



Universidade de Cabo Verde

Faculdade de Ciências Sociais Humanas e Artes

Mestrado em Ensino de Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira

**AVALIAÇÃO E CORREÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA AULA
DE LÍNGUA PORTUGUESA (LÍNGUA NÃO MATERNA)**

ELOISA HELENA VARELA MENDES

Dissertação apresentada à Universidade de Cabo Verde, para
obtenção do título de Mestre em Ensino do Português Língua
Segunda/Estrangeira.

Praia, 15 de dezembro de 2017

Universidade de Cabo Verde
Faculdade de Ciências Sociais Humanas e Artes

Avaliação de Textos Escritos na Aula de Língua Portuguesa (Língua não Materna)

Orientador: Professor Doutor José Esteves Rei

Mestrado em Ensino de Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira
Área de especialização: Ensino do Português como Língua Segunda em
Cabo Verde

Praia, 15 de dezembro de 2017

Dedicatória

Este trabalho é dedicado aos meus filhos, a Kiara Helena, e principalmente, o Salomão, recentemente nascido, que, dentro de mim, foi acompanhando o crescimento deste trabalho, nos seus primeiros meses.

Agradecimentos

Gostaria de expressar os mais sinceros agradecimentos a todos aqueles que, de diversas formas, me apoiaram e contribuíram para que a realização deste trabalho fosse possível:

— Primeiramente, agradeço a Deus, por me ter dado saúde e condições de produzir este trabalho.

— Ao meu pai, Daniel Mendes, e às minhas duas mães, Maria da Luz Gomes Mendes Varela e Maria Filomena Bomtempo Gomes da Veiga Mendes, por estarem sempre presentes.

— Aos meus amados filhos Kiara Helena Mendes Garcia e Edson Salomão Mendes Garcia, por aceitarem os dias de ausência, falta de tempo para estar com eles, eu amo-vos imenso.

— Ao meu professor orientador, Doutor José Esteves Rei, pela oportunidade e confiança concedidas ao realizar este trabalho. Agradeço-lhe pela paciência e boa vontade, pelo comprometimento, dedicação e amizade no decorrer deste projeto, pelos conhecimentos compartilhados. Reconheço a sua orientação sempre amiga e o exemplo de conduta acadêmica, que me ensinaram a olhar a pesquisa sempre com humildade, mas também, e, sobretudo, por me ter revelado uma faceta bonita do ser humano, mesmo nos momentos dos meus grandes equívocos. “— A sabedoria que me tem passado, caro professor, não pode ser expressa por palavras! Permanecerá em mim para sempre o exemplo da sua enorme paciência e compreensão diante da minha inconstância. A sua sempre presente solidariedade e persistência diante dos meus descaminhos são, em grande parte, responsáveis pela concretização deste trabalho”.

— Aos professores que me orientaram na formação, pelos ensinamentos, pelas leituras que me ofereceram, pelas correções e pelos comentários de trabalhos, que só me fizeram amadurecer.

— Aos meus colegas do curso, aos meus amigos Ângela Mendes, Cesária Leite e Stephen Silva, pelo importante incentivo, apoio e paciência, pois estiveram, incondicionalmente, sempre ao meu lado me ajudando e apoiando sempre que necessário.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que passaram pela minha vida e, em mim, deixaram um pouco das suas experiências, contribuindo para que o meu olhar sobre a vida seja sempre renovado.

Índice dos Quadros

Quadro I	57
Quadro II	65
Quadro III	73
Quadro IV	75
Quadro V	75
Quadro VI	76
Quadro Comparativo I	83
Quadro VII.....	84

Índice de Gráficos

Gráfico I	71
Gráfico II	72
Gráfico III	72
Gráfico IV	73
Gráfico V	74

Índice de figuras

Figura 1	77
Figura 2.....	78
Figura 3.....	79
Figura 4.....	79

Figura 5	80
Figura 6.....	81
Figura 7	82

Siglas e Acrónimos

E1 – Escola Secundária Achada Grande

E2 – Escola Secundária Abílio Duarte

P1 – Professor 1

P2 – Professor 2

P3 – Professor 3

P4 – Professor 4

P5 – Professor 5

P6 – Professor 6

P7 – Professor 7

P8 – Professor 8

P9 – Professor 9

P10 – Professor 10

A1 – Aluno 1

A27 – Aluno 27

A 01, 8 EI – texto do Aluno 01 do 8.º Ano da Escola 1

A 30, 7 E II – Texto do Aluno 30 do 7.º Ano da Escola 2

A01, 8 E II – Texto do Aluno 01 do 8.º Ano da Escola 2

L2 – Língua Segunda

Conteúdo

DEDICATÓRIA	3
AGRADECIMENTOS	4
ÍNDICE DOS QUADROS	6
RESUMO	10
ABSTRACT	11
INTRODUÇÃO	12
0.1. OBJETIVOS.....	12
0.2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E HIPÓTESES	13
0.3. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	14
CAPÍTULO I – CONCEITUALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: REVISÃO DA LITERATURA	16
1.1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA	17
1.2. CONCEITO DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS	24
1.3. FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS	27
1.4. A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	31
1.4.1. A AVALIAÇÃO E CONCEÇÕES DE LINGUAGEM	32
1.4.2. A AVALIAÇÃO E O CONCEITO DE TEXTO	36
CAPÍTULO II – A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUA NÃO MATERNA	42
2.1. DO CONCEITO À PRÁTICA DE AVALIAÇÃO DO TEXTO ESCRITO	43
2.2. TEXTO: CORREÇÃO E ESTRATÉGIAS PARA A REESCRITA	49
2.2.1. Correção	50
2.2.2. A estratégia para a reescrita	55
2.3. ERRO E SUA CORREÇÃO, INADEQUAÇÃO E NORMA PADRÃO	59
CAPÍTULO III – PARTE PRÁTICA – ESTUDO DE CASO	64
3.1. CONTEXTO, SUJEITOS, METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS ADOTADOS	64
3.2. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS.....	69
3.2.1. ESCOLA 1	69
3.2.2. ESCOLA 2	70
3.3. PARTICIPANTES/ CARACTERIZAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO.....	71
3.3.1. – IDADE	71
3.3.2. – MORADA	72
3.3.3. – GÊNERO.....	72
3.3.4. – NÍVEL DE ESCOLARIDADE	73
3.3.5. - TEMPO DE SERVIÇO.....	73
3.3.6. ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO	74

3.4.	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	76
3.5.	PROPOSTAS DE CORREÇÃO DE UM TEXTO ESCRITO PARA OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA	85
	CONCLUSÕES	89
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
	ANEXOS I QUESTIONÁRIOS DIRIGIDO AOS PROFESSORES QUE LECIONAM O 7º. E 8º. ANOS DE ESCOLARIDADES	103
	ANEXO II – TEXTOS DE ALUNOS (77) DO 7.º E 8. ANOS COM A AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES	107

Resumo

A presente pesquisa buscou compreender o sentido construtivo da avaliação e do erro, tendo como objetivo, ajudar os professores a avaliar os alunos sem terem em conta os números, isto é, sem se preocuparem com a avaliação quantitativa.

O professor tem várias tarefas numa sala de aula e uma delas consiste na correção dos textos produzidos pelos alunos, em que o objetivo é detetar os erros cometidos por eles. Para isso, é preciso que ele tenha o conhecimento dos princípios orientadores para essa realização.

Tradicionalmente, o que acontece no processo de ensino-aprendizagem é a correção dos erros, o professor busca os erros nos trabalhos produzidos, com o intuito de ajudar os alunos a descobrirem o seu ponto fraco e aperfeiçoarem-se. Muitas vezes, essa atividade pode não ajudar muito o aluno, se não for apresentada adequadamente, permitindo que o aluno, através da correção, possa compreender o porquê de ter dado esse erro e corrigir o seu próprio erro. Aqui estamos a mencionar as situações em que o aluno não compreendeu ou não soube interpretar ou descodificar os símbolos utilizados pelos professores na correção dos textos, porque o professor utilizou símbolos muitos ambíguos para classificar os erros, para dificultar assim a compreensão da linguagem do professor pelo aluno.

Pretendemos manifestar que, para além de termos interesse em estudar as estratégias de avaliação dos textos, pretendemos juntar a essa discussão a questão do ensino da produção escrita na sala de aula, como tarefa que antecede a correção, isto é, o professor antes de corrigir um texto deve ensinar ao aluno as técnicas de escrever um texto.

O que nós pretendemos é trazer e propor uma nova atitude da avaliação de textos que vá além de detetar erros gramaticais. Queremos identificar que estratégias o professor utiliza na avaliação de textos escritos produzidos pelos alunos, se há interação entre o professor e o aluno durante a correção do texto produzido e quais os critérios de correção que os professores utilizam para avaliar textos escritos pelos alunos.

Palavras chaves: avaliação, escrita, reescrita, correção, erro, ensino/aprendizagem, professores, língua portuguesa, língua não materna, escola.

Abstract

The present research sought to understand the constructive sense of evaluation and error, aiming to help teachers evaluate students without taking into account the numbers, that is, without worrying about the quantitative evaluation.

The teacher has several tasks in a classroom, and one of them consists in correcting the texts produced by the students, where the purpose is to detect the mistakes made by them. For this, he must have knowledge of the guiding principles for this realization.

Traditionally what happens in the teaching and learning process is the correction of mistakes, which is an activity that the teacher does about the works produced, in order to help the students to discover their weakness and to perfect themselves. Often this activity may not help much if the student is not presented properly, allowing the student through the correction to understand why he has given this error and correct his own mistake. Here we are mentioning the situations in which the student did not understand or does not know how to interpret or decode the symbols used by the teachers in the correction of the written texts, because the teacher used symbols to characterize other techniques or the very ambiguous errors, of the teacher by the student.

We intend to express that, in addition to having interest in studying the strategies of evaluation of the texts, we intend to add to this discussion the question of the teaching of written production in the classroom, as a task that precedes the correction, that is, the teacher before correcting a mistake should teach the student the techniques of writing a text.

We aim to bring and suggest strategies of texts evaluation that goes beyond detecting grammatical mistakes. We seek to identify the strategies the teacher uses in the evaluation of written texts produced by the students, if there is an interaction between the teacher and the student during the correction of the text produced; And what correction methods teachers use to evaluate the texts written by the students.

Keywords: Evaluation, writing, rewritten, correction, error, teaching learning, portuguese language, non-mothertongue, school.

Introdução

O presente trabalho, intitulado *Avaliação e correção de textos escritos na aula de Língua Portuguesa (Língua não Materna)*, visa abordar uma nova atitude do professor diante da avaliação de textos produzidos por seus alunos, uma vez que muitos professores preocupam-se apenas em detetar os erros gramaticais dos mesmos.

0.1. Objetivos

Este trabalho de pesquisa tomou como ponto de partida que a avaliação relaciona-se com outras áreas do processo de ensino-aprendizagem e está presente em todos os momentos desse processo.

O nosso desejo é contribuir de alguma maneira para a mudança de atitude dos professores, no que toca ao processo de avaliação das produções escritas, que nos afligiram e nos levaram a guiar esse estudo de investigação que tem como tema, *Avaliação e correção de textos escritos na aula de língua portuguesa (Língua não Materna)*. Pois é necessário compreender e entender a avaliação de textos escritos como algo observável pelo aluno. Em suma, propomo-nos alcançar os seguintes objetivos:

Geral

- Proceder a uma clarificação dos conceitos e das práticas em torno da avaliação de textos escritos e em torno dos instrumentos e processos de avaliação.

Específicos

- Observar como se constrói o processo de avaliação escrita e qual a sua lógica no plano prático;
- Reconhecer as abordagens teóricas que estão implícitas nos métodos avaliativos de professores do ensino secundário em relação à produção textual;
- Analisar como os professores de Língua portuguesa trabalham a questão da avaliação dos textos produzidos na aula;
- Representar os modelos de correção textual utilizados por esses professores, a fim de observarmos um panorama do que eles representam na realidade do ensino-aprendizagem da escrita;

- Organizar um material teórico capaz de cimentar a prática avaliativa que o aluno tem sobre si e sobre sua capacidade de escrever;
- Analisar as potencialidades e limitações de diferentes modalidades, instrumentos e estratégias de avaliação da escrita em função dos objetivos da avaliação e dos processos envolvidos.

Para alcançar os objetivos preconizados, determinamos um conjunto de procedimentos indispensáveis para a concepção do trabalho. O primeiro deles foi a pesquisa bibliográfica, desenvolvida num período de três meses, de junho a agosto de 2015, como forma de localizar e organizar as informações existentes sobre o tema e justificar a sua importância para o nosso trabalho, incluindo a revisão e tratamento de alguns conceitos. O segundo procedimento foi o da organização dos aspectos estudados, segundo uma fundamentação teórica sistematizada.

0.2. Questões de investigação e hipóteses

A avaliação de textos escritos vem sendo objeto de discussões e mudanças relacionadas com a busca de um ensino produtivo. Assim, procuramos refletir acerca das concepções e práticas de ensino, pois elas tornam-se essenciais, enquanto pilares de trabalho educativo eficiente que é a prática da escrita e da avaliação da produção textual escolar.

A escola vem tratando a prática de produção escrita, quase sempre visando a atribuição de uma nota, com vista a uma certificação. Nesse contexto, é imprescindível pensar ou repensar o processo de escrita e o seu modo avaliativo utilizado atualmente em salas de aula, com o propósito de promover mudanças que tenham resultados positivos nos alunos. Neste sentido, constata-se que deve haver mudanças tanto no processo da escrita como no processo da avaliação. E é nesta perspectiva que questionamo-nos:

- Que estratégias o professor utiliza na avaliação de textos escritos produzidos pelos alunos?
- Há interação entre o professor e o aluno durante a correção do texto produzido?
- Quais os critérios de correção que os professores utilizam para avaliar textos escritos pelos alunos?

Para responder a estas perguntas, estudamos um *corpus* constituído por 60 composições produzidas por alunos do 7.º e 8.º Anos de escolaridade, pertencentes a duas escolas secundárias, localizadas na cidade da Praia. Assim, em cada Escola recolhemos textos das Provas Gerais Internas do 7.º e 8.º Anos, do ano letivo de 2015-2016. A preferência por este nível de escolaridade prende-se com o facto de esses anos serem do primeiro ciclo e importantes na preparação do aprendente para os anos seguintes.

Tendo em conta a natureza do estudo, temos consciência de que os resultados não poderão ser generalizáveis, na medida em que a amostra não é suficiente para que seja representativa de todo o país, ficamos assim, por um estudo de caso. Pretendemos, a partir desse pequeno grupo de professores, descrever os procedimentos dos mesmos perante a tarefa de correção dos erros cometidos pelos seus alunos. Desejamos, também, saber a opinião dos professores contemplados nessa pesquisa sobre as suas tarefas de correção e a forma como procedem, através de um questionário. É importante para nós sabermos se os professores têm ou não, uma atitude positiva perante os erros.

Pressupomos que muitos alunos enfrentam dificuldades na interpretação das correções feitas pelos professores nas suas produções escritas, por isso, as hipóteses de estudo sobre avaliação e correção de textos escritos na aula de língua portuguesa, língua não materna, são as seguintes:

Hipótese 1 – A avaliação concebida como uma das etapas de produção de texto pode contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem de língua não materna;

Hipótese 2 – A formação de professores tem deixado falhas, em especial, na correção de produção de textos escritos, já que os professores, por motivos vários, têm remetido essa questão para segundo plano, isto é, para a futura prática letiva.

0.3. Estrutura da dissertação

No trabalho, propomo-nos analisar algumas questões, tomando por base teorias e princípios encontrados na bibliografia pesquisada. Em face desse propósito, a pesquisa está dividida em duas grandes partes, a primeira, a parte teórica, compreendendo o primeiro e o segundo capítulos; e a segunda, prática, constituída por recolha, tratamento e análise dos dados, configurando o terceiro capítulo.

Sendo assim, o trabalho terá uma estrutura que comporta três capítulos. No primeiro, abordamos a conceitualização da avaliação das aprendizagens, com base na revisão da literatura, a avaliação e a correção de textos escritos. Seguidamente, consideraremos algumas propostas relevantes nas práticas de tais tarefas na aula de língua portuguesa.

O segundo capítulo trata da avaliação de produção de textos escritos na aula de língua portuguesa, onde abordaremos também as correspondentes estratégias de produção e competência de escrita e correção de textos.

O terceiro capítulo apresenta o percurso de constituição e análise do *corpus* já referido, nomeadamente, a apresentação, a descrição e a interpretação dos dados, terminando com as reflexões resultantes desse estudo. Por fim, surgem a conclusão geral do trabalho, as referências bibliográficas consultadas, os anexos com os textos dos alunos considerados e os questionários aplicados aos professores.

CAPÍTULO I – CONCEITUALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: REVISÃO DA LITERATURA

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros.
(Geraldí, 1997, p.22)

Neste capítulo, temos por objetivo conceitualizar a avaliação das aprendizagens na perspectiva de vários autores e abordar alguns pressupostos teóricos que estão enquadrados no processo de ensino-aprendizagem da escrita. Como se pode ver mais a frente, há autores a defenderem que a leitura e a escrita são elementos propiciadores do desenvolvimento da competência textual para o aprendente, ou seja, para que este consiga produzir um texto coeso e coerente, precisa de ter em mente os traços ou os requisitos adquiridos em outros textos escritos, os quais veiculam diferentes experiências dos autores ou remetem para diferentes situações do mundo.

Com efeito, o aprendente precisa de conhecer as características dos géneros textuais, uma vez que na sua produção escrita ele deve ter em conta a sua finalidade e o que pretende alcançar.

Em suma, depois de nos debruçarmos sobre esses aspetos, iremos ver que na avaliação, mesmo sendo uma atividade individual, há nela uma participação tanto do

professor como do aluno. O professor necessita de conhecer o nível de aprendizagem com que os seus alunos começaram, a sua evolução durante o processo de ensino-aprendizagem, as suas principais dificuldades e propor algumas remediações. Ele precisa também de oferecer ao aluno os meios de remediações mais apropriados às suas carências, e o aluno tem de saber o resultado da sua atividade.

1.1. Pressupostos teóricos da avaliação do processo de ensino-aprendizagem da escrita

Segundo Serafini (1994), na nossa sociedade, dominar a escrita é uma questão de prestígio. Assim, muitas pessoas que não têm condições de desenvolver as suas habilidades de escrita se sentem desiludidas. Ela afirma, ainda, que a escrita é considerada um «dom» e as pessoas com o dom de escrever bem são privilegiadas, pois codificam a mensagem que querem transmitir e preenchem a página em branco sem qualquer esforço.

Nessa perspetiva, podemos afirmar que é possível observar, por parte de alguns professores, que ensinar a produzir textos escritos ainda é algo que traz muitas incertezas. Muitos deles não sabem como agir na orientação do processo de apropriação da escrita pelos alunos, visando procedimentos eficazes de interação com e entre eles. Há professores para os quais avaliar textos restringe-se a apontar falhas ou a corrigir os aspetos linguísticos como estruturas gramaticais e sintáticas, variedade do vocabulário e pontuação.

Os conhecimentos de que os interlocutores precisam para partilhar num determinado texto estão implícitos e as inferências têm um grande papel na compreensão de um texto. O leitor utiliza os conhecimentos e as informações já adquiridos e dá ao texto um sentido coerente. Segundo a investigadora, não há textos de fácil compreensão em que podemos dar-lhes somente um sentido, isto porque o autor encarrega-se de fazer todo um trabalho, *a priori*, que é de organizar, planificar, para que o leitor obtenha as informações e os sentidos neles contidos, restabelecendo assim as suas intenções comunicativas. Por isso, o leitor encontra no texto recursos linguísticos vários, que orientam ou estipulam a interpretação do mesmo.

Em relação à interação através de escrita, Bentes (2001, in Silva 2010) afirma que a interação através da escrita abarca vários tipos de conhecimentos os quais estão implícitos nos interlocutores, explicando-se as inferências, pois o leitor utiliza esses conhecimentos e as informações de que dispõe para ler um texto com coesão e coerência.

Segundo a mesma autora, o professor é encarregue de organizar e de fazer a planificação dos textos para que os leitores possam reconstruir o sentido do mesmo, recuperando assim, da melhor forma possível, as intenções comunicativas presentes no texto. Para que isso aconteça, o leitor deve trazer recursos linguísticos que o encaminhem para o real sentido do texto. Assim, o autor e o leitor num trabalho conjunto contribuem para a construção de um ou mais significados para o texto.

A respeito disso, Costa Val (1992) e Silva (2010) destacam que o autor não explicita tudo, porque sabe que o seu leitor terá a capacidade de descodificar e interagir com o texto, pois ele está a cumprir o seu papel cooperativo. Logo, o leitor usa o seu conhecimento para compreender o texto. Para Costa Val (1992, in Silva 2010), o texto deve direcionar-se para os objetivos traçados, de forma a garantir que o seu sentido final compreenda o mínimo de elementos que estavam presentes nas suas intenções iniciais. Podemos concluir que, os conhecimentos que o autor e leitor compartilham estão interligados e vão de encontro ao assunto, à situação abordada e ao funcionamento da língua, contribuindo assim conjuntamente para a construção de um ou mais significados para o texto.

Nessa ótica, Mello (2003) e Silva (2010) são da mesma opinião de que a linguagem toma a forma de uma interação social, pois a linguagem passa da unidade para a multiplicidade de elementos, constituindo-se assim um quadro comunicacional onde o sujeito e o leitor estão em sintonia.

Ainda segundo Costa Val (1992, p. 25, in Silva 2010 p. 27), “autor e leitor engajam-se no processo de produção e leitura de textos carregados de objetivos e expectativas que determinam o tipo e a estrutura conceitual e formal do texto a ser escrito e o tipo de leitura a ser produzido”. Assim, os “objetivos da produção de textos e as expectativas da leitura estão relacionados com as imagens que autor e leitor fazem um do outro como interlocutores”. Segundo o Círculo de Bakhtin, a linguagem é uma criação

coletiva que deve ser compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, visto que as relações sociais ganham sentido pela palavra.

Para Reinaldo (2001, in Silva 2010), as diferentes maneiras como o ensino-aprendizagem de produção textual tem sido abordada, o conceito da escrita sofre algumas variações. De acordo com o mesmo autor, o *texto* como *processo* orienta-se, pelo pressuposto de que texto é uma unidade de linguagem em uso, por conseguinte, devemos analisar não só a estrutura, como também, o percurso de construção de seus sentidos e assim, a leitura e a escrita complementam no desenvolvimento da competência textual de quem aprende. A convivência com outros textos o manusear deles através de leituras, contribui e muito para que quem aprende venha a construir seus próprios textos de forma adequada, com eficiência e espírito crítico. Por isso, o professor deve trazer sempre outros textos de diferentes autores para trabalhar na sala de aula, levando assim outras experiências e novidades aos alunos.

A Costa Val (2001 e 2004, in Silva 2010) também partilha a mesma ideia de que uma das contribuições dessa abordagem é a consideração dos fatores que definem a textualidade. Nessa ótica, ela considera *texto* como tudo aquilo que o leitor produz verbalmente, que traz vários recursos linguísticos que orientam a interpretação do mesmo e garantem a construção de sentido.

Rangel (2001, in Silva 2010) fala da escrita e leitura como sendo processos pelos quais os interlocutores relacionam-se, recorrendo aos recursos oferecidos pela língua. Ele acrescenta ainda que um discurso para ser eficaz é preciso primeiro ensinar produção de textos e leitura sem deixar de lado o ensino de estratégias de abordagem, compreensão e construção do texto. O investigador considera a *linguagem* como sendo uma *interação* e, por conseguinte, os conceitos que são próprios da morfologia e da sintaxe serão muito importantes e terão um papel fundamental a desempenhar nesse processo de ensino-aprendizagem de escrita; a perspectiva, porém, será outra:

... em lugar de esperarmos que o conhecimento conceitual da gramática da língua leve o aprendiz a dominar ou a aperfeiçoar as práticas de leitura e produção, devemos pretender que essas práticas, uma vez convertidas em objecto privilegiado do trabalho em sala de aula, permitiam ao aluno intuir, a partir de seqüências especialmente elaboradas, a gramática subjacente. Sem dúvida ninguém poderá supor que essa intuição seja suficiente, por si só, para o aluno compreender e descrever a língua, de que, no entanto se mostra, perfeitamente capaz de servir-se. Portanto, a metalinguagem deverá, sim, ser explicitada e sistematizada, mas paulatinamente, ao sabor das necessidades e

demandas do ensino das práticas de leitura, produção e oralidade. (Rangel 2001, p. 11, in Silva p. 30)

Para Soares (1999, in Silva 2010), a *língua* deve ser reconhecida como forma de interlocução, uma vez que, quem fala ou escreve é um sujeito que, em determinadas ocasiões interage com o seu interlocutor, que é também um *sujeito* que, por causa do contexto e objetivo é obrigado a interagir.

Ainda segundo o mesmo autor, existem várias concepções de língua escrita, e por causa disso, há uma distinção, entre redação e produção de textos. De acordo com Soares (1999, in Silva 2010), a *redação* é o exercício de mostrar que se sabe ortografar, construir frases e preencher um esquema, enquanto, *produção de texto* é o estabelecimento de interlocução com um leitor. Conforme Soares (1999, in Silva 2010), *produzir redações* é diferente de *produzir textos*, isto porque, na produção de redações, os alunos estão sem orientações, enquanto na produção de textos há um modelo que lhe é imposto, inserido numa interação comunicativa codificada.

Quanto ao conhecimento do ensino-aprendizagem de produção textual, Marcuschi e Cavalcante (2005, in Silva 2010) afirmam que os livros didáticos ensinam a escrita a partir da indicação de um tema ou na menção do tipo textual a ser considerada. Elas concluem que nessas atividades o que os alunos fazem são redações onde está contido pura e simplesmente exercício de escrita, o que faz com que isso acarrete elevado nível de responsabilidade e artificialidade na produção escrita. Acrescentam ainda que, recentemente, com a introdução dos textos de *gêneros discursivos e/ou textuais* no espaço escolar, já é possível verificar um esforço por parte dos professores em solicitarem produções textuais com base nos gêneros textuais que circulam socialmente.

Ainda para Reinaldo (2001, in Silva 2010), não é possível para o escritor entender o processo de escrever sem que ele tenha uma visão ampla do assunto, pois a *produção textual* é concebida como uma atividade *recursiva*, isto é, um vai e vem, o escritor está sempre a recorrer a fase inicial da escrita, avança e recua várias vezes. Ela destaca também que, nessa concepção, há duas contribuições para o ensino da escrita que segundo Reinaldo (2001, p. 92, in Silva 2010, p. 29), são “a necessidade de se providenciar situações que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades cognitivas do aprendiz, isto é, ampliar o seu conhecimento do mundo e dos diversos modelos de

texto; e a segunda é a compreensão do ato de escrever como um processo de monitorização que envolve várias revisões do texto”.

Rangel (2001, p. 10, in Silva 2010, p.30), também aborda a questão da escrita e da leitura como “processos nada evidentes, nos quais os interlocutores interagem por meio de textos, mobilizando os recursos propiciados pela língua”. Já Costa Val e Marcuschi (2008, in Silva 2010) são da opinião de que na escola, a escrita de redação é abordada de uma forma clara por forma a possibilitar os alunos a definirem conteúdos, estruturas, estilos de linguagens e até mesmo o tamanho do seu texto, ao contrário do que acontece com os outros géneros textuais tratados na escola. Assim, o objetivo da escrita é apenas cumprir uma tarefa, na qual é criado um produto em detrimento daquilo que são as expetativas do professor.

Como podemos ver, para Costa Val e Marcuschi (2008, in Silva 2010) a introdução dos géneros textuais nas aulas é para dar sentido ao ensino e à aprendizagem da escrita. Elas defendem que os trabalhos com géneros textuais devem ser tratados como um objeto de reflexão, onde os alunos precisam de conhecer as características formais de um género textual, para além de conhecer também as suas funções, seu suporte, a sua esfera de circulação e seus leitores. Podemos concluir que isso tudo é diferente da prática tradicional em que os textos escritos são abordados os aspetos formais.

Tratando-se especialmente de produção de textos, à luz de uma conceção discursiva de linguagem, Geraldi (1996, in Suassuna 2012) é da opinião de que esta conceção é um processo em que o intraindividual se volta ao interindividual. Neste sentido o trabalho do locutor é conjunto e revela um movimento contínuo, onde as palavras alheias tornam-se próprias e, em seguida, o locutor as oferece para os outros.

Por sua vez Suassuna (2012) e Bezerra (2010) afirmam que, na escola através da realização de atividades de escrita mediadas e organizadas pelo professor, é possível ampliar as oportunidades de participação em processos interlocutivos. Ainda segundo estas autoras, o saber escrever para além de, ajudar a dominar técnicas ou regras gramaticais, também produz uma proposta de sentido/leitura. Procurando sintetizar, o ato de descrever conforme Geraldi (1993, in Silva 2010) implica: i) ter o que dizer; ii) ter a quem dizer; iii) ter razões para dizer; iv) constituir-se enquanto locutor/sujeito do dizer; v) dispor dos mecanismos e estratégias do dizer.

Para Geraldi (1997, in Suassuna 2012), é por meio de textos que os alunos e professores aprendem e ensinam uns aos outros, é também através de textos que vão constituindo novos contextos, onde multiplicam os sentidos que estão em circulação na sociedade. Podemos afirmar que há uma interação entre professor e aluno. Acrescenta ainda o autor que:

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores. (Geraldi, 1997, p.22, in Suassuna 2012, p. 1136)

Na perspectiva de Cardoso (1999), a sala de aula é um espaço privilegiado desse movimento interlocutivo, e também um lugar de intervenções verbais e diálogo entre os alunos e os conhecimentos adquiridos. De acordo com o mesmo, deve-se fazer das aulas de língua momentos em que os verdadeiros interlocutores têm o que dizer e o fazem por meio da língua, que é tomada como atividade e como um processo criativo que se materializa pelas enunciações.

Segundo Cassany (1993, in Rodrigues 2012), nas últimas décadas surgiram várias teorias, tentando explicar a escrita e o comportamento dos escritores perante a tarefa de escrita, nomeadamente, as estratégias utilizadas na construção do texto, as dificuldades em que se deparam e como as solucionam, por causa disso, surgiram vários modelos cognitivos de produção textual. Para Camps (2005) o interesse na investigação sobre os processos da escrita adveio da perceção de uma situação de crise na competência de escrita dos estudantes.

Flower e Hayes (1981, in Rodrigues 2012) apresentam-nos um modelo do processo de escrita que se encontra estruturada da seguinte forma: um conjunto de processos cognitivos que os escreventes preparam ou organizam durante o ato de escrita e, esses processos possuem uma organização hierárquica, onde cada um pode incorporar dentro de qualquer outro, não existindo uma linearização rigorosa, por conseguinte, o ato de escrever é um processo de pensamento direcionado para um determinado objetivo, guiado pelo conjunto crescente de metas criadas e estipuladas pelo professor.

Na perspectiva de Carvalho (1999, in Rodrigues 2012), esse modelo de Flower e Hayes aponta para a existência de três componentes no processo de escrita, contudo, daremos mais atenção ao processo de escrita, por estar em consonância com o nosso

trabalho. Partindo do princípio reafirmado por Carvalho (1999, in Rodrigues 2012) o processo de escrita envolve três componentes muito importante: a planificação que abrange a seleção e organização de dados relevantes para o texto, tendo em conta o destinatário e o tipo de texto a ser produzido; a textualização é o processo de escrita propriamente dito, podemos dizer que é o cumprimento do plano, que foi previamente definido, também podemos chamar-lhe de transformação das ideias em linguagem visível; a revisão é uma peça fundamental no processo da escrita, pois no decorrer desse processo, espera-se que o aluno seja capaz de escrever a versão inicial do texto, reformulando esta versão, antes de escrever a versão final.

O que nós queremos com este tópico é avançar com alguns dos autores que defendem a escrita como um processo importante na avaliação e propor metodologias para uma pedagogia da escrita. Levando em consideração esta perspectiva, Marquesi (2004), destaca duas estratégias que garantam uma boa produção. A primeira delas refere-se ao princípio da coerência textual e a segunda ao processo de referenciação, ambas oferecem bases para que o estudante possa realizar uma progressão textual a partir de um fio condutor estabelecido para o desenvolvimento de seu texto.

Para a investigadora supracitada o princípio de coerência é uma estratégia muito importante que deve ser trabalhada pelo professor, porque ela considera que se o aluno aplicar esse princípio, ele será capaz de obter uma construção da sua reescrita textual coerente. Já Charolles (1978, in Marquesi 2011) traz-nos as seguintes propostas:

- Metarregra da repetição, apresentando, no desenvolvimento de seu texto, elementos de recorrência estrita, a fim de garantir seu carácter sequencial, seu desenvolvimento homogéneo e contínuo, sua ausência de rutura;
- Metarregra de progressão, apresentando, no desenvolvimento do seu texto, contribuição semântica constantemente renovada;
- Metarregra de não contradição, não introduzindo, no desenvolvimento de seu texto, elementos semânticos que contradigam um conteúdo posto ou pressuposto anteriormente;

- Metarregra de relação, não introduzindo, no desenvolvimento de seu texto, factos que não estejam relacionados com o mundo ali representado.

No que diz respeito ao processo de referenciação, Charolles (1978) é da opinião de que o professor deve trabalhá-la com muito afinco, pois para a investigadora o aluno será capaz de obter uma reescrita coerente, se for capaz de, na expansão de seu texto, categorizar o referente e fazer uso de expressões adequadas ao contexto de sua produção. Para ela, o processo vivenciado pelo aluno deve ser, o de ajustar expressões ou palavras, o que não se faz diretamente em relação ao referente dentro do mundo, mas no quadro contextual, sendo importante pensar não apenas na abordagem linguística, mas também na cognitiva, pois ambas estão estreitamente ligadas.

Esta argumentação faz parte do quotidiano do homem em todas as atividades, isto é, o ser humano participa diariamente de inúmeras relações orientadas para a discursividade, por isso uma das funções básicas da escola é proporcionar aos alunos o desenvolvimento da argumentatividade em produções orais e escritas. Cabe à escola ensinar os usos da língua, possibilitando ao aluno desenvolver a capacidade de escrita, produzindo textos com informações bem fundamentadas, com argumentação válida, sabendo estruturá-las adequadamente, de forma a construir um texto dotado de sentido em um dado contexto. Isto quer dizer que o aluno deve ser capaz de elaborar textos coerentes, cujas ideias estejam organizadas de forma a permitir a manutenção e a progressão tópica e a construir argumentos eficazes, sustentando, assim, as opiniões defendidas no género que produzem. Um outro aspeto a tratar é o tópico discursivo, que segundo Marcushi (2008), é entendido, como aquilo sobre o que se está falando em um texto.

Ela é ainda de opinião de que o tópico discursivo, assim como as noções de coesão/coerência, suplanta a estrutura semântica global, pois se integra, necessariamente, em diversos tipos de contexto.

1.2. Conceito de avaliação das aprendizagens dos alunos

Para Ferreira (2007), a avaliação é entendida não só como um processo externo ao ensino e à aprendizagem, mas também como um processo integrado no ensino e na

aprendizagem, realizado com o intuito de os regular. Quer isto dizer que a avaliação não serve somente para regular o processo de ensino aprendizagem, mas também para medir os resultados conseguidos, isto é, ela é quantitativa e qualitativa. É através dessa regulação que se sabe as características dos percursos efetuados e a lógica de promoção do sucesso educativo a que os alunos têm direito. A autora defende que a avaliação não pode centrar-se só nos resultados do domínio cognitivo, mas em todas as aprendizagens feitas e nos processos de construção dessas aprendizagens. Em relação a isso, Gérard e Roegiers (1998) afirmam que um dos aspetos fundamentais da avaliação é o facto de que ela se orienta por uma tomada de decisão e é baseada em critérios explícitos.

Reinaldo (1994 in Cardoso 1999, p. 36) afirma que “a avaliação é uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação”.

Para Carlos Fiolhais (prefácio in Karpicke et al. 2012), nós podemos encontrar a palavra avaliação em todos os setores na nossa sociedade moderna, ou seja a avaliação é uma palavra que está na ordem do dia, ela também está na educação, começa na avaliação individual dos alunos e termina na avaliação do sistema educativo como um todo, passando pela avaliação dos professores e pela avaliação das escolas. Todos estes tipos de avaliação estão relacionados.

Segundo Costa Val et al. (2009 in Silva 2010), a *avaliação* constitui uma atividade processual e de leitura, onde se deve conversar com o texto. Segundo eles há a possibilidade de a avaliação ser apresentada de diversas maneiras e em diferentes momentos. Desse modo, a avaliação para eles é concebida de duas formas, como o processo de apreciação das ideias e da forma de um discurso e como a revisão de um texto.

Almeida et al. (2012, p. 76) afirmam que “a avaliação ao serviço do processo de ensino-aprendizagem é mais contínua que final, é menos formal, assume formas diversas em função dos conteúdos da própria aprendizagem, e adapta-se a grupos de alunos ou à turma”. Para ele, esta é uma avaliação mais dinâmica, mais próxima das situações de ensino e de aprendizagem, não descarta as formas pessoais ou estilos de ensinar e de aprender.

Comentando a ideia do autor, vê-se que a avaliação contínua é mais dinâmica, pois proporciona ao professor melhores informações sobre o ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que ela é feita durante a aula. Essa avaliação proporciona ao professor oportunidade de rever as suas estratégias e outros componentes curriculares, visando uma melhor adequação do ensino-aprendizagem.

