56

Nr de erros ortográficos: 20

O gato é fixe ?

--» O gato *lã lavam-se* ?

--» O gato tem dona fixe ?

--» O gato come comida ?

--» O gato *gosta de passear* ?

--» O gato bebe *água* ?

(Avaliação inicial, texto de Ma)

Nr de palavras: 26

Nr de erros ortográficos: 3

O cão

O cão é fixe.

Ele cão não gosta de (comer) pão.

Ele não gosta de (tomar) *banho*.

--» O cão *tem pelo*.

(Avaliação final, texto de Ma)

Nr de palavras: 21

Nr de erros ortográficos: 2

- » O gato come comida para *sobreviver*.
--» Os gatos não *gostam* de *água*.
--» Os gatos *gostam* de dormir (até)
muito tarde.
--» Os gatos *têm dentes*.
--» Os gatos *gostam* de *beber água*.

(Avaliação inicial, texto de Mr)

Nr de palavras: 29

Nr de erros ortográficos: 11

O cão

- » O cão come *ração*.
--» O cão tem *quatro* patas.
--» O cão *também* gosta de *carne* e de
peixe.
--» Os *cães também têm* pelo.
--» Os *cães bebem água*.
--» Os *cães brincam* à bola.
--» Os *cães roem* os *brinquedos*.

(Avaliação final, texto de Mr)

Nr de palavras: 39

Nr de erros ortográficos: 13

O gato

- » Os *gatos têm bigodes*(,) eles ~~eetes~~
são muito *meigos*.
--» O gato *mia mia mia* e a *gatinha* (é)
bonita.

(Avaliação inicial, texto de Mt)

Nr de palavras: 20

Nr de erros ortográficos: 9

O cão

- O cão gosta de *água*.
O cão tem o corpo *revestido* de pelo.
Ele *come ração*.
Ele *rói* *vários* tipos de *brinquedos*.

(Avaliação final, texto de Mt)

Nr de palavras: 24

Nr de erros ortográficos: 6

O cão

O cão *tem* muitos dentes *muito* *afiados*.

O cão *tem* pelo *muito* *macio*.

O cão *tem* *pulgas*.

O cão *come* os restos (de comida) das *peessoas*.

Os cães são *muito* *meigos*.

Os cães são *animais* com *grandes* *garras*.

Os cães *cavam* *buracos* para *enterrar* os *ossos*.

Alguns ~~ões~~ cães são *vadios*.

Os cães *mordem* as *peessoas*.

Os cães *bebem* o *leite*.

--» *leite*

--» *peixe*

--» *arranha*

--» *dentes* ~~æ~~ *afiados*

(Avaliação inicial, texto de Mg)

Nr de palavras: 6

Nr de erros ortográficos: 5

(Avaliação final, texto de Mg)

Nr de palavras: 61

Nr de erros ortográficos: 27

O cão

--» O cão é um animal que pode *viver* nas *nossas* *casas*.

--» Ele pode *guiar* as *peessoas* que *têm* *problemas*?

--» Ele não *gosta* de tomar *banho*.

--» Tem *muito* *pelo*?

--» *Têm* *dentes* *afiados* e *arranham*.

(Avaliação inicial, texto de Mi)

Nr de palavras: 5

Nr de erros ortográficos: 3

(Avaliação final, texto de Mi)

Nr de palavras: 30

Nr de erros ortográficos: 6

O gato *gosta* da *lã*.
O gato *gosta* do *peixe*.

--» gato

(Avaliação inicial, texto de PD)

Nr de palavras: 11

Nr de erros ortográficos: 3

O *cão*
O *cão* (*é*) *fofo* nas *casas*.

O *cão* *gosta* (dos) *restos* da comida.

O *cão* tem um *olfato*.

O *cão* *come* *restos*.

(Avaliação final, texto de PD)

Nr de palavras: 22

Nr de erros ortográficos: 7

O gato tem *pelo* *fofinho*.
O gato *gosta* de *peixe* e *também* (de)
carne e *leite*.
O gato *não* *gosta* de (se) *molhar*.
O gato tem sete *vidas*.
O gato *gosta* de andar *atrás* do rato.

(Avaliação inicial, texto de Q)

Nr de palavras: 34

Nr de erros ortográficos: 7

O *cão*
O *cão* *come* ossos e carne e *biscoitos*.
O *cão* tem *pulgas*.
O *cão* *come* muito.
O *cão* *morde*.
Os *cães* *têm* um corpo revestido por
pelo.
Os *cães* *saltam* muito.
Os *cães* *não* *gostam* de gatos.
Os *cães* *não* *gostam* de *borboletas*.

(Avaliação final, texto de Q)

Nr de palavras: 45

Nr de erros ortográficos: 10

brincar

(Avaliação inicial, texto de R)

Nr de palavras: 1

Nr de erros ortográficos: 0

O cão

O cão *precisa* de espaço para *correr*.

Eles comem ossos e também ração.

Alguns ~~guns~~ cães gostam de água.

Os cães vão ao veterinário.

(Avaliação final, texto de R)

Nr de palavras: 26

Nr de erros ortográficos: 13

--» peixe

--» *pelo*

--» pata

--» *cauda*

--» *água*

(Avaliação inicial, texto de Ta)

Nr de palavras: 5

Nr de erros ortográficos: 3

O cão

O cão *tem* *pulgas*.

O cão *tem* pelo.

O cão (tem) *dentes* ~~æ~~ *afiados*.

O cão *protege-nos* ~~tenos~~.

Os *cães* ~~e~~ *bebe*.

O cão *alimenta-se* de *biscoitos*.

O cão é amigo.

O cão é *animal*.

O cão (tem) um *focinho*.

