



CONTRIBUTOS DO *FEEDBACK* ENTRE PARES
PARA A MELHORIA DE PRODUÇÕES
TEXTUAIS DE ALUNOS DO 4.º ANO

Mariana Alexandra Fernandes Quintão

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2022-2023



CONTRIBUTOS DO *FEEDBACK* ENTRE PARES PARA A MELHORIA DE PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO 4.º ANO

Mariana Alexandra Fernandes Quintão

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
e de Matemática e Ciências Naturais
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professor Doutor Tiago Tempera

2022-2023

| ' | | ' |

AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' ' |

E assim termina aquele que foi o maior desafio da minha vida. Foram cinco anos de muita luta, persistência, cansaço, muitos pontos altos e baixos. Contudo, este não foi um percurso a solo, houve várias pessoas que me acompanharam, tornando-o menos atribulado e alertando para o que realmente interessava: o cumprir de um sonho.

Em primeiro lugar, tenho de agradecer todo o apoio que os meus pais, irmão e cunhada deram ao longo de toda a minha vida e mais concretamente nestes últimos anos. Neste agradecimento tenho de incluir as minhas pestinhas, Simão e Sara, que apesar de não terem noção são das pessoas mais importantes da minha vida.

Dentro da família, tenho de agradecer àquele com quem tenciono construir uma! Obrigada, Daniel, por me teres apoiado ao longo destes cinco anos e teres esperado pacientemente que terminasse este capítulo da minha vida para que possamos começar o nosso!

Agradeço também àquela que é a minha família de coração. O rancho foi o que nos juntou, a amizade é o que fará com que não nos separemos. Um obrigada a cada um de vós, “gajas”, “gajos” e “kids folk” por pertencerem à minha vida e a tornarem tão completa!

Por falar em amizade, não posso deixar de mencionar aqueles que há cinco anos eram desconhecidos, passaram a colegas e, por fim, amigos. A lista é grande, porém tenho de destacar as três pessoas que mais marcaram o meu percurso académico e por quem guardarei um carinho eterno: muito obrigada, Pineiro, Rute e Carolina!

Academicamente, são várias as pessoas a quem estou grata por tudo o que me ensinaram, todavia, existe A pessoa! Obrigada, professor Tiago! Obrigada por ter aceitado este desafio, obrigada por toda a calma e compreensão, obrigada pela exigência, obrigada por ter sido o orientador que eu precisava. Este ano deixo a instituição que me formou com a certeza de que os que vêm terão a sorte de ter alguém que os ouve e que quer que as suas experiências sejam o mais enriquecedoras possível. A ESELx precisa de mais professores como você!

Tenho ainda de agradecer à APEE do Parque Escolar de Bucelas, obrigada por todas as oportunidades que me deram e por me acompanharem neste caminho, dando imenso apoio.

Por fim, acho que tenho de tecer um agradecimento a mim própria. Foram cinco anos longos, muito longos... Mas com persistência, ambição e a teimosia que me são características consegui chegar ao fim. Estiveste bem, miúda, orgulha-te!

RESUMO

| ' ' | | ' ' |

O presente Relatório Final realizou-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II, lecionada no 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

O estudo foi desenvolvido numa turma de 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e teve como problemática: *De que forma o feedback dado por alunos do 4.º ano a produções textuais de colegas promove a melhoria das suas próprias produções?*

Tendo em vista a resposta à problemática apresentada, definiram-se como objetivos específicos do estudo de caso: (i) *identificar o tipo de erros em produções textuais de alunos do 4.º ano;* (ii) *caracterizar o feedback dado a produções textuais de alunos do 4.º ano;* e, (iii) *analisar as produções textuais de alunos do 4.º ano após o feedback concedido.*

Tendo em conta os objetivos definidos, o estudo utilizou uma abordagem metodológica qualitativa, adotando um *design* de estudo de caso. A técnica de recolha de dados utilizada cingiu-se à recolha documental dos textos produzidos pelos alunos e dos *feedbacks* escritos concedidos aos colegas. Os dados recolhidos foram analisados e interpretados através da análise de conteúdo das produções textuais e dos registos escritos do *feedback* concedido.

Os resultados do estudo permitiram verificar, em alguns casos, uma melhoria das produções textuais, pelo que o *feedback* entre pares se demonstrou eficaz. Nos casos em que não se observaram melhorias, os alunos necessitariam de mais tempo para amadurecerem as suas produções, podendo beneficiar também de uma maior intervenção por parte do professor, ao explicitar claramente os aspetos a melhorar.

Palavras-chave: avaliação formativa; *feedback* entre pares; produções textuais; 1.º Ciclo do Ensino Básico

ABSTRACT

| ' ' | | ' ' |

This Final Report was carried out within the scope of the Supervised Teaching Practice II Curricular Unit, taught in the 2nd year of the Master's Degree in Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and Mathematics and Natural Sciences in the 2nd Cycle of Basic Education, of the Lisbon School of Education.

The study was developed in a 4th grade class of the 1st Cycle of Basic Education, and the research question was: *How does the feedback given by 4th grade students to their peers' textual productions promote the improvement of their own productions?*

In order to answer this question, the following specific objectives of the case study were defined: (i) *to identify the type of errors in textual productions of 4th grade students;* (ii) *to characterize the feedback given to textual productions of 4th grade students;* and (iii) *to analyse the textual productions of 4th grade students after the feedback given.*

Given the defined objectives, the study used a qualitative methodological approach, adopting a case study design. The data collection technique used was limited to the documentary analysis of the texts produced by the students and of the written feedbacks granted to their classmates. Collected data was analysed and interpreted through content analysis of the textual productions and the written records of the feedback granted.

The results of the study showed, in some cases, an improvement of the textual productions, so the peer feedback proved to be effective. In cases where no improvement was observed, students would need more time to mature their productions, and could also benefit from a greater intervention from the teacher, by clearly explaining the aspects to be improved.

Keywords: formative assessment; peer feedback; textual productions; 1st Cycle of Basic Education

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I.....	5
1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 1.º CEB.....	6
1.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	7
1.1.1. A escola e o meio local.....	7
1.1.2. A ação da Professora Cooperante.....	7
1.1.3. A turma.....	8
1.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção.....	9
1.2.1. Estratégias globais em cada área de trabalho e processos de integração curricular.....	9
1.2.2. Avaliação das aprendizagens dos alunos e dos objetivos gerais do Plano de Intervenção.....	11
2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA NO 2.º CEB.....	13
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo.....	14
2.1.1. A escola e o meio.....	14
2.1.2. A ação das Professoras Cooperantes.....	14
2.1.3. As turmas.....	15
2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção.....	16
2.2.1. Estratégias globais em cada área de trabalho e processos de integração curricular.....	16
2.2.2. Avaliação das aprendizagens dos alunos e dos objetivos gerais do Plano de Intervenção.....	17
3. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS ..	20
3.1. Desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos.....	21

3.2. Métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo	22
3.3. Relação pedagógica	24
3.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais	25
PARTE II.....	28
1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	29
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	32
2.1. Avaliação pedagógica.....	33
2.2. <i>Feedback</i> avaliativo	36
2.2.1. <i>Feedback</i> entre pares.....	39
2.3. Produções textuais no 1.º Ciclo do Ensino Básico	41
2.3.1. Texto narrativo.....	43
3. METODOLOGIA	45
3.1. Opções metodológicas.....	46
3.1.1. Natureza do estudo.....	46
3.1.2. Técnicas de recolha de dados.....	47
3.1.3. Técnicas de análise de dados	48
3.2. Caracterização dos participantes	49
3.3. Princípios éticos no processo de investigação	50
4. RESULTADOS.....	51
4.1. Tipo de erros dados por alunos do 4.º ano em produções textuais.....	53
4.2. <i>Feedback</i> dado por alunos do 4.º ano a produções textuais	57
4.3. Produções textuais de alunos do 4.º ano após o <i>feedback</i> concedido.....	62
4.3.1. Análise das produções textuais considerando o <i>feedback</i> concedido	63
4.3.2. Análise das produções textuais considerando o <i>feedback</i> recebido.....	64
5. CONCLUSÕES	67
REFLEXÃO FINAL	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
ANEXOS.....	83
ANEXO A. Planta da sala de aula	84

ANEXO B. Potencialidades e fragilidades da turma, de acordo com cada área curricular	86
ANEXO C. Objetivos gerais e respectivos indicadores de avaliação	88
ANEXO D. Avaliação de cada objetivo geral	90
ANEXO E. Potencialidades e fragilidades da turma, de acordo com cada área curricular	93
ANEXO F. Objetivos gerais e respectivos indicadores de avaliação.....	95
ANEXO G. Avaliação de cada objetivo geral	97
ANEXO H. Estratégias de <i>feedback</i> – variáveis formais	100
ANEXO I. Estratégias de <i>feedback</i> – variáveis de conteúdo.....	102
ANEXO J. Agendas semanais e planificações da rotina “Escrita Temática”.....	104
ANEXO K. <i>PowerPoint</i> “O tema de hoje...”.....	121
ANEXO L. Recurso de auxílio ao <i>feedback</i> entre pares.....	133
ANEXO M. Modelo da grelha de avaliação das produções textuais.....	135
ANEXO N. Consentimento informado.....	138
ANEXO O. Recurso de apoio às produções textuais.....	140
ANEXO P. Cronograma do estudo.....	142
ANEXO Q. Grelhas de avaliação das produções textuais	144
ANEXO R. Comparação entre a avaliação das produções textuais, o <i>feedback</i> concedido e o <i>feedback</i> recebido.....	155

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Avaliação formativa.....	36
Figura 2. Exemplos de títulos dados pelos alunos às suas produções textuais.....	53
Figura 3. Exemplos de conclusões das produções textuais dos alunos	54
Figura 4. Exemplo de omissão de informação relevante (i) e exemplo de informação desnecessária para a compreensão da narrativa (ii).....	55
Figura 5. Exemplo de repetição de conectores (i), de conectores mobilizados incorretamente (ii) e de omissão de conectores.....	56
Figura 6. Exemplo de <i>feedback</i> entre pares – assinalar “Sim” ou “Não”.....	58
Figura 7. Quantidade de vezes que cada aluno assinalou cada campo.....	59
Figura 8. Número de vezes que se assinalou o campo "Não" em cada parâmetro	59
Figura 9. Exemplos de <i>feedbacks</i> dados pelos alunos no espaço “Gostei que...”	60
Figura 10. Exemplos de <i>feedbacks</i> dados pelos alunos no espaço “Acho que ainda podes melhorar...”	61
Figura 11. Exemplos de <i>feedbacks</i> dados pelos alunos no espaço “Sugiro que...”	62
Figura 12. <i>Feedback</i> dado pelo aluno A1.....	63
Figura 13. <i>Feedback</i> dado pelo aluno A12.....	64
Figura 14. Excerto de uma produção textual do aluno A12	64
Figura 15. (i) <i>Feedback</i> que o aluno A2 recebeu;(ii) Excerto de uma produção textual do aluno A2	65

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Relação entre os objetivos gerais do PI e as estratégias globais de intervenção	10
Tabela 2. Relação entre os objetivos gerais do PI e as estratégias globais de intervenção	17
Tabela 3. Objetivos específicos e respectivas técnicas de recolha de dados e instrumentos	48
Tabela 4. Avaliação das produções textuais dos alunos ao objetivo de aprendizagem “Respeitar o tipo de texto”	54
Tabela 5. Avaliação das produções textuais dos alunos ao objetivo de aprendizagem “Redigir um texto coerente”	55
Tabela 6. Avaliação das produções textuais dos alunos ao objetivo de aprendizagem “Dominar os mecanismos de coesão textual”	57
Tabela 7. Comparação entre o <i>feedback</i> recebido, o dado e a avaliação das produções textuais	65

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
DGE	Direção-Geral da Educação
PC	Professora Cooperante
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PI	Plano de Intervenção
RF	Relatório Final
SPCE	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
TTA	Tempo de Trabalho Autónomo
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente Relatório Final (RF) realizou-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, lecionada no 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Segundo a Ficha de Unidade Curricular da UC de PES II, esta tem como objetivos de aprendizagem: (i) compreender o funcionamento das escolas do 1.º e do 2.º CEB; (ii) conceber e implementar projetos curriculares de intervenção no 1.º e no 2.º CEB; (iii) analisar e refletir sobre o papel do professor na sociedade atual; (iv) conceber e organizar instrumentos intelectuais e práticos de gestão curricular; (v) conceber e implementar propostas pedagógicas metodologicamente adequadas; e, (vi) refletir sobre a ação. Para a concretização dos objetivos mencionados, realizaram-se duas intervenções pedagógicas, uma no 1.º CEB e outra no 2.º CEB. Nas intervenções referidas cada estudante teve oportunidade de realizar um estudo do seu interesse, que culminou na elaboração de um RF.

Nesse sentido, o tema *feedback* avaliativo, e mais concretamente o *feedback* entre pares, sempre me suscitou interesse. De acordo Machado (2021), o *feedback* é uma das principais competências que o professor deve mobilizar na sua prática pedagógica para garantir a adoção de uma avaliação formativa. Contudo, o docente pode não ter uma ação direta no *feedback*, existindo outros modelos de interação como é o caso do *feedback* entre pares. Este, segundo Lopes et al. (2019), permite que os alunos desenvolvam a sua competência reflexiva, e mais concretamente “competências de análise e avaliação, de comunicação e de autorregulação, além de adquirirem um conhecimento mais profundo dos critérios de desempenho” (p. 109). Assim, neste momento em que se tornou necessário a realização de um RF com uma componente investigativa, o tema *feedback* entre pares como objeto de estudo foi aquele que me suscitou mais interesse e motivação.

Face ao exposto, no presente trabalho será apresentado o estudo intitulado “*Contributos do feedback entre pares para a melhoria de produções textuais de alunos do 4.º ano*”, que teve como objetivos específicos: (i) *identificar o tipo de erros em produções textuais de alunos do 4.º ano*; (ii) *caracterizar o feedback dado a produções textuais de alunos do 4.º ano*; e (iii) *analisar as produções textuais de alunos do 4.º ano após o feedback concedido*.

Em conformidade, este trabalho encontra-se organizado em duas partes, sendo a primeira a descrição das práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º e no 2.º CEB e a segunda o estudo em si.

Na primeira parte do estudo, tal como mencionado, faz-se a descrição sintética das práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º CEB e 2.º CEB. Nestas, caracterizam-se os contextos socioeducativos, nomeadamente: (i) a escola e o meio local; (ii) a ação da professora cooperante (PC); e (iii) a turma. Posteriormente, são apresentadas as problemáticas identificadas, os objetivos gerais de intervenção definidos, assim como algumas das estratégias globais em cada área de trabalho e processos de integração curricular. Por fim, apresenta-se as avaliações referentes às aprendizagens dos alunos e aos objetivos gerais de cada Plano de Intervenção (PI). Esta parte do trabalho termina com a análise crítica da prática ocorrida em ambos os ciclos, na qual se efetua uma comparação crítica, reflexiva e fundamentada entre os dois contextos de estágio, nomeadamente no que se refere (i) ao desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; (ii) aos métodos de ensino/aprendizagem – processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) à relação pedagógica; e (iv) aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

Relativamente à segunda parte – o estudo –, numa primeira instância apresenta-se a definição do tema e a problemática do estudo, assim como os objetivos do mesmo e as questões que guiaram a investigação. De seguida, o capítulo da fundamentação teórica é constituído pela revisão da literatura, que engloba a explicitação de conceitos fundamentais e a sistematização de dados relativos a estudos associados à problemática. Posteriormente, apresenta-se a metodologia do estudo na qual se apresentam as opções metodológicas – natureza do estudo, técnicas de recolha e análise de dados –, se caracterizam os participantes, e se mencionam os princípios éticos considerados durante o processo investigativo. Seguidamente, são apresentados os resultados do estudo, fazendo um paralelo com os objetivos específicos definidos para a investigação. Por último, são apresentadas as conclusões do estudo, assim como os constrangimentos sentidos durante o seu desenvolvimento.

Além das duas partes referidas, o presente RF contempla uma reflexão final que evidencia o contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino,

os contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e em que se identifica os aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

Por fim, apresentam-se todas as referências bibliográficas mobilizadas, assim como os anexos mencionados ao longo do corpo do texto.

PARTE I

| ' ' | | ' ' |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 1.º
CEB

| | ' ' | | ' ' |

1.1. Caracterização do contexto socioeducativo

O presente capítulo tem como objetivo caracterizar o contexto físico, social, organizacional e pedagógico da escola e da turma em que o PI do 1.º CEB ocorreu, bem como realizar uma análise sintética da prática pedagógica desenvolvida neste ciclo de ensino.

1.1.1. A escola e o meio local

A escola localizava-se na freguesia do Parque das Nações, pertencente à Área Metropolitana de Lisboa. O meio envolvente era uma zona estritamente urbana, com uma forte componente habitacional e fabril. No entanto, o facto de o colégio se localizar numa das extremidades da freguesia fazia com que estivesse muito isolado de outros serviços do local.

A instituição em causa era do ensino privado e definia-se como um colégio cristão, que assentava o seu projeto educativo no legado da pedagogia inaciana. Os princípios fundamentais desta pedagogia são fornecer as bases do ensino e aprendizagem para que se possa interagir de forma consciente e comprometida com o mundo que nos rodeia.

1.1.2. A ação da Professora Cooperante

O colégio onde ocorreu a intervenção criou um modelo próprio de ensino, com a principal preocupação de fazer sentido para o contexto e de dar resposta às suas necessidades. O modelo pedagógico traçado foi pensado pelos professores da instituição que se basearam noutros modelos, sendo que destes se destacava o Movimento da Escola Moderna. A influência deste movimento era ainda mais nítida na ação pedagógica da PC, pois apesar das diretrizes do colégio, esta tinha a possibilidade de adaptar as suas práticas à sua turma.

Uma das premissas da ação pedagógica da PC era que os alunos fossem agentes ativos das suas aprendizagens para que estas se tornassem mais significativas, ao valorizar os alunos enquanto seres individuais. Para respeitar o princípio enunciado, na sua prática, a PC dava primazia a momentos em que cada aluno tinha a possibilidade de trabalhar as suas fragilidades. Para a realização de tais momentos, a PC recorria frequentemente à diferenciação pedagógica e a outras estratégias de inclusão para apoiar os seus alunos.

Um exemplo desta prática era o Tempo de Trabalho Autónomo (TTA), estratégia que possibilitava à PC dar apoio e acompanhamento mais personalizado a cada aluno. Para findar, uma vez que se tratava de um colégio com uma metodologia própria, este optou por organizar o currículo em ciclos de ensino, com duração de três semanas cada, sendo os conteúdos abordados através de questões gerais incluídas nos designados Guiões. Como complemento a este recurso, eram ainda disponibilizadas aos alunos tarefas de consolidação e sistematização, assim como apontamentos dos conteúdos. A estes recursos acresciam-se ainda outros tantos criados pela PC para responder de forma mais eficaz à tipologia da turma.

Relativamente à organização do espaço, e para realçar a importância e riqueza do trabalho cooperativo, os alunos estavam dispostos em ilhas de quatro a cinco elementos, estando todo o material que necessitavam nessas ilhas (cf. Anexo A).

Por fim, no que concerne à organização do tempo, este era gerido de acordo com a agenda semanal definida em turma, às segundas-feiras. Semanalmente, a PC definia tarefas e rotinas a incluir no trabalho da semana, para que em turma se pudesse discutir o momento da sua realização. A partir da agenda semanal definia-se o que se fazia diariamente no Plano do Dia.

1.1.3. A turma

A turma observada e na qual ocorreu a intervenção pertencia ao 4.º ano de escolaridade e era constituída por vinte e cinco alunos, doze do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos.

No que toca às especificidades da turma, uma das crianças encontrava-se ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, com Necessidades Educativas Especiais, beneficiando de medidas seletivas. Além do caso mencionado, apesar de não apresentarem nenhum diagnóstico médico, existiam outros cinco alunos com particularidades beneficiando, deste modo, de medidas universais. Com o intuito de dar uma resposta mais eficaz às necessidades destes e de outros alunos, a instituição onde ocorreu a intervenção possuía uma equipa multidisciplinar composta por professores de apoio, psicólogos, psicomotricistas, terapeutas da fala, professores de Necessidades Educativas Especiais e ainda um Centro de Apoio à Aprendizagem.

1.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção

De forma a definir uma intervenção pedagógica ajustada às necessidades da turma, realizou-se uma diagnose das aprendizagens dos alunos com o intuito de identificar as potencialidades e as fragilidades do grupo relativamente às Competências Sociais transversais e às áreas curriculares de Português, Matemática, de Estudo do Meio e áreas da Educação Artística e Educação Física (cf. Anexo B). A diagnose mencionada resultou do cruzamento das informações recolhidas através de conversas formais e informais com a PC, com os dados recolhidos através da observação direta e participante realizada.

Tendo em consideração as potencialidades e fragilidades da turma, identificou-se a problemática sobre a qual se desenrolou a intervenção: *Num contexto de implementação de um modelo pedagógico socio construtivista, qual o contributo que a instrução tem para a correta planificação dos momentos de aprendizagem por parte dos alunos?*

Com base na problemática elencada, procedeu-se à definição dos objetivos gerais de intervenção, sendo estes os seguintes:

- i. Mobilizar os conhecimentos veiculados no momento da instrução para a planificação das aprendizagens;*
- ii. Desenvolver o hábito de aplicação das componentes de produção textual;*
- iii. Desenvolver o pensamento abstrato através do cálculo mental, do conceito de tempo e de sequências temporais.*

1.2.1. Estratégias globais em cada área de trabalho e processos de integração curricular

Relativamente à ação pedagógica a adotar, foram definidas algumas estratégias globais para cada área curricular de forma a dar resposta aos objetivos gerais definidos e, consequentemente, à problemática definida, tal como se pode observar na tabela 1.

Tabela 1*Relação entre os objetivos gerais do PI e as estratégias globais de intervenção*

Objetivos Gerais	Estratégias Globais de Intervenção
Mobilizar os conhecimentos veiculados no momento da instrução para a planificação das aprendizagens	<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar listas de verificação para a produção textual. <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover atividades de exploração para a sistematização de estratégias de cálculo mental. • Solicitar sistematicamente que os alunos percorram e reconheçam as diferentes etapas de resolução de um problema. <p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a criação de apontamentos relativos a factos e datas importantes relacionadas com os conteúdos lecionados. <p>Áreas de EAEF</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continuar as aulas de Artes Visuais, de Educação Física e de Música, articulando-as com outras áreas do saber, de modo a promover a aprendizagem transversal dos alunos. <p>Competências Sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover o estudo autónomo com o apoio do professor, para a identificação de obstáculos e formas de os ultrapassar.
Desenvolver o hábito de aplicação das componentes de produção textual	<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continuar a rotina “Escrita da Semana”. • Continuar a rotina “Melhoramento de Texto”. • Promover a realização de ditados em parceria como tarefa do TTA. • Implementar a rotina “Escrita Temática”. • Implementar a rotina “Roda Bota Fora”. • Implementar a rotina “Palavra do Dia”. <p>Competências Sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover momentos de trabalho em grande e pequeno grupo. • Promover trabalhos em parceria durante o TTA.
Desenvolver o pensamento abstrato através do cálculo mental, do conceito de	<p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continuar a rotina “Cálculo Mental”. • Criar momentos de explicitação oral de raciocínios. • Criar momentos de reflexão sobre os processos e estratégias utilizados, através do questionamento ativo.

tempo e de sequências temporais	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar a construção de frisos cronológicos que estabeleçam conexões intra e interdisciplinares. • Promover a utilização de materiais manipuláveis. <p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar a elaboração de trabalhos por projeto sobre fluxos migratórios. • Solicitar a construção de frisos cronológicos que estabeleçam conexões intra e interdisciplinares. <p>Competências Sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover momentos de trabalho em grande e pequeno grupo. • Promover trabalhos em parceria durante o TTA.
---------------------------------	--

Nota. Realizado pela autora no âmbito do PI.

1.2.2. Avaliação das aprendizagens dos alunos e dos objetivos gerais do Plano de Intervenção

Durante o período de intervenção, o método de avaliação utilizado foi de cariz formativo, definido pelo Decreto-Lei nº 17/2016 como o principal, pois “permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares devendo fundamentar o apoio às aprendizagens, nomeadamente à autorregulação dos percursos dos alunos”.

Para uma análise mais objetiva, a avaliação das aprendizagens dos alunos e a avaliação da concretização dos objetivos gerais do PI foram analisadas considerando os indicadores de avaliação definidos para cada objetivo (cf. Anexo C). Desta forma, realizou-se a observação direta do desempenho dos discentes e a análise documental das suas produções. Os dados recolhidos organizaram-se em notas de campo e em grelhas de registo da avaliação, que culminaram nos gráficos apresentados no anexo D.

Analisando e refletindo sobre todos os dados recolhidos e os resultados obtidos, concluiu-se que, de forma geral, os alunos progrediram nas suas aprendizagens. Importa, contudo, salientar que os constrangimentos encontrados ao longo da intervenção comprometeram a obtenção de melhores resultados, pois não foi possível haver um trabalho coeso em fragilidades que se consideraram imperativas de serem colmatadas.

Para melhora entendimento, considere-se a avaliação dos objetivos gerais definidos para o PI. Assim, co que concerne ao primeiro objetivo geral – *mobilizar os*

conhecimentos veiculados no momento da instrução para a planificação das aprendizagens – na área curricular de Português constatou-se que a maioria dos alunos recorreu ao recurso disponibilizado para planificar os seus textos. Todavia, apesar de todos os alunos planificarem, por indicação das professoras, uma minoria questionava recorrentemente qual o benefício que aquela prática trazia para os seus textos, considerando-a uma “perda de tempo”. Na área curricular da Matemática, não foi possível avaliar o atingimento dos indicadores, uma vez que, devido aos constrangimentos, não foi possível realizar momentos que contribuíssem para o seu alcance. No Estudo do Meio é possível afirmar que a maioria dos alunos, mesmo aqueles que por vezes pareciam mais desligados do trabalho que se estava a realizar, alcançaram todos os indicadores. Em suma, é possível afirmar que o objetivo geral foi parcialmente atingido, pois através de momentos de instrução, os alunos ganharam ferramentas que lhes permitiram planificar, autonomamente, o seu trabalho.

Em relação ao segundo objetivo geral – *desenvolver o hábito de aplicação das componentes de produção textual* –, considera-se que foi o que esteve mais perto de ser concretizado. Para a sua concretização, criou-se um recurso que fez com que todos os alunos comessem a planificar as suas produções textuais, a escrever textos de acordo com o que tinham planeado e a rever o que tinham escrito. Não obstante, o que inviabiliza afirmar que o objetivo geral foi totalmente atingido prende-se com o facto de alguns alunos ainda se mostrarem indiferentes à prática de planificar as suas produções textuais, ou seja, apesar de o fazerem não revelam pré-disposição para tal.

Por fim, no que se refere ao último objetivo – *desenvolver o pensamento abstrato através do cálculo mental, do conceito de tempo e de sequências temporais* – à semelhança do primeiro, organizou-se consoante áreas curriculares. Na parte da Matemática, não foi possível fazer um trabalho sólido neste âmbito o que acabou por influenciar o cumprimento dos indicadores por parte dos alunos. No que diz respeito aos indicadores relativos a Estudo do Meio, estes estavam indiretamente relacionados com os trabalhos desenvolvidos por Projetos. Deste modo, de uma maneira geral é possível afirmar que o objetivo geral definido foi moderadamente atingido, uma vez que os alunos através das apresentações dos colegas e da sua conseguiram desenvolver o seu pensamento abstrato sobre o conceito de tempo e de sequências temporais (cf. Anexo D).

2. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DESENVOLVIDA NO 2.º
CEB

| | " | | " |

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo

O presente capítulo tem como objetivo caracterizar o contexto físico, social, organizacional e pedagógico da escola e das turmas em que o PI do 2.º CEB ocorreu, bem como realizar uma análise sintética da prática pedagógica desenvolvida neste ciclo de ensino.

2.1.1. A escola e o meio

A escola onde ocorreu a prática pedagógica localizava-se no concelho da Amadora, pertencente à Área Metropolitana de Lisboa Norte. A zona era estritamente urbana, registando-se primordialmente zonas de residência e vários estabelecimentos de pequeno comércio.

A instituição em causa era do ensino público e sede do Agrupamento. Este, por sua vez, fazia parte do programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, e tinha como principal objetivo assegurar o cumprimento, por parte dos seus alunos, da escolaridade obrigatória num modelo integrado de funcionamento vertical e horizontal (Projeto Educativo, 2018¹). A escola possuía duas valências – 2.º CEB (15 turmas) e 3.º CEB (18 turmas).

2.1.2. A ação das Professoras Cooperantes

Em relação à ação pedagógica das PC, tanto a de Matemática como a de Ciências Naturais privilegiavam práticas de ensino mais expositivas. A metodologia em causa foi apontada pelas duas PC como uma fragilidade das suas práticas, contudo mantinham-na, pois era a que, nos seus pontos de vista, obtinha melhores resultados no contexto em causa. Em ambas as áreas, verificou-se a existência de um primeiro momento de exposição por parte das PC, seguido da sistematização dos conteúdos no quadro para que os alunos a pudessem copiar, e, por fim, a consolidação dos mesmos através da realização e correção de exercícios dos manuais. Neste último momento, verificou-se que muitas vezes os alunos não tinham oportunidade de realizar as tarefas autonomamente e confrontarem-se com as suas dificuldades.

¹ As referências dos documentos elaborados pelo contexto não serão mencionadas de modo a preservar a confidencialidade do mesmo.

Relativamente à organização dos alunos, estes estavam sentados a pares, dispostos em colunas voltadas para o quadro. Durante a observação verificou-se que o trabalho individual era o mais considerado pelas PC, contudo, em conversas informais, ambas referiram que por vezes incluíam nas suas práticas momentos de trabalho em pequenos grupos e que por norma eram produtivos e do agrado dos alunos.

No que concerne à organização do currículo e, conseqüentemente, do tempo, este era gerido de acordo com a planificação anual definida em grupo de ano. É importante referir que tanto a PC de Ciências Naturais, como a de Matemática geriam o tempo despendido em cada unidade temática em articulação com os restantes docentes do seu grupo disciplinar, de modo que as turmas do mesmo ano de escolaridade pudessem estar niveladas.

2.1.3. As turmas

As turmas observadas, e nas quais ocorreu a intervenção, eram do 6.º ano de escolaridade. A turma 6.º B era constituída por vinte e um alunos, onze do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dez e os treze anos. Por sua vez, a turma 6.º C era igualmente constituída por vinte e um alunos, sendo oito do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dez e os catorze anos.

Ambas as turmas integravam alunos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, com Necessidades Educativas Especiais. Na turma 6.º B dois alunos beneficiavam de medidas adicionais e um de medidas seletivas, enquanto que na turma 6.º C existiam três alunos com medidas seletivas. Ao longo do estágio não foi possível aferir os diagnósticos médicos destes alunos, contudo foi perceptível que estavam completamente integrados nos seus grupos e, apesar de algumas adaptações, acompanhavam o trabalho feito pelas suas turmas.

Tendo em consideração os casos supramencionados aliados aos alunos que apresentavam dificuldades características da idade, uma das fragilidades das turmas era os variadíssimos ritmos de aprendizagem.

Por fim, considera-se pertinente referir que a maior parte dos alunos integrava uma população com bastantes dificuldades a nível financeiro e estrutural. De um modo

geral, apesar da adesão dos Encarregados de Educação às reuniões de final de semestre, verificou-se que o acompanhamento por parte destes na vida dentro e fora da escola dos seus educandos era pouco.

2.2. Problematização dos dados do contexto e identificação dos objetivos gerais de intervenção

De forma a definir uma intervenção pedagógica ajustada às necessidades das turmas observadas, identificaram-se as potencialidades e as fragilidades dos grupos relativamente às Competências Sociais e às áreas curriculares de Matemática e Ciências Naturais (cf. Anexo E).

