



**EDUCAÇÃO**

ESCOLA SUPERIOR  
POLITÉCNICO SETÚBAL

ANA TERESA  
GUERREIRO  
MARQUES

**ESCRITA COLABORATIVA E  
*TRABALHO DE TEXTO*: UM ESTUDO  
NUMA TURMA DE 4.º ANO**

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

**ORIENTADOR**

Professora Doutora Ana Luísa da Piedade Melro  
Blazer Gaspar Costa

dezembro de 2024

ANA TERESA  
GUERREIRO  
MARQUES

**ESCRITA COLABORATIVA E  
*TRABALHO DE TEXTO*: UM ESTUDO  
NUMA TURMA DE 4.º ANO**

**JÚRI**

***Presidente:*** Professora Doutora Célia Maria Martins  
Vitorino Mestre

***Orientador:*** Professora Doutora Ana Luísa da  
Piedade Melro Blazer Gaspar Costa

***Vogal:*** Professora Doutora Teresa da Costa

dezembro de 2024

## AGRADECIMENTOS

Concluir este relatório de investigação é um marco significativo tanto na minha vida académica, como na minha vida pessoal, e apenas foi possível graças ao apoio e à contribuição de tantas pessoas que, de diferentes formas, estiveram ao meu lado durante este percurso. A cada etapa, encontrei motivação, orientação e compreensão, que foram essenciais para superar os desafios vivenciados e alcançar este objetivo.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Setúbal que se cruzaram comigo nestes longos cinco anos e que contribuíram para me tornar na pessoa e profissional que sou hoje. Em especial à professora Ana Luísa Costa por toda a orientação prestada na concretização deste projeto de investigação e elaboração do presente relatório e por todas as palavras de incentivo e partilha de conhecimentos.

À professora cooperante e aos alunos, pois sem a sua disponibilidade e colaboração não teria sido possível concretizar o presente estudo.

Aos meus pais e irmã por todo o amor, dedicação e exemplo de resiliência e por serem o meu porto seguro em tantos momentos. Obrigada por terem acreditado em mim e por estarem ao meu lado em cada etapa da minha vida. Obrigada pelo apoio incondicional e pelas palavras de coragem nos momentos mais difíceis!

À minha família, por todo o apoio dado agora e sempre.

À Mary, Luana e Alícia por serem companheiras de e para a vida, por estarem sempre presentes e por terem sempre a palavra certa no momento certo. Sem vocês, teria sido tudo muito mais difícil. Obrigada por serem quem são!

À Leonor, a minha melhor amiga, por ser casa em todos os momentos. Obrigada pela tua amizade incondicional, pelas conversas e pelo teu apoio constante, mesmo nos dias mais difíceis. Ter-te comigo tornou tudo mais fácil.

Às “Mais Mais” por terem aparecido numa das fases mais importantes da minha vida, por me ouvirem, por me apoiarem e por serem pessoas-luz no meu dia a dia!

Ao António por toda a ajuda, paciência e apoio durante os momentos mais desafiantes da minha vida pessoal e académica.

À Magui, à Bárbara, ao Zé, à Karen e à Marisa por toda a disponibilidade e ajuda, pelo carinho e pelas palavras de incentivo nos momentos em que mais precisei.

Às minhas fadas, por estarem sempre presentes, independentemente do tempo ou da distância. Obrigada por todos os momentos de alegria, pelas palavras e por serem uma fonte constante de força e inspiração!

A todos, o meu mais sincero obrigada!

## RESUMO

O presente relatório de investigação tem como finalidade apresentar uma descrição reflexiva, estruturada e fundamentada da minha prática pedagógica, desenvolvida no contexto de estágio enquanto professora e investigadora. Este estudo foi realizado no decorrer da unidade curricular de Estágio IV, integrada no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo sido implementado numa turma de 4.º ano, numa escola do concelho de Almada, no distrito de Setúbal.

O estudo intitulado de “Escrita colaborativa e ‘Trabalho de Texto’: um estudo numa turma de 4.º ano” teve como objetivos: (1) Compreender de que forma o *Trabalho de Texto* desenvolve competências de escrita de crianças de 4.º ano; (2) Caracterizar a atividade metalinguística em tarefas colaborativas de revisão de texto; (3) Perceber o grau de consciência das crianças face à importância da etapa de revisão. Com base nestes objetivos, elaboraram-se as seguintes questões de investigação: (i) De que forma o *Trabalho de Texto* possibilita o desenvolvimento da escrita?; (ii) Que tipo de verbalizações metalinguísticas surgem das interações das crianças em tarefas de revisão de texto?; (iii) Qual a perceção dos alunos relativamente à importância da revisão de texto e às aprendizagens realizadas ao longo do projeto?

Para a concretização deste estudo foi adotada uma metodologia de natureza qualitativa, baseada na recolha de dados a partir das atividades dinamizadas ao longo da intervenção, principalmente através da observação participante, recorrendo a gravações das interações dos alunos, recolha documental, inquéritos por questionário e inquéritos por entrevista.

Com os dados analisados é possível afirmar que a revisão de texto colaborativa contribuiu, em geral, para o aperfeiçoamento das narrativas, tendo-se registado verbalizações metalinguísticas espontâneas sobre sintaxe e ortografia durante as interações estabelecidas entre os pares de trabalho. Para além disso, compreendeu-se que os alunos consideram a etapa de revisão de texto como crucial para o aperfeiçoamento dos seus textos e para o desenvolvimento das suas competências de escrita.

**Palavras-Chave:** Escrita Colaborativa; *Trabalho de Texto*; Interação Sociodiscursiva; Atividade Metalinguística.



## **ABSTRAT**

This research report aims to present a reflective, structured, and reasoned account of my pedagogical practice, developed in the context of my internship both as a teacher and researcher.

This study was carried out during the course of Internship IV, part of the Master's programme in Pre-School Education and Primary School Teaching, and was implemented in a 4th grade class in a school in the municipality of Almada, in the district of Setúbal.

The study entitled Collaborative writing and "Text Work": a study in a 4th grade class had the following objectives: (1) To understand how Text Work develops the writing skills of 4th grade children; (2) To characterise metalinguistic activity in collaborative text revision tasks; (3) To understand the children's level of awareness of the importance of the revision stage. Based on these objectives, the following research questions were developed: (i) How does Text Work enable the development of writing; (ii) What kind of metalinguistic verbalisations emerge from the children's interactions in text revision tasks; (3) What is the students' perception of the importance of text revision and the learning that took place during the project?

To carry out this study, a qualitative methodology was adopted, based on collecting data from the activities carried out during the intervention, mainly through participant observation, using recordings of the students' interactions, documentary collection, questionnaire surveys and interview surveys.

From the data analysed, it can be said that collaborative text revision generally contributed to the improvement of the narratives, with spontaneous metalinguistic verbalisations on syntax and spelling being recorded during the interactions established between the working pairs. In addition, it was realised that the students consider the proofreading stage to be crucial for improving their texts and developing their writing skills.