O cão mete *medo*!

(Avaliação final, texto de Ta)

Nr de palavras: 43

Nr de erros ortográficos: 15

O cão

--» Não *gostam* de água.

--» *Se os donos alimentarem bem* os gatos eles *podem* viver *mais* de 20 anos.

--» *Têm* os *dentes* *afiados*.

--» Às vezes são *maus*.

--» Temos de *tratá-los* *muito bem*.

(Avaliação inicial, texto de Te)

Nr de palavras: 31

Nr de erros ortográficos: 15

O cão *vê* a preto e branco.

Há muitas raças *de* cão a pitbull, e ainda *mais*.

Eles comem carne, *peixe*, *ração* e *mordem* os ossos.

E *adoram* festinha na *cabeça*.

Há *cães* que *salvam* pessoas *afogadas*.

Eles vivem em casa e na *rua*.

(Avaliação final, texto de Te)

Nr de palavras: 46

Nr de erros ortográficos: 13

Anexo XXXII: Levantamento de conectores discursivos nos textos produzidos na avaliação inicial e final

Legenda

(entre parênteses) Palavras que foram acrescentadas para dar mais sentido ao texto

itálico Palavras corrigidas

~~rasurado~~ Palavra inexistente ou ilegível

--» Parágrafo

Observação:

As palavras entre parêntese não são contabilizadas porque não foram escritas pelos alunos.

	O cão
--» Tem <i> muito</i> pelo.	Come peixes e restos de comida.
--» Não gosta de água.	O <i> cão</i> pode viver nas nossas casas e nas ruas
--» Dentes afiados.	O <i> cão</i> gosta de festas
--» Brinca com a lã.	E os cães (de vez em) quando que eles têm um funil à volta do pescoço.
--» Tem quatro patas.	
(Avaliação inicial, texto de AJ)	(Avaliação final, texto de AJ)

	O cão
--» Os <i> gatos não gostam</i> da água e têm orelhas e têm bigode.	Ele tem quatro patas(.) Ele <i> tem</i> pelo. O <i> cão</i> <i> tem</i> uma cauda. Ele <i> come erva</i> , e <i> ossos</i> , e <i> carne</i> . <i> Vive nos campos</i> e também podem e nas nossas casas.
(Avaliação inicial, texto de AM)	(Avaliação final, texto de AM)

- » pelo
- » bigodes
- » *cauda*
- » unhas
- » patas

(Avaliação inicial, texto de ARa)

O cão

O cão é fofo e come ração e biscoitos
pode brincar com bolas e também come
ossos
pode viver em casas de pessoas uns são
bons e outros são maus tem quatro patas
e pode ser preto e branco.

(Avaliação final, texto de ARa)

- Os gatos
- » O gato *mia*.
 - » O gato tem um rabo.
 - » Os gatos às vezes são *maus*.

(Avaliação inicial, texto de ARi)

O cão

Os cães podem comer ração.
Eles gostam de nós (quando) fazemos
festas no pescoço.
Os cães têm pelo.
Os cães bebem água.
Os cães brincam com os brinquedos.
Os cães roem os brinquedos.
Os cães ladram muito.
Os cães vivem na casota.

(Avaliação final, texto de ARi)

Os gatos são macios, gosto muito dos
gatos, são macios, e eu tenho um têm
bigodes, orelhas, têm quatro patas.

(Avaliação inicial, texto de A)

O Cão

Os cães podem comer biscoitos, peixes
e as comidas dos donos. Temos que lhes
agarrar o focinho para não (nos)
morder(.) come também rações.

(Avaliação final, texto de A)

gostam de beber água
tem bigodes
gostam (de) brincar
--» Não gostam de tomar *banho*.
--» *são* muito *bonitos*

(Avaliação inicial, texto de Bz)

O cão
--» O cão vive *em* casa.
--» Ele come biscoitos **e** de muitas *caixas*.
--» O cão é muito fofo **e** muito lindo.
--» Ele tem o corpo *revestido* de pelo.
--» Ele gosta muito dos donos.
--» O meu cão tem quatro patas.

(Avaliação final, texto de Bz)

dentes
orelhas
pelo
cauda
corpo
peixe
cauda de gato

(Avaliação inicial, texto de Br)

O cão
O cão *faz cocó* no *chão!!!*
O cão gosta de *biscoito*.
O cão come *ração*.
O cão tem *pulgas*.
Eles *usam anzo*.
Eles *têm* quatro patas.

(Avaliação final, texto de Br)

Os gatos **e** as gatas são *muito* queridos
uns são *brincalhões* **e** *alguns* não
gostam de festas *alguns* são *preguiçosos*
não *gostam* da água.

(Avaliação inicial, texto de C)

O cão
Eles *têm* um focinho, **e** umas *quatro*
patas.
Eles *têm* um pelo macio.
Eles são *animais* que *protegem-nos*
contra (os) *ladrões*.
O cão come *ração* **e** restos dos donos, **e**
mordem.
Eles *mordem* **e** *gostam* dos donos.
Quando eles são pequenos.
Alguns *caçam* com os *donos* **e** os que
caçam *têm* uma *cauda comprida*.

(Avaliação final, texto de C)

Viram as orelhas.
bigodes
cauda
Não gostam de *água*.

(Avaliação inicial, texto de D)

O cão

--» O cão pode viver nas nossas casas
ou na *rua* com outros cães. Eles comem
ração **ou** *restos* de *comida* dos *donos*. O
cão é revestido por pelo. Pode ter
muitas raças *raças*.