Segundo Ferreira (2007, p. 11), “o termo avaliação tem sido utilizado em diferentes contextos, com diversos sentidos e significados, em função das dimensões científico-técnica e sócio-política em que é concebido e aplicado”. Já Almeida et al. (2012) define a avaliação dos conhecimentos escolares, em que diz que ela não se confunde com o ensino e com a aprendizagem. Para o autor essa avaliação informa sobre cada uma destas atividades e sobre a sua interação, ela deve estar ao serviço do processo de ensino-aprendizagem, ao serviço do sistema educativo e ao serviço da sociedade.

Ele é da opinião de que nem sempre o *feedback* dos resultados da avaliação aparece devidamente pensado e operacionalizado em função dos diferentes objetivos e alvos. Para ele, a informação que recolhemos pode informar-nos como os alunos aprendem aquilo que os seus professores lhes ensinam e aquilo que o seu próprio trabalho escolar lhes proporciona, sendo essa informação relevante para moderar o processo de ensino-aprendizagem. Nessa altura, o professor pode perceber se as suas estratégias de ensino são as mais adequadas à aprendizagem dos seus alunos, e os mesmos alunos podem também verificar o grau em que o seu estudo e trabalho escolar atingem os resultados almejados.

De acordo com Almeida et al. (2012), já é reconhecido o papel importante que a avaliação vem desempenhando no processo educacional e a sua predominância na perspetiva quantitativa em detrimento da qualitativa. No entanto, estudos de Garcez (1998, in Suassuna 2010) e de Ruiz (2001, in Silva 2010) na área da avaliação da escrita, especialmente das formas de intervenção do professor na correção do texto do aluno chamam a atenção para a importância da forma dialógica de medição pedagógica para a aquisição e o desenvolvimento da escrita por parte dos aprendentes.

Calil (2000, in Suassuna 2010) entende que a avaliação é um processo e não um simples produto e ela é uma formação que propõe a ampliação do olhar do professor sobre o texto do aluno, desfazendo a ideia de que a intervenção didática é sinónimo de

correção de erros ortográficos e gramaticais. Mais à frente, abordaremos o conceito de avaliação das aprendizagens dos alunos e a avaliação como um processo de construção diária de juízos de valor, realizado na sala de aula.

António Carvalho (1993) afirma que, em muitos casos, os professores preocupam mais com a caligrafia, a ortografia, a construção das frases nas composições escritas dos alunos do que com a mensagem que os alunos realmente querem transmitir. Para ele, é importante analisar com os alunos a forma como transmitem, por escrito, uma determinada mensagem e, em que medida, o conseguiram.

No entanto, Azevedo (2000) ressalta que as várias facetas da escrita são importantes para encontrar valor no conteúdo dos textos dos alunos, ela considera que podemos estimular a resposta desses textos e explorar o conteúdo, o mesmo devendo fazer segundo Hansen (1996), quando o professor lê aos seus alunos textos literários escritos por profissionais e valoriza a sua resposta a esses textos.

1.3. Funções da avaliação das aprendizagens

É de salientar que, na educação, segundo Ferreira (2007), a avaliação assume diferentes funções, resultantes das exigências e papéis que lhe são destinados socialmente. De acordo com ele, a função social é a certificação das aprendizagens feitas pelos alunos no processo de escolarização, e deve ser a escola a dar garantias válidas sobre o domínio das aprendizagens, e isso é feito através da hierarquização e da seleção dos alunos com as respetivas certificação.

Ferreira (2007) defende que a procura de avaliação nos vários domínios da educação compreende-se pela necessidade de emitir juízos de valor, que visam a tomada de decisões para que sejam cumpridas as finalidades e as funções que são impostas política, social e economicamente à avaliação. Um outro autor que partilha a mesma opinião é Zabalza (1995, in Ferreira 2007, p. 12) para ele, é por ela ser determinada por fatores sociais e políticos que:

A avaliação constitui um dos principais sintomas da saúde e da doença do nosso ensino. Ela é uma espécie de miradouro magnificamente situado para observar como é que se passeiam pela maior avenida do sistema educativo as contradições entre os discursos ideológicos e as práticas formativas, entre a filosofia e os hábitos, entre as palavras de ordem e os acontecimentos diários.

Ferreira (2007) diz ainda que o que a sociedade exige à escola é que a avaliação das aprendizagens seja sempre uma das funções principais, nessa mesma linha de ideia Zabalza (1995, in Ferreira 2007) e Sobrinho (2002, in Ferreira 2007), chegam a afirmar que a avaliação é uma parte integrante da escola e da sociedade, visto que, a escola é o mundo da avaliação. Para eles, a avaliação é em parte um património da escola, porque ela abrange as esferas da sociedade, da política e do poder, por conseguinte, podemos concluir que a avaliação é um todo, porque ela tem diversas funções na sociedade e existe um vínculo entre educação e avaliação.

Neste sentido, Pacheco (1994, in Ferreira 2007), recomenda que a avaliação é uma dinâmica que serve para “ajudar” o homem a se preparar para a vida. Isto só é possível acontecer quando o processo avaliativo proporcionar aos envolvidos um clima de relacionamento em que haja um esforço para garantir um mundo mais humano e melhor.

Segundo o investigador, este processo pode ser desenvolvido através de uma avaliação que estimule ações de auto-avaliação, discussão conjunta de resultados e ações de melhoria, em vez de punição.

Pacheco (1994, in Ferreira 2007) desenvolve duas linhas de pensamento que ele designa de primeiro e segundo pressupostos. No primeiro pressuposto, ele recomenda que a avaliação deverá se efetivar no sentido de conduzir os resultados para contemplar, nos aspetos teóricos e práticos, o conceito de educação no universo das funções avaliativas de cunho educativo, criativo, e de controlo e as classifica como funções da avaliação dizendo que esta assume quatro funções principais: a função pedagógica, a função social, a função de controlo e a função crítica.

Para ele, a função pedagógica é aquela que é mais visível, porque é através da avaliação que os alunos são hierarquizados em função do seu mérito e que se tomam decisões de certificação, ou não, dos mesmos. Logo, aqui vigora a avaliação quantitativa, em que os alunos são certificados com valores.

Pacheco (1994, in Ferreira 2007) distingue nesta função pedagógica da avaliação quatro dimensões: a pessoal, a didática, a curricular e a educativa. Na dimensão pessoal a avaliação serve para informar os alunos e os professores sobre os percursos de aprendizagem e isso permite ao professor criar condições que ajudam os alunos no seu sucesso educativo; já a dimensão didática contribui para a criação de um ambiente de

aprendizagem que desenvolve através de uma avaliação diagnóstica, onde o professor verifica se houve melhorias, aqui estamos a falar da avaliação formativa e sumativa. Também nesta dimensão é possível diagnosticar as dificuldades dos alunos, os ritmos com que eles aprendem, as suas necessidades, pois assim possibilita ao professor intervir e criar estratégias adequadas que permitem esse desenvolvimento. Cardinet (1993, in Ferreira 2007) chama essa dimensão de dimensão reguladora da aprendizagem, isto porque ela recolhe as informações durante o processo de aprendizagem visando a sua adequação. A terceira dimensão Pacheco (1994, p.18, in Ferreira 2007) chama-a de dimensão curricular, sendo constituída por “adaptações curriculares concretizadas na elaboração de planos individuais de trabalho dos alunos, com a gestão flexível de programa em função das diferenças dos alunos”.

Pais e Monteiro (1996) admitem que a avaliação faz parte integrante da aprendizagem, pois ela tem que ser entendida pelo aluno e pelo professor como um meio que lhes permite avaliar as aprendizagens feitas e, caso seja necessário reorganizar o trabalho.

E por último, temos a dimensão educativa que segundo Pacheco (1994, in Ferreira 2007, p. 19), certifica a qualidade do sistema educativo, “ainda que o sucesso ou insucesso educativo não sejam o único factor que contribua ou explique a qualidade desse mesmo sistema”.

Assim sendo, Gimeno Sacristán (1993, in Ferreira 2007), afirma que as funções pedagógicas da avaliação, constituem a legitimação mais explícita para a sua realização, pois a avaliação cumpre outras funções que, não sendo tão visíveis, e, por vezes, da total consciência dos professores, são de grande relevância social e política. Já função social, exerce-se claramente, pela função de certificação das aprendizagens feitas pelos alunos no processo de escolarização. Damião (1996) define função social como aquela que relaciona com o enquadramento institucional, isto é, escola, sociedade e Estado, e tem por objetivo controlar a quantidade e a qualidade do ensino, por forma a ver a rentabilização do investimento.

Esta função social da avaliação, Cardinet (1993, in Ferreira 2007) designa-a por certificação. É realizada no fim de uma unidade curricular, onde o professor avalia as aprendizagens feitas por cada aluno. Tem por finalidade a seleção dos “mais capazes”, por serem aqueles que cumprem os objetivos. A isto, chamamos de avaliação sumativa e é expressa por uma nota. Podemos, com isto, afirmar que quem melhor desempenho na escola tiver melhor se adequa à sociedade, visto que ele tem que tirar boas notas no

final do ano, ser um aluno bem-sucedido, e deter as competências gerais para a integração na sociedade e no mercado de trabalho pois, tais alunos são detentores das características de excelência que a sociedade, através do poder político, impõe e espera da formação escolar.

Hadji (1994, in Ferreira 2007) chama isso de regras do jogo, sendo assim, o seu objetivo não é o saber muito ou pouco, ou a preparação para a vida, para uma profissão, mas ter uma boa nota no teste, no final do período e no final do ano.

Por estas razões, Pacheco (1994, in Ferreira 2007) reforça a ideia de que a principal dimensão da função social não deixa de ser a hierarquização/seleção dos alunos, numa perspetiva de *avaliação* normativa, ou seja, aqui temos a comparação dos alunos em termos de níveis de excelência que são expressados numa classificação negativa ou positiva.

Segundo Damião (1996), o relacionamento entre alunos e professores está estruturado à volta dos exames e da classificação. Neste contexto, ainda se preconiza a preocupação com a formação integral do aluno e com a sua inserção na sociedade, nomeadamente no mercado de trabalho. A ilação que podemos tirar aqui é que os dois autores estão preocupados com o nível dos alunos que saem da escola para ingressarem no meio profissional.

Para que esses objetivos sejam alcançados, Merle (1996, in Ferreira 2007) fala da função de controlo, que consiste em controlar a turma e o trabalho dos alunos realizado por meio da avaliação, e ela é exercida pelos professores, de uma forma autoritária, para poder manter a ordem e estabelecer um bom clima de trabalho. Esse controlo é feito através das notas, pelo professor, onde o mesmo controla não só o trabalho, mas também o comportamento dos alunos. Perrenoud (1998, in Ferreira 2007) afirma que essas notas são uma forma que o professor tem para modelar os comportamentos dos alunos e também de avaliar os alunos ao longo do ano. Para além disso, o professor através das notas compara os resultados obtidos no decorrer das atividades realizadas pelos alunos de acordo com os objetivos traçados, a fim de verificar dificuldades, progressos e orientar para possíveis correções que possam surgir.

Gérarde e Regiers (1998) destacam que quando se verifica uma dificuldade o professor deve propor remediações e oferecer aos alunos meios de remediação apropriada às suas carências.

De igual forma, Bonami (1986, in Ferreira 2007) partilha da ideia de que a avaliação é um importante elemento que o professor tem para a manutenção da ordem e

da disciplina na turma. Os pais encaram essa manutenção da ordem e da disciplina na turma de forma positiva, porque controla as aprendizagens dos seus filhos na sala de aula, estimula os alunos para o trabalho e, principalmente, a avaliação manifestada em notas como uma medida segura, porque veem nelas uma recompensa da excelência escolar e do trabalho dos seus filhos ao longo do ano. Segundo Damiano (1996), os pais são os responsáveis no processo de formação do aluno, devem conhecer as características do progresso do aluno no ensino-aprendizagem, devem comunicar com o professor e com a escola. Com isto tudo podemos concluir que os autores mencionados acima defendem a mesma tese, a função social da avaliação como a função de controle que ajuda os professores e os alunos e, ainda mais, agrada a todos os pais, pois veem-se resultados do avanço ou não dos seus filhos.

Podemos concluir que a função crítica da avaliação é analisar os processos de avaliação e de desenvolvimento do currículo com vista à sua melhoria, por meio da auto-avaliação tanto por parte do aluno como por parte do professor, pois essa função é, na realidade, a avaliação dos programas tendo em conta os possíveis ajustes às necessidades dos alunos.

A esta última função, pode também corresponder a de regulação da aprendizagem referida por Cardinet (1993, in Ferreira 2007) e que tem por finalidade a tomada de decisões sobre a forma como os programas são lecionados, no sentido de os adequar às necessidades dos alunos, isto quer dizer que, à medida que o professor achar necessário ele deverá recuar e rever a matéria até que os alunos assimilem os conteúdos.

Para além das funções já mencionadas, Cardinet (1993, in Ferreira 2007) refere, ainda, a função de orientação do aluno nas escolhas que vai fazendo ao longo do seu percurso escolar, numa lógica de orientação vocacional, sendo, por isso, uma função prognóstica.

1.4. A avaliação no contexto escolar

A avaliação realizada pelos professores em contexto de sala de aula pode contribuir para ajudar os alunos a melhorarem as suas aprendizagens. Em particular, a avaliação de natureza formativa, como vimos atrás, é, comprovadamente, um processo pedagógico que contribui para melhorar muito as formas de aprender e de ensinar. A avaliação de

percursos de aprendizagem dos alunos no contexto das salas de aula está fortemente articulada com a aprendizagem e com o ensino.

Ferreira (2007, p. 68) apresenta que “a avaliação implica sempre a produção de juízos de valor. Independentemente de cada uma das funções que a avaliação possa assumir”. Segundo ele, a formação de um juízo de valor designa-se de valoração e sem ela não há avaliação, há apenas intuição e arbitrariedade. Por sua vez Lesne (1984, p. 132, in Ferreira 2007, p. 32), afirma que a formulação de um juízo de valor implica a atribuição de um significado, de um valor, entre um referido e um referente, pelo que é concebida da seguinte forma: “avaliar é pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido com um referente”.

Outro autor que também partilha a mesma ideia é o Barbier (1985, in Ferreira 2007). Ele é de opinião de que as práticas de avaliação podem ser abordadas pela construção do referido e do referente, bem como pela comparação entre o referente e o referido, na medida em que o referido determina o referente. Para este autor a produção de um juízo de valor incide sobre um objeto real, logo, a emissão desse juízo de valor implica a existência desse mesmo objeto. O objeto real não pode ser apreendido na totalidade, por isso é necessário delimitar uma parte do mesmo a partir do qual se identificam indicadores suscetíveis de o apreender naquilo que é desejado.

1.4.1. A avaliação e concepções de linguagem

Não é nossa intenção condenar ou criticar as mudanças que ocorrem na nossa sociedade e nas nossas escolas. Todavia, é de realçar que o professor deve conhecer as outras práticas e questionar o caminho traçado.

Geraldi (1984, in Silva 2010) diz que antes de iniciarmos com a motivação da matéria a ser trabalhada na sala de aula, devemos levar em conta toda e qualquer metodologia de ensino, pois ela tem um carácter político, que consiste em compreender e interpretar a realidade, com mecanismos utilizados em sala de aula, isto quer dizer que o professor deve levar tudo o que é realidade e vivência da sociedade para a sala de aula. Suassuna (1995) discute com vários autores, nomeadamente, Geraldi (1984),

Orlandi (1983), Pécora (1983), sobre esta questão política das atividades de sala de aula, quando argumentam que há uma postura política por detrás do trabalho realizado na escola. Para ela o ponto alto dessa discussão sobre ensino-escola-método-saber está na concepção de linguagem que determinaria o fazer pedagógico.

Para Bakhtin (2000 in Silva 2010), o enunciado é uma unidade real da comunicação verbal, e a sua característica é os sujeitos falantes falarem em alternado, isto é, falar-se com alguém e ter-se a possibilidade de resposta. Nessa perspectiva Bakhtin (2000 in Silva 2010) chama-a de uma “atitude responsiva ativa”. De acordo com o Círculo de Bakhtin, a linguagem é uma criação coletiva que deve ser compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, visto que as relações sociais ganham sentido pela palavra.

As ideias do Círculo de Bakhtin veem a propósito no nosso trabalho, visto que a avaliação é uma relação entre professor e aluno, e o trabalho fala precisamente como o professor se deve posicionar em relação à avaliação que este último faz dos seus alunos, podemos afirmar que é dialógica, já que são dois sujeitos envolvidos na interação. A respeito disso, Costa Val (1992, p. 25), ao abordar o funcionamento da linguagem, afirma que, “nos processos de produção e recepção de textos, os objetivos dos interlocutores, as imagens recíprocas e o conhecimento do mundo de que são portadores têm um papel determinante no trabalho linguístico que tais falantes farão, ao darem forma a seu texto e/ou interpretarem textos mútuos”. Podemos ver que, segundo Costa Val (1992), os alunos sabem como usar a linguagem, têm conhecimentos tanto a nível da estrutura quanto ao seu funcionamento numa determinada situação. Na avaliação, dependendo do tipo de aluno que se quer formar, as mudanças também vão acontecendo, por isso devemos buscar um caminho para fazermos a avaliação do aluno de forma coerente.

Em relação às concepções de linguagem, Geraldi (1984, in Silva 2010) estabelece três: a tradicional, a estruturalista e a interacionista e relaciona-as com as vivências do dia a dia de cada falante e estas concepções são aceites em cada momento. Segundo ele, a linguagem expressa o pensamento, é um instrumento de comunicação e forma de interação.

A primeira concepção tem a linguagem como expressão do pensamento e apresenta uma visão tradicionalista. Isto porque uma pessoa sendo culta ou não ela

interage com outras pessoas através de ações e em diversas situações do uso da linguagem.

Para essa concepção o que interessa é rever o que o professor ensinou. Aqui, o professor é o que “sabe tudo” e o aluno é como uma “tábula rasa” que desconhece tudo e precisa receber os conhecimentos acumulados pelos homens. Esse receber deve ser entendido com a força que a palavra denota, já que não há troca, não há lugar para discussões. O professor detém o saber e enquanto ele fala o aluno ouve o que ele tem a dizer e, por isso, é reconhecido e valorizado pela sociedade.

Essa concepção de linguagem segundo Geraldi (1984, in Silva 2010) valoriza no ensino de língua materna, os alunos que dominavam as normas da gramática e o conteúdo priorizado em sala de aulas. Ele salienta ainda que isto tudo refletia-se na produção textual dos mesmos, porque eles não produziam textos, mas sim redações. Segundo o autor os alunos preocupavam-se sobretudo com a forma.

Nestes casos, Zanini (1999) define a concepção de língua como aquela que conhece a língua, os conceitos e as normas gramaticais. O aluno deve demonstrar um domínio formal da linguagem e, ao mesmo tempo, devem ser avaliadas as suas redações. Zanini (1999) considera que esse domínio implica a valorização da forma, em detrimento do conteúdo, do estatismo, em detrimento do dinamismo.

Geraldi (1984, in Silva 2010) salienta que a segunda concepção é aquela que entende a linguagem como instrumento de comunicação e ele vê a língua como um código que permite transmitir e receber mensagens, ele atribui essa concepção a uma visão estruturalista e desconsidera essa interação que a comunicação humana estabelece.

Nesta concepção, o professor, de acordo com Zanini (1999), não é mais o detentor do saber e o aluno também não é um recipiente vazio. Aqui, os dois são meros repetidores, isto porque o aluno e o professor interagem-se. O professor segue o que vem determinado no livro didático e o aluno, preenche exercícios com enunciados marcados por “siga o modelo”, inseridos e propostos nesse mesmo livro.

Com relação à terceira concepção, Geraldi (1984, in Silva 2010) afirma que ela surgiu na década de 80 e que ela entende a linguagem como uma forma de interação, porque essa concepção possibilita a transmissão de informações de um emissor a um receptor e constrói vínculos que não existiam antes da fala. Segundo esse mesmo autor, o

professor é medidor e o aluno passa a sujeito do processo ensino/aprendizagem. Aqui o que prevalece é formar o cidadão integral capaz de ler com criticismo o mundo que o cerca.

Nesse aspeto, a leitura e produção textual são os focos mais repensados. A responsabilidade do ensino de língua materna não é somente do professor de língua portuguesa, os professores também de diferentes áreas do ensino devem rever as suas práticas e abrirem espaços para a leitura, a interpretação, os debates, etc., pois partindo do princípio que Carvalho (2001) considera que cada texto tem um carácter próprio que resulta do contexto em que o mesmo é produzido e os objetivos que pretende alcançar. De acordo com esta perspectiva o que os professores de língua portuguesa devem fazer na prática é partir do texto para mostrar ao aluno como a língua se organiza.

No que se refere a esse aspeto, o autor é da opinião de que, com essa nova conceção de linguagem, a avaliação não pode mais ser arbitrária, pois ela também é espaço para aprendizagem e professores e alunos fazem parte desse contexto novo. Procurando sintetizar o percurso da avaliação tem seguido por caminhos novos e questionadores, isto porque faz-se a avaliação diagnóstica, para ver o que caminha com sucesso ou precisa de ser revisto, ao mesmo tempo é contínua, pois o professor está atento aos progressos do aluno, há recuperação paralela, já que o conteúdo precisa de ser revisto rapidamente pelo professor e pelo aluno e ambos se auto-avaliam.

Muito se tem falado, nas últimas décadas, sobre as mudanças que o ensino de língua (materna) vem sofrendo, em relação a isso, Carvalho (2001) considera que quando se analisa a problemática da escrita no contexto ensino-aprendizagem na sala de aula, devemos ter em consideração sempre as tipologias de textos por causa da sua relevância.

A função do ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa do aluno, para isso, deve-se adotar a nova conceção de linguagem que considera o aluno como sujeito da aprendizagem. Por sua vez, Parzini & Benites (1990) afirmam que cabe ao professor proporcionar ao aluno o contato com a variedade linguística de maior prestígio, bem como ensinar-lhe o domínio da escrita, pois há singularidades e até mesmo aspetos comuns que lhes são importantes.

Parzini & Benites (1990) apresentam-nos a visão interacionista da linguagem em que o professor e o aluno são interlocutores, isto é, são sujeitos interessados um no outro e interagem entre si. Nessa visão interacionista o aluno é respeitado e é visto como sujeito do discurso, como alguém que tem o que dizer e uma forma para se expressar. Podemos afirmar que o professor não é mais o protagonista, ele dá espaço ao aluno que se torna o dono do seu discurso, escolhe como e o que dizer, dependendo do seu alocutário. Podemos concluir que, para esses investigadores na prática, a aula de língua materna deverá ter como objetivo desenvolver as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, acrescentam ainda que é importante a escola mostrar a funcionalidade do texto, ao contrário de propor ao aluno a análise de frases, previamente, construídas que não servem de modelo, quando o aluno faz uso da linguagem no seu dia a dia. Eles propõem que o professor trabalhe dentro dessa proposta, e que ele priorize fundamentalmente o trabalho com o texto, demonstrando-o para que o aluno perceba o ponto de vista do escritor/autor, os argumentos utilizados, bem como a importância dos elementos gramaticais como a escolha do tempo verbal, das conjunções, do advérbio, etc.

1.4.2. A avaliação e o conceito de texto

Como é sabido, o texto é o foco do ensino de língua materna, por isso, torna-se importante o professor conhecer o conceito do mesmo, que é o seu instrumento de trabalho. Em relação a isso, para que o texto seja reconhecido como tal, ele precisa de cumprir alguns requisitos pré-estabelecidos, obedecer a algumas regras, estar dentro de um contexto, apresentar um assunto, trazer a intenção do autor.

Costa Val (1991) considera que texto não é um amontoado de frases ou palavras soltas, para ele o texto tem unidade e nele estão envolvidas as intenções e todo o contexto tanto da produção como da recepção. Ele define texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita de qualquer extensão dotada de unidade sócio-comunicativa, semântica e formal.

Costa Val (1991) propõe três aspetos importantes para uma boa compreensão de um texto e explicita-as: a) o pragmático que tem a ver com seu funcionamento enquanto

atuação informacional e comunicativa; b) o semântico-conceitual, de que depende sua coerência e c) o formal, que diz respeito à sua coesão. Ela imputa ao texto uma função sócio-comunicativa, visto que é uma unidade de linguagem em uso que contém diversos fatores que o fazem ser reconhecido pelos falantes da língua. A autora defende que para um texto ter sentido é preciso ter um produto e um recetor e esse recetor precisa ter conhecimentos necessários para uma boa interpretação. Além disso, um bom texto escrito precisa ser coeso e coerente. Para Siqueira (1990), o principal atributo de um texto é a unidade, pois sem ela o texto não poderá ser reconhecido na sua totalidade.

Podemos adicionar isso às palavras de Infante (1998), quando ele retoma a origem de palavra: *textum*, que significa tecido, entrelaçamento. Isso nos leva a concluir que a própria etimologia da palavra texto já revela que ele é o resultado da ação de tecer, de entrelaçar unidades e partes a fim de formar um “tecido” inter-relacionado e interligado. Podemos concluir que, antes de escrever um texto devemos fazer uma planificação, ou seja, é preciso ter antecipadamente o que dizer, para quem dizer e como dizer.

No que diz respeito ao texto escrito, Durigan (1987) considera que escrever não é só traduzir a fala em sinais gráficos, mas sim, o texto escrito tem que ser satisfatório, agradar aos leitores e demonstrar que o produtor usou os recursos específicos da linguagem escrita.

Mais, Durigan (1987) mostra-nos, por um lado, a importância de levar o aluno a pensar que, quando produz um texto, ele deve verificar se o mesmo está completo ou incompleto, fazer um levantamento e, a partir desse levantamento, modificá-lo, se necessário. E, por outro lado, que o professor tem que ter sempre em consideração a necessidade de trabalhar as diversas formas de produzir um texto, diferenciando a linguagem escrita e a oral.

Para Paraná (1990), no que se refere ao sucesso no processo ensino/aprendizagem é irrefutável que o cerne do nosso ensino seja focado no trabalho com o texto. Por conseguinte, o texto deverá ser entendido como um material verbal, produto de uma determinada visão do mundo, de uma intenção e de um momento de produção, isto quer dizer que o aluno tem que estar preparado e ter todo um *background*, toda uma bagagem de conhecimentos para poder produzir um texto coeso e coerente.

Na ótica de Faraco & Tezza (1992), o texto para ter qualidade não basta estar bem escrito, de acordo com as regras gramaticais, já que sua organização interna só tem sentido com relação à organização externa do enunciado. Partilham da mesma ideia de que a qualidade de um texto escrito só pode ser medida com relação à intenção de quem escreve, ao inverso de quem lê, e ao assunto de que se fala.

Ao mesmo tempo, Infante (1998) mostra-nos que um texto deve ser uma sequência de dados não-contraditórios e relacionáveis, apresentados gradativamente por meio de um movimento que combina repetição e progressão. Essa definição nos remete para as quatro meta-regras de Charolles (1988), que estão relacionadas com a coerência, que, segundo o mesmo autor, foram observadas, tornam o texto mais bem elaborado. Como vimos, Charolles (1988) propõe as seguintes meta-regras: a) a da repetição, isto é, um texto considerado, como satisfatório deverá apresentar repetições e ao mesmo tempo resgata elementos que marcam a coerência; b) da progressão que é responsável pela continuidade, momento em que se acrescentam informações ao que já foi dito; c) a da não-contradição que garante a coerência do texto, pois não permite que se eleja algo como verdadeiro e em outro momento como falso e, por último, d) a da relação que é responsável pela aproximação das ideias colocadas no texto, ou seja, os fatos e os conceitos devem estar interligados e relacionados.

É de salientar que textos construídos dentro desses parâmetros devem fazer parte da aula de língua materna. A prática do professor deve envolver leituras e debates para que, aos poucos, o aluno crie o hábito de analisar e refletir sobre tudo o que lê. Para que isso seja alcançado é necessário um convívio com textos bem construídos e bem elaborados. O professor deverá ensinar aos seus alunos técnicas e estratégias que o tornem capaz de produzir um texto coeso e coerente. Podemos concluir que é isso que marca a diferença de texto e sua produção e redação.

Geraldi (1993, in Silva 2010) nos apresenta a definição de redação e produção, quando ele afirma que na redação, produzem-se textos para a escola e, na produção, produzem-se textos na escola. Para ele, isso significa que as propostas de produção apresentadas aos alunos não propiciam situações reais, ou seja, há uma certa artificialidade nos textos como se o momento da escrita fosse uma tarefa desprovida de sentido. A distância entre o que o aluno enuncia, fala, vive e acredita e a sua produção escrita é tão grande que, para ele, essa tarefa não tem nada a ver com a vida real. Daí, os

textos se apresentarem tão vazios, tão longe de verdadeiros textos. Lembremos que segundo esse autor, para produzir um texto é preciso ter em consideração os seguintes: a) se tenha a dizer o que se tem a dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se consulta como tal, enquanto sujeito que se diz para quem diz; e) se escolheu as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Com tudo isso, concluímos que a produção de um texto é um trabalho minucioso que envolve o planejamento, a execução e a revisão e ele deve ser bem preparado. Por isso, é fundamental e é necessário que o aluno vá ter com o professor quantas vezes for preciso para fazer acertos. Já a redação é o produto final que visa apenas obter o resultado, aqui o tema é-lhe dado e ele só redige e entrega a atividade pronta para ser avaliada, para lhe ser atribuída uma nota.

É sabido que não há uma receita para produzir bons textos, mas, a leitura, bem como algumas estratégias, que podem ser desenvolvidas a partir das orientações do professor, contribuem para que o aluno tenha sucesso. Todavia, a técnica de produção, muitas vezes, não tem como ser ensinada dentro dos padrões didáticos com regras rígidas. Para que os textos fiquem mais completos, como já foi dito atrás, é necessário que os alunos cultivem, aos poucos, práticas e algumas vivências com inúmeras propostas de textos escritos.

Partindo do princípio, reafirmado pelos esses autores, podemos dizer que o texto é um mosaico de citações, ou seja, para produção de um texto o autor traz à tona experiências adquiridas a partir de leituras de diferentes textos.

Bernardo (1988) considera que escrever não será uma questão de técnica, visto que não se escreve sem nenhuma técnica e ninguém começa a escrever depois de adquirir a tal técnica. Em relação a essa técnica, ele diz que começamos a escrever porque desejamos fazê-lo, e então, enquanto vamos escrevendo, vamos organizando a nossa própria técnica.

Estas noções nos mostram que a técnica que favorece a competência textual é adquirida com a prática e a correção realizada pelo professor é que auxiliará a sua melhoria, já que possibilita ao aluno rever as suas gralhas. É de ressaltar que a avaliação

deve partir dessa correção, pois ela dará os parâmetros para a criação de critérios de avaliação.

O investigador Fiad (1997) argumenta que, apesar de a tradição do ensino de língua portuguesa estar centrada no ensino da gramática, é possível visualizarmos uma tendência que se preocupa em trabalhar a leitura e a produção de texto. Afirma ainda que é possível ver uma mudança tanto em relação a postura do professor como nos manuais didáticos, uma preocupação em trabalhar a reescrita do texto. Para ele, esse aspecto demonstra um interesse por parte do professor em considerar o texto como um meio de perceber a funcionalidade da língua, ele também refere a produção textual como um dos meios para a prática da língua.

Benites (1996) afirma que produzir textos é apropriar-se da linguagem, estabelecendo relações com um alocutário real em situações definidas. Para o investigador o aluno se sentirá motivado para fazer uma atividade de escrita quando ele tiver a consciência de que essa é uma forma de ele se posicionar diante do mundo e que existe alguém interessado em saber o que ele tem a dizer e o que ele pensa. Esta motivação o influenciará positiva ou negativamente mesmo sabendo que há pessoas que podem discordar dessa sua forma de se expressar.

Síntese do capítulo

Ao longo desse capítulo, debruçamo-nos sobre diversos temas, desde o conceito de avaliação passando por conceitos de textos, e concluímos que a avaliação em sala de aula é um julgamento para se saber até que ponto os alunos atingiram ou não os objetivos delineados. Ao avaliarmos os nossos alunos, estamos avaliando-nos a nós mesmos, ainda que a maioria não tenha a consciência disso, outros sim, a avaliação dos conhecimentos escolares nos dá informações de como ensinamos e de como os alunos aprendem, assim sendo, o ensino e a aprendizagem são indissociáveis e a avaliação é intrínseca a esse processo. Para além disso, a avaliação deve estar ao serviço do processo ensino-aprendizagem, ao serviço do próprio sistema educativo e da sociedade em geral.

Uma outra conclusão a que chegamos é a de que devemos considerar o aluno como sujeito de sua aprendizagem e criar critérios que levem em conta as diferenças das aprendizagens dos alunos no seu conjunto, pois sabemos que há diversidades de alunos e há diferentes tempos de aprendizagem e há questões de base que devemos ter presentes quando avaliamos os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem. Uma vez criados os critérios, o professor, quando atribui uma nota, deve levar esses critérios ao conhecimento do aluno, por conseguinte, conhecendo-os este estará em condições de retomar essa produção, refletir sobre esses aspetos que ainda estão deficientes e procurar superá-los em cada nova produção. Também vimos que, muitas vezes, a função do professor extrapola os limites de mero espectador do aluno. Um bom ensino só se processa em um ambiente em que a integração curricular é vivenciada por todos.

CAPÍTULO II – A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUA NÃO MATERNA

Diz-me como avalias e dir-te-ei o que os teus alunos aprendem realmente ... e dir-te-ei a tua verdadeira conceção de aprendizagem.

(De Ketele 1989 in Gérard et al. 1998)

Neste capítulo, é nossa intenção debruçarmo-nos sobre a avaliação da produção de texto na aula de língua portuguesa, língua não materna¹, com o intuito de construir conhecimentos, com base nas teorias aqui apresentadas. O tema que estará em evidência é a avaliação de textos escritos. É do nosso conhecimento que a avaliação é o principal pilar da aprendizagem, sendo assim, o professor e o aluno têm de saber que ela é um meio que permite avaliar as aprendizagens feitas. Nessa perspetiva, a aprendizagem da escrita e o conseqüente domínio da mesma, vai progredindo por fases, como toda a aprendizagem de uma língua. Há que ter em conta nessa avaliação a diversidade dos alunos, pois eles são todos diferentes uns dos outros, e usar diferentes estratégias de avaliação.

¹Segundo Tavares (2007) a designação língua não materna abarca tanto a língua segunda como estrangeira. Ela é designada por L2, o termo língua segunda costuma ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não materna.

Assim sendo, os alunos são distintos uns dos outros, têm faixas etárias e origens sócio-culturais diversas e o professor tem que diversificar os materiais e principalmente as suas técnicas de avaliação. É através da avaliação que o professor tem a informação de que atividades ele poderá utilizar, como utilizá-las e qual o grau do seu sucesso.

Para Barbeiro (2000, p. 64), “todos nós desenvolvemos uma relação pessoal com a escrita”. Segundo este investigador, se pretendermos mencionar as potencialidades da expressão escrita, devemos incluir, neste “todos nós”, indivíduos alfabetizados, quer isto dizer, pessoas que dominam a escrita e que desenvolveram a capacidade de construir textos escritos. Isto é, mantiveram uma relação pessoal e especial com a escrita.

Serafini (1994) defende que ao corrigir um texto escrito, automaticamente, estamos a avaliar e essas tarefas não são distintas, mas desempenham funções muito diversas. Para ela, o professor procederá à avaliação, fazendo um rápido balanço das anotações, utilizando a fase da correção para recolha de dados, ou seja, na avaliação usamos estratégias que dão vida ao processo avaliativo e ela é um componente integrante da prática pedagógica.

2.1. Do conceito à prática de avaliação do texto escrito

Dada a sua importância, iniciaremos esse ponto com a apresentação de algumas definições de avaliação das produções escritas, segundo vários autores. Há uns que partilham as mesmas definições, porém, outros divergem significativamente.

Para Damião (1996, p. 22), “a avaliação adquire também um significado novo: em vez de produzir «rótulos» a partir de classificações atribuídas aos alunos, procura observar pormenorizadamente o percurso da aprendizagem de cada um com a intenção de encontrar informação que fundamente a orientação pedagógica individual”.

Elucidando a ideia do referido autor, a avaliação é uma fonte de orientação para o professor sobre o ensino aprendizagem dos seus alunos. É avaliando que o professor deteta as dificuldades de cada um dos seus alunos.

Na perspectiva de Alonso (1992 in Damião 1996, p. 143), “avaliar significa atribuir um valor, emitir juízo com base em critérios que orientam a interpretação dos dados”. Enquanto para De Ketele (1989 in Gérard et al. 1998), avaliar é recolher um conjunto de informações que sejam válidas e credíveis examinando-a de acordo com os critérios dos objetivos pré-definidos ou, se for o caso, reajustar no decorrer do processo. Para De Ketele (1989, in Gérard 1998 p. 101), “a avaliação é um processo que começa quando se define um objetivo a atingir, e que termina quando se tomou uma decisão em relação a esse objetivo”. Quer dizer que um professor tem que ter critérios de avaliação para os desempenhos dos alunos. Em caso de insucesso, ele deve propor-lhes meios de melhoria mais apropriados às suas carências e ao longo do processo de avaliação, o professor vai reajustando os objetivos.

O presente excuro pretende construir um contributo razoável para a continuação de uma avaliação por parte dos professores. No nosso entendimento, escrever bem não significa escrever esteticamente bem, mas, sim escrever de maneira que os outros entendam aquilo que se redige.

Por isso, achamos pertinentes e importantes os princípios de avaliação apresentados por Serafini (1994), que aqui seguimos. A autora vincula quatro “princípios” que gostaríamos de ver implementadas nas escolas, daí o nosso realce, por conseguinte as estratégias de avaliação que propomos decorrem destes mesmos princípios.