**Keywords:** Collaborative Writing; Text Work; Sociodiscursive Interaction; Metalinguistic Activity.

# ÍNDICE

|                                                                                |           |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                        | <b>13</b> |
| <b>CAPÍTULO 1.....</b>                                                         | <b>18</b> |
| <b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>                                              | <b>18</b> |
| 1. O ensino e a aprendizagem da escrita .....                                  | 18        |
| 1.1. Modelos processuais de escrita .....                                      | 19        |
| 1.1.2. Modelo de Scardamalia e Bereiter (1987 e 1992).....                     | 21        |
| 1.2. Componentes do processo de escrita .....                                  | 24        |
| 1.2.1. Planificação .....                                                      | 25        |
| 1.2.2. Textualização.....                                                      | 25        |
| 1.2.3. Revisão.....                                                            | 26        |
| 1.3. Modelos didáticos para o ensino/aprendizagem da escrita.....              | 27        |
| 1.3.1. Modelo de sequência didática de Dolz et al. (2004) .....                | 27        |
| 1.3.1.1. Apresentação da situação .....                                        | 28        |
| 1.3.1.2. A primeira produção .....                                             | 29        |
| 1.3.1.3. Os módulos.....                                                       | 29        |
| 1.3.1.4. A produção final.....                                                 | 30        |
| 1.3.1.5. A avaliação final.....                                                | 30        |
| 1.3.2. Estaleiro de escrita de Jolibert (1994).....                            | 30        |
| 2. O papel do Movimento da Escola Moderna (MEM).....                           | 33        |
| 2.1. Os princípios do MEM (Freinet e Vygotsky) .....                           | 34        |
| 2.2. Aprendizagem colaborativa (ou cooperativa?) .....                         | 37        |
| 2.3. Escrita no MEM .....                                                      | 39        |
| 3. O domínio da Escrita nos documentos curriculares para o ensino do Português |           |
| 44                                                                             |           |
| <b>CAPÍTULO 2.....</b>                                                         | <b>49</b> |
| <b>METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....</b>                                       | <b>49</b> |
| 1. Objetivos e questões de investigação .....                                  | 49        |
| 2. Natureza do estudo.....                                                     | 50        |
| 3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....                           | 52        |
| 3.1. Observação Participante .....                                             | 52        |
| 3.1.1. Gravações das interações dos alunos .....                               | 52        |
| 3.2. Inquérito por Entrevista .....                                            | 52        |
| 3.3. Inquérito por questionário.....                                           | 54        |

|                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.4. Recolha documental .....                                                       | 54  |
| 4. Metodologias de análise de dados .....                                           | 55  |
| 4.1. Análise de conteúdo .....                                                      | 56  |
| 4.2. Análise estatística descritiva .....                                           | 57  |
| CAPÍTULO 3.....                                                                     | 58  |
| <b>INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b> .....                                                 | 58  |
| 1. Contexto e participantes .....                                                   | 58  |
| 2. Descrição da intervenção pedagógica.....                                         | 59  |
| 2.1. Planeamento da intervenção pedagógica .....                                    | 60  |
| 2.2. Apresentação e fundamentação da intervenção pedagógica .....                   | 65  |
| 1.1.1. 1.ª Sessão .....                                                             | 66  |
| 1.1.2. 2.ª Sessão .....                                                             | 70  |
| 1.1.3. 3.ª Sessão .....                                                             | 71  |
| 1.1.4. 4.ª Sessão .....                                                             | 71  |
| 1.1.5. 5.ª Sessão .....                                                             | 72  |
| CAPÍTULO 4.....                                                                     | 75  |
| <b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....                                          | 75  |
| 1. Produto Textual .....                                                            | 75  |
| 1.1. Primeira Versão .....                                                          | 75  |
| 1.2. Segunda Versão .....                                                           | 81  |
| 2. Interações dos alunos durante a etapa de revisão.....                            | 85  |
| 2.1. Interação Par J_D e Par F_M sobre a revisão do texto de F_M .....              | 86  |
| 2.2. Interação Par F_M e Par J_D sobre a revisão do texto de J_D .....              | 93  |
| 3. Conceções sobre a etapa de revisão .....                                         | 98  |
| CAPÍTULO 5.....                                                                     | 107 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                                                   | 107 |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....                                             | 114 |
| <b>ANEXOS</b> .....                                                                 | 121 |
| Anexo A – Inquérito por entrevista semiestruturada à professora cooperante .....    | 121 |
| Anexo B – Inquérito por questionário inicial aplicado aos alunos.....               | 124 |
| Anexo C – Inquérito por questionário final aplicado aos alunos.....                 | 125 |
| Anexo D – Grelha de avaliação das produções textuais dos alunos.....                | 126 |
| Anexo E – Documento orientador para revisão de texto da professora cooperante ..... | 129 |
| Anexo F – Planificações das sessões do projeto de investigação .....                | 130 |

|                                                                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Anexo F1 – Planificação da 1. <sup>a</sup> Sessão – 17 de maio de 2023.....                                            | 130 |
| Anexo F2 - Planificação da 2. <sup>a</sup> Sessão – 23 de maio de 2023.....                                            | 139 |
| Anexo F3 – Planificação da 3. <sup>a</sup> sessão – 24 de maio de 2023 .....                                           | 143 |
| Anexo F4 – Planificação da 4. <sup>a</sup> Sessão – 25 e 29 de maio de 2023 .....                                      | 146 |
| Anexo F5 – Planificação da 5. <sup>a</sup> Sessão – 31 de maio e 5 de junho de 2023 .....                              | 149 |
| Anexo G – Autorização para participação no projeto de investigação .....                                               | 152 |
| Anexo H – Quadros de Salvador Dalí utilizados no projeto.....                                                          | 153 |
| Anexo I – Tarefa realizada na 1. <sup>a</sup> sessão: <i>Menina do Mar</i> , de Sophia de Mello Breyner Andresen ..... | 155 |
| Anexo J – Grelha de planificação da narrativa .....                                                                    | 157 |
| Anexo K – Grelha de revisão de texto .....                                                                             | 158 |
| Anexo L – Transcrição da gravação de áudio da interação sobre o texto de F_M. ....                                     | 161 |
| Anexo M - Transcrição da gravação de áudio da interação sobre o texto de J_D . ....                                    | 169 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|                                                                                                                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1</b> Modelo de Flower e Hayes .....                                                                                                                                      | 20 |
| <b>Figura 2</b> Modelo de dizer o conhecimento (Scardamalia & Bereiter, 1987) .....                                                                                                 | 22 |
| <b>Figura 3</b> Modelo de transformar o conhecimento (Scardamalia & Bereiter, 1992) .....                                                                                           | 23 |
| <b>Figura 4</b> Modelo da sequência didática de acordo com Dolz et al. (2004) .....                                                                                                 | 28 |
| <b>Figura 5</b> Estaleiro de escrita formulado por Jolibert (1994) .....                                                                                                            | 33 |
| <b>Figura 6</b> Sintaxe do Modelo Pedagógico do MEM .....                                                                                                                           | 35 |
| <b>Figura 7</b> Respostas à pergunta “De 1 a 5, quanto gostas de escrever textos?” .....                                                                                            | 60 |
| <b>Figura 8</b> Resposta à questão “Qual é o género de texto que mais gostas de escrever?” .....                                                                                    | 61 |
| <b>Figura 9</b> Resposta à questão “Costumas reler o teu texto depois de o terminares de escrever?” .....                                                                           | 63 |
| <b>Figura 10</b> Resposta à questão “Quando recebes um texto corrigido e com comentários da tua professora, lês novamente o que escreveste e pensas em melhorar o teu texto?” ..... | 64 |
| <b>Figura 11</b> Estrutura do livro a construir com os alunos .....                                                                                                                 | 67 |
| <b>Figura 12</b> Pósteres das instruções do projeto de escrita .....                                                                                                                | 68 |
| <b>Figura 13</b> Esquema da macroestrutura da narrativa. ....                                                                                                                       | 69 |
| <b>Figura 14</b> Documento com conectores discursivos .....                                                                                                                         | 69 |
| <b>Figura 15</b> Etapa de planificação de texto .....                                                                                                                               | 70 |
| <b>Figura 16</b> Etapa de textualização .....                                                                                                                                       | 70 |
| <b>Figura 17</b> Escolha do título do livro - I .....                                                                                                                               | 72 |
| <b>Figura 18</b> Escolha do título do livro - II .....                                                                                                                              | 73 |
| <b>Figura 19</b> Livro redigido em turma .....                                                                                                                                      | 74 |
| <b>Figura 20</b> Média de desempenho dos grupos de trabalho na versão 1 do produto escrito .....                                                                                    | 76 |
| <b>Figura 21</b> Avaliação do parâmetro 4 (versão 1): Morfologia e Sintaxe .....                                                                                                    | 77 |
| <b>Figura 22</b> Erros 1 e 2 no parâmetro 4: Morfologia e Sintaxe .....                                                                                                             | 78 |
| <b>Figura 23</b> Erros 3 e 4 no parâmetro 4: Morfologia e Sintaxe .....                                                                                                             | 79 |
| <b>Figura 24</b> Avaliação do parâmetro 5 (versão 1): Reportório Vocabular .....                                                                                                    | 79 |
| <b>Figura 25</b> Repetição do mesmo vocabulário .....                                                                                                                               | 80 |
| <b>Figura 26</b> Expressão informal .....                                                                                                                                           | 80 |
| <b>Figura 27</b> Média de desempenho dos grupos de trabalho na versão 2 do produto escrito .....                                                                                    | 81 |