(Avaliação final, texto de D)

Não gosta de *água*
Eles *gostam* de *caçar*
Ter *alimentação saudável*
Os gatos *têm* muito pelo **para** ficarem
quentinhos

(Avaliação inicial, texto de DF)

O cão

O melhor amigo do cão é o homem.
Ele é revestido de pelo **e também** tem
quatro patas
Eles comem erva **e depois** *vomitam*

(Avaliação final, texto de DF)

--» *arranha*
--» *bebe leite*
--» *bebe água*
--» *não gosta* de *água*
--» *garras*
--» *pelo fofinho*
--» *às vezes* estão *sozinhos*
--» *dentro* de *casa*
--» **ou** *no jardim*

(Avaliação inicial, texto de DR)

O cão mais giro

O cão alimenta-se de carne!
Pode viver nas nossas casas.
Tem quatro patas?
Gosta muito de andar atrás dos gatos.

(Avaliação final, texto de DR)

--» *leite*

fofo

mau

Ele *come* ratos.

peludo

Ele *bebe* leite

(Avaliação inicial, texto de Fi)

O cão

Os cães (são) bons.

Os cães *correm* muito *depressa*.

Os cães *comem* o resto da comida da ~~o~~**mais**.

Os cães *bebem* água.

Os cães são espertos.

Os *cães comem* ração.

Os cães *têm* quatro patas.

(Avaliação final, texto de Fi)

O gato

--» O gato é fofo é meigo **e** Ele é macio.

--» O gato não gosta de água.

(Avaliação inicial, texto de Fr)

O cão

O cão é um animal que come muito **e** ele ladra muito. O cão gosta de fazer coisas divertidas. O cão é castanho **e** ele é meigo.

(Avaliação final, texto de Fr)

O gato é um animal (que) come comida própria para ele (,) gosta de colinho (e) de dar maminho.

O gato é um animal *educado* **e** eles não gostam da água **porque** é molhada **mas** eles bebem água.

Os gatos gostam muito de maminho.

(Avaliação inicial, texto de I)

O cão

O cão é o melhor amigo do homem, **mas** os cães **também** podem ser muito perigosos. O cão come ração, ossos, restos de comida **e** carne. Ele pode viver em nossa casa **e também** na rua. Os cães são animais que podem viver menos do que as pessoas.

(Avaliação final, texto de I)

arranham
leite
uns (são) muito gordos
~~*calam*~~
Não gosta de *água*
É *muito fofinho*
Gostam de apanhar os ratos
trepam nas árvores
come croquetes

(Avaliação inicial, texto de JM)

O cão
O cão é *fofinho*
O cão gosta de *biscoito*
O cão é *muito* de *comer* carne
O cão (é) o *melhor* amigo do *homem*
O cão é *orelhudo*
O cão é *peludo*
O cão *tem* *quatro* patas
O cão é *educado*
O cão é *bonito*
O cão é *querido*

(Avaliação final, texto de JM)

eles *gostam* que lhe *demos* *festinhas*.
O gato *tem* *dentes* (e) são muito *afiados*
e o cão não *tem*.
O gato *tem* muito pelo.
Os gatos *detetam* os ratos.
Os gatos *são* muito *fofinhos*.

(Avaliação inicial, texto de JP)

O cão
O cão *tem* *muito* pelo.
O cão *gosta* *muito* de *andar atrás* dos gatos.
O cão *alimenta-se* de carne.
O cão *tem* *quatro* patas **e** *tem* uma cauda *muito comprida*.
O cão *tem* dois *olhos compridos* **e** um *nariz grande*.
O cão (às) *vezes* *foge* aos donos
O cão *alimenta-se* de *canja* **quando** *está* *doente*.

(Avaliação final, texto de JP)

O gato é fixe ?

--» O gato *lã lavam-se* ?

--» O gato tem dona fixe ?

--» O gato come comida ?

--» O gato gosta *de passear* ?

--» O gato bebe *água* ?

(Avaliação inicial, texto de Ma)

O cão

O cão é fixe.

Ele cão não gosta de (comer) pão.

Ele não gosta de (tomar) *banho*.

--» O cão tem *pele*.

(Avaliação final, texto de Ma)

--» O gato come comida **para**

sobreviver.

--» Os gatos não *gostam* de *água*.

--» Os gatos *gostam* de dormir (até)

muito tarde.

--» Os gatos *têm dentes*.

--» Os gatos *gostam* de *beber água*.

(Avaliação inicial, texto de Mr)

O cão

--» O cão come ração.

--» O cão tem *quatro* patas.

--» O cão *também* gosta de *carne e* de *peixe*.

--» Os *cães também têm* pelo.

--» Os *cães bebem água*.

--» Os *cães brincam* à bola.

--» Os *cães roem* os *brinquedos*.

(Avaliação final, texto de Mr)

O gato

--» Os *gatos têm bigodes*(,) eles ~~estes~~
são muito *meigos*.

--» O gato *mia mia mia e* a gatinha (é)
bonita.

(Avaliação inicial, texto de Mt)

O cão

O cão gosta de água.

O cão tem o corpo *revestido* de pelo.

Ele *come ração*.

Ele *rói vários* tipos de *brinquedos*.

(Avaliação final, texto de Mt)

--» *leite*
--» *peixe*
--» *arranha*
--» *dentes e afiados*

(Avaliação inicial, texto de Mg)

O cão

O cão *tem* muitos dentes *muito* afiados.
O cão *tem* pelo *muito* macio.
O cão *tem* pulgas.
O cão *come* os restos (de comida) das
peessoas.
Os cães são *muito* meigos.
Os cães são *animais* com *grandes* garras.
Os cães *cavam* buracos **para** enterrar os
ossos.
Alguns ~~gos~~ cães são vadios.
Os cães *mordem* as *peessoas*.
Os cães *bebem* o *leite*.