Tendo em consideração as potencialidades e fragilidades identificadas formulou-se a seguinte problemática: *Como desenvolver o pensamento matemático e a comunicação de raciocínios, as capacidades inerentes aos processos científicos e interiorizar princípios de respeito e responsabilidade em alunos do 6.º ano de escolaridade de uma escola membro do programa TEIP?*

Com base na problemática acima elencada, procedeu-se à definição dos objetivos gerais de intervenção para a sua resolução:

- i. Desenvolver o pensamento matemático e a comunicação de raciocínios;*
- ii. Desenvolver capacidades inerentes aos processos científicos, através de atividades práticas;*
- iii. Interiorizar princípios de respeito e responsabilidade.*

2.2.1. Estratégias globais em cada área de trabalho e processos de integração curricular

Tendo em consideração as decisões suprarreferidas, relativamente à ação pedagógica a adotar, foram definidas algumas estratégias globais para cada área curricular de forma a dar resposta aos objetivos gerais definidos e, conseqüentemente, à problemática definida, como se pode observar na tabela 2.

Tabela 2*Relação entre os objetivos gerais do PI e as estratégias globais de intervenção*

Objetivos Gerais	Estratégias Globais de Intervenção
Desenvolver o pensamento matemático e a comunicação de raciocínios	<p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduzir a rotina “Problema da Semana”. • Introduzir a rotina “Pensa Rápido!”. • Criar momentos de reflexão sobre os processos e estratégias utilizados, através do questionamento ativo. • Criar momentos de comunicação de raciocínios na resolução das tarefas. <p>Competências Sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implementar momentos de trabalho em grande e pequeno grupo. • Dinamizar discussões coletivas.
Desenvolver capacidades inerentes aos processos científicos, através de atividades práticas	<p>Ciências Naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar de atividades experimentais com os alunos, de acordo com os conteúdos do programa. • Elaborar de protocolos de atividades experimentais. • Criar momentos de reflexão sobre os processos e estratégias utilizados, através do questionamento ativo. <p>Competências Sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implementar momentos de trabalho em grande e pequeno grupo. • Dinamizar discussões coletivas.
Interiorizar princípios de respeito e responsabilidade	<p>Competências Sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implementar momentos de trabalho em grande e pequeno grupo. • Criar momentos em que os alunos avaliação o trabalho dos colegas. • Implementar a rotina de trabalhos de casa semanais de forma a promover a autogestão do tempo.

Nota. Realizado pela autora no âmbito do PI.

2.2.2. Avaliação das aprendizagens dos alunos e dos objetivos gerais do Plano de Intervenção

No presente ponto apresenta-se de que forma foi realizada a avaliação das aprendizagens dos alunos, assim como a avaliação dos objetivos gerais do PI.

Neste sentido, de forma a guiar a intervenção, foi necessário avaliar o desempenho dos discentes nas duas áreas curriculares. Durante o período de intervenção, o método de avaliação utilizado foi de cariz formativo. Esta avaliação assume um carácter contínuo e sistemático, fazendo uso de métodos de recolha de informação que se adequam aos contextos em que ocorrem. Estes métodos, de acordo com o Decreto-Lei nº 139/2012, devem fornecer ao professor e ao aluno a informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias. A avaliação referida realizou-se através da observação direta do desempenho dos alunos e da análise das suas produções. No que se refere aos instrumentos de avaliação, estes foram as notas de campo registadas em momentos que se consideraram relevantes, as grelhas de registo e as próprias produções dos alunos. Para além dos instrumentos indicados, no final da intervenção, realizou-se uma ficha de avaliação sumativa tanto em Ciências Naturais como em Matemática, sendo que ambas coincidiram com o término das Unidades Temáticas trabalhadas.

No que se refere à área curricular de Ciências Naturais, verificou-se uma evolução na maioria dos alunos, uma vez que se constatou não só um aumento de participações voluntárias para responder às questões colocadas, como um aumento do número de alunos a participar. Relativamente à área curricular de Matemática, apesar de se considerar que houve um desenvolvimento positivo nas aprendizagens dos alunos, as classificações que estes tiveram nas fichas de avaliação não o demonstraram, pois, salvo raras exceções, os alunos mantiveram as classificações das fichas anteriores. Além disso, constatou-se que alunos que participavam constantemente nas aulas, que colocavam dúvidas e faziam ativamente as tarefas propostas, não foram os que tiveram uma classificação coincidente com o seu empenho.

Para além de avaliar as aprendizagens dos alunos, tornou-se imprescindível averiguar se os objetivos gerais definidos no PI também foram ou não atingidos no final da intervenção. Deste modo, delinearão-se indicadores de avaliação para cada objetivo geral (cf. Anexo F).

Assim, no que concerne ao primeiro objetivo geral – *desenvolver o pensamento matemático e a comunicação de raciocínios* –, foi atingido, em certa medida, pois durante toda a intervenção promoveram-se momentos em que os alunos tinham oportunidade de

realizar tarefas autonomamente, com o intuito de as partilharem posteriormente com o resto da turma. Face ao exposto, verificou-se um maior número de alunos a querer partilhar a sua resolução e a constatar que apesar de respostas iguais, tinham raciocínios distintos dos colegas. No entanto, os alunos demonstraram ainda não deter um leque de estratégias que lhes permitisse exteriorizar os seus raciocínios perceptivelmente, pelo que neste parâmetro o objetivo continua a necessitar de trabalho.

Em relação ao segundo objetivo geral – *desenvolver capacidades inerentes aos processos científicos, através de atividades práticas* – foi aquele cujos resultados menos se evidenciaram, devido a só se ter conseguido fazer duas atividades práticas. Apesar do exposto foi possível analisar o contributo que as atividades realizadas tiveram nas aprendizagens dos alunos. Deste modo, faz-se um balanço bastante positivo, uma vez que os alunos se demonstraram empenhados em participar e expressaram o seu desejo em fazer mais atividades do género.

Por fim, considera-se que o último objetivo – *interiorizar princípios de respeito e responsabilidade* – pode ser avaliado sob duas perspetivas, uma mais direcionada para as áreas curriculares lecionadas e outra mais global. Deste modo, no que refere às áreas de Ciências Naturais e Matemática verificou-se um maior empenho da maioria dos alunos, tanto nas tarefas propostas em aula, como naquelas para trabalho de casa. Além disso, nas aulas de ambas as disciplinas vivenciou-se um clima de respeito e empatia tanto entre os pares como entre aluno-professor, o que não acontecia. Contudo, considerando o *feedback* de outros professores e as múltiplas faltas disciplinares por eles realizadas faz com que o sucesso do objetivo em análise seja ambíguo. Nas áreas curriculares de Ciências Naturais e Matemática foi efetivamente atingido, contudo de uma forma geral não.

3. ANÁLISE CRÍTICA DA
PRÁTICA OCORRIDA EM
AMBOS OS CICLOS

| | " | | " |

Os estágios de intervenção pedagógica, segundo Caires (2006), constituem um dos períodos mais importantes da formação inicial dos futuros professores. Durante estes momentos, os formandos têm oportunidade de aplicar a teoria na prática e, assim, obter uma melhor perceção da realidade educacional (Chaves, 2010). Flores (2015) corrobora tal evidência e acrescenta que as PES são uma oportunidade única para os estudantes que ambicionam tornar-se docentes, pois através delas podem desenvolver “competências de investigação, coordenar e articular, de forma explícita, as várias componentes do currículo, refletir e partilhar práticas pedagógicas” (p.214).

Face ao exposto, torna-se categórica a realização de uma análise crítica das práticas ocorridas no 1.º e no 2.º CEB. A análise incidirá sobre os seguintes aspetos: (i) desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos; (ii) métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo; (iii) relação pedagógica; e (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

3.1. Desenvolvimento e respetivas competências esperadas dos alunos

No que concerte ao presente subcapítulo, considera-se pertinente apresentar, numa primeira instância, a definição de competência e o que esta engloba. Desta forma, segundo Dias (2010) competência em educação é o que “permite ao sujeito aprendente enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e de situações educativas” (p.74). A mesma autora esclarece que a construção de competências é algo “pessoal, singular, específica de cada um” (p. 74). Em suma, a noção de competência transporta o indivíduo para situações em que se tem de tomar decisões e resolver problemas, sendo para tal necessário compreender e avaliar a situação, mobilizar saberes e agir/reagir em conformidade (Dias, 2010). Face ao exposto, tornou-se imperativo criar um quadro de referência com áreas de competências que trace o *Perfil dos Alunos no Final da Escolaridade Obrigatória*. Com este pretende-se “formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” (Martins et al., 2017, p. 5).

No documento orientador *Perfil dos Alunos no Final da Escolaridade Obrigatória* definem-se distintas áreas de competências que resultam em combinações complexas

entre conhecimentos, capacidades e atitudes. As competências em questão são de natureza diversa, nomeadamente: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática (Martins et al., 2017).

Tanto na prática do 1.º CEB como na do 2.º CEB esperou-se que os alunos desenvolvessem competências nas áreas da informação e comunicação, do raciocínio e resolução de problemas, e do pensamento crítico e criativo.

Mais específico, no 1.º CEB, considerando as fragilidades identificadas, pretendeu-se que os alunos desenvolvessem igualmente competências relativamente a linguagens e textos. Nesta pretendia-se, principalmente, que os discentes trabalhassem as suas capacidades de expressão escrita (Martins et al., 2017). Por sua vez, no 2.º CEB, além das já enunciadas, pretendia-se desenvolver as competências relativas às áreas do relacionamento interpessoal e do desenvolvimento pessoal e autonomia. Dadas as características das turmas, influenciadas pelo contexto, ao longo da intervenção tentou-se despertar o foco dos alunos para a importância de adequar comportamentos, trabalhar em grupo e de interagir com tolerância e empatia para com o outro. Além disso, pretendeu-se que os alunos ganhassem hábitos que os tornassem capazes de “estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia” (Martins et al., 2017, p. 26)

Importa, no entanto, ressaltar que as áreas de competências elencadas são complementares, não havendo uma hierarquização entre elas. Aliado a esse facto, será erróneo associar competências a áreas curriculares específicas, pois estas mobilizam “múltiplas competências, teóricas e práticas” (Martins et al., 2017, p. 19).

Em suma, e tal como afirma Dias (2010), o objetivo da Escola contemporânea deve ir além de ensinar conteúdos. Neste sentido, foi nosso propósito dar as ferramentas necessárias aos alunos para que estes pudessem desenvolver competências e, assim, tornarem-se sujeitos capazes de alcançar o sucesso pessoal e profissional.

3.2. Métodos de ensino/aprendizagem: processos de organização e desenvolvimento do currículo

Considerando a definição de competência apresentada no subcapítulo anterior, é perceptível que esta subentende uma metodologia de escola ativa (Dias, 2010). Tal visão,

prolonga-se até aos programas e currículos, considerados “instrumentos imprescindíveis para o desenvolvimento de sujeitos autónomos, capazes de enfrentar a mudança, de se adaptarem a novas situações e de funcionarem de forma activa como cidadãos” (Dias, 2010, p.76).

Face ao exposto, em ambas as práticas pedagógicas privilegiou-se um ensino ativo, que partia dos interesses dos alunos e que os levava a querer participar, a envolverem-se no seu processo de ensino-aprendizagem e, assim, tal como menciona Dias (2010), a realizarem aprendizagens significativas por si mesmos.

Outro aspeto de destaque durante a intervenção em ambos os contextos foi respeitar a individualidade de cada aluno, nomeadamente as suas necessidades, fragilidades e interesses. Sendo uma das prioridades da ação governativa do XXI Governo Constitucional expressa no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a “aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (p. 2918), a diferenciação pedagógica revela-se uma medida essencial para atingir esse fim. Desta forma, no 1.º CEB deu-se continuidade à estratégia geral TTA, “em que se pretende que cada aluno trabalhe de acordo com as suas características pessoais: os interesses, as aprendizagens prévias e as limitações, mas fundamentalmente de acordo com as suas dificuldades e promovendo o desenvolvimento do seu potencial” (Pinto & Gomes, 2013, p. 109). Assim, os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens ativas e significativas, podendo desenvolver múltiplas competências, tanto ao nível dos conhecimentos curriculares como ao nível social, tais como: a autonomia, a cooperação, a responsabilidade, a autorregulação, o espírito crítico e a autorreflexão (Pinto & Gomes, 2013). Relativamente ao 2.º CEB, a diferenciação não foi tão bem conseguida, pois à semelhança do que eram as práticas das PC, só se construíram fichas de avaliação sumativa com questões adaptadas às especificidades de alguns alunos.

No que concerne à organização do currículo, em ambas as práticas foi condicionada pela que já havia sido decidida pelas instituições. Deste modo, tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB estavam decididos *a priori* os conteúdos a lecionar pelas estagiárias. Todavia, em ambos os contextos houve total abertura para se realizar as tarefas que se considerasse mais pertinentes. Quanto à gestão dos conteúdos e dos tempos,

apesar das semelhanças apresentadas, existe uma diferença que se considera pertinente abordar: a participação dos alunos na organização dos conteúdos. Enquanto que no 2.º CEB a organização era feita exclusivamente pelas PC e pelo par de estágio, no 1.º CEB os alunos tinham um papel preponderante na realização desta organização. Neste, os alunos eram incentivados a decidir o que queriam trabalhar, de entre as propostas apresentadas pelas docentes, em cada dia da semana e tempo do dia. Deste trabalho colaborativo surgia a Agenda Semanal, assim como os Planos do Dia.

3.3. Relação pedagógica

Um ambiente de aprendizagem saudável considera diversas dimensões – temporal, espacial, relacional, de recursos e estratégias – que, no seu conjunto, permitem a criação de um espaço educativo mais apelativo, motivacional e participativo (Freire-Ribeiro & Mesquita, 2020).

No presente subcapítulo dar-se-á destaque à dimensão relacional, e mais concretamente à relação professor-aluno. Deste modo, a relação em análise, denominada relação pedagógica, segundo Monteiro e Gonçalves (2019) “consiste no contacto interpessoal, que decorre num determinado espaço e tempo, o dito processo de ensino-aprendizagem” (p. 532) e corresponde à concretização da relação educativa. As mesmas autoras mencionam que para uma relação pedagógica saudável deve existir o contributo tanto do docente como do aluno, tratando-se, assim, de uma relação bidirecional. Nesta interação entre agentes privilegia-se a interação, a comunicação, a participação e o trabalho em conjunto, com o intuito de ambas as partes se sentirem envolvidas e, consequentemente, mais motivadas (Monteiro & Gonçalves, 2019).

Em ambas as práticas procurou-se adotar um ambiente saudável em sala de aula, pautado de empatia, confiança e, sobretudo, respeito entre docentes e alunos. Apesar do contraste nas competências sociais entre o contexto do 1.º CEB e o do 2.º CEB, crê-se que em ambos se conseguiu estabelecer uma relação pedagógica positiva e, como resultado, motivadora de aprendizagem.

Enquanto que no 1.º CEB a relação pedagógica entre a turma e a PC já refletia um clima de sala de aula saudável, podendo as estagiárias dar continuidade às estratégias já implementadas, no 2.º CEB foi diferente. Durante o período de observação constatou-se

que o comportamento das duas turmas revelava uma relação pedagógica frágil tanto com a docente de Matemática, como com a de Ciências Naturais. Se nas aulas de Matemática os alunos demonstravam receio em intervir, nas de Ciências Naturais adotavam um comportamento completamente desviante do aceitável em sala de aula, devido ao tipo de relação criada entre as professoras e os alunos.

Face ao exposto, e contactando com as consequências dos polos opostos, durante a prática adotou-se uma postura mais assertiva, em que, tal como defendido por Freire-Ribeiro e Mesquita (2020), o docente respeita os seus alunos e se faz respeitar. Tal atitude fez com que os alunos se empenhassem, envolvessem e participassem mais no trabalho que estava a ser realizado em sala de aula.

Desta forma, em ambas as práticas foi possível criar uma boa relação com os alunos e, assim, um ambiente de sala de aula saudável, “promotor do sucesso educativo e favorecedor de uma aprendizagem mais ativa, significativa e socializadora” (Freire-Ribeiro & Mesquita, 2020, p. 19)

3.4. Processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais

Por último, no que se refere aos processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais, em ambas as práticas a avaliação tornou-se um processo central do ensino-aprendizagem.

Segundo Vaz (2023), através da avaliação o docente tem a possibilidade de perceber se o caminho que traçou resultou efetivamente em aprendizagens dos alunos e, desta forma, adaptar e alterar, se necessário, métodos, objetivos e estratégias. Ou seja, o processo avaliativo apresenta-se como regulador das aprendizagens dos alunos e das práticas pedagógicas. Nesse sentido a avaliação pedagógica pode assumir várias intenções:

- a) identificar os aspetos mais e menos conseguidos dos alunos no que diz respeito às suas aprendizagens;
- b) acompanhar o progresso das aprendizagens dos alunos em direção aos níveis de desempenho que se consideram desejáveis;
- c) distribuir *feedback* de qualidade para apoiar os alunos nos seus

esforços de aprendizagem; d) atribuir notas; e e) distribuir *feedback* aos pais e encarregados de educação (Fernandes, 2021b, p. 6).

Relativamente à prática, tanto no 1.º CEB como no 2.º CEB antes da intervenção realizou-se uma avaliação diagnóstica, que de acordo com o n.º 2 do artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, “facilita a integração escolar dos alunos, sustenta a definição de estratégias de ensino e apoia a orientação escolar e vocacional” (p. 1125). Através deste processo, em cada contexto, identificaram-se as potencialidades e fragilidades das turmas em que se iria realizar a intervenção. Face ao identificado, identificou-se uma problemática e delinearam-se objetivos gerais que concorressem para a sua concretização.

Por sua vez, já no período de intervenção, em ambos os contextos, pretendeu-se adotar primordialmente a avaliação contínua de carácter formativo, definida pelo n.º 2 do artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, como geradora de “medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver e recorre a dispositivos de informação detalhada sobre os desempenhos” (p.1125).

A avaliação em questão realizou-se através do constante *feedback* aos alunos e entre alunos, assim como da análise às múltiplas produções dos mesmos e à sua participação em vários momentos de trabalho. Os dados recolhidos foram organizados em grelhas de registo e sintetizados em gráficos que permitiram aferir o desenvolvimento dos alunos. Deste modo, a avaliação formativa assumiu um carácter sistemático e contínuo ao longo de ambas as práticas. Este tipo de avaliação, pensado para a melhoria das aprendizagens, é utilizado “como diagnóstico, como meio de recolha de dados que permitam conhecer o estado das aprendizagens dos alunos e como móbil para organizar atividades de mediação e/ou de enriquecimento dessas aprendizagens” (Leite e Fernandes, 2002, p. 42).

Importa, no entanto, realçar que por imposição da instituição, no 2.º CEB a avaliação sumativa teve igualmente um papel de destaque. Assim, no final das Unidades Temáticas trabalhadas realizaram-se fichas de avaliação, tanto na área de Matemática como na área de Ciências Naturais. Este tipo de avaliação consiste, de acordo com o n.º 3 do artigo 24.º-A do Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, “na formulação de um juízo

global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (p. 1125).

No que toca aos comportamentos sociais, enquanto que no 1.º CEB a sua regulação era feita, essencialmente, a partir do Diário de Turma e do Conselho de Turma, em que os alunos tinham um papel ativo e quase autónomo, no 2.º CEB estes eram geridos pelas PC, sem grande abertura para a participação dos alunos na discussão e resolução.

Em suma, a avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais dos alunos resultou da comparação entre o que foi observado durante as semanas de observação e o que se verificou ao longo do período de intervenção e contribuiu para uma aprendizagem efetiva por parte dos discentes, pelo que cumpriu o seu propósito fundamental (Fernandes, 2021b).

PARTE II

| ' ' | ' ' |

1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| | ' ' | | ' ' |

O *feedback* é uma das principais competências que o professor deve mobilizar na sua prática pedagógica para garantir a adoção de uma avaliação formativa, i.e., uma avaliação *para* as aprendizagens, e, conseqüentemente, ter um impacto positivo nas aprendizagens dos seus alunos (Machado, 2021a).

Não obstante, considerando o *feedback* como a “troca de informações escritas ou verbais sobre a aprendizagem” (Lopes et al., 2019, p. 102) este pode ter diferentes transmissores e recetores. Assim, como mencionam Lopes et al. (2019) o *feedback* pode ser dado do professor ao aluno, do aluno ao professor, ou entre alunos, usualmente designado *feedback* entre pares.

Desde o início da minha formação enquanto futura professora que o tema *feedback* avaliativo, e mais concretamente o *feedback* entre pares, me suscitou interesse. Logo, neste momento em que se tornou necessário a realização de um RF com uma componente investigativa, o tema *feedback entre pares* como objeto de estudo foi o que me suscitou mais interesse e motivação. A escolha referida respeitou o que Sousa e Batista (2014) identificam como critérios para a definição de objetos de estudo: “(i) critério da familiaridade do objeto de estudo; (ii) critério da afetividade; e (iii) critério dos recursos” (p. 19). Demonstrando, o *feedback* entre pares nunca foi uma prática presente no meu percurso académico, sendo as minhas aprendizagens apenas avaliadas através da atribuição de classificações (critério da familiaridade). Assim, após contactar com a prática ao longo das PES e poder constatar a riqueza da mesma, ganhei interesse em aprofundar o meu conhecimento sobre o tema (critério da afetividade). Por último, o critério dos recursos foi considerado, uma vez que, no contexto da PES II no 1.º CEB, a PC incutia o hábito de os alunos comentarem frequentemente tanto o trabalho como o comportamento dos colegas em rotinas como apresentações orais ou Conselho de Turma.

A literatura defende que o *feedback* entre pares permite que os alunos desenvolvam a sua competência reflexiva, pois ao avaliarem o seu trabalho e o de outros, e ao considerarem a avaliação recebida, “desenvolvem competências de análise e avaliação, de comunicação e de autorregulação, além de adquirirem um conhecimento mais profundo dos critérios de desempenho” (Lopes et al., 2019, p. 109).

Considerando os fatores supramencionados, assim como as fragilidades da turma de 4.º ano de escolaridade em que ocorreu a PES II do 1.º CEB (cf. Anexo B), definiu-se

como problemática do presente estudo: *De que forma o feedback dado por alunos do 4.º ano a produções textuais de colegas promove a melhoria das suas próprias produções?* Dado que a problemática apresentada foi possível ser respondida com os dados recolhidos e analisados, na mesma medida em que foi um contributo para o conhecimento científico, pode-se afirmar que respeitou os critérios de avaliação de problemas de investigação: exequibilidade, relevância e clareza (Sousa & Baptista, 2014).

Considerando a problemática apresentada, definiu-se como objetivo geral, ou seja, o principal propósito da investigação (Sousa & Batista, 2014), *compreender de que forma alunos do 4.º ano mobilizam o feedback que deram a produções textuais de colegas nas suas próprias produções.*

A partir desta problemática surgiram questões orientadoras do estudo, para as quais se procurou encontrar resposta durante a investigação, nomeadamente: (i) que tipos de erros os alunos de 4.º ano dão em produções textuais?; (ii) de que modo os alunos de 4.º ano dão *feedback* a produções textuais?; e, (iii) que melhoramentos se verificam nas produções textuais de alunos de 4.º ano após o *feedback* que deram?.

Tendo em vista a problemática e objetivo geral definido, e partindo das questões orientadoras formuladas anteriormente, estabeleceram-se objetivos específicos do estudo que permitiram “o acesso gradual e progressivo aos resultados finais” (Sousa & Batista, 2014, p. 26), sendo estes:

- (i) *identificar o tipo de erros em produções textuais de alunos do 4.º ano;*
- (ii) *caracterizar o feedback dado a produções textuais de alunos do 4.º ano;*
- (iii) *analisar as produções textuais de alunos do 4.º ano após o feedback concedido.*

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo é apresentada a revisão de literatura, em que se pretende explicitar os conceitos fundamentais inerentes ao tema e sistematizar dados relativos a estudos associados à problemática e respetivas formas de resolução. Desta forma, explicitar-se-á conceitos relativos à (i) avaliação pedagógica e ao (ii) *feedback* avaliativo, sendo que neste dar-se-á destaque ao *feedback* entre pares; em seguida, apresentar-se-á as competências que os alunos de 1.º CEB devem mobilizar nas suas produções textuais, e mais concretamente na produção de textos narrativos.

2.1. Avaliação pedagógica

A avaliação é um processo central na regulação do ensino e da aprendizagem (Lopes & Silva, 2020), pois através desta os docentes têm a possibilidade de melhorar o seu ensino e os alunos a sua aprendizagem (Fernandes, 2011). Face ao exposto, torna-se imprescindível compreender conceitos fundamentais relativamente à mesma.

Considerando os n.º 1 e 2 do artigo 23.º do Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, a avaliação enquanto processo regulador do ensino e da aprendizagem, orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas, tendo como principal finalidade “a melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica” (p. 1124). Quando se refere a avaliação como processo regulador, subentende-se “todo o acto intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua directamente para a progressão e/ou redireccionamento dessa aprendizagem” (Santos, 2002, p. 1).

Para que a avaliação constitua um processo efetivamente regulador é necessário que seja, segundo Fernandes (2011), credível, rigorosa, ética e útil para todos os envolvidos. Para tal, o mesmo autor refere que os dados recolhidos e que servirão para analisar as aprendizagens devem provir de fontes o mais diversificadas possível.

Não obstante a exigência do processo, a avaliação não pode tomar conta do processo ensino-aprendizagem, i.e., tem de ser compatível com a vida pessoal e profissional tanto do avaliador como do avaliado, “tem que ser sempre simples, sem ser simplista” (p. 84) e tem de ser exequível (Fernandes, 2011).

Apesar do já referido, o conceito “avaliação” tem inerente a ele múltiplos significados, sendo que destes os que mais se destacam são: “verificar; interpretar; medir;

entender; aprender; comparar; emitir juízos de valor; julgar; compreender; apreciar” (Lopes & Silva, 2020, p. 1). Desta forma, é possível identificar diferentes perspetivas de avaliação.

As perspetivas identificadas estão associados três tipos de avaliação: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Fernandes (2011) no seu trabalho realça que a adoção dos conceitos de avaliação diagnóstica, avaliação formativa e de avaliação sumativa constituiu um dos marcos da história da avaliação educacional, mais concretamente no âmbito da avaliação das aprendizagens dos alunos.

Enquanto que a avaliação formativa é característica de uma avaliação *para* a aprendizagem ou *como* aprendizagem, a avaliação sumativa assume-se como a avaliação *de* aprendizagens (Pedrosa et al., 2022). Desta forma, estes tipos de avaliação “têm naturezas e propósitos distintos, ocorrem em momentos distintos e têm inserções pedagógicas distintas” (Fernandes, 2021c, p.4). Todavia, apesar das disparidades, qualquer uma das abordagens deve ser rigorosa na recolha de informação e de comunicação com os alunos, devendo-se complementar de modo a contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens dos discentes (Fernandes, 2021c).

Centre-se na avaliação formativa, visto ser o foco da presente investigação. Esta, por natureza, está integrada nos processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com o n.º 2 do artigo 24.º-A do Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, a avaliação formativa

assume carácter contínuo e sistemático, devendo recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade das aprendizagens e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo aos professores, aos alunos, aos encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias (p. 1125).

Ou seja, ao contrário do que acontece com a avaliação sumativa, este tipo de avaliação ocorre ao longo do processo ensino-aprendizagem e envolve vários agentes

educativos na recolha sistemática de dados sobre a aprendizagem e, conseqüentemente, sobre o ensino (Lopes & Silva, 2020). Explicitando, neste processo avaliativo recolhem-se dados que informam os alunos sobre

- a) o que têm de aprender no final de um dado período de tempo; b) a situação em que se encontram quanto às aprendizagens que têm de desenvolver; e c) os esforços que têm de fazer para aprenderem o que está previsto e descrito nos documentos curriculares (Fernandes, 2021a, p. 3).

Assim como dados que dão informações úteis ao docente sobre a sua ação pedagógica, de modo que este possa refletir sobre que estratégias precisa ajustar, alterar ou introduzir no seu ensino para que os alunos atinjam os objetivos definidos. Essencialmente, a avaliação formativa visa melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos, fornecendo dados aos docentes que possibilitem adequar o ensino às dificuldades de aprendizagem dos alunos (Lopes & Silva, 2020).

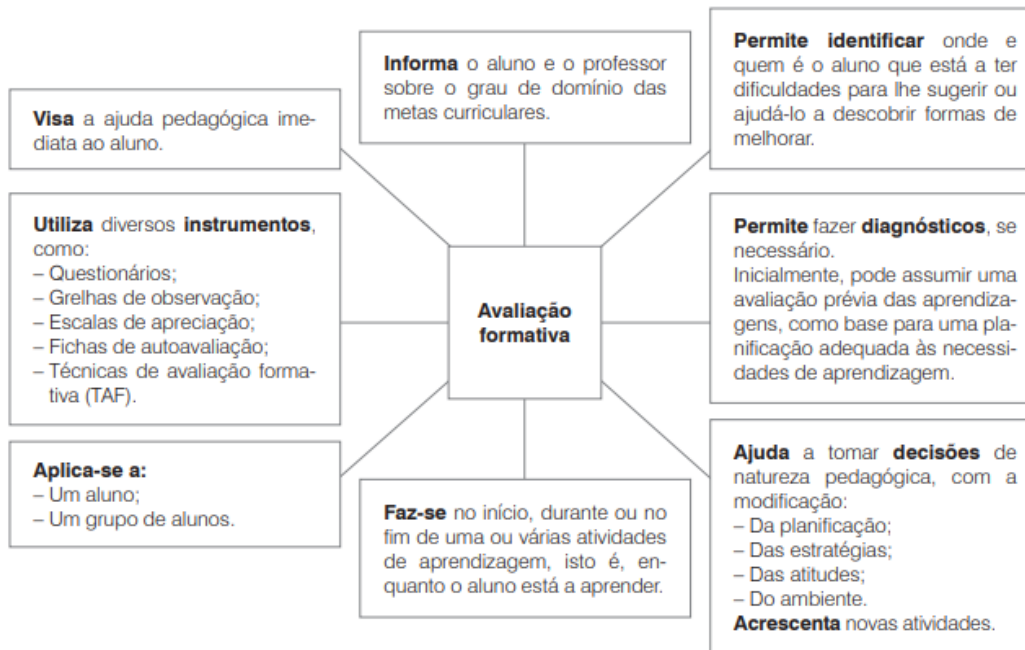
Além das características já elencadas – continuidade e sistematicidade -, a avaliação formativa pressupõe-se também criterial, pois as aprendizagens dos alunos são analisadas de acordo com critérios de avaliação definidos previamente, e *ipsativa*, porque está centrada no aluno, não o comparando com outros e considerando fatores como o esforço, o contexto em que o trabalho se desenvolveu e os progressos (Fernandes, 2011).

De acordo com Lopes e Silva (2020), o facto de professores recorrerem a uma prática pedagógica assente na avaliação formativa permite aos alunos focarem-se no trabalho que estão a desenvolver, avaliarem a sua qualidade e monitorizarem o seu progresso. Desta forma, tornam-se verdadeiros aprendizes, pois têm as ferramentas necessárias para compreender o que aprendem e como aprendem, tornando as suas aprendizagens mais significativas (Lopes & Silva, 2020).

A figura 1 sintetiza as múltiplas características, valências e finalidades de uma efetiva avaliação para as aprendizagens – avaliação formativa.

Figura 1

Avaliação formativa



Nota. Retirado de Lopes e Silva (2020, p.14).

Apesar das evidências elencadas, tal como Fernandes (2005) expõe, a prática de avaliação formativa como é caracterizada no presente estudo é pouco implementada nos sistemas educativos, dando-se primazia à avaliação de natureza sumativa e voltada para a atribuição de classificações.