|                                                                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 28</b> Comparação das pontuações obtidas no parâmetro Morfologia e Sintaxe – Versão 1 e 2 .....                                       | 82  |
| <b>Figura 29</b> Comparação das pontuações obtidas no parâmetro Reportório Vocabular – Versão 1 e 2 .....                                       | 82  |
| <b>Figura 30</b> Comparação das classificações obtidas nas primeira e segunda versões dos textos .....                                          | 83  |
| <b>Figura 31</b> Comentários escritos dos revisores de texto ao texto 6.....                                                                    | 84  |
| <b>Figura 32</b> Pontuações obtidas pelos autores do Texto 6 nos parâmetros de avaliação nas primeira e segunda versões do produto textual..... | 84  |
| <b>Figura 33</b> Resposta à questão “Gostaste de escrever uma narrativa descritiva sobre o quadro de Salvador Dalí?” .....                      | 99  |
| <b>Figura 34</b> Resposta à questão “Achas que os exercícios de revisão de texto ajudaram a melhorar a tua narrativa?” .....                    | 99  |
| <b>Figura 35</b> Resposta à questão “Com os exercícios de revisão, ficaste a compreender melhor como se escrevem narrativas?” .....             | 100 |
| <b>Figura 36</b> Resposta à questão “Qual foi o modelo de revisão de texto que mais gostaste?” .....                                            | 101 |

## ÍNDICE DE TABELAS

|                                                                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tabela 1</b> Objetivos do domínio da escrita de acordo com as Aprendizagens Essenciais de Português do 4.º ano ..... | 46  |
| <b>Tabela 2</b> Objetivos e questões de investigação .....                                                              | 50  |
| <b>Tabela 3</b> Categorias de análise das interações dos alunos .....                                                   | 56  |
| <b>Tabela 4</b> Resposta à questão “Qual é o género de texto que mais gostas de escrever?” .....                        | 62  |
| <b>Tabela 5</b> Sessões do projeto de investigação .....                                                                | 65  |
| <b>Tabela 6</b> Interação Par J_D e Par F_M sobre a revisão do texto .....                                              | 86  |
| <b>Tabela 7</b> Interação Par F_M e Par J_D sobre a revisão do texto .....                                              | 93  |
| <b>Tabela 8</b> Respostas à questão “Achas que é importante fazer a revisão de texto? Porquê?” .....                    | 102 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

MEM – Movimento da Escola Moderna

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PPEB – Programa de Português do Ensino Básico

PPMC – Programa e Metas Curriculares do Português do Ensino Básico



## INTRODUÇÃO

Desde a minha entrada para a licenciatura em Educação Básica, as unidades curriculares relacionadas com a minha língua materna, o português, foram as que me despertaram mais interesse. Compreender a fonologia e a sua relação com todas as letras do nosso alfabeto, a forma como as crianças vão desenvolvendo a sua linguagem, os métodos de ensino da leitura e da escrita, entre outros, foram temas que me despertaram interesse e que me levaram a estudá-los com motivação e mais detalhe.

Para além do português, a pedagogia, tudo o que lhe é inerente, e os métodos pedagógicos que podem ser adotados por um educador e/ou professor foram outras temáticas que me cativaram. O facto de ter sido aluna de um modelo pedagógico dito “tradicional” fez com que tivesse interesse em estudar e investigar um modelo que “(...) tem como objetivo a participação e corresponsabilidade dos alunos na sua aprendizagem (...)” (Rodrigues, 2012, p. 38), isto é, que lhes permite ter voz no seu processo de ensino-aprendizagem e aprender em cooperação com os seus pares.

Para realizar este projeto de investigação, ao qual dediquei imenso tempo e sobre o qual tive de procurar, recolher e tratar muita informação, para mim, só faria sentido escolher um tema que se enquadrasse, realmente, na minha área de interesse. De acordo com os critérios de definição do objeto de estudo estabelecidos por Sousa e Baptista (2011), a escolha do meu tema foi ao encontro do critério da afetividade, tendo em conta que este aconselha que o investigador tenha uma forte motivação pessoal pelo tema escolhido. Para além disto, as mesmas autoras referem que “O tema selecionado deve referir-se a um assunto pertinente, ou seja, actual, de interesse geral (...)” (p. 19).

Assim surgiu o presente relatório, que tem como título “Escrita colaborativa e *Trabalho de Texto*: um estudo numa turma de 4.º ano”, o qual abrange as duas áreas que mais me cativaram ao longo do meu processo de formação: o português e a pedagogia. Este aspeto está em conformidade com o critério da familiaridade do objeto de estudo (Sousa & Baptista, 2011), visto que o objeto de estudo está, de alguma forma, relacionado com temas sobre os quais já tive a oportunidade de aprender, ler e estudar.

Em virtude de o português ser uma área que abrange muitos domínios, decidi focar-me na escrita, pois é algo que está em constante desenvolvimento e por ser, talvez, o domínio da língua portuguesa menos trabalhado em sala aula. De forma a relacionar o português com o modelo pedagógico do MEM (Movimento da Escola Moderna), foquei-me no *Trabalho de Texto*, o qual é intrínseco a este modelo, uma vez

que, tal como refere Niza (1998), o trabalho de texto permite apoiar e desenvolver a escrita dos alunos e assume uma grande importância no processo de ensino e aprendizagem da escrita. Para além disto, de acordo com as *Aprendizagens Essenciais do Português* para o 4.º ano de escolaridade (ano no qual foi desenvolvida a investigação), uma das aprendizagens estabelecidas para o domínio da Escrita é “Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo” (DGE-ME, 2018, p. 10), o que enquadra bem o tema a investigar.