Serafini (1994, p. 101) apresenta quatro princípios para a avaliação de um escrito. Para ela são princípios fundamentais na base dos quais se deve articular a avaliação:

1. *A avaliação deve ter em conta as diversas idades de desenvolvimento das capacidades.*

Na perspectiva de Serafini (1994), nem todos os escritos apresentam as mesmas dificuldades, pois para a realização de um escrito expressivo é necessário um tipo de habilidade que não é exigida na carta e no diário. Deste modo, é preciso uma certa competência para ordenar e qualificar um escrito que os alunos não desenvolvem antes dos 15-16 anos. Pois, segundo a autora, não é justo penalizar uma criança antes desta idade por não ter uma apresentação pouco sistemática dos dados de que dispõe. Quer isto dizer que os professores têm que estar atentos à diversidade de sala da aula e também aos diferentes tempos de aprendizagem, buscando atender às necessidades dos

alunos, com estratégias de ensino acessíveis a qualquer estudante. Devem também ter em atenção as diferentes faixas etárias dos alunos e saber adequar essa escrita às idades, pois a avaliação é parte integrante do processo ensino/aprendizagem. Para que isso seja concretizado, é preciso preparação técnica e grande capacidade de observação dos professores. Os métodos de avaliação ocupam um lugar relevante no conjunto das práticas pedagógicas aplicadas ao processo de ensino/aprendizagem. Avaliar a escrita de acordo com a idade e a capacidade de cada aprendizagem de cada aluno.

2. *A avaliação deve ser feita em relação ao objetivo de um escrito.*

Segundo Serafini (1994), a escrita tem diversas funções. Ela pode ser uma ajuda na compreensão de um texto, ou de uma comunicação e um instrumento de diversão, pois a escrita, como vimos anteriormente, nos torna sociáveis, interagindo uns com os outros. A investigadora é da opinião de que, ao avaliar um escrito, há que ter em conta a eficácia na consecução do objetivo. Ela ressalva que num tema-ensaio sobre problemas da atualidade é importante sublinhar todos os erros na organização das ideias e na apresentação da informação.

O que a investigadora nos propõe é que devemos avaliar um escrito de acordo com os nossos objetivos traçados e um dos aspetos importantes a ter em conta é a escolha de um tema que os alunos já conhecem e já têm uma opinião formada. Para a investigadora, ao escolhermos um tema é preciso encontrarmos formas eficazes de abordá-lo, corrigindo não só os erros ortográficos, mas também, confirmar se o conteúdo foi assimilado e se está de acordo com os objetivos delineados e, principalmente, se o texto está coeso e coerente. Em suma, a avaliação de um texto escrito deve ser feita mediante os objetivos que se pretenda que os alunos atinjam, o professor deve analisar sempre o que solicitou aos alunos.

Para Marcuschi (2010), o surgimento desta perspetiva de ensino da escrita, passou a ser vista como aprender a eleger adequadamente os fins que desejamos alcançar ao escrever ou falar, como, por exemplo: elogiar, apresentar desculpas, interagir, expressar desejos, contar histórias, construir e socializar conhecimento, dar instruções, etc. Para ela, o objetivo principal da produção de textos na escola passou a ser a participação ativa e crítica do estudante na sociedade, por isso, ela considera importante a escola propor situações de produção que se remetem às práticas sociais e a géneros textuais que existem, que circulam socialmente e sejam possíveis de serem reconstituídos, em

sala de aula, aqui podemos ver a função social da escrita. De acordo com a autora, escrever na escola passou a ser visto como uma prova em que os jovens no seu espaço social serão solicitados, daí a necessidade de introduzir os géneros que circulam na sociedade como por exemplo: literário, jornalístico, mediático, científico, de lazer, etc., que permitem aos jovens conhecerem e conviverem com outros tipos de literatura que eles possam (re)produzi-los na escola.

Para a investigadora, ensinar produção de texto na escola significa também trabalhar com o uso de outras linguagens que não só a verbal, para privilegiar a alfabetização, que são importantes para a formação de cidadãos críticos e protagonistas.

Entendemos que na prática, a aula de língua materna deverá ter como objetivo desenvolver as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever. A escola tem por obrigação mostrar a funcionalidade do texto e o professor deve priorizar o trabalho com o texto, para que uma avaliação seja bem-feita.

3. *A avaliação deve ter em conta o género textual usado.*

Para Serafini (1994), o género textual deve estar em sintonia e de acordo com os conteúdos e deve estar ligado à produção do escrito e, conseqüentemente, tidos em consideração durante a avaliação. Somos da opinião de que o contato e o estudo dos diferentes géneros possibilitam, ao aluno, um conhecimento muito abrangente do mundo e que será vantajoso aquando da sua construção de conhecimentos. Com os materiais que a escola põe à disposição dos alunos, bem como as matérias sobre os géneros textuais, acrescentando as experiências trazidas pelos alunos, o aluno verá facilitada a aprendizagem dos mesmos géneros textuais.

Já Travaglia (1991) salienta que o género textual exerce uma função social específica, sendo assim, os alunos sentem e vivem essas funções sociais do género textual. Isso quer dizer que, intuitivamente, sabemos que género usar em momentos específicos de interação, de acordo com a função social de cada usuário. Por exemplo, quando vamos escrever uma mensagem de texto no telemóvel ou mesmo um *e-mail* a um amigo, já sabemos de ante mão que ele vai ter características diferentes do que escrever para uma instituição pública, pedindo informações sobre um concurso público.

Já Marcuschi (2010) apresenta alguns exemplos de géneros textuais, mas não nos mostra essa função social. Para ele um telefonema, sermão, romance, bilhete, aula

expositiva, reunião de condomínio, etc., não são exemplos de gêneros textuais com funções sociais.

Apesar de diferentes perspectivas e de diferentes autores, podemos considerar que o ensino escolar da produção de textos mudou muito ao longo desses séculos. Dantes, produzir textos na escola era o mesmo que saber utilizar uma escrita correta, seguir as regras da gramática normativa e da ortografia. Os textos eram considerados um conjunto de palavras e frases, e para escrevê-los os alunos necessitavam apenas de aprender a escrever e, depois disso, que aprendessem a juntar frases gramaticalmente corretas.

Beth Marcuschi (2010), na sua publicação, mostra-nos uma visão clara das diferentes abordagens de didatização da escrita e distingue-as em três períodos que estão a seguir elencados:

Ela considera o primeiro período os anos 50, em que vigoravam os modelos clássicos das antologias escolares e a produção era solicitada na forma de “composição livre”, “composição à vista de gravura”, “trechos narrativos”, “composição de palavra própria”, e as informações dadas eram vagas, pois, pressupunha-se que, através de um título ou algumas orientações, os alunos conseguiam fazer a composição. O aluno era convidado a escrever um texto que atendesse às regras gramaticais, a usar a “imaginação” e a desenvolver seu texto de “modo original”. Deste modo, a escrita não era tomada como um processo de interlocução, pois as orientações dadas sobre o objetivo da atividade a ser realizada e o espaço em que o mesmo ia circular era estabelecida pelo professor.

O segundo período vai dos anos 60 aos anos 70. Com a massificação do ensino surgida, nessa altura, já não era frutífero o trabalho com os textos clássicos. Para Marcuschi (2010) todos os avanços tecnológicos da época mostram que seria possível ensinar por meio de uma “técnica de redação” que se aplicaria aos mais variados tipos de textos, que se organizavam em três “padrões”: narração, descrição e dissertação. Segundo a autora, segui-los à risca garantiria a uniformidade e a clareza da mensagem e, com isso, a descodificação pelo recetor, para além disso, os textos eram vistos como mensagens padronizadas, dirigidas para qualquer “recetor”.

O terceiro e o último período abrange os anos 80. Nesse período, a “redação escolar” começa a ser entendida como “texto”, com características interlocutivas semelhantes às dos textos que circulam fora da sala de aula. A novidade nessa época era a de que uma boa redação tinha que ter começo, meio e fim para ser entendida como narração, descrição ou dissertação. Apesar dos avanços sentidos na época, o que vigorava era a escrita em si, pois priorizavam-se mais os aspetos formais, mesmo falando de “contextualização” da escrita.

Marcuschi (2010) ressalva que, na segunda metade dos anos 90, os géneros textuais ganhavam espaço expressivo no contexto da sala de aula, pois antes, o que prevalecia era a nomeação e a classificação dos géneros e a caracterização de seus aspetos formais. Para Marcuschi (2010), a maior preocupação era quando os professores ensinavam somente os géneros textuais sem serem em interação com o texto ou com a produção escrita. Na sequência das reflexões de Bakhtin (1895-1975) e das propostas da “escola de Genebra” os géneros passaram a ser concebidos de acordo com a vivência social, ou seja, passou-se a considerar que os textos não funcionam de forma independente nem autónoma na produção de significação. Para a pesquisadora quando redigimos uma carta íntima escrevemos de uma forma e quando escrevemos uma carta de reclamação escrevemos de uma outra forma; não falamos de mesma forma quando fazemos uma exposição diante de uma assembleia ou quando conversamos com amigos. Para ela os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros, porque são produzidos em condições, situações e contextos diferentes.

4. *A avaliação deve ser em relação ao tipo de estimulação dado à escrita.*

Neste último e quarto princípio devemos segundo Serafini (1994) analisar as estimulações de tipo verbal, ela chama-nos a atenção para o facto de que existem dois tipos de títulos, que passamos a distinguir. Os títulos-plano, que apresentam instruções articuladas, e os títulos-sugestão, que apresentam um argumento de modo aberto e genérico. Os títulos-plano apresentam já o modelo do desenvolvimento, enquanto os títulos-sugestões exigem do aluno um trabalho individual dos problemas que se devem tratar.

Devemos ter sempre em mente que aprende-se a escrever, escrevendo frequentemente, por isso os professores devem criar condições e oportunidades para que os alunos escrevam. Com a prática da escrita eles vão tendo o domínio de diversas

técnicas de escrita, mas, também é de salientar que os alunos escrevem quando eles são motivados para o fazer. O professor tem de desencadear motivos que interessem os alunos e lhes criem o gosto pelo que estão a fazer. Escrever tem de ser um trabalho elegante, no conteúdo e no aspeto e, principalmente, não deve haver inibições. É importante referir que a criatividade deve ser estimulada pelos professores, em momentos e ocasiões variados e com recursos diversos. A título de exemplo: uma recriação de textos, trocadilhos, trava-línguas, etc.; pode ser também produção de textos criativos como a produção de um jornal da escola, produção de letras para canções, promoção de declamação de poesias, produção de um conto, produção de relatórios de aulas, ou seja, temas que despertam interesses dos alunos para a escrita.

2.2. Texto: Correção e estratégias para a reescrita

O tema aqui apresentado é uma reflexão sobre o texto, a correção e as estratégias para a reescrita. Incidiremos mais precisamente sobre o modo como a escrita deve ser planificada em contexto pedagógico, por forma a desencadear um trabalho mais eficaz por parte do professor, a fim de desenvolver nos alunos competências linguísticas, textuais.

Entendemos que a capacidade da linguagem atualiza-se em situação de interação social através de textos de diferentes formas e extensões e de acordo com o sujeito e situações.

Aliás Azevedo e Souza (2012) consideram o texto como um processo que toma forma num dado contexto e numa dada relação. Eles veem o texto como produto, quando este se materializa nas condições de produção.

Todavia, no que concerne à correção de textos, a formulação de uma alternativa de correção e avaliação de textos requereu uma certa divagação por algumas conceções de diferentes áreas teóricas. Por isso, dentro desse campo, houve uma harmonização com alguns estudiosos, principalmente no que diz respeito a conhecer os seus estudos sobre correção.

2.2.1. Correção

Como é do nosso conhecimento a prática de leitura ajuda a produção textual e, por conseguinte, as pessoas tornam-se mais aptas a criarem textos coerentes e coesos. Para que esta pesquisa tenha mais alicerce, procurou-se o aprofundamento das concepções dos tipos de correção textual.

Neste trabalho, o termo *intervenções* será utilizado para fazer referências às ações por escrito que os professores fazem nos textos dos alunos, de acordo com Ruiz (1998). Ela as chama de *tipos de correção* e toma como referência a *tipologia de correção de redações* mencionada por Serafini (1994): *correção indicativa, correção resolutiva e correção classificatória*. Além disso, Ruiz (2010, in Silva 2010) apresenta uma outra forma de intervenção que chamou de *correção textual-interativa*. Ela quer dizer que, com essa intervenção, o aluno faz a revisão da escrita corrigida pelo professor e reescreve o texto, tendo em conta as anotações feitas pelo professor.

A investigadora Serafini (1994, p. 83) “define a correção de um escrito como um conjunto de intervenções que o professor faz para evidenciar defeitos e erros”. Para a investigadora “corrigir um tema é uma operação complexa”. “O professor deve mergulhar na lógica e na estrutura interna do tema, tomar uma atitude diversa, consoante o género textual do escrito, e para cada estudante desenvolver intervenções corretivas apropriadas, que contribuam para o seu aproveitamento.”

Ela acrescenta ainda que a correção de um escrito assusta os professores mais novos, visto que é a primeira vez que eles se deparam com esta atividade, e eles só ficam tranquilos quando ganham algumas experiências de correção, e aí, sim, adquirem um método próprio de correção. Deste modo, segundo Serafini (1994) o facto de terem visto muitas composições dá-lhes um “mostruário” suficientemente extenso para confrontar as características de um novo escrito. Na opinião de Serafini (1994, p. 83), “cada professor ganha a noção daquilo que, para além dos erros ortográficos e sintáticos óbvios, é para considerar errado (e para corrigir) numa turma específica de estudantes. E para ela “é óbvio que os diferentes tipos de erros cometidos estão em relação com a idade dos estudantes, com a sua experiência e a sua formação.”

Ruiz (1998, p. 15) vê a correção como uma interferência do professor no texto do aluno. Essas interferências, ela chama-as de correção e têm o propósito de atrair a atenção do aluno para algum problema de produção escrita, que pode ser entendido como “toda e qualquer sequência linguística que gera uma certa estranheza ao leitor, não apenas em função do tipo de texto, mas também dos objetivos visados na interlocução e das condições tanto de produção quanto de recepção desse mesmo texto”.

Ruiz (1998, p.14) designa “a correção no contexto escolar, como «a tarefa curriqueira» do professor de língua portuguesa ler o texto do aluno e nele marcar, com «a tradicional caneta vermelha», os eventuais erros de produção e seus possíveis soluções”. Ela contraria o que ocorre no contexto escolar quando define que todo o trabalho que o professor faz no texto dos alunos é uma correção. Assim sendo, para ela até mesmo a reescrita do próprio texto, depois de ser visto pelo professor, é também uma correção. Ela defende ainda que *revisão* é o refazer do texto, realizado pelo aluno com toda as anotações feitas pelo professor, já bem estruturado.

O processo de correção textual é de suma importância para a produção de qualquer texto, deste modo, partindo do princípio, reafirmado por Serafini (1994), ao descrever a correção de um texto como um conjunto de intervenções que o professor faz ao texto do aluno para indicar defeitos e erros, passaremos a nomear as três tendências de correção textual que ela propõe aos professores: relevativa, resolutiva e classificatória. Lembremos que Ruiz (1998) ainda destaca outro tipo de correção textual que não se encontra estabelecida por Serafini (1994), a correção textual-interativa.

No tocante às correções de tipo relevativo, a autora coloca que o professor limita-se muitas vezes à indicação dos erros de palavras, mas há frases e períodos feitos pelo professor e ele corrige muito pouco os erros. Encontraremos somente correções ocasionais e, geralmente, são limitadas a erros locais como os erros ortográficos e lexicais.

Serafini (1994, p. 88) acrescenta ainda que

“a correção relevativa, não respeita nenhum dos primeiros três princípios, ela é muitas vezes ambígua, não individualiza todos os erros, não os classifica de modo preciso. Especialmente quando o erro não é revelado com precisão, este tipo de correção não conduz de modo nenhum o estudante à solução dos seus problemas de escrita”.

Pois não revela detalhadamente todos os erros cometidos pelo aluno no texto que produziu.

Já na correção resolutiva, segundo Serafini (1994) há um empenho muito grande do professor, pois o mesmo corrige todos os erros e procura ver no texto aquilo que não está em conciliação com a norma padrão da língua portuguesa, reescrevendo palavras, frases e ou períodos inteiros. Nesta tendência, de acordo com Serafini (1994, p. 87), “o professor restringe os erros, isto é, procura isolar tudo aquilo que no escrito é aceitável e interpretar as intenções do estudante nas partes, fornecendo um texto correto”. Nesse caso, o erro é resolvido, fornecendo a solução que reflete a opinião do professor, pois este assume o papel do aluno que é a de reformular o texto.

Para a autora a correção resolutiva, é o mesmo que a correção relevativa, quando o professor propõe uma solução para os erros do aluno, isto é, há uma individualização dos erros. Contudo, quando o professor faz a reescrita de toda a frase, fica difícil para o aluno localizar os seus erros, ele fica sem saber onde cometeu erros. Ela profere que o professor que perde muito tempo na correção resolutiva não indicando o tipo de erro, esperando que o aluno venha fazer essa identificação, logo, segundo a autora supracitada, essa postura não está a satisfazer ao terceiro critério, que é a classificação dos erros.

Para Ruiz (1998), a correção do tipo resolutiva se caracteriza por o professor reescrever o que ele considera problemático no texto de seu aluno, o que é feito quando o professor adiciona, substituí palavras ou frases ou então quando ele faz deslocamento ou supressão de formas.

A última correção citada por Serafini (1994) é a classificatória, que segundo ela é a menos utilizada. Essa correção consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns casos o professor faz realmente uma correção, acrescentando a palavra correta no texto do aluno, sugerindo modificações, mas o mais comum é que ele sugira ao aluno que corrija sozinho o erro. Para a Serafini (1994, p. 88) este método de correção é muito importante, na medida em que, ele respeita os princípios de uma boa correção, portanto ela não é ambígua, pois o erro deve ser divulgado de modo preciso para que se tenha uma classificação do mesmo, deste modo, estimula o aluno a trabalhar o seu texto. Neste tipo de correção, o aluno tem liberdade com base nas orientações do professor de fazer as correções e alterações em seus textos.

A classificatória, por sua vez, permite que o aluno corrija sozinho o seu texto e descubra os seus erros a partir de uma classificação de erros do professor. Certamente que este último tipo de correção recebe melhor resposta de alunos que estejam em níveis mais avançados no que se refere à competência textual escrita. Na opinião da autora:

Nas correções de tipo «relevativo» e «resolutivo» prevalece uma atitude descritiva, enquanto nas correções de tipo «classificatório» prevalece uma atitude operativa. O primeiro caso equivale a tratar o erro do exterior, descrevendo-o ou resolvendo-o; o segundo caso equivale, pelo contrário, a determinar o porquê do erro, a operação que o estudante errou. As correções «operativas» são aquelas que mais ajudam o estudante a melhor, porque é mais útil fazer ver como se constrói um produto do que mostrá-lo acabado, sem evidenciar o seu processo de geração. **Serafini (1994, p. 89)**

Ruiz (1998) destaca um outro tipo de correção, encontrada na sua pesquisa, que é a correção textual-interativa e designa-a de comentários longos, pois há uma correção minuciosa e nota-se um diálogo interativo entre o professor e o aluno através do seu texto, a fim de construir um texto que satisfaça a norma padrão da língua portuguesa e chama esses comentários de pequenos *bilhetes*. Esses *bilhetes* segundo Ruiz (1998, p. 67), “têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão do aluno, ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor.”

A autora declara que essa tarefa interativa, muitas vezes é afetiva, pois o professor deixa por escrito os aspetos negativos e positivos e ele faz isso por dois motivos, ou para cobrar o que não foi feito ou para elogiar o que foi feito pelo aluno e como foi feito. Ela também afirma que não há como o professor fugir do papel de corrigir e ler para avaliar, aprovar ou reprovar.

Por outro lado, Ruiz (1998) concorda que, para que ocorra interação entre o professor e o aluno, é preciso que haja um conhecimento metalinguístico compartilhado por parte do professor e do aluno, isto é, que o professor leve em consideração o conhecimento linguístico do aluno, que tematize com ele os problemas de redação e que estabeleça um acordo referente ao código em uso. Parafraseando a ideia da autora, na correção, o professor deve estar em constante interação com o aluno.

É de Destacar ainda, um dado interessante de entre as constatações da autora, que é a marca do *bilhete*, pois este cobra ao aluno o trabalho de reescrita, também fala

acerca da própria correção do professor. No *bilhete* essa interação normalmente vem mais distanciada da fala do aluno, ele acaba por refletir, devido a esse distanciamento, a troca de turnos que ocorre na interlocução aluno-produtor/professor-corretor/aluno-revisor. Aqui a autora está-se referindo a um bilhete da professora em resposta a um comentário do aluno, no momento em que corrige o texto dele. Então, pelo facto de as correções textuais-interativas serem portadoras da possibilidade de diminuir a assimetria existente na relação professor-corretor e aluno-produtor, presume-se que os *bilhetes* podem colaborar, no momento da ação interventiva sobre o texto, com elementos que as outras três categorias de correção já descritas não o podem fazer.

A autora reconhece que é muito trabalhosa a correção que tenha por objeto um texto com problemas de organização global e reforça que as intervenções que sugere remetem particularmente para problemas do texto.

A professora Frias (1982) apresenta-nos algumas técnicas de correção que achamos pertinentes e que queríamos ver trabalhadas pelos professores das nossas escolas. É verdade que cada texto assume um carácter próprio, pois há que se ter em conta o contexto em que foi produzido e que objetivo ele pretende atingir. Desta feita, sugerimos aos nossos professores trabalharem com as técnicas de correção propostas por Frias (1982) e que a seguir elencamos. Iniciaremos com a autocorreção, pois na sua ótica os professores devem habituar os alunos a autocriticarem os seus escritos, e, conseqüentemente, a autocorrigirem-se. Segundo a autora supracitada, essa autocorreção dá-se de diversas maneiras: o professor pode entregar aos alunos as suas composições já com as anotações e, durante a correção, os alunos vão corrigir e melhorar o que escreveram. Uma outra forma de autocorreção, apresentada pela investigadora. É o professor entregar as composições sem serem corrigidas e sem as anotações do professor e após a organização de uma lista com observações e durante a aula ele fazer uma série de comentários aos alunos e, por conseguinte, cada aluno verá como melhorar o seu trabalho, e só depois dessas melhorias, o professor irá corrigir as composições.

Na correção coletiva o professor entregará a cada aluno a sua composição com as indicações, depois, dialogando com os alunos, estes verão a melhor forma de melhorar e desenvolver as composições, desta feita, os alunos irão ler as suas frases e após cada leitura, a correção é feita coletivamente. Já Serafini (1994) utiliza o termo

correção entre companheiros e aponta três razões para utilizar os alunos como corretores dos escritos uns dos outros. A primeira é que, segundo a autora, os alunos são os melhores críticos de textos, a segunda é que a correção dos companheiros é um ótimo estímulo à escrita e a terceira razão é que as correções entre companheiros permitem o diálogo entre autor e corretor.

Há também a correção individual, em que o aluno depois da distribuição dos trabalhos, corrigirá os seus próprios erros sob a monitorização do professor que, posteriormente, os tomará para uma nova correção. E, por último, temos o trabalho de grupo, em que as composições são realizadas em grupo, o que, para Frias (1982), é uma atividade muito importante para o desenvolvimento dos alunos. Ela apresenta como exemplo a correção em grupos de composições com erros.

2.2.2. A estratégia para a reescrita

Há autores que defendem que o processo de reescrita é fundamental para o desenvolvimento de uma pedagogia da escrita. Como é sabido, o processo de escrita engloba vários subprocessos tais como: planificação, redação e revisão e esses subprocessos são fundamentais, para a escrita e também para o seu desenvolvimento pedagógico, pois não são lineares. A reescrita é tão importante quanto a escrita, visto que, dificilmente, chegamos ao resultado que avaliamos como sendo o ideal. Na reescrita, temos a possibilidade de alcançar um resultado satisfatório, pois ela é um processo mais árduo do que a revisão, desta feita, na revisão ficamos presos aos pequenos detalhes, tais como, a ortografia, a pontuação, etc. Vale a pena dizer que, quando reescrevemos, reformulamos o nosso texto. Além do mais, reescrita é um processo bem mais complexo, pois parte-se do pressuposto de que o autor tenha observado aquilo que está errado para depois melhorar o seu texto, até chegar a uma versão final e com menos erros.

É nessa perspectiva que abordaremos a questão da reescrita, sendo esta vista como um processo inerente ao trabalho da escrita. Trataremos nesse ponto as estratégias para a reescrita do texto, após a correção pelo professor. Reescrever significa utilizar um texto para produzir um outro ainda melhor.

Segundo Fiad (2009), a reescrita de textos deve ser vista como uma prática social e escolar. Com efeito, Fiad (2009, p. 148) afirma que “o termo reescrita refere-se principalmente ao conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando um texto terminal.” Vale salientar que, se tomarmos a palavra reescrita no seu sentido literal, concluiremos que se trata de algo ligado à correção de possíveis erros durante a construção textual.

A reescrita de um texto tem trazido muitas contribuições às aulas de língua portuguesa. Às vezes, os professores solicitam a produção textual, mas após a correção do texto, não pedem ao aluno a reescrita, ou quando a solicitam, não deixam claro quais os objetivos de reescrever o texto, sendo assim, o aluno corrige somente os erros gramaticais destacados na correção. Dessa forma, o professor deve solicitar nova reescrita do texto do aluno, de acordo com as necessidades dele.

Para Ruiz (1998, p. 79), “quando o aluno refaz, reescreve, reelabora, reestrutura, retextualiza, enfim, revista o próprio texto, em função de uma correção feita pelo professor, a nova versão consistente numa reescrita de todo o texto”. Para a autora quando o aluno reescreve o seu texto, ele copia basicamente todas as alterações e sugestões apresentadas pelo professor. Ela acrescenta ainda que, mesmo na correção resolutive, o aluno quando faz a reescrita do texto não inclui as alterações propostas pelo professor.

Segundo o dicionário da Língua Portuguesa (2013), reescrever é tornar a escrever e revisão é o ato ou efeito de rever, exame minucioso, deste modo, a nosso ver, para reescrever um texto é necessário que se faça uma revisão. Assim sendo, para fazer uma reescrita é preciso antes fazer uma revisão. Desta feita optaremos pela terminologia reescrita por ser a mais abrangente.

Assumindo que a reescrita é imprescindível ao processo de aprendizagem, alguns autores como Flower e Hayes (1981), Serafini (1994), Ruiz (1998), Castelló et ali (2012), entre outros, que são fontes dessa pesquisa, optaram pela terminologia Revisão, em que defendem que são subprocessos da avaliação e correção. Desta forma, os referidos autores propõem estratégias utilizadas por eles na revisão e reescrita dos textos.

A revisão textual leva à reescrita, quando estamos a revisar, aprendemos sobre o fundamento da língua, e, no caso de reescrita, aprendemos as estratégias e os efeitos estéticos. Esses conhecimentos vão-se aplicando às revisões seguintes, portanto, tratando-se de um momento importante para a construção de saberes que possibilitarão ao aluno atuar com maior autonomia em situações de escrita posteriores. Além disso, possibilita o aprimoramento do texto em processo de produção.

Como destacam Araújo et al (2015), a revisão é um processo no qual o sujeito identifica e corrige os problemas do texto de maneira a lhe permitir fazer mudanças e alterar o escrito, pois durante o processo de revisão, o aluno apropria-se dos conhecimentos adquiridos para a reelaboração do seu texto. O autor observa ainda que as marcas que a reescrita de um texto deixa não se situam somente nas áreas linguísticas, mas também são marcas enunciativas que caracterizam um exercício da reescrita. Essas marcas são: a adição ou acréscimos de elementos, a supressão ou apagamento dos elementos, a substituição ou a supressão de um elemento e o deslocamento de elementos.

A esse respeito, utilizaremos na nossa pesquisa as duas terminologias. Para Serafini (1994), na revisão, o texto não incluía algumas correções, isto porque o aluno faz uma releitura rápida dos seus escritos. Sendo a reescrita uma parte fundamental do texto, pois é por meio dela que o aluno é levado a refletir sobre o processo de aprendizagem da escrita, vamos apresentar a sugestão de revisão de um texto escrito segundo Castelló et ali (2012) que nos propõe o quadro seguinte:

Quadro I: categorias relativas e as sugestões de revisão e suas funções²

Categorias	Funções	Sugestões de revisão
1	Aumentar a clareza	Voltar a escrever frases
2	Aumentar a coerência entre os parágrafos	Introduzir frases, conectores
3	Afirmações de apoio introduzindo citações	Introduzir novas citações, Corrigir palavras para introduzir a voz de outros autores
4	Clarificar a estrutura do discurso	Reorganizar a informação

² Tradução nossa

5	Implicar o leitor	Introduzir frases explicativas para apresentar o que vem a seguir Introduzir conectores
6	Clarificar os objetivos	Reescrever as frases para conectá-las com os objetivos Introduzir novas frases para explicitar os objetivos
7	Para realçar a posição do autor	Utilizar marcadores ³ Utilizar enfatizadores
8	Posição do léxico	Mudar palavras
9	Ortografia	Corrigir erros

O processo de produção textual engloba o planeamento, produção, revisão e reescrita, pois essas etapas são distintas. A reescrita tem um carácter sócio-histórico, tem uma natureza internacional e um uso social, por conseguinte, ela torna-se uma atividade por meio do qual o professor consegue interagir com os textos dos alunos mostrando formas de ajudá-los a chegar aos objetivos pretendidos pelo aluno.

Dito de um modo, a reescrita é um processo pelo qual o professor auxilia o aluno a pensar sobre a escrita de um tema, a maneira como escreveu, tende a motivar o aluno a retornar ao seu texto com o intuito de resolver os problemas identificados no momento da revisão. A importância do ato de reescrita de textos reside no fato de que provoca o diálogo entre o aluno e o seu texto, possibilitando um relacionamento mais interativo com o seu próprio texto.

A partir dessa perspectiva, queremos propor aos professores de língua portuguesa e ao Ministério de Educação trabalharem a reescrita coletiva com os alunos desde o 4º. Ano. Deste modo, estarão a promover a interação, a oralidade, a textualização, a leitura e revisão e preparação para o momento da sua produção individual. Com essa atividade da reescrita, o professor fornece marcas do texto que levam o aluno a encontrar as suas

³ No original utilizam “matizadores”

dificuldades, sejam elas de coesão ou de coerência textual. Com efeito, com a prática da reescrita, o aluno passa a compreender tais dificuldades e, conseqüentemente, em alguns casos, pode até superá-las. Uma outra razão, para que a reescrita seja trabalhada na sala de aula, é que ela permitirá aos alunos a capacidade de reconhecer os gêneros textuais, fazendo com que eles consigam diferenciá-los e melhor aplicá-los em contextos de escrita em que seja necessária essa utilização.

2.3. Erro e sua correção, inadequação e norma padrão

A discussão à volta da palavra *erro* é muito comum aquando da construção do conhecimento e, dada a sua conotação negativa, não há como fazer uso dela sem refletir sobre a sua histórica relação com o ensino, mais especificamente aqui com o ensino de produção de textos escritos.

Todavia, antes de promover essa discussão, vamos apresentar uma noção de erro orientada apenas para a existência das convenções da escrita, da norma padrão e da relação com a variação social, essa concepção de erro se estenderá, aliando-se à de inadequação e provocando uma reflexão sobre a relação entre erro e norma padrão.

É do conhecimento de todos que o *erro* é tido como um desvio da norma, quer isto dizer que, das produções feitas pelos alunos, as produções menos corretas é que são chamadas de erro. Por conseguinte, Pereira (2004: p 104) considera que erro é tudo aquilo que constitui uma violação às normas, já Norrish (1987, in Lima 2010), afirma que *erro* é um desvio sistemático que ocorre quando o aluno ainda não aprendeu e, consistentemente, produz a forma incorreta, embora a palavra erro continue a ter um valor depreciativo.

Para Savioli (2000), a língua é um código e também um fato social, sendo assim, é preciso clarificar que não é o código que sugere a superioridade, mas, sim, o maior conceito de que desfrutam os falantes de uma variante que traz em si indicadores de superioridade. Para Savioli (2000, p. 317), a noção de erro está indissociavelmente atrelada à noção de variabilidade. “É a possibilidade de um mesmo sistema realizar-se sob a forma de múltiplas normas que dá origem a variantes linguísticas distintas entre si”. Para ele, é a existência de várias normas dentro de um mesmo sistema que coloca a possibilidade de uma ser mais *correta*, mais lógica que a outra.

Carvalho (1997) tem uma concepção diferente do erro e nomeia uma outra análise a respeito dessa questão. O mesmo autor diz que a associação entre erro e fracasso deve ser substituída pela avaliação de erro e conhecimento, além disso, o desenvolvimento da consciência metalinguística no uso da língua, o aumento do vocabulário e as sucessíveis correções nas construções de textos só são possíveis porque agimos por meio de tentativas, ora, refletimos, pensamos muito sobre a língua, até ao ponto em que aquilo que um dia nos foi impossível torna-se viável.

Como podemos ver nessa afirmação, o autor é de opinião de que, através da avaliação bem minuciosa sobre o erro cometido e as tentativas de reformulação, o aluno consegue alargar o discernimento sobre a língua. Ele considera também que não devemos ter uma visão que não influencie sobre erros e inadequações, já que o domínio de uma capacidade se constrói também por tentativas de operar, a partir de uma prática efetiva, com novos conceitos e procedimentos.

Ressaltamos, ainda, que, para Carvalho (1997), há uma diferença entre *erro* e *inadequação*, pois ele faz referência a dois aspetos, fazendo supor que estes vocábulos precisam de ser avaliados distintamente, mesmo que correlacionados.

O professor Viana (1964) diz que o erro é uma ocorrência normal, tanto é que, é verificável em todo e qualquer processo de aprendizagem. Para ele, quando um aluno inicia um texto começa a cometer erros, que irão acompanhá-lo no decorrer dos trabalhos e irão decrescer ao longo da revisão. Logo, todos os realizam com maior ou menor incorreção, deste modo, o importante é impedir que o erro continue para além dos limites razoáveis.

No seu trabalho de pesquisa, o professor Viana (1964) aponta possíveis causas desses erros, dentre eles estão a influência do meio de origem do escolar, insatisfatório domínio fonético de determinadas letras ou grupos de letras, falta de estudo e de treino, etc. Ele classifica esses erros como sendo erros ortográficos e gramaticais, erros de redação e erros formais. Para ele muitos examinadores consideram erro quando um aluno escreve “cuasa”, em vez de causa; “assi”, em vez de assim, “podo”, em vez de pode; “ortugueses”, em vez de portugueses, etc. Na perspetiva do professor Viana (1964), esse tipo de correção não deveria ser considerado como erro, pois é um erro de distração, audição, de pressa de escrever. Isso é considerado falta ou troca de letra ou letra a mais na frase.

Para o professor Viana (1964), a correção dos erros feita pelo professor não é um modelo que ajude os alunos na aprendizagem, pois, muitas vezes, o aluno preocupado em saber a quantidade de erros cometidos, não pondera e não vê a essência dos erros.

Na sua ótica cada criança deve corrigir-se a si própria, a isso Frias (1982) chama-lhe de autocorreção, e essa correção constitui uma forma de aprendizagem, portanto, na perspectiva de Viana (1964) o papel do aluno na escola é aprender. Deste modo, o aluno deve corrigir os seus próprios erros, essa autocorreção faz com que ela tome consciência do seu progresso nos seus textos escritos.

Como propostas, o professor Viana (1964) diz-nos que devemos limitar-nos a marcar com iniciais adequadas, as diversas deficiências, e cabe ao aluno localizar e descobrir a natureza do erro. Eis alguns exemplos: F= Forma defeituosa, C= Clareza insatisfatória, P= Esforço próprio insatisfatório, U= Falta de unidade, L= Conteúdo e forma sem lógica, etc. Segundo ele, na entrega dos pontos, o professor indicará, mediante novos exercícios, as formas ou construções corretas, convidando o aluno a corrigir-se, a emendar os seus erros. Refere que esta forma o aluno será obrigado a escrever corretamente, o que estava errado, com isso, ele estará realizando um esforço operante de aprendizado. O que o professor Viana (1964) propõe é que quando o erro é o resultado do não cumprimento da regra já estudada, deverá o professor recordar essa regra, para que os alunos entendam o valor e o interesse utilitário da mesma. Ele recomenda também levar os alunos a consultarem o dicionário e a gramática, com vista a habituarem-se ao seu manuseio, a fixarem-se nas formas corretas, a verificarem na gramática, as regras utilizáveis, as formas verbais adequadas.

Na sua perspectiva, o professor deverá, conforme os casos, proceder à realização de novos exercícios, como, por exemplo: ditados que incluam as palavras corrigidas, a fim de verificar se houve fixação das formas corretas, fazer composições sobre temas idênticos, para certificar se realmente o aluno teve melhoria ou progressos.

Richards (1974) afirma que, através dos erros dos alunos, os professores podem refletir sobre a sua prática na sala de aula, podendo essa reflexão ajudá-los a reestruturar esse mesmo ensino, mostrando quais os itens que precisam de ser de novo ensinados de modo a melhorar as aprendizagens. Isto quer dizer que os erros na maioria das vezes refletem fases da aprendizagem do aluno, e o professor deverá consciencializá-lo dos erros cometidos para tornar possível a sua autocorreção.

Para Delgado – Martins et al. (1993, in Lima 2010), o professor durante a sua prática pedagógica deve estar atento aos erros, olhando-os e interpretando-os na perspectiva de programar uma intervenção didática. Quer isto dizer que o professor tem que estar aberto a que o aluno coloque as suas dúvidas, possa intervir, isso ajuda na aquisição de respostas corretas, e ele possa ultrapassar as dificuldades e construir conhecimentos. Segundo Cortesão & Malafaia (1993: p. 39, in Lima 2010, p. 27), “o direito ao erro é um direito de quem aprende”. Temos que ver o papel positivo do erro na construção do saber.