É emergente que nos sistemas educativos se recorra à avaliação formativa! “Os alunos precisam de orientações sistemáticas e de avaliações do seu trabalho e dos seus desempenhos que os ajudem a melhorar as suas aprendizagens, que os estimulem e que os motivem” (Fernandes, 2004, p. 20).

Em suma, o processo avaliativo formativo pressupõe uma articulação coerente e consistente entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação, e para tal o *feedback* é a ponte de ligação entre os processos envolvidos (Fernandes, 2005).

2.2. Feedback avaliativo

O *feedback* corresponde à “troca de informações escritas ou verbais sobre a aprendizagem” (Lopes et al., 2019, p. 102), com a premissa de melhorar o processo

ensino-aprendizagem. Durante este processo o “avaliador” situa o avaliado nas suas aprendizagens e orienta-o de forma a colmatar eventuais dificuldades (Fernandes, 2005). A informação partilhada pode corresponder a uma interação entre professor-aluno, ou seja, *feedback* disponibilizado pelo professor ao aluno, entre aluno-professor, ou entre alunos, o designado *feedback* entre pares (Lopes et al., 2019).

Sendo o seu intuito a melhoria do processo ensino-aprendizagem importa explicitar de que forma o *feedback* contribui para tal. Assim, tal como mencionado, através da informação que recebeu, o aluno toma consciência do trabalho que realizou, nomeadamente dos aspetos positivos e dos aspetos a melhorar, sendo que estes devem ser acompanhados de sugestões de melhoria. Deste modo, o discente consegue posicionar-se face aos objetivos que tem de atingir e às competências que tem de desenvolver e trabalhar nesse sentido. Por sua vez, o docente tem a possibilidade de compreender as fragilidades dos seus alunos e fazer as devidas alterações na sua ação pedagógica de forma a colmatá-las (Fialho et al., 2020).

Face ao exposto, é possível identificar um conjunto complexo de componentes que se traduzem em diversos procedimentos como, por exemplo, analisar, refletir, corrigir, quando realizamos o designado *feedback*. De acordo com Machado (2021a), essas componentes complementam-se e só a presença de todas garante uma melhoria efetiva das aprendizagens dos alunos. Desta forma, “para se implementar um sistema de *feedback* é preciso considerar, pelo menos, três componentes distintas: *feed up*, *feed back* e *feed forward*” (Machado, 2021a, p. 4).

No que se refere à componente *feed up*, Machado (2021a) explica que esta consiste na definição e clarificação dos objetivos de aprendizagem a atingir, bem como dos critérios de avaliação. Importa destacar que a compreensão dos alunos face aos objetivos a atingir condiciona o seu sucesso escolar, ou seja, quanto melhor perceberem o que se espera deles melhores resultados terão. Assim, considerando o estabelecido, objetivos e critérios, tanto professores como alunos “desenvolvem processos de regulação e autorregulação, numa lógica formativa” (p.4). Esta componente do sistema de *feedback* é importantíssima na relação pedagógica, pois através dela estabelece-se uma relação de confiança entre os intervenientes. Relativamente ao *feed back*, trata-se da informação, oral ou escrita, dada ao aluno sobre o seu desempenho ou sobre o trabalho que realizou.

Segundo o mesmo autor, a informação transmitida deve contemplar a avaliação do progresso do aluno, bem como sugestões do que o mesmo pode fazer para atingir os objetivos definidos no *feed up*. Porém, para uma efetiva avaliação formativa é necessário ir além da informação transmitida, é preciso que se criem novas possibilidades de aprendizagem e aplicação. Neste sentido, introduz-se a componente *feed forward*. O *feed forward* permite que os professores analisem, reflitam e reorganizem a sua ação pedagógica, bem como o apoio que dão aos seus alunos. Por outras palavras, o docente tem oportunidade de ajustar e mudar o seu ensino com o intuito de os alunos atingirem os objetivos definidos e, assim, melhorarem as suas aprendizagens.

Em síntese, o sistema de *feedback* constitui um processo reflexivo para todos os envolvidos (Lopes et al., 2019). Aos professores são disponibilizadas informações que lhes permitem adequar o ensino às necessidades dos alunos e aos alunos informações sobre o que ainda têm de melhorar, assim como o que devem fazer para que tal aconteça.

Apesar dos benefícios, Machado (2021a) alerta que a investigação tem realçado que nem todo o *feedback* é eficaz e produz efeitos positivos. O autor afirma que o *feedback* se realizado erroneamente constitui “um sério obstáculo a que as mesmas [aprendizagens] ocorram, originando até consequências contraproducentes” (p. 4). Assim, importa esclarecer quando e como o *feedback* deve ser transmitido de forma a beneficiar na plenitude os seus prós.

Desta forma, o principal princípio para que o *feedback* adquira carácter formativo é que ocorra durante o processo ensino-aprendizagem, de modo que as informações transmitidas possam “ser imediatamente usadas quer pelo professor na melhoria do seu ensino, quer pelos alunos na melhoria da sua aprendizagem” (Lopes et al., 2019, p.102). Além de ser dado durante o processo ensino-aprendizagem, é importante que o *feedback* seja compreendido pelo destinatário pois, após ser recebido, está implícito qualquer tipo de ação, ou conjunto de ações (Fernandes, 2005). Desta forma, só quando o aluno tem capacidade de interpretar o que lhe foi transmitido é que o consegue mobilizar para as suas aprendizagens e, assim, melhorá-las (Fernandes, 2005).

Aos pontos já referidos acresce-se a forma como se dá *feedback*. Desta forma, tal como já mencionado, o *feedback* pode ser transmitido oralmente ou por escrito, tendo cada formato as suas vantagens. Lopes et al. (2019) referem que *feedback* oral tem a

vantagem de poder ser facilmente fornecido quando a aprendizagem está a decorrer e ser altamente eficaz. Por sua vez, o *feedback* escrito tem como vantagem o facto de poder ser consultado em diferentes momentos e de se poder monitorizar se é mobilizado para a melhoria das aprendizagens (Lopes et al., 2019). Neste ponto Machado (2021a) vai mais além e menciona que a forma como se dá *feedback* deve considerar quatro variáveis: o tempo, a quantidade, o modo e a audiência (cf. Anexo H). Em síntese,

o *feedback* deve ser dado enquanto os alunos ainda têm plena consciência do objetivo de aprendizagem e tempo para agir sobre ele, na quantidade suficiente para compreenderem o que têm que fazer e sem que o trabalho seja feito por eles, de acordo com o meio mais adequado e eficaz e de forma a atingir determinados alunos com uma informação específica (Machado, 2021a, p. 8).

Por fim, importa compreender que conteúdo o *feedback* deve abranger. Neste caso, Machado (2021a) refere que se deve atender às variáveis foco, comparação, função e valência (cf. Anexo I). De acordo com estas variáveis, o autor refere que

o *feedback* é mais eficaz quando se foca na tarefa, no processo e/ou na autorregulação (normalmente, é ineficaz quando se foca na pessoa), privilegia a comparação com critérios de avaliação ou rubricas, procura descrever mais do que julgar e assume um carácter positivo (descreve o que foi bem feito e fornece sugestões sobre aquilo que pode ser melhorado) (p. 10).

Em suma, considerando todas as características elencadas, o *feedback* mais eficaz será aquele que promover a melhoria das aprendizagens dos alunos, respeitando a diversidade e garantindo a inclusão (Machado, 2021a).

2.2.1. *Feedback* entre pares

Como supramencionado, o *feedback* pode ser disponibilizado por diferentes agentes, podendo ocorrer do professor para aluno, do aluno para professor, ou entre

alunos – *feedback* entre pares (Lopes et al., 2019). No presente subcapítulo focar-se-á este último modelo de interação.

De acordo com Santos (2002) em situações de comunicação em que é pretendido que os alunos deem *feedback* aos colegas está-se perante um processo interno e externo para o aprendente, uma vez que ele e outros estão envolvidos. A autora refere que em situações deste tipo os alunos são desafiados a analisar, refletir, explicar, justificar e argumentar as suas ideias e opiniões sobre o trabalho produzido pelos colegas. Ou seja, têm oportunidade não só de auxiliar o processo de aprendizagem do outro, assim como vivenciar “experiências ricas na reestruturação dos seus próprios conhecimentos, na regulação das suas aprendizagens, e no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia” (Santos, 2002, p. 2). Machado (2021b) corrobora tal evidência, explicando que o facto de os alunos participarem ativamente neste processo de avaliação formativa faz com que progrediam a sua autonomia e se tornem mais responsáveis pela sua aprendizagem, resultando, assim, em aprendizagens mais eficazes, significativas, profundas e, conseqüentemente, com maior sucesso.

Face ao exposto, importa compreender de que forma a participação dos discentes na avaliação dos seus pares promove o desenvolvimento das competências mencionadas – reestruturação dos conhecimentos, regulação das aprendizagens e desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia. Deste modo, para um *feedback* pertinente e objetivo, os alunos têm numa primeira instância de compreender os critérios de avaliação da tarefa que estão a avaliar e, conseqüentemente, os objetivos que se pretende atingir com a mesma. Posteriormente, terão oportunidade de desenvolver “competências de reflexividade e autorreflexividade inerentes à qualidade e à efetividade” (Machado, 2021b, p. 9), i.e., ao avaliar o trabalho do seu par fará paralelismo com o seu próprio trabalho e assim melhorará a própria autoavaliação. Por fim, o facto de lhes ser atribuído o papel de “avaliador” incute-lhes o sentido de responsabilidade, pois estarão consciente do papel relevante que terão no processo de aprendizagem tanto dos colegas como nos seus (Machado, 2021b). Machado e Pinto (2014) complementam, mencionando que o *feedback* entre pares possibilita que alunos corrijam de forma autónoma as lacunas identificadas no trabalho sem a necessidade de intervenção direta do professor – regulação das aprendizagens e desenvolvimento da autonomia.

Apesar das evidentes potencialidades que o *feedback* entre pares oferece ao processo de aprendizagem dos alunos, este ainda é desvalorizado como prática de uma avaliação efetivamente formativa (Machado & Pinto, 2014). Os mesmos autores no seu estudo intitulado *Os contributos da coavaliação entre pares, através do feedback, na regulação das aprendizagens* afirmam efetivamente que "a falta de práticas avaliativas formativas em que alunos providenciem *feedbacks* aos seus pares como elemento de avaliação regulador da aprendizagem (...) é pouco ponderada e utilizada" (p. 319).

Todavia, apesar dos benefícios intrínsecos à prática em análise, importa salientar que, tal como Machado (2021b) ressalva, a participação dos alunos no processo de avaliação em momento algum deve substituir a atuação do professor. Contrariamente, a inclusão dos alunos neste processo acarreta maior responsabilidade ao professor, pois, dada a inexperiência dos discentes, é necessário que alguém assuma o papel de guiar o *feedback* dado pelos mesmos, com o intuito de este ser o que se espera de um *feedback*: "específico, apropriado, de alta qualidade, oportuno, preciso, construtivo, focado nos resultados, encorajador, positivo, compreensível e focado no que é feito corretamente e no que precisa de ser melhorado" (Lopes et al., 2019, p. 109).

2.3. Produções textuais no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O domínio da linguagem escrita tem um papel de destaque no quotidiano de cada indivíduo, uma vez que em muitas atividades é preciso mobilizar uma escrita eficiente. Dada a importância mencionada, existe um reconhecimento geral de que o domínio da escrita é condição essencial para o sucesso tanto escolar como profissional (Santos & Barrera, 2015).

Ao longo do 1.º CEB, relativamente à área curricular de Português, mais concretamente, pretende-se que os alunos desenvolvam competências nucleares em diversos domínios, sendo que nestes está incluída a expressão escrita (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018). Nesta, é esperado que no final do ciclo os alunos dominem técnicas básicas para a escrita de textos, o que implica o desenvolvimento de competências específicas, tais como "compor um texto com uma organização discursiva adequada, diversidade vocabular; cumprir as normas, como a ortográfica, e adequar os sinais específicos de representação escrita da língua" (DGE, 2018, p. 3).

Considerando o 4.º ano em específico, visto ter sido neste que ocorreu a PES, o ensino, no que se refere ao domínio da escrita, está direcionado para o desenvolvimento da “competência da escrita que inclua saber escrever de modo legível e saber usar a escrita para redigir textos curtos ao serviço de intencionalidades comunicativas (...) com a aplicação correta das regras de ortografia e de pontuação” (DGE, 2018, p. 4). Desta forma, de acordo com o documento orientador *Aprendizagens Essenciais* para o 4.º ano (DGE, 2018) espera-se que os alunos sejam capazes de:

- Escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto.
- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo.
- Usar frases complexas para exprimir sequências e relações de consequência e finalidade.
- Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto.
- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).
- Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica (pp. 10-11).

Uma vez que a linguagem escrita é um produto linguístico mais refinado do que a oral, quando se produz um texto é necessário ter em consideração diversos aspetos, de modo que a mensagem transmitida seja coerente e coesa (Santos & Barrera, 2015). Assim, como evidenciam Barbeiro e Pereira (2007), quando se redige um documento escrito mobilizam-se competências diversas, nomeadamente: a competência compositiva, a competência ortográfica e a competência gráfica.

Considerando a complexidade inerente ao processo de escrita, assim como os diversos fatores que o influenciam – cognitivos, emocionais e sociais – é importante

ponderar este processo além da redação de um texto (Barbeiro & Pereira, 2007). Deste modo quando se escreve deve-se ter em consideração três componentes textuais: planificação, textualização e revisão.

Explicitando, a componente de planificação do processo de escrita permite “estabelecer objectivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18). De acordo com os autores, o domínio da escrita de cada aluno é influenciado pela capacidade que este tem de planificar os seus textos. Relativamente à textualização, é a componente dedicada à efetiva redação do texto. Durante esta surgem expressões linguísticas, organizadas em frases e parágrafos, que hão de formar o texto. Por fim, a componente de revisão é marcada pela reflexão sobre o que foi produzido. Nesta lê-se, avalia-se e corrige-se ou reformula-se o texto que foi escrito (Barbeiro & Pereira, 2007).

Importa referir que as componentes mencionadas podem ocorrer em momentos distintos do processo de escrita, por exemplo, durante a textualização pode existir a necessidade de planificar além do que já havia sido planificado (Barbeiro & Pereira, 2007).

2.3.1. Texto narrativo

Se anteriormente se contextualizou a realização de produções textuais no 1.º CEB, no presente subcapítulo analisar-se-á a produção de um tipo de texto em específico – texto narrativo.

Numa primeira instância importa esclarecer o que é um texto. Assim, de acordo com Santos e Barrera (2015), um texto corresponde a “uma mensagem materializada em um artefacto que fornece um contexto para a interpretação dos sinais escritos” (p. 254). A mensagem referida resulta da articulação e conexão entre grupos frásicos, frases, parágrafos que devem ter coerência e coesão entre si. Realce-se que nem todos os textos têm traços idênticos, logo tornou-se emergente criar uma categorização quanto ao tipo de texto (Lopes et al., 2018). É nesta medida que surge o texto narrativo com características próprias.

De acordo com Lopes et al. (2018) “o texto narrativo apresenta pelo menos uma sequência narrativa-tipo (...), constituída por acontecimentos articulados entre si, vividos por personagens, num determinado espaço e tempo” (p. 344). Não obstante, Santos e Barrera (2015) realçam que para um texto se tratar efetivamente de uma narrativa é necessário que os acontecimentos contados respeitem uma ordem cronológica e lógica – coerência –, além disso é necessário que ocorra uma “transformação entre uma situação ou estado inicial e a situação ou o estado final” (p. 254).

Desta forma, a sequência narrativa-tipo organiza-se em três momentos principais: (i) situação inicial/introdução; (ii) enredo/desenvolvimento; e (iii) situação final/conclusão (Lopes et al., 2018). Na situação inicial são apresentadas a(s) personagem(ns) envolvida(s) na trama, assim como a localização espaço-temporal em que ocorreu a narrativa. De seguida, no enredo, apresenta-se a situação que perturbou o equilíbrio inicial (complicação), as peripécias que advieram da situação perturbadora (ação), assim como o que aconteceu após a complicação (resolução). Importa esclarecer que apesar de se nomear este momento por “resolução”, este não tem de corresponder necessariamente à solução de um problema. Por fim, na situação final é apresentada a consequência da resolução (Lopes et al., 2018).

Apesar de não se incluir na sequência narrativa-tipo, em alguns textos narrativos tradicionais após a situação final é apresentada uma moral da história. Esta “íntegra, numa visão de conjunto, todos os outros momentos, colocando-os ao serviço de uma intenção, de um objetivo” (Lopes et al., 2018, p. 344).

Estudos (Sousa & Silva, 2003) revelam que o texto narrativo é o mais privilegiado no 1.º CEB, principalmente devido à faixa etária dos alunos e por ser o primeiro com que têm contacto, seja oralmente ou por escrito. Todavia, apesar da familiaridade, são muitos os alunos que chegam ao final do ciclo ainda com várias dificuldades na produção deste tipo de texto (Sousa & Silva, 2003). Desta forma, Niza et al. (2011) realça a importância de ao longo de cada ano letivo os alunos produzirem múltiplos textos do mesmo tipo, pois crê-se que só através do treino é que desenvolverão as competências previstas nos documentos orientadores.

3. METODOLOGIA

| | " | | " | |

No presente capítulo é apresentada a metodologia que sustentou o processo investigativo do estudo em análise. Numa primeira instância serão apresentadas as opções metodológicas, nomeadamente a natureza do estudo e os métodos e técnicas de recolha e análise de dados; posteriormente será apresentada uma caracterização dos participantes do estudo; e, por fim, serão apresentados os princípios éticos tidos em consideração ao longo do processo de investigação.

3.1. Opções metodológicas

Segundo Sousa e Baptista (2014) “a metodologia de investigação consiste num processo de seleção da estratégia de investigação” (p. 52). Assim, no presente subcapítulo será apresentada a natureza do estudo, assim como os métodos e técnicas de recolha e análise de dados que se consideraram mais adequados para atingir os objetivos que se definiram para o estudo.

3.1.1. Natureza do estudo

Tendo em consideração o objeto de estudo – *feedback* entre pares –, bem como os objetivos definidos com a realização da investigação, a metodologia que se afigurou mais adequada foi a de natureza qualitativa. O método de investigação qualitativa tem como objeto de estudo as suas intenções e situações, quer isto dizer que se investigam ideias e descobrem-se significados nas ações de individuais e nas interações sociais dos participantes do processo investigativo (Coutinho, 2011). A adequação do método é ainda justificado pelo facto de o objetivo geral do presente estudo – *compreender de que forma alunos do 4.º ano mobilizam o feedback que deram a produções textuais de colegas nas suas próprias produções* – concorrer para o melhoramento da prática individual dos participantes, principal objetivo da metodologia qualitativa – melhorar a prática individual (Coutinho, 2011).

Coutinho (2011) e Sousa e Baptista (2014) explicitam que este tipo de metodologia é indutivo e descritivo, pois o investigador, considerando os dados recolhidos procura encontrar padrões e a partir destes desenvolver conceitos, ideias e entendimentos. Ou seja, o foco não se cinge aos resultados da investigação, pois o próprio processo tem igual relevância (Sousa & Baptista, 2014).

Quanto ao *design* do estudo, a investigação desenvolvida para o presente RF tratou-se de um estudo de caso. De acordo com Coutinho (2011), o estudo de caso corresponde a um “estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso””, que no presente trabalho corresponde ao grupo de alunos do 4.º ano. A finalidade desta pesquisa é holística, uma vez que “visa preservar e compreender o caso no seu todo e na sua unicidade” (Coutinho, 2011, p. 293).

3.1.2. Técnicas de recolha de dados

Após a definição da natureza do estudo importou definir como é que se iria obter dados que respondessem às questões de investigação, assim foi necessário definir quais as técnicas de recolha de dados. Estas, segundo Sousa e Baptista (2014) são “o conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação” (p. 70).

Face ao exposto, considerou-se que a técnica de recolha documental seria a mais adequada. Esta constitui-se como uma técnica importante na investigação qualitativa, pois permite a “descoberta de novos aspectos sobre um tema ou problema” (Sousa & Baptista, 2014, p. 89).

Deste modo, para a recolha de dados, durante o período de intervenção, realizou-se semanalmente a rotina “Escrita Temática” (cf. Anexo J), em que era proposto aos alunos a realização de um texto narrativo, tendo em consideração um determinado tema (cf. Anexo K). Desta forma, as produções dos alunos constituíram dados da presente investigação. Além das produções textuais, os *feedbacks* escritos entre pares constituíram igualmente dados importantes para aferir o cumprimento dos objetivos específicos definidos. Deste modo, durante a rotina TTA, foi pedido aos alunos que dessem *feedback* aos textos dos colegas, tendo em consideração a grelha disponibilizada (cf. Anexo L). Considerou-se pertinente disponibilizar um recurso que guiasse o *feedback* dos alunos, sem o condicionar, pois tal Lopes et al. (2019) explicam, dada a inexperiência dos discentes, é necessário que o docente assuma o papel de guiar o *feedback*, com o intuito de este ser “específico, apropriado, de alta qualidade, oportuno, preciso, construtivo, focado nos resultados, encorajador, positivo, compreensível e focado no que é feito corretamente e no que precisa de ser melhorado” (p. 109). Assim, o recurso criado incluía

uma parte que os alunos tinham de preencher de acordo com os parâmetros apresentados e outra em que preenchiam livremente os espaços “Gostei que...”, “Acho que ainda podes melhorar...” e “Sugiro que...”. Face ao exposto, os instrumentos utilizados para a recolha documental foram as produções dos alunos, mais especificamente os textos realizados e os *feedbacks* escritos disponibilizados.

A tabela 3 sintetiza de que forma as técnicas de recolha de dados e os instrumentos concorreram para dar resposta a cada objetivo específico da investigação.

Tabela 3

Objetivos específicos e respetivas técnicas de recolha de dados e instrumentos

Objetivos específicos	Técnicas de recolha	Instrumentos
<i>Identificar o tipo de erros em produções textuais de alunos do 4.º ano</i>	Recolha documental das produções dos alunos	Produções textuais dos alunos
<i>Caracterizar o feedback dado a produções textuais de alunos do 4.º ano</i>	Recolha documental do feedback entre pares	<i>Feedback</i> escrito entre pares
<i>Analisar as produções textuais de alunos do 4.º ano após o feedback concedido</i>	Recolha documental das produções dos alunos e do feedback entre pares	Produções textuais dos alunos e <i>feedback</i> escrito entre pares

Nota. Elaborado pela autora.

3.1.3. Técnicas de análise de dados

Relativamente à análise e interpretação dos dados, “processo de decomposição de um todo nos seus elementos, procedendo posteriormente à examinação – de uma forma sistemática – parte por parte” (Sousa & Baptista, 2014, p.106), esta baseou-se na análise de conteúdo. De acordo com Sousa e Baptista (2014), a análise de conteúdo decorre da análise documental e consiste numa análise aprofundada dos dados recolhidos.

No que concerne à investigação em análise, para analisar o conteúdo das produções textuais dos alunos construiu-se uma grelha de avaliação (cf. Anexo M), que permitiu não só averiguar a evolução das mesmas, como identificar em que parâmetros de avaliação é que os alunos tinham mais fragilidades. Os parâmetros mencionados foram definidos tendo em consideração os critérios de avaliação de provas externas, neste caso

provas finais, aplicadas ao 4.º ano². Para além das produções textuais dos alunos, os próprios *feedbacks* escritos constituíram-se como instrumentos de análise de dados, pois permitiram caracterizar o *feedback* dado.

3.2. Caracterização dos participantes

O estudo em análise realizou-se na instituição em que decorreu o estágio pedagógico da PES II em 1.º CEB, já descrita no primeiro capítulo da primeira parte do presente RF.

Relativamente à amostra, esta foi composta por 12 alunos da turma de 4.º ano em que ocorreu a intervenção pedagógica no 1.º CEB. Sete dos participantes eram do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos. Apesar de a turma ser constituída por 25 alunos só participaram no estudo 12, pois tendo em consideração o tempo entre a prática e a entrega do RF não seria possível analisar os dados de todos os alunos. Assim, tendo por base o conhecimento da turma, selecionou-se como participantes os discentes que ao longo da intervenção demonstravam maior interesse e motivação na realização da rotina “Escrita Temática”, garantindo que os textos escritos e o *feedback* concedido não foram produzidos superficialmente, contribuindo para dados mais consistentes para esta investigação. Importa, no entanto, ressaltar que se acredita piamente que a investigação ficaria enriquecida com a participação de todos os elementos da turma que desenvolveram este trabalho.

Para a escolha da amostra teve-se a preocupação de que esta fosse representativa da população – turma – (Sousa & Baptista, 2014). Logo, para além do interesse e motivação demonstrados, escolheu-se como participantes alunos que espelhassem tanto as fragilidades como as potencialidades identificadas ao nível da escrita. Deste modo, como ponto de partida, os participantes do estudo demonstravam gosto pela escrita, todavia não mobilizavam as várias componentes textuais – planificação, textualização e revisão – na produção dos seus textos. À fragilidade mencionada acresce-se o reduzido domínio e mobilização de regras ortográficas durante o processo de escrita.

² Consultados em https://www.examesnacionais.com.pt/exames-nacionais/4ano/2015-1fase/4ano_Portugues_Criterios.pdf

3.3. Princípios éticos no processo de investigação

Durante todo o processo de investigação considerou-se os princípios e orientações práticas definidos no documento *Carta Ética* criada pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. O documento em questão tem como finalidade constituir-me como um referencial de boas práticas (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação [SPCE], 2014).

Face ao exposto, durante todo o processo estabeleceu-se uma relação com os participantes da investigação pautada pelo “princípio fundamental de respeito por cada Pessoa” (SPCE, 2014, p. 7).

Deste modo, uma vez que os participantes de uma investigação devem ser informados e esclarecidos sobre todos os aspetos desta, foi enviado um consentimento informado aos representantes legais dos participantes, ou seja, os seus Encarregados de Educação, com toda a informação que se considerou pertinente (cf. Anexo N).

Ao longo da investigação, assim como na elaboração do presente RF, teve-se a preocupação de garantir o anonimado e confidencialidade dos alunos, atribuindo-lhes códigos. Além do princípio da confidencialidade/privacidade, todos os participantes foram informados quanto à natureza da investigação, bem como aos seus objetivos, tendo-lhes sido explicado que a qualquer momento poderiam desistir da sua participação. Apesar de terem sido informados quanto à finalidade do estudo e como os seus resultados tinham fins meramente académicos, quando o RF estiver terminado será enviado aos participantes como forma de agradecimento pela sua participação e para que tenham conhecimento dos resultados que daí advieram.

Por fim, importa realçar que ao longo de todo o processo investigativo se tentou conciliar as necessidades dos alunos com as do estudo, sem que as segundas em algum momento se sobrepusessem.

4 . RESULTADOS

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo serão apresentados os resultados do estudo, de modo a “informar o leitor sobre as respostas que os dados obtidos forneceram em relação às questões empíricas formuladas no início do trabalho” (Coutinho, 2011, p. 220). Deste modo, tentar-se-á dar resposta às questões: (i) que tipos de erros os alunos do 4.º ano dão em produções textuais?; (ii) de que modo os alunos de 4.º ano dão *feedback* a produções textuais?; e (iii) que melhoramentos se verificam nas produções textuais dos alunos de 4.º ano após o *feedback* que deram?. Além da sua apresentação, colocar-se-á os resultados em discussão com o quadro teórico de referência apresentado no capítulo 2 deste RF.

Antes da análise e interpretação dos dados, considera-se pertinente detalhar as fases que constituíram o processo investigativo. Assim, num primeiro momento, já inserido na rotina “Escrita Temática”, foi solicitado aos alunos que redigissem um texto narrativo. As produções que advieram deste momento constituíram instrumentos para a recolha e análise de dados que dessem resposta ao primeiro objetivo específico da investigação. De modo a todos os alunos terem o mesmo ponto de partida, de seguida realizou-se um momento em grande grupo em que se sintetizou as partes essenciais de um texto narrativo, assim como os elementos que estas devem incluir. A partir dos contributos dos alunos, construiu-se um recurso que os auxiliou na realização de cada produção textual (cf. Anexo O). Nas semanas seguintes, a rotina “Escrita Temática” seguiu os mesmos moldes, contudo já com o auxílio do recurso construído. Relativamente ao *feedback*, os alunos foram divididos em pares aleatórios, havendo os membros do grupo A e os membros do B. Em cada semana, o *feedback* escrito era dado por um grupo diferente. A partir da segunda semana, antes de os alunos realizarem as suas produções textuais tinham oportunidade de ver os comentários que os colegas tinham feito aos textos realizados anteriormente. Para um melhor entendimento, no anexo P é apresentada uma tabela com o cronograma do estudo. Desta forma, tanto as produções textuais elaboradas a partir da segunda semana como os *feedbacks* escritos, permitiram a recolha de dados necessária à resposta do segundo e terceiro objetivos específicos.

4.1. Tipo de erros dados por alunos do 4.º ano em produções textuais

Para a identificação do tipo de erros dados por alunos do 4.º ano em produções textuais começou-se por solicitar aos discentes a produção de um texto narrativo, considerando o tema “praia e/ou ilha”, escolhido aleatoriamente através do *PowerPoint* “O tema de hoje...”. Com a etapa referida tentou-se que os alunos tivessem o mesmo ponto de partida, permitindo conhecer o tipo de erros que dão na produção de textos, antes de qualquer *feedback*.

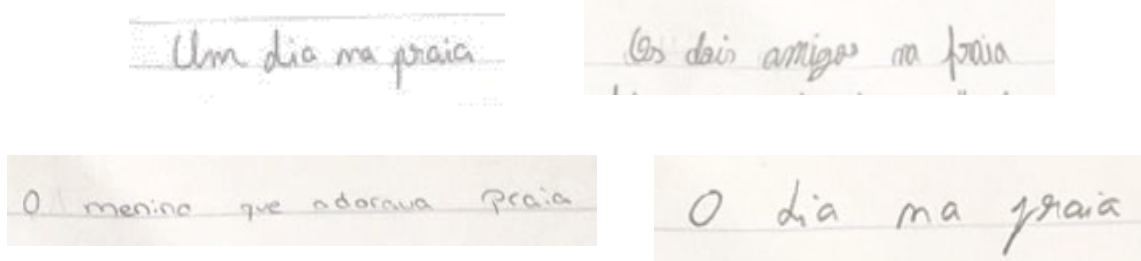
Após a realização dos textos, estes foram analisados e avaliados, pela investigadora, considerando os indicadores de avaliação correspondentes aos tópicos: (i) tema, título e tipologia; (ii) coerência e pertinência da informação; (iii) estrutura e coesão; (iv) reportório vocabular; e (v) ortografia (cf. Anexo M). Tal como mencionado no capítulo anterior, a definição dos tópicos apresentados teve em consideração os critérios de avaliação definidos em provas externas.

Face ao exposto, na produção textual em análise, os alunos revelaram maiores fragilidades nos tópicos (i) tema, título e tipologia, (ii) coerência e pertinência da informação, e (iii) estrutura e coesão (cf. tabela O1 do Anexo O).

No que refere ao primeiro tópico – tema, título e tipologia –, os alunos revelaram, efetivamente, capacidade em escrever um texto que respeite um tema escolhido aleatoriamente, assim como atribuir-lhe um título coincidente, mesmo que muito objetivo e explícito (cf. figura 2).

Figura 2

Exemplos de títulos dados pelos alunos às suas produções textuais.