Neste sentido, foram definidos alguns objetivos a alcançar com esta investigação, nomeadamente, compreender de que forma o *Trabalho de Texto* desenvolve competências de escrita de crianças de 4.º ano, caracterizar a atividade metalinguística em tarefas colaborativas de revisão de texto e, por último, perceber o grau de consciência das crianças face à importância da etapa de revisão. Com base nestes três objetivos, elaboraram-se três questões de investigação:

- (i) De que forma o *Trabalho de Texto* possibilita o desenvolvimento da escrita?
- (ii) Que tipo de verbalizações metalinguísticas surgem das interações das crianças em tarefas de revisão de texto?
- (iii) Qual a perceção dos alunos relativamente à importância da revisão de texto e às aprendizagens realizadas ao longo do projeto?

Tal como mencionado anteriormente, o estudo que será apresentado e analisado ao longo de todo este relatório foi implementado numa turma de 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico de uma escola do concelho de Almada, no distrito de Setúbal. Ao longo de toda a intervenção adotei uma postura de professora-estagiária-investigadora, pois a investigação qualitativa desenvolvida surgiu sobre as minhas vivências enquanto professora. Os dados foram recolhidos através da observação participante, a qual incluiu a gravação das interações dos alunos durante a etapa de revisão de texto, inquéritos por entrevista, realizado à professora cooperante, e por questionário, aplicados aos alunos, e recolha documental, uma vez que foram reunidas todas as produções dos alunos para posterior análise. Para analisar os dados, realizou-se uma análise de conteúdo as questões de resposta aberta dos questionários aplicados aos alunos, à entrevista realizada à professora cooperante e às gravações das interações dos alunos. Recorreu-se à análise estatística descritiva para analisar as duas versões dos textos produzidos pelos alunos, assim como as questões de resposta em listagem dos questionários.

Pelos motivos suprarreferidos, este tema, para mim, reveste-se de uma grande pertinência, uma vez que existem alguns autores que questionam o processo da aprendizagem da escrita nas escolas portuguesas. Um desses autores é Sérgio Niza, quando, durante o *webinar* “O que a escola não diz: da escrita negada ao prazer de escrever”, transmitido pelo Conselho Nacional de Educação, levanta a seguinte questão:

Se a escola não gasta tempo com os seus alunos na produção e revisão dos textos escritos, porque é que será que se impõe avaliar toda a pouca escrita que na escola se produz e não se cultiva a escrita nas escolas? (Niza et al., 2021)

Ainda durante o mesmo *webinar*, Jorge Ramos do Ó questiona:

De onde virá a traição que a escola produz? De onde virá essa contradição que nos atinge a todos, que é a de vivermos no interior de uma instituição e de nela construirmos a nossa identidade, que nos pede produtos escritos e que nos impede de nos tornarmos cidadãos verdadeiramente letrados, isto é, que conheçamos a necessidade e o prazer da língua escrita? (Niza et al., 2021)

Estas são questões que nos fazem refletir sobre a forma como o domínio da escrita é ensinado e trabalhado nas escolas. Santana (2009) refere que a escola tem implementado um modelo de ensino de escrita que acaba por desvalorizar este domínio, uma vez que esta assume que os alunos, ao aprenderem a ler, aprendem automaticamente a escrever. No entanto, este modelo de ensino “(...) só permite que [os alunos] acedam à escrita quando dominam o código alfabético (...)” (Santana, 2009, p. 26), tornando a escrita, na escola, como “(...) desprovida de sentido (...)” (p. 26), na medida em que é apresentada aos alunos de forma fragmentada e todo o conhecimento que os alunos já possam ter adquirido sobre o código alfabético é ignorado. É neste sentido que Niza, num dos seus escritos, coloca a seguinte questão:

Porque será então que os professores continuam a ensinar a Língua Escrita através da *Leitura* (de textos, sobretudo literários) e de *Lições de Gramática* (a partir de escritos alheios), em vez de realizarem um trabalho de reflexão sobre as estruturas da língua a partir das produções dos próprios alunos?” (Niza, 2015, p. 106)

Acrescentando à pouca importância dada à escrita na escola, muitas vezes, os textos que os alunos produzem são textos em que não existe discurso, no sentido em que lhes é retirada a voz e os interesses e prevalece a função de reprodução de conhecimentos, os quais serão, posteriormente, avaliados. Assim, surge a necessidade de não “(...) colocar os alunos perante a realização de algumas atividades ocasionais de escrita, mas da organização de um sistema interativo de produção e de partilha de textos pelos alunos” (Santana, 2007, p. 85). Ao partilharem os seus textos entre si, os alunos escreverão para um destinatário real, a sua turma, a qual constitui uma audiência privilegiada.

Niza (1989) refere que a escrita é um processo que se encontra em constante desenvolvimento e que ganha sentido através de uma aprendizagem baseada na (re)descoberta e (re)construção constante da língua. Nesta linha de pensamento, surge a revisão cooperada de texto, a qual é vista como o motor do desenvolvimento da escrita e da sua produção. Grande parte das vezes, as crianças terminam de escrever um texto e não o voltam a reler, o que acaba por prejudicá-las. Nos momentos de Trabalho de Texto, isto é, de revisão cooperada de textos, os alunos assumem um papel de revisores e de críticos e, ao interagirem com o seu próprio texto, ou com um texto de outro colega, tornam-se capazes de estabelecer relações entre o oral e o escrito, entre o que foi escrito e o que se queria realmente dizer, detetando alguns erros e partes a melhorar. Ainda assim, os alunos, devem encarar os erros, tal como referiu Inácia Santana no *webinar* (Niza et al., 2021), como “motores de reflexão exatamente para avançarmos na tomada de consciência do que a escrita exige.”

Santana (2007) afirma que o Trabalho de Texto, em sala de aula, promove um clima de reflexão, interação, cooperação e interajuda, no qual todos os alunos estão envolvidos e empenhados a encontrar estratégias que permitam resolver os problemas de legibilidade de textos. Este trabalho cooperativo permitirá que os alunos desenvolvam a consciência metacognitiva e a metatextualidade.

O presente relatório é constituído por cinco capítulos distintos, apresentando a seguinte estrutura: (i) enquadramento teórico; (ii) metodologia de investigação; (iii) intervenção pedagógica; (iv) análise e discussão dos dados; (v) considerações finais.

No capítulo 1 – Enquadramento Teórico – apresentam-se os conceitos teóricos que fundamentam a problemática do estudo. É composto por três subcapítulos: (1) o ensino e a aprendizagem da escrita, (2) o papel do Movimento da Escola Moderna (MEM) e (3) a escrita nos documentos curriculares.

O capítulo 2 diz respeito à Metodologia de Investigação e nele são explicitadas as opções metodológicas, fundamentando a natureza do estudo e as técnicas de recolha e análise dos dados.

No capítulo 3 apresenta-se a Intervenção Pedagógica, apresentando e explicando a sequência de atividades desenvolvidas ao longo de todo o projeto de investigação, através de evidências que foram surgindo no decorrer da intervenção.

No quarto capítulo, serão apresentados e analisados os dados recolhidos através das diferentes técnicas utilizadas, tendo em consideração os objetivos e as questões de investigação. Este capítulo encontra-se dividido em três subcapítulos, nomeadamente: (1) Produção textual; (2) Interações dos alunos durante a etapa de revisão; (3) Conceções sobre a etapa de revisão.

Por último, no capítulo 5, serão apresentadas as Considerações Finais do estudo. Este capítulo incluirá uma síntese geral de todo o projeto, respondendo às questões de investigação e articulando essas respostas com as perspetivas dos autores de referência. Além disso, será realizada uma reflexão sobre todo o estudo, destacando de que forma este projeto de investigação contribuiu para a construção do meu perfil profissional docente.