(Avaliação final, texto de Mg)

--» *Têm* dentes afiados **e** *arranham*.

(Avaliação inicial, texto de Mi)

O cão

--» O cão é um animal que pode *viver*
nas *nossas* casas.
--» Ele pode *guiar* as *peessoas* que *têm*
problemas?
--» Ele não *gosta* de tomar banho.
--» Tem muito pelo?

(Avaliação final, texto de Mi)

O gato *gosta* da *lã*.
O gato *gosta* do *peixe*.

--» gato

(Avaliação inicial, texto de PD)

O cão

O cão (é) *fofo* nas *casas*.
O cão *gosta* (dos) *restos* da comida.
O cão tem um *olfato*.
O cão *come* *restos*.

(Avaliação final, texto de PD)

O gato tem *pelo fofinho*.
O gato gosta de peixe e *também* (de) carne e *leite*.
O gato não gosta de (se) *molhar*.
O gato tem sete *vidas*.
O gato gosta de andar *atrás* do rato.

(Avaliação inicial, texto de Q)

O cão
O cão *come* ossos e carne e *biscoitos*.
O cão tem *pulgas*.
O cão *come* muito.
O cão *morde*.
Os cães *têm* um corpo revestido por pelo.
Os cães *saltam* muito.
Os cães não *gostam* de gatos.
Os cães não *gostam* de *borboletas*.

(Avaliação final, texto de Q)

brincar
(Avaliação inicial, texto de R)

O cão
O cão *precisa* de espaço *para* *correr*.
Eles comem ossos e *também* *ração*.
Alguns ~~gans~~ cães *gostam* de *água*.
Os cães *vão* ao *veterinário*.

(Avaliação final, texto de R)

--» peixe
--» *pelo*
--» pata
--» *cauda*
--» *água*
(Avaliação inicial, texto de Ta)

O cão
O cão *tem* *pulgas*.
O cão *tem* pelo.
O cão (tem) *dentes* ~~a~~ *afiados*.
O cão *protege-nos* ~~tenos~~.
Os cães ~~e~~ *beibe*.
O cão *alimenta-se* de *biscoitos*.
O cão é amigo.
O cão é *animal*.
O cão (tem) um *focinho*.
O cão mete *medo*!

(Avaliação final, texto de Ta)

- » Não *gostam* de água.
- » **Se** os donos *alimentarem bem* os gatos eles *podem* viver *mais* de 20 anos.
- » *Têm* os *dentes afiados*.
- » Às vezes são *maus*.
- » Temos de *tratá-los muito bem*.

(Avaliação inicial, texto de Te)

O cão

O cão *vê* a preto **e** branco.
Há muitas raças *de* cão a pitbull, **e ainda**
mais.
Eles comem carne, *peixe*, *ração* **e**
mordem os ossos.
E adoram festinha na *cabeça*.
Há cães que *salvam* pessoas *afogadas*.
Eles vivem em casa **e** na *rua*.

(Avaliação final, texto de Te)

Anexo XXXIII: Levantamento das categorias de informação nos textos produzidos na avaliação inicial e final

Legenda

(entre parênteses) Palavras que foram acrescentadas

itálico Palavras corrigidas


~~rasurado~~ Palavra inexistente ou ilegível


--> Parágrafo


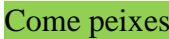






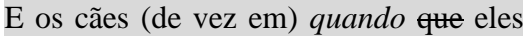

Legenda das CI













 - Alimentação

 - Habitat

 - Características Físicas

 - Curiosidades

	O cão
-->  <i>Tem muito</i> pelo.	 Come peixes e  restos de comida.
--> Não gosta de água.	 O <i>cão</i> pode viver nas nossas casas e nas
-->  Dentes afiados.	 ruas
--> Brinca com a lã.	 O <i>cão</i> gosta de festas
-->  Tem quatro patas.	 E os cães (de vez em) <i>quando</i> que eles
(Avaliação inicial, texto de AJ)	 <i>têm</i> um funil à volta do pescoço.
	(Avaliação final, texto de AJ)

	O cão
-->  Os gatos não gostam da água e  <i>têm</i>	Ele  <i>tem</i> quatro patas(.) Ele  <i>tem</i> pelo.
 orelhas e  <i>têm</i> bigode.	O cão  <i>tem</i> uma cauda.
(Avaliação final, texto de AM)	 Ele <i>come erva</i> , e  ossos, e  carne.
	 <i>Vive nos campos</i> e <i>também</i> podanha e
	 <i>nas nossas casas</i> .
	(Avaliação final, texto de AM)

--» pelo
--» bigodes
--» cauda
--» unhas
--» patas

(Avaliação inicial, texto de ARa)

O cão

O cão é fofo e come ração e biscoitos
pode brincar com bolas e também come
ossos
pode viver em casas de pessoas uns são
bons e outros são maus tem quatro patas
e pode ser preto e branco.

(Avaliação final, texto de ARa)

Os gatos
--» O gato mia.
--» O gato tem um rabo.
--» Os gatos às vezes são maus.

(Avaliação inicial, texto de ARi)

O cão

Os cães podem comer ração.
Eles gostam de nós (quando) fazemos
festas no pescoço.
Os cães têm pelo.
Os cães bebem água.
Os cães brincam com os brinquedos.
Os cães roem os brinquedos.
Os cães ladram muito.
Os cães vivem na casota.

(Avaliação final, texto de ARi)

Os gatos são macios, gosto muito dos
gatos, são macios, e eu tenho um têm
bigodes, orelhas, têm quatro patas.

(Avaliação inicial, texto de A)

O Cão

Os cães podem comer biscoitos, peixes
e as comidas dos donos. Temos que lhes
agarrar o focinho para não (nos)
morder(.) come também rações.