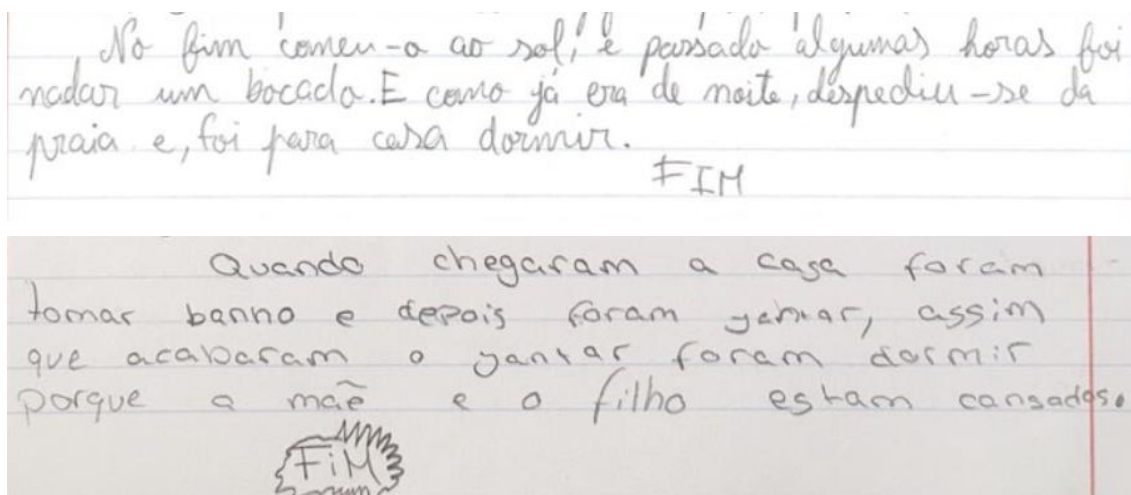


Nota. Fotografias tiradas pela autora.

Logo, no t3pico referido, a fragilidade que os alunos apresentaram prendeu-se com o facto de n3o respeitarem as especificidades do texto narrativo. Lopes et al. (2018) referem que a sequ4ncia narrativa-tipo se organiza em tr4s momentos principais: (i) situa73o inicial/introdu73o; (ii) enredo/desenvolvimento; e (iii) situa73o final/conclus3o. Todavia, tal n3o se verificou nas produ73es dos alunos, uma vez que a maioria, na parte da conclus3o, n3o apresentou um verdadeiro t4rmino para narrativa, cingindo-se 3a apresenta73o de um acontecimento, como 4e percept4vel na figura 3.

Figura 3

Exemplos de conclus3es das produ73es textuais dos alunos.



Nota. Fotografias tiradas pela autora.

Desta forma, constata-se que grande parte dos alunos se cingiu a apresentar apenas alguns elementos necess3rios em cada parte da narrativa (cf. tabela 4).

Tabela 4

Avalia73o das produ73es textuais dos alunos ao objetivo de aprendizagem "Respeitar o tipo de texto"

			A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
Respeitar o tipo de texto	- Na introdu73o apresenta as personagens, o tempo e o espa73o	3												
	- No desenvolvimento problematiza uma a73o e apresenta a sua solu73o		2	2	2	1	1	3	1	2	2	1	2	2
	- Na conclus3o apresenta o t4rmino da narrativa	2												
	Apresenta alguns dos elementos necess3rios em cada parte da narrativa	1												
	N3o apresenta os elementos necess3rios em cada parte da narrativa	1												

Nota. Elaborado pela autora.

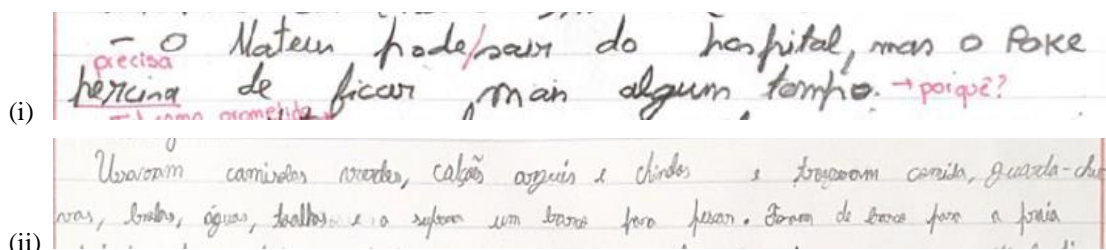
Os dados apresentados confirmam a conclusão que Sousa e Silva (2003) apresentam no seu trabalho de que alunos no final do 1.º CEB apresentam dificuldades na redação de textos do tipo narrativo.

Relativamente ao tópico Coerência e Pertinência da Informação, pretendia-se que os alunos redigissem um texto com um discurso coerente, ou seja um texto que fizesse sentido como um todo (Lopes et al., 2018). Para tal, segundo os mesmos autores, a informação nele contida deve ser relevante, não se pode contradizer e não deve ser redundante.

Nos textos analisados, verificou-se que os alunos tiveram tendência para incluir informação desnecessária e/ou omitir dados importantes para a compreensão da narrativa, como se pode ver na figura 4.

Figura 4

Exemplo de omissão de informação relevante (i) e exemplo de informação desnecessária para a compreensão da narrativa (ii).



Nota. Fotografias tiradas pela autora.

Em oito produções textuais identificou-se como principal fragilidade a inclusão de informação pertinente e relevante (cf. tabela 5).

Tabela 5

Avaliação das produções textuais dos alunos ao objetivo de aprendizagem “Redigir um texto coerente”

			A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
Redigir um texto coerente	Produz um discurso coerente, com informação pertinente e relevante	3												
	Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação	2	3	2	2	2	1	3	3	3	2	2	2	2
	Produz um discurso inconsistente, com informação ambígua ou confusa	1												

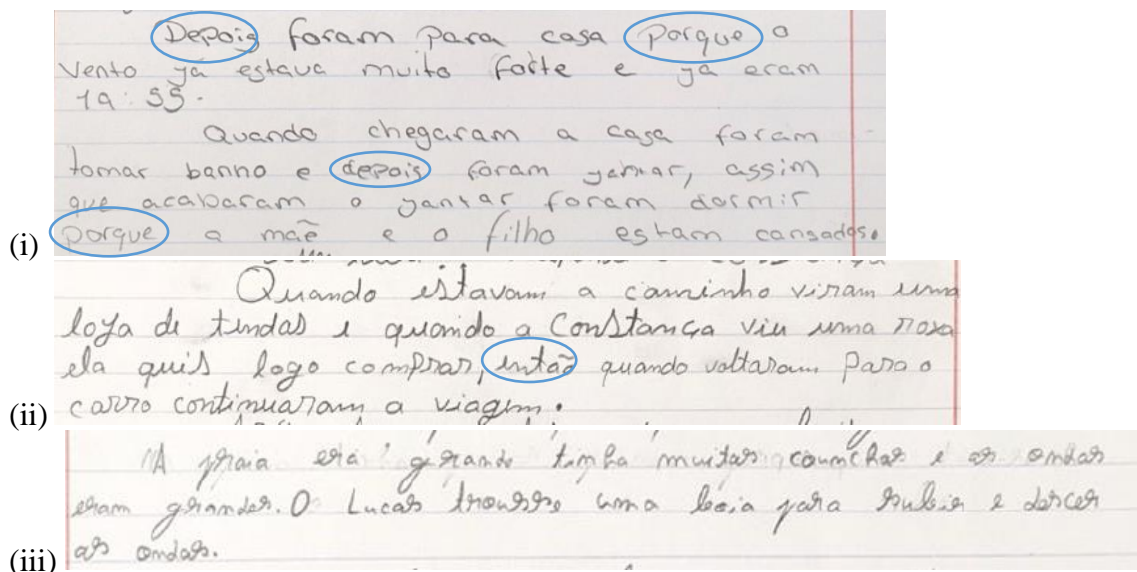
Nota. Elaborado pela autora.

Interpretando os dados apresentados, será possível estabelecer uma relação de causalidade entre a informação apresentada e o respeito pelo tipo de texto. Ou seja, se se omitir informação relevante para a compreensão do texto é natural que partes deste – introdução, desenvolvimento e conclusão – não incluam os dados necessários para se tratar efetivamente de uma narrativa.

Por fim, outra fragilidade identificada prende-se com a mobilização de conectores. Neste aspeto verificou-se que a maioria dos alunos: (i) detém um leque reduzido de conectores; (ii) recorre a conectores desajustados à ideia que quer transmitir; ou (iii) não inclui conectores que articulem as frases da sua produção textual, tal como se pode constatar na figura 5.

Figura 5

Exemplo de repetição de conectores (i), de conectores mobilizados incorretamente (ii) e de omissão de conectores.



Nota. Fotografias tiradas pela autora.

Lopes et al. (2018) definem coesão como os “processos que, na superfície do texto, permitem retomar informação anterior, e articulá-la com a que se lhe segue. A coesão textual assegura a continuidade de sentido do texto contribuindo para a sua unidade semântica” (p. 333). Todavia, analisando as produções textuais dos alunos é perceptível o reduzido domínio que têm sobre mecanismos de coesão textual, ou seja, as dificuldades que têm no tópico Estrutura e Coesão (cf. tabela 6).

Tabela 6

Avaliação das produções textuais dos alunos ao objetivo de aprendizagem “Dominar os mecanismos de coesão textual”

			A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12
Dominar os mecanismos de coesão textual	- Usa conectores diversificados - Mantém a concordância (pessoa, tempo, espaço)	3												
	- Usa conectores pouco diversificados - Garante com descontinuidade a concordância (pessoa, tempo, espaço)	2	2	1	2	1	1	2	2	2	3	2	2	2
	- Não usa conectores - Apresenta muitas incorreções nos processos de concordância	1												

Nota. Elaborado pela autora.

À semelhança da relação anterior, a coesão tem igualmente influência no respeito pelo tipo de texto. De acordo com Lopes et al. (2018) “o texto narrativo apresenta pelo menos uma sequência narrativa-tipo (...), constituída por acontecimentos articulados entre si, vividos por personagens, num determinado espaço e tempo” (p. 344). Considerando que algumas das produções dos alunos não incluíam conectores, ou que estes eram mal mobilizados, os acontecimentos, que expressaram em frases, não estavam articulados entre si, o que fez com que as produções não se tratasse de efetivas narrativas, mas sim de enumerações de episódios.

Em síntese, as principais lacunas identificadas na primeira produção textual dos alunos estiveram relacionadas com a inclusão dos elementos necessários em cada parte da narrativa e com a coesão e coerência entre as informações apresentadas, o que comprometeu o respeito por aquelas que são consideradas as características de um texto narrativo.

4.2. Feedback dado por alunos do 4.º ano a produções textuais

De modo a obter resposta à questão de investigação *de que modo os alunos de 4.º ano dão feedback a produções textuais* analisou-se os *feedbacks* escritos por cada aluno às produções textuais dos colegas, sendo que todos os alunos tiveram oportunidade de tecer comentários duas vezes.

O *feedback* entre pares em análise foi guiado por um recurso criado (cf. Anexo L). Este contemplava duas partes: na primeira os alunos tinham de seleccionar os campos

“Sim” ou “Não” para aferir o cumprimento de determinados parâmetros e na segunda parte teriam de comentar livremente o que tinham gostado da narrativa, o que consideravam que os colegas podiam melhorar e, por fim, darem sugestões de melhoria.

Para uma análise e interpretação de dados mais clara, começar-se-á por analisar cada parte do *feedback* dado e, no final, sintetizar-se-á todos os dados com o intuito de dar uma resposta à questão de investigação.

Deste modo, no que se refere à primeira parte, tal como mencionado, os alunos tinham de assinalar o campo “Sim” se considerassem que as produções textuais dos colegas respeitavam determinado parâmetro. Caso isso não se verificasse tinham de assinalar o campo “Não” (cf. figura 6).

Figura 6

Exemplo de feedback entre pares – assinalar “Sim” ou “Não”.

The form is titled 'Feedback' and includes fields for 'Texto de' and 'Feedback de'. Below these is a table with two columns: 'Sim' and 'Não'. The table contains the following criteria and markings:

	Sim	Não
O texto tem introdução, desenvolvimento e conclusão.	✓	
O texto tem toda a informação necessária e faz sentido.	✓	
O texto tem conectores que fazem ligação entre as frases.		✓
O texto tem vários sinónimos ou substituições, que evitam repetições.		✓
No texto existe coerência textual (tempo verbal, sujeito, predicado, ...).		✓
O texto está pontuado corretamente.		✓
O texto não tem erros ortográficos.		✓
O texto está organizado em parágrafos com assuntos diferentes.	✓	
No texto são respeitadas as regras das letras maiúsculas e minúsculas.		✓
O texto tem um título que suscita interesse.	✓	

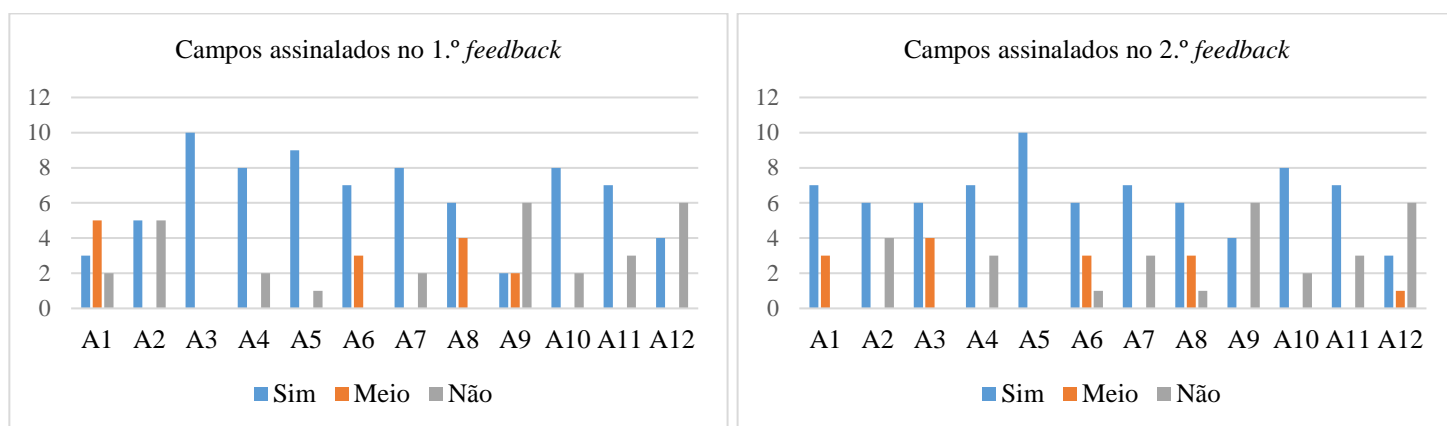
Nota. Fotografias tiradas pela autora.

Assim, verificou-se que, tanto no primeiro *feedback* como no segundo, o campo mais assinalado foi efetivamente o “Sim”, havendo quem tivesse considerado que as produções dos colegas cumprissem todos os parâmetros, como é o caso do aluno A3 no primeiro *feedback* que deu e do aluno A5 no segundo *feedback*. Importa realçar, ainda,

os casos em que os alunos não se conseguiram posicionar em nenhum dos campos, optando para colocar a sua cruz no meio das duas colunas. A figura 7 sistematiza a quantidade de vezes que cada campo foi selecionado em cada *feedback* concedido, sendo o “Meio” a referência às cruzes colocadas entre a coluna do “Sim” e do “Não”.

Figura 7

Quantidade de vezes que cada aluno assinalou cada campo.

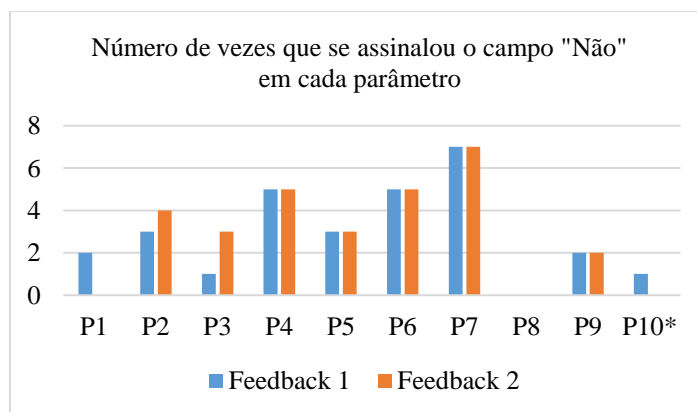


Nota. Elaborado pela autora.

Mais do que perceber a quantidade de vezes que cada campo foi assinalado, importa verificar que parâmetros os alunos consideraram que as produções textuais dos colegas não foram tão bem-sucedidas. Desta forma, construiu-se a figura 8 que representa o número de vezes que se assinalou o campo “Não” em cada parâmetro.

Figura 8

Número de vezes que se assinalou o campo "Não" em cada parâmetro.



Nota. Elaborado pela autora.

*Os P representam os parâmetros incluídos no recurso criado para o *feedback* (cf. Anexo L).

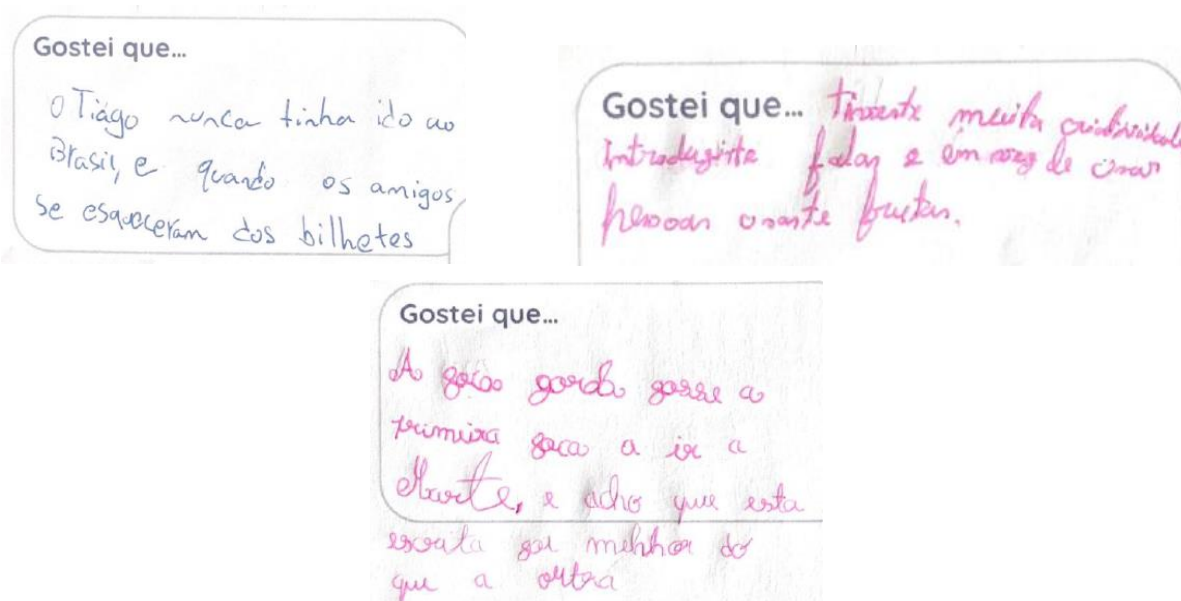
A partir da análise do gráfico apresentado, constata-se que, tanto no primeiro *feedback* que deram como no segundo, os parâmetros mais assinalados pelos alunos como aqueles em que as produções dos colegas apresentam lacunas são a correção ortográfica (P7), a mobilização de sinónimos ou substituições para evitar repetições (P4) e a pontuação (P6). Embora não se considere que os parâmetros referidos sejam aqueles em que os alunos têm mais dificuldade como um todo, corrobora-se o facto de existirem fragilidades nestes tópicos (cf. Anexo O).

No que concerne à segunda parte do *feedback*, os alunos tinham de preencher os espaços “Gostei que...”, “Acho que ainda podes melhorar...” e “Sugiro que...” (cf. Anexo L).

Relativamente ao espaço “Gostei que...”, em ambos os *feedbacks*, todos os alunos referiram momentos das narrativas criadas pelos colegas, sendo que três mencionaram, ainda, a criatividade/imaginação como ponto positivo. Realce-se o *feedback* dado por dois alunos às segundas produções dos colegas, que mencionam uma melhoria face às anteriores (cf. figura 9). Este último aspeto é considerado um exemplo a seguir por Machado (2021a), que menciona que é importante “comparar o trabalho dos alunos com rubricas prévias ou criadas pelos próprios” (p.10).

Figura 9

Exemplos de *feedbacks* dados pelos alunos no espaço “Gostei que...”.

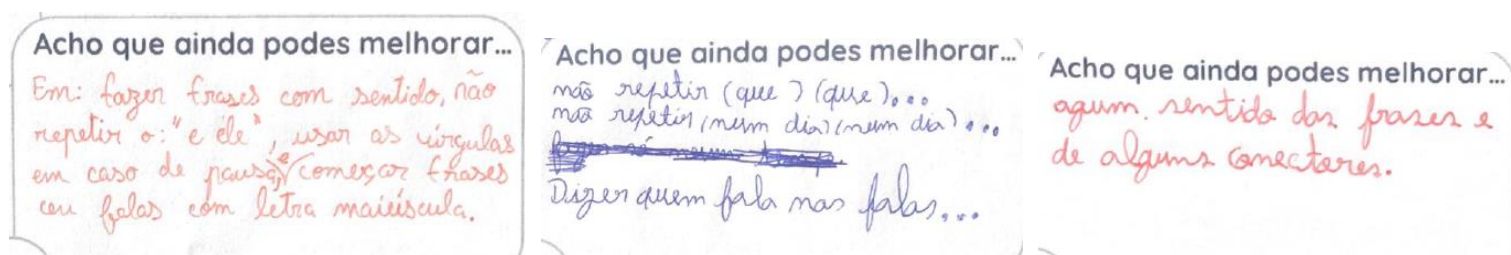


Nota. Fotografias tiradas pela autora.

Por sua vez, no que se refere ao campo “Acho que ainda podes melhorar...” os aspetos mencionados foram transversais aos dois *feedbacks* que os alunos deram. Assim, o mais evidenciado foi o “sentido das frases”. Apesar de não ter sido um parâmetro muito assinalado na primeira parte do *feedback*, a coerência foi efetivamente um erro recorrente nas produções textuais dos alunos, tal como mencionado no subcapítulo 4.1. À semelhança do que já se havia constatado, o facto de os alunos omitirem informações relevantes para a compreensão do texto, faz com que o leitor considere que este faça pouco “sentido” (cf. figura 10). Além do referido, também foi mencionado por vários alunos a necessidade de os colegas em produções textuais futuras evitarem repetições, ou seja, recorrerem a sinónimos e substituições – o que coincide com o *feedback* dado na primeira parte –, assim como articularem as frases dos seus textos com mais conectores discursivos (cf. figura 10).

Figura 10

Exemplos de *feedbacks* dados pelos alunos no espaço “Acho que ainda podes melhorar...”.

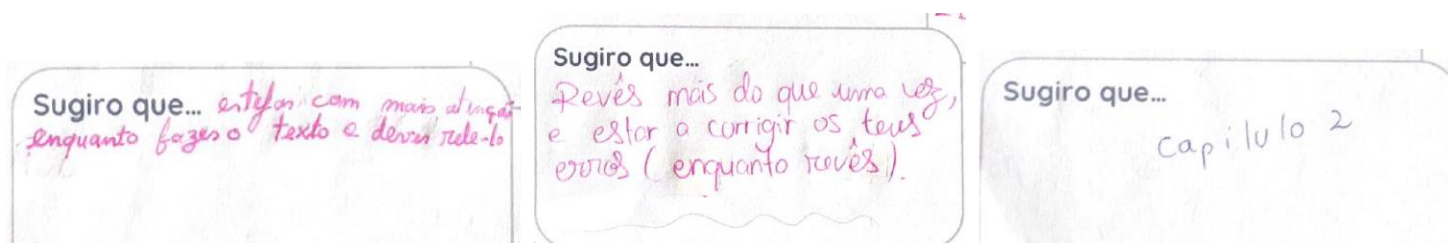


Nota. Fotografias tiradas pela autora.

Por fim, no último espaço – “Sugiro que...” – pretendia-se que os alunos sugerissem aos colegas estratégias de como melhorar os pontos mencionados no espaço anterior. As sugestões apresentadas, tanto no primeiro *feedback* como no segundo, cingiram-se muito à prática de rever as produções textuais, o que contribui para a melhoria da escrita como um todo. Alguns alunos mencionaram, ainda, que seria benéfico os colegas redigirem um capítulo dois das suas narrativas (cf. figura 11). Ou seja, as sugestões apresentadas, mais concretamente o rever, permitem que os colegas possam, efetivamente, melhorar as suas produções, contudo não lhes dá a conhecer estratégias que os ajudem a colmatar as fragilidades identificadas.

Figura 11

Exemplos de *feedbacks* dados pelos alunos no espaço “Sugiro que...”.



Nota. Fotografias tiradas pela autora.

De acordo com Machado (2021a), quando se dá *feedback* devem tecer-se comentários sobre os pontos positivos, os pontos a melhorar e ainda sugerir estratégias que ajudem o outro a colmatar as suas fragilidades. Tal premissa foi considerada no *feedback* entre pares em análise.

Em suma, constata-se que o *feedback* dado de acordo com parâmetros (primeira parte), por vezes não coincide com o *feedback* dado quando os alunos têm liberdade para comentar (segunda parte). Por outro lado, é nítida a dificuldade que os alunos têm em sugerir estratégias que ajudem os colegas a melhorar os pontos fracos das suas produções, cingindo-se a aspetos genéricos.

4.3. Produções textuais de alunos do 4.º ano após o *feedback* concedido

Após se identificar os erros mais comuns que os alunos dão nas suas produções textuais e de se caracterizar o *feedback* que dão a produções textuais dos colegas, importa compreender de que forma os alunos mobilizam o *feedback* que deram a produções textuais de colegas nas suas próprias produções.

Deste modo, para responder à questão de investigação “*que melhoramentos se verificam nas produções textuais dos alunos de 4.º ano após o *feedback* que deram?*”, comparar-se-á a avaliação dos textos (cf. Anexo Q) com os *feedbacks* escritos pelos alunos. Além da comparação referida, considerou-se pertinente verificar se as produções textuais dos alunos foram influenciadas pelo *feedback* que receberam. Face ao exposto, construiu-se a tabela presente no anexo R.

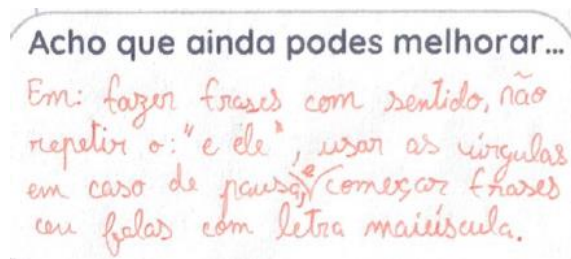
4.3.1. Análise das produções textuais considerando o *feedback* concedido

Analisando e interpretando os dados recolhidos, contata-se que apenas três alunos – A1, A9 e A12 – consideraram aspetos do *feedback* que deram às produções dos colegas para as suas próprias produções.

Tal como se pode constatar pela informação da figura 12, o aluno A1 apontou como melhoria às produções textuais do colega a produção de um discurso coerente, que incluísse informação pertinente e relevante. Considerando que esse mesmo aluno no primeiro texto não apresentou os elementos necessários em cada parte da narrativa, ou seja, faltava-lhe informação relevante, e em textos futuros passou a fazê-lo, pode inferir-se que melhorou esse aspeto. Por sua vez, o aluno A9, apesar de não melhorar em todos os aspetos que referiu nos *feedbacks* que deu ao seu colega, verificou-se uma melhoria progressiva no que se refere à inclusão de informação pertinente e relevante para a compreensão do texto (cf. Anexo R).

Figura 12

Feedback dado pelo aluno A1

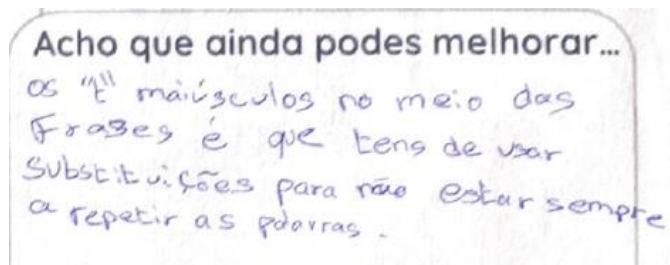


Nota. Fotografia tirada pela autora.

Por fim, o aluno A12, como se pode constatar pela figura 13, no *feedback* que deu ao colega referiu que este deveria recorrer a diversos sinónimos e substituições, de modo a evitar repetições.

Figura 13

Feedback dado pelo aluno A12.

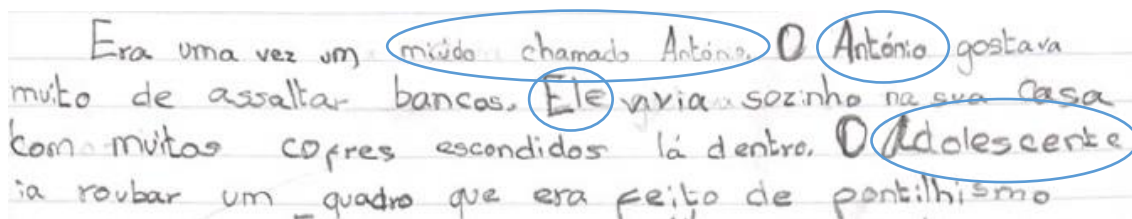


Nota. Fotografia tirada pela autora.

Apesar de ter sido uma lacuna identificada no seu terceiro texto, nos restantes o aluno A12 passa a mobilizar diferentes sinónimos e a fazer várias substituições que impediram que estivesse constantemente a fazer repetições (cf. figura 14).

Figura 14

Excerto de uma produção textual do aluno A12.



Nota. Fotografia tirada pela autora.

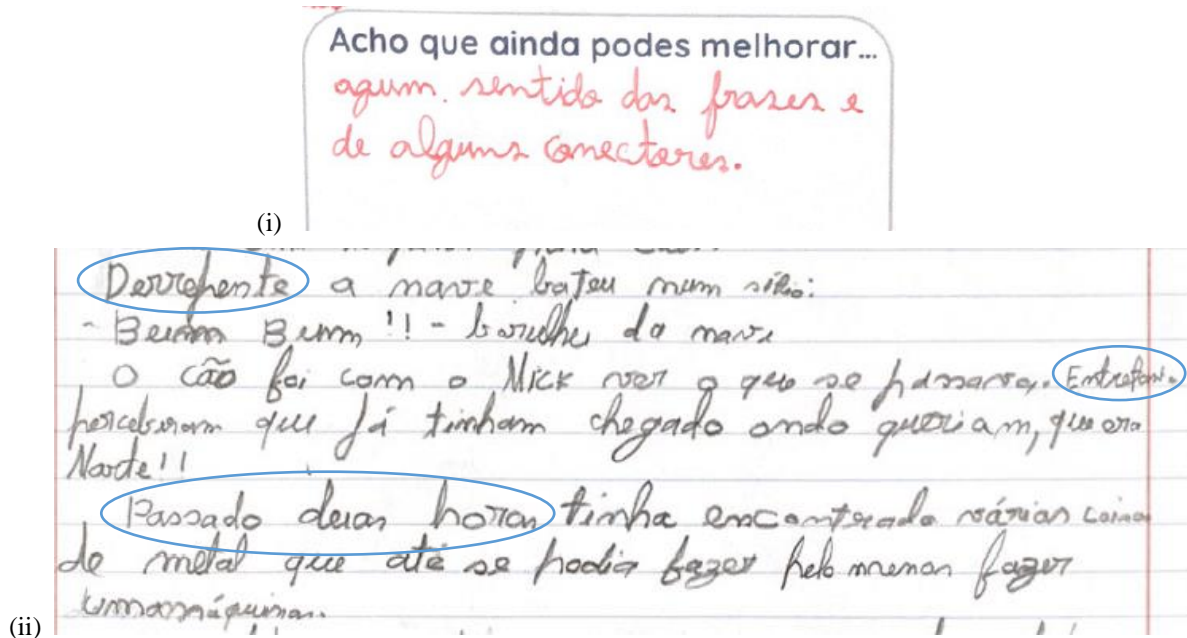
Visto que se verificou melhorias nas produções textuais de três alunos perante o *feedback* que concederam, considerou-se pertinente averiguar se as produções dos restantes participantes melhoraram com o *feedback* recebido.