## CAPÍTULO 1

### ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente capítulo tem como principal objetivo analisar e interpretar os conceitos, as teorias e as perspetivas que fundamentam o presente estudo – *Escrita Colaborativa e Trabalho de Texto: um estudo com uma turma de 4.º ano*. Este enquadramento explora as bases que sustentam esta investigação, oferecendo uma visão clara e fundamentada sobre o ensino e a aprendizagem da escrita no contexto do ensino básico. Para tal, recorreu-se a autores de referência para apresentar a revisão da literatura, que permitirá compreender as dinâmicas de escrita colaborativa e a sua articulação com o *Trabalho de Texto*. Assim, este capítulo será dividido nos seguintes tópicos: (i) o ensino e a aprendizagem da escrita; (ii) o papel do Movimento da Escola Moderna (MEM); (iii) o domínio da Escrita nos documentos curriculares para o ensino do Português.

#### 1. O ensino e a aprendizagem da escrita

A escrita é um processo complexo e que acarreta, para os alunos, algumas dificuldades. Este domínio do português constitui uma competência fundamental que desempenha um papel crucial na comunicação, na expressão de ideias e no desenvolvimento intelectual. É um domínio transversal, tendo em conta que, tal como refere Sim-Sim et al. (1997), é utilizado em todas as disciplinas para a apropriação e transmissão de conhecimentos.

A dimensão gráfica e ortográfica da escrita relaciona-se com os aspetos mais mecânicos e convencionais da escrita, os quais envolvem a caligrafia e a ortografia. A caligrafia é a habilidade de formar as letras de maneira legível e fluida, enquanto a ortografia diz respeito à aplicação correta das regras da língua escrita, como o uso a correção ortográfica, a pontuação e a acentuação. Barbeiro e Pereira (2007) referem que a caligrafia e a ortografia são gradualmente adquiridas pelos alunos com o avançar da escolaridade. Em contrapartida, a competência compositiva, a qual se refere à criação e organização de ideias em texto, “(...) nunca será uma competência completamente automatizada, pois cada texto coloca desafios novos e apresenta possibilidades alternativas quanto à sua construção” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 15). É nesta perspetiva que o ensino da escrita deve ser sistematizado, claro, frequente e supervisionado (Sim-Sim et al., 1997), uma vez que “Ensinar a escrever não é só ensinar

a utilizar uma ferramenta, mas contribuir para uma arquitectura mental diferente na espécie humana” (Batista et al., 2011, p. 11).

Assim, tendo em conta o que acaba de ser referido, o professor tem o dever de trabalhar este domínio em sala de aula, dotando os seus alunos com métodos e estratégias precisos, variados e aprimorados (Sim-Sim et al., 1997). Para além disso, devem promover-se práticas cooperadas de revisão e de melhoramento das suas produções escritas, as quais terão de ser munidas de um sentido e uma intencionalidade social (I. Niza et al., 2011).

### **1.1. Modelos processuais de escrita**

Carvalho (2001) refere que o ensino da escrita baseado no processo, e não no produto, “(...) é entendido como uma tarefa de resolução de problemas em que o recurso a estratégias com carácter sistemático não se apresenta como o mais adequado (...)” (p. 143). Nesta perspetiva, o ato de escrever consiste “(...) num trabalho heurístico de gerações de soluções” (Carvalho, 2001, p. 143), as quais estão constantemente a ser testadas. Assim, assume-se que a escrita se desenvolve através de mecanismos cognitivos, tendo sido realizados, desde meados dos anos 70, vários estudos psicolinguísticos sobre o seu desenvolvimento e sobre as operações cognitivas que se ativam nas tarefas de escrita.

Não sendo possível observar diretamente estes mecanismos cognitivos e atendendo ao papel que desempenham ao longo do processo de escrita, vários autores compilaram os seus conhecimentos e formularam modelos que têm como objetivo explicar o funcionamento dos processos mentais e cognitivos inerentes a este tipo de tarefas. Grabe e Kaplan (1986, citado por Costa, 2010) referem que os modelos de ensino da escrita focados no processo apresentam linhas de orientação comum: (i) “(...) a importância da contextualização da actividade de escrita, que deve ser orientada para um fim, fazer sentido e interessar ao aprendente” (p. 11); (ii) privilegia-se a expressividade, divulgando as produções escritas dos alunos.

Em seguida, são apresentados e explicitados dois modelos processuais de escrita, ambos focados no processo: o Modelo de Flower e Hayes (1980) e o modelo de Scardamalia e Breiter (1987 e 1992).

#### **1.1.1. Modelo de Flower e Hayes (1980)**

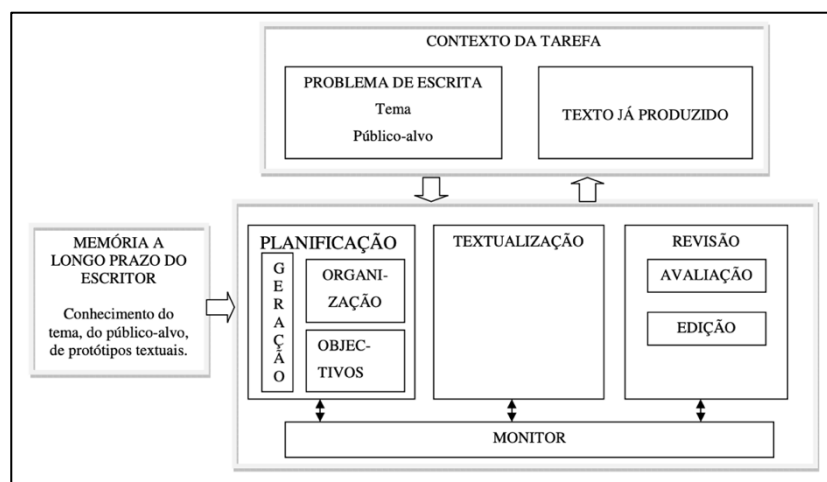
De todos os estudos realizados no âmbito da problemática da escrita, o modelo de Flower e Hayes (1980) é o mais reconhecido e o que apresenta uma descrição mais

pormenorizada dos processos mentais que são ativados ao longo da escrita de um texto (Carvalho, 2001; Costa, 2010). De acordo com Costa (2010), a partir do modelo de Flower e Hayes (1980) determinou-se que (i) no decorrer da composição escrita, são ativados processos cognitivos interativos e, possivelmente, simultâneos; (ii) a escrita é uma tarefa proposta para atingir um fim e (iii) os escritores escrevem de forma diferente, tendo em consideração a sua experiência de escrita.

Como se observa na figura 1, é possível compreender que o modelo processual de escrita mais divulgado pelos autores se organiza em três constituintes principais: “(...) um processador de composição, que ocupa uma posição central, o contexto de produção escrita e a memória a longo prazo do escritor” (Costa, 2010, p. 12).

**Figura 1**

*Modelo de Flower e Hayes*



*Nota. Retirado de Costa (2010, p. 12)*

Relativamente ao contexto da tarefa, de acordo com este modelo, é necessário que o escritor conheça bem o tema sobre o qual irá escrever, assim como para quem irá escrever (público-alvo), de forma a conseguir estabelecer uma relação entre escritor-leitor, adaptando a sua escrita. O processador de composição, isto é, o constituinte central do modelo, é organizado em três componentes do processo de escrita: a planificação, a textualização e a revisão, as quais serão abordadas e explicitadas mais à frente no presente capítulo. Todo o processo de escrita é controlado por um mecanismo intitulado de “monitor”, o qual “(...) determina a passagem de um sub-processo a outro, o que envolve decisões que são condicionadas pelos objectivos de quem escreve e pelos seus hábitos de escrita e estilo pessoal” (Carvalho, 2001, p. 145).