(Avaliação final, texto de A)

gostam de beber água

tem bigodes

gostam (de) brincar

--» Não gostam de tomar banho.

--» são muito bonitos

(Avaliação inicial, texto de Bz)

O cão

--» O cão vive em casa.

--» Ele come biscoitos e de muitas caixas.

--» O cão é muito fofo e muito lindo.

--» Ele tem o corpo revestido de pelo.

--» Ele gosta muito dos donos.

--» O meu cão tem quatro patas.

(Avaliação final, texto de Bz)

dentes

orelhas

pelo

cauda

corpo

peixe

cauda de gato

(Avaliação inicial, texto de Br)

O cão

O cão faz cocó no chão!!!

O cão gosta de biscoito.

O cão come ração.

O cão tem pulgas.

Eles usam anzo.

Eles têm quatro patas.

(Avaliação final, texto de Br)

Os gatos e as gatas são muito queridos
uns são brincalhões e alguns não
gostam de festas alguns são preguiçosos
não gostam da água.

(Avaliação inicial, texto de C)

O cão

Eles têm um focinho, e umas quatro patas.

Eles têm um pelo macio.

Eles são animais que protegem-nos
contra (os) ladrões.

O cão come ração e restos dos donos, e mordem.

Eles mordem e gostam dos donos.

Quando eles são pequenos.

Alguns caçam com os donos e os que caçam têm uma cauda comprida.

(Avaliação final, texto de C)

Viram as orelhas.

bigodes

cauda

Não gostam de água.

(Avaliação inicial, texto de D)

O cão

--> O cão pode viver nas nossas casas

ou na rua com outros cães. Eles comem

ração ou restos de comida dos donos. O

cão é revestido por pelo. Pode ter

muitas raças raças.

(Avaliação final, texto de D)

Não gosta de água

Eles gostam de caçar

Ter alimentação saudável

Os gatos têm muito pelo para ficarem

quentinhos

(Avaliação inicial, texto de DF)

O cão

O melhor amigo do cão é o homem.

Ele é revestido de pelo e também tem

quatro patas

Eles comem erva e depois vomitam

(Avaliação final, texto de DF)

--> arranha

--> bebe leite

--> bebe água

--> não gosta de água

--> garras

--> pelo fofo

--> às vezes estão sozinhos

--> dentro de casa

--> ou no jardim

(Avaliação inicial, texto de DR)

O cão mais giro

O cão alimenta-se de carne!

Pode viver nas nossas casas.

Tem quatro patas?

Gosta muito de andar atrás dos gatos.

(Avaliação final, texto de DR)

--» *leite*

fofo

mau

Ele *come* ratos.

peludo

Ele *bebe* leite

(Avaliação inicial, texto de Fi)

Os cães (são) bons.

Os cães *correm* muito *depressa*.

Os cães *comem* o resto da comida da
mãe.

Os cães *bebem* água.

Os cães são espertos.

Os cães *comem* ração.

Os cães *têm* quatro patas.

(Avaliação final, texto de Fi)

O cão

O gato

--» O gato é *fofo* é *meigo* e ele é
macio.

--» O gato não *gosta* de *água*.

(Avaliação inicial, texto de Fr)

O cão

O cão é um animal que *come* *muito* e
ele ladra muito. O cão *gosta* de fazer
coisas divertidas. O cão é *castanho* e *ele*
é meigo.

(Avaliação final, texto de Fr)

O gato é um animal (que) *come* *comida*
própria para ele (,) *gosta* de *colinho* (e) de
dar mimiinho.

O gato é um animal *educado* e eles não
gostam da *água* porque é *molhada* mas
eles bebem água.

Os gatos *gostam* muito de mimiinho.

(Avaliação inicial, texto de I)

O cão

O cão é o melhor amigo do homem, mas
os cães também podem ser muito
perigosos. O cão *come* *ração*, *ossos*, *restos*
de comida e *carne*. *Ele pode* viver em
nossa casa e também *na rua*. Os cães são
animais que podem viver menos do que as
pessoas.

(Avaliação final, texto de I)

arranham

leite

uns (são) muito gordos

ealamos

Não gosta de água

É muito fofinho

Gostam de apanhar os ratos

trepam nas árvores

come croquetes

(Avaliação inicial, texto de JM)

O cão

O cão é fofinho

O cão gosta de biscoito

O cão é muito de comer carne

O cão (é) o melhor amigo do homem

O cão é orelhudo

O cão é peludo

O cão tem quatro patas

O cão é educado

O cão é bonito

O cão é querido

(Avaliação final, texto de JM)

eles gostam que lhe demos festinhas.

O gato tem dentes (e) são muito afiados

e o cão não tem.

O gato tem muito pelo.

Os gatos detetam os ratos.

Os gatos são muito fofinhos.

(Avaliação inicial, texto de JP)

O cão

O cão tem muito pelo.

O cão gosta muito de andar atrás dos gatos.

O cão alimenta-se de carne.

O cão tem quatro patas e tem uma cauda muito comprida.

O cão tem dois olhos compridos e um nariz grande.

O cão (às) vezes foge aos donos

O cão alimenta-se de canja quando está doente.

(Avaliação final, texto de JP)

O gato é fixe ?

--» O gato *lã* *lavam-se* ?

--» O gato tem dona fixe ?

--» O gato come comida ?

--» O gato gosta *de passear* ?

--» O gato bebe *água* ?

(Avaliação inicial, texto de Ma)

O cão

O cão é fixe.

Ele cão não gosta de (comer) *pão*.

Ele não gosta de (tomar) *banho*.

--» O cão tem *pele*.

(Avaliação final, texto de Ma)

--» O gato come comida para

sobreviver.