Síntese do capítulo

Finalizando este capítulo, vale salientar que todo o ensino está ligado ao ensino da escrita, pois ela é uma das condições para a aquisição dos principais conteúdos ensinados na escola. É, portanto, a partir dessa perspectiva que Serafini (1994) diz que a correção e a avaliação são duas atividades distintas uma da outra, e nos mostra essas diferenças. No tocante à correção, a autora defende que é o conjunto de intervenções que o professor faz no trabalho do aluno para comprovar os defeitos e os erros, a fim de ajudá-lo a descobrir os seus pontos fracos e a aperfeiçoar-se. Já com relação à avaliação, Serafini (1994) define-a como sendo a classificação dada pelo professor ao texto em termos de nota, para quantificar o seu resultado em relação aos escritos dos outros estudantes.

Ela acrescenta, ainda, que essas duas atividades a correção e a avaliação são muitas vezes confundidas como prática da escola e desenvolvem-se em simultâneo, isto é, o professor muitas vezes corrige os escritos realizados na aula, porque a avaliação está na base da nota do final do período.

Segundo essa autora, numa situação deste tipo, muitas vezes, o professor presta mais atenção à avaliação do que à correção, pois ele está pressionado em cumprir os prazos estabelecidos pela escola e preocupado sobretudo em chegar a uma avaliação, passa por cima das correções, enquanto o estudante concentra as suas atenções na classificação.

Serafini (1994) é da opinião de que os principais problemas da avaliação nascem do facto das correções e as anotações recolhidas e as impressões gerais de um escrito poderem estar em forte contradição entre si. A correção consiste numa revelação dos erros e numa intervenção essencialmente de tipo diagnóstico, do ponto de vista da avaliação, a correção é o processo durante o qual são transcritas, agrupadas e catalogadas as sinalizações de erros e as importações de quem corrige.

Dependendo da orientação que o professor teve, ele poderá usar somente a correção, ou a avaliação ou, ainda, as duas juntas. Se ele optar por trabalhar apenas com a correção, terá que ter em conta as respostas dadas pelos alunos em diferentes textos. Assim seria possível perceber o crescimento de cada aluno. Nessa prática, o professor estaria avaliando o aluno de acordo com o progresso em suas produções.

Em suma, concluímos que corrigir e avaliar um texto são situações próximas que se relacionam, mas cada uma tem o seu momento e a sua função, uma vez que a primeira analisa o processo e a segunda o produto. Essa avaliação revelará ao professor como deverão ser traçados os próximos passos onde o professor deverá dinamizar as aulas de produção de texto e como fazer a mediação. Assim, a correção do professor é de extrema importância, pois é através dessa correção que serão indicados os problemas encontrados no texto, para que, então, o aluno possa superá-los e evitá-los numa próxima produção.

Concluímos ainda que o trabalho do professor, em relação à reescrita, é mostrar ao aluno como se deve usar ou não os elementos anteriormente mencionados e mostrar-lhe como se melhora um texto ou mostrar-lhe como se produz corretamente um texto.

CAPÍTULO III – PARTE PRÁTICA – ESTUDO DE CASO

O momento mais rico da aprendizagem é o da interação entre o aluno e os outros, seja o professor, os colegas ou os materiais elaborados para a autocorreção. (Cassany 1999)

3.1. Contexto, sujeitos, metodologia e procedimentos adotados

Sendo a avaliação e correção de textos escritos o mote que inspirou o nosso estudo apresentamos na primeira parte da dissertação alguma revisão teórica relativa às questões de avaliação e correção, passamos, agora, à segunda parte de trabalho, onde iremos descrever o estudo empírico propriamente dito. Assim sendo, aqui mostraremos a metodologia usada por nós para a execução deste trabalho, segundo as variáveis que a seguir descreveremos.

Este capítulo tem como objetivo a apresentação dos sujeitos que fazem parte desta pesquisa, a metodologia utilizada, os procedimentos adotados na recolha dos dados, sua

análise e os resultados encontrados. Desta feita, pretendemos refletir sobre algumas possibilidades de ação dos professores na orientação do processo de ensino de produção textual, especialmente no que se refere à correção do texto do aluno. Este capítulo visa identificar os tipos de correções textuais mais utilizados pelos professores de Língua Portuguesa de duas escolas secundárias da cidade da Praia.

Para a realização desta investigação utilizamos duas pesquisas, a primeira foi a pesquisa empírica, realizada nas escolas secundárias de Palmarejo e Achada Grande Frente, localizadas em Cabo Verde, mais concretamente, na ilha de Santiago, cidade da Praia, e a segunda a pesquisa documental que foi realizada por meio de análise de textos disponibilizados pelos professores das escolas acima mencionadas e com as devidas correções. Em cada correção das produções textuais, foram identificados os tipos de correções textuais utilizados por esses professores, segundo as perspetivas de Serafini (1994) e Ruiz (1998). A partir da análise das correções das produções textuais, foi possível verificar qual o tipo de correção mais usado pelos professores.

Evidenciamos que as escolas e os participantes (professores e alunos) são catalogados de acordo com a demonstração no quadro que se segue.

Quadro II – Catalogação das escolas, dos professores, dos alunos participantes e dos textos

Escolas	Professores	Alunos	Textos
Escola I (EI)	Professor 1	A1 a A27	A 01, 8 EI a
	Professor 2		A 27, 8 EI
Escola II (EII)	Professor 1	A 01 a A 30	A 01, 7 E II a A 30, 7 E II
	Professor 2	A 01 a A 26	A1, 8 E II a
	Professor 3		A 20, 8 E II
	Professor 4		
	Professor 5		
	Professor 6		
	Professor 7		
	Professor 8		
	Professor 9		
	Professor 10		

A escola catalogada de E1 é a escola secundária de Achada Grande, a designada E2, é a escola secundária Abílio Duarte. As redações, por sua vez, receberão uma identificação por meio de algarismos árabes. Estas duas escolas foram designadas por E I e E II, em que na EI foram inqueridos 02 professores e na E II 10 professores. As redações, por sua vez, receberão uma identificação por meio de algarismos árabes.

A escolha deste tema é verdadeiramente motivada. Advém de motivações pessoais, por um lado, é nosso desejo observar como se constrói o processo de avaliação escrita e qual a sua lógica no plano prático. E, por outro lado, há uma vontade em contribuir para a melhoria da prática pedagógica dos professores.

Desta feita, com vista a atingir os objetivos traçados, iremos, neste nosso trabalho, aplicar alguns questionários aos professores de duas escolas secundárias da cidade da Praia. Desta forma, este estudo enquadra-se no campo da investigação qualitativa e quantitativa em que se utilizou o método de estudo de caso.

Esta investigação baseia-se no estudo quantitativo, que consiste na apresentação dos dados indicadores, a partir da amostra, e no estudo qualitativo descritivo que diz respeito às atitudes e opiniões. Podemos dizer que a perspetiva adotada é mais intuitiva e descritiva na medida em que segundo Ludke André (1986), o investigador é o principal instrumento da pesquisa, pois, ele desenvolve conceitos, ideias e raciocínios a partir de normas encontrados nos dados. Podemos dizer portanto, que a partir desse contacto com o campo de pesquisa, é possível um melhor entendimento do contexto e uma visão mais alargada do problema que foi identificado.

De acordo com Leedy (1993), as metodologias qualitativas podem ser consideradas como aproximações ou abordagens *warm* a um problema central, pois estão relacionadas com estudos humanos, assim sendo, os métodos quantitativos e qualitativos não se excluem nem são opostos, mas num processo de investigação complementam-se.

Já Yin (1994, in Diogo 1998) afirma que, a investigação qualitativa é um método de investigação que possibilita estudar um fenómeno contemporâneo no seu todo e no seio de um contexto real, quando os contextos não são claramente evidentes, e, neste caso, são utilizados mais fontes de informação.

Para a elaboração desta pesquisa, recorreremos ao estudo de caso, como já foi mencionado, anteriormente, pois esta metodologia é uma abordagem de investigação adequada que procura compreender, explorar ou mesmo descrever os acontecimentos e os contextos que estão envolvidos. Dessa forma, Yin (1994) define estudo de caso com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e as estratégias de análise dos mesmos. Diferentemente da perspectiva de Yin (1994), Bell (1989) define o estudo de caso como um termo guarda-chuva, cuja principal preocupação é a interação entre fatores e eventos, já Fidel (1992) é de opinião que o método de estudo de caso é um método específico de pesquisa de campo. Com isso os estudos de campo são investigações de fenómenos à medida que ocorrem, sem qualquer interferência significativa do investigador.

Defendendo posicionamento semelhante, Coutinho (2003) refere que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação. Da mesma forma, Ponte (2006, p.2) considera que “é uma investigação que se assume como particular, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, [...] podendo contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse”.

Para Neto (2002), tem que haver uma interligação entre o estudo de caso e a identificação do tema a ser estudado, pois trata-se de uma metodologia que recorre a diversas técnicas de recolha de informações e tem como finalidade reunir um vasto número de informações, de forma pormenorizada e com vista a abranger a totalidade da situação em estudo.

Cientes dos prós e contras do uso do questionário, julgámo-lo apropriado aos objetivos da nossa investigação, tendo em conta que dá ao informante uma maior liberdade na gestão do seu tempo pessoal, dispondo assim de mais tempo para responder às questões. Ele terá também maior liberdade de expressão sobre os assuntos abordados, porque tem a garantia do anonimato, as respostas não são identificados, e o questionário tem menor risco de distorção das mesmas, visto que não há influência do investigador. Desta forma elaboramos um questionário destinado aos professores, de forma anónima e constituído essencialmente por perguntas abertas.

Num primeiro momento, procuraremos, através da análise dos questionários preenchidos por professores que lecionam o 7.º e 8.º anos em escolas públicas, identificar as suas conceções ao nível de avaliação dos alunos. Num segundo momento, iremos identificar características funcionais do comportamento corretivo dos professores do mesmo nível de ensino, relativamente à escrita dos alunos. Nesta fase, utilizaremos textos produzidos pelos alunos corrigidos e anotados pelos professores.

Para a constituição da base de dados desta investigação utilizamos duas metodologias de recolha dos dados. Numa primeira fase, usou-se uma metodologia assente em recolhas e codificação dos textos e, na segunda fase, fez-se análise de dados.

Este processo de recolha foi realizado através do contato com os professores nas suas respetivas escolas, e a cada um desses professores foi-lhes pedido que corrigissem as composições. Além dos textos corrigidos, propomos, junto dos mesmos, a aplicação de questionários para obtermos algumas informações sobre a forma como avaliam os seus alunos.

Uma vez decidido o tema e especificados os objetivos, estaremos em condições de considerar a forma de recolha de informação para este estudo. O *corpus* é constituído por composições em dois níveis escolares e a idade dos alunos varia entre 12 e 14 anos. Dadas as diversidades das escolas em que as composições foram escritas, seus produtores pertencem às mais diversas classes sociais, pois formam um conjunto heterogéneo que vai desde alunos pobres da zona rural, que percorrem grandes distâncias para chegarem à escola, até alunos abastados que vão à aula de carro próprio.

Como se pode ver, seleccionámos aleatoriamente a população para posteriormente fazermos a recolha e análise dos dados, desta feita formulamos perguntas de identificação com informações sobre os perfis dos informantes, de modo a conseguirmos as informações desejadas.

Considerando o contexto de produção desses textos, portanto, a escola, há neles certas peculiaridades que não podemos deixar de levar em conta: são composições e, como tal, escritas com um fim específico, o de serem lidas, corrigidas e avaliadas.

Vale, ainda, lembrar que, embora todas as composições consideradas tenham sido produzidas em contexto escolar, é bastante diferente a situação de um aluno que

escreve, na escola, para atender às solicitações de um professor, que neste caso é o de língua portuguesa, que o avalia.

No que respeita ao trabalho prático, foi desenvolvido com alguns agentes da comunidade educativa onde os dados foram recolhidos através das subdiretoras pedagógicas das escolas em análise. Esses inquéritos por questionários foram destinados aos professores das escolas secundárias Abílio Duarte e Achada Grande, onde fez-se igualmente análise de alguns documentos considerados relevantes para a nossa pesquisa.

3.2. Caracterização das escolas

3.2.1. Escola 1

A Escola 1 está situada no bairro de Achada Grande Frente, uma das zonas urbanas da Cidade da Praia. Ela foi financiada pela Cooperação Luxemburguesa e funciona desde 2005 recebendo alunos de todos os ciclos. As aulas funcionam nos períodos de manhã e à tarde, de segunda a sábado das 7:30 às 12:30 e das 13:30 às 18 horas.

Construída de raiz, a escola possui um rés-do-chão mais um piso. No rés-do-chão, existem 3 salas de aula, 3 casas de banho, uma para pessoas do sexo masculino, uma para pessoas do sexo feminino e uma para pessoas portadoras de deficiência. Ela também possui sala de convívio, sala dos professores, Gabinete do Diretor, biblioteca, cantina, vestiário (masculino e feminino), secretaria, arrecadação, papelaria e enfermaria. No primeiro piso, encontramos 9 salas de aula, 6 casas de banho, duas para pessoas do sexo masculino, duas para pessoas do sexo feminino e duas para pessoas portadoras de deficiência, um laboratório e uma sala de informática. Da mesma forma, a escola possui um pátio interior que os alunos ocupam aquando dos intervalos das aulas ou nas folgas, visto que não podem sair do recinto escolar durante o normal funcionamento das aulas em ambos os períodos. Nestes pátios, existe uma rampa de acesso que possibilita a locomoção de qualquer pessoa com limitações físicas. A existência desta rampa de acesso bem como das casas de banho para pessoas portadoras de deficiência levam-nos a considerar que a escola foi construída a pensar num público diversificado.

As salas de aula estão mobilados com um armário, um quadro negro, secretária do professor, cadeiras e carteiras duplas para os alunos. A sala de informática está equipada com ar condicionado, 24 computadores, sendo 2 com ligação à Internet. De igual modo, o laboratório também está muito bem equipado com microscópios e demais instrumentos. Relativamente aos materiais de apoio didático-pedagógico, a escola tem mapas, globos, livros, folhetos e revistas diversas, retroprojektor, rádio, televisores, instrumentos musicais, microscópio, DVD e cassetes de vídeo.

Em termos de recursos humanos, a escola secundária Achada Grande possui um corpo docente de 39 professores, incluindo o Diretor, distribuídos pelas várias áreas disciplinares sendo que 24 são do sexo masculino e 15 do sexo feminino. Ela tem 2 assistentes administrativos, 4 Guardas, 4 Contínuos e 6 Ajudantes de serviços gerais, perfazendo um total de 16 elementos.

3.2.2. Escola 2

A Escola 2 foi inaugurada a 20 de Janeiro de 2009 e iniciou as suas atividades no ano letivo 2002/2003 com cerca de 1500 alunos, ocupando o 1º e o 2º piso, e tendo-se começado a lecionar só num andar com 22 salas de aula e 24 turmas, sem espaço para educação física. Com o passar dos anos a escola foi-se equipando e hoje é uma das melhores escolas do país e já vai no seu 8.º ano de existência, formando alunos em todas as áreas opcionais. Ela já conta com o novo modelo do sistema digital de avaliação que informatiza quase por inteiro o processo de avaliação e facilita todos os serviços internos.

A escola fica situada em Palmarejo, uma zona da Cidade da Praia, e tem uma boa estrutura, pois tem pátios calcetados, pavilhão, placa desportiva com bancos à volta. Ela dispõe, em termos logísticos, de 31 salas de aula, num total de 64 turmas, funcionando de manhã e à tarde de segunda a sábado das 07:30 às 12:30 e das 13:30 às 18 horas; 2 salas de informática à disposição dos alunos que tem como opção essa disciplina, e são lecionadas aulas teórico-práticas, ela tem 3 Laboratórios, 1 de Física, 1 de Química e 1 de Biologia, 1 Sala de Professores, 1 Cantina escolar, 1 sala de Actos, com capacidade para 130 pessoas, equipada com meios audiovisuais, onde se realiza as reuniões de professores, encarregados de Educação e alunos, 1 Biblioteca

informatizada, com Internet para alunos e professores, espaço para a prática desportiva, portanto 1 Pavilhão e 1 Placa, 1 Bloco para as funções administrativas e vários balneários. Para além disso, a escola dispõe também de 1 sala de coordenação e conselho de disciplina.

A escola também possui máquinas fotocopadoras para facilitar aos alunos a aquisição de alguns materiais escolares. Em termos de recursos humanos, a escola dispõe de todos os órgãos constituintes do corpo diretivo, incluindo a Assembleia e o Conselho de Disciplina, conta com um total de 102 professores para cobrir um universo de cerca de 1681 alunos, dispõe de 10 Encarregados de Limpeza; 5 Contínuos e 5 Guardas funcionando em regime de turnos.

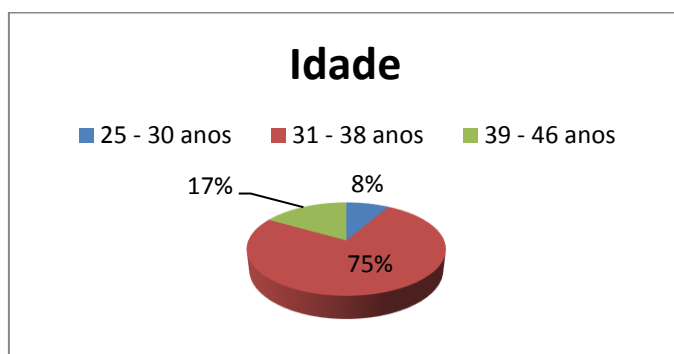
3.3. Participantes/ Caracterização do Público-alvo

Como já foi referido anteriormente, o público abarcado por esta investigação, é composto por 2 professoras de Língua Portuguesa que lecionam o 7.º e 8.º na Escola 1 e 10 professores da Escola 2, em termos de textos, temos um total de 77.

3.3.1. – Idade

Através do gráfico I, confirma-se que a idade dos professores inquiridos se situa entre os 25 e 56 anos, sendo que 1 (8%) com idade compreendida entre os 25 a 30 anos, 9 (75%) com idade compreendida entre 31 a 38 anos e 2 (17%) com idade compreendida entre 42 a 46 anos de idade.

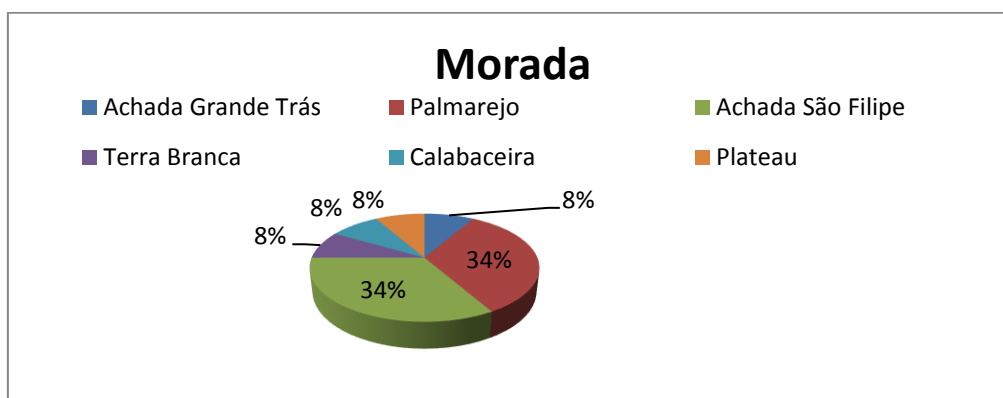
Gráfico I – Distribuição dos informantes por nível etário



3.3.2. – Morada

Em termos de morada, verificou-se que todos os professores inquiridos moram na Cidade da Praia, a maioria na zona do Palmarejo com 4 (34%) e na zona de Achada São Filipe com 4 (34%), temos as zonas de Terra Branca, Calabaceira, Plateau e Achada Grande Trás com 1 (8%) cada.

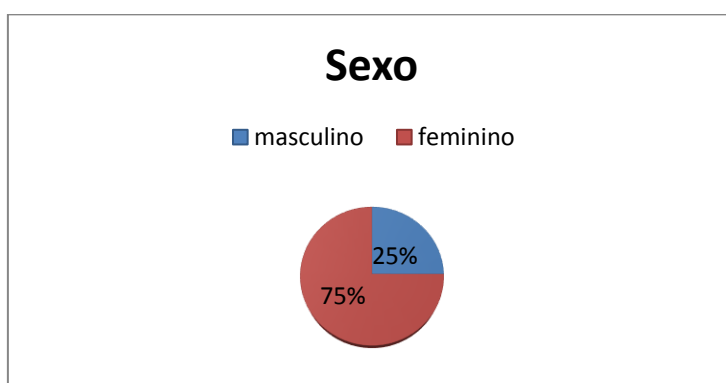
Gráfico II – Distribuição dos informantes por morada



3.3.3. – Género

De acordo com o gráfico, essa distribuição a nível percentual mostra-nos que a taxa de género em relação a esse público inquirido é de 75% feminino, correspondente a 9 professoras e 25% masculino referente a 3 professores.

Gráfico III – Distribuição dos informantes por sexo



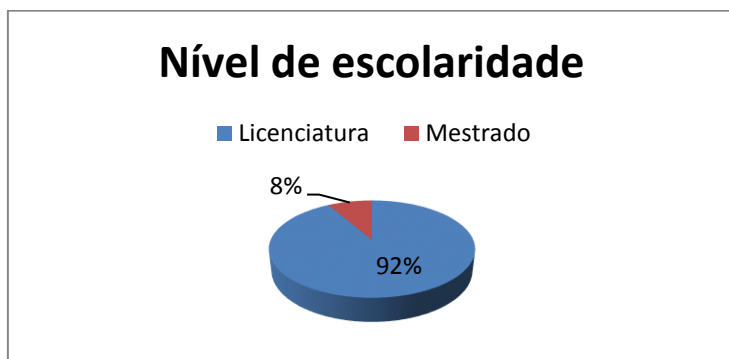
3.3.4. – Nível de Escolaridade

Em termos de nível de escolaridade as escolas têm um bom número de quadros formados a lecionar a disciplina de Língua Portuguesa. Verificou-se que todos os informantes têm nível superior de escolaridade. Dos 12 professores, 11 (92%) tem Licenciatura e 1 (8%) com mestrado.

Quadro III – Relação Idade / Nível de escolaridade

Idade	Nível de Escolaridade	
	Licenciatura	Mestrado
De 25 a 30 anos	1	
De 31 a 38 anos	8	1
De 39 a 46 anos	2	
Total	11	1

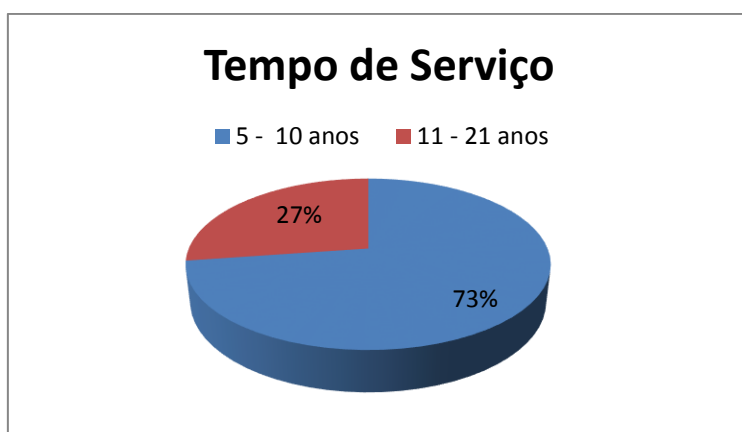
Gráfico IV – Distribuição dos informantes por nível de escolaridade



3.3.5. - Tempo de Serviço

Dos professores inquiridos e através do gráfico, podemos ver que esses professores têm muita experiência, visto que, 8 (73%) exercem a profissão entre 5 a 10 anos e 3 (27%) exercem a profissão entre os 11 a 21 anos, esses dados nos mostram que se trata de um quadro docente com muita experiência. É de salientar que um dos professores inquiridos não preencheu este item.

Gráfico V – Distribuição dos informantes por tempo de serviço



3.3.6. Análise do questionário

Relativamente às questões do questionário, o número 2.1, “Assinale as três que mais privilegia durante a avaliação da produção textual escrita em sala de aula, ordenando-as” (atribuindo 1 à mais privilegiada e a 3 à menos privilegiada), verificamos que, se fizermos uma escala dos privilégios, pela ordem de importância que os professores inquiridos lhes dão nas suas práticas, a coesão e coerência aparecem em primeiro lugar como as mais privilegiadas e, por conseguinte, são um dos aspetos importantes a levar em conta na avaliação da produção textual. A concordância surge em segundo lugar e a ortografia em terceiro lugar. Curiosamente, a argumentatividade e a informatividade não são os aspetos que, segundo os inquiridos, sejam mais privilegiados na avaliação da produção dos textos, pois são os menos privilegiados

A explicação possível será de que, para que um texto tenha o seu sentido completo, ou seja, para que ele transmita a mensagem pretendida, é necessário que esteja coeso e coerente e, para que isso aconteça, durante a construção de um texto, devemos usar instrumentos para garantir ao interlocutor a compreensão do que é lido.

Quadro IV – Aspectos mais privilegiados na avaliação da produção dos textos

	Escalas		
	Escala – 1 mais privilegiada	Escala – 2 privilegiada	Escala – 3 menos privilegiada
Pontuação	2	1	4
Concordância, regência	4	2	3
Ortografia	3	1	
Coesão e coerência	6	2	
Argumentatividade	1		
Informatividade	1		2
Intertextualidade			1
Obs.: dois dos inquiridos não responderam a pergunta ordenando-as com números de 1 a 3.			

No que se refere à questão 2.2, “Numa cotação de 100 pontos, distribua-os pelos seis itens mencionados partindo do pressuposto que todos são relevantes”, tivemos também em primeiro lugar a coesão e a coerência.

A pesquisa comprova que os professores inquiridos, tanto da Escola 1 como da Escola 2, numa produção escrita dão mais importância a coesão e coerência. Sendo assim, recorreremos a Koch e Travaglia (1993), que falam sobre esse aspecto, pois eles afirmam que quando referirmo-nos a coerência estamos a falar do texto bem constituído e bem organizado, que permite aos leitores a sua compreensão e interpretação. Eles salientam que a coerência está ligada à responsabilidade por fazer dessa sequência linguística um texto.

Quadro V – Aspectos relevantes

	Cotações
Pontuação	156
Concordância	198
Regência	120
Ortografia	105
Coesão e coerência	250
Argumentatividade	147
Informatividade	105
Intertextualidade	95

Relativamente à questão 5, “Tem sensibilizado os seus alunos para a leitura de diferentes tipos de textos como estratégias para que venham a construir seus textos de forma adequada?”, podemos conferir que no quadro a maioria dos professores inquiridos sensibilizam os seus alunos para a prática de leituras de outros textos para que, futuramente, possam vir a construir um bom texto.

Quadro VI – Sensibilização para a leitura de outros tipos de textos

Professores	Frequentemente	Nunca	Às vezes
P 1			X
P2	x		
P3	x		
P4	x		
P5	x		
P6	x		
P7	x		
P8	x		
P9	x		
P10	x		
P11	x		
P12	x		

3.4. Análise e interpretação dos dados

No processo de ensino-aprendizagem, a correção dos erros constitui uma atividade que o professor executa sobre os trabalhos escritos produzidos pelos alunos, com vista a ajudá-los a descobrirem os seus pontos fracos, e a aperfeiçoarem-se.

É de realçar que a amostragem transitou por fases diferentes, passando uma primeira fase de pré-análise, depois à de análise e, por fim, à de descrição. Como já tínhamos referido anteriormente, os textos foram recolhidos de forma aleatória. As questões foram observadas, estudadas e interpretadas na procura de um entendimento e não com a intenção de avaliar, nem de julgar esse público-alvo, mas como forma de demonstrar a importância desse estudo.

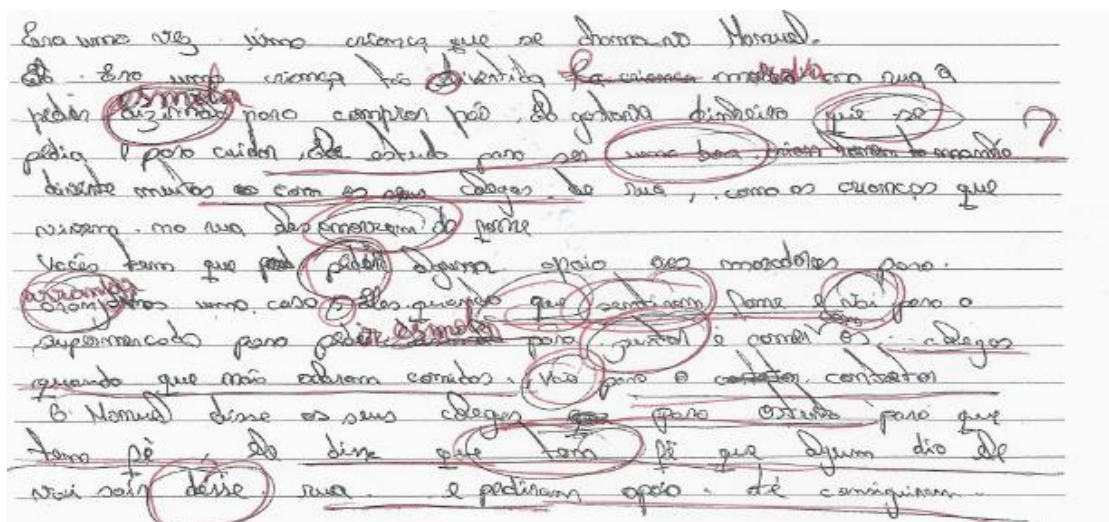
É importante mencionarmos que, para suportar a vertente teórica, com vista a dar cumprimento aos objetivos sugeridos nesta investigação, apoiamo-nos, também, em pesquisas bibliográficas e documentais de referência. É de salientar que as duas perspetivas (quantitativa e qualitativa) de uma forma bem articulada adequam-se. A seguir, são apresentadas as análises dos tipos de correções usados pelos professores nos textos produzidos por cada aluno.

Num aspeto geral, os professores de Língua Portuguesa apresentam semelhanças em suas correções, e a partir das análises das produções, foi possível verificar os diferentes tipos de correções e a mais usada por esses professores. E para descrever esses diferentes tipos de intervenções utilizadas por eles, nas produções analisadas, tomaremos como referência a tipologia de correção mencionada por Serafini (1994) e Ruiz (1998), das quais muito se aproxima a que encontramos no nosso *corpus*. Neste trabalho, o termo *intervenções* foi utilizado para fazer referência às ações por escrito que os professores fazem nos textos dos alunos.

Analisando a correção dos textos, o primeiro tipo de correção textual que verificamos é a relevativa, que consiste em indicar, por parte do professor, aquilo que está inadequado no texto do aluno. Apresentaremos dois exemplos dos excertos retirados dos textos dos alunos da escola EII do 8.º Ano.

Na figura 1, podemos ver que o professor, para além de fazer a indicação, circulando as palavras erradas, ele também sublinha frases erradas no sentido de facilitar a compreensão do aluno para que ele mesmo reveja o seu texto.

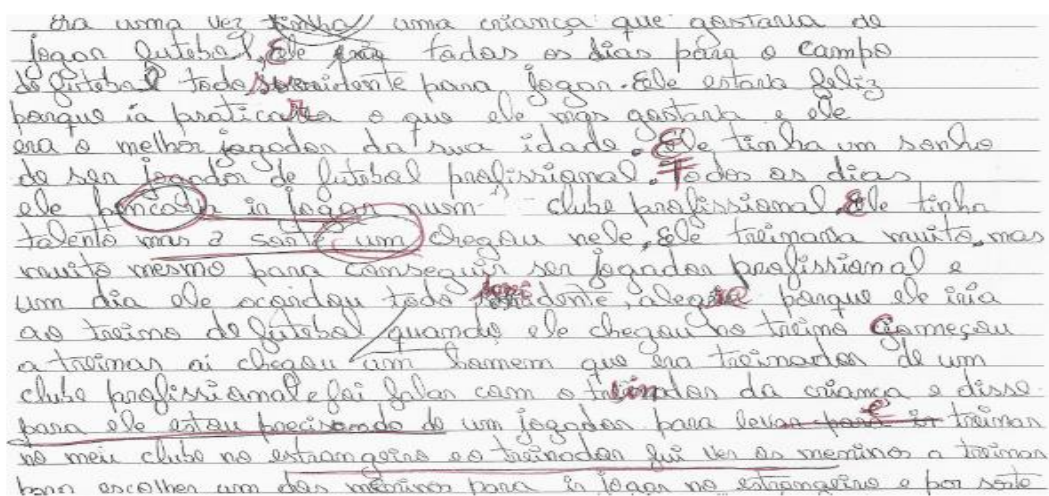
Figura 1 – Excerto A09 E II



Conforme podemos ver nesse exemplo, o professor realiza a correção relevativa de duas formas diferentes. Na primeira forma, ele circula a palavra “dizimola” que, nesse caso, está inadequada dentro desta frase, pois é um neologismo de forma⁴, e em seguida, escreve a palavra correta por cima “esmola”. Na segunda, o professor faz um traço na horizontal na frase “Ele estuda para ser uma boa homem de amanhã”, seguida de um ponto de interrogação e antes, faz um círculo na expressão “uma boa”. Nesse sentido, além de fazer a indicação, sublinhando ou circulando, o professor dialoga com o aluno através do texto, facilitando a compreensão do aluno para uma possível revisão do texto. Logo, nesse tipo de correção, o professor faz a indicação do que está inadequado, faz algumas correções no texto.

No texto da figura A05, 8 E II, temos também a correção relevativa. Neste exemplo, o professor circula a palavra “pensava” e sublinha a expressão “ir jogar”. O professor também indica as letras “e” e “f” que deveriam ser escritas em maiúsculas.

Figura 2 – Excerto A05, 8. E II

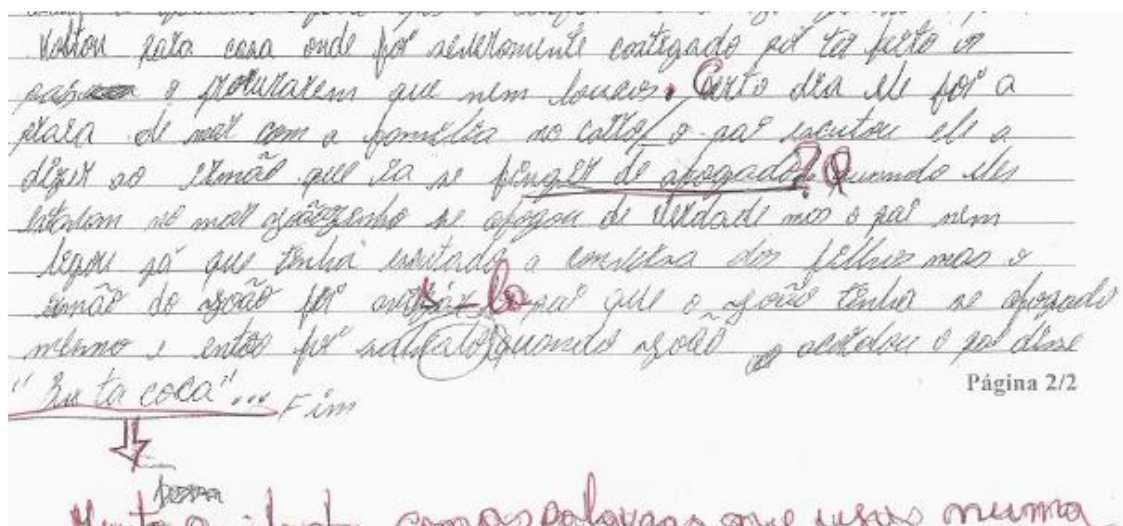


Já na figura 3, o professor faz apenas a indicação das palavras inadequadas e não faz nenhum acréscimo ou alteração no texto. Não houve nenhuma interação com o aluno, o professor simplesmente assinalou os erros.

⁴ Gonçalves (2010, p. 27) – neologismos de forma, que se referem a palavras não registadas em dicionários do Português europeu.

A seguir, veremos outro caso de correção relevativa. Na figura 5, temos presentes dois tipos de correção, a relevativa e a textual-interativa.

Figura 5 – EII, 7 A21



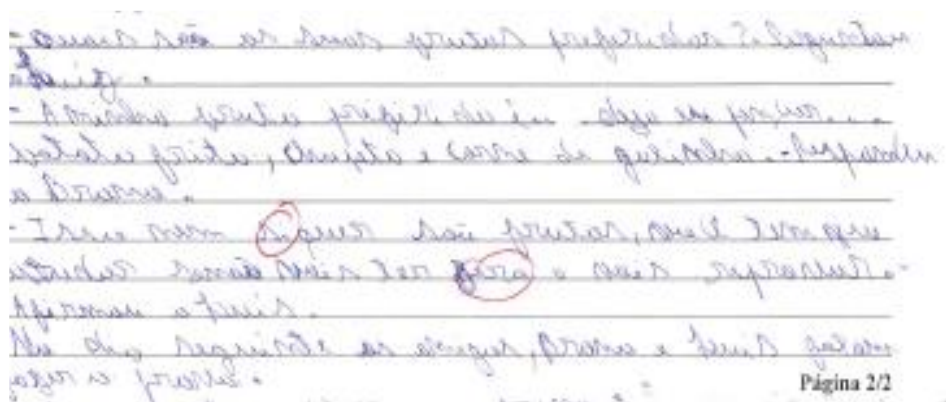
Nestes textos como podemos ver, os professores não levaram em conta vários aspectos durante a correção, pois deveriam avaliar a linguagem e a forma, extensão dos parágrafos e das frases, clareza e legibilidade, a pontuação, ortografia e principalmente a caligrafia. Apuramos, em alguns textos analisados que os alunos não respeitam a mancha gráfica, e comentem muitos erros ortográficos.