4.3.2. Análise das produções textuais considerando o *feedback* recebido

No que se refere a considerar o *feedback* recebido, apenas o aluno A2 o faz. O aluno em causa passa a mobilizar conectores, embora pouco diversificados, nas suas produções textuais, após ter recebido o comentário que deveria utilizar mais marcadores discursivos (cf. figura 15).

Figura 15

(i) Feedback que o aluno A2 recebeu;(ii) Excerto de uma produção textual do aluno A2.



Nota. Fotografias tiradas pela autora.

Quanto aos restantes alunos, o que se verificou foi que não consideraram nem o *feedback* que deram nem o que receberam nas suas produções textuais, tal como se pode constatar na tabela 7, que exemplifica o caso do aluno A10.

Tabela 7

Comparação entre o *feedback* recebido, o dado e a avaliação das produções textuais.

Aspetos a melhorar - <i>feedback</i> que recebeu	Aspetos a melhorar - <i>feedback</i> que deu	Fragilidades identificadas nas suas produções
Aluno A10		
<ul style="list-style-type: none"> • Produz um discurso coerente, com informação pertinente e relevante 	<ul style="list-style-type: none"> • Produz um discurso coerente, com informação pertinente e relevante 	<p><u>1.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Não apresenta os elementos necessários em cada parte da narrativa • Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação <p><u>4.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Não apresenta os elementos necessários em cada parte da narrativa • Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação

		<p><u>5.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Não apresenta os elementos necessários em cada parte da narrativa • Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação
--	--	--

Nota. Elaborado pela autora.

Em síntese, embora, através do *feedback* entre pares, os alunos tenham oportunidade não só de auxiliar o processo de aprendizagem do colega, como de vivenciar “experiências ricas na reestruturação dos seus próprios conhecimentos, na regulação das suas aprendizagens, e no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia” (Santos, 2002, p. 2), tais momentos podem não ser efetivamente aproveitados. Tal inferência espelha-se na presente investigação, em que a maioria dos alunos não só desvalorizou o *feedback* que deu como desconsiderou os comentários dos colegas.

5. CONCLUSÕES

| | ' ' | | ' '

Analisados e interpretados os dados, importa nesta fase final da investigação tirar ilações sobre o que se estudou de modo a obter uma resposta à problemática definida - *De que forma o feedback dado por alunos do 4.º ano a produções textuais de colegas promove a melhoria das suas próprias produções?* Para tal, analisar-se-á individualmente cada objetivo específico do estudo: (i) *identificar o tipo de erros em produções textuais de alunos do 4.º ano*; (ii) *caracterizar o feedback dado a produções textuais de alunos do 4.º ano*; (iii) *analisar as produções textuais de alunos do 4.º ano após o feedback concedido*.

Assim, no que concerne ao primeiro objetivo específico estabelecido – *identificar o tipo de erros em produções textuais de alunos do 4.º ano* – com a investigação realizada concluiu-se que as principais fragilidades que os participantes apresentaram ao nível da escrita de textos narrativos prendiam-se com os tópicos (i) tema, título e tipologia, (ii) coerência e pertinência da informação, e (iii) estrutura e coesão. No primeiro tópico verificou-se que a maioria dos alunos não apresentava todos os elementos necessários em cada parte da narrativa. Quanto à coerência e pertinência da informação, nas suas produções textuais, os alunos omitiam dados relevantes e/ou incluíam outros considerados desnecessários. Desta forma, a coerência dos textos ficou comprometida, uma vez que as informações que eram verdadeiramente pertinentes e relevantes para a compreensão das narrativas não eram apresentadas. Por fim, no que se refere ao último tópico – estrutura e coesão – a principal dificuldade identificada relacionou-se com a mobilização de conectores discursivos que articulassem as frases dos textos, o que se traduz num reduzido domínio sobre mecanismos de coesão textual. Neste tópico verificou-se que a maioria dos alunos: (i) emprega um leque reduzido de conectores; (ii) recorre a conectores desajustados à ideia que quer transmitir; ou (iii) não inclui conectores que articulem as frases da sua produção textual. Face ao exposto, corrobora-se o constatado por Sousa e Silva (2003) de que os alunos do 1.º CEB, mesmo no final deste, continuam a apresentar várias dificuldades na produção de textos narrativos.

Identificados os erros que alunos do 4.º ano dão em produções textuais, pode-se completar mencionando que estes estabelecem entre si uma relação de causalidade. O facto de os alunos apresentarem uma seleção de informação insuficiente (coerência), assim como uma mobilização de conectores frágil (coesão), faz com que apresentem

fragilidades no que respeita à inclusão de todos os elementos necessários em cada parte de uma narrativa – introdução, desenvolvimento e conclusão.

Relativamente ao objetivo *caracterizar o feedback dado a produções textuais de alunos do 4.º ano*, constatou-se que na primeira parte do *feedback* dado, orientado por parâmetros previamente definidos, os alunos, por norma, consideram que os colegas respeitaram o que era pretendido. Relativamente aos parâmetros que os alunos consideraram não tão bem conseguidos, destacou-se a correção ortográfica, a mobilização de sinónimos ou substituições para evitar repetições e a pontuação. Por sua vez, na segunda parte do *feedback*, em que os alunos podiam escrever livremente sobre o que tinham gostado da produção dos colegas, o que consideravam que estes deveriam melhorar em produções textuais futuras e dar sugestões para tal, verificou-se que os elogios se centraram muito em acontecimentos das narrativas, ou seja, no conteúdo do próprio texto. Quanto às melhorias, a maior parte dos comentários fez alusão à coerência do texto, apesar de não ter sido muito assinalada previamente como um aspeto menos conseguido. À coerência do texto, juntou-se a repetição de diversas expressões, assim como a falta de conectores discursivos que articularsem as frases dos textos. À semelhança da coerência, a mobilização de conectores não foi muito apontada como uma fragilidade na primeira parte do *feedback* disponibilizado, todavia o mesmo já não aconteceu com as repetições de expressões, uma vez que foi identificada em ambas as partes como algo a melhorar. Ao apresentar sugestões de estratégias que ajudassem os colegas a melhorar o seu texto, conclui-se que os alunos dão a devida importância ao ato de rever as produções textuais, contudo têm dificuldade em mencionar estratégias específicas para cada fragilidade.

Desta forma, pode afirmar-se que o *feedback* dado a produções textuais de alunos do 4.º ano é condicionado pela forma que essa comunicação é feita, i.e., o *feedback* dado através de parâmetros pré-definidos, por vezes, não coincide com o *feedback* dado quando o avaliador tem oportunidade de escrever livremente. Além disso, verificou-se, através dos comentários livres, que os alunos apresentam dificuldade em regular as suas aprendizagens, não tendo a capacidade de sugerir aos colegas estratégias que os ajudem a colmatar as suas fragilidades. Os aspetos evidenciados são justificados, tal como Machado (2021b) menciona, pela inexperiência dos alunos na realização de *feedbacks*, o

que revela a importância de o docente ter uma atuação ativa no processo, assumindo o papel de guiar o *feedback* dado pelos discentes.

Por fim, no que se refere ao terceiro objetivo – *analisar as produções textuais de alunos do 4.º ano após o feedback concedido* – verificou-se, apesar de ser em número reduzido, que alguns alunos consideraram os comentários que deram às produções textuais dos colegas, para a melhoria das suas próprias produções. Apesar de não ser o principal propósito do presente estudo, verificou-se ainda que alguns alunos consideraram o *feedback* que receberam para a melhoria dos seus próprios textos. Desta forma, verificou-se que apenas alguns participantes da investigação consideraram o *feedback* que deram e o que receberam na redação dos seus textos. Quer isto dizer, tal como explica Santos (2002), que estes alunos tiveram oportunidade não só de auxiliar o processo de aprendizagem dos colegas, assim como vivenciar “experiências ricas na reestruturação dos seus próprios conhecimentos, na regulação das suas aprendizagens, e no desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia” (p. 2). Assim, tornaram-se mais responsáveis pela sua aprendizagem, o que resultou em aprendizagens mais eficazes, significativas, profundas e, conseqüentemente, com maior sucesso (Machado, 2021b).

Face ao exposto e na tentativa de responder à problemática definida – *De que forma o feedback dado por alunos do 4.º ano a produções textuais de colegas promove a melhoria das suas próprias produções?* – de um modo geral, poder-se-ia afirmar que o *feedback* entre pares não teve grande influência na melhoria das produções textuais destes alunos. Porém, foi possível verificar que pelo menos três alunos aumentaram a qualidade dos seus textos ao considerarem o *feedback* que deram às produções dos colegas.

Além disso, se se considerar o facto que Machado e Pinto (2014) afirmam que “práticas avaliativas formativas em que alunos providenciem *feedbacks* aos seus pares como elemento de avaliação regulador da aprendizagem (...) é pouco ponderada e utilizada” (p. 319) compreende-se as conclusões da presente investigação. Apesar das características dos alunos participantes do estudo (cf. capítulo 1 da Parte I), nas quais se destaca o facto de serem críticos para consigo e com o outro, nunca tinham experienciado dar *feedback* aos colegas em atividades desta natureza, ou seja, estavam pouco familiarizados com este tipo de tarefas, o que pode justificar a dificuldade em dar *feedback* aos colegas e a considerar esse *feedback* nas suas próprias produções. Para

colmatar este constrangimento, poderia ter existido uma maior intervenção da investigadora, contudo considerou-se que essa ação influenciaria os resultados, uma vez que o *feedback* que cada aluno daria já seria condicionado pelas indicações da mesma. Desta forma, acredita-se, que o *feedback* entre pares pode efetivamente contribuir para o melhoramento das aprendizagens dos alunos, tal como sugerem Santos (2002), Machado (2021b), e Machado e Pinto (2014). Todavia, este processo tem de ser inicialmente mais orientado pelo docente, tal como Lopes et al. (2019) já haviam defendido, para que possa ter resultados efetivos.

Face ao exposto, uma investigação futura interessante de se desenvolver seria comparar o presente estudo com um outro em que o docente tivesse implicação direta no *feedback* entre pares, dando sugestões de como os alunos poderiam melhorar o *feedback* que concedem, assim como analisar tanto o *feedback* que deram como o que receberam para que possam assimilar e compreender de que forma poderiam mobilizar os comentários para as suas próprias produções.

Importa ainda mencionar os constrangimentos sentidos ao longo do desenvolvimento do estudo e que influenciaram o desenvolvimento do mesmo. Assim, o principal entrave à investigação foi efetivamente o tempo. Uma vez que a investigação ocorreu durante a intervenção em 1.º CEB, fez com que só se dispusesse de cinco semanas para recolher dados. Tal período não seria um constrangimento se essa fosse a única tarefa a realizar, porém no contexto de PES, não é possível dedicar toda a intervenção a uma só investigação. Considero que uma investigação desta natureza, mais alargada no tempo, sem os constrangimentos temporais, permitiria retirar conclusões mais aprofundadas acerca do desempenho dos participantes ao nível do *feedback* concedido e da melhoria das produções realizadas.

REFLEXÃO FINAL

| | ' | | ' |

Após todas as experiências proporcionadas pela UC de PES II, torna-se imprescindível, perspetivar todo o percurso feito de um modo reflexivo, tendo em conta todo o processo envolvido, bem como o modo como este influenciou a minha prática enquanto futura docente. Este momento de retrospeção destina-se à consciencialização tanto do (i) contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino, como dos (ii) contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Além do mencionado, na presente reflexão serão identificados aspetos significativos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional e as dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

Através da intervenção, os estudantes têm a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da sua formação inicial, vinculando-os aos conhecimentos práticos (Chaves, 2010). Desta forma, desenvolvem competências de docência, tais como gerir uma turma, planificar, lecionar, avaliar e refletir de uma forma consciente sobre a sua ação. Tanto a intervenção ocorrida no 1.º CEB como a ocorrida no 2.º CEB permitiram-me desenvolver as competências referidas e constituíram-se experiências únicas e de grande aprendizagem.

As duas práticas possibilitaram-me não só descobrir-me enquanto docente, como também descobrir a professora que ambiciono ser. Definitivamente esta foi a grande descoberta. Porém, tendo de destacar o principal contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino não posso deixar de mencionar a possibilidade de contactar com duas realidades totalmente distintas. Se por um lado tinha um contexto privilegiado, com inúmeros recursos ao dispor e famílias com um nível sócio-económico elevado – 1.º CEB – por outro, tinha um contexto muito desfavorecido, com limitações no que se refere aos recursos, com vários alunos desamparados familiarmente, pois a principal preocupação das famílias era garantir as condições básicas de vida – 2.º CEB. Foram as disparidades dos contextos e as suas particularidades que me fizeram crescer não só enquanto futura professora, como principalmente enquanto pessoa.

Tanto a intervenção em 1.º CEB como em 2.º CEB permitiram-me desenvolver várias competências como adquirir valências, destacando aspetos que devo ter em consideração durante a minha ação pedagógica. Destes aspetos destaco aquele que

considero ter contribuído mais positivamente para o sucesso das minhas intervenções: relação pedagógica. De acordo com Monteiro e Gonçalves (2019), numa relação pedagógica saudável privilegia-se a interação, a comunicação, a participação e o trabalho em conjunto entre docente e alunos, com o intuito de ambas as partes se sentirem envolvidas e, conseqüentemente, mais motivadas. Tal premissa foi tida em consideração em ambas as práticas, em que se procurou adotar um ambiente saudável em sala de aula, pautado de empatia, confiança e, sobretudo, respeito entre docentes e alunos. Desta forma, em ambas as práticas foi possível criar uma boa relação com os alunos e, assim, um ambiente de sala de aula “promotor do sucesso educativo e favorecedor de uma aprendizagem mais ativa, significativa e socializadora” (Freire-Ribeiro & Mesquita, 2020, p. 19) tanto para os alunos, como para mim enquanto estagiária.

De seguida identificam-se os contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Flores (2015) afirma que as PES são uma oportunidade única para os estudantes que ambicionam tornar-se docentes, pois através delas podem desenvolver “competências de investigação, coordenar e articular, de forma explícita, as várias componentes do currículo, refletir e partilhar práticas pedagógicas” (p. 214). Face ao exposto, o principal contributo que destaquei foi o aprofundar do conhecimento relativamente ao objeto de estudo, o que permitiu uma intervenção mais consistente e pertinente, mais concretamente no que se refere à disponibilização de *feedback*. A necessidade de fazer uma revisão literária sobre o tema e de fundamentar as opções metodológicas, fez com que não só incrementasse os conhecimentos prévios sobre o *feedback*, como me permitiu saber o que fazer e o que não fazer nesse tipo de interação.

Não obstante os seus contributos, acredito que seja pertinente mencionar as sensações e sentimentos que todo este processo teve em mim. Assim, aliada à presente investigação ocorreu a investigação do meu par de estágio, assim como o trabalho desenvolvido no âmbito do PI. Ou seja, um acumular de tarefas que faz com que os estudantes estejam constantemente a sentir-se incapazes por não conseguirem dar a resposta que queriam às exigências que vão aparecendo. Além disso, esta simultaneidade de tarefas, como é o caso da entrega do Dossiê de Estágio e do RF, faz com que alunos críticos e exigentes consigo próprios, como é o meu caso, vivam este momento não só

stressados, como angustiados com o facto de estarem cientes das suas capacidades e não as poderem mobilizar na sua plenitude por quererem entregar os trabalhos dentro dos prazos estipulados.

Por fim, no que concerne aos aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional e às dimensões a melhorar no exercício da profissão docente, não posso deixar de mencionar aquela que foi a crítica que mais me abalou, mas concomitantemente, me fez querer ser melhor e trabalhar para isso. Na prática ocorrida no 1.º CEB foi mencionado que um dos aspetos que deveria melhorar seria a linguagem oral que adoto em sala de aula. Tal aspeto foi fundamentado com o facto de tendencialmente utilizar termos demasiado informais e cometer alguns erros de pronominalização. O *feedback* recebido abalou-me, pois tinha noção dessa fragilidade, todavia não tinha a perceção de que era tão nítida para os outros. Desde que me alertaram para esse facto, durante as aulas tentei pensar antecipadamente o que queria dizer e a forma como o queria dizer. Esta ponderação antes de falar permitiu que melhorasse a minha comunicação oral em sala de aula e o facto de estar em alerta fez com que em diversos momentos tivesse a capacidade de me autocorriger. Apesar de se ter registado uma melhoria ao nível da linguagem oral, pretendo investir ainda mais no desenvolvimento dessa capacidade, através, por exemplo, da aplicação das estratégias que me foram aconselhadas na altura. Considero que investir no desenvolvimento da minha linguagem é fulcral, pois tal como menciona Santos (2015) o docente deve ter presente que a comunicação tem um papel fulcral na aprendizagem, sendo sua responsabilidade aperfeiçoar a sua comunicação oral, “exigindo a si próprio a aquisição e desenvolvimento de capacidades comunicacionais” (Santos, 2015, p. 30).

Em suma, faço um balanço final bastante positivo de todas as experiências que a PES II me proporcionou, destacando o meu empenho, responsabilidade e perfeccionismo ao longo de todo o processo. Este período de intervenção conjugado com investigação foi bastante instrutivo, no sentido em que todos os dias adquiri novas aprendizagens, seja com os alunos, com as PCs ou com a restante equipa educativa. Simultaneamente, foi muito desafiador, dados os constrangimentos com que me fui deparando.

Em tom conclusivo, a PES II contribuiu para a construção da minha identidade profissional enquanto professora, uma vez que me possibilitou o desenvolvimento de

competências essenciais ao desempenho do papel da docência como, por exemplo, a gestão curricular, a gestão de uma turma, a organização e planificação do tempo, do espaço, avaliação formativa e, por fim, o processo investigativo. Da mesma forma, tornou-me numa pessoa mais autocrítica, desperta e aberta a novas experiências e desafios. Findado o meu percurso enquanto aluna da formação inicial, não posso estar mais concretizada por finalmente cumprir o meu grande objetivo de vida: ensinar e aprender todos os dias.

REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

| | ' | | ' |

- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*.
Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf
- Caires, S. (2006). Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor”. *Análise Psicológica*, 24(2), 87-98.
https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/6006/1/2006_24%281%29_87.pdf
- Chaves, F. M. R. (2010). Aprendendo na prática: a importância do estágio para a formação de futuros professores. *Caderno de Investigação Aplicada*, (4), 153-160. https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/5184/1/cadernos4_6.pdf
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Dias, I. S. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 73-78.
<https://www.scielo.br/j/pee/a/XGgFPxFQ55xZQ3fXxctqSTN/?format=pdf&lang=pt>
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das Aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Texto Editora.
<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5509/1/Avaliac%cc%a7a%cc%83o%20das%20aprendizagens-Uma%20agenda%2c%20muitos%20desafios.pdf>
- Fernandes, D. (2005). Avaliação Alternativa: Perspectivas Teóricas e Práticas de Apoio. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação* (pp. 79-92). Futuro Eventos.
<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5887/1/Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20Alternativa%20Perspetivas%20Teo%CC%81ricas%20e%20Pra%CC%81ticas%20de%20Apoio.pdf>
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para Melhorar as Aprendizagens: Análise e Discussão de algumas Questões Essenciais. In I. Fialho & H. Salgueiro (Orgs.), *TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos* (pp. 81-107). Centro de

- Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3400/3/TurmaMais_e_sucesso_escolar_Contributos_teoricos_e_praticos_2011.pdf
- Fernandes, D. (2021a). *Avaliação Formativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021b). *Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: Perspetivas Contemporâneas*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fernandes, D. (2021c). *Avaliação Sumativa*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Fialho I., Chaleta, E., & Borralho, A. (2020). Práticas de avaliação formativa e feedback, no Ensino Superior. In M. Cid, N. R. Puiggròs, & G. S. Costa (Coords.), *Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior: perspetivas internacionais* (pp. 65-92). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
https://www.ciep.uevora.pt/Publicacoes/publicacoes_nao_periodicas/Ensinar-avaliar-e-aprender-no-ensino-superior-perspetivas-internacionais
- Flores, M. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In M. C. Gregório & S. Ferreira (Eds.), *Formação Inicial de Professores* (pp. 192-222). Conselho Nacional de Educação.
https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf
- Freire-Ribeiro, I., & Mesquita, E. (2020). A relação pedagógica a partir do olhar de futuros professores: implicações do(s) ambiente(s) de ensino e aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (especial), 14-35.
<https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/8499>
- Leite, C., & Fernandes, P. (2002). *A Avaliação das Aprendizagens dos Alunos – Novos contextos, novas práticas*. Edições ASA.

- https://www.researchgate.net/profile/Carlinda-Leite/publication/340870331_Avaliacao_das_aprendizagens_dos_alunos_novos_contexto_novas_praticas_2/links/5ea19b3ba6fdcc88fc369a08/Avaliacao-das-aprendizagens-dos-alunos-novos-contexto-novas-praticas-2.pdf
- Lopes, J. P. L., Silva, H. S., Dominguez, C., Payan-Carreira, R., Catarino, P., Morais, F., & Vasco, P. (2019). O feedback na promoção do pensamento crítico. In J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Dominguez, & M. M. Nascimento (Coords.), *Educar para o pensamento crítico na sala de aula* (pp. 101-124). PACTOR.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa*. Pactor.
- Lopes, M. C. A., Pinto, M. I. F. M., & Azeredo, M. O. (2018). *Da Comunicação à Expressão – Gramática Prática de Português*. Raiz Editora.
- Machado, E. A. (2021a). *Feedback*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Machado, E. A. (2021b). *Participação dos alunos nos processos de avaliação*. Folha de apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Machado, H., & Pinto, J. (2014). Os contributos da coavaliação entre pares, através do feedback, na regulação das aprendizagens. In C. Tomás & C. Gonçalves (Orgs.), *ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos* (pp. 317-331). https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/atas_vi_encontro_do_cied_3_2014.pdf
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Monteiro, J. M., & Gonçalves, D. (2019). *(re)Equacionar a relação pedagógica na educação contemporânea*. In C. Leite & P. Fernandes (Coords.), *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas: II Seminário Internacional* (pp.

- 530-543). Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (UPorto). <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/30420>
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/escritaoriginal.pdf>
- Pedrosa, J., Leite, C., Rosa, M. J. P., Pinho, I., Vieira, C., & Marinho, P. (2022). *Avaliação das Aprendizagens e Instituições Educativas*. Fundação Calouste Gulbenkian. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/146236/2/595332.pdf>
- Pinto, A. P., & Gomes, M. H. (2013). *O Plano Individual de Trabalho e o Estudo Autónomo*. Edições Ecopy.
https://www.researchgate.net/publication/301302976_O_Plano_Individual_de_Trabalho_e_o_Tempo_de_Estudo_Autonomo
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Universidade Aberta.
https://www.researchgate.net/publication/261214329_Modelos_de_avaliacao_da_s_aprendizagens
- Santos, A. (2015). *Agora, é hora de comunicar!* [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra.
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/13259/1/ANAR_SANTOS.pdf
- Santos, L. (2002). *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?*. Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação.
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4884>
- Santos, M. J., & Barrera, S. D. (2015). Escrita de textos narrativos sob diferentes condições de produção. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 253-260.
<https://www.scielo.br/j/pee/a/jxQWnnyKRhc5tJWrchjwHcm/?format=pdf&lang=pt>

- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2014). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. PACTOR.
- Sousa, O. & Silva, E. (2003). A produção de texto narrativo no 1.º Ciclo do EB: deteção de alguns problemas. In A. Bárrios & J. Ribeiro (Coord.) *Criatividade, Afectividade, Modernidade – Construindo hoje a escola do futuro* (pp. 181-192). <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2662>
- Vaz, A. T. M. (2023). Avalio para multiplicar a vontade de querer aprender... In Alves, J. M. (Ed.), *Em Busca de Novos Horizontes para as Práticas de Avaliação Pedagógica - Narrativas de professores*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. https://www.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Publica%C3%A7%C3%A3o_Mem%C3%B3ria_Avalia%C3%A7%C3%A3o_VF.pdf

Documentos oficiais

- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129.
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 65.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Português – 4.º Ano*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf

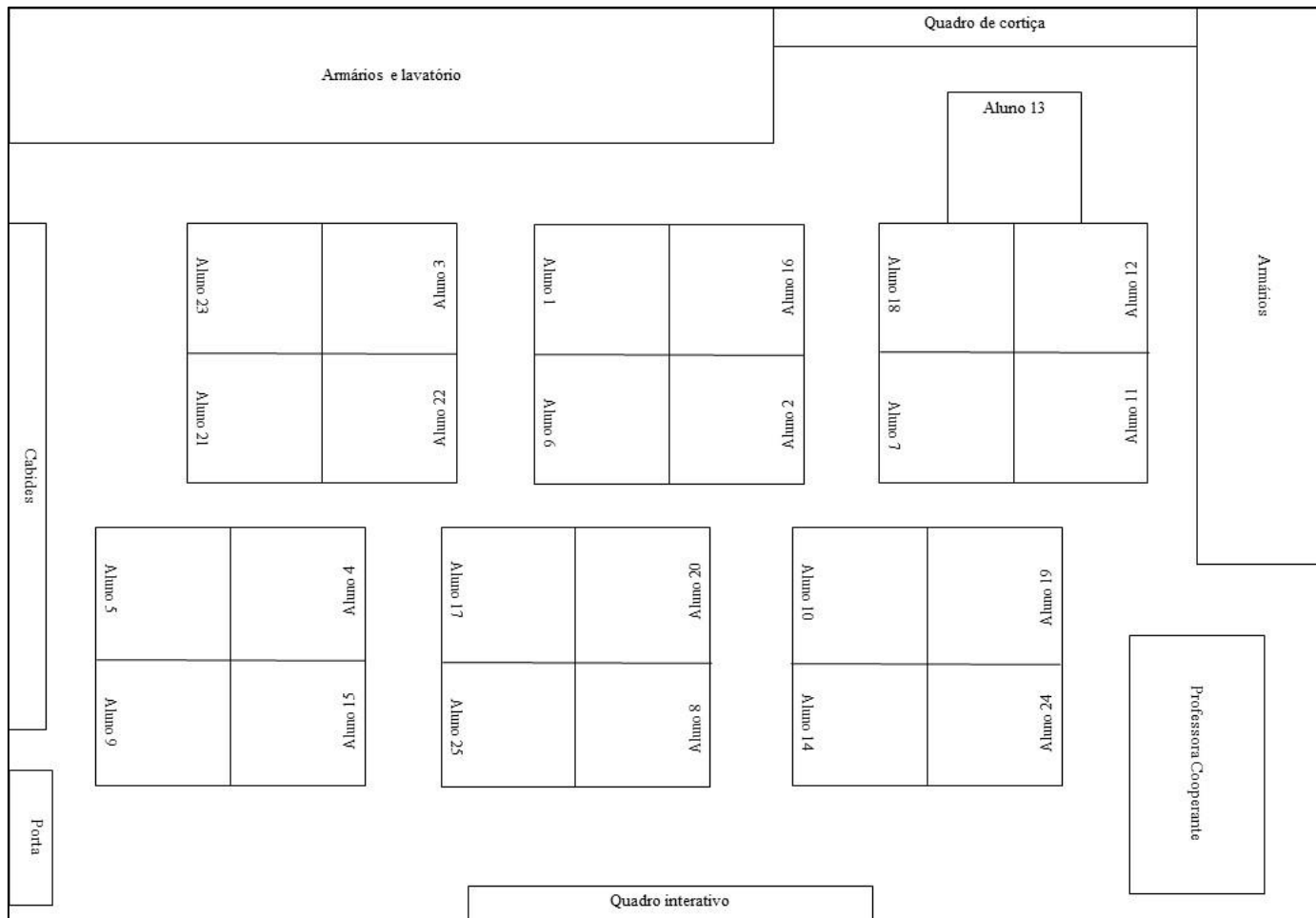
ANEXOS

| | " | | " |

ANEXO A
Planta da sala de aula
|| '' | | ''

Figura A1

Planta da sala de aula



Nota. Elaborado pela autora.

ANEXO B
Potencialidades e fragilidades da
turma, de acordo com cada área
curricular

| | " | | " |

Tabela B1*Potencialidades e fragilidades da turma, de acordo com cada área curricular*

	Potencialidades		Fragilidades
Competências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia na realização de tarefas • Capacidade em identificar as necessidades e fragilidades • Empenho em atividades propostas • Motivação para aprender • Cooperação com os pares • Auto e hetero reflexão crítica 		<ul style="list-style-type: none"> • Não identificado, nem durante o período de observação, nem pelos professores da turma
Português	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão oral • Partilha e fundamentação de opiniões • Leitura fluente • Gosto pela escrita 		<ul style="list-style-type: none"> • Planificação, textualização e revisão de produções textuais • Ortografia
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas: identificação de dados relevantes; definição de uma estratégia; aplicação da estratégia escolhida; apresentação de uma resposta 		<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundamento de conceitos abstratos (retas, percentagens) • Mobilização de estratégias de cálculo mental
Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> • Participação ativa nos projetos implementados 		<ul style="list-style-type: none"> • Noção de sequência temporal
EAEF	Artes Visuais	<ul style="list-style-type: none"> • Gradiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Recorte
	Música	<ul style="list-style-type: none"> • Interiorização da rotina, sem necessidade de instruções orais 	<ul style="list-style-type: none"> • Não generalizável
	Teatro	<ul style="list-style-type: none"> • Não observado, pois a área curricular não é lecionada 	<ul style="list-style-type: none"> • Não observado, pois a área curricular não é lecionada
	Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> • Gosto por exercícios novos 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade em compreender instruções de exercícios novos • Gestão da competitividade em desportos coletivos

Nota. Realizado pela autora no âmbito do PI.