--» Os gatos não *gostam* de *água*.

--» Os gatos *gostam* de dormir (até)

muito tarde.

--» Os gatos *têm dentes*.

--» Os gatos *gostam* de *beber água*.

(Avaliação inicial, texto de Mr)

--» O cão come *ração*.

--» O cão tem *quatro patas*.

--» O cão *também* gosta de *carne* e de *peixe*.

--» Os *cães também têm pele*.

--» Os *cães bebem água*.

--» Os *cães brincam* à bola.

--» Os *cães roem* os *brinquedos*.

(Avaliação final, texto de Mr)

O cão

O gato

--» Os *gatos têm bigodes* (,) eles *coetes*

são muito meigos.

--» O gato *mia mia mia* e a *gatinha* (é)

bonita.

(Avaliação inicial, texto de Mt)

O cão

O cão gosta de *água*.

O cão tem o corpo *revestido* de *pele*.

Ele *come ração*.

Ele *rói* *vários* tipos de *brinquedos*.

(Avaliação final, texto de Mt)

	O cão
	O cão <i>tem muitos dentes muito afiados</i> .
	O cão <i>tem pelo</i> muito macio.
	O cão <i>tem pulgas</i> .
--» <i>leite</i>	O cão <i>come os restos (de comida) das</i>
--» <i>peixe</i>	<i>pessoas</i> .
--» <i>arranha</i>	Os cães são <i>muito meigos</i> .
--» <i>dentes e afiados</i>	Os cães são <i>animais</i> com <i>grandes garras</i> .
(Avaliação inicial, texto de Mg)	Os cães <i>cavam buracos para enterrar os</i>
	<i>ossos</i> .
	<i>Alguns</i> ões cães são vadios.
	Os cães <i>mordem as pessoas</i> .
	Os cães <i>bebem o leite</i> .
	(Avaliação final, texto de Mg)

	O cão
--» <i>Têm dentes afiados</i> e <i>arranham</i> .	--» O cão é um animal que <i>pode viver</i>
(Avaliação inicial, texto de Mi)	<i>nas nossas casas</i> .
	--» Ele <i>pode guiar</i> as pessoas que <i>têm</i>
	<i>problemas</i> ?
	--» Ele <i>não gosta</i> de tomar banho.
	--» <i>Tem muito pelo</i> ?
	(Avaliação final, texto de Mi)

	O cão
O gato <i>gosta</i> da lã.	O cão (é) <i>fofo</i> <i>nas casas</i> .
O gato <i>gosta do peixe</i> .	O cão <i>gosta (dos) restos</i> da comida.
--» gato	O cão tem um <i>olfato</i> .
(Avaliação inicial, texto de PD)	O cão <i>come restos</i> .
	(Avaliação final, texto de PD)

O gato tem *pele* *fofinho*.
O gato gosta de peixe e *também* (de)
carne e *leite*.
O gato não gosta de (se) *molhar*.
O gato tem sete *vidas*.
O gato gosta de andar *atrás* do rato.
(Avaliação inicial, texto de Q)

O cão
O cão *come ossos* e *carne* e *biscoitos*.
O cão tem *pulgas*.
O cão *come* muito.
O cão *morde*.
Os cães *têm* um corpo revestido por
pele.
Os cães *saltam* muito.
Os cães não *gostam* de gatos.
Os cães não *gostam* de *borboletas*.
(Avaliação final, texto de Q)

brincar
(Avaliação inicial, texto de R)

O cão
O cão *precisa* de espaço para *correr*.
Eles comem ossos e *também ração*.
Alguns cães gostam de *água*.
Os cães vão ao *veterinário*.
(Avaliação final, texto de R)

--» *peixe*
--» *pele*
--» *pata*
--» *cauda*
--» *água*
(Avaliação inicial, texto de Ta)

O cão
O cão *tem pulgas*.
O cão tem pele.
O cão (tem) dentes e afiados.
O cão *protege-nos* ~~tenos~~.
Os *cães* ~~e~~ *beibe*.
O cão alimenta-se de *biscoitos*.
O cão é *amigo*.
O cão é *animal*.
O cão (tem) um focinho.
O cão *mete medo*!
(Avaliação final, texto de Ta)

O cão

O cão vê a preto e branco.

Há muitas raças de cão a pitbull, e ainda mais.

Eles comem carne, peixe, ração e mordem os ossos.

E adoram festinha na cabeça.

Há cães que salvam pessoas afogadas.

Eles vivem em casa e na rua.

--» Não gostam de água.

--» Se os donos alimentarem bem os gatos eles podem viver mais de 20 anos.

--» Têm os dentes afiados.

--» Às vezes são maus.

--» Temos de tratá-los muito bem.

(Avaliação inicial, texto de Te)

(Avaliação final, texto de Te)

Anexo XXXIV: Número de palavras escritas pelos alunos corretamente no ditado de palavras

	Avaliação Inicial							Avaliação Final							Av. 1	Av. 2
	Animal	Alimentação	Corpo	Habitat	Vivo	Doméstico	Selvagem	Animal	Alimentação	Corpo	Habitat	Vivo	Doméstico	Selvagem		
AJ	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	3	4
AM	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
ARa	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	3
ARi	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	2	3
A	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7	7
Bz	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	4	4
Br	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	3
C	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	3
D	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	3	5
DF	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	4	5
DR	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6	7
Fi	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	4	4
Fr	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
I	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	6	5
JM	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	2
JP	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	2
Ma	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
Mr	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	3
Mt	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	3	3
Mg	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	2	3
Mi	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	1
PD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Q	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	3	6
R	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Ta	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Te	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	2	3
															61	77

Anexo XXXV: Transcrição dos erros ortográficos no ditado de palavras e classificação