O professor deveria num primeiro momento, elaborar uma grelha de correção, segundo a proposta de Serafini (1994), contendo a organização dos conteúdos, em que teria que haver uma ligação entre as ideias e os parágrafos, mais precisão na argumentação, presença de exemplos com nexos e lógicas, introdução e conclusão, etc., esta grelha pode ser apresentada aos alunos no momento da apresentação do tema.

Verificamos ao longo da análise dos textos, que apesar da tentativa de correção dos erros, em alguns casos que a seguir exemplificaremos, os professores relevaram aspectos que foram corrigidos e ignoraram outros. Os professores deixaram transparecer erros não corrigidos, aplicaram uma técnica de correção num texto e não a aplicaram em outros. A nosso ver essa atitude não é a mais satisfatória, porque, por um lado, o

professor não corrige e o aluno fica convencido que está aceitável e, por outro lado, se corrige mal, o aluno não saberá interpretar a correção, ou então, entende que a forma apresentada pelo professor é a que está correta. É de salientar que os erros não corrigidos pelo professor prejudicam a aprendizagem do aluno. Reconhecemos que foram corrigidos muitos erros, mas foram também ignorados muitos e, para o aluno, não é muito adequado uma vez que pode julgar que não cometeu erro e que tudo está certo, deste modo, quando o aluno depara com uma correção ambígua, ele fica sem perceber qual é a forma correta.

Figura 6 – EI, 8 A20



Como se pode ver, os exemplos apresentados, mostram uma atitude menos positiva por parte dos professores. Na maioria dos textos analisados, os professores não fizeram qualquer intervenção que nos permita deduzir que os alunos compreenderam os seus erros e que, posteriormente, os mesmos vão fazer a autocorreção.

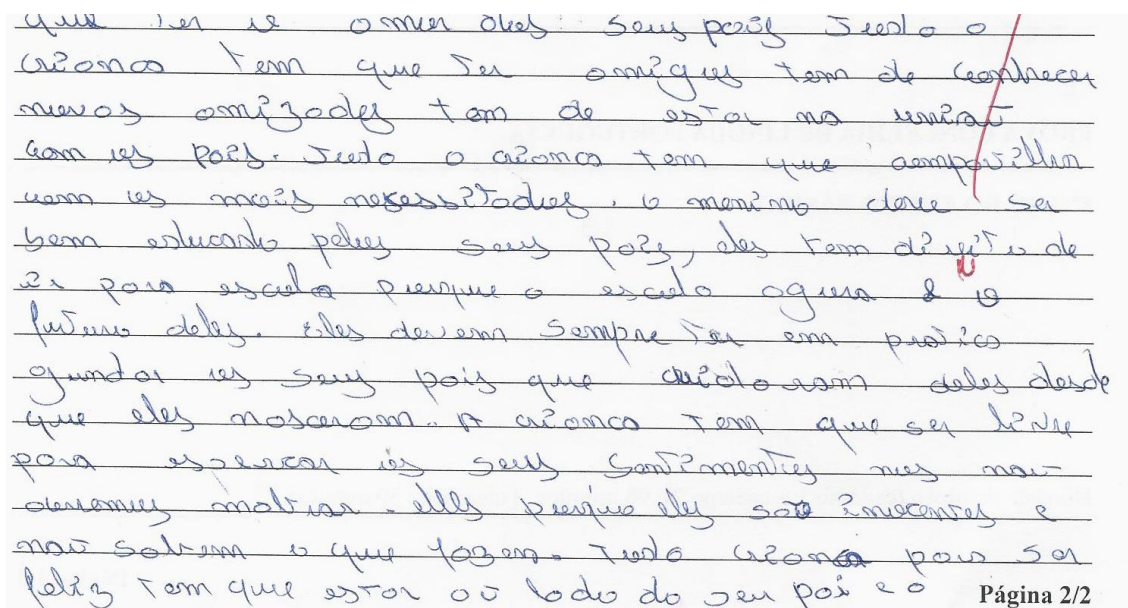
Recorrendo aos seis princípios propostos por Serafini (1994), recordamos que o primeiro princípio diz que a correção não deve ser ambígua, e o segundo que os erros devem ser catalogados e agrupados de acordo com as categorias. A autora afirma ainda que o professor deve dar a conhecer aos seus alunos os códigos de classificação antes de fazer a correção, isso faz com que o trabalho do professor se torne mais mecânico. O que constatamos é que mesmo os professores que foram mais eficazes durante o processo de correção, não agruparam e nem catalogaram os erros em função das categorias.

Uma das constatações a que chegamos é a que, na prática, foram reveladas poucas pistas de intervenção adequada e muita limitação, mesmo por parte daqueles que têm formação científica e anos de experiência.

Além de constatar, no nosso *corpus*, a existência dos tipos de correções relevativa, resolutive, classificatória e a textual-interativa, encontramos, também, um outro tipo de intervenção, não prevista pelas autoras em suas tipologias, que chamaremos de *correção superficial*. Nela o professor não fez uma correção mais aprofundada aos textos. O que diferencia esta proposta de correção das anteriores é o seu carácter não interventivo, pois durante a sua prática pedagógica o professor não deve privilegiar um tipo específico de correção em detrimento de outro, visto que todos são importantes e complementam-se.

O que o professor fez foi deixar lacunas de entendimento aos seus alunos e, deixá-los sem entender o que precisa de ser melhorado nos textos. Com base nas observações precedentes, é possível ver que ele nem sequer toca no texto.

Figura 7 – EI, 8 A24



Como se pode ver na figura, o professor poderia ter corrigido muitas outras coisas. Ele, na sua prática pedagógica, deve privilegiar todos os tipos específicos de correção, ajudando assim, os alunos a compreenderem as suas falhas, reorientar o texto para as futuras correções e cultivar uma boa prática de correção. O professor, para falar de uma determinada questão, ele, na maioria das vezes, utiliza duas ou três formas de intervenção, combinando tipos de correção, para reforçar a escrita ou mesmo como achega para a melhoria da escrita.

Para observarmos a adequação dos textos aos tipos de correções propostas pela Serafini (1994) e pela Ruiz (1998), orientamo-nos pelo seguinte quadro comparativo.

Quadro Comparativo I

Escolas	Correção Relevativa	Correção Resolutiva	Correção Classificatória	Correção Textual-Interativa	Correção Superficial	Total
E I. 8	4	0	0	0	23	27
E II. 7	21	0	0	9	0	30
E II. 8	20	01	0	01	0	22

Os resultados obtidos, de acordo com o quadro acima, revelam que a correção relevativa foi a mais utilizada, pois registamos 41 casos, a correção resolutiva como podemos ver é a menos utilizada, pois, só a encontramos uma vez. É de realçar que a correção classificatória, como se pode ver no quadro, não foi utilizada pelos professores nos textos analisados, sendo assim não registamos nenhum caso. Em relação à correção superficial a análise nos possibilitou concluir que dos textos corrigidos, 23 apresentam a correção superficial.

A correção relevativa é a mais frequente no *corpus* analisado, ou seja, todos os professores fazem uso deste tipo de correção, com maior ou menor frequência. A correção resolutiva foi a menos encontrada. E como verificamos nas correções relevativas, nas de cunho resolutivo há uma variação na forma da intervenção que vale a pena ser mencionada. Há correções resolutivas com ou sem indicação. Sendo a correção resolutiva segundo Serafini (1994), uma tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto, não encontramos, no nosso *corpus* estratégias resolutivas nos mesmos moldes que a autora supracitada descreva.

Do grupo de textos desta pesquisa, apenas os professores da EII 7 fazem uso da correção classificatória, isto é, só fazem uso desta correção, quando a classificação é negativa.

Em relação à correção superficial, como nos mostra o quadro, só o professor da EI 8 faz uso dele. Num total de 27 textos, 4 são correções relevativas.

Como podemos ver, existem quatro grandes tendências de correção de redações que, em geral, são seguidas por professores de língua portuguesa: a relevativa, a resolutive, a classificatória e a textual-interativa. Assim sendo, no nosso estudo a maioria dos professores oscilam entre a primeira e a segunda tendência, sendo a terceira é inexistente e a quarta ocorrência a mais rara, pois só a encontramos uma única vez. No *corpus* desta pesquisa, porém, a menos observada foi a resolutive.

Na presente pesquisa, ganham especial relevo as correções relevativas, uma vez que foram encontradas na maioria dos textos corrigidos pelos professores. Em consequência de tal constatação, procuramos aferir em que medida as correções efetuadas modificam e alteram as aprendizagens dos alunos.

A análise nos possibilitou averiguar que a maior parte dos textos corrigidos seguem a correção relevativa. Uma das constatações a que chegamos é a de nos textos da escola EII, 7, todas as correções textual-interativas foram encontradas somente nos textos com a classificação negativa, constatamos também, que a maior parte dos textos apresentam inadequações que poderiam ser corrigidas pelo professor, caso houvesse um trabalho rigoroso da sua parte.

Durante a análise dos dados vimos que nas intervenções feitas nos textos dos alunos os professores utilizaram as técnicas de: assinalar, retificar, circular, sublinhar e sinalizar. Assim, descrevemos esses procedimentos de acordo com o quadro abaixo.

Quadro VII – Técnicas de Correção utilizadas pelos professores

Escolas	Professores	Técnica	Tipo de intervenção
Escola I	P1	Retifica Sublinha Circunda Sinaliza Sublinha sem retificar	Correção parcial Ignora alguns erros

Escola II	P1	Retifica a maioria dos casos Circula para chamar a atenção dos alunos Retifica apresentando a forma correta	Chama a atenção dos alunos Algumas vezes não apresenta hipóteses de correção
------------------	-----------	---	---

É de salientar que assinalar ou sublinhar, e não retificar na perspectiva de Serafini (1994), despertam a atenção dos alunos, e os professores muitas vezes sublinham os erros ortográficos e lexicais e essa forma é a mais comum e utilizada pelos professores. Apesar de ser a mais utilizada, ela não ajuda os alunos na aprendizagem, porque esta técnica não está associada a uma indicação ou uma amostragem que permita ao aluno compreender o erro. Esta técnica faz com que o aluno conheça a forma correta ajudando, deste modo, a aprendizagem do mesmo.

3.5. Propostas de correção de um texto escrito para os professores de língua portuguesa

Partindo de toda a reflexão exposta nos dois capítulos, as propostas por nós aqui apresentadas foram orientadas para a ação e centram-se na resolução de problemas, valorizando o processo e as atitudes dos professores perante a correção dos textos escritos.

Serafini (1994) propõe seis princípios para a correção de um escrito, por conseguinte serão tratados nesta pesquisa, pois serão utilizados para avaliar as correções feitas pelos professores inquiridos e queremos propor aos professores de língua portuguesa esses princípios para a correção dos textos dos seus alunos. Esses pressupostos e atitudes permitiram segundo a autora elaborar uma boa metodologia de correção.

A autora, para além de criar esses seis princípios, também distingui-os. Os primeiros três fazem referência às características que tornam eficaz a correção, o quarto é referente ao trabalho que o estudante faz para aproveitar as correções, os últimos dois dizem respeito à atitude que deve ser tomada pelo professor.

1- A correção não deve ser ambígua

Para Serafini (1994, p. 84) “é necessário evidenciar os erros de modo preciso”. Nesta perspectiva ela defende que, quando um aluno encontra uma palavra sublinhada no seu texto, ele terá que saber e compreender se o seu erro consiste no uso impróprio do termo, ou se foi por ter utilizado uma informação incorreta. Serafini (1994, p. 84) afirma que “um hábito generalizado, e criticável, dos professores, na correção de um escrito é o de aporem «linhas onduladas» à margem de períodos longos”.

Na visão da autora o professor não dever sublinhar a frase toda, pois nem toda a frase pode estar errada, ela defende ainda que, para os alunos, é mais proveitoso quando o professor deteta um simples erro do que uma crítica de que «está tudo errado» ao sublinhar. Para ela as linhas onduladas são duvidosas, porque não explicam exatamente o que está errado. Se a frase ou o período precisam de ser revistos, o professor deve indicar se a revisão é na totalidade ou numa parte.

2- Os erros devem ser agrupadas e catalogados

Segundo Serafini (1994, p. 84), “a correção só é incisiva e útil quando permite determinar problemas e aspetos da composição sobre os quais o estudante deve trabalhar; este objetivo é conseguido de modo sistemático através de uma classificação dos erros”. Quer dizer que o professor deve dar a conhecer aos alunos as categorias de erros, pois assim os alunos estarão em condições de compreender e corrigir o seu erro. Essa catalogação dos erros ajuda e muito, tanto o professor como o aluno.

Face ao exposto, importa dizer que corrigir um texto escrito dos alunos não é apenas detetar erros gramaticais, de ortografia, de pontuação, ou de concordância, mas também cabe ao professor corrigir e orientar a escrita, a revisão e a reescrita, levando em conta os aspetos da coerência e da coesão. Desta feita, o professor ajudará os alunos a construírem um texto claro, coeso e coerente. Quando a solução das linhas onduladas vem acompanhada de uma identificação das categorias de erro, o aluno não critica.

3- Deve estimular-se o estudante a rever as correções feitas, compreendê-las, e trabalhar sobre elas.

Serafini (1994) afirma que muitas vezes as correções não são analisadas pelos alunos, que estão interessados somente na nota, sobretudo quando ela é positiva. Para

ela o que o professor deve fazer é estimular os alunos para uma análise do texto corrigido. Em relação às crianças, ela defende que os professores devem obrigá-las a copiarem os seus deveres no caderno depois da correção, elas são obrigadas também a rever e a transcrever as correções feitas pelo professor. Já para os alunos mais crescidos, ela indica outros métodos, que podem ser úteis para estimular a releitura, a análise, a repetição do tema corrigido pelo professor que são os seguintes: a cópia das partes do texto onde o professor fez as correções; uma segunda redação de algumas partes do tema, obedecendo às indicações dadas pelo professor, à margem do texto e a criação de uma nova versão do escrito, utilizando todas as correções feitas e seguindo todos os conselhos do professor.

4- Devem corrigir-se poucos erros por cada escrito

Para Serafini (1994), um professor que é sério, zeloso e cuidadoso sente-se no dever de realçar, no escrito do aluno, todos os erros, sejam eles pequenos ou grandes, realçando-os com sinais, correções e reescritas. Segundo ela, a capacidade do aluno de concentrar a sua atenção nos erros e de compreendê-los é limitada, por conseguinte, é mais proveitoso delimitar a correção a um pequeno número de erros em que ele consiga concentrar-se.

5- O professor deve estar disponível para aceitar o texto do estudante

Na conceção de Serafini (1994), é essencial que o professor tenha uma atitude aberta e disponível, concordando com as ideias, orientações, estilos e a linguagem que os estudantes escolherem. Ela acrescenta ainda que a correção deve ser variada, pois ela deve ser feita consoante o tipo de estímulo dado e o género de texto escolhido pelo aluno, ela precisa de ser vista como um meio para comunicar, por isso deve-se evitar dar demasiada relevância aos erros.

6 – A correção deve ser adequada à capacidade do estudante

Em relação à adequação da capacidade dos estudantes, a Serafini (1994) salienta que a correção deve encorajar o aluno e estimulá-lo a aperfeiçoar-se. Para ela a instauração de uma «segurança comunicativa» é de extrema importância e contribui para um êxito tanto no escrito como nos progressos dos alunos. Segundo ela, um texto cheio de correções, muito censurado, faz com que o aluno se sinta mal, tornando-se até incapaz de o reescrever.

Serafini (1994) elenca três fases em que se verifica maiores e rápidos progressos, quando o professor respeita, estimula e valoriza o aluno-escritor, ajudando-o a passar por essas fases. Na primeira fase o aluno tem que se sentir à vontade com o papel, dominar a escrita, superando o bloqueio provocado pela página em branco. Para ultrapassar isso, é preciso conseguir uma certa fluidez, passando assim à segunda fase, em que será estimulado a tornar mais coerentes os seus textos. Já na terceira fase o professor espera que os alunos escrevam corretamente. Ela classifica as três fases de imperfeição, coerência e correção.

Conclusões

Este estudo contribuiu para aumentar o nosso conhecimento sobre as formas de correções de um texto escrito e como é que essas correções são feitas.

Ao longo deste estudo concluímos que a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho de um professor, uma vez que ela possibilita ao professor acompanhar, a par e passo, o processo de ensino/aprendizagem do aluno. É através dela que os resultados que vão sendo obtidos, no decorrer do trabalho conjunto que abrange o professor e os alunos, são comparados com os objetivos propostos, a fim de se constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para as futuras correções, caso sejam necessárias.

Por outro lado, também percebemos que a correção de um texto escrito deve ser o momento em que o professor faz observações, comentários e sugestões sobre a escrita dos alunos e mostra-os com o intuito de que eles possam tornar o seu texto melhor e mais claro. Por conseguinte, a correção é uma etapa importante e necessária na produção de texto, pois como podemos ver, é o momento de troca de informações entre o professor e o aluno.

Acreditamos que a maior contribuição desta pesquisa é a confirmação de que, ao avaliar, o professor não deve analisar somente as incorreções nas produções escritas, mas também, deve ter em mente o processo de construção do conhecimento. Por conseguinte, é importante que o professor identifique as dificuldades e os progressos dos alunos, para, a partir daí, escolher conteúdos e traçar metodologias mais adequadas para dar continuidade ao processo de ensino e garantir a aprendizagem de todos os seus alunos.

A avaliação na escola, em geral, sempre foi sinónimo de nota que é dada pelo professor, mas ela não deve ser considerada como a última etapa do processo, visto que é a partir dos resultados encontrados na avaliação que o professor estabelecerá os objetivos a serem trabalhados nas suas aulas futuras.

Com relação à produção escrita, a principal ideia com que ficamos, foi a de que escrever é um processo e é fundamental que o professor colabore e ajude o aluno durante esse processo, pois, assim, o aluno recebe de resposta ao seu escrito não apenas

uma pontuação, acompanhada de comentários, mas, sim, contínuas respostas ao longo do seu caminho na aprendizagem.

Perrenoud (1993, in Azevedo 2000) não acredita que os professores tenham falta de avaliar, de classificar, mas, sim, falta de descobrir determinadas satisfações pessoais e, lastimam, pois as condições em que trabalham não lhes possibilitam ir mais além. Contudo, esses professores preferem trabalhar em simultâneo nos campos da avaliação, da didática, do relacionamento professor-aluno e do funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Concluimos, também, que a revisão textual contribui para que o aluno perceba a estrutura do seu texto e considere aspetos relativos como a concordância, a ortografia, a caligrafia, a pontuação e os demais aspetos formais do texto.

Cassany (1994) chama-nos a atenção, dizendo que a correção não pode ser uma forma de avaliação e controlo a ser realizado, em que o professor utiliza sempre as mesmas técnicas e estratégias de correção, mas, sim, o professor pode e deve diversificar as suas técnicas. Para o autor, a correção e o ensino devem obedecer ao objetivo traçado.

Sendo assim, a correção deve ser feita nos pontos mais relevantes e o professor deve evitar fazer a correção de todos os erros. Serafini (1994) defende a mesma ideia, justificando que muitas vezes, o professor querendo fazer um bom trabalho durante a correção deixa transparecer nos textos dos alunos todos os erros, até mesmo o mais pequeno que seja.

Segundo esses autores, os professores devem incluir outros aspetos do texto durante a correção e não se focarem só nos aspetos ortográficos e morfosintáticos. Eles devem também focar a sua atenção nos aspetos mais importantes do texto, como parágrafo, a coesão e coerência textual, organização das ideias.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, S. Leandro (2012). *Avaliação dos alunos: Combinando as razões e os modos*. In KARPICKE, Jeffrey. DE SOUSA, Helder Diniz, ALMEIDA, Leandro, S. (2012). *A Avaliação dos Alunos*. 1ª. Ed.

ALONSO, Maria Luisa Garcia (1992). *Educação Física e aprendizagem social*. Revista Noedis. Junho. Editorial trimestral. Bracht Valter, Porto Alegre

ARAÚJO, Júlio, BARROS Gaspar Marcilene, SILVA Soares Elinaldo (2015). *Práticas de reescrita no ensino do gênero resenha*, RBLA, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 109-130.

AZEVEDO, Fernando; SOUZA, Renata Junqueira. (2012). *Gêneros Textuais e Práticas Educativas*. Lidel – Edições Técnicas, Lda. Lisboa.

AZEVEDO, Flora (2000). *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto. Porto Editora.

BAKHTIN (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. S. Paulo: Hucitec. 1981.

_____ (2000). *Estética da Criação Verbal*. Trad. por M. E. Galvão Gomes. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes.

BARBIER, J.-M. (1985). *A Avaliação em Formação*. Porto: Edições Afrontamento.

BARBEIRO, Luís (2000), “*Profundidade de processo de escrita*”, conferencia proferida em ESEL e, 15 de março de 2000. In *Educação e Comunicação*, n. 5, p. 64-76

BELL, Judith (1989). *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science*. 2. reimp. Milton Keynes, England: Open University Press.

BENITES, S. A. L. (1996). “Aluno gramático?”. In *Proleitura*, ano 3, n. 10, p. 7, Abril.

BENTES, Anna Christina (2001). *Linguística textual*. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). *In Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, p.p. 245-285.

BERNARDO, G. (1988). “Ensino”. In: *Redação inquieta*. Rio de Janeiro: Globo. pp. 3-6.

BONAMI, M. (1986). «Signification d’une Approche Descriptive des Pratiques d’Évaluation em Milieu Scolaire». In J.-M. de Ketele (ed.), *L’Évaluation: approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles: De Boeck-Wasmael, pp. 61-67.

CALIL, Eduardo (2000). “Os Efeitos da intervenção do professor no texto do aluno”. In *Leitura: teoria e prática*, Porto Alegre, ano 19, nº. 15 v. 19, n. 15, dez, p. 53-57.

CAMPS, Anns (2005). “Ponto de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita”. In J. A. B.; Barbeiro, L. F.; Silva, A. C. e Pimenta, J. (orgs.) *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

CARDINET, J. (1993). *Avaliar é Medir?* Porto: Edições ASA.

CARDOSO, Domingues Fernando, (1999). “Evolução do Pensamento Avaliativo e Intenções Subjacentes”. *O professor*, nº. 66 III Série, Julho – Setembro, pp. 26-39. Revista Bimestral.

CARVALHO, António J. (1993). “Influência da Leitura no Desenvolvimento da Expressão Escrita”. In *Actas do VIII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Faculdade de Letras, p.90-99.

CARVALHO, J. S. F. (1997). “As noções do erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares”. In Aquino, J.G. (Org.) *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial. p. 11-24.

CARVALHO, J. A. B. (1999). *O Ensino da Escrita – da teoria às práticas pedagógicas*, Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e psicologia, Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).

_____ (2001). *O ensino-aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

CASSANY, D. (1993). *Reparar la Escritura – Didctica de la Corrección de lo Escrito*. Barcelona: Graó.

_____ (1994). *Enseñar Lengua*. Editorial Grao, Serveis Pedagògics C/ Francesc Terrega, Barcelona.

CAVALCANTI, Marilda C. & COHEN, Andrew D. (1990). “Comentários em composições: uma comparação e pontos de vista do professor e do aluno”. In *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, (15):7-23, jan/jun.

CAVALCANTI, M.C. & MOITA LOPES, L. M. (1991). “Implementação de Pesquisa na sala de Aula de Línguas em Contexto Brasileiro”. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas. (17). 133-144, Jan/Jun.

CHAROLLES, MICHEL. (1978). “Introdução aos problemas da coerência dos textos”. In GALVES *et al* (orgs.) (1988) *O Texto: escrita e leitura*. Tradução de Charlot Galves. Campinas. Pontes, p.39-85.

_____ (1988). “Introdução aos problemas da coerência dos textos”. In GALVES, C. *et al.* (orgs.). *O Texto, Escrita e leitura*. Campinas. Pontes.

CASTELLÓ, Montserrat; PARDO, Marta; FUENTEALBA, Olga Maria (2012). “Enseñar a escribir textos científico-académicos em el contexto español de investigación sobre escritura académica”. In *Intercompreensão. Revista de Didáctica das Línguas. Literacias académicas multimodais*. Nº. 16, Julho 2012.

CORTESÃO, I. & MALAFAIA, R. (1993). *Olhar e melhorar a escola – uma contribuição para o sucesso escolar*. Porto, ASA.

COSTA VAL, M. G. (1991). *Redação e Textualidade: Texto e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.

COSTA VAL, M. Graça. (1992). “A interação linguística como objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa”. In *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 7, n. 16., p.p. 23-30.

_____ (2001). “Repensando a textualidade”. In AZEREDO, José Carlos (org.). *Língua Portuguesa em Debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, p.p. 34-51.

_____ (2004). “Texto, textualidade e textualização”. In CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. V. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, p.p. 113-128.

COSTA VAL, M. MARCUSCHI, Beth (2008). “Gêneros textuais no espaço extra-escolar e na sala de aula”. *Na ponta do lápis*. São Paulo, ano IV – nº. 9, junho de 2008, p.p. 8-9.

COSTA VAL, M. Graça *et al.* (2009). *Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-leitor*. Ed. ver. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora/Ceale.

COUTINHO, Clara & CHAVES, José (2003). “O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal”. In *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), pp 221-224. CIED - Universidade do Minho.

DAMIÃO, Maria Helena (1996). *Pré, inter e pós acção: planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra. Editora Minerva.

DELGADO – MARTINS, M. (1993). “Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática”. In *Linguagem e Desenvolvimento*, Braga, Universidade do Minho. Pp. 9-16.

DE KETELE, J. M. (1989). «L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation». In *Cahiers de la Fondation Universitaire: Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*. Bruxelles. De Boeck.

DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA (2013). Com acordo ortográfico. Porto: Porto Editora.

DIOGO, J. (1998). *Parceria escola-família*. Porto: Porto Editora.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1996). *Genres et progression en expression orale et écrite – Elements de réflexions a propôs d'une expérience romande*. Mimeo.

DURIGAN, R. H. A. *et al.* (1987). “A dissertação no vestibular”. In DURIGAN, R. H. A. *A magia da mudança – vestibular Unicamp: língua e literatura*. Campinas, Unicamp, pp. 13-4.

FARACO, C. A. TEZZA, C. (1992). *Prática de texto: língua portuguesa para nossos estudantes*. Petrópolis: Vozes.

FERREIRA, Carlos Alberto (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto Editora.

FIAD, Raquel Salek (2009). “Reescrita de textos: uma prática social e escolar”. In *Organon*. Porto Alegre, n°. 46, p. 147-159, jan/jun.

FIDEL, Raya (1992). “The case study method: a case study”. In GLAZIER, Jack D. & POWELL, Ronald R. *Qualitative research in information management*, Englewood, CO: Libraries Unlimited, 238 p. p. 37-50.

FINI, M. (1998). “Novas modalidades de avaliação: tendências internacionais”. In *II Encontro Nacional Vestibular in Foco. – CONSULTEC*, 1998. Anais Bragança Paulista: 1998, p.p. 6-12.

FLOWER, L. & HAYES, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. In *College Composition and Communication*. vol. 32,nº. 4, p. 365-387.

FRIAS, Almeida L. Maria Alice (1982), *A Composição escrita. Técnicas de Correção*. Coimbra. Coimbra Editora.

GARCEZ, L. H. C. (1998). *A Escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília, Unb.

GERALDI, João Wanderley (1984). *O texto na sala de aula*. 2. Ed. Cascavel: ASSOESTE.

GERALDI, João Wanderley, ALMEIDA, Milton José de (1993). *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo, [s.n.], pp. 136-164

_____ (1996). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB/Mercado de Letras.

_____ (1997). “Da redação à produção de textos”. In GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.) *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, p.p. 17-24.

GERALDI, J. W. (2003). “Concepções de linguagem e ensino de português”. In GERALDI, Joao Wanderley et. ali. (Org.). In *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 3. ed. São Paulo: Ática, p.p. 39-46.

GÉRARD, François-Marie e ROEGIERS, Xavier (1998). *Conhecer e Avaliar Manuais Escolares*, Porto Editora, Portugal.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1993). “La Evaluación em la Enseñanza”. In J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, pp. 334-429.

GONÇALVES, Perpétua (2010), *O Português Escrito por estudantes universitários: Discrissão linguística e estratégias didácticas*. Texto Editores.

HADJI, C. (1994). *Avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.

HANSEN, J. (1996). “Evaluation the Center of Writing Instruction”. In *The Reading Teacher*, vol. 50, nº. 3, 188-195.

INFANTE, U. (1998). *Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação*. São Paulo: Scipione.

KARPICKE, Jeffrey. DE SOUSA, Helder Diniz. ALMEIDA, Leandro, S. (2012). *A Avaliação dos Alunos*. 1ª. Ed. Editora Fundação Francisco Manuel dos Santos. Lisboa.

KOCH, Ingedore G. Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1993). *Texto e Coerência*. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez.

LIMA, Ana Paula de Sena Pereira (2010). *Tratamento do Erro na Produção Escrita: Análise das Estratégias de Correção dos Erros*. Dissertação de mestrado, não publicada, Universidade de Lisboa, Faculdade de letras. Lisboa.

LEEDY, P. D. (1993). *Practical research: planning and design*. New Jersey: Prentice Hall. (In [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/201102122_research_methodology :pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/201102122_research_methodology.pdf)), M. (1984). *Lire les pratiques de formation d’adultes*. Paris: Edilig.

LUDKE, Menga, André, Maria Elisa Dalmazo Afonso de (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (2002). “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. In DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). In *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, p.p. 19-35.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne (2005). “Atividade de escrita em livros didáticos de língua Portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes”. In COSTA VAL, Maria da Graça. MARCUSCHI, Beth (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE, Autêntica p.p. 237-260.

MARQUESI, Sueli Cristina (1991). “A coerência textual como critério para avaliação de redacções”. *V Anais de Seminários do CELLIP*, Guarapuava, p.p. 185-192.

_____ (2004). *A organização do texto descritivo em Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna.

_____ (2011). “Escrita e Reescrita de Textos no Ensino Médio”. In Maria da Silva Elias (Orgs.). *Ensino oralidade, escrita e leitura*. São Paulo- SP: Contexto v. p. 135-143.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (1997). “(Re)Escrevendo: momentos iniciais”. In ABAURRE, M. B. M. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, p.p. 53-69.

MELLO, Renato (2003). “Os múltiplos sujeitos do discurso no texto literário”. In Mari, Hugo *et ali*. *Análise do discurso em perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG.

MERLE, P. (1996). *Les Evaluations des Élèves. Enquête sur les jugements Professorals*. Paris: PUF.

NETO. C. (2002). “O trabalho de campo descobre a criação”. In *Pesquisa Social, teórica, método e Criatividade*. Petropolis, R.G. Editora Vozes.

NORRISH, J. (1987). *Language Learners and their Errors*. London: Macmillan: ELTS.

ORLANDI, Eni Puccinelli (1983). *A Linguagem e seu Funcionamento*. Ed. Brasiliense, São Paulo.

OLIVEIRA, H.F. *Como e quando interferir no comportamento linguístico do aluno*. COOL Consultadoria de língua Portuguesa e Literatura, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.collconsultoria.com>. acesso em 06 junho 2016.

PACHECO, J. A. (1994). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma. Proposta de Trabalho*. Porto: Porto Editora.

PAIS, A.; MONTEIRO, M. (1996). *Avaliação – Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.

PARANÁ (1990). *Currículo básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Curitiba: Secretaria do Estado de Educação (SEED).

PAZINI, M. C. B.; BENITES, S. A. L. (1990). “A Concepção de língua e gramática do livro didático”. In UNIMAR, vol. 12, (01), p. p. 101-19, abril, 1990.

PÉCORA, A. (1986). *Problemas de redação*. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes.

PERREIRA, R. (2004). *A escrita e o erro em crianças Cobe-verdianas do 1º. CEB*. Dissertação de mestrado não publicada, Aveiro: Universidade de Aveiro.

PERRENOUD, P. (1998). *L'Évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles: De Boeck Université.

_____ (1993a). “Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistemática da mudança pedagógica”. In Estrela, A., & Nóvoa, A. (orgs.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, 171-191.

PONTE, João Pedro (2006). “Estudo de caso em educação matemática”. In *Bolema*, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e actualizada de um artigo anterior: Ponte, J.P. (1994). “O estudo de caso na investigação em educação matemática”. *Quadrante*, 3(1), pp3-18. (re-publicado com autorização).

RANGEL, Egnon (2001). “Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalçado”. In DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, p.p. 07-14.

REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo (2001) “A orientação para produção de texto”. In DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, p.p. 87-100.

_____ (1994). “A relação falante/texto na explicação académica de universitários”. *Investigações Linguística e Teórica Literária*. Recife, v. 3, p. 135-155.

RIBEIRO, L. C. (1994). *Avaliação da Aprendizagem. Educação hoje*. Texto Editora, Lisboa – 5ª. Edição.

RICHARDS, J. (1974). *Error Analysis: perspectives on Second Language Acquisition*, London: Longman.

RODRIGUES, Marta Maria Roma (2012). *Os subprocessos do processo de escrita*. Dissertação de mestrado não publicada, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio (1998). *Como se corrige redação na escola*. Dissertação de doutoramento não publicada, UNICAMP, Instituto de estudos da Linguagem.

_____ (2001). *Como se corrige redação na escola*. Campinas, Mercado de Letras.

SAVIOLI, F.P. (2000). “Nem tudo o que escandaliza é aberração”: ‘Error communis facit jus’. In *Alfa*, São Paulo, v. 44, p. 309-330.

SERAFINI, Maria Teresa (1994). *Como se faz Um Trabalho Escolar. Da escolha de um tema à composição do texto*. 3ª. Ed. Editorial Presença. Lisboa.

SILVA, Cristiane Rocha (2010) *Produção textual como processo de interlocução: algumas reflexões*. Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SIQUEIRA, J. H. S. de (1990). *O texto – movimentos de leitura, técnicas de produção, critérios de avaliação*. São Paulo: Selinunte.

SOARES, Magda Becker (1999). “Aprender a escrever, ensinar a escrever”. In ZACCUR, Edwiges (Org.). *A Magia da Linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, P.P. 49-73.

SOBRINHO, J. D. (2002). “Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil”. In L. C. Freitas (org.), *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: editora Insular, pp. 13-62.

SUASSUNA, Livia (1995). *Ensino de língua portuguesa pragmática*. Campinas: Papyrus.

_____ (2012). “Elementos para a prática da avaliação em língua portuguesa”. In *Florianópolis*, v. 30, n. 3, 1125-1151, set./dez. 2012. <http://www.perspectiva.ufsc.br>

TRAVAGLIA, L. C. (1991). *Um estudo textual-discursivo do verbo no português*. Campinas. Dissertação de doutoramento. IEL / UNICAMP, pp. 124-330.

VIANA, Mário Gonçalves (1964). “10. Correção de erros”, In *Revista de Portugal*. Série A. *Língua Portuguesa*, n.º 222, Vol. XXIX, Fev. pp. 104 – 117.

YIN, Robert. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª. Ed) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

ZABALZA, M. A. (1995). “A Avaliação no Contexto da Reforma”. In J. A. Pacheco; M. Zabalza (org.). *A Avaliação dos Alunos dos Ensinos Básicos e Secundários*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, pp. 13-38.

ZANINI, M.; MENEGASSI, R. J. (1996). “Avaliação de redação: critérios do vestibular da UEM”. In Anais do IX Seminário do centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.

ZANINI, M. (1999). “Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna”. In *Acta Scientiarum*, 21 (1): 79-88.

Anexos I Questionários dirigido aos professores que lecionam o 7º. E 8º. Anos de escolaridades



Universidade de Cabo Verde
Departamento de Ciências Sociais e Humanas
Mestrado em Ensino de Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira

Questionário

Questionário dirigido aos professores que lecionam o 7º e 8º anos de escolaridade.

No âmbito da conclusão do Mestrado em Ensino do Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira, pretendemos realizar uma pesquisa sobre avaliação de textos escritos na aula de língua portuguesa, língua não materna. Assim, solicitávamos a sua colaboração na resposta ao questionário seguinte com autenticidade e clareza. Garantimos, naturalmente o sigilo das informações que connosco partilhar. Desde já agradecemos a sua disponibilidade.

Identificação

Idade: _____ **Morada:** _____ **Sexo:** _____

Nível de escolaridade: _____ **Tempo de Serviço:** _____

1. Qual é o seu conceito de avaliação de textos escritos?

2. Das opções abaixo indicadas:

2.1. Assinale as três que mais privilegia durante a avaliação da produção textual escrita em sala de aula, ordenando-as (atribuindo 1 à mais privilegiada e 3 à menos privilegiada):

Pontuação, _____	argumentatividade, _____
concordância, _____	informatividade, _____
regência, _____	intertextualidade _____
ortografia, _____	
coesão e coerência _____	

2.2. Numa cotação de 100 pontos, distribua-os pelos seis itens, mencionado partindo do pressuposto que todos são relevantes

Pontuação, _____	coesão e coerência _____
concordância, _____	argumentatividade, _____
regência, _____	informatividade, _____
ortografia, _____	intertextualidade _____

3. Em que situações costuma trabalhar a produção de textos escritos em sala de aula?

4. Que estratégias têm utilizado para a orientação dos alunos na produção de um texto escrito narrativo?

5. Tem sensibilizado os seus alunos para a leitura de diferentes tipos de textos como estratégias para que venham a construir seus textos de forma adequada?

a) Frequentemente _____ b) Às vezes _____
c) Nunca _____

6. Que tratamento tem dado aos erros cometidos pelos alunos durante a produção textual escrito?

a) Manda o aluno fazer a reescrita do texto _____
b) Dialoga com o aluno para saber a origem da deficiência _____
c) Faz o trabalho da reescrita do texto no quadro _____
d) Outros a indicar _____

7. Como assinala as incorreções presentes no texto? Recorre a algum código de sinais pessoais? Se sim, indique-os e refira o seu significado.

8. Como acompanha a correcção feita pelos alunos dos erros apontados nos textos escritos? Tratar

9. Regista a melhoria individual de cada aluno na produção escrita ao longo do ano? Descreva o procedimento seguido.

Muito obrigada,
Eloisa Mendes

Anexo II – Textos de alunos (77) do 7.º e 8. Anos com a avaliação dos professores

A02,82 I



Caderno II

Associação Reboativa

Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores histórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma história, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

Historia, Historia era uma vez um certo dia uma criança de nome Rui de tinha uma doença de bairre a familia dele era muito pobre, mas era de goa. Rui foi para o hospital e os medicos disseram que de tinha q fazer o tratamento em Portugal. Depois de uma semana foram para Portugal quando chegaram da foram direto ao hospital e eles ficaram em duas salas a descansar da viagem e depois foram para a sala de cirurgia. Rui fez o tratamento e tudo bem quando o tratamento acabou eles não voltaram para Cabo Verde eles foram morar em Portugal numa zona que se chama de Caldas. Amãe de Rui encontrou um namorado e eles começaram a procurar emprego. Eles viveram cerca de 2 dias a procurar um emprego e finalmente encontraram um emprego numa cantina de Hotel. Passados 3 anos regressaram para Cabo Verde para reencontrar a sua familia e continuaram as suas vidas e Rui ficou a sentir muito melhor depois de ter feito o tratamento e assim termina a nossa historia.

Eu fico muito obrigada a quem ler esta historia!!!

Beijos!!!

Agostinho

Caderno II

Correio Relativa



Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores histórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma história, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

História de uma criança que sempre gosta de jogar bola que ele teve uma vida muito feliz, como a bola. Era uma vez uma criança muito feliz. Ele chama-se Paulo, um dia foi jogar a bola com o seu amigo, depois de cinco minutos o Paulo disse ao seu amigo, espera um minuto só para beber água, quando o Paulo voltou ao campo outra vez, foi jogar. Ele jogou, jogou depois ele sentiu um dorzinho na barriga depois ele disse aos colegas que ele tem dor na barriga os seus colegas levaram ele para casa, depois a sua mãe levou para Hospital Agostinho Neto. Quando chegou foi para o doutor e doutora disse que é muito triste, eles operaram o menino. Depois o menino ficou internado no hospital a sua mãe visitou-o todos os dias. Sempre quando a mãe chegou ele perguntou a mãe e os (doutores) seus colegas ainda está a jogar, a sua mãe sempre disse sim. Ele perguntou: Mãe a sua mãe que dia que ele vai sair a sua mãe disse daqui a cinco ou dez dias você vai sair ele ficou muito alegre, todos os dias ele disse eu vou sair logo quando ele saiu ficou muito alegre, todos os dias acompanharam os seus colegas para o jogo de mão de jogo porque ele está operado mas ele é sempre feliz ele não jogou bola mais porque estava operado mais, ele sempre gostou de jogar a bola depois de dois anos ele foi jogar a bola ele teve uma vida feliz com a bola, teve a sua casa, sua família uma vida muito feliz.

Página 2/2

Ag. 07 I

Caderno II

Contos Relevantes



Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores estórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

Era uma vez uma criança chamada Sãmia e a sua mãe chama-se Bete. A criança estava doente e a sua mãe foi levá-la para hospital. A criança foi internada na pediatria no Hospital Agostinho Neto e a criança ficou com gripe, dores de cabeça, febre, e vomitos e diarreia. Alguns dias, a criança melhorou e saiu do hospital e alguns dias depois voltou. A sua mãe foi levar para passear no Parque de Lopo e a criança não queria comer nenhum dos pratos que tinha a mãe e a mãe deu uma hipoteca para comer e depois a criança ficou a dormir no Parque de Lopo e depois a criança foi para escola e comeu muito doce e foi internada outra vez e a mãe... a mãe foi visitar e uma mãe chamada Aline foi no hospital e a Aline viu o Sãmia e foi tomar ela e a Aline contou: "Sãmia como a sua mãe da Sãmia gostou do Aline e a Aline foi... viver com o Sãmia... e os dois foram para o Estado unido da América e o Sãmia foi Sãmia ou foi Estado unido da América e o Bete arrependeu por não ter visitado o Sãmia no hospital e assim o Sãmia e a Aline ficaram felizes para sempre. FIM"

Aos 8.º e 1.º

Caderno II

Contos Rebrativa



Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores estórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

Uma aventura
tudo em
Cabo Verde

Uma equinocera bela
Uma aventura
Em uma pequena aldeia das crianças e com
contadas com muito amor ~~em~~ muito
carinho, onde não havia desavença entre
eles.

As crianças eram divertidas não eram
inimigos com os outros todos as crianças
inocentes achavam que com uma boa
como contos de fadas ~~as~~ eles
viam ~~as~~ como contos de fada, onde os
seus olhos brilhantes, os seus sorrisos
que mecha com encanto de qualquer
com que os virem quando todos os momentos
com os seus olhos brilhantes e os seus
sorrisos ~~de~~ ~~de~~ uma grande emoção
quase que as pessoas ~~as~~ choram de tanta emoção

No fim dessa aventura as crianças ficaram
muito felizes ~~as~~ porque essa era uma
aventura muito linda e por isso que ali onde
todos era como o conto de fadas nos seus
olhos, uma história de crianças que
viam ~~as~~ aventura em ~~as~~
e o vende.

A06, 8, 2 I



Caderno II

Concurso Relativo

Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores histórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma história, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

Princesinha e o rei.
Havia uma vez uma aldeia chamada aldeia dos comendados. Nessa aldeia morava uma família muito pobre, ^{de 3 filhos} com uma mãe um pai e uma menina muito bonita e que tinha o apelido da sua família. O pai trabalhava como pescador e a mãe do coadrel como sapateira. Um dia o pai foi trabalhar e ~~na~~ na ~~mãe~~ mãe ~~cautel~~ cautel e a mãe não se dechalam ~~cautel~~ e ~~cautel~~ com a ~~cautel~~ pela soberbiência.

O rei do reino que perdava a mulher muito cedo, estava a procura de uma mulher para ser a rainha da aldeia dos comendados. Um dia o rei viu que os sapatos em ~~cautel~~ sem o melhor sapateiro da aldeia para fazer o sapato para um baile. Logo depois a coisa do coadrel, quando chegaram no palácio o rei ao ver a mãe do coadrel apaixonou-se. De ~~cautel~~ e coadrel passou a ser uma princesa, passando a vida feliz em um conto de fada.

Fim.

Página 2/2

AOT, OZE I



Caderno II

Cooperação Relativa

Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores histórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma história, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

Domingo no Parque

Em uma vez 3 crianças, um chama-se o João, o João trabalhava com a sua mãe na Feira, o José ajudava a mãe na construção e a Juliana é uma criança muito linda. Na tarde de domingo o João disse o seguinte a sua mãe:

- Mãe vou a Ribeira de São Domingos...

- Pode ir filha - respondeu a mãe.

Mas o João não foi para Ribeira ele foi para o Parque Brancos. O José também foi para o Parque e ele encontrou a Juliana. A mãe disse ao João Juliana.

- Oh, você é muito linda...

- Obrigada - respondeu a Juliana.

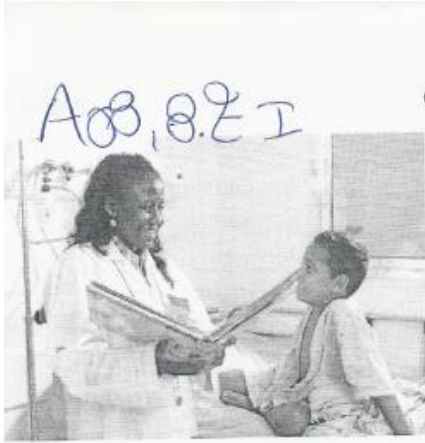
Depois a Juliana e o João vão na rede gigante, depois o João deu a Juliana uma rosa, a Juliana disse:

- É muito linda - disse a Juliana. Depois que se eles disseram da rede gigante eles encontraram o José, mas o José não sabe que a Juliana se namora o João, o José disse ao Juliana o seguinte:

- Você não quer ir poder comigo...

Página 2/2

O João respondeu não a Juliana é minha namorada, a mãe começou com a confusão e ele viu um rei de confusão mas depois a Juliana disse a ele para esquecerem por isso ele não...



A08,8.Z I

Caderno II

Correção Relevativa

Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores estórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

Ter como personagem principal uma criança;

Ser divertida;

Ter um final feliz.

Uma vez uma criança chamado Francisco da Costa. Era uma criança como qualquer outra, mas tinha uma "doença" chamada "infecção na mãe". Ele queria que fizesse uma viagem em América mas não tinha dinheiro. O pai e mãe dele resolveram ir sair para ver, de viajar nas televisões que o seu filho estava doente e para que com tivesse condições afetadas em alguma coisa. Então uma senhora chamada que se chamava Sílvia viu o anúncio na televisão e resolveu ajudar a criança.

Ela deu-lhe 200 mil contos para o tratamento e a viagem, mas fez uma proposta para ela para que a criança, desse uma gracinha e pedisse se ele quisesse crescer afetado e outros familiares com o pouco que tinha e para ir com ela a um círculo onde há animais e plantas antes de viajar. Depois da ida dele a criança foi para América de voltar e fazer a operação que precisava.

Depois de alguns ^{anos} de voltar para a sua terra feliz e saudável, foi ^{depois} foi agradecer a senhora e comprou a passagem depois de alguns ^{anos} anos.

Assim termina a estória.

Página 2/2

Amor, e I



Caderno II

Concurso Relativa

Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores estórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

Em uma vez um menino que se chamava Rafael ele morava no fundo do mar, porque ele era amigo do príncipe de atlântida. Ele gostava de uma menina chamada Rafaela pois os seus pais eram amigos e não podia ser um muito porque havia uma diferença entre eles. Rafael era amigo de Rafaela mas a Rafaela era barba e vivia na terra e ele conseguia ver os olhos da mãe. E o contrário acontecia com a Rafaela, conseguia ver os olhos da mãe mas não podia ver os olhos da mãe. Um dia uns meninos que eles se chamavam uns dos outros e queriam ajudar mas de que forma! Pensaram muito mas não conseguiram a solução, por isso resolveram falar com o rei de atlântida. E o rei resolveu perguntar ao filho e o filho respondeu que amava a Rafaela e que o mesmo acontecia com ela. O rei (príncipe) resolveu que o filho aproximasse da menina, por isso ficou muito triste. As crianças que queriam ajudar estavam que os ultrapassaram, eles também ficaram muito triste e foram mais uma vez falar com o rei. E o rei ficou muito triste de ver que as crianças não queriam essa solução e o rei não queria discutir com as crianças mas e que as crianças era como um amigo para ele. Então decidiu deixar o Rafael e a Rafaela juntos, mas eles tinham de ter os mesmos olhos como eles decidiram ajudar e viveram felizes.

A10,8,2I

Caderno II



Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores estórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

Estória, Estória, era uma vez um menino chamado José. José era um menino que tinha problemas infantis mas era muito inteligente. O José num tempo da segunda feira foi para a escola pela primeira vez. Ele quando entrou achou muito colegas que era diferente dele, mas ele ficava sentado lá sozinho com muito vergonha. Um dia a professora chamou-lhe e disse-lhe para dizer o seu nome, ele com muito vergonha disse: "mas professora, eu sou diferente dos meus colegas!". A professora respondeu "José vai é igual a todos os colegas". No dia seguinte ele foi com mais mural, ele disse seu nome, a professora perguntou quanto que era 5x10 os alunos, mas os alunos não sabiam e foi o José é que disse que era 50 a professora ficou muito espantada, os alunos também. Depois de 20 minutos tocou o sinal e todos os alunos ficaram juntamente com o José de ficar amigos deles, até que uma menina disse "oi José" que ele é o seu melhor amigo, o José ficou muito feliz e foi para a casa com a sua mãe. No dia seguinte ele contou histórias para os outros e ficou muito feliz.

Página 2/2

o dia seguinte José foi para a escola muito feliz, e ele disse a professora "oi professora, eu sou diferente dos meus colegas, mas eu sou muito inteligente, e até fui para a escola".



Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores estórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz

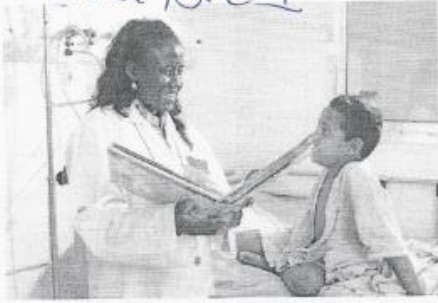
A criança desde do seu nascimento tem direito a uma família e um nome.

Seu pai e mãe tem direito de se divertir com as crianças. Tem que ter compreensão de quem são com outras crianças para não serem desrespeitados mais rápido. Então as crianças tem que ser tratados com amor e carinho dos pais.

Tudo criança para ser feliz tem que ter o amor dos seus pais. Então a criança tem que ter amigos tem de conhecer novos amigos tem de estar na escola com os pais. Tudo a criança tem que aproveitar com as mais necessidades, o máximo deve saber estudar pelas suas pais, eles tem direito de ir para escola porque a escola ajuda o futuro deles. Eles devem sempre ter um projeto quando os seus pais que ajuda com eles desde que eles nasceram. A criança tem que ser feliz para expressar os seus sentimentos nos momentos mais importantes. Eles porque eles são importantes e não sabem o que fazem. Tudo criança para ser feliz tem que estar ao lado do seu pai e o seu mãe assim ele é feliz e feliz a criança é feliz quando recebe amor, carinho, e tudo do bem dos seus pais assim ela será muito feliz.

A12, 0.2.1

Caderno II



Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores estórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

"Um menino Pedro"

Um menino chamado Pedro
que mora em um país. Um dia o Pedro
teve um mau estom e tinha de ir para o hos-
pital e os médicos mandaram que ele fi-
zesse uma transfusão de sangue para saberem
o que tinha acontecido e descobriram que ele
sofreu contaminação com uma doença chama-
da dengue que era uma doença que era trans-
mitida por mosquitos e o médico disse que
ele deveria ser internado por alguns dias.
Mas, os amigos e familiares iam visitar
quase todos os dias e um dia o médico que
deixou a companhia e como ele estava na
quinta e disse que ele poderia ir para casa
porque não se sentia mais mal e ele foi
para casa com um bom saúde e contou
muitas histórias para os amigos.

Tim! Pontuação

A 13 8.2.1



Caderno II

Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores histórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

As crianças abandonadas.

Era uma vez um menino, um menino de uma família muito pobre. Ele chamava-se Cristiano, e tinha 12 anos. Como a família era muito pobre até as crianças trabalhavam. Cristiano tinha 2 irmãos, e duas irmãs, e eles pediam esmola. Apesar de trabalharem as crianças tinham um tempinho para brincar. A brincadeira preferida deles empique-esconde. O Tomás era o menos inteligente porque ele se escondia só no mesmo lugar, que era debaixo da cama e era sempre descoberto. Mas a situação da família piorou, a mãe das crianças se envolveu com drogas, e a família dela está muito aflita porque a mãe das crianças, começou a pegar as coisas dentro de casa para trocar por drogas. Desesperados pediram ajuda, a ajuda apareceu, e acharam um profissional no caso de drogas. Ele o doutor Silvestre Dos Santos, falou com a família dando conselhos e as medidas tomar, a medida era internar a Mãe das crianças numa clínica profissional (de caso) de caso de drogas.

Página 2/2

A 14,8.21

Caderno II



Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores estórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

~~"A Raposa e o Cordeiro"~~ "A Riciama"

Éra uma vez ^{uma criança} chamada Riciama, ela era apenas uma criança e fazia muitas coisas boas fundamentalmente como o irmão Rafael. Um dia no Natal a Riciama estava no quarto muito feliz a cantar: "Eu sou criança eu sou flor dentro de mim meta a paz la la la la la la".

Depois de ter ficado muito triste e saiu foi para a cozinha falar com a mãe sobre as crianças que passavam o Natal no hospital e elas não tinham presentes, e a mãe respondeu:

- Filha é certo que teriam presentes porque está porqu岸ando isso agora. A filha respondeu: nada não mãe é de curiosidade, porque é que não vamos lá visitar eles e entregar alguns presentes e cantar algumas histórias de Natal?

O Rafael disse eu vou cantar uma música de Natal para eles e a mãe respondeu então ~~vamos~~ ^{vamos} cantar um Desto e eslatar as comédias e um Dado para por os presentes.

A Riciama toda feliz continuou a cantar a sua música e sua criança eu sou flor

A 158 e 1

Caderno II



Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores histórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma história, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

O menino Júnior

Um dia o Sr. Norberto e a Sra. Helena se enochoveram e tiveram um filho chamado Júnior. Uns meses depois eles se divorciaram mas um tinha que ficar com o filho. Então o Norberto ficou com a guarda do Júnior, mas um dia o Norberto ia para Angola com o filho mas o Júnior fugiu e foi encontrar a mãe para tentarem fugir de Portugal para Espanha pelo cérebro. Mas oube uma confusão entre o amigo de Helena e a Helena e foi assim que quase botaram numa árvore com fitas em presas na lama, porque naquele dia havia chuva. Então todos saíram do cérebro mas o Júnior não estava preparado para a chuva e pegou uma infecção nos pulmões. Para sobreviver era preciso de um transplante de cada um dos pulmões dos pais.

A16, B.2.I

Caderno II



Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores estórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

A Felicidade de uma Criança

Era uma vez uma ongue, que criava crianças abandonadas, crianças que as mães não têm, e as crianças são órfãs. Certo dia chegou uma criança à sua mãe, ele foi entregue à ongue. Eles o deram nome de Pedro chegou na ongue com três meses, ele ficou lá até aos 20 anos, ele estudou, era um arquiteto rico.

Ele fez a sua casa com muitos quartos ele e a sua mulher, não tinham nenhum filho depois eles adotaram crianças, e levaram para casa deles ele fazia compras e levava para a ongue onde ele estava e depois trabalhava e ia ao hospital levar dinheiro para as mães que tinham crianças internadas ele era tão engro, como toda a vez que ele chegava na ongue ele contava uma história as crianças eles o deram nome de Pedro engro, e por fim o Pedro ganhou prémio de homem mais bondoso do mundo.



Felício Silva,
Da minha autoria.

A17827



Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores estórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

Estória
Hospital Agostinho Neto

Era uma vez tinha uma Hospital de Luanda muito de Sothago na cidade da praia. Tinha uma criança que tinha piche e com dor na boca, mas o refugio não sabia o nome do hospital localizade na cidade da praia chamava (HAN), mas a mãe sabia que tinha aquele Hospital.

O refugio queria ir ao hospital que fica perto da sua casa. A mãe e o pai não se vão tirar dali para (HAN) porque tem os médicos com mais especialidades, e o refugio não tinha enfia em ir.

A mãe falou o pai: ir para o refugio a (HAN).

Quando ela chegou ao refugio ficou um pouco deprimido com aquele hospital tem uma redeira e com muito barulho a peça com uma mãe, e o pai choraram a refugio para ser como a da cidade da praia estava e o refugio não queria ir da cidade da praia já passou, mas não queria que o refugio estava a chorar. Os pais foram refugio a cidade da praia com a mãe e o pai quando o refugio já se descomia ele chorou com família da cidade da praia.

Quando o refugio chegou não olhou para aquele lado de lá na cidade da praia e o refugio ficou muito contente com os médicos.

A 18.8.21

Caderno II



Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores estórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspetiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

Princesa Sofia

Era uma vez uma menina chamada Sofia. Sofia morava numo vilo pobre numo reing. A vello imprio morou no vilo com sua mãe, pois o seu pai já tinha morrido.

Mas um bello dia o rei precisou de um para-ourne de chinelo de mais. Então o rei chamou a mãe do Sofia que era sapateira, e Sofia por in do palacio fazer o chinello real.

Então, o rei encontrou-se com a vello do mãe do Sofia, que logo ele quis casar-se com ele. Então iniciou-se um novo Capitulo no vilto da Sofia, cheio de alegria.

Um mês após o casamento Sofia foi para o vilto de princesa onde os príncipes vão aprender nos melhores reais. Mas nunca Sofia se esqueceu de seus amigos do vilto, mas os saudades não a deixam completamente feliz. Então um bello dia o rei chamou os moradores do vilto para um grande baile no palacio, e a Sofia matou os saudades de seus amigos e parentes, mas os surpresas ainda não tinham acabado. O rei disse que o Sofia podia quando quiser ir ao vilto matar os saudades dos seus amigos, e como o surpresas não tinham acabado os amigos da Sofia podiam visitá-lo quando quisessem. E vivem bem felizes para sempre.

A19, 8, 2, 1

Caderno II



Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores estórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

Ero uma vez

Ero uma vez, um criança que se chama. O bleben da família 50 5 aninhos. Um dia a bleben foi passear com os seus pais em Cruz do papa, depois de terem chegado ao Cruz do papa a bleben queria ir Escarrega no Escarrega e os pais Maria e João mas quissem que o pai de bleben ia Escarrega e o bleben insistiu e a pai João deixou enquanto que a Mãe Maria foi comprar. Três sorvete para a família.

O pai João ~~de~~ destruiu enquanto se ma-xa o sorvete na mão e o João escarregou do pé e caiu macho e bleben um daddai no testa. O bleben foi ~~para~~ para o Hospital Agostinho Neto. A professora que curou o daddai do bleben se chama a doutora de daddai das crianças. Depois de bleben ser curado pela sua amiguinha doutora de daddai das crianças os pais foram buscar o bleben, o bleben agradeceu a doutora deu um abraço bem forte a doutora ficou muito feliz, e os pais Maria e João, ficaram muito felizes para sempre. ~~hoi~~ bleben depois da queda daddai

o pai João
a mãe Maria
o bleben

Página 2/2

A238Z

Caderno II



Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores estórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

"O dia da criança"

Era como vez uma criança chamada Costa e tinha uma irmã chamada Cassia.
A sua irmã estava muito doente e estava internada.
Ela estava a sentir muito sozinha porque ela não era a mãe de ela e sua irmã para brincar com ela. Mãe estava feliz por aquele lado porque recebeu muitos presentes, e sabia que ela queria receber e guardar para o dia das crianças, para dar os seus brinquedos e os seus presentes que tinham recebido, para as crianças que se encontravam dentro do internado no hospital Agostinho Neto, ela mãe contou tudo a irmã menor. A mãe estava feliz porque ela via o seu filho mãe brincar com os brinquedos. A mãe estava perguntando porque ela era que mãe brinca. U mãe com os brinquedos, a Costa foi para o hospital para ver a mãe. Passando alguma hora no dia da criança a Costa contou tudo a sua mãe dizendo que mãe brinca porque queria dar os brinquedos as crianças que se encontravam no hospital, e que queria ver ela feliz porque era o dia deles, dia da criança. A mãe contou com a sua irmã e ficou muito aqueles pelos seus filhos.
A Costa foi para o hospital com os brinquedos naquele dia tudo as crianças ficaram muito feliz por terem recebido os brinquedos.
A Costa emocionou por ter visto os crianças muito feliz e por ter



Caderno II

Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores estórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

Era uma vez uma criança que tinha um seu
 pai muito rico e eles era muito felizes.
 O seu pai era um rico empresário
 branciano com todo mundo, eles morava na
 cidade. Um dia o pai e o menino e o pai foram
 passear no pátio quando eles chegaram no
 pátio estava todo mundo congelado porque tinha um
 menino que era totalmente de gelo ele era
 mãe ele congelou todo mundo do
 saltava o menino e o pai. Ele veio aquela
 escondeu o pai que era muito esperto ele
 viu uma banana frente a entrada do portão
 do pátio e escondeu e logo o pai veio, gelo sai
 e ele correu e caiu frente a eles
 o menino e o pai pularam em cima
 dele e amarraram o pai e eles disseram
 para ele descongelar todo mundo e ele descon-
 gelou todo mundo. Eles disseram porque que ele
 fez isso ele chorando disse por ele tinha uma
 mãe que nunca brincou com ele e nunca lhe deu
 brinquedos porque a mãe achava que ele era
 um menino e ele queria brincar o menino
 disse que não devia pagar com a vergonha para ele
 esquecer isso e passar a ser um amigo de todos ele
 disse que esta arrependido de todo logo todo mundo

A270.8 I

Caderno II



Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores histórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma história, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

Era uma vez uma criança chamado yase.
Ele estava doente e foi internado no hospital
e teve de fazer um meio delicado? e ele sofreu
de dor na perna e teve de ser operado.
Ele ficou triste com essa notícia e não
teve sucesso. Ele ficava triste quando ele
via uma criança a brincar ele queria ir
onde que um dia ele ganhou uma protese
ele ficou muito feliz e sempre ia brincar
ele não parecia aquela criança doente.

Um dia ele conheceu o pessoal que deu
a protese porque fazia muito tempo que
ele não o via. Eles brincavam de muito,
jogar o seu sonho era ser um jogador
de futebol e o seu sonho foi realizado
pelo um jogador muito famoso o G.
Romário. Ele foi jogador de futebol e
muito ser orgulhoso com isso porque
ele diz que o graco ao jogador que
teve um futuro melhor.



Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores estórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:
- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

5,25 / 6,0

A cura do meninocego alejado

Era uma vez um menino chamado Benjamin. Ele morava numa casa simples e humilde com a sua mãe. Eles moravam no campo.

Eles não tinham nenhuma condição, eram pobres. A mãe trabalhava lá apanhar palhas e a vender para as fazendas, mas o dinheiro não chegava para quase nada. Era muito pouco.

O menino tinha apenas 4 anos de idade e era cego. Um dia a mãe levou-o para apanhar palhas e quando terminaram foram levar as palhas na fazenda e sem querer ele foi atropelado por um tractor. A mãe ficou desesperada com o que aconteceu. Depois foi prestado os primeiros socorros por um dos trabalhadores da fazenda.

Mas nem por isso o menino ficou desamparado, ele tinha vários amigos que o adoravam e isso deixava-o muito feliz.

Passaram-se anos e anos, havia um senhor chamado Carlos, ele conheceu a história do menino e resolveu falar com ele e a sua mãe. Depois ele conheceu o menino e resolveu dar-lhe os seus olhos. O menino ficou bastante feliz com a ~~ajuda~~ ajuda do senhor. Anos depois o senhor casou com a mãe do menino. O menino ficou a engravidar e

ganhou mais dois irmãos. A sua mãe casou-se e foram morar numa cidade e acabaram por ficar ricos.

O mundo das histórias é que nunca acaba e ~~sempre~~ sempre espera

Concurso Relativo

Caderno II

Av. EII. 8. A02



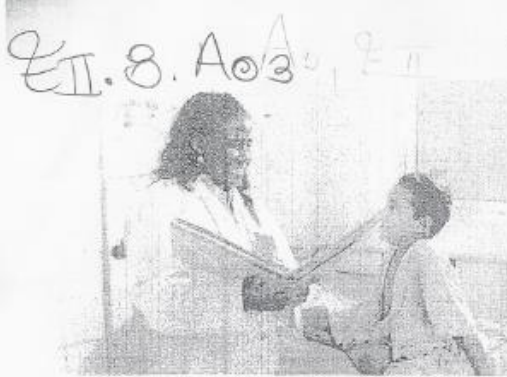
Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores estórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

O menino José,
 Era ~~uma~~ ^{uma} vez um menino chamado José. ~~ele~~ ^{ele} tinha
 10 anos. ~~ele~~ ^{ele} estava muito doente e ~~ele~~ ^{ele} estava na hospital
 por 2 anos. A doença ~~de~~ ^{de} ele era Gástrico. ~~hoje~~ ^{hoje} ~~está~~ ^{está}
 Ele sempre ~~está~~ ^{está} a chorar até que a Dada encontrou
 a sua ~~doença~~ ^{doença}. Depois de 6 meses de ~~seu~~ ^{seu}
 hospital.
 Ele era o menino mais feliz da ~~zona~~ ^{zona}.
 Ele brincava muito ~~com~~ ^{com} os amigos ~~de~~ ^{de} ele,
 Ele brincava com a bola, de ~~lata~~ ^{lata} ~~de~~ ^{de} lata, etc. ~~de~~ ^{de}
~~seu~~ ^{seu} pai o pai dele ~~era~~ ^{era} ~~um~~ ^{um} ~~homem~~ ^{homem} ~~que~~ ^{que} ~~trabalhava~~ ^{trabalhava} ~~na~~ ^{na} ~~cidade~~ ^{cidade}
~~de~~ ^{de} ~~uma~~ ^{uma} ~~cidade~~ ^{cidade} ~~que~~ ^{que} ~~era~~ ^{era} ~~muito~~ ^{muito} ~~bonita~~ ^{bonita}.
 Mas ~~de~~ ^{de} ~~algum~~ ^{algum} ~~dia~~ ^{dia} ~~ele~~ ^{ele} ~~ficou~~ ^{ficou} ~~doente~~ ^{doente} ~~e~~ ^e ~~foi~~ ^{foi} ~~para~~ ^{para} ~~o~~ ^o ~~hospital~~ ^{hospital}
 e ~~de~~ ^{de} ~~algum~~ ^{algum} ~~dia~~ ^{dia} ~~ele~~ ^{ele} ~~ficou~~ ^{ficou} ~~doente~~ ^{doente} ~~e~~ ^e ~~foi~~ ^{foi} ~~para~~ ^{para} ~~o~~ ^o ~~hospital~~ ^{hospital}
 e ~~de~~ ^{de} ~~algum~~ ^{algum} ~~dia~~ ^{dia} ~~ele~~ ^{ele} ~~ficou~~ ^{ficou} ~~doente~~ ^{doente} ~~e~~ ^e ~~foi~~ ^{foi} ~~para~~ ^{para} ~~o~~ ^o ~~hospital~~ ^{hospital}
 E por ~~isso~~ ^{isso} ~~ele~~ ^{ele} ~~ficou~~ ^{ficou} ~~doente~~ ^{doente} ~~e~~ ^e ~~foi~~ ^{foi} ~~para~~ ^{para} ~~o~~ ^o ~~hospital~~ ^{hospital}.

The end!!!



Caderno II

Concurso Relato

Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores histórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

475/6.0

O sonho de ser médico

Num bairro, pobre e pequeno, nasceu um menino chamado Pedro, nasceu forte e saudável. Pedro não frequentava o jardim das crianças, porque os pais não tinham condições. Mas foi a escola, a sua capacidade era incrível, e com a sua personalidade os professores se começaram para lhe ajudar. Pedro tinha um sonho que era ser um médico muito conhecido, saiu da escola e foi para casa. Quando chegaram seus pais lhe perguntaram:

- Pedro quando cresceres o que queres ser? Perguntou a mãe

Respondeu o Pedro: Quero ser médico, para ajudar as pessoas que não tem condições suficientes para ir ao hospital. A mãe ficou muito silenciosa, e foi para o quarto chorar de emoção.

Pedro terminou o ano letivo do liceu. Um homem muito emocionado, ~~leem a história do Pedro resolveu ajudá-lo~~, o nome dele era Francisco Tavares que também era médico. Pedro foi para a universidade, fez um curso na área da medicina, transformou-se num grande médico muito conhecido, e deu uma vida melhor a família. No consultório brincava de falhacinho para alegrar as crianças e ajudar os outros.

Ele fez um grande gesto, foi isso todos gostaram dele por ter conseguido realizar o sonho.

Página 2/2

ETI 8. A04, 2II

Caderno II

Conceção Relativista



Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores estórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

275/60

Brianca feliz

Uma vez uma criança tão feliz, que vivia com
 mama ~~fazia~~ e um pai e um irmão.
 Esta criança tinha poderes, de animais, plantas
 e um cão que ele amava muito; a boneca
de boneca ele levava o seu cão, via a escala de
boneca o seu; via a maior parte de seus país,
 os outros animais ele levava o seu cão, ele debracia
 muito com o seu cão. Ah! que um dia viu um
~~homem~~ Hammer grande alto com uma
barba branca, com botas pretas e um boné
preto, ele apareceu o cão da criança e foi sentado a
criança estava a debracia, quando a criança alargou
o olhar ele viu o cão e percebeu que
o cão não estava na casa, e quis ir ver o cão
e ele acordou os seus país, e foi para o cão
na seu cão (Machado), os país do quê ele
estava foi para o cão. No quê ele via
os país (Machado) a polícia e carabinieri,
populistas debracia, e que ele usava
o seu cão e o cão podia e amava
e o quê ele foi feliz para sempre.

Página 2/2

Richardo Fernandes.

7II. 8. A07

Caderno II

Concurso Prolativa



Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores estórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

2.75/6.0

"Crianças Hospitalizadas"

Uma pediatra do Hospital Agostinho Neto hospitaliza as crianças devido a várias condições de vida. E nela, estava também o meu irmão, chamado, Telmo, está numa situação difícil. Ele andava com um comportamento muito estranho após aos 5 anos de idade. Os médicos disseram que criou-se uma falha no funcionamento de alguns órgãos, como, deficiência cerebral, perda de força devido à má alimentação quando bebé. Mas afirmaram que há soluções para combater essa doença, porque não desenvolveria completamente, claro, todos a família preocupada assim como as outras, estão preocupadas com as outras crianças hospitalizadas. Nesse pediatra há duas assistentes.

Continuamos com a ajuda delas, porque vimos gostaríamos a qualidade do serviços que elas nos fazem.

Meu irmão ando contente, sempre brinco com ele, mas o melhor Sr. Ilhanda, tempo a estar no mundo brilhante do mundo, percebeu a tristeza dele. As vezes eles brincam juntos, como uma história. No dia 24 de setembro avisaram que finalmente encontraram a cura para essa doença, e ficamos todos felizes.

Página 2/2

EII, 8. A 08



Caderno II

Concursos Relativista

Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores estórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

25/6,0

A princesa Gandomy e a sua história
Era uma vez... Uma princesa chamada Gandomy.
Ela era muito simpática, meiga e não gostava
de rancor de ninguém. Ela tinha uma irmã que chamava
Sofia mais ela era muito diferente da sua irmã. As
duas viviam com os pais num Castelo. Até que um
dia a princesa Gandomy decidiu fazer um livro onde
iria contar a sua história e contou todos os dias para
a princesa Sofia. Assim ela começou... Era uma vez...

Uma fada dos dentes.
Eu ainda estava pequenina com cabelos. Eu estava a
brincar com as minhas amigas de que eu sentia o meu
dente a lambor de um lado para o outro, passando uns
minutinhos fui correndo para casa e desse, aos meus pais.
Quando já estava amarelado fui expor os dentes
e de cá, eu o apantei-o e corri rapidamente para dizer
aos meus pais que o meu dente doba de cá e eles me
deixaram para aguardar a morte para lá do dente do
meu transeiro. Lá havia uma fada de dentes. Quando eles
me disseram que havia uma fada de dente eu fiquei muito
brava e não sabia o que fazer que chagava a morte para o
cabo do meu dente do lado do transeiro. Quando chagava a morte
eu fui a qualquer o meu dente do lado do transeiro e quando
a fada, mas quando eu me dei conta só tinha amarelado e eu
não encontro o meu dente e fiquei muito feliz que a fada
dos dentes tinha ahantado o meu dente. Foi uma noite muito

2011, 8.

A09 II

Caderno II

Correção relavativa



Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores estórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

2,25/6,0

Nome:

Esta minha história trata de uma criança que se chama no Hospital. Ela é uma criança muito divertida e a criança mais feliz que a mãe faz para cumprir papéis do governo diários que se pede para cuidar de outros para ser uma boa mãe. Há muitas crianças com os seus colegas de sala, como os colegas que vivem no seu descontentamento de parte.

Você tem que fazer parte de alguma coisa nos momentos para experimentar uma coisa que quando que se quiser nome e ali para o supermercado para pedir dinheiro para ajudar a passar os dias quando que não estiverem comidos. Vou para o centro comercial.

O Hospital disse os seus colegas que para estar para que não se do dia que não há que algum dia de não sair desse sala e pediram apoio de corrigir.

EA 8, A10



Caderno II

Concurso re-ativação
Concurso resolutor

Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores estórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

3.º/6.º

o porhoda Ana Francisca

Era uma vez uma menina ^{chamada Ana Francisca} ~~que era muito simpática~~ ^{infeliz}
 Tícia ^{com a avó (ela)} Ela não conhecia a sua mãe nem o seu pai, ^{ela} também não conhecia os seus irmãos. Ela queria muito conhecer a sua família mas ela não podia ^{porque} não tinha dinheiro suficiente para comprar ^{a passagem} ela morava na ilha Brava e os seus pais ^{moravam} na Praia. O pai e a mãe dela também não tinham como pagar ^{a passagem} para ela, elas quase que não se falavam porque não tinham ^{telefonos} ou algo que dá ^{para} ^{chamar} ^{elas} ^{se} ^{comunicar} ^{com} ^{elas} ^{do} ^{celular} ^{de} ^{vizinho}.
 Toda vez que ela falava com elas, ^{ela} chorava de tanta saudade. A Ana Francisca queria muito que esse sonho se concretizasse ^{isto} ^é ^{que} ^{um} ^{dia} a mãe arranjou um trabalho em que ela ^{respeita} ^o ^{pai} ^{da} ^{Ana} ^{Francisca} ^{foi} ^{trabalhar} ^o ^{quando} ^{eles} ^{fizem} ^a ^{sua} ^{vida} ^{mandaram} ^{buscar} ^a ^{Ana} ^{Francisca} ^e ^a ^{sua} ^{avó} ^e ^{foram} ^{morar} ^{toda} ^{com} ^a ^{mãe} ^{da} ^{Ana} ^{Francisca} ^{como} ^o ^{pai} ^e ^{os} ^{irmãos} ^e ^{viveram} ^{felizes} ^{para} ^{se} ^{de} ^o ^{sempre}...

7II, 8. A 11, 7II



Caderno II

Concurso Relativa

Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores histórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma história, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

525/6.0

A criança e o ovo de dragão

Numa aldeia desconhecida havia uma criança que se sentia triste e solitária, não tinha amigos e andava sempre doente.

Um dia quando estava a passar pela floresta viu qualquer coisa a voar em círculos como se estivesse à procura de alguma coisa ou perdido. Não parecia um pássaro porque tinha as pernas demasiado curtas nem um avião porque não parecia a forma de um. Foi então que ao olhar com mais atenção percebeu o que era e desatou logo a gritar - "É um dragão, é um dragão" - e correu de imediato para a sua casa.

Quando chegou todo assustado percebeu que havia uma coisa estranha no porão, tinha um buraco enorme no telhado e por baixo havia uma bola oval gigante as pintas. Perguntou mais perto se poderia ver a sombra que a bola continha e logo deduziu - "É um ovo de dragão" - e desafiante o ovo abriu e de lá dentro surgiu uma lagarticha pequeninha com asas e ele não pensou duas vezes em cuidar dela para o resto da sua vida.

O tempo foi passando e a lagarticha tornou-se numa linda borboleta com grandes e fortes asas.

Página 2/2

218. A 131

Caderno II

Correção Relativa



Situação de Integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores estórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contámos", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

325/60

Criança com um Sonho Dinado

Era uma ^{velha} ~~criança~~ ^{mulher} uma criança que se chamava ~~Flávia~~ ^{Flávia}. Ela morava na sua a ~~próxima~~ ^{próxima} ~~cidade~~ ^{cidade} para, ~~completar~~ ^{completar} ~~os~~ ^{os} ~~seus~~ ^{seus} ~~estudos~~ ^{estudos} para ser a ~~pediatra~~ ^{pediatra} ~~para~~ ^{para} ~~cuidar~~ ^{cuidar} ~~das~~ ^{das} ~~crianças~~ ^{crianças} que ~~morreram~~ ^{morreram} ~~na~~ ^{na} ~~sua~~ ^{sua} ~~cidade~~ ^{cidade} ~~como~~ ^{como} ~~ela~~ ^{ela} ~~servia~~ ^{servia} ~~o~~ ^o ~~seu~~ ^{seu} ~~império~~ ^{império} ~~interior~~ ^{interior}. ~~Passaram~~ ^{Passaram} ~~muitos~~ ^{muitos} ~~anos~~ ^{anos}, ~~ela~~ ^{ela} ~~conseguiu~~ ^{conseguiu} ~~ter~~ ^{ter} ~~o~~ ^o ~~seu~~ ^{seu} ~~próprio~~ ^{próprio} ~~sonho~~ ^{sonho}. Quando ~~ela~~ ^{ela} ~~terminou~~ ^{terminou} ~~os~~ ^{os} ~~estudos~~ ^{estudos} ~~foi~~ ^{foi} ~~para~~ ^{para} ~~um~~ ^{um} ~~curso~~ ^{curso} ~~e~~ ^e ~~conseguiu~~ ^{conseguiu} ~~criar~~ ^{criar} ~~ela~~ ^{ela} ~~é~~ ^é ~~uma~~ ^{uma} ~~médica~~ ^{médica} ~~pediatra~~ ^{pediatra}. ~~Na~~ ^{Na} ~~pediatria~~ ^{pediatria} ~~Flávia~~ ^{Flávia} ~~conseguiu~~ ^{conseguiu} ~~um~~ ^{um} ~~trabalho~~ ^{trabalho} ~~no~~ ^{no} ~~hospital~~ ^{hospital} ~~da~~ ^{da} ~~cidade~~ ^{cidade}. ~~E~~ ^E ~~é~~ ^é ~~muito~~ ^{muito} ~~simpatosa~~ ^{simpatosa} ~~e~~ ^e ~~dedicada~~ ^{dedicada} ~~o~~ ^o ~~trabalho~~ ^{trabalho} ~~com~~ ^{com} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~ela~~ ^{ela} ~~cuida~~ ^{cuida} ~~e~~ ^e ~~também~~ ^{também} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~estão~~ ^{estão} ~~em~~ ^{em} ~~estado~~ ^{estado} ~~de~~ ^{de} ~~doença~~ ^{doença}. ~~Flávia~~ ^{Flávia} ~~é~~ ^é ~~uma~~ ^{uma} ~~mulher~~ ^{mulher} ~~que~~ ^{que} ~~tem~~ ^{tem} ~~dois~~ ^{dois} ~~filhos~~ ^{filhos} ~~o~~ ^o ~~pequeno~~ ^{pequeno} ~~é~~ ^é ~~o~~ ^o ~~Stedy~~ ^{Stedy} ~~e~~ ^e ~~ela~~ ^{ela} ~~cuida~~ ^{cuida} ~~dos~~ ^{dos} ~~trabalhos~~ ^{trabalhos} ~~e~~ ^e ~~na~~ ^{na} ~~mesma~~ ^{mesma} ~~hora~~ ^{hora} ~~cuida~~ ^{cuida} ~~dos~~ ^{dos} ~~memores~~ ^{memores} ~~que~~ ^{que} ~~morreram~~ ^{morreram} ~~na~~ ^{na} ~~sua~~ ^{sua} ~~cidade~~ ^{cidade}. ~~Ela~~ ^{Ela} ~~tem~~ ^{tem} ~~uma~~ ^{uma} ~~maneira~~ ^{maneira} ~~de~~ ^{de} ~~trabalhar~~ ^{trabalhar} ~~então~~ ^{então} ~~os~~ ^{os} ~~memores~~ ^{memores} ~~que~~ ^{que} ~~morreram~~ ^{morreram} ~~na~~ ^{na} ~~sua~~ ^{sua} ~~cidade~~ ^{cidade}. ~~E~~ ^E ~~ela~~ ^{ela} ~~está~~ ^{está} ~~muito~~ ^{muito} ~~feliz~~ ^{feliz} ~~porque~~ ^{porque} ~~ela~~ ^{ela} ~~conseguiu~~ ^{conseguiu} ~~que~~ ^{que} ~~ela~~ ^{ela} ~~queria~~ ^{queria} ~~ser~~ ^{ser} ~~o~~ ^o ~~seu~~ ^{seu} ~~próprio~~ ^{próprio} ~~sonho~~ ^{sonho}. ~~Flávia~~ ^{Flávia} ~~é~~ ^é ~~uma~~ ^{uma} ~~muito~~ ^{muito} ~~simpatosa~~ ^{simpatosa} ~~e~~ ^e ~~dedicada~~ ^{dedicada} ~~o~~ ^o ~~trabalho~~ ^{trabalho} ~~com~~ ^{com} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~ela~~ ^{ela} ~~cuida~~ ^{cuida} ~~e~~ ^e ~~também~~ ^{também} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~estão~~ ^{estão} ~~em~~ ^{em} ~~estado~~ ^{estado} ~~de~~ ^{de} ~~doença~~ ^{doença}. ~~Flávia~~ ^{Flávia} ~~é~~ ^é ~~uma~~ ^{uma} ~~mulher~~ ^{mulher} ~~que~~ ^{que} ~~tem~~ ^{tem} ~~dois~~ ^{dois} ~~filhos~~ ^{filhos} ~~o~~ ^o ~~pequeno~~ ^{pequeno} ~~é~~ ^é ~~o~~ ^o ~~Stedy~~ ^{Stedy} ~~e~~ ^e ~~ela~~ ^{ela} ~~cuida~~ ^{cuida} ~~dos~~ ^{dos} ~~trabalhos~~ ^{trabalhos} ~~e~~ ^e ~~na~~ ^{na} ~~mesma~~ ^{mesma} ~~hora~~ ^{hora} ~~cuida~~ ^{cuida} ~~dos~~ ^{dos} ~~memores~~ ^{memores} ~~que~~ ^{que} ~~morreram~~ ^{morreram} ~~na~~ ^{na} ~~sua~~ ^{sua} ~~cidade~~ ^{cidade}. ~~Ela~~ ^{Ela} ~~tem~~ ^{tem} ~~uma~~ ^{uma} ~~maneira~~ ^{maneira} ~~de~~ ^{de} ~~trabalhar~~ ^{trabalhar} ~~então~~ ^{então} ~~os~~ ^{os} ~~memores~~ ^{memores} ~~que~~ ^{que} ~~morreram~~ ^{morreram} ~~na~~ ^{na} ~~sua~~ ^{sua} ~~cidade~~ ^{cidade}. ~~E~~ ^E ~~ela~~ ^{ela} ~~está~~ ^{está} ~~muito~~ ^{muito} ~~feliz~~ ^{feliz} ~~porque~~ ^{porque} ~~ela~~ ^{ela} ~~conseguiu~~ ^{conseguiu} ~~que~~ ^{que} ~~ela~~ ^{ela} ~~queria~~ ^{queria} ~~ser~~ ^{ser} ~~o~~ ^o ~~seu~~ ^{seu} ~~próprio~~ ^{próprio} ~~sonho~~ ^{sonho}. ~~Flávia~~ ^{Flávia} ~~é~~ ^é ~~uma~~ ^{uma} ~~muito~~ ^{muito} ~~simpatosa~~ ^{simpatosa} ~~e~~ ^e ~~dedicada~~ ^{dedicada} ~~o~~ ^o ~~trabalho~~ ^{trabalho} ~~com~~ ^{com} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~ela~~ ^{ela} ~~cuida~~ ^{cuida} ~~e~~ ^e ~~também~~ ^{também} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~estão~~ ^{estão} ~~em~~ ^{em} ~~estado~~ ^{estado} ~~de~~ ^{de} ~~doença~~ ^{doença}. ~~Flávia~~ ^{Flávia} ~~é~~ ^é ~~uma~~ ^{uma} ~~muito~~ ^{muito} ~~simpatosa~~ ^{simpatosa} ~~e~~ ^e ~~dedicada~~ ^{dedicada} ~~o~~ ^o ~~trabalho~~ ^{trabalho} ~~com~~ ^{com} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~ela~~ ^{ela} ~~cuida~~ ^{cuida} ~~e~~ ^e ~~também~~ ^{também} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~estão~~ ^{estão} ~~em~~ ^{em} ~~estado~~ ^{estado} ~~de~~ ^{de} ~~doença~~ ^{doença}. ~~Flávia~~ ^{Flávia} ~~é~~ ^é ~~uma~~ ^{uma} ~~muito~~ ^{muito} ~~simpatosa~~ ^{simpatosa} ~~e~~ ^e ~~dedicada~~ ^{dedicada} ~~o~~ ^o ~~trabalho~~ ^{trabalho} ~~com~~ ^{com} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~ela~~ ^{ela} ~~cuida~~ ^{cuida} ~~e~~ ^e ~~também~~ ^{também} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~estão~~ ^{estão} ~~em~~ ^{em} ~~estado~~ ^{estado} ~~de~~ ^{de} ~~doença~~ ^{doença}. ~~Flávia~~ ^{Flávia} ~~é~~ ^é ~~uma~~ ^{uma} ~~muito~~ ^{muito} ~~simpatosa~~ ^{simpatosa} ~~e~~ ^e ~~dedicada~~ ^{dedicada} ~~o~~ ^o ~~trabalho~~ ^{trabalho} ~~com~~ ^{com} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~ela~~ ^{ela} ~~cuida~~ ^{cuida} ~~e~~ ^e ~~também~~ ^{também} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~estão~~ ^{estão} ~~em~~ ^{em} ~~estado~~ ^{estado} ~~de~~ ^{de} ~~doença~~ ^{doença}. ~~Flávia~~ ^{Flávia} ~~é~~ ^é ~~uma~~ ^{uma} ~~muito~~ ^{muito} ~~simpatosa~~ ^{simpatosa} ~~e~~ ^e ~~dedicada~~ ^{dedicada} ~~o~~ ^o ~~trabalho~~ ^{trabalho} ~~com~~ ^{com} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~ela~~ ^{ela} ~~cuida~~ ^{cuida} ~~e~~ ^e ~~também~~ ^{também} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~estão~~ ^{estão} ~~em~~ ^{em} ~~estado~~ ^{estado} ~~de~~ ^{de} ~~doença~~ ^{doença}. ~~Flávia~~ ^{Flávia} ~~é~~ ^é ~~uma~~ ^{uma} ~~muito~~ ^{muito} ~~simpatosa~~ ^{simpatosa} ~~e~~ ^e ~~dedicada~~ ^{dedicada} ~~o~~ ^o ~~trabalho~~ ^{trabalho} ~~com~~ ^{com} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~ela~~ ^{ela} ~~cuida~~ ^{cuida} ~~e~~ ^e ~~também~~ ^{também} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~estão~~ ^{estão} ~~em~~ ^{em} ~~estado~~ ^{estado} ~~de~~ ^{de} ~~doença~~ ^{doença}. ~~Flávia~~ ^{Flávia} ~~é~~ ^é ~~uma~~ ^{uma} ~~muito~~ ^{muito} ~~simpatosa~~ ^{simpatosa} ~~e~~ ^e ~~dedicada~~ ^{dedicada} ~~o~~ ^o ~~trabalho~~ ^{trabalho} ~~com~~ ^{com} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~ela~~ ^{ela} ~~cuida~~ ^{cuida} ~~e~~ ^e ~~também~~ ^{também} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~estão~~ ^{estão} ~~em~~ ^{em} ~~estado~~ ^{estado} ~~de~~ ^{de} ~~doença~~ ^{doença}. ~~Flávia~~ ^{Flávia} ~~é~~ ^é ~~uma~~ ^{uma} ~~muito~~ ^{muito} ~~simpatosa~~ ^{simpatosa} ~~e~~ ^e ~~dedicada~~ ^{dedicada} ~~o~~ ^o ~~trabalho~~ ^{trabalho} ~~com~~ ^{com} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~ela~~ ^{ela} ~~cuida~~ ^{cuida} ~~e~~ ^e ~~também~~ ^{também} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~estão~~ ^{estão} ~~em~~ ^{em} ~~estado~~ ^{estado} ~~de~~ ^{de} ~~doença~~ ^{doença}. ~~Flávia~~ ^{Flávia} ~~é~~ ^é ~~uma~~ ^{uma} ~~muito~~ ^{muito} ~~simpatosa~~ ^{simpatosa} ~~e~~ ^e ~~dedicada~~ ^{dedicada} ~~o~~ ^o ~~trabalho~~ ^{trabalho} ~~com~~ ^{com} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~ela~~ ^{ela} ~~cuida~~ ^{cuida} ~~e~~ ^e ~~também~~ ^{também} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~estão~~ ^{estão} ~~em~~ ^{em} ~~estado~~ ^{estado} ~~de~~ ^{de} ~~doença~~ ^{doença}. ~~Flávia~~ ^{Flávia} ~~é~~ ^é ~~uma~~ ^{uma} ~~muito~~ ^{muito} ~~simpatosa~~ ^{simpatosa} ~~e~~ ^e ~~dedicada~~ ^{dedicada} ~~o~~ ^o ~~trabalho~~ ^{trabalho} ~~com~~ ^{com} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~ela~~ ^{ela} ~~cuida~~ ^{cuida} ~~e~~ ^e ~~também~~ ^{também} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~estão~~ ^{estão} ~~em~~ ^{em} ~~estado~~ ^{estado} ~~de~~ ^{de} ~~doença~~ ^{doença}. ~~Flávia~~ ^{Flávia} ~~é~~ ^é ~~uma~~ ^{uma} ~~muito~~ ^{muito} ~~simpatosa~~ ^{simpatosa} ~~e~~ ^e ~~dedicada~~ ^{dedicada} ~~o~~ ^o ~~trabalho~~ ^{trabalho} ~~com~~ ^{com} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~ela~~ ^{ela} ~~cuida~~ ^{cuida} ~~e~~ ^e ~~também~~ ^{também} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~estão~~ ^{estão} ~~em~~ ^{em} ~~estado~~ ^{estado} ~~de~~ ^{de} ~~doença~~ ^{doença}. ~~Flávia~~ ^{Flávia} ~~é~~ ^é ~~uma~~ ^{uma} ~~muito~~ ^{muito} ~~simpatosa~~ ^{simpatosa} ~~e~~ ^e ~~dedicada~~ ^{dedicada} ~~o~~ ^o ~~trabalho~~ ^{trabalho} ~~com~~ ^{com} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~ela~~ ^{ela} ~~cuida~~ ^{cuida} ~~e~~ ^e ~~também~~ ^{também} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~estão~~ ^{estão} ~~em~~ ^{em} ~~estado~~ ^{estado} ~~de~~ ^{de} ~~doença~~ ^{doença}. ~~Flávia~~ ^{Flávia} ~~é~~ ^é ~~uma~~ ^{uma} ~~muito~~ ^{muito} ~~simpatosa~~ ^{simpatosa} ~~e~~ ^e ~~dedicada~~ ^{dedicada} ~~o~~ ^o ~~trabalho~~ ^{trabalho} ~~com~~ ^{com} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~ela~~ ^{ela} ~~cuida~~ ^{cuida} ~~e~~ ^e ~~também~~ ^{também} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~estão~~ ^{estão} ~~em~~ ^{em} ~~estado~~ ^{estado} ~~de~~ ^{de} ~~doença~~ ^{doença}. ~~Flávia~~ ^{Flávia} ~~é~~ ^é ~~uma~~ ^{uma} ~~muito~~ ^{muito} ~~simpatosa~~ ^{simpatosa} ~~e~~ ^e ~~dedicada~~ ^{dedicada} ~~o~~ ^o ~~trabalho~~ ^{trabalho} ~~com~~ ^{com} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~ela~~ ^{ela} ~~cuida~~ ^{cuida} ~~e~~ ^e ~~também~~ ^{também} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~estão~~ ^{estão} ~~em~~ ^{em} ~~estado~~ ^{estado} ~~de~~ ^{de} ~~doença~~ ^{doença}. ~~Flávia~~ ^{Flávia} ~~é~~ ^é ~~uma~~ ^{uma} ~~muito~~ ^{muito} ~~simpatosa~~ ^{simpatosa} ~~e~~ ^e ~~dedicada~~ ^{dedicada} ~~o~~ ^o ~~trabalho~~ ^{trabalho} ~~com~~ ^{com} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~ela~~ ^{ela} ~~cuida~~ ^{cuida} ~~e~~ ^e ~~também~~ ^{também} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~estão~~ ^{estão} ~~em~~ ^{em} ~~estado~~ ^{estado} ~~de~~ ^{de} ~~doença~~ ^{doença}. ~~Flávia~~ ^{Flávia} ~~é~~ ^é ~~uma~~ ^{uma} ~~muito~~ ^{muito} ~~simpatosa~~ ^{simpatosa} ~~e~~ ^e ~~dedicada~~ ^{dedicada} ~~o~~ ^o ~~trabalho~~ ^{trabalho} ~~com~~ ^{com} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~ela~~ ^{ela} ~~cuida~~ ^{cuida} ~~e~~ ^e ~~também~~ ^{também} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~estão~~ ^{estão} ~~em~~ ^{em} ~~estado~~ ^{estado} ~~de~~ ^{de} ~~doença~~ ^{doença}. ~~Flávia~~ ^{Flávia} ~~é~~ ^é ~~uma~~ ^{uma} ~~muito~~ ^{muito} ~~simpatosa~~ ^{simpatosa} ~~e~~ ^e ~~dedicada~~ ^{dedicada} ~~o~~ ^o ~~trabalho~~ ^{trabalho} ~~com~~ ^{com} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~ela~~ ^{ela} ~~cuida~~ ^{cuida} ~~e~~ ^e ~~também~~ ^{também} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~estão~~ ^{estão} ~~em~~ ^{em} ~~estado~~ ^{estado} ~~de~~ ^{de} ~~doença~~ ^{doença}. ~~Flávia~~ ^{Flávia} ~~é~~ ^é ~~uma~~ ^{uma} ~~muito~~ ^{muito} ~~simpatosa~~ ^{simpatosa} ~~e~~ ^e ~~dedicada~~ ^{dedicada} ~~o~~ ^o ~~trabalho~~ ^{trabalho} ~~com~~ ^{com} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~ela~~ ^{ela} ~~cuida~~ ^{cuida} ~~e~~ ^e ~~também~~ ^{também} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~estão~~ ^{estão} ~~em~~ ^{em} ~~estado~~ ^{estado} ~~de~~ ^{de} ~~doença~~ ^{doença}. ~~Flávia~~ ^{Flávia} ~~é~~ ^é ~~uma~~ ^{uma} ~~muito~~ ^{muito} ~~simpatosa~~ ^{simpatosa} ~~e~~ ^e ~~dedicada~~ ^{dedicada} ~~o~~ ^o ~~trabalho~~ ^{trabalho} ~~com~~ ^{com} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~ela~~ ^{ela} ~~cuida~~ ^{cuida} ~~e~~ ^e ~~também~~ ^{também} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~estão~~ ^{estão} ~~em~~ ^{em} ~~estado~~ ^{estado} ~~de~~ ^{de} ~~doença~~ ^{doença}. ~~Flávia~~ ^{Flávia} ~~é~~ ^é ~~uma~~ ^{uma} ~~muito~~ ^{muito} ~~simpatosa~~ ^{simpatosa} ~~e~~ ^e ~~dedicada~~ ^{dedicada} ~~o~~ ^o ~~trabalho~~ ^{trabalho} ~~com~~ ^{com} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~ela~~ ^{ela} ~~cuida~~ ^{cuida} ~~e~~ ^e ~~também~~ ^{também} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~estão~~ ^{estão} ~~em~~ ^{em} ~~estado~~ ^{estado} ~~de~~ ^{de} ~~doença~~ ^{doença}. ~~Flávia~~ ^{Flávia} ~~é~~ ^é ~~uma~~ ^{uma} ~~muito~~ ^{muito} ~~simpatosa~~ ^{simpatosa} ~~e~~ ^e ~~dedicada~~ ^{dedicada} ~~o~~ ^o ~~trabalho~~ ^{trabalho} ~~com~~ ^{com} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~ela~~ ^{ela} ~~cuida~~ ^{cuida} ~~e~~ ^e ~~também~~ ^{também} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~estão~~ ^{estão} ~~em~~ ^{em} ~~estado~~ ^{estado} ~~de~~ ^{de} ~~doença~~ ^{doença}. ~~Flávia~~ ^{Flávia} ~~é~~ ^é ~~uma~~ ^{uma} ~~muito~~ ^{muito} ~~simpatosa~~ ^{simpatosa} ~~e~~ ^e ~~dedicada~~ ^{dedicada} ~~o~~ ^o ~~trabalho~~ ^{trabalho} ~~com~~ ^{com} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~ela~~ ^{ela} ~~cuida~~ ^{cuida} ~~e~~ ^e ~~também~~ ^{também} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças} ~~que~~ ^{que} ~~estão~~ ^{estão} ~~em~~ ^{em} ~~estado~~ ^{estado} ~~de~~ ^{de} ~~doença~~ ^{doença}. ~~Flávia~~ ^{Flávia} ~~é~~ ^é ~~uma~~ ^{uma} ~~muito~~ ^{muito} ~~simpatosa~~ ^{simpatosa} ~~e~~ ^e ~~dedicada~~ ^{dedicada} ~~o~~ ^o ~~trabalho~~ ^{trabalho} ~~com~~ ^{com} ~~as~~ ^{as} ~~crianças~~ ^{crianças}

Z.H.B.A.14

Caderno II

Correção Relativa



Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores histórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma história, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

275/6.0

A História do Pedrinho

Esta uma vez uma criança chamada Pedrinho, ele morava numa zona simples na cidade da Praia.

Uma manhã a mãe de Pedrinho mandou-o para a escola e o Pedrinho não foi para a escola. A professora fez a chamada e o Pedrinho não estava na sala de aula então a professora perguntou para os alunos se não viam o Pedrinho e os alunos disseram não então a professora chamou os pais dele e perguntou-lhes porque que o Pedrinho não foi para escola e a mãe respondeu: "Eu mandei o Pedrinho para a escola a mãe foi para a escola e ela viu que o Pedrinho não estava lá".

A mãe perguntou para os vizinhos se não viam o Pedrinho e os vizinhos disseram que não viam o Pedrinho. A professora e os alunos perguntaram as outras crianças e as crianças disseram que não viam.

A noite o Pedrinho chegou a casa dos pais e eles perguntaram-lhe onde estava e ele disse que jogou o campeonato de futebol e ele disse que ganhou o melhor jogador e eles viraram-se felizes por sempre.

2II, B, A B.



Caderno II

Correção Redrativa

Situação de Integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores estórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamos", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

4.25/60

~~Amigos~~ O Amigo de Paulo

No dia 15 de Junho era o dia em que o Paulo fazia 8. Antes de chegar o dia o Paulo estava muito ansioso, pois naquele dia ia ter uma grande festa em sua casa. Por isso com alguns dias de antecedência e finalmente chegou o dia. A mãe já tinha esmaltado os amiguinhos dele.

Quando já era 16:30h a festa começou. naquela festa tinha de tudo (refrescos, jogos, brincadeiras, etc). Alguns amigos depois chegou na festa. O melhor amigo de Paulo, ele levou na mãe um grande presente.

O Paulo abriu e disse:

- Muito obrigado! Este é o melhor presente que já comi? De agora eu sei responder:

- De nada! É um amigo do melhor presente.

Depois de comtermos e falarmos a mãe trouxe-lhe o seu presente, era um carrinho grande que dava para cobrir os dentes. Ele ficou muito feliz e feliz que chegou de alegria.

Quando a festa acabou, ele levou durante a mãe fez-lhe o presente de boa noite ele disse:

Página 2/2

2110110

Caderno II

Associação Relativa



Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores estórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

3,75
60

O Reino Distante

Era uma vez ~~uma~~ cidade chamada cidade da Luz. Nessa cidade havia um rei que tinha uma filha linda que nem o sol se comparava a sua beleza. Uma noite ~~uma~~ e temerosa ela foi sequestrada por um bradeiro sem laboca. Anos se passaram e ainda o filho do rei ~~havia~~ desaparecido. O rei desesperado lançou uma ~~desafio~~ aposta de que quem salvar a sua filha ~~seria~~ recompensado com a mão ~~da~~ sua filha em casamento. Todos aqueles que tentaram ~~foram~~ desaparecer. Num reino distante havia uma criança cujo o nome era Daniel, tinha 9 anos de idade, ele era pobre mas ~~braveiro~~. Ao ouvir a notícia resolveu salvar a princesa e ter a sua mão em casamento. O pequeno Daniel partiu do seu ~~país~~ para a montanha do ~~Arondorada~~ montanha mais temerosa que já existiu. ~~Então~~ ele com sua espada feito de pau e o seu ~~bradeiro~~ de bradeiro. Ao chegar onde a princesa se encontrava havia ali o bradeiro sem laboca e disse o Daniel: - Salve a princesa de eu te ~~casamento~~ a boca. ~~Então~~ o bradeiro sem laboca partiu para cima do Daniel e Daniel bateu-o com a sua espada de pau na boca. ~~Desmaiado~~ o bradeiro sem laboca. Página 2/2

O Daniel salvou a princesa e se tornou o príncipe do rei e o rei como tinha prometido deu a mão da sua filha em casamento, e Daniel e viveram felizes para sempre.

210.11 A

Caderno II

Concurso Relevativa



Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores estórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

30/6.0

^{também 13 anos}
 Olá, meu nome é Calvin Anderson Pereira, a 6 ~~meses~~ ~~atrás~~ eu tive um acidente (caí) quando estava a andar de bicicleta com uns amigos e eu (deixei) ~~(deixei)~~ ~~(deixei)~~ deslizei - me e caí no momento felizmente eu e meus amigos tínhamos telemóveis conseguimos telefonar ao hospital.

Quando cheguei ao hospital fiz uma radiografia à minha perna direita e vi que tinha uma fratura em 3 partes da perna, aí voltaram-me para um amigo com cara de coitadinho ~~(caí)~~ ~~(caí)~~ Colástica e disse:

- É desta que vou andar com gesso, hehe...
 Depois de levar uma anestesia geral eu não parava de me rir, o que levou 10 minutos, mas a anestesia demorou 3 horas a passar.

Passei 3 meses de cama, no tempo de aulas mas não heusses que não tive aulas, eu tive que ter aulas por computador, isso não é agradável, DE TODOS

mas pelo lado positivo que é ótimo foi o facto de poder voltar a andar, andar de bicicleta e poder estar com os amigos sem os fazerem vir até ao hospital, ou seja foi uma ótima experiência!



7.5.0.11

caderno II

Carreio Relativa

Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores estórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

2.75/6.0

O menino Luis

Em um certo dia o Luis levantou-se da cama com
"dor" foi ao Hospital Agostinho Neto para ser
consultado. Antes de sua vez ficou o business
com o seu irmão e o sua irmã, quando
for todo lado e quando chegou a sua vez teve
de entregar ao enfermeiro de perguntas - ligue
se ele está bem. O enfermeiro respondeu: - sim senhora.
A enfermeira começou a trabalhar, disse isso
contate uma vez por semana.
Alguns dias depois o Luis já não tinha
dor e ficou muito contente.

A198 & II



Caderno II

Contos Relevantivos

Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores histórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma história, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

3,5/6,0

Orlamfa Apaixoadada

Era uma vez uma menina, muito bonita, ^{que se chamava Ana.} Ela andava a procura de um namorado. Ela era medinha tinha 10 anos e gostava de ficar na janela, dizendo que andava a procura de um namorado. Um dia apareceu um rapozinho chamado Rui, ele passou ~~para~~ ^{na} frente da casa da Ana. Ela, ao ver este rapoz ficou logo apaixonada.

Ele tinha a mesma idade, tinha os olhos azuis e era bonito. Ela ao ver este rapoz fechou a janela, entrou no seu quarto, pegou um pedaço de lã e começou um lenço branco, do tamanho ~~de~~ ^{para a} janela de noite. O rapoz ao passar ~~para~~ ^{na} frente da janela a menina jogou o lenço branco no chão pensando que o rapoz ia apANHAR-lo. Ele viu a menina jogando o lenço no chão e de repente não apANHOU. A menina ficou tão triste que saiu da janela dizendo que nunca mais iria ficar na janela. Passado alguns dias o rapoz resolveu ir a procura da menina e ela não queria saber mais dele.

Então o rapoz ficou tão triste que todos os dias ia a janela da Ana vendo sempre ~~ela~~ ^{ela}. O rapoz ficou a pedir-lhe desculpa, e implorava-lhe ~~que~~ ^{que} um dia a menina resolveu desculpar-se. O rapoz ficou tão feliz que os dois viveram felizes para sempre.

Orlamfa Apaixoadada Página 2/2

A 20 2II



Caderno II

Criatividade Relativa

Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores estórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

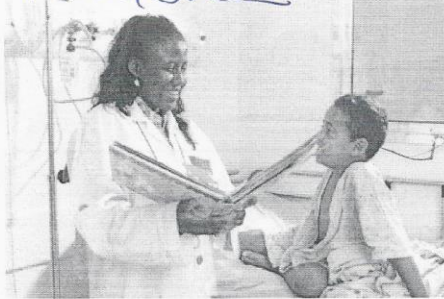
- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

3.º/6.º

A criança veio a vida. Ele tinha 8 anos. Era um menino, uma criança que se chamava Edmilson. Ele e o seu irmão mais velho estavam a brincar em cima da casa. O Edmilson estava a correr do seu irmão para mão o apagar estavam os brinquedos espalhados por todo o lugar em cima da casa, então (ad) o Edmilson encorajou a mãe dos brinquedos e ele caiu. ~~da casa~~ A casa tinha uma porta de fecho. Quando o Edmilson caiu o irmão esqueceu e logo de gritou o Edmilson, Edmilson? O Edmilson já estava na uma baixa, o irmão mais velho correu para o docas, logo chegou chamou a mãe a mãe veio soluou o filho e logo o Edmilson desentou, e amãe logo levo para Hospital e o médico diz ele quebrou o torso tem algum sim sim enternado e volto para casa e o irmão logo abraçou e o Edmilson contou como correu quando ele estava enternado, logo eles construíam a brincadeira de novo, escriu e a mãe lhe levo para uma lhu contou uma história e ele acabou. Eles vi veram feliz para sempre.

A22, B, E, I

Caderno II



Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores estórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

era uma vez duas crianças, um rico e outro pobre. O menino rico, morava numa mansão tão enorme, e o pobre, morava numa casa feita de chapas, e a sua família não tinha muitos bens.

Um certo dia, a mãe do menino pobre mandou-lhe ^{buscar} lenhas para cozinhar, e o menino foi e quando ele passava no rio, viu um menino rico brincando numa mansão. Por um minuto, e depois foi apanhar lenhas, e no volta perguntou ao menino rico se ele podia brincar com ele, o rico respondeu que sim, e o pobre jogou as lenhas ao chão e voltou.

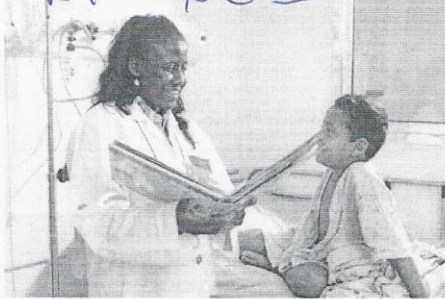
A mãe do menino pobre ficou tão preocupada porque a filha não tinha voltado para casa, decidiu procurar-lhe. Quando a mãe viu o seu filho dentro de uma mansão não acreditou, mas depois ele chamou o seu filho e perguntou o que que ele estava a fazer numa mansão, e o menino pobre respondeu que estava a brincar com o seu novo amigo.

E a mãe tão admirada perguntou o menino rico se era verdade, e o menino respondeu que sim.

Quando eles acabaram de falar o menino rico convidou-lhes para jantar com eles, e eles foram. Jantaram, conversaram, fizeram vários jogos e depois os pais do menino rico levaram-lhes para

A 26 P. 2 I

Caderno II



Situação de integração: O serviço de Pediatria (Urgência e Internamento) do Hospital Agostinho Neto (HAN), em parceria com o Ministério da Educação, Família e Inclusão Social, pretende lançar um concurso às escolas secundárias de Cabo Verde no sentido de os alunos criarem histórias para serem contadas às crianças hospitalizadas do referido serviço. As melhores estórias serão organizadas num livro. O projeto, em princípio, será dominado "Contamor", na perspectiva de que o "livro é um amigo" e de que cada história será entregue ou contada àquelas crianças com amor.

Tarefa: O desafio do concurso foi lançado! Para participar no concurso, cria uma estória, que procura seguir às seguintes instruções:

- Ter como personagem principal uma criança;
- Ser divertida;
- Ter um final feliz.

O Sombro Que Virou Realidade

Era uma vez uma menina chamada Antónia
então um dia a mãe descobriu que estava grávida e
ficou muito contente, aí se passaram os meses, então
chegou o dia do bebé nascer, então quando o bebé nasceu
ela nasceu com muitas manchas vermelhas
e no corpo, então como pai era
americano ele fazia tudo o que era ao seu alcance. Para
acabar com aquela mancha, então um dia eles foram
a uma consulta e eles disseram que só podiam tirar essa
mancha quando a menina tivesse 3 meses. Então se passa-
ramo tempo, quando a criança saiu para brincar a outros
crianças gostavam com ela, ela sentia-se triste
mas apesar de tudo ela brincava, vigiava, os pais
já não passavam a fazer tudo o que uma criança merecia
fazer, mas a Antónia tinha um sombo um sombo
de tirar as manchas, perguntava para o pai quando
iria tirar essa mancha e o pai dizia para não se preocupar
que logo se chegava então como passou e finalmente
chegou o dia e que ela ia tirar as manchas então
ela foi tirada e tudo acabou sem ela chegou a casa e ela
já não tinha mais manchas para que todos os dias
quando ela saía todos ficavam em pé e os pais e irmãos
que qualquer problema que a pessoa tem de qual quer maneira
na eles não se preocupam e eles ficam com medo de que ela não amei

Data: 15/06/2016
Ano Letivo - 2015/2016

Escola Secundária Abílio Duarte
E-mail: bsc@abduarte.net tel. (238) 262 95 90 Fax: (238) 262 85 51
Prova Intermediária de Integração

Língua Portuguesa
Tempo: 50 minutos
7º Ano de Escolaridade
3º Trimestre

Nome: Neusa Helena Gomes Lima N.º 4 Turma: 9º E

A/O prof.º W. Pinz

Classificação: 10.0

2º II, 7. Aol

C. Relativa

- A Família

- Um certo dia havia um rei muito curioso de moradia num castelo com a sua família. Eles moravam com a sua filha que chamava Vânia e com a sua mãe e o seu pai que chamava Maria e Pedro e a Rainha a mãe da Vânia. E a sua família eram muito divertida, e entre outros brincadeiras e eles têm um cão que são animais de estimação. E a partir daí que a Vânia foi para escola e a professora perguntou:

- como tu chamas - Vânia!
- Qual é a sua idade - 13 anos
- Onde tu moras - um castelo
- Como a tua mãe chamas Maria
- O teu pai - Pedro
- E os seus grandes parentes chamam ou avós - Maria e Pedro.

E daí que eu comecei no dia da minha escola eu conheci muitos amigos e meus melhores amigos são:

- Neusa
- Saisa
- Liliane e os meus melhores amigos são - Marcio não foi a concordância Saisa e Liliane e Halick entre outros. A minha conclusão que eu fiz desse história que um dia o Rei era muito curioso e morava num castelo.

Beijinhos para a minha família e amigos.

Nome: Alina Patrícia Simões Torres N.º Turma: E

A/O prof.º 1.º.º.º

Classificação: 3.5
 Cos. Relativa

7.º.º.º

A minha família

A minha família é muito separada normalmente nós não reunimo-nos não, algumas férias, como ir à Brásia no calor a nossa família não é forte e nem fica quem de um tem compaixão com os outros que não tem. Também muitas famílias que muito longe, por isso, quando tivermos tempo vamos conhecer e nem temos dinheiro para viajar para onde nos os heróis depois partir pelas costas de Santiago.

alguns fins de semana
 E algumas fim de semana não visitar o meu irmão na sua casa porque a mulher que está grávida e quando ela tiver filhos namorados ficar mais aberto deles ainda. Eu amo-o ali e ele era o meu irmão que eu mais gostava.

Então eu aprendo que a gente tem de abraçar juntos com a sua família. Tem muitas famílias que não curta a sua família por causa de cores se elas foram brancos e o seu primo negro eles não amam como ama o seu outro primo como o dele.

 Data: 15/06/2016 Ano Letivo - 2015/2016	 Escola Secundária Abílio Duarte E-mail: eseculmar@esabdm.com tel. (238) 262 95 90 Fax: (238) 262 95 51 Prova Intermédia de Integração	Língua Portuguesa Tempo: 50 minutos 7º Ano de Escolaridade 3º Trimestre
---	---	--

Nome: Ana Luísa Almeida de Lima Nº 5 Turma: 7º E

A/O profº W. N.

Classificação: 10,3

2.º II, 7 A03

C. Relativa

Minha Família

Era uma ^{vez} uma família grande, unida e bonita. Aquela família tinha três (3) filhos duas (2) meninas e um (1) rapaz e nesses tempos lindos. O nome da minha irmã é Elisa e o nome do meu irmão é Wagner. Os meus pais chamam-se ~~de~~ Albertina e Giléstino. Moramos numa casa grande e confortável. A minha irmã Elisa tem 5 anos e o meu irmão Wagner tem 9^{anos} e eu tenho 12 anos. Elas somos uns irmãos muito unidos e amigos ^{uns} ~~de~~ outros. Um dia ~~de~~ meus pais fomos fazer um passeio. Quando chegamos a casa descansamos para o dia seguinte.

- Então estavam muito divertidos - disse a minha irmã Elisa muito contente.

- Sim muito divertido - disse o meu irmão Wagner.

A conversa que falamos estávamos na sala.

Nome: Liliane Patrícia Leme da Ulhoa Nº 20 Turma: E

A/O prof.º 18.º

Classificação: 13.5
C. Integ. Textual
Relativa

EII, 7 A04

Et. Família da Mariana

Era uma vez uma ^{mulher} muito pobre que vivia três pessoas a mãe que se chamava Maria, o pai que chamava Mário e a filha que se chama Mariana. Chegou numa época que o Mário teve um acidente de carro ele falhou-se e essa família ficou muito triste porque era esse homem que alegrava essa família. Quando o Mário morreu a Mariana frequentou a escola, ela era pobre mas ela (Mariana) era muito inteligente. Mariana frequentou a primária ~~possu~~ ^{passou} todos os anos, frequentou o liceu ^{passou} todos os anos, ela queria o curso de Psiquiatria para ajudar as crianças que estão doentes, ela fez o seu curso, fez a sua formação e seu mercado de trabalho no hospital de Sagres. Ela teve um bom trabalho e tem uma boa casa que ela mora. Ela e a sua mãe até que um dia a Mariana encontrou um rapaz da idade dela, eles se conheceram e viveram muitos anos juntos até que um dia eles decidiram planejar as suas vidas para casar e ter filhos. Passado um mês eles se casaram e tiveram uma filha que se chama Paulinha. Eles viveram felizes para sempre e muito felizes.

Assinatura

Assinado?

Leme da Ulhoa

Nome: Márcio Mendonça Lopes Moreira Nº 20 Turma: 7.º E

A/O prof.º W. A. B.

Classificação.: 16.0

III, 7 AOS

O. Relativa

"A família"

Bom dia Rafael! Eu tenho um trabalho de grupo que é para dizer a importância da família, então te pergunto, o que achas que é a família?

Bom, para mim a família é um conjunto de pessoas (pai, mãe, irmãos, etc) e pessoas também que não são familiares...

Também acho que é isso: disse o Pedro.

Mãe também é uma bênção de Deus que foi dada a nós, por onde damos transmitidos os valores, direitos e deveres e o amor - disse a Glória cheia de sentimentos.

Como é a sua família Glória? Perguntei a ela.

Ela respondeu: a minha família é grande, amorosa e carinhosa e também religiosa.

A minha família também é assim, também preocupada com os meus estudos e tudo: respondi eu cheio de carinho pela minha família.

Mãe nem sempre as famílias são assim - disse o Pedro: outros batem nos seus filhos, outros tem filhos muito cedo e nem têm complexos de ciúme e inveja (filho).

Que história - disse o Rafael: ainda bem que eu não sou um deles.

Agora há instituições que ajudam estas famílias: disse a Glória, sim como é «Planeamento familiar»? respondeu eu: esta instituição ajuda na preparação de um futuro para os casais e também diminuem o número de mortos por ano.

A família é muito importante para o desenvolvimento dos crianças.

Márcio Mendonça (in escola)

 Data: 15/06/2016 Ano Letivo - 2015/2016	 Escola Secundária Abílio Duarte E-mail: liceu@abilio.com tel. (238) 262 45 90 Fax: (238) 262 85 51 Prova Intermédia de Integração	Língua Portuguesa Tempo: 50 minutos 7º Ano de Escolaridade 3º Trimestre
---	--	--

Nome: Cararmem Fernandes Nº 8 Turma: 7º E

A/O profº W Pinb Classificação: 17,5

Eu, 7, A06

C. Pelevatiro

Amimha família

Para uma vez a terra onde eu vivia "a terra das famílias."

lá era uma terra muito divertida, pois lá havia respeito uns pelos outros, pois a cada vez que nasce um membro da família eles davam o respeito, amor e tudo que precisavam para ser uma boa pessoa na sociedade.

Foi assim que aconteceu comigo desde pequena.

A minha família é simples e rica de amor.

Mas um dia a minha mãe disse:

Cararmem, vá na fonte buscar água.

Sim mãe - eu respondi - com alegria.

Quando cheguei na fonte, encontrei uma grande fila, fiquei a esperar a tempo até que eu cheguei a primeira, e logo chegou um homem e disse:

Deixa-me pegar água ~~na~~ meu burro.

Isso, agora é minha vez - eu respondi gritando.

Fui para casa e contei a minha e ao meu pai e disseram-me:

Agiste mal, mesmo sendo primeira a tinhas que respeitar o Semhar.

Então nunca mais vi aquele Semhar para lhe pedir desculpas, mas sei que a minha família tinha grande importância nestes momentos.

Cararmem Fernandes 7º E

br

 Data: 15/06/2016 Ano Letivo - 2015/2016	 Escola Secundária Abílio Duarte E-mail: liceuabduarte@abduarte.com Tel: (238) 262 95 90 Fax: (238) 262 85 51 Prova: Inter-média de Integração	Língua Portuguesa Tempo: 50 minutos 7º Ano de Escolaridade 3º Trimestre
---	--	--

Nome: Luís Ferreira Lopes Faria N.º 12 Turma: 1

A/O prof.º W. N. J.
7A07

Classificação: 18.0

O. Relativo

A importância da família

Eu uma vez tinha uma família muito bonita, todos respeitavam uns aos outros. Na família havia só felicidade, respeito, e carinho uns pelos outros. Um dia eu fui para a escola, então a professora Gleidil mandou para todos os alunos fazerem uma composição em casa sobre a família. O dia acabou e eu fui para casa, perguntei para a minha mãe o que ela sabia sobre família, e a minha mãe respondeu:

- filha eu sei que família é um conjunto de pessoas, que se amam, respeitam e vivem uns com os outros. E eu disse obrigada mãe, agora vou escrever no meu caderno. Então logo depois no dia seguinte eu fui para a escola bem cedo. A professora chegou na sala de aula e perguntou aos alunos:

- quem fez o trabalho de casa que eu pedi ontem?

E eu respondi:

- eu professora, eu fiz e a minha mãe me ajudou a fazer. O meu colega também disse: - eu também professora Gleidil.

A professora disse: - Deixa eu ver o que vocês fizeram de especial. É quando eu e o meu colega que se chama Diego, fomos mostrar o trabalho, o dia acabou e fui para casa muito feliz porque a professora gostou do meu trabalho. E quando cheguei em casa a minha mãe fez uma surpresa para mim, que ^a aquela surpresa era todas as memórias da família reunidas na minha casa.

 Data: 15/06/2016 Ano Letivo - 2015/2016	 Escola Secundária Abílio Duarte E-mail: liceuabduarte@hotmail.com tel. (238) 262 95 90/ Fax: (238) 262 85 51 Prova Intermédia de Integração	Língua Portuguesa Tempo: 50 minutos 7º Ano de Escolaridade 3º Trimestre
---	--	--

Nome: Saísa Martins Barros N.º Turma: 7ºE

A/O prof.º 18.02
2II, 7 AOB

Classificação: 19,0

C. Rebelativa

Um novo membro na família

Um dia, de manhã, estávamos todos reunidos na mesa para o pequeno almoço (eu, a minha mãe e o meu pai), e alguém bateu na porta.

- Saísa, abre a porta! - disse a minha mãe.

- Já vou! - disse eu.

Quando abri a porta... - Um bebé! - disse eu.

- Mãe, pai! - Um bebé! - disse novamente.

A mãe e o pai correram até a porta, e disseram:

- De quê? - perguntaram os dois.

- Não sei, quando abri a porta, encontrei só o bebé.

- Podemos ficar com ele? - perguntou a mãe ao pai.

- Sim. - disse o pai.

- Vai ser um novo membro na família. - disse a mãe.

- Agora seremos quatro, uma linda família. - disse eu.

- Qual será o nome dele? - Perguntou a mãe.

- Eu gosto de Davi. - Disse o pai.

- Eu também. - disse a mãe.

- Então ficará Davi. - disse o pai.

Desde aquele dia, ele cresceu juntamente conosco, como se fosse o meu irmão de verdade.

Nome: Luíthia Namula Évora Soares Nº _____ Turma: 7EA/O prof.º 17/12/17Classificação: 13,5EE, 7 A09C. ProlativaEu e a minha Família

Eu morava numa cidade com a minha família. Era uma família muito unida, humilde e pobre. Bem eu morava com a minha ^{mãe} e o meu pai numa casa pequena e aconchegante. Eu estudava numa escola chamada Escola Secundária Abílio Duarte, ela era grande e segura. Mas todos os dias os meus pais me davam conselhos de como comportar ^{me} na escola e diziam:

- Filha respeta sempre os professores e colegas e comporta-te bem nas aulas, e eu respondia:

- Sim mãe, vou comportar-me bem, tá bom.

Eu ia à escola ~~em~~ ^{entrando} às 7:30 e saía às 12:30, era assim todos os dias, mesmo no domingo era dia de descanso.

Quando eu chegava em casa minha mãe me perguntava:

- Como foi as aulas filha? E eu respondia:

- As aulas foram boas graças a Deus mãe! E a minha mãe respondia:

- Que bom então!

Eu tinha uma melhor amiga chamada Eliane que ia todos os dias a minha casa estudar comigo. Ela passava a tarde inteira estudando comigo, porque no dia seguinte tínhamos teste.

E quando chegava à noite eu jantava ~~em~~ ^{na} mesa e depois ia para o cama dormir chulo de carimbo com os meus pais, eu sogra, com a minha família.

FIM

 Data: 15/06/2016 Ano Letivo - 2015/2016	 Escola Secundária Abílio Duarte E-mail: liceu@almarejo@hotmail.com tel. (238) 262 95 90 Fax: (238) 262 85 51 Prova Intermédia de Integração	Língua Portuguesa Tempo: 50 minutos 7º Ano de Escolaridade 3º Trimestre
---	---	--

Nome: Karime Luches Da Rosa Nº Turma: 7:e

A/O profº H. M.

Classificação: 120

2 II, 7 AM

C. Relativa

"A minha família"

Era uma vez tinha uma família
 que morava numa aldeia bastante
 da cidade. Era uma família grande
 e unida, um dia o pai, Victor, decidiu
 levar a família acampar num
 lugar que ficou junto ao um lago de
 Ciste e então eles decidiram sair da
 aldeia por alguns tempos para viverem
 uma nova aventura. A mãe, Lúcia e as
 duas filhas, Katia e Karime começaram
 a arrumar as coisas e andaram por
 saber como é o lugar que eles vão acampar
 e logo ao amontecer, eles foram acampar
 e quando a família chegou naquele
 lugar eles se surpreenderam. Era um
 lugar lindo, era verde e lá havia muitos
 cisco no lago a manhã e logo eles começaram
 a armar as tendas para poderem
 ficar durante aqueles que vão ficar lá. Logo
 ao amanhecer eles foram passear no
 parque e lá a Katia e a Karime fizeram
 uma nova amizade. Eles conheceram o Adilson
 mas a família do Adilson era pobre e
 então os pais da Karime e da Katia decidiram
 levar o Adilson para casa e assim aquela
 família ficaram muito felizes com a chegada
 de um novo membro da família e
 assim eles regressaram para casa felizes.
 Eu amo muito a minha família porque
 eles me ensinaram muitas coisas boas.

Nome: António Rodolfo Soares Cunha Nº 6 Turma: 7-E

A/O prof.º W. V. B.

Classificação: 9.0
C. Relativa
C. Inter-textual

ET, 7 A 12

As minhas famílias
 As minhas famílias tem uma boa oportunidade de conhecer alguns pais. E o Rafael disse: lah António como são a tua família? E os meus irmãos respondem: lah. As nossas famílias são mais ou menos "pote" porque? Porque? Porque a maioria da nossa família estão com "sambolos" de companhia e o meu Pai não está muito bem. Porque? António.
 Ontem ha noite tomou um tiro de uma arma muito perigosa e está internado há um mês. Oi António!
 Oi Adylsem como que está a tua família? está muito bem. António há tua família é uma família muito grande. Alargado Adylsem! A minha família é muito bonita porque considero em um conjunto e é contido por 12 pessoas, as minhas avós é muito grande chega a ser a minha família. E os membros família é uma família muito folgada por pessoas desenhadas e é uma família com grandes desenhamentos.
 Rafael e tu? Não vai representar a tua família?
 A minha família é uma família com muitas frealhas nos trabalhos e o meu Pai está na rodia a 5 anos.
 Porque Rafael?
 ele matou 2 pessoas que foram no andar na nossa casa e o meu Papai deu a noivas 1 e meu Pai Batou o Pai de Salam e Batou nele e acabou de morrer e foi a casa que o meu Pai foi a rodia.

António Simão 7-E

Seja sua coerência e esser !!

Nome: Vitoriano Dias de Fina Nº 23 Turma: 7E

A/O profº 1º.º

Classificação: 3.0

7.º, 7.º A 13

C. Rebelato

de minha família

era uma vez uma família que eu gostava muito dela. Eu tinha um pai, uma mãe e os meus irmãos. Eles eram muito importantes para mim, eles me ensinaram a ler, a escrever e a contar. Como gostava muito muito e amava-os muito. No dia da minha mãe e o meu irmão resolveram me dar um livro de história e eu fiquei muito contente com aquele livro e o meu irmão disse: "Aquele livro que eu comprei para ti para ensinar-te a ler e a escrever e ter uma vida melhor". No dia seguinte, eles me resolveram me colocar numa escola eles me disseram que a escola que eles me estão a colocar é para mim não é para eles e eu disse: "A escola que tem de me ajudar do meu futuro". Muito dia a minha mãe resolveu a dar um filho para poder ter uma família completa e ela tem uma filha que chama Vera e ela é doce, simpática e inteligente que sabe ajudar.

A minha mãe e os meus pais eles tem sempre os momentos para falar com mim para poderem dar carinho e me ensinar a aprender. Eu acho que a minha família é muito bonita e feliz. Eles me ensinaram a ser uma criança sem família não é nada não tem amor e nem carinho e é por isso que estão sem

Data: 15/06/2016 Ano Letivo - 2015/2016	Escola Secundária Abílio Duarte E-mail: liceu@abduarte.pt tel. (351) 262 95 900 Fax: (351) 262 85 51 Prova Intermédia de Integração	Língua Portuguesa Tempo: 50 minutos 7º Ano de Escolaridade 3º Trimestre
--	---	--

Nome: Fernando Monteiro Lima Nº 1ª Turma: 7ª

A/O prof.º Wind
7. II, 7. A14

Classificação: 10,7
C. Relativo
C. Integ-Textual

*conila

Amizade familiar é um conjunto de pessoas que mais gosta.
 Era uma vez, uma família constituída por três pessoas,
 O meu pai e Emanuel ja amizade mais a Ele no, e eu e o irmão ^{o meu irmão}
 Eles moravam numa zona chamada do ~~rio~~ Bela Vista.
 Um dia no qual houve uma festa de aniversário e foi convidada
 a festa de aniversário ficou mais animada por que todos os ~~fatos~~ amigos
 tinham fantasia, e foi muito de piada!, era fim da festa todos
 foram feliz para casa, achando que era o dia mais feliz das suas vidas.
 Em minha casa o meu amigo estava feliz, alegre cantando
 piadas e histórias, e no dia seguinte o tempo está chuvoso e ventoso,
 e todos os meus amigos estão muito contentes, por que não
podem ir brincar com os amigos, e eu pergunto para os meus
 pais no Pude ir brincar na casa dos meus amigos e da disse
 que não posso ir porque havia muita chuva e vento.
 E no dia seguinte eu de foi linda e as horas de o meu dia
 de eu foi brincar na casa de alguma dos meus amigos etc.
 disse tem que foi brincar.
foi brincar na casa de meus amigos mais feliz, e encontrei
 todos os meus amigos na casa dele rimo e se divertindo
me mais disparado que outra vi.
 E no ultimo dia de férias todos estão com promido
ambos escolas.
 E no dia de aula eu encontrei no meu turno
 quase todos os meus amigos e se vi meus
 Felizes para sempre.

FIM

fugiu um pouco do tema: Meus amigos
ortográficos e uma caligrafia!

Nome: Mário Ricardo Alves Fortes Rodrigues Nº 24 Turma: 7º E

A/O prof.º W. A. D.

Classificação: 13-2 C. Relevativa

EII, 7, A15

A viagem da família Rodrigues

Éra uma vez uma linda família chamada família Rodrigues. Nós morávamos numa linda casa em S. Vicente, éramos uma família pequena, família composta por três pessoas.

Até que o meu pai decidiu que se eu passava de ano nos ~~passos~~ jamais passar férias no Brasil.

Eu fiquei muito contente, mas minha mãe não. Então quando ela chegou em casa, eu disse-lhe:

- Mãe o pai disse que se eu ~~passava~~ passava de ano nos vamos ao Brasil!

Minha mãe respondeu:

- Mas não sei se vou poder ir.

A eu perguntei:

- Porquê?

Ela respondeu:

- Porque eu sou de estar no trabalho.

Meu pai disse:

- Não tenho mais pedir férias?

E então ela concordou pedir férias e eu passei de ano e fomos a viagem.

A viagem eu senti sede e pedi as quixentes de bordo para trazer.

Quando nós chegamos no Brasil eu estava muito feliz, nós fomos ao hotel e tomei muitas lanheta de nestlé na hotel.

 Data: 15/06/2016 Ano Letivo - 2015/2016	 Escola Secundária Abílio Duarte E-mail: EscolaAbilioDuarte@hotmail.com Tel: (238) 262 95 90 Fax: (238) 262 85 51 Prova Intermediária de Integração	Língua Portuguesa Tempo: 50 minutos 7º Ano de Escolaridade 3º Trimestre
---	---	--

Nome: Doroteia de Pinha Timas

Nº da Turma: 7ºE

A/O profº

W. Pinto

Classificação: 14.0

C. Rebelina

7ºE, 7, A 16

A minha família

Certo dia, tinha festa muito festejada em toda a minha família que é o ano novo a minha família realizou uma festa em que tinha comida salgada, doces e entre outras, e também pessoas como minha avó, avô, minha mãe, meus tios, tias, meus primos e também meu padrasto e meu avô desse para comermos a atacar a mesa, fomos descansar depois fizemos algumas brincadeiras e tiramos fotos. Mas lá tinha um problema, tinha falta de um membro da família que era mas um tio meu que chama paulo. E eu disse aos meus tios que estavam lá para fazerem uma homenagem ao paulo. Então eles fizeram e quando fizeram a homenagem fomos ao plateau, e lá brincamos também, comemos, tiramos fotos e tivemos uma surpresa o paulo estava ali, outros choravam e outros impressionavam com a surpresa. Pois eu sabia que ele estava em Cabo Verde. E eu disse que eu queria falar com ele em particular.

EU - Quer tal paulo você gostou da coisa que fizemos.

EL - Sim Dário gostei muito foi bacana.

EU - Eu também gostei.

EL - E agora Dário ^{chamamos} dizer a eles.

EU - Então! eu vou falar a eles que eu sabia que você estava aqui.

EL - Eles vão perguntar porque você não lhes disse?

EU - Eu vou dizer que eu queria fazer uma surpresa.

EL - Dário você é esperto mesmo.

EU - Não só eu você também.

EL - Vamos pra lá.

EU - Vamos.

Nome: Erica Tatiana de Carvalho C. Nº _____ Turma: 7E

A/O prof^o: W. B. D.

Classificação: 7.0

C. Relevância
C. Inter-textual

7E, 7, A17

~~Éa tem família feliz~~

~~Éa uma família feliz~~

A minha família é feliz. Hoje eu com a minha família vamos viajar para Portugal. Eu iremos com as minhas amigas de sempre a Ana e João e Tatiana e Tati e um dia vamos para mercado para comprar legumes e nos vamos um cão que chamava Fato e eu e Ana e Tatiana cuidamos ^{ela} com amor e carinho. que um dia pare se no feed back que tinha desaparecido um cão que era fato eu ^{chamei} com para a Ana e ela disse, eu cuida do meu cão com muito carinho e que eu tenho uma coisa para falar porque se me entregou o meu ^{cão} o que se ^{com} para me dar? eu com um ^{cão} e ^{eu} e eu não feli de da porque eu vou viajar, não tem ^{com} para criar ^{ela}. Eu muito obrigada por me dar o ^{cão}. ^{sem} para gal ^{um} dia eu ^{com} que ^{chamava} Tatiana e o fato ^{se} ficou feliz porque tinha um ^{com} humano. A minha casa não tinha muito conforto mas eu tem um família muito feliz. A minha casa é pequena mas tem 2 salas 2 cozinhas 2 cora de banho 2 quartos e 2 quarto e lugar para criar animal. Tatiana fala um pouco da sua casa a minha casa muito pequeno com 1 de cada cozinha, casa de banho, quarto, sala, quarto. Eu Tati eu morei com Tatiana, tu com Tatiana são irmãs? sim de de mulher mãe de pai mas a sua família não é feliz, sim eu tenho distância casa Beijo

é um muito era otográfica

Nome: Alexandre Barros Almeida N.º 2 Turma: FE

EII, 7, A10

A/O prof.º

10/20

Classificação: 6,0

C. Relativizar
C. Inter. - textual

Um texto sobre a família:

Para ter uma família é que os pais são e a filha tem de
compartilhar para ter família, também para ter família tem de e a primeira
família que educa e prepara os filhos para a vida malbarata
A casa onde os meus familiares moram não tem muita família
mas tem família mas muita memórias principalmente as minhas primas
e os meus primos eles são muito familiares.

Quando para ter uma boa família, com uma boa filha, tem de
saída, educação e formação para que os filhos sejam em que os pais os
tratando após as condições sociais como os meus familiares e também nos dá
a minha família que tem que compartilhar com outras pessoas que se não são de
mesma casa com outras de casa, ou de outras casas que não são familiares com
elas e que são familiares e as interagir com as outras pessoas da sociedade ou
também nos ambientes familiares em que não podem compartilhar com familiares desde
ser e também comparto bem com a família.

Em que a família é a primeira escola para os filhos, e também não são
para a filha também para os pais para de outras coisas em que compartilham
as outras e que se partilhadas com os filhos e também em que a família é uma
parte que não vai ser das filhas e não são os pais e as outras com as
minhas.

Deu que treinar a caligrafia,
muito caro pedagógico, mas tem
concordância!!!

Nome: Elvira Maxine Gemes N.º 13 Turma: F

A/O prof.º W. N.

Classificação: 3.5

EII, 7, A19

2. Relevância
2. Inter-textual

~~A minha família é grande linda.~~ A família mais linda do mundo
~~era uma vez uma família linda~~ onde vivia minha mamãe, Kátia, Pápa, Wilhem.
Então eles eram uma família muito linda (Então)
~~pequena~~ certa dia, a minha Kátia, que era o mais
pequeno da casa. Então um dia ela apareceu com um
rapaz muito lindo e então o muito tempo eles tiveram
uma bebé muito linda então a Kátia nasceu em
casa do marido dela. O irmão do Kátia que era
Wilhem foi para casa deles ele disse eu já tenho
uma família completa. A minha Pápa respondeu agora
eu já tenho uma família completa com esta bebé a
família ficou formada como a solinha, irmãos,
e a dadia. Então o mamão da Kátia disse a mãe
da Kátia que ~~o zela~~ que a família dela é muito
pequena e a Pápa disse: como a minha mamãe e
~~eu quero~~ tem que ter uma família pequena porque
eu tenho um quarto, um colchão e um talha e um
espinha não dá a viver outra família. Porque se eu
tiver uma grande família a minha mamãe seria mais
grande, mais eu tenho uma família linda de verdade.
e então a conversa ~~terminou~~ terminou.
e eles têm uma família linda, têm uma linda
mas pequena eles não tinham condições mais
eles eram uma família reunida na qual mamãe
gostei que eu tivesse uma família como esta.

Obrigado!!!

Texto um pouco confuso.

Nome: Helencinda Arlindo Soares J. Loureiro Nº 8 Turma: 7º C

A/O profº VBin

Classificação: 12,0

ETI, 7, A20

P. Retrativa

Na Minha Família

Este dia muito bonito, numa cidade muito pequena
existia uma bela família. Ela tinha a mãe Maria
e pai - Arlindo e eu. Um dia de festa
o pai resolveu sair para festejar o Natal com os
amigos, mas para além disso, o pai queria ~~alugar~~ ^{comprar}
um carro com ele.
A mãe não queria que eu ~~comprasse~~ ^{comprasse} o pai.
O pai foi a festa comigo, lá na festa o pai
deu-me um presente. ~~Alugou~~ ^{comprou} o pai na
seus amigos. Então ~~meu pai~~ ^{meu pai} para casa
foi na noite a mãe foi muito desolada de
fazer a festa, então nos festejamos o natal
juntos. Nós comemos nos dois tempos e ate nos
ultimos os presentes juntos. Eu gostei muito
bicicleta, eu fiquei muito contente com aquele presente.
É o meu pai aprendeu uma lição, que não nos
devemos tratar a família por uma festa com
os amigos. ~~Alugou~~ ^{comprou} nos festejamos ter todos os
queremos de presentes juntos com aquele que nos
amamos.

- EU - que tal imos a proio
- TU - o papo, veris don
- EU - Voum o
- TU - Voum
- EU - o proio parece esta
- deio de pessoas
- TU - o mesmo

FAM

Nome: Isandro dos Reis Gomes N.º _____ Turma: FE

A/O prof.º Wimb

Classificação.: 6.0

II, 7. A21

C. Relativa
C. Interlectal

Festa de Aniversário?

Tracina, você estava em a grande festa de aniversário do meu primo que se chama o Ailton, ele estava tão alegre porque era o seu dia de aniversário, ele tem 2 irmãos que se chamam - o A Milton, A Mirsolen. Ele e os seus pais chamam-se Ana e Alberto.

Ele queria que a Isa com ele para comprar as roupas bonitas e que o Isa a roupa para o dia que a mãe dele quis e as outras, Isa para colocar na festa de aniversário dele.

- Ele não! - Isandro vamos para comprar a roupa!
 - Eu já estou pronta Ailton, você já está pronto?
 - Sim eu já estou pronto!

Meus irmãos e com os outros amigos para ir para minha festa Hoje apartos de 15:30 até as 20:00. Quando nos chegamos na festa as roupas de Isa e muitas roupas bonitas dele. Isa você também gosta da roupa que acabou de escolher agora vamos para casa minha mãe vai gostar. Quando chegamos a casa encontramos todos os nossos amigos na festa dele ficou tão gostoso até que Isa sou uma presente.

Quando a festa acabou eles foram todos para casa dele agora desat todos amigos e os seus irmãos e a seus pais.

Isandro Gomes
 Fugui ao tempo. Meus dois amigos e

Nome: Alexandra Afelina Correia Reis, N.º 1 Turma: 7.º

A/O prof.º W. Inês

Classificação: 13.0

7.º, 7.º, A22

P. Rebelato

"Família"

Num certo dia, a nossa família planejou um passeio mas não sabia a onde. Uma família organizada, responsável, era constituída de pai, mãe, pai e filhos. O filho mais velho disse:

PV Assim não dividiram o passeio?

PV A onde?

M - Já sei! Vamos para praia beirão.

P - Como vamos lá?

M - Não vamos de carro.

PV - Espera chegar lá.

PV - Deixa ser feliz.

Logo foi a grande família com amor, alegria, e assim chegaram ao destino.

M - Não é aqui mesmo.

PV - Que praia linda!

E ficam horas e horas a apreciar a praia até o regresso à casa. E contaram para todo mundo como foi o passeio.

P - Porém se mais vezes quem disse?

M - Então é só dizer quem quiser.

PV - Mas agora vamos para o outro lugar.

E assim que é uma grande família.

A família sempre de amor sem pecado. O final da história.

Nome: Isidro Pereira Cortez Nº 16 Turma: F

A/O prof.^o W.P.N.T

Classificação: 17,5

211, 7, A23

C. Relativa

A família do Bernardo?

Eu uma vez a família do Bernardo: uma família pobre, linda, com 6 pessoas.

Bernardo além de pai era bom aluno e aluno de guarda de honra. Com seu irmão e sua irmã, sua mãe e seu pai, também de lá bem aluno mas tinham de trabalhar, para ajudar os seus pais e a sua mãe e o seu pai não tinham tórtex, além disso eram generosos.

Um dia eu fui para a casa dele e eu vi que ele além de estudar era um pobre e silencioso.

Um dia de teste precisávamos de 500g para o teste na escola, todos os alunos e eu fomos ao dinheiro, mas o Bernardo não levou porque não tinham, porque na casa dele o pai e o irmão estavam deitados e não tinham dinheiro para pagar o teste, a mãe ficou a pagar dele, e o dinheiro chegou lá para pagar para não morrer.

Então naquele dia o Bernardo não fez o teste, mas ficou triste. No outro dia tinha teste e o Bernardo disse ao seu pai: - Pai eu preciso de dinheiro para pagar o teste, mas não tenho. - respondeu o pai: - filho acredita Deus te dará outra pessoa para te ajudar. Quando foi para casa perguntei ao meu pai: - Pai poder me dar dinheiro para pagar o teste de um colega? - ele não foi ao dinheiro - sim, quando te deu, o meu pai me deu o dinheiro e levou. Quando fui pagar o teste milagrosamente o professor disse: - eu vou pagar o teste dele. Por isso sempre nos importamos com os outros pois que se um dia ficarmos precisos de ajuda possam nos ajudar.

Nome: Isabel de Jesus Soares Nº 28 Turma: 7.º C

A/O prof.º KBin

Classificação: 12.º

P. Palentino

2.º 7.º AAS

Minha Família

A minha família é constituída por três pessoas. A minha família é pequena e nós somos adventista do sétimo dia de alta da vida. E também nós somos uma bela família. Nós somos trabalhador, nós sabemos fazer trabalho doméstico e a nossa casa nunca está sozinha.

A minha família é pequena. Nós somos pobres de dinheiro e também somos rico de palavras de Deus. A minha família é dividida em três partes. Nós gostamos de fazer tais passeios na praia de mos. E gostamos de jogar a bola. A minha família mora em alta da vida e a nossa casa é pequena.

- (E) Bom dia. (L) Bom dia.
 (E) chamo-me Isabel (L) chamo-me Elder
 (L) moro em alta da vida onde vive meu
 (E) eu moro em palmaria (L) e apedide da sua família (L) apedide da minha família e soares
 (E) e também o apedide da sua família
 (E) o apedide da minha família e fortes quatro irmãos (L) eu tenho 2 irmãos
 que se chama abimã e quinto irmão
 (E) eu tenho dois irmãos que se chama edala e edler. (L) hou até mais (E) de mais

Data: 15/06/2016
Ano Letivo - 2015/2016

Escola Secundária Abílio Duarte
E-mail: liceum@marcelo@bafmuit.com tel: (238) 262 95 90/ Fax: (238) 262 85 51
Prova Intermédia de Integração

Língua Portuguesa
Tempo: 50 minutos
7º Ano de Escolaridade
3º Trimestre

Nome: Márcio Spinkus Galvão Nº 30 Turma: 7.º B
A/O prof.º: Joel Classificação: 12.5 (relativo)

2.º II, 7, A27 A Família e a educação

- Chamo-me Márcio tenho uma família linda a minha mãe é uma boa mãe cada dia sempre atenta e me amparava no que estava por aí a fazer, a tal de fui o caso do meu amigo para ir para os parreiros, e a terer o dinheiro - não valiam tarde e ficaram atentas no que me parreiros, disse o meu - a mãe sempre sempre me ajudava, me propo encantar o meu amigo Joel, disse Joel: o meu, ali no meio, que tem um filho do meu - bicicleta, disse eu e quero, quando do momento a bicicleta do Joel, ali outro menino e esbarrou - ~~o~~ lanço na duo bicicleta.
- o meu e o Joel veio e saber e que viram o acidente e que o outro menino não tinha razão. e disse - não ^{me} menino por que não poder ser culpa, e ele meu amigo sempre meado tinha o acidente.
- e sem erro sempre não tive um acidente de carro, mas ~~nao~~ nao foi Fernando pele meu bicicleta - acidente do filho, e depois a mãe do menino trouxe o acidente com braga pelo que me pediu ser culpa e eu - a desculpa e todo confusão com meu.

Data: 15/06/2016 Ano Letivo - 2015/2016	Escola Secundária Abílio Duarte E-mail: liceualnarejo@hotmail.com tel. (238) 262 95 987 Fax: (238) 262 88 81 Prova Intermédia de Integração	Língua Portuguesa Tempo: 50 minutos 7º Ano de Escolaridade 3º Trimestre
--	---	--

Nome: Marcos Lopes

Nº 26 Turma: 8

A/O prof.º Judif

Classificação: 13.5

EII, 7. A28

A família [redacted] P. Rebelo

A família é um conjunto de mãe, pai e filhos.

A família é muito importante para as pessoas, porque na família encontramos: amor, paz, união, carinho, amizade, educação e tudo de bom.

A amizade de pais para filhos.

Um dia eu e os meus pais, estávamos sentados na sala de jantar, ^{a jantar} o meu pai disse: "háreis como é que tu estás na escola?" Eu disse estar bem. A minha mãe disse já estudas? Eu disse não, ela me perguntou, porquê? - porque estou a jantar; quando eu terminas de jantar, eu vou estudar.

O meu pai falou assim: o que queres de presente, se passares de ano? - Eu quero uma bicicleta, a minha mãe disse: não estudas que se passares de ano, o teu pai vai-te dar. Como testivo, terminei e eu ^{encontrei a bicicleta} fui ver o resultado, quando cheguei a casa, a minha mãe disse, passas de ano? Eu tanto animado disse sim mãe, então espera que o teu pai, vai dar-te bicicleta. Quando o meu pai [redacted] eu disse o meu filho passou? Eu disse sim meu pai, mas onde é a bicicleta? Está no teu quarto filho, eu fui pambroz e eu disse para o meu pai o lugar do teu filho.

Nome: Luís Vaz Vaz N.º 7 Turma: 5
 A/O prof.º: Deuol Classificação: 8.0

LII, 7. A29

C. Restrativo

A família do Marcelo

A família do Marcelo era uma família que vive sempre em felicidade, o Marcelo tem muitos amigos e ele gosta de todos mas mais como a sua família.

Todos os dias quando o Marcelo ^{vieste} vai da escola ele vai de Alameda ele vai para os ^{seus} pais para o almoço, ele vive com os seus amigos, os seus pais de que quando ele dorme ele pode ir viver com eles e ele sabe que vive.

Um dia ele foi de ^{para} um carro que ele estava dentro de carro e ele ficou a ^{conduzir} a conduzir e se a batida ficou muito a tempo, e o seu pai vai colocar e assim a conduzir ele ficou muito mais contentes com os seus pais.

Quando ele vive nos seus amigos os seus amigos também gostam dele porque ele tem grandes amigos, e os seus amigos vivem os seus brinquedos para a casa dele para poderem viver, os seus amigos quando vivem o seu brinquedo o seu pai ~~de~~ ele de família os seus amigos ficaram tão felizes e eles ficaram a discutir quem vai viver no mundo primeiro.

É daquela dia o Marcelo e os seus amigos os seus pais ficaram felizes para sempre.