No que diz respeito à memória a longo prazo do escritor, são considerados o conhecimento de quem escreve relativo ao tema da composição escrita, o público-alvo para quem se escreve e o género textual que tem de produzir (Carvalho, 2001).

Costa (2010) afirma que a análise do modelo de Flower e Hayes não pode ser realizada de forma linear. Este modelo afasta-se do tipo de organização tradicional, tendo em conta que as três componentes do processo de escrita “(...) não são fases linearmente ordenadas de um processo, mas subprocessos que interagem, são interdependentes e eventualmente simultâneos” (p. 13).

Apesar de Flower e Hayes (1980) terem apresentado contributos que favoreceram a compreensão dos processos cognitivos que ocorrem durante uma tarefa de escrita, os mesmos foram alvo de diversas críticas metodológicas e teóricas: a proposta não consegue explicar a existência de diferenças entre escritores e é pouco esclarecedora no que diz respeito “(...) à selecção de material para a construção de texto e (...) ao modo como restrições linguísticas agem sobre o processo de composição” (Costa, 2010, p. 13).

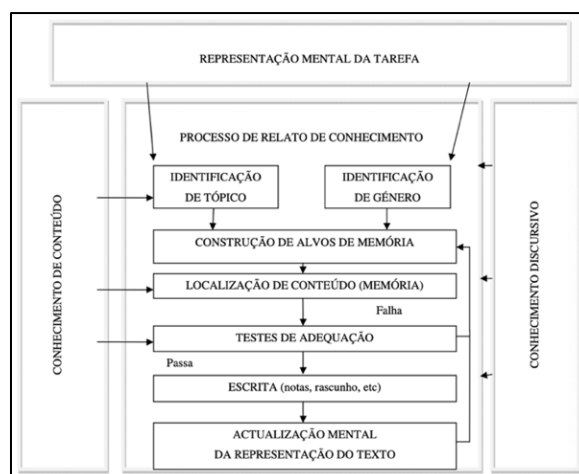
#### 1.1.2. Modelo de Scardamalia e Bereiter (1987 e 1992)

Em meados dos anos 90, destacou-se um outro modelo cognitivo formulado por Scardamalia e Bereiter (1987), o qual surgiu “A partir da comparação do processo de produção escrita nos adultos com o das crianças e adolescentes, e da análise das diferenças detetadas (...)” (Carvalho, 2001, p. 145).

Atendendo ao suprarreferido, Scardamalia e Bereiter (1987) criaram dois modelos, os quais apresentam graus de complexidade diferentes, de forma a conseguirem justificar que escritores mais experientes acionam mecanismos de processamento de escrita distintos dos escritores menos experientes. Neste sentido, o modelo mais simples, designado por “Modelo de dizer o conhecimento” (Santana, 2007b, p. 44), ou “*knowledge telling*” (Costa, 2010, p. 15), consiste “(...) na elaboração de um produto escrito, realizado a partir dos recursos de memória do autor, de acordo com a temática seleccionada, que se limita a transmitir conhecimentos anteriormente adquiridos” (Santana, 2007b, p. 44). Na figura 2 é possível observar a representação deste modelo.

**Figura 2**

*Modelo de dizer o conhecimento (Scardamalia & Bereiter, 1987)*



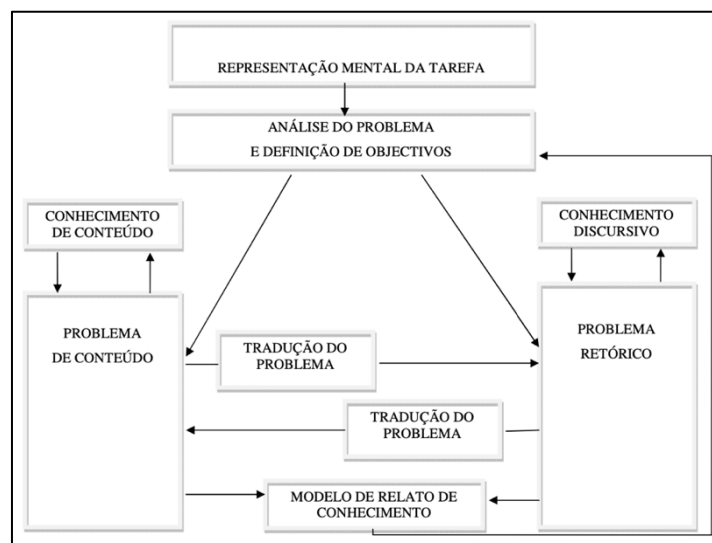
*Nota. Retirado de Costa (2010, p. 16)*

Este modelo permite explicar de que forma é que os autores menos experientes agem quando lhes é proposta a realização de uma tarefa de escrita. Estes escritores são os que dão início à tarefa mais depressa, uma vez que abdicam da componente da planificação do texto (Costa, 2010). Assim, ao longo da atividade de escrita, apenas recorrem à sua memória e aos conhecimentos já adquiridos com o objetivo de encontrarem tópicos que se adequem, tanto ao tema, como ao género textual. Desta forma, vão escrevendo o que sabem sobre o assunto, acrescentando novas informações à medida que estas vão surgindo na memória, não existindo preocupação em hierarquizar e ligar a informação. Outra característica destes tipos de escritores relaciona-se com a pouca importância que é dada aos objetivos da tarefa e ao público-alvo a quem se destina o texto.

O segundo modelo criado pelos mesmos autores é designado por “modelo de transformar o conhecimento” (Santana, 2007b, p. 45), ou por “*knowledge transforming*” (Costa, 2010, p. 19). Segundo Scardamalia e Bereiter (1992, citado por Santana, 2007, p. 45), este modelo consiste num “(...) processo complexo de resolução de problemas (...)” e é acionado por escritores mais proficientes, nomeadamente em tarefas de escrita cujo género textual é o género explicativo ou argumentativo (Costa, 2010). A figura 3 representa este modelo.

**Figura 3**

*Modelo de transformar o conhecimento (Scardamalia & Bereiter, 1992)*



*Nota. Retirado de Costa (2010, p. 20)*

O processo de resolução de problemas deste modelo ocorre através da interação de dois espaços-problemas: “o «espaço do conteúdo» [o qual é composto pelo] conjunto de saberes, crenças, hipóteses, bem como de operações que possibilitam a passagem de um estado do conhecimento para outro” (Santana, 2007b, p. 45) e “o «espaço retórico» [que] integra as representações do texto e dos seus objectivos, bem como as operações que permitem alterar o texto” (Santana, 2007b, p. 45). Ao observar a figura 3, é possível compreender que, à medida que o escritor vai criando o conteúdo do texto, surgem-lhe problemas, tanto discursivos, como retóricos, o que obriga o escritor a uma constante reanálise do que foi escrito, obrigando-o, por vezes, a (re)definir objetivos e a antever as expectativas dos leitores (Costa, 2010).

Este modelo processual de escrita exige que o escritor reflita sobre aquilo que está a escrever, que tenha em consideração o público-alvo e que tenha consciência da complexidade que uma tarefa de escrita acarreta, pois só dessa forma é que conseguirá ter sob controlo a resolução dos problemas que lhe vão surgindo.