ANIMAL

Avaliação inicial		
Palavra	Nr de alunos	Classificação dos erros ortográficos
animala	3	acrécimo de letras
animale	5	acrécimo de letras
animla	1	inversão de letras
anianal	1	acrécimo de letras e representações múltiplas
anima	1	omissão de letras

Avaliação final		
Palavra	Nr de alunos	Classificação dos erros ortográficos
animale	1	acrécimo de letras
animl	1	omissão de letras
amimail	1	acrécimo de letras e representações múltiplas
animla	1	inversão de letras
aminala	1	acrécimo de letras e representações múltiplas
anhiam	1	formação ilegal
animael	1	acrécimo de letras

ALIMENTAÇÃO

Avaliação inicial		
Palavra	Nr de alunos	Classificação dos erros ortográficos
alimentassão	1	representações múltiplas
animtasao	1	formação ilegal
alimetasão	5	omissão de letras e representações múltiplas
alimetasao	2	omissão, representações múlt e problemas de acentuação
alimentasão	2	representações múltiplas
alintasão	1	formação ilegal
almetaca	1	formação ilegal
alimatas	1	formação ilegal
alimetasão	1	omissão de letras e representações múltiplas
alimetãoss	2	formação ilegal
alinetasão	1	omissão de letras e representações múltiplas
alinala	1	formação ilegal
alimentação	1	problemas de acentuação
aliu	1	formação ilegal
alimetácaú	1	formação ilegal

Avaliação final		
Palavra	Nr de alunos	Classificação dos erros ortográficos
alimtasao	1	formação ilegal
alimetação	4	omissão de letras
alimentasão	8	representações múltiplas
alimetasão	2	omissão de letras e representações múltiplas
alimenetasão	1	acrécimo de letras e representações múltiplas
alimtão	1	formação ilegal
alimetação	1	Inversão de letras e omissão de letras
alinátasa	1	formação ilegal
alissatasa	1	formação ilegal
alimetaço	1	formação ilegal

CORPO

Avaliação inicial		
Palavra	Nr de alunos	Classificação dos erros ortográficos
copo	3	omissão
corepo	3	acrécimo de letras
querpo	1	representação múltipla e apoio na oralidade
qorapo	1	representação múltipla e acréscimo de letras
quorpo	1	acrécimo de letras e representações múltiplas
coropu	1	acrécimo de letras e substituição vocálica
pulio	1	formação ilegal
quopu	1	formação ilegal
corpu	1	Substituição vocálica

Avaliação final		
Palavra	Nr de alunos	Classificação dos erros ortográficos
copo	5	omissão
carepo	1	acrécimo de letras e substituição vocálica
cropo	1	Inversão
gopo	1	formação ilegal
quetapit	1	formação ilegal

HABITAT

Avaliação inicial		
Palavra	Nr de alunos	Classificação dos erros ortográficos
abitate	10	acréscimos de letras e omissão do h
anitata	1	formação ilegal
ábitate	2	acréscimo, omissão do h e problemas de acentuação
abitade	1	formação ilegal
álitate	1	formação ilegal
abitat	2	omissão do h
ánitas	1	formação ilegal
abita	1	omissão e omissão do h
áitrate	1	formação ilegal
ábitáte	1	omissão do h, problemas de acentuação e acréscimo
abit	1	formação ilegal
avitart	1	omissão do h, troca do b pelo v e acréscimo
abiir	1	formação ilegal

Avaliação final		
Palavra	Nr de alunos	Classificação dos erros ortográficos
abitat	7	omissão do h
ábitate	2	omissão do h, problemas de acentuação e acréscimo de letras
abitate	6	omissão do h e acréscimo de letras
hábitat	1	problemas de acentuação
alitate	1	omissão do h, representações múltiplas e acréscimo de letras
abata	1	formação ilegal
abitata	1	omissão do h e acréscimo de letras
abian	1	formação ilegal

VIVO

Avaliação inicial		
Palavra	Nr de alunos	Classificação dos erros ortográficos
vivu	4	substituição vocálica
vivô	1	problemas de acentuação
viru	1	formação ilegal
bibo	1	troca do v pelo b

Avaliação final		
Palavra	Nr de alunos	Classificação dos erros ortográficos
bibo	2	troca do v pelo b
vivu	2	substituição vocálica
vizo	1	formação ilegal
vevo	1	substituição vocálica
vio	1	omissão de letras

DOMÉSTICO

Avaliação inicial		
Palavra	Nr de alunos	Classificação dos erros ortográficos
domestico	5	problemas de acentuação
dometico	1	omissão de letras e problemas de acentuação
do mestico	1	separação da palavra e problemas de acentuação
duméticu	1	omissão e substituição vocálica
domeistico	1	acréscimo de letras e problemas de acentuação
donestico	1	representações múltiplas e problemas de acentuação
donepidos	1	formação ilegal
dometiqu	1	formação ilegal
dometiquo	1	omissão de letras, problemas de acentuação e representações múltiplas
du meco	1	formação ilegal
doétiso	1	formação ilegal
domesítico	1	acréscimo de letras e problemas de acentuação
dameisco	1	formação ilegal
dnetico	1	formação ilegal
o taou ??	1	formação ilegal
dumetiquo	1	formação ilegal

Avaliação final		
Palavra	Nr de alunos	Classificação dos erros ortográficos
domestico	11	problemas de acentuação
dumerteco	1	formação ilegal
dumestico	1	substituição vocálica, apoio na oralidade e problemas de acentuação
dometsico	1	problemas de acentuação e inversão de letras
domesti	1	formação ilegal
demestico	1	substituição vocálica e problemas de acentuação
dometico	1	problemas de acentuação e omissão de letras
dometio	1	formação ilegal
dometisco	1	inversão e problemas de acentuação
domexco	1	formação ilegal
domentaco	1	formação ilegal

oimio	1	formação ilegal
dumetico	1	substituição vocálica, problemas de acentuação e omissão