ANEXO C
Objetivos gerais e respectivos
indicadores de avaliação
|| '' | | ''

Tabela C1

Objetivos gerais e respectivos indicadores de avaliação

Objetivos gerais	Indicadores de avaliação	Técnicas	Instrumentos
<p>1. Mobilizar os conhecimentos veiculados no momento da instrução para a planificação das aprendizagens.</p>	<p>1.1. Planifica as suas produções textuais, indicando: personagens, o contexto espacial e temporal, o problema/constrangimento que surgiu, a solução e a conclusão da narrativa.</p> <hr/> <p>1.2. Sistematiza estratégias de cálculo mental relativas à multiplicação.</p> <p>1.3. Sistematiza estratégias de cálculo mental relativas à divisão.</p> <p>1.4. Identifica dados relevantes de um problema matemático.</p> <p>1.5. Elege estratégias de resolução de problemas matemáticos.</p> <p>1.6. Implementa estratégias de resolução de problemas matemáticos.</p> <p>1.7. Apresenta a resposta de problemas matemáticos.</p> <hr/> <p>1.8. Menciona o que quer saber sobre determinado tema.</p> <p>1.9. Recolhe informações de fontes fidedignas sobre determinado tema.</p> <p>1.10. Trata informações recolhidas sobre determinado tema.</p> <p>1.11. Elabora um produto com as informações sobre determinado tema.</p>	<p>Observação direta</p> <p>Análise documental</p>	<p>Notas de campo</p> <p>Grelhas de registo da avaliação</p>
<p>2. Desenvolver o hábito de aplicação das componentes de produção textual.</p>	<p>2.1. Planifica as suas produções textuais, indicando: personagens, o contexto espacial e temporal, o problema/constrangimento que surgiu, a solução e a conclusão da narrativa.</p> <p>2.2. Redige um texto tendo em consideração a planificação realizada.</p> <p>2.3. Revê o texto produzido.</p>	<p>Conversas informais com a PC</p>	<p>Produções dos alunos</p>
<p>3. Desenvolver o pensamento abstrato através do cálculo mental, do conceito de tempo e de sequências temporais.</p>	<p>3.1. Aplica estratégias de cálculo mental relativas à multiplicação.</p> <p>3.2. Aplica estratégias de cálculo mental relativas à divisão.</p> <hr/> <p>3.3. Identifica momentos históricos importantes.</p> <p>3.4. Localiza temporalmente momentos históricos importantes.</p> <p>3.5. Constrói frisos cronológicos com momentos históricos importantes.</p>		

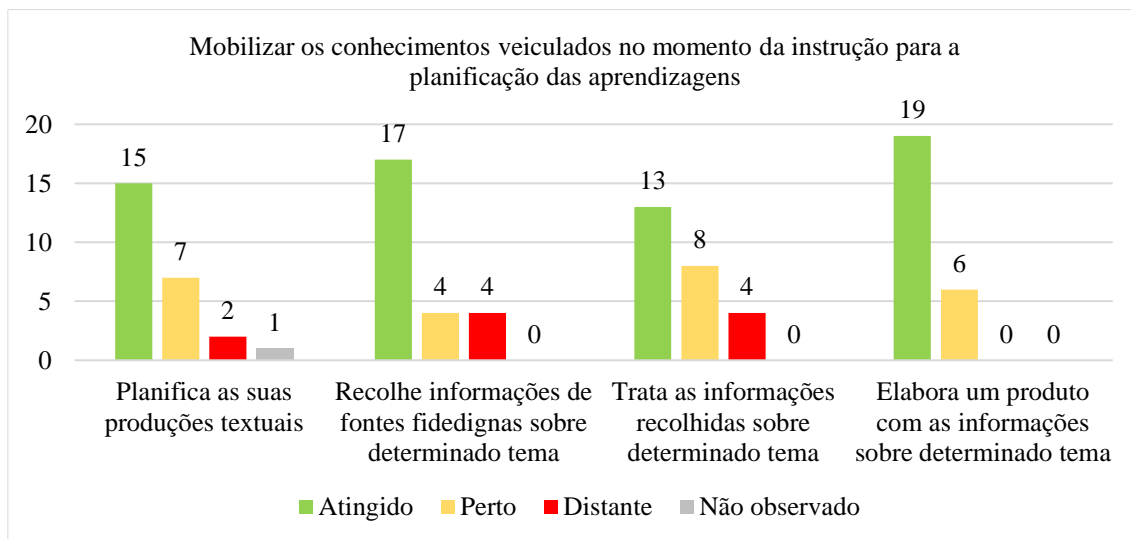
Nota. Realizado pela autora no âmbito do Dossiê.

ANEXO D
Avaliação de cada objetivo
geral

| | " | | " |

Figura D1

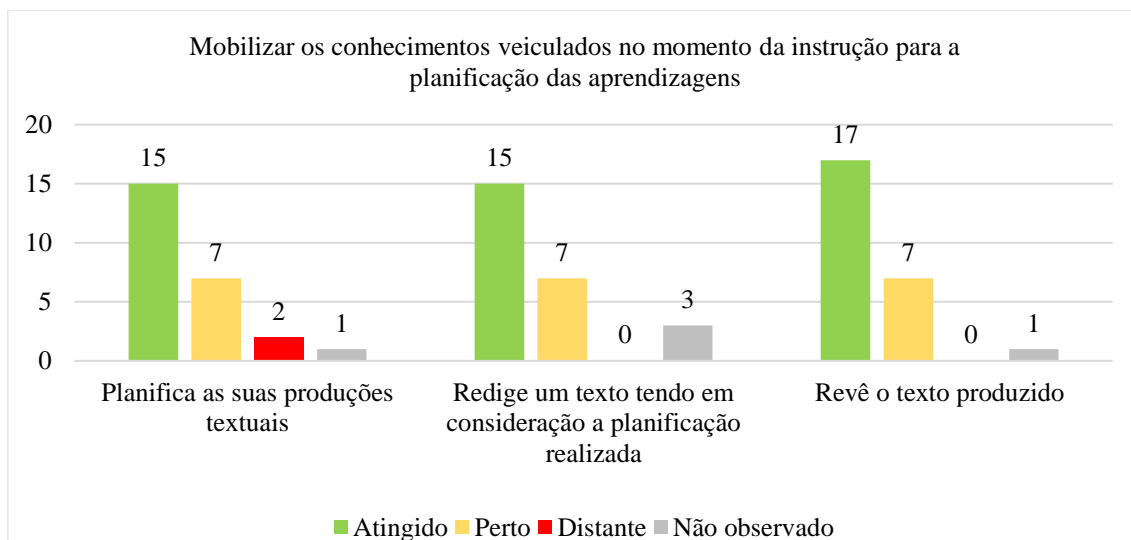
Resultados do objetivo geral: Mobilizar os conhecimentos veiculados no momento da instrução para a planificação das aprendizagens



Nota. Realizado pela autora no âmbito do Dossiê.

Figura D2

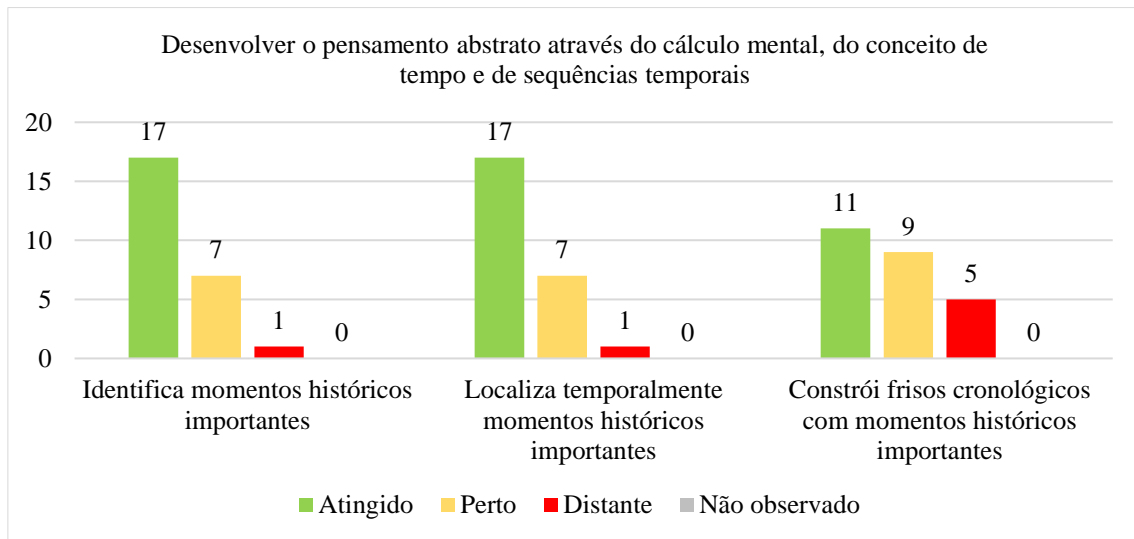
Resultados do objetivo geral: Mobilizar os conhecimentos veiculados no momento da instrução para a planificação das aprendizagens



Nota. Realizado pela autora no âmbito do Dossiê.

Figura D3

Resultados do objetivo geral: Desenvolver o pensamento abstrato através do cálculo mental, do conceito de tempo e de sequências temporais



Nota. Realizado pela autora no âmbito do Dossiê.

ANEXO E
Potencialidades e fragilidades da
turma, de acordo com cada área
curricular

| | " | | " |

Tabela E1

Potencialidades e fragilidades das turmas, de acordo com cada área curricular

	Potencialidades	Fragilidades
Competências Sociais	<ul style="list-style-type: none">• Participam quando solicitado.	<ul style="list-style-type: none">• Dificuldade em respeitar o próximo, seja colega ou docente.• Pouco sentido de responsabilidade.• Desrespeito pelas regras da sala de aula.• Desinteresse pela aprendizagem.
Ciências Naturais	<ul style="list-style-type: none">• Interesse em realizar atividades experimentais.• Mobilizam conceitos corretos quando solicitado.	<ul style="list-style-type: none">• Dificuldade em reter o que aprenderam.• Capacidade de interpretação de enunciados.
Matemática	<ul style="list-style-type: none">• Mobilizam conceitos corretos quando solicitado.	<ul style="list-style-type: none">• Pouca diversidade de estratégias na resolução de problemas.• Estratégias de cálculo mental.• Interpretação de enunciados.• Dificuldade em reter informações contidas nos enunciados.

Nota. Realizado pela autora no âmbito do PI.

ANEXO F
Objetivos gerais e respectivos
indicadores de avaliação

--	--	--	--	--	--

Tabela F1*Objetivos gerais e respetivos indicadores de avaliação*

Objetivos gerais	Indicadores de avaliação	Técnicas	Instrumentos
Desenvolver o pensamento matemático e a explicitação de raciocínio	<ul style="list-style-type: none"> • Descreve a sua forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos, oralmente e por escrito. • Mobiliza conceitos corretos para descrever o seu raciocínio. • Adequa o tipo de estratégia à tarefa solicitada. 	Observação direta	Notas de campo
Desenvolver capacidades inerentes aos processos científicos, através de atividades práticas	<ul style="list-style-type: none"> • Prevê resultados. • Identifica e descreve o que observa. • Mobiliza conceitos corretos para descrever o que observa. • Faz conclusões sobre aquilo que observou. • Relaciona o que observa com os conteúdos lecionados. 	Análise documental	Grelhas de registo da avaliação
Interiorizar princípios de respeito e responsabilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Respeita a opinião dos outros. • Colabora, organizadamente, em trabalhos de grupos. • Traz os materiais solicitados para a aula. • Realiza os trabalhos de casa. 	Conversas informais com as PC	Produções dos alunos

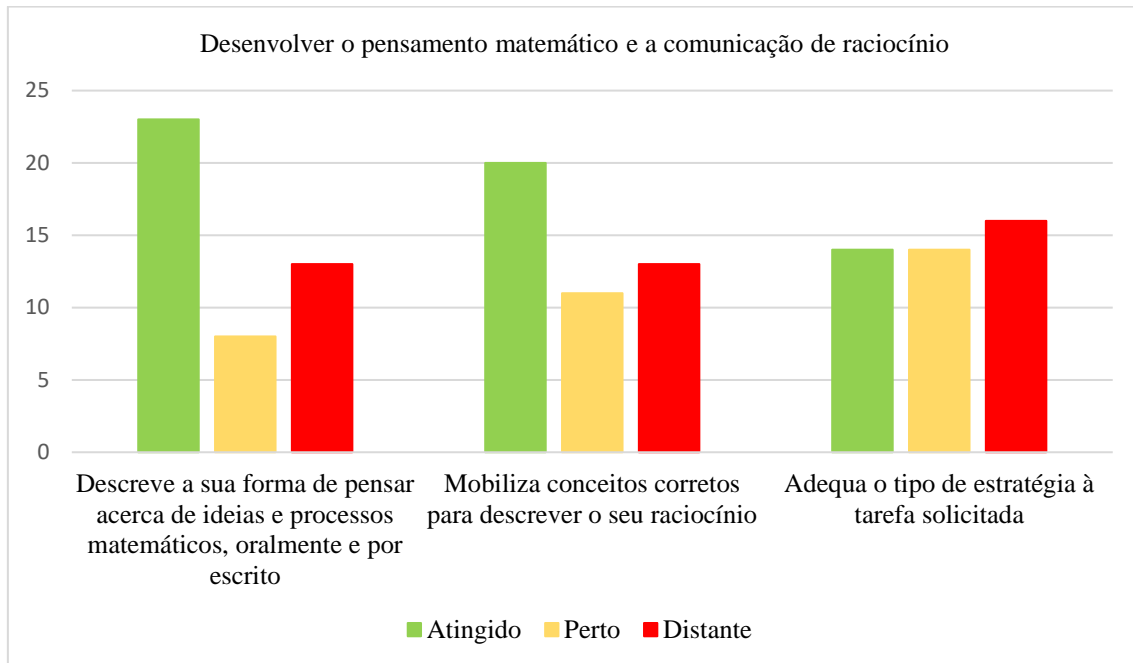
Nota. Realizado pela autora no âmbito do PI.

ANEXO G
Avaliação de cada objetivo
geral

| | " | | " |

Figura G1

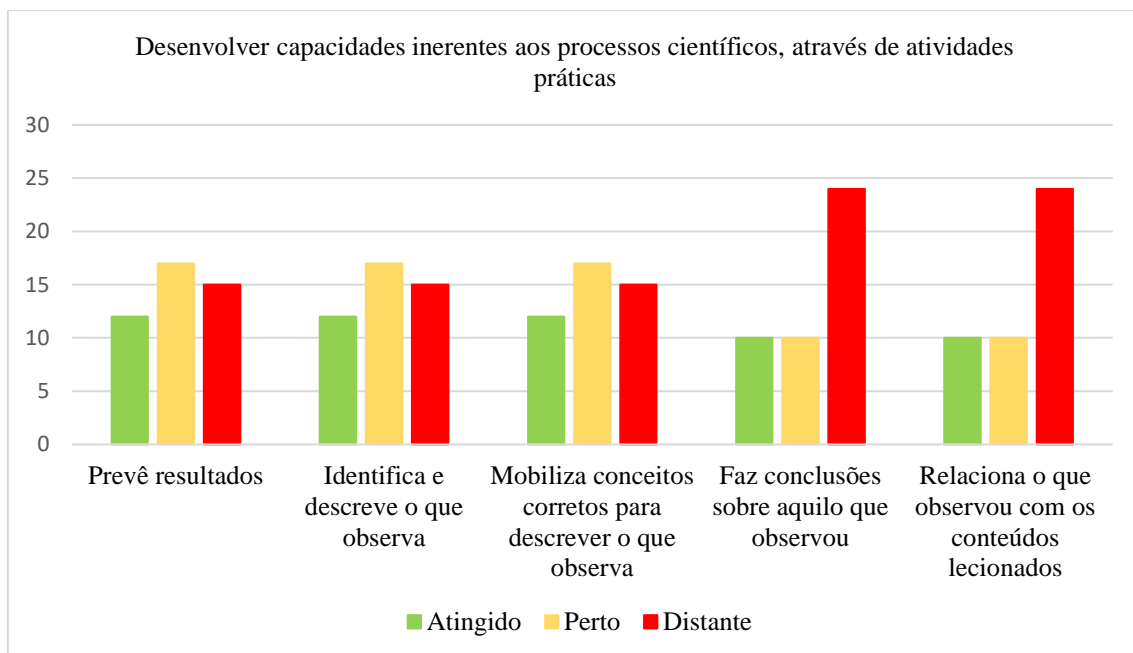
Resultados do objetivo geral: Desenvolver o pensamento matemático e a comunicação de raciocínio



Nota. Elaborado pela autora no âmbito do Dossiê.

Figura G2

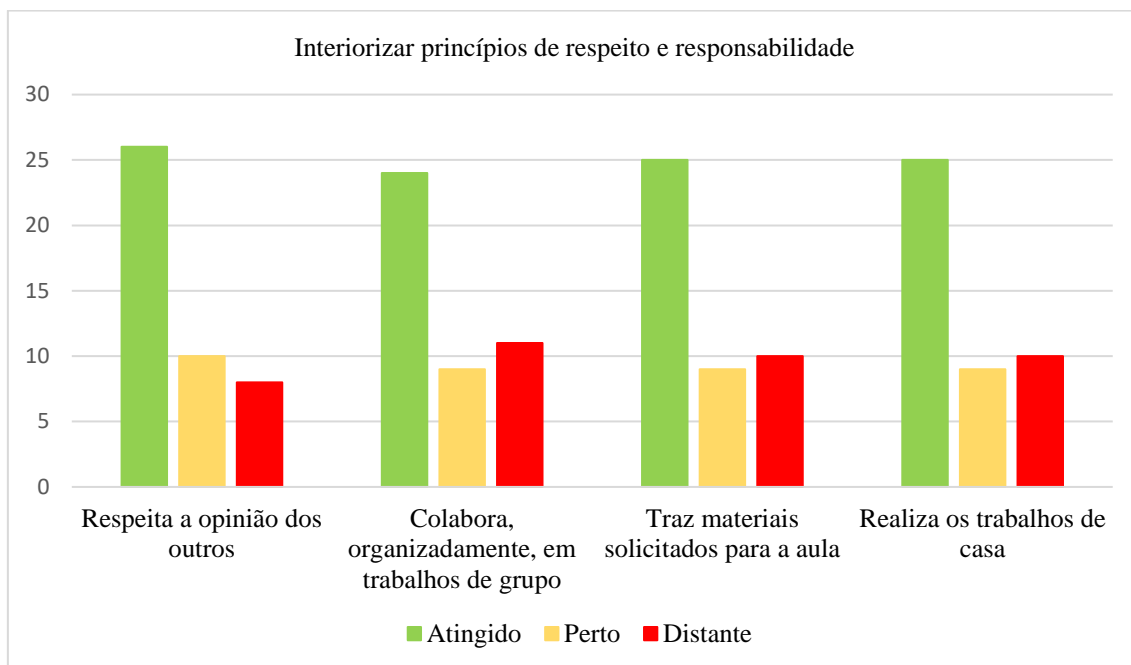
Resultados do objetivo geral: Desenvolver capacidades inerentes aos processos científicos, através de atividades práticas



Nota. Elaborado pela autora no âmbito do Dossiê.

Figura G3

Resultados do objetivo geral: Interiorizar princípios de respeito e responsabilidade



Nota. Elaborado pela autora no âmbito do Dossiê.

ANEXO H
Estratégias de *feedback* -
variáveis formais
| | ' ' | | ' '

Tabela H1

Estratégias de feedback – variáveis formais

Estratégias de feedback	Variáveis	Finalidade	Exemplos a seguir	Exemplos a evitar
Forma	Tempo	Dar <i>feedback</i> quando os alunos ainda estiverem plenamente conscientes do objetivo de aprendizagem e tiverem tempo para agir sobre ele.	Devolver um teste ou um trabalho no dia seguinte; dar <i>feedback</i> oral imediato sobre questões de facto; dar <i>feedback</i> oral imediato sobre concepções erradas dos alunos.	Demorar duas semanas a devolver um teste ou um trabalho; ignorar erros ou concepções erradas; dar <i>feedback</i> quando não há oportunidade para o aluno melhorar.
	Quantidade	Dar <i>feedback</i> suficiente para os alunos perceberem o que têm que fazer, mas sem que o trabalho seja feito por eles.	Selecionar dois ou três pontos num comentário; dar <i>feedback</i> sobre objetivos de aprendizagem importantes; equilibrar os pontos fortes e os pontos fracos.	Indicar mecanicamente todos os erros; fazer comentários mais extensos que o trabalho do aluno; fazer muitos comentários em trabalhos “fracos” e poucos ou nenhuns em trabalhos “bons”.
	Modo	Dar <i>feedback</i> no modo mais apropriado.	Dar <i>feedback</i> escrito para que os alunos possam guardar e utilizar mais tarde; dar <i>feedback</i> oral quando os alunos tiverem dificuldades de leitura; mostrar ao aluno como se faz sempre que ele precisar de saber como se faz.	Dar <i>feedback</i> oral para evitar o trabalho de escrever; dar <i>feedback</i> escrito a alunos com dificuldades de leitura.
	Audiência	Dar <i>feedback</i> para atingir os alunos apropriados com informação específica, expressando, deste modo, que as aprendizagens são valorizadas.	Comunicar com um aluno, dando informação específica para o desempenho individual; dar <i>feedback</i> a um grupo ou a toda a turma quando a mesma informação se justifica para um elevado número de alunos.	Usar o mesmo comentário para todos os alunos; nunca dar <i>feedback</i> individual porque ocupa muito tempo.

Nota. Retirado de Machado (2021a, p. 9)

ANEXO I
Estratégias de *feedback* -
variáveis de conteúdo

| | ' ' | | ' '

Tabela II

Estratégias de feedback – variáveis de conteúdo

Estratégias de feedback	Variáveis	Finalidade	Exemplos a seguir	Exemplos a evitar
Conteúdo	Foco	Dar <i>feedback</i> que descreva as qualidades específicas do trabalho dos alunos relativamente aos objetivos de aprendizagem, faça observações sobre o processo de aprendizagem e as estratégias para melhorar e reforçar a autoeficácia dos alunos.	Fazer comentários sobre os pontos fortes e os pontos fracos do desempenho dos alunos, sobre o processo e estratégias de estudo que ajudarão a melhorar e sobre a responsabilidade do aluno na aprendizagem.	Desresponsabilizar o aluno face à tarefa; fazer comentários pessoais; criticar sem dar sugestões de melhoria.
	Comparação	Dar <i>feedback</i> que permita comparar, frequentemente, com critérios definidos ou rubricas, às vezes com o desempenho anterior do próprio aluno e raramente com os outros alunos.	Comparar o trabalho dos alunos com rubricas prévias ou criadas pelos próprios; encorajar os alunos que ainda não melhoraram o suficiente.	Afixar na parede tabelas/quadros que comparem os alunos entre si; dar <i>feedback</i> a cada estudante a partir de diferentes critérios ou sem critérios.
	Função	Dar <i>feedback</i> que descreva o trabalho realizado, evitando “julgar” de tal modo que os alunos sejam levados a desistir de melhorar.	Identificar pontos fortes e pontos fracos; descrever o que se observa no trabalho dos alunos.	Colocar uma classificação num trabalho prático ou com carácter formativo; dizer aos alunos que o trabalho é “bom” ou “mau”; dar prémios ou castigos; fazer elogios ou críticas gerais.
	Valência	Dar <i>feedback</i> que use comentários positivos que descrevam o trabalho bem feito e forneçam sugestões para a melhoria.	Ser positivo; mesmo criticando, ser construtivo; fazer sugestões (não prescrições).	Procurar o erro ou a falta; descrever o que está mal sem fazer sugestões de melhoria; punir ou denegrir os alunos com trabalhos “fracos”.

Nota. Retirado de Machado (2021a, p. 10)

ANEXO J
Agendas semanais e
planificações da rotina
"Escrita Temática"

| | ' | | ' |

1.ª Semana de Intervenção – 3 a 5 de maio de 2023

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	
8h30 – 10h10	FERIADO	SEMINÁRIO 2	Música / T.T.A.	Artes Visuais	Escrita temática	
10h10 – 10h40			Intervalo			
10h40 – 12h20			T.T.A.	Inglês	Tarefa de exploração – tipos de ângulos	
12h20 – 13h45			Inglês	Chuva de Ideias para projetos		
13h45 – 15h25			Almoço			Mega Monstro / Conselho
15h25 – 15h35			Saída às 13h45	T.T.A.		
15h35 – 16h25				Educação Física	Saída às 15h25	
				Lanche		
		T.T.A.				

5 de maio de 2022					
Conteúdos	Objetivos/ Descritores de Desempenho	Estratégias/ Descrição da Atividade	Materiais/ Recursos	Indicadores de Avaliação	Tempo
Escrita temática (8h30 – 10h10)					
- Escrita: texto narrativo	1. Redigir um texto em que respeita o tema. 2. Respeitar o tipo de texto.	Realizar a rotina semanal “Escrita temática”. Nesta é proposto aos alunos que, individualmente, redijam um texto narrativo considerando um tema. Os temas para as produções textuais estão numerados no PowerPoint “O tema de hoje...”	<ul style="list-style-type: none"> • PowerPoint "O tema de hoje..." • Folhas pautadas • Material de escrita 	1.1. Redige um texto em que respeita o tema.	100 min

	<p>3.Redigir um texto coerente.</p> <p>4.Dominar os mecanismos de coesão textual.</p>	<p>e é pedido aos alunos que escolham um aleatoriamente. Os temas numerados podem variar entre obras de arte, locais, personagens e acontecimentos.</p> <p>Após a explicação, distribuir pelos alunos folhas pautadas e pedir que as identifiquem com os seus nomes. Ainda antes de começarem as redações, indicar que 10 minutos antes de acabar o tempo serão avisados disso mesmo.</p> <p>Ao fim de 100 minutos, recolher as produções dos alunos. Caso algum aluno termine antes do tempo previsto, deve entregar o seu texto e fazer T.T.A.</p>		<p>2.1. Redige um texto que respeite a sequência: introdução, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>2.2. Na introdução apresenta as personagens, o tempo e o espaço.</p> <p>2.3. No desenvolvimento problematiza uma ação e apresenta a sua solução.</p> <p>2.4. Na conclusão apresenta o término da sua narrativa.</p> <p>3.1. Redige um texto com informação pertinente.</p> <p>4.1. Recorre a conectores diversificados.</p> <p>4.2. Assegura a manutenção de cadeias de referência (através de substituições</p>	
--	---	--	--	--	--

	<p>5. Utilizar corretamente os sinais de pontuação.</p> <p>6. Utilizar vocabulário variado e adequado.</p> <p>7. Escrever com correção ortográfica.</p>			<p>nominais, pronominais...)</p> <p>4.3. Garante a manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.</p> <p>5.1. Mobiliza as regras dos sinais de pontuação.</p> <p>6.1. Utiliza vocabulário variado e adequado.</p> <p>7.1. Mobiliza as regras ortográficas para o seu texto.</p>	
--	---	--	--	--	--

2.ª Semana de Intervenção – 8 a 12 de maio

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h30 – 10h10	Conselho/ Distribuição dos temas dos projetos Texto narrativo	Escrita Temática	Música / T.T.A.	Oração em Família / T.T.A.	Conta-me com chá / T.T.A.
10h10 – 10h40	Intervalo				
10h40 – 12h20	Tarefa de exploração – ângulos	T.T.A.	Corrida do Mar Inglês	Inglês T.T.A.	Melhoramento do Texto
12h20 – 13h45	Almoço				
13h45 – 15h25	Formação Humana	T.T.A. Educação Física	Saída às 13h45	Visita de estudo	Mega monstro / Conselho
15h25 – 15h35	Lanche				Saída às 15h25
15h35 – 16h25	Formação Cristã	T.T.A.			

8 de maio de 2022

8 de maio de 2022					
Conteúdos	Objetivos/ Descritores de Desempenho	Estratégias/ Descrição da Atividade	Materiais/ Recursos	Indicadores de Avaliação	Tempo
Texto Narrativo (9h40 – 10h10)					
- Escrita: texto narrativo	1. Relembrar a estrutura de um texto narrativo.	<p>Ainda no primeiro tempo da manhã relembrar com a turma as regras para a elaboração de um texto narrativo, nomeadamente a estrutura a seguir e quais as suas características. Para tal, questionar os alunos acerca das principais características deste tipo de texto e em que momento se incluem.</p> <p>Todo o momento deve ser guiado através de questionamento ativo e as participações dos alunos registadas no quadro. No final, resultará um quadro-síntese que auxiliará os alunos a produzir os seus textos narrativos em momentos futuros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Projetor 	<p>1.1. Indica que um texto narrativo está organizado em introdução, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>1.2. Refere que na introdução são apresentadas as personagens, o local e o tempo da ação.</p> <p>1.3. Refere que no desenvolvimento é apresentado o problema/constrangimento da ação, assim como a respetiva solução.</p> <p>1.4. Refere que na conclusão é apresentado o término da história.</p>	30 min

9 de maio de 2022

Conteúdos	Objetivos/ Descritores de Desempenho	Estratégias/ Descrição da Atividade	Materiais/ Recursos	Indicadores de Avaliação	Tempo
Escrita Temática (8h30 – 10h10)					
- Escrita: texto narrativo	<p>1. Redigir um texto em que respeita o tema.</p> <p>2. Respeitar o tipo de texto.</p> <p>3. Redigir um texto coerente.</p>	<p>Realizar a rotina semanal “Escrita temática”. Nesta é proposto aos alunos que, individualmente, redijam um texto narrativo considerando um tema. Os temas para as produções textuais estão numerados no PowerPoint “O tema de hoje...” e é pedido aos alunos que escolham um aleatoriamente. Os temas numerados podem variar entre obras de arte, locais, personagens e acontecimentos.</p> <p>Após a explicação, distribuir pelos alunos folhas pautadas e pedir que as identifiquem com os seus nomes. Ainda antes de começarem as redações, indicar que 10 minutos antes de acabar o tempo serão avisados disso mesmo e lembrar que devem lembrar a estrutura de um texto narrativo, podendo auxiliar-se no recurso “Texto Narrativo”.</p> <p>Ao fim de 100 minutos, recolher as produções dos alunos. Caso algum aluno termine antes do tempo previsto, deve entregar o seu texto e fazer T.T.A.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PowerPoint “O tema de hoje...” • Folhas pautadas • Material de escrita • Recurso “Texto Narrativo” 	<p>1.1. Redige um texto em que respeita o tema.</p> <p>2.1. Redige um texto que respeite a sequência: introdução, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>2.2. Na introdução apresenta as personagens, o tempo e o espaço.</p> <p>2.3. No desenvolvimento problematiza uma ação e apresenta a sua solução.</p> <p>2.4. Na conclusão apresenta o término da sua narrativa.</p> <p>3.1. Redige um texto com informação pertinente.</p>	100 min

	<p>4. Dominar os mecanismos de coesão textual.</p> <p>5. Utilizar corretamente os sinais de pontuação.</p> <p>6. Utilizar vocabulário variado e adequado.</p> <p>7. Escrever com correção ortográfica.</p>			<p>4.1. Recorre a conectores diversificados.</p> <p>4.2. Assegura a manutenção de cadeias de referência (através de substituições nominais, pronominais...)</p> <p>4.3. Garante a manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.</p> <p>5.1. Mobiliza as regras dos sinais de pontuação.</p> <p>6.1. Utiliza vocabulário variado e adequado.</p> <p>7.1. Mobiliza as regras ortográficas para o seu texto.</p>	
--	--	--	--	---	--

3.^a Semana de Intervenção – 15 a 19 de maio

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h30 – 10h10	Conselho / Continuação dos ângulos	Mural dos triângulos + tarefa	Música / T.T.A.	Artes Visuais	Visita de estudo
10h10 – 10h40	Intervalo				
10h40 – 12h20	Escrita Temática	Ensaio geral / Entrevista	T.T.A. Inglês	Inglês Cálculo mental	
12h20 – 13h45	Almoço				
13h45 – 15h25	Formação Humana	T.T.A.	Saída às 13h45	T.T.A.	Mega monstro / Conselho
		Educação Física		Educação Física	
15h25 – 15h35	Lanche			Lanche	Saída às 15h25
15h35 – 16h25	Formação Cristã	T.T.A.	T.T.A.		

15 de maio de 2022

15 de maio de 2022					
Conteúdos	Objetivos/ Descritores de Desempenho	Estratégias/ Descrição da Atividade	Materiais/ Recursos	Indicadores de Avaliação	Tempo
Escrita Temática (10h40 – 12h20)					
- Escrita: texto narrativo	<p>1. Redigir um texto em que respeita o tema.</p> <p>2. Respeitar o tipo de texto.</p> <p>3. Redigir um texto coerente.</p>	<p>Realizar a rotina semanal “Escrita temática”. Nesta é proposto aos alunos que, individualmente, redijam um texto narrativo considerando um tema. Os temas para as produções textuais estão numerados no PowerPoint “O tema de hoje...” e é pedido aos alunos que escolham um aleatoriamente. Os temas numerados podem variar entre obras de arte, locais, personagens e acontecimentos.</p> <p>Após a explicação, distribuir pelos alunos folhas pautadas e pedir que as identifiquem com os seus nomes. Ainda antes de começarem as redações, indicar que 10 minutos antes de acabar o tempo serão avisados disso mesmo e lembrar que devem lembrar a estrutura de um texto narrativo, podendo auxiliar-se no recurso “Texto Narrativo”.</p> <p>Ao fim de 100 minutos, recolher as produções dos alunos. Caso algum aluno termine antes do tempo previsto, deve entregar o seu texto e fazer T.T.A.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PowerPoint "O tema de hoje..." • Folhas pautadas • Material de escrita • Recurso "Texto Narrativo" 	<p>1.1. Redige um texto em que respeita o tema.</p> <p>2.1. Redige um texto que respeite a sequência: introdução, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>2.2. Na introdução apresenta as personagens, o tempo e o espaço.</p> <p>2.3. No desenvolvimento problematiza uma ação e apresenta a sua solução.</p> <p>2.4. Na conclusão apresenta o término da sua narrativa.</p> <p>3.1. Redige um texto com informação pertinente.</p>	100 min

	<p>4. Dominar os mecanismos de coesão textual.</p> <p>5. Utilizar corretamente os sinais de pontuação.</p> <p>6. Utilizar vocabulário variado e adequado.</p> <p>7. Escrever com correção ortográfica.</p>			<p>4.1. Recorre a conectores diversificados.</p> <p>4.2. Assegura a manutenção de cadeias de referência (através de substituições nominais, pronominais...)</p> <p>4.3. Garante a manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.</p> <p>5.1. Mobiliza as regras dos sinais de pontuação.</p> <p>6.1. Utiliza vocabulário variado e adequado.</p> <p>7.1. Mobiliza as regras ortográficas para o seu texto.</p>	
--	--	--	--	---	--

4.ª Semana de Intervenção – 22 a 26 de maio

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h30 – 10h10	Conselho / Tarefa dos ângulos	Escrita Temática	Música / T.T.A.	T.T.A.	Conta-me com chá/ T.T.A.
10h10 – 10h40	Intervalo				
10h40 – 12h20	Questão 3 do guião/ Tarefa UE	Ensaio geral / Questão 1 do guião	T.T.A.	Inglês	T.T.A.
			Inglês	Tarefa caule-e-folhas	
12h20 – 13h45	Almoço				
13h45 – 15h25	Formação Humana	T.T.A.	Saída às 13h45	T.T.A.	Mega monstro / Conselho
		Educação Física		Educação Física	
15h25 – 15h35	Lanche			Lanche	Saída às 15h25
15h35 – 16h25	Formação Cristã	T.T.A.		T.T.A.	

23 de maio de 2022					
Conteúdos	Objetivos/ Descritores de Desempenho	Estratégias/ Descrição da Atividade	Materiais/ Recursos	Indicadores de Avaliação	Tempo
Escrita Temática (8h30 – 10h10)					
- Escrita: texto narrativo	1. Redigir um texto em que respeita o tema.	Realizar a rotina semanal “Escrita temática”. Nesta é proposto aos alunos que, individualmente, redijam um texto narrativo considerando um tema. Os temas para as produções textuais estão numerados no PowerPoint “O tema de hoje...”	<ul style="list-style-type: none"> • PowerPoint "O tema de hoje..." • Folhas pautadas • Material de escrita 	1.1. Redige um texto em que respeita o tema.	100 min

	<p>2. Respeitar o tipo de texto.</p> <p>3. Redigir um texto coerente.</p> <p>4. Dominar os mecanismos de coesão textual.</p>	<p>e é pedido aos alunos que escolham um aleatoriamente. Os temas numerados podem variar entre obras de arte, locais, personagens e acontecimentos.</p> <p>Após a explicação, distribuir pelos alunos folhas pautadas e pedir que as identifiquem com os seus nomes. Ainda antes de começarem as redações, indicar que 10 minutos antes de acabar o tempo serão avisados disso mesmo e lembrar que devem lembrar a estrutura de um texto narrativo, podendo auxiliar-se no recurso “Texto Narrativo”.</p> <p>Ao fim de 100 minutos, recolher as produções dos alunos. Caso algum aluno termine antes do tempo previsto, deve entregar o seu texto e fazer T.T.A.</p>	<p>Recurso "Texto Narrativo"</p>	<p>2.1. Redige um texto que respeite a sequência: introdução, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>2.2. Na introdução apresenta as personagens, o tempo e o espaço.</p> <p>2.3. No desenvolvimento problematiza uma ação e apresenta a sua solução.</p> <p>2.4. Na conclusão apresenta o término da sua narrativa.</p> <p>3.1. Redige um texto com informação pertinente.</p> <p>4.1. Recorre a conectores diversificados.</p> <p>4.2. Assegura a manutenção de cadeias de referência (através de substituições</p>	
--	--	--	----------------------------------	--	--

	<p>5. Utilizar corretamente os sinais de pontuação.</p> <p>6. Utilizar vocabulário variado e adequado.</p> <p>7. Escrever com correção ortográfica.</p>			<p>nominais, pronominais...)</p> <p>4.3. Garante a manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.</p> <p>5.1. Mobiliza as regras dos sinais de pontuação.</p> <p>6.1. Utiliza vocabulário variado e adequado.</p> <p>7.1. Mobiliza as regras ortográficas para o seu texto.</p>	
--	---	--	--	--	--

5.ª Semana de Intervenção – 29 de maio a 2 de junho

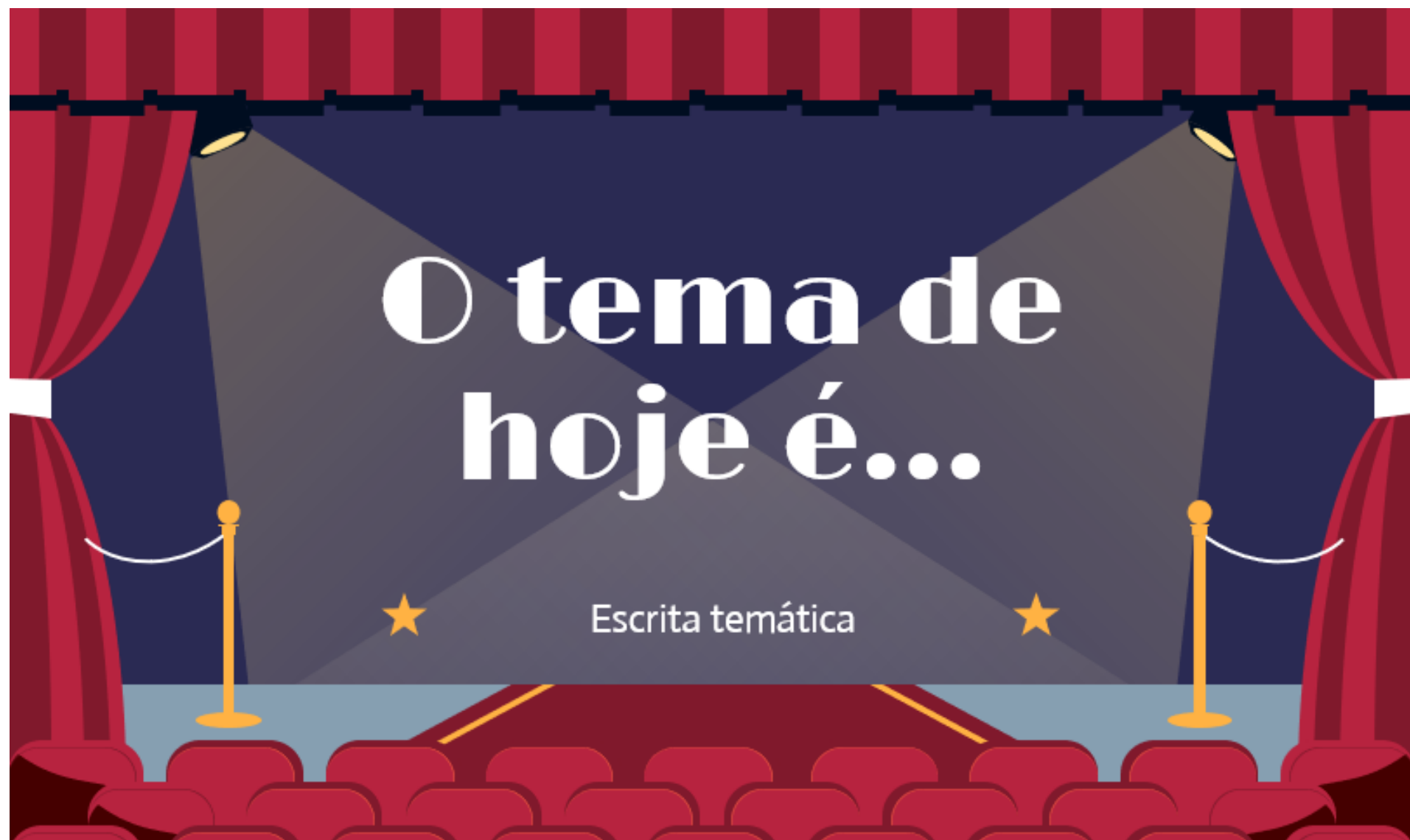
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h30 – 10h10	Conselho / Conta-me com chá	Questão 2 do guião / Escrita Temática	Música / T.T.A.	Dia Mundial da Criança	T.T.A. / Pistas
10h10 – 10h40	Intervalo				Intervalo
10h40 – 12h20	Apresentação dos projetos	Teatro / Apresentação dos projetos	T.T.A.		Construção do friso
			Inglês		
12h20 – 13h45	Almoço				Almoço
13h45 – 15h25	Formação Humana	Apresentação dos projetos	Saída às 13h45		Mega monstro / Conselho
		Educação Física			
15h25 – 15h35	Lanche				Saída às 15h25
15h35 – 16h25	Formação Cristã	T.T.A.			

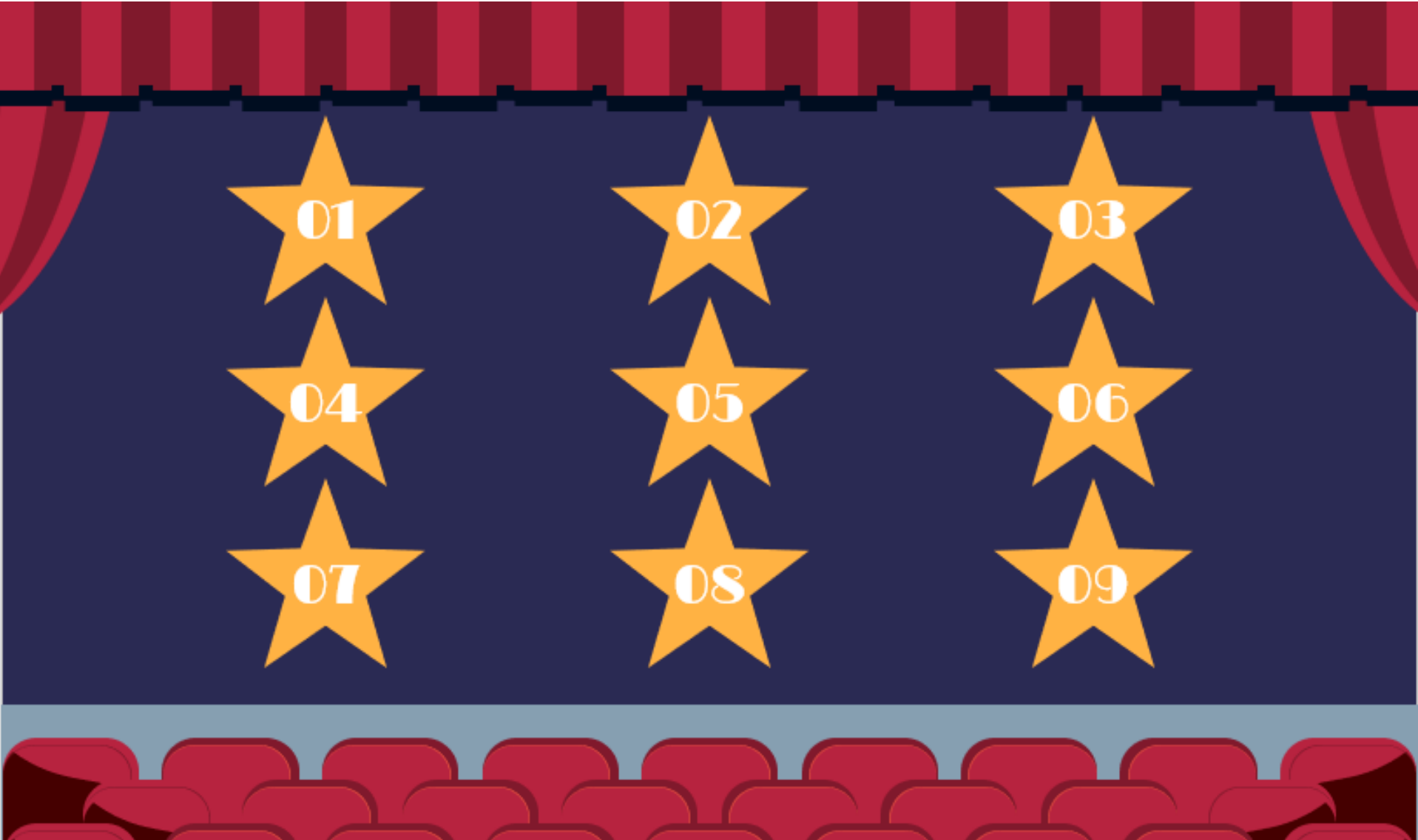
30 de maio de 2022					
Conteúdos	Objetivos/ Descritores de Desempenho	Estratégias/ Descrição da Atividade	Materiais/ Recursos	Indicadores de Avaliação	Tempo
Escrita Temática (9h00 – 10h10)					
- Escrita: texto narrativo	1. Redigir um texto em que respeita o tema.	Realizar a rotina semanal “Escrita temática”. Nesta é proposto aos alunos que, individualmente, redijam um texto narrativo considerando um tema. Os temas para as produções textuais estão numerados no PowerPoint “O tema de hoje...”	<ul style="list-style-type: none"> • PowerPoint "O tema de hoje..."; • Folhas pautadas; • Material de escrita; 	1.1. Redige um texto em que respeita o tema.	70 min

	<p>2. Respeitar o tipo de texto.</p> <p>3. Redigir um texto coerente.</p> <p>4. Dominar os mecanismos de coesão textual.</p>	<p>e é pedido aos alunos que escolham um aleatoriamente. Os temas numerados podem variar entre obras de arte, locais, personagens e acontecimentos.</p> <p>Após a explicação, distribuir pelos alunos folhas pautadas e pedir que as identifiquem com os seus nomes. Ainda antes de começarem as redações, indicar que 10 minutos antes de acabar o tempo serão avisados disso mesmo e lembrar que devem lembrar a estrutura de um texto narrativo, podendo auxiliar-se no recurso “Texto Narrativo”.</p> <p>Ao fim de 100 minutos, recolher as produções dos alunos. Caso algum aluno termine antes do tempo previsto, deve entregar o seu texto e fazer T.T.A.</p>	<p>• Recurso "Texto Narrativo".</p>	<p>2.1. Redige um texto que respeite a sequência: introdução, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>2.2. Na introdução apresenta as personagens, o tempo e o espaço.</p> <p>2.3. No desenvolvimento problematiza uma ação e apresenta a sua solução.</p> <p>2.4. Na conclusão apresenta o término da sua narrativa.</p> <p>3.1. Redige um texto com informação pertinente.</p> <p>4.1. Recorre a conectores diversificados.</p> <p>4.2. Assegura a manutenção de cadeias de referência (através de substituições</p>	
--	--	--	-------------------------------------	--	--

	<p>5. Utilizar corretamente os sinais de pontuação.</p> <p>6. Utilizar vocabulário variado e adequado.</p> <p>7. Escrever com correção ortográfica.</p>			<p>nominais, pronominais...)</p> <p>4.3. Garante a manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.</p> <p>5.1. Mobiliza as regras dos sinais de pontuação.</p> <p>6.1. Utiliza vocabulário variado e adequado.</p> <p>7.1. Mobiliza as regras ortográficas para o seu texto.</p>	
--	---	--	--	--	--

PowerPoint "0 tema de hoje..." ANEXO K
| | ' ' | | ' '





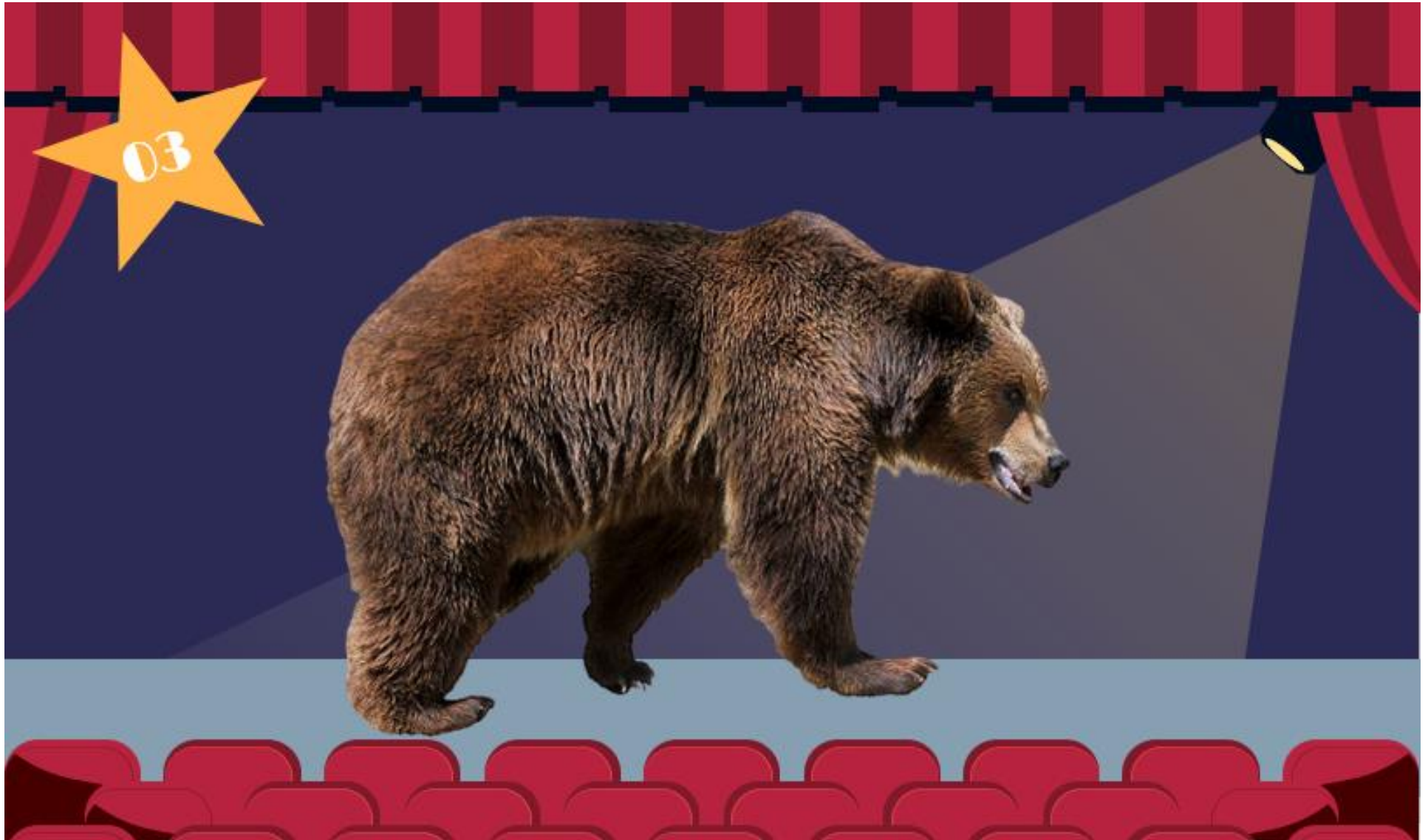


02

PARABÉNS!

**Acabaste de ganhar um
Óscar!**





04

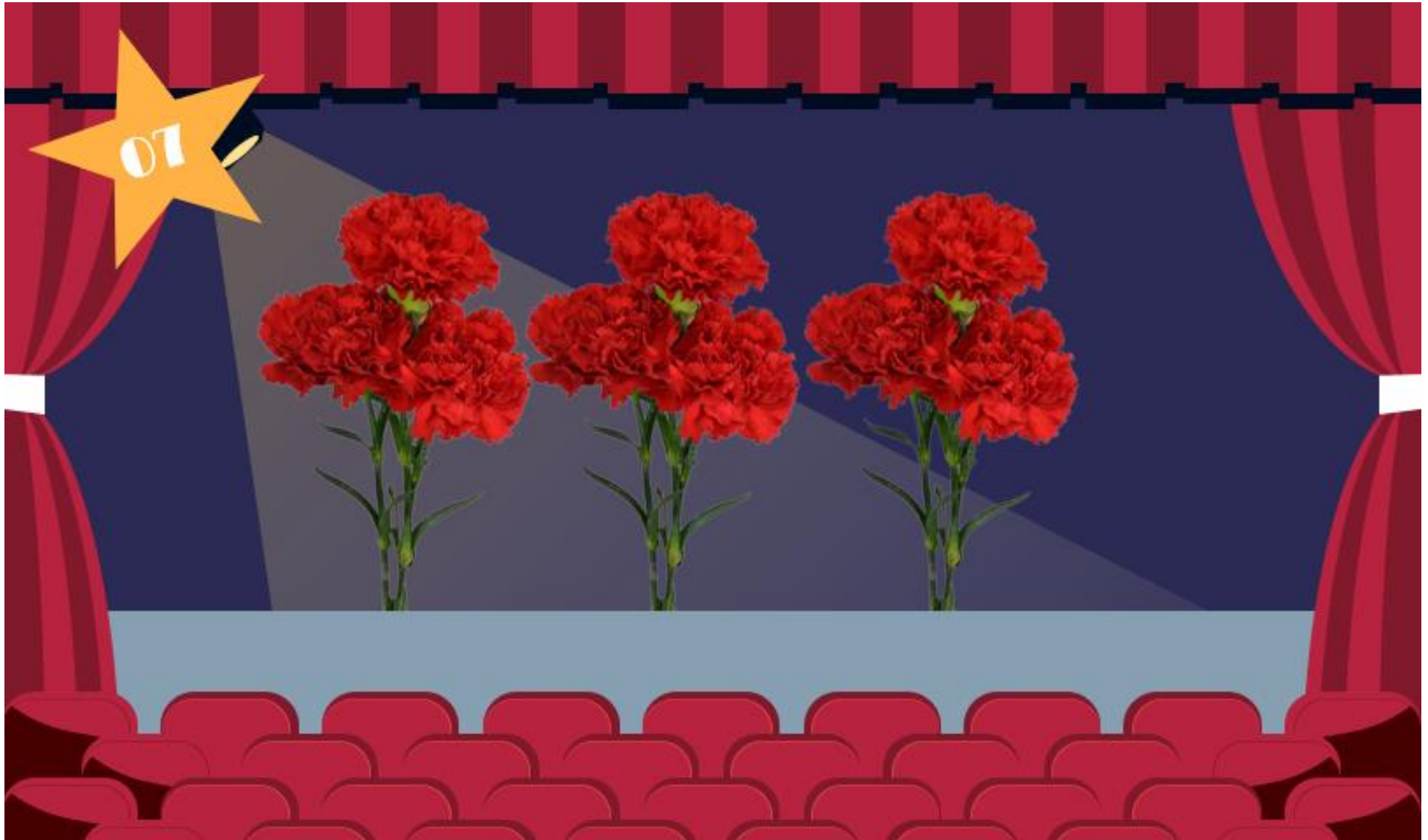
Portugal - Brasil





06

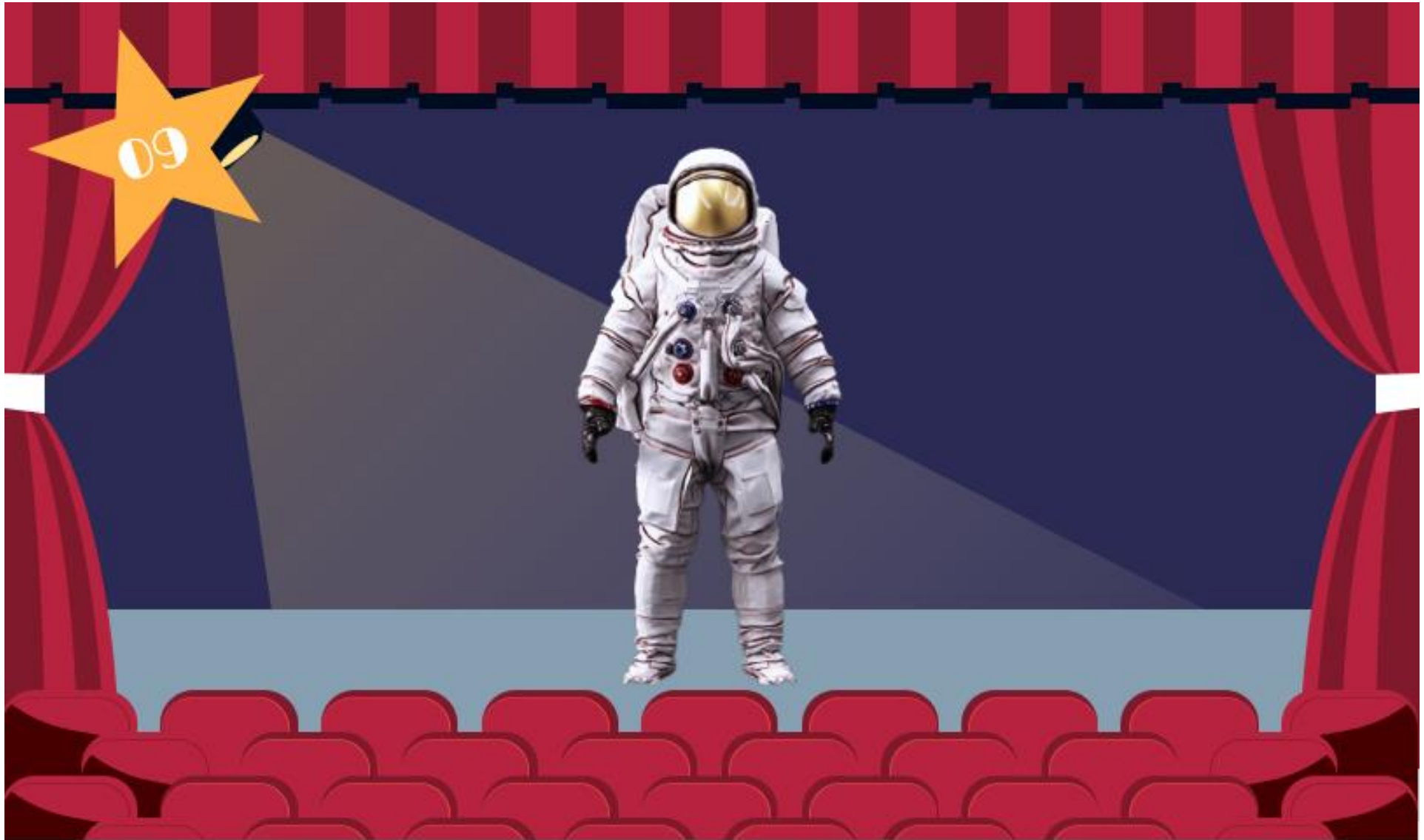




08

**Ir
trabalhar
para
França**





ANEXO L
Recurso de auxílio ao *feedback*
entre pares
| | ' ' | | ' ' |

Feedback



+

Texto de _____
Feedback de _____

	Sim	Não
O texto tem introdução, desenvolvimento e conclusão.		
O texto tem toda a informação necessária e faz sentido.		
O texto tem conectores que fazem ligação entre as frases.		
O texto tem vários sinónimos ou substituições, que evitam repetições.		
No texto existe coerência textual (tempo verbal, sujeito, predicado, ...).		
O texto está pontuado corretamente.		
O texto não tem erros ortográficos.		
+ O texto está organizado em parágrafos com assuntos diferentes.		
No texto são respeitadas as regras das letras maiúsculas e minúsculas.		
O texto tem um título que suscita interesse.		

+

Gostei que...

Acho que ainda podes melhorar...

Sugiro que...

ANEXO M
Modelo da grelha de avaliação
das produções textuais

| | " | | " |

Tabela M1

Grelha de avaliação das produções textuais

				A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	
Tema, Título e Tipologia	Redigir um texto em que respeita o tema	Cumpr integralmente	3													
		Cumpr parcialmente	2													
		Cumpr de forma insuficiente	1													
	Atribui um título ao texto	Atribui um título que suscita interesse e coincide com o tema do texto	3													
		Atribui um título objetivo que coincide com o tema do texto	2													
		Atribui um título que não coincide com o tema do texto	1													
	Respeitar o tipo de texto	- Na introdução apresenta as personagens, o tempo e o espaço - No desenvolvimento problematiza uma ação e apresenta a sua solução - Na conclusão apresenta o término da narrativa	3													
		Apresenta alguns dos elementos necessários em cada parte da narrativa	2													
		Não apresenta os elementos necessários em cada parte da narrativa	1													
Coerência e Pertinência da informação	Redigir um texto coerente	Produz um discurso coerente, com informação pertinente e relevante	3													
		Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação	2													
		Produz um discurso inconsistente, com informação ambígua ou confusa	1													
Estrutura e Coesão	Organizar o texto em parágrafos	Faz parágrafo sempre que muda de assunto	3													
		Faz parágrafo recorrentemente quando muda de assunto	2													
		Raramente faz parágrafo	1													
	Utilizar corretamente os sinais de pontuação	Pontua de forma sistemática, respeitando as regras.	3													
		Pontua sem seguir sistematicamente as regras	2													
		Pontua de forma assistemática, infringindo regras elementares	1													

	Dominar os mecanismos de coesão textual	- Usa conectores diversificados - Mantém a concordância (pessoa, tempo, espaço)	3																	
		- Usa conectores pouco diversificados - Garante com descontinuidade a concordância (pessoa, tempo, espaço)	2																	
		- Não usa conectores - Apresenta muitas incorreções nos processos de concordância	1																	
Repertório vocabular	Utilizar vocabulário variado e adequado	- Utiliza vocabulário variado e adequado - Recorre a vários sinónimos e substituições para evitar repetições	3																	
		- Utiliza vocabulário adequado, ainda que pouco variado - Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições	2																	
		- Utiliza vocabulário muito elementar, restrito e redundante - Não recorre a sinónimos nem substituições para evitar repetições	1																	
Ortografia	Utilizar letras maiúsculas e minúsculas	Respeita sistematicamente as regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas	3																	
		Respeita parcialmente as regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas	2																	
		Desrespeita recorrentemente as regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas	1																	
	Escrever com correção ortográfica	Comete esporadicamente erros ortográficos.	3																	
		Comete parcialmente erros ortográficos.	2																	
		Comete recorrentemente erros ortográficos, infringindo regras elementares.	1																	
TOTAL																				

Nota. Elaborado pela autora.

ANEXO N
Consentimento informado
|| '' | | ''

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Autora: Mariana Alexandra Fernandes Quintão

Venho por este meio solicitar a participação do seu educando num trabalho de investigação, que tem como principal objetivo averiguar em que medida o *feedback* dado por um aluno a produções textuais de colegas influencia as suas próprias produções textuais. O presente estudo insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II do 2.º ano do Mestrado em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico e Matemática e Ciências Naturais do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação.

Sendo um estudo com fins meramente académicos, irá garantir-se o anonimato dos participantes, sendo omitidos os seus nomes, assim como o nome da instituição em que estudam.

Realço a importância que a participação do seu educando tem para o sucesso deste estudo. Para a realização deste serão recolhidos diversos dados através de gravações de áudio – as vozes não serão publicadas –, registos fotográficos – sem que se vejam os rostos das crianças – e produções dos alunos.

Toda a investigação será orientada pelo Professor Doutor Tiago Tempera, e, posteriormente, apresentada na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Qualquer dúvida pode ser esclarecida através do e-mail: 2021029@alunos.eselx.ipl.pt

Lidas e compreendidas as explicações acima referidas, declaro aceitar que o meu educando participe nesta investigação.

Nome do educando _____

Assinatura do Encarregado de Educação _____

Data: ____/____/____

Recurso de apoio às produções
textuais

ANEXO 0

| | ' | | ' |

TEXTO NARRATIVO

01 Planificar

Introdução			Desenvolvimento		Conclusão
Personagens	Local	Tempo	Problema/constrangimento	Solução	Término

02 Escrever

03 Rever

	Sim	Não
Li o texto, com calma.		
Escrevi um texto com introdução, desenvolvimento e conclusão.		
Verifiquei que o texto tem toda a informação necessária e faz toda sentido.		
Recorri a conectores para criar ligação entre as frases.		
Evitei repetições, recorrendo a sinónimos ou substituições.		
Verifiquei que existe coerência textual (tempo verbal, sujeito, predicado, ...).		
Coloquei a pontuação corretamente.		
Corrigi os erros ortográficos.		
Quando mudei de assunto fiz parágrafos.		
Respeitei as letras maiúsculas e minúsculas.		
Dei um título ao meu texto.		
Corrigi o que era necessário e reli o texto.		

ANEXO P
Cronograma do estudo
| | " | | " |

Calendarização	Tarefas
17 a 28 de abril	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o contexto e o grupo, identificando potencialidades e fragilidades; • Identificar a problemática e os objetivos específicos do estudo; • Enviar os consentimentos informados aos encarregados de educação.
3 a 5 de maio	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar a primeira vez a rotina “Escrita Temática”.
8 a 12 de maio	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher as segundas produções textuais; • Grupo B dá <i>feedback</i> às produções textuais do Grupo A.
15 a 19 de maio	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher as terceiras produções textuais (Grupo A recebe o <i>feedback</i>); • Grupo A dá <i>feedback</i> às produções textuais do Grupo B.
22 a 26 de maio	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher as quartas produções textuais (Grupo B recebe o <i>feedback</i>); • Grupo B dá <i>feedback</i> às produções textuais do Grupo A.
29 de maio a 2 de junho	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher as quintas produções textuais (Grupo A recebe o <i>feedback</i>); • Grupo A dá <i>feedback</i> às produções textuais do Grupo B.
3 de junho a 3 de julho	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar o Relatório Final.

ANEXO Q
Grelhas de avaliação das
produções textuais

| | ' | | | ' |

Tabela Q1

Grelha de avaliação das 1.^{as} produções textuais

				A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	
Tema, Título e Tipologia	Redigir um texto em que respeita o tema	Cumpr integralmente	3													
		Cumpr parcialmente	2	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3
		Cumpr de forma insuficiente	1													
	Atribui um título ao texto	Atribui um título que suscita interesse e coincide com o tema do texto	3													
		Atribui um título objetivo que coincide com o tema do texto	2	2	1	2	2	1	2	2	3	3	2	3	2	2
		Atribui um título que não coincide com o tema do texto	1													
	Respeitar o tipo de texto	- Na introdução apresenta as personagens, o tempo e o espaço - No desenvolvimento problematiza uma ação e apresenta a sua solução - Na conclusão apresenta o término da narrativa	3													
		Apresenta alguns dos elementos necessários em cada parte da narrativa	2	2	2	2	1	1	3	1	2	2	1	2	2	2
		Não apresenta os elementos necessários em cada parte da narrativa	1													
Coerência e Pertinência da informação	Redigir um texto coerente	Produz um discurso coerente, com informação pertinente e relevante	3													
		Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação	2	3	2	2	2	1	3	3	3	2	2	2	2	2
		Produz um discurso inconsistente, com informação ambígua ou confusa	1													
Estrutura e Coesão	Organizar o texto em parágrafos	Faz parágrafo sempre que muda de assunto	3													
		Faz parágrafo recorrentemente quando muda de assunto	2	2	3	3	3	2	3	2	2	1	3	2	3	
		Raramente faz parágrafo	1													
	Utilizar corretamente os sinais de pontuação	Pontua de forma sistemática, respeitando as regras.	3													
		Pontua sem seguir sistematicamente as regras	2	3	3	2	3	1	3	3	3	3	3	3	2	3
		Pontua de forma assistemática, infringindo regras elementares	1													

	Dominar os mecanismos de coesão textual	- Usa conectores diversificados - Mantém a concordância (pessoa, tempo, espaço)	3												
		- Usa conectores pouco diversificados - Garante com descontinuidade a concordância (pessoa, tempo, espaço)	2	2	1	2	1	1	2	2	2	3	2	2	2
		- Não usa conectores - Apresenta muitas incorreções nos processos de concordância	1												
Repertório vocabular	Utilizar vocabulário variado e adequado	- Utiliza vocabulário variado e adequado - Recorre a vários sinónimos e substituições para evitar repetições	3												
		- Utiliza vocabulário adequado, ainda que pouco variado - Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições	2	3	3	2	2	1	2	3	3	2	2	2	3
		- Utiliza vocabulário muito elementar, restrito e redundante - Não recorre a sinónimos nem substituições para evitar repetições	1												
Ortografia	Utilizar letras maiúsculas e minúsculas	Respeita sistematicamente as regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas	3												
		Respeita parcialmente as regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
		Desrespeita recorrentemente as regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas	1												
	Escrever com correção ortográfica	Comete esporadicamente erros ortográficos.	3												
		Comete parcialmente erros ortográficos.	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
		Comete recorrentemente erros ortográficos, infringindo regras elementares.	1												
TOTAL				26	24	23	23	15	27	24	26	25	24	24	26

Nota. Elaborado pela autora.

Tabela Q2

Grelha de avaliação das 2.^{as} produções textuais

				A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	
Tema, Título e Tipologia	Redigir um texto em que respeita o tema	Cumpr integralmente	3													
		Cumpr parcialmente	2	3	2	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2
		Cumpr de forma insuficiente	1													
	Atribui um título ao texto	Atribui um título que suscita interesse e coincide com o tema do texto	3													
		Atribui um título objetivo que coincide com o tema do texto	2	3	2	1	1	2	2	2	3	3	2	2	2	2
		Atribui um título que não coincide com o tema do texto	1													
	Respeitar o tipo de texto	- Na introdução apresenta as personagens, o tempo e o espaço - No desenvolvimento problematiza uma ação e apresenta a sua solução - Na conclusão apresenta o término da narrativa	3													
		Apresenta alguns dos elementos necessários em cada parte da narrativa	2	3	1	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2
		Não apresenta os elementos necessários em cada parte da narrativa	1													
Coerência e Pertinência da informação	Redigir um texto coerente	Produz um discurso coerente, com informação pertinente e relevante	3													
		Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
		Produz um discurso inconsistente, com informação ambígua ou confusa	1													
Estrutura e Coesão	Organizar o texto em parágrafos	Faz parágrafo sempre que muda de assunto	3													
		Faz parágrafo recorrentemente quando muda de assunto	2	3	3	3	1	1	3	2	2	1	2	2	2	2
		Raramente faz parágrafo	1													
	Utilizar corretamente os sinais de pontuação	Pontua de forma sistemática, respeitando as regras.	3													
		Pontua sem seguir sistematicamente as regras	2	3	3	3	1	1	3	3	2	2	3	3	3	3
		Pontua de forma assistemática, infringindo regras elementares	1													

	Dominar os mecanismos de coesão textual	- Usa conectores diversificados - Mantém a concordância (pessoa, tempo, espaço)	3												
		- Usa conectores pouco diversificados - Garante com descontinuidade a concordância (pessoa, tempo, espaço)	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2
		- Não usa conectores - Apresenta muitas incorreções nos processos de concordância	1												
Repertório vocabular	Utilizar vocabulário variado e adequado	- Utiliza vocabulário variado e adequado - Recorre a vários sinónimos e substituições para evitar repetições	3												
		- Utiliza vocabulário adequado, ainda que pouco variado - Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
		- Utiliza vocabulário muito elementar, restrito e redundante - Não recorre a sinónimos nem substituições para evitar repetições	1												
Ortografia	Utilizar letras maiúsculas e minúsculas	Respeita sistematicamente as regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas	3												
		Respeita parcialmente as regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3
		Desrespeita recorrentemente as regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas	1												
	Escrever com correção ortográfica	Comete esporadicamente erros ortográficos.	3												
		Comete parcialmente erros ortográficos.	2	3	2	2	2	3	2	3	1	1	3	3	3
		Comete recorrentemente erros ortográficos, infringindo regras elementares.	1												
TOTAL				27	22	20	15	15	22	24	20	21	23	24	23

Nota. Elaborado pela autora.

Tabela Q3

Grelha de avaliação das 3.^{as} produções textuais

				A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	
Tema, Título e Tipologia	Redigir um texto em que respeita o tema	Cumpr integralmente	3													
		Cumpr parcialmente	2	3	3	3	2	-	3	3	3	3	3	3	3	3
		Cumpr de forma insuficiente	1													
	Atribui um título ao texto	Atribui um título que suscita interesse e coincide com o tema do texto	3													
		Atribui um título objetivo que coincide com o tema do texto	2	3	1	2	2	-	3	1	1	3	3	3	2	2
		Atribui um título que não coincide com o tema do texto	1													
	Respeitar o tipo de texto	- Na introdução apresenta as personagens, o tempo e o espaço - No desenvolvimento problematiza uma ação e apresenta a sua solução - Na conclusão apresenta o término da narrativa	3													
		Apresenta alguns dos elementos necessários em cada parte da narrativa	2	3	2	1	1	-	2	2	2	3	2	2	2	2
		Não apresenta os elementos necessários em cada parte da narrativa	1													
Coerência e Pertinência da informação	Redigir um texto coerente	Produz um discurso coerente, com informação pertinente e relevante	3													
		Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação	2	3	2	3	1	-	3	2	1	2	1	2	2	
		Produz um discurso inconsistente, com informação ambígua ou confusa	1													
Estrutura e Coesão	Organizar o texto em parágrafos	Faz parágrafo sempre que muda de assunto	3													
		Faz parágrafo recorrentemente quando muda de assunto	2	3	3	3	1	-	2	3	2	2	3	3	2	
		Raramente faz parágrafo	1													
	Utilizar corretamente os sinais de pontuação	Pontua de forma sistemática, respeitando as regras.	3													
		Pontua sem seguir sistematicamente as regras	2	3	3	2	2	-	3	3	2	3	2	3	3	
		Pontua de forma assistemática, infringindo regras elementares	1													

	Dominar os mecanismos de coesão textual	- Usa conectores diversificados - Mantém a concordância (pessoa, tempo, espaço)	3													
		- Usa conectores pouco diversificados - Garante com descontinuidade a concordância (pessoa, tempo, espaço)	2	3	2	1	1	-	2	2	2	2	2	2	2	2
		- Não usa conectores - Apresenta muitas incorreções nos processos de concordância	1													
Repertório vocabular	Utilizar vocabulário variado e adequado	- Utiliza vocabulário variado e adequado - Recorre a vários sinónimos e substituições para evitar repetições	3													
		- Utiliza vocabulário adequado, ainda que pouco variado - Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições	2	3	3	2	2	-	2	2	3	2	2	2	1	
		- Utiliza vocabulário muito elementar, restrito e redundante - Não recorre a sinónimos nem substituições para evitar repetições	1													
Ortografia	Utilizar letras maiúsculas e minúsculas	Respeita sistematicamente as regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas	3													
		Respeita parcialmente as regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas	2	3	3	3	2	-	3	3	3	3	3	3	3	
		Desrespeita recorrentemente as regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas	1													
	Escrever com correção ortográfica	Comete esporadicamente erros ortográficos.	3													
		Comete parcialmente erros ortográficos.	2	3	3	3	2	-	2	3	1	2	3	1	3	
		Comete recorrentemente erros ortográficos, infringindo regras elementares.	1													
TOTAL			30	25	23	16	-	25	24	20	25	24	23	23		

Nota. Elaborado pela autora.

Tabela Q4

Grelha de avaliação das 4.^{as} produções textuais

				A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	
Tema, Título e Tipologia	Redigir um texto em que respeita o tema	Cumpr integralmente	3													
		Cumpr parcialmente	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
		Cumpr de forma insuficiente	1													
	Atribui um título ao texto	Atribui um título que suscita interesse e coincide com o tema do texto	3													
		Atribui um título objetivo que coincide com o tema do texto	2	2	1	1	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2
		Atribui um título que não coincide com o tema do texto	1													
	Respeitar o tipo de texto	- Na introdução apresenta as personagens, o tempo e o espaço - No desenvolvimento problematiza uma ação e apresenta a sua solução - Na conclusão apresenta o término da narrativa	3													
		Apresenta alguns dos elementos necessários em cada parte da narrativa	2	3	1	1	1	2	1	2	3	2	1	1	1	1
		Não apresenta os elementos necessários em cada parte da narrativa	1													
Coerência e Pertinência da informação	Redigir um texto coerente	Produz um discurso coerente, com informação pertinente e relevante	3													
		Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação	2	3	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	
		Produz um discurso inconsistente, com informação ambígua ou confusa	1													
Estrutura e Coesão	Organizar o texto em parágrafos	Faz parágrafo sempre que muda de assunto	3													
		Faz parágrafo recorrentemente quando muda de assunto	2	3	3	3	1	1	2	2	2	1	3	3	3	
		Raramente faz parágrafo	1													
	Utilizar corretamente os sinais de pontuação	Pontua de forma sistemática, respeitando as regras.	3													
		Pontua sem seguir sistematicamente as regras	2	3	3	3	1	1	3	2	2	3	3	3	3	2
		Pontua de forma assistemática, infringindo regras elementares	1													

	Dominar os mecanismos de coesão textual	- Usa conectores diversificados - Mantém a concordância (pessoa, tempo, espaço)	3												
		- Usa conectores pouco diversificados - Garante com descontinuidade a concordância (pessoa, tempo, espaço)	2	3	1	1	1	1	2	2	1	3	2	2	2
		- Não usa conectores - Apresenta muitas incorreções nos processos de concordância	1												
Repertório vocabular	Utilizar vocabulário variado e adequado	- Utiliza vocabulário variado e adequado - Recorre a vários sinónimos e substituições para evitar repetições	3												
		- Utiliza vocabulário adequado, ainda que pouco variado - Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições	2	3	3	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
		- Utiliza vocabulário muito elementar, restrito e redundante - Não recorre a sinónimos nem substituições para evitar repetições	1												
Ortografia	Utilizar letras maiúsculas e minúsculas	Respeita sistematicamente as regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas	3												
		Respeita parcialmente as regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas	2	3	3	3	2	1	3	2	2	3	2	3	2
		Desrespeita recorrentemente as regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas	1												
	Escrever com correção ortográfica	Comete esporadicamente erros ortográficos.	3												
		Comete parcialmente erros ortográficos.	2	3	3	3	2	2	3	3	1	2	2	1	3
		Comete recorrentemente erros ortográficos, infringindo regras elementares.	1												
TOTAL			29	23	22	16	16	24	22	20	24	22	21	22	

Nota. Elaborado pela autora.

Tabela Q5

Grelha de avaliação das 5.^{as} produções textuais

				A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	
Tema, Título e Tipologia	Redigir um texto em que respeita o tema	Cumprir integralmente	3													
		Cumprir parcialmente	2	3	3	3	2	2	1	3	3	3	3	3	3	3
		Cumprir de forma insuficiente	1													
	Atribuir um título ao texto	Atribuir um título que suscita interesse e coincide com o tema do texto	3													
		Atribuir um título objetivo que coincide com o tema do texto	2	3	2	2	2	2	2	2	3	3	2	1	2	
		Atribuir um título que não coincide com o tema do texto	1													
	Respeitar o tipo de texto	- Na introdução apresenta as personagens, o tempo e o espaço - No desenvolvimento problematiza uma ação e apresenta a sua solução - Na conclusão apresenta o término da narrativa	3													
		Apresenta alguns dos elementos necessários em cada parte da narrativa	2	3	2	1	2	1	1	2	2	2	1	1	1	
		Não apresenta os elementos necessários em cada parte da narrativa	1													
Coerência e Pertinência da informação	Redigir um texto coerente	Produz um discurso coerente, com informação pertinente e relevante	3													
		Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação	2	3	2	1	2	1	1	1	2	3	2	2	2	
		Produz um discurso inconsistente, com informação ambígua ou confusa	1													
Estrutura e Coesão	Organizar o texto em parágrafos	Faz parágrafo sempre que muda de assunto	3													
		Faz parágrafo recorrentemente quando muda de assunto	2	3	2	3	3	1	2	2	2	2	3	2	1	
		Raramente faz parágrafo	1													
	Utilizar corretamente os sinais de pontuação	Pontua de forma sistemática, respeitando as regras.	3													
		Pontua sem seguir sistematicamente as regras	2	3	3	3	2	1	3	3	3	2	3	3	3	2
		Pontua de forma assistemática, infringindo regras elementares	1													

	Dominar os mecanismos de coesão textual	- Usa conectores diversificados - Mantém a concordância (pessoa, tempo, espaço)	3												
		- Usa conectores pouco diversificados - Garante com descontinuidade a concordância (pessoa, tempo, espaço)	2	3	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1
		- Não usa conectores - Apresenta muitas incorreções nos processos de concordância	1												
Repertório vocabular	Utilizar vocabulário variado e adequado	- Utiliza vocabulário variado e adequado - Recorre a vários sinónimos e substituições para evitar repetições	3												
		- Utiliza vocabulário adequado, ainda que pouco variado - Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições	2	3	3	2	2	1	2	2	2	2	2	2	
		- Utiliza vocabulário muito elementar, restrito e redundante - Não recorre a sinónimos nem substituições para evitar repetições	1												
Ortografia	Utilizar letras maiúsculas e minúsculas	Respeita sistematicamente as regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas	3												
		Respeita parcialmente as regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
		Desrespeita recorrentemente as regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas	1												
	Escrever com correção ortográfica	Comete esporadicamente erros ortográficos.	3												
		Comete parcialmente erros ortográficos.	2	3	3	3	2	2	2	3	2	2	2	3	
		Comete recorrentemente erros ortográficos, infringindo regras elementares.	1												
TOTAL			30	25	22	21	15	19	23	23	25	23	21	20	

Nota. Elaborado pela autora.

ANEXO R

Comparação entre a avaliação
das produções textuais, o
feedback concedido e o feedback
recebido

| | ' ' | | ' ' |

Tabela R1

Comparação entre a avaliação das produções textuais, o feedback concedido e o feedback recebido.

Aspetos a melhorar - <i>feedback</i> que recebeu	Aspetos a melhorar - <i>feedback</i> que deu	Fragilidades identificadas nas suas produções
Aluno A1		
<ul style="list-style-type: none"> • Produz um discurso coerente, com informação pertinente e relevante 	<ul style="list-style-type: none"> • Produz um discurso coerente, com informação pertinente e relevante • Recorre a vários sinónimos e substituições para evitar repetições • Pontua de forma sistemática, respeitando as regras. • Respeita sistematicamente as regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas 	<p><u>1.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Não apresenta os elementos necessários em cada parte da narrativa • Faz parágrafo recorrentemente quando muda de assunto <p><u>3.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nada a mencionar <p><u>4.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nada a mencionar <p><u>5.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribui um título objetivo que coincide com o tema do texto
Aluno A2		
<ul style="list-style-type: none"> • Produz um discurso coerente, com informação pertinente e relevante • Recorre a vários sinónimos e substituições para evitar repetições • Usa conectores diversificados 	<ul style="list-style-type: none"> • Produz um discurso coerente, com informação pertinente e relevante • Pontua de forma sistemática, respeitando as regras 	<p><u>1.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribui um título que não coincide com o tema do texto • Apresenta alguns dos elementos necessários em cada parte da narrativa • Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação • Não usa conectores

		<p><u>3.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribui um título que não coincide com o tema do texto • Apresenta alguns dos elementos necessários em cada parte da narrativa • Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação • Usa conectores pouco diversificados <p><u>4.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribui um título que não coincide com o tema do texto • Não apresenta os elementos necessários em cada parte da narrativa • Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação • Não usa conectores <p><u>5.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribui um título objetivo que coincide com o tema do texto • Apresenta alguns dos elementos necessários em cada parte da narrativa • Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação • Faz parágrafo recorrentemente quando muda de assunto • Usa conectores pouco diversificados
Aluno A3		
<ul style="list-style-type: none"> • Produz um discurso coerente, com informação pertinente e relevante • Recorre a vários sinónimos e substituições para evitar repetições 	<ul style="list-style-type: none"> • Produz um discurso coerente, com informação pertinente e relevante 	<p><u>1.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cumpre parcialmente o tema • Atribui um título objetivo que coincide com o tema do texto • Não apresenta os elementos necessários em cada parte da narrativa

<ul style="list-style-type: none"> • Pontua de forma sistemática, respeitando as regras. • Respeita sistematicamente as regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas 		<ul style="list-style-type: none"> • Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação • Pontua sem seguir sistematicamente as regras • Usa conectores pouco diversificados • Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições <p><u>4.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribui um título que não coincide com o tema do texto • Não apresenta os elementos necessários em cada parte da narrativa • Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação • Não usa conectores • Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições <p><u>5.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Título muito objetivo • Não apresenta os elementos necessários em cada parte da narrativa • Produz um discurso inconsistente, com informação ambígua ou confusa • Não usa conectores • Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições
Aluno A4		
<ul style="list-style-type: none"> • Recorre a vários sinónimos e substituições para evitar repetições • Pontua de forma sistemática, respeitando as regras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produz um discurso coerente, com informação pertinente e relevante 	<p><u>1.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribui um título objetivo que coincide com o tema do texto • Não apresenta os elementos necessários em cada parte da narrativa • Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação

		<ul style="list-style-type: none">• Não usa conectores• Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições <p><u>4.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Atribui um título objetivo que coincide com o tema do texto• Não apresenta os elementos necessários em cada parte da narrativa• Produz um discurso inconsistente, com informação ambígua ou confusa• Raramente faz parágrafo• Pontua de forma assistemática, infringindo regras elementares• Não usa conectores• Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições• Respeita parcialmente as regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas• Comete parcialmente erros ortográficos. <p><u>5.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Cumpre parcialmente o tema• Atribui um título objetivo que coincide com o tema do texto• Apresenta alguns dos elementos necessários em cada parte da narrativa• Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação• Pontua sem seguir sistematicamente as regras• Não usa conectores• Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições• Comete parcialmente erros ortográficos
--	--	--

Aluno A5		
<ul style="list-style-type: none"> • Na introdução apresenta as personagens, o tempo e o espaço; no desenvolvimento problematiza uma ação e apresenta a sua solução; na conclusão apresenta o término da narrativa • Produz um discurso coerente, com informação pertinente e relevante • Comete esporadicamente erros ortográficos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comete esporadicamente erros ortográficos. 	<p><u>1.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cumpre de forma insuficiente o tema • Atribui um título que não coincide com o tema do texto • Não apresenta os elementos necessários em cada parte da narrativa • Produz um discurso inconsistente, com informação ambígua ou confusa • Faz parágrafo recorrentemente quando muda de assunto • Pontua de forma assistemática, infringindo regras elementares • Não usa conectores • Não recorre a sinónimos nem substituições para evitar repetições <p><u>4.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribui um título objetivo que coincide com o tema do texto • Apresenta alguns dos elementos necessários em cada parte da narrativa • Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação • Raramente faz parágrafo • Pontua de forma assistemática, infringindo regras elementares • Não usa conectores • Não recorre a sinónimos nem substituições para evitar repetições • Desrespeita recorrentemente as regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas • Comete parcialmente erros ortográficos.

		<p><u>5.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cumpre parcialmente tema • Atribui um título objetivo que coincide com o tema do texto • Não apresenta os elementos necessários em cada parte da narrativa • Produz um discurso inconsistente, com informação ambígua ou confusa • Raramente faz parágrafo • Pontua de forma assistemática, infringindo regras elementares • Não usa conectores • Não recorre a sinónimos nem substituições para evitar repetições • Comete parcialmente erros ortográficos.
Aluno 6		
<ul style="list-style-type: none"> • Usa conectores diversificados • Recorre a vários sinónimos e substituições para evitar repetições 	<ul style="list-style-type: none"> • Produz um discurso coerente, com informação pertinente e relevante • Faz parágrafo sempre que muda de assunto • Usa conectores diversificados 	<p><u>1.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribui um título objetivo que coincide com o tema do texto • Usa conectores pouco diversificados • Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições <p><u>4.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Não apresenta os elementos necessários em cada parte da narrativa • Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação • Faz parágrafo recorrentemente quando muda de assunto • Usa conectores pouco diversificados • Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições

		<p><u>5.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cumpre de forma insuficiente • Atribui um título objetivo que coincide com o tema do texto • Não apresenta os elementos necessários em cada parte da narrativa • Produz um discurso inconsistente, com informação ambígua ou confusa • Faz parágrafo recorrentemente quando muda de assunto • Usa conectores pouco diversificados • Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições • Comete parcialmente erros ortográficos.
Aluno A7		
<ul style="list-style-type: none"> • Produz um discurso coerente, com informação pertinente e relevante 	<ul style="list-style-type: none"> • Recorre a vários sinónimos e substituições para evitar repetições • Pontua de forma sistemática, respeitando as regras. 	<p><u>1.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribui um título objetivo que coincide com o tema do texto • Não apresenta os elementos necessários em cada parte da narrativa • Faz parágrafo recorrentemente quando muda de assunto • Usa conectores pouco diversificados • Respeita parcialmente as regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas <p><u>3.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribui um título que não coincide com o tema do texto • Apresenta alguns dos elementos necessários em cada parte da narrativa • Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação • Usa conectores pouco diversificados • Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições

		<p><u>4.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribui um título objetivo que coincide com o tema do texto • Apresenta alguns dos elementos necessários em cada parte da narrativa • Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação • Faz parágrafo recorrentemente quando muda de assunto • Pontua sem seguir sistematicamente as regras • Usa conectores pouco diversificados • Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições • Respeita parcialmente as regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas <p><u>5.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribui um título objetivo que coincide com o tema do texto • Apresenta alguns dos elementos necessários em cada parte da narrativa • Produz um discurso inconsistente, com informação ambígua ou confusa • Faz parágrafo recorrentemente quando muda de assunto • Usa conectores pouco diversificados • Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições
Aluno A8		
<ul style="list-style-type: none"> • Produz um discurso coerente, com informação pertinente e relevante • Pontua de forma sistemática, respeitando as regras 	<ul style="list-style-type: none"> • Produz um discurso coerente, com informação pertinente e relevante • Recorre a vários sinónimos e substituições para evitar repetições • Usa conectores diversificados 	<p><u>1.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta alguns dos elementos necessários em cada parte da narrativa • Faz parágrafo recorrentemente quando muda de assunto • Usa conectores pouco diversificados • Comete parcialmente erros ortográficos.

		<p><u>4.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribui um título objetivo que coincide com o tema do texto • Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação • Faz parágrafo recorrentemente quando muda de assunto • Pontua sem seguir sistematicamente as regras • Não usa conectores • Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições • Respeita parcialmente as regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas • Comete recorrentemente erros ortográficos, infringindo regras elementares. <p><u>5.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta alguns dos elementos necessários em cada parte da narrativa • Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação • Faz parágrafo recorrentemente quando muda de assunto • Pontua sem seguir sistematicamente as regras • Usa conectores pouco diversificados • Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições • Comete parcialmente erros ortográficos.
Aluno A9		
<ul style="list-style-type: none"> • Comete esporadicamente erros ortográficos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Na introdução apresenta as personagens, o tempo e o espaço; no desenvolvimento problematiza uma ação e apresenta a sua solução; na 	<p><u>1.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta alguns dos elementos necessários em cada parte da narrativa • Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação • Raramente faz parágrafo

	<p>conclusão apresenta o término da narrativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produz um discurso coerente, com informação pertinente e relevante • Comete esporadicamente erros ortográficos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições <p><u>3.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação • Faz parágrafo recorrentemente quando muda de assunto • Usa conectores pouco diversificados • Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições • Comete parcialmente erros ortográficos. <p><u>4.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta alguns dos elementos necessários em cada parte da narrativa • Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação • Raramente faz parágrafo • Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições • Comete parcialmente erros ortográficos <p><u>5.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta alguns dos elementos necessários em cada parte da narrativa • Faz parágrafo recorrentemente quando muda de assunto • Usa conectores pouco diversificados • Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições • Comete parcialmente erros ortográficos.
--	--	--

Aluno A10		
<ul style="list-style-type: none"> • Produz um discurso coerente, com informação pertinente e relevante 	<ul style="list-style-type: none"> • Produz um discurso coerente, com informação pertinente e relevante 	<p><u>1.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribui um título objetivo que coincide com o tema do texto • Não apresenta os elementos necessários em cada parte da narrativa • Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação • Usa conectores pouco diversificados • Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições <p><u>4.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribui um título objetivo que coincide com o tema do texto • Não apresenta os elementos necessários em cada parte da narrativa • Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação • Usa conectores pouco diversificados • Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições • Respeita parcialmente as regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas • Comete parcialmente erros ortográficos. <p><u>5.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribui um título que não coincide com o tema do texto • Não apresenta os elementos necessários em cada parte da narrativa • Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação • Usa conectores pouco diversificados • Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições

		<ul style="list-style-type: none"> • Comete parcialmente erros ortográficos.
Aluno A11		
<ul style="list-style-type: none"> • Produz um discurso coerente, com informação pertinente e relevante 	<ul style="list-style-type: none"> • Produz um discurso coerente, com informação pertinente e relevante 	<p><u>1.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresenta alguns dos elementos necessários em cada parte da narrativa • Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação • Faz parágrafo recorrentemente quando muda de assunto • Pontua sem seguir sistematicamente as regras • Usa conectores pouco diversificados • Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições <p><u>3.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribui um título objetivo que coincide com o tema do texto • Apresenta alguns dos elementos necessários em cada parte da narrativa • Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação • Usa conectores pouco diversificados • Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições • Comete recorrentemente erros ortográficos, infringindo regras elementares <p><u>4.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribui um título objetivo que coincide com o tema do texto • Não apresenta os elementos necessários em cada parte da narrativa • Produz um discurso inconsistente, com informação ambígua ou confusa • Usa conectores pouco diversificados

		<ul style="list-style-type: none"> • Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições • Comete recorrentemente erros ortográficos, infringindo regras elementares. <p><u>5.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribui um título que não coincide com o tema do texto • Não apresenta os elementos necessários em cada parte da narrativa • Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação • Faz parágrafo recorrentemente quando muda de assunto • Usa conectores pouco diversificados • Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições • Comete parcialmente erros ortográficos.
Aluno 12		
<ul style="list-style-type: none"> • Produz um discurso coerente, com informação pertinente e relevante • Faz parágrafo sempre que muda de assunto • Usa conectores diversificados 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa conectores diversificados • Recorre a vários sinónimos e substituições para evitar repetições 	<p><u>1.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribui um título objetivo que coincide com o tema do texto • Apresenta alguns dos elementos necessários em cada parte da narrativa • Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação • Usa conectores pouco diversificados <p><u>3.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribui um título objetivo que coincide com o tema do texto • Apresenta alguns dos elementos necessários em cada parte da narrativa • Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação • Faz parágrafo recorrentemente quando muda de assunto

		<ul style="list-style-type: none"> • Não usa conectores • Não recorre a sinónimos nem substituições para evitar repetições <p><u>4.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribui um título objetivo que coincide com o tema do texto • Não apresenta os elementos necessários em cada parte da narrativa • Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação • Pontua sem seguir sistematicamente as regras • Usa conectores pouco diversificados • Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições • Respeita parcialmente as regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas <p><u>5.º texto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Atribui um título objetivo que coincide com o tema do texto • Não apresenta os elementos necessários em cada parte da narrativa • Redige um texto coerente, com algumas lacunas e/ou insuficiências de informação • Raramente faz parágrafo • Pontua sem seguir sistematicamente as regras • Não usa conectores • Recorre a alguns sinónimos e substituições para evitar repetições
--	--	--

Nota. Elaborado pela autora.