À semelhança de Flower e Hayes, Scardamalia e Bereiter também foram alvos de críticas, uma vez que os seus modelos não permitem compreender de que forma é que o conhecimento linguístico dos escritores pode influenciar o desenvolvimento do domínio da escrita. Para além disto, Grabe e Kaplan (1986, citado por Costa, 2010, p. 22) apontam, ainda, uma outra limitação:

(...) o modelo é pouco esclarecedor relativamente a como se faz a transição cognitiva que permite a um escritor aceder ao modelo de transformação de conhecimento e não é claro se todos os indivíduos conseguem alcançar este modelo mais sofisticado de escrita.

Os modelos processuais de escrita apresentam contributos fundamentais para a compreensão dos processos cognitivos envolvidos na produção textual. Ambos os modelos apresentados, o de Flower e Hayes (1980) e o de Scardamalia e Bereiter (1987, 1992), caracterizam a escrita como uma tarefa complexa, interativa e orientada por objetivos, embora apresentem abordagens distintas. O modelo de Flower e Hayes (1980) sublinha a importância da planificação, textualização e revisão, salientando a adaptação da escrita ao contexto e ao público-alvo. Por outro lado, o modelo de Scardamalia e Bereiter (1987, 1992) diferencia os processos de escritores menos experientes, focados na recuperação direta de conhecimento, e de escritores proficientes, que transformam o conhecimento através da resolução de problemas discursivos e retóricos. Ambos os modelos oferecem contributos importantes para a compreensão dos processos cognitivos da escrita, no entanto, também apontam alguns desafios, evidenciando a necessidade de continuar as investigações para clarificar os problemas identificados.

Na próxima secção deste capítulo, estas reflexões serão exploradas com maior profundidade através de uma análise pormenorizada das componentes do processo de escrita – planificação, textualização e revisão. Estas etapas serão apresentadas e explicitadas em detalhe, destacando a sua importância para a construção textual e para o aperfeiçoamento das competências de escrita.

## **1.2. Componentes do processo de escrita**

A investigação psicolinguística em modelos processuais de escrita tem contribuído muito para a compreensão dos mecanismos cognitivos envolvidos na produção de textos. Os modelos apresentados na secção anterior explicam os subprocessos dinâmicos da escrita, como a planificação, a textualização e a revisão, enfatizando o papel do conhecimento prévio, do contexto e da interação entre processos discursivos e retóricos. Estas descobertas oferecem uma base teórica sólida para as propostas de didática da escrita, que procuram integrar essas componentes do processo no ensino, promovendo práticas pedagógicas mais sistemáticas e reflexivas.

Barbeiro e Pereira (2007) enunciam algumas tarefas que podem ser realizadas ao longo do processo de escrita de um texto, nomeadamente:

- (i) ativar os conhecimentos anteriormente adquiridos sobre o assunto do texto e sobre o género textual em causa, projetar a forma como se vai concretizar a produção textual, localizar, seleccionar e organizar a informação a incluir no texto, elaborar planos que arquitem a organização do produto final;
- (ii) escrever o texto, adequando a linguagem;
- (iii) avaliar o que foi escrito, efetuando a revisão e melhoramento do que se escreveu.

Todo este trabalho que o escritor tem de realizar no decorrer de uma tarefa de produção textual pode ser organizado em três componentes do processo de escrita: a planificação; a textualização e a revisão. Tal como já foi referido neste relatório, estas três componentes são subprocessos que interagem entre si e que podem ocorrer simultaneamente. Ou seja, durante a redação de um texto “(...) acontecem momentos de pausa em que quem escreve procura planificar o que ainda falta escrever.”, assim como, “(...) a revisão pode ir sendo realizada ao longo do próprio processo, à medida que se vai redigindo e relendo o que já se encontra escrito” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 17).

Neste subcapítulo, serão abordadas as três componentes do processo de escrita.

#### 1.2.1. Planificação

De acordo com Pereira e Azevedo (2005), a planificação consiste numa “(...) representação interna dos conhecimentos que deverão ser mobilizados para escrever um texto” (p. 9). Barbeiro e Pereira (2007) complementam a citação anterior, referindo que, durante esta componente do processo de escrita, o escritor estabelece objetivos e ativa e selecciona a informação, para, em seguida, a organizar de acordo com a estrutura do género textual em estudo.

#### 1.2.2. Textualização

Carvalho (2001) denomina esta componente do processo de escrita como “redação” e define-a como sendo “(...) a transformação das ideias em linguagem visível” (Carvalho, 2001, p. 145). Concomitantemente, Barbeiro e Pereira (2007) referem que a textualização corresponde à conjugação de “(...) expressões linguísticas que,

organizadas em frases, parágrafos e eventualmente secções, não-de formar o texto” (p. 18).

Na organização do texto, destacam-se duas estruturas: a macroestrutura e a microestrutura. A macroestrutura diz respeito à disposição geral do texto, ou seja, à organização das ideias principais e à sequencialidade dos conteúdos, e relaciona-se com todos os elementos que contribuem para a coerência do produto final (Mota, 2018). De acordo com Mota (2018), “A microestrutura relaciona-se com a estrutura linguística do texto, representando-se pelas palavras e frases organizadas que permitem a coesão textual que resulta da união entre as partes de um texto: orações, períodos, frases, parágrafos” (p. 15).

### 1.2.3. Revisão

A etapa da revisão é considerada, por vários autores, a fase mais importante de uma produção escrita, dado que “(...) é a fase da escrita mais geradora de aprendizagens, sobretudo se se trata de uma acção intencional com funções textuais” (Santana, 2007b, p. 82). Assim, a revisão e a reescrita de um texto constituem-se como o verdadeiro motor do desenvolvimento da escrita, visto que é enquanto se efetua a revisão do texto, que se avalia e reflete profundamente sobre o que se escreveu, cumprindo a função epistémica da escrita (Barbeiro & Pereira, 2007; Santana, 2007b).

Niza et al. (2011) afirmam que é através da releitura de um texto que se desencadeia o processo de reescrita, o qual vai muito além da correção da ortografia, da grafia, ou da pontuação. Por vezes, reescreve-se uma parte do texto, ou o texto na sua globalidade, porque se encontra uma maneira melhor de se dizer o que já foi dito. Os mesmos autores referem que a releitura pode ser concretizada por um colega de turma que, “(...) pela manifestação do que se entendeu, pelos pedidos de esclarecimento ao autor, o ajuda a ser mais eficaz naquilo que quer comunicar pela linguagem escrita” (Niza et al., 2011, p. 39). Por outro lado, Santana (2007, p. 84) afirma que o autor do texto pode também ser capaz de efetuar a sua própria revisão, tendo em conta que,

Interagindo com ele, estabelece comparações e análises entre o oral e o escrito, entre o que escreveu e o que realmente queria dizer, detecta discrepâncias, à medida das suas possibilidades, reflecte, modifica, enfim, pode lê-lo como se fosse o seu destinatário.

Para que os alunos encarem a revisão de uma produção escrita como uma atividade importante para o seu processo de aprendizagem sobre a língua e, conseqüentemente, sobre a escrita, é crucial que os professores proporcionem situações de escrita significativas e que criem ambientes favoráveis, estimulantes para a produção e melhoramento de textos (Barbeiro & Pereira, 2007; Niza et al., 2011; Santana, 2007). Através de um sistema interativo, as crianças sentirão que estão perante um espaço de abertura, propício à tomada de decisões relativos à correção e à reformulação dos seus textos,

(...) ultrapassando o medo de errar que tantas crianças desenvolveram na escola, quer devido ao comportamento sancionatório do professor sobre escritos dos alunos, quer devido à insistência num ensino de partes descontínuas da língua e da análise gramatical, sob a forma de exercícios descontextualizados. (Niza et al., 2011, p. 42)

### **1.3. Modelos didáticos para o ensino/aprendizagem da escrita**

Neste subcapítulo, serão abordados dois modelos de sequências didáticas para o ensino e aprendizagem da escrita: o modelo apresentado por Joaquín Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (Dolz et al., 2004) e o estaleiro de escrita de Josette Jolibert (Jolibert, 1994).

#### **1.3.1. Modelo de sequência didática de Dolz et al. (2004)**

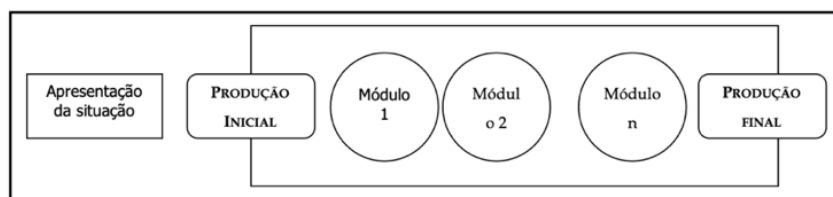
Uma sequência didática pode ser utilizada para trabalhar qualquer conteúdo de qualquer disciplina, ainda que o seu foco seja, principalmente, trabalhar géneros textuais. Para Dolz et al. (2004), a sequência didática é uma modalidade de gestão do currículo que auxilia os professores a organizar o seu trabalho em sala de aula e, ao mesmo tempo, constitui-se como um percurso estruturante para os alunos. Neste sentido, os autores mencionados definem “Uma “sequência didática” [como] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um género textual oral ou escrito” (p. 96), sendo o principal objetivo ajudar o aluno a compreender um género textual para que este, numa situação de comunicação, se sinta confortável para escrever ou falar de acordo com as características de qualquer protótipo. Assim, “O trabalho com sequências didáticas deverá incidir nos géneros que

os alunos não dominam ou em que manifestam um domínio insuficiente e em gêneros dificilmente acessíveis para a maioria dos alunos” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 38).

Dolz et al. (2004) apresentam um esquema de uma sequência didática que se organiza da seguinte forma:

**Figura 4**

*Modelo da sequência didática de acordo com Dolz et al. (2004)*



*Nota. Retirado de Dolz et al. (2004, p. 97).*

#### 1.3.1.1. Apresentação da situação

Na apresentação, tal como o nome indica, pretende-se que o professor apresente à turma o projeto que será concretizado pelos alunos, sendo, portanto, crucial que a exposição seja feita de forma pormenorizada. Assim, “A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (Dolz et al., 2004, p. 98).

Nesta fase inicial, é importante que fique claro para os alunos: (i) o gênero textual que será trabalhado; (ii) para quem é que os alunos irão escrever (pais, comunidade escolar, colegas da ou de outra turma, etc.); (iii) qual será o formato da produção final (gravação em áudio ou vídeo, um livro, uma carta a ser enviada a outra turma, ou outra escola); (iv) quem faz parte da produção (todos os alunos da turma, apenas alguns alunos, alunos e professores) e as modalidades de trabalho (individualmente, em grande grupo, em pequenos grupos) (Dolz et al., 2004).

Para além dos aspetos anteriormente mencionados, ainda na apresentação da situação, é importante que os alunos compreendam a importância dos conteúdos e quais é que vão trabalhar (Dolz et al., 2004), tomando conhecimento que, para que a produção final tenha qualidade, esses conteúdos serão trabalhados aprofundadamente em diversos módulos.



#### 1.3.1.2. A primeira produção

Esta etapa da sequência didática consiste na produção oral, ou escrita, que apresente uma grande homogeneidade com a produção final.

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), esta segunda etapa da sequência didática é muito importante, tanto para o professor, como para os alunos. Através desta primeira produção, o professor consegue avaliar formativamente o trabalho desenvolvido pelos seus alunos, modulando a sequência didática de acordo com as reais necessidades do grupo. No que diz respeito aos alunos, a primeira produção permite-lhes consciencializar-se daquilo que já sabem e das dificuldades que apresentam.

#### 1.3.1.3. Os módulos

Os módulos consistem em atividades ou exercícios, através dos quais serão trabalhadas, sistemática e aprofundadamente, as fragilidades encontradas na primeira produção, e fornecidos aos alunos instrumentos que lhes permitem superar os problemas (Barbeiro & Pereira, 2007; Dolz et al., 2004). Desta forma, Barbeiro e Pereira (2007) aconselham a diversificação do tipo de atividades e de materiais a disponibilizar, assim como a realização de “(...) actividades de análise de textos do mesmo tipo e em circulação real ou escritor por autores de referência” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 39).

Relativamente ao tipo de problemas encontrados na primeira produção, estes podem ser de diversos níveis de funcionamento, sendo que Dolz et al. (2004) apresentam quatro níveis distintos:

- *Representação da situação de comunicação*: é necessário que o aluno tenha claro, para si, o género textual, o destinatário do texto, a intencionalidade da tarefa e qual é a posição que deve adotar enquanto autor do texto (posição individual, fala-se em nome de alguém);
- *Elaboração dos conteúdos*: para se escrever um texto, é necessário gerar e gerir os conteúdos que farão parte do mesmo. Assim os alunos devem recorrer a técnicas que se adequem ao género textual: tomada de notas, localização, seleção e organização da informação, entre outras;
- *Planificação do texto*: com o intuito de se obter uma boa produção final, é crucial que o aluno planifique o seu texto, de acordo com a estrutura de cada género textual, organizando a informação de acordo com a mesma;
- *Realização do texto*: o aluno deve adequar a linguagem para escrever o seu texto: “(...) utilizar um vocabulário apropriado a uma dada situação,

variar os tempos verbais em função do tipo e do plano do texto, servir-se de organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos” (Dolz et al., 2004, p. 104).

No final de cada módulo deve-se sintetizar as aprendizagens que foram efetuadas, através de *mindmaps*, esquemas, “(...) *lista de constatações* ou de *lembrete* ou *glossário*” (Dolz et al., 2004, p. 106). Esta síntese revela uma particular importância, tendo em conta que pode ser consultada pelos alunos para a elaboração, revisão e avaliação da produção final. Para além disto, à medida que vão realizando os módulos, os alunos adquirem uma metalinguagem que lhes permite construir progressivamente o conhecimento sobre o género textual e partilhá-lo com os seus pares (Dolz et al., 2004).

#### 1.3.1.4. A produção final

A produção final é o culminar de toda a sequência didática, ou seja, consiste no texto oral, ou escrito, no qual os alunos integram todos os conhecimentos adquiridos ao longo dos vários módulos (Barbeiro & Pereira, 2007; Dolz et al., 2004). Após esta etapa, é realizada a avaliação final do produto escrito, a qual se explicita em seguida.

#### 1.3.1.5. A avaliação final

Dolz et al. (2004) refere que, para a avaliação final, o professor pode optar por utilizar as “listas de constatações” criadas ao longo dos módulos em conjunto com os alunos, ou pode criar uma grelha de avaliação. Não obstante, é crucial que a grelha apresente critérios de avaliação objetivos que se relacionem, diretamente, com os elementos que foram trabalhados em sala de aula, para que os alunos consigam compreender ao que se refere cada critério. Esta avaliação sumativa incidirá, exclusivamente, sobre a produção final.

Concluindo, na avaliação final, os alunos terão ao seu dispor um conjunto de instrumentos