SELVAGEM

Avaliação inicial		
Palavra	Nr de alunos	Classificação dos erros ortográficos
selvajam	3	representação múltipla e substituição vocálica
sibasai	1	formação ilegal
selvazam	1	formação ilegal
cebajai	1	formação ilegal
selevajain	1	apoio na oralidade
celevajain	1	representações múltiplas e apoio na oralidade
celvagei	1	representação múltipla, omissão e apoio da oralidade
célevájei	1	formação ilegal
selvaijanh	1	formação ilegal
cevara	1	formação ilegal
selavajam	1	acréscimo de letras, representações múltiplas e substituição vocálica
selvaje	1	representação múltipla e omissão de letras
tena	1	formação ilegal
lelevaje	1	formação ilegal
sevasim	1	formação ilegal
sselvajmeã	1	formação ilegal
cebga	1	formação ilegal
celvageim	1	representações múltiplas e apoio na oralidade
nea	1	formação ilegal
cevaei	1	formação ilegal
sevajen	1	omissão de letras e representações múltiplas

Avaliação final		
Palavra	Nr de alunos	Classificação dos erros ortográficos
selvage	1	omissão de letras
sebasae	1	formação ilegal
cevajão	1	formação ilegal
selvajai	2	apoio na oralidade
selvajenh	1	acréscimo de letras
cevacão	1	formação ilegal

selvajavil	1	formação ilegal
sevase	1	formação ilegal
cevanha	1	formação ilegal
levaige	1	formação ilegal
levajan	1	formação ilegal
seovaisanhi	1	formação ilegal
celvajem	1	representações múltiplas
sezaja	1	formação ilegal
linhi	1	formação ilegal
cebaze	1	formação ilegal
selvajem	1	representações múltiplas

Anexo XXXVI: Número de informações contempladas nas CI nos textos produzidos na avaliação inicial e final

	Avaliação Inicial					Avaliação Final				
	H	A	CF	C	total	H	A	CF	C	total
AJ	0	0	3	2	5	2	2	0	2	6
AM	0	0	2	1	3	2	3	3	0	8
ARa	0	0	5	0	5	1	3	2	3	9
ARi	0	0	1	2	3	1	2	1	4	8
A	0	0	3	1	4	0	4	1	1	6
Bz	0	1	1	3	5	1	1	2	3	7
Br	0	1	4	0	5	0	2	1	2	5
C	0	0	0	5	5	0	2	4	4	10
D	0	0	3	1	4	2	2	1	1	6
DF	0	0	1	4	5	0	1	2	2	5
DR	2	2	2	3	9	1	1	1	1	4
Fi	0	2	1	2	5	0	3	1	3	7
Fr	0	0	0	4	4	0	0	1	4	5
I	0	2	0	4	6	2	4	0	3	9
JM	0	2	1	5	8	0	2	3	5	10
JP	0	0	2	3	5	0	2	5	3	10
Ma	0	2	0	4	6	0	1	1	2	4
Mr	0	2	1	3	6	0	4	2	2	8
Mt	0	0	1	3	4	0	2	1	1	4
Mg	0	2	1	1	4	0	2	3	5	10
Mi	0	0	1	1	2	1	0	1	2	4
PD	0	1	0	1	2	1	1	0	2	4
Q	0	3	1	3	7	0	3	1	6	10
R	0	0	0	1	1	0	3	0	2	5
Ta	0	2	3	0	5	0	1	3	5	9
Te	0	0	1	4	5	2	4	0	4	10
Total	2	22	38	61	123	16	55	40	72	183

Legenda

Vermelho – Alunos que utilizaram todas as CI

Verde – Alunos que utilizaram três das quatro CI

Anexo XXXVII: Ordem das CI nos textos produzidos na avaliação inicial e final

	Avaliação Inicial	Avaliação Final
AJ	CF-C-CF-C-CF	A-H-C
AM	(C-CF)	CF-A-H
ARa	CF	(C-A)-(C-A)-(H-C-CF)
ARi	C-CF-C	A-C- CF-A-C -H
A	(C-CF)	A-CF-C-A
Bz	A-CF-C	H -A-C-CF-C-CF
Br	CF-A	C-A-C-CF
C	C	CF-C-A-C-CF
D	CF-C	H -A-CF-C
DF	C-CF-C	C-CF-A-C
DR	C-A-C-CF-C-H	A-H-CF-C
Fi	A-C-A-CF-A	C-A-C-A-CF
Fr	C	C-CF-C
I	(A-C)-(C-A)- C	C-A-H-C
JM	C-A-CF-C-A	C-A-C-CF-C
JP	C-CF-C	CF-C-A-CF-C-(A-C)
Ma	C-A-C-A	C-A-C-CF
Mr	(C-A)-C-CF-A	A-CF-A- CF-A-C
Mt	CF-C	A-CF-A-C
Mg	A-C-CF	CF-C-A-C-CF-C-A
Mi	CF-C	H -C-CF
PD	C-A	(C- H)-A-C
Q	CF-A-C	A-C-CF-C
R	C	C-A- C
Ta	A-CF-A	C-CF-C-A-C-CF
Te	C-CF-C	C-A-C-H

Legenda

H – Alunos que iniciaram o texto com a categoria do habitat

C – Alunos que terminaram o texto com a categoria das curiosidades

Vermelho – Alunos que escreveram três CI pela ordem dos textos mentores (H-CF-A-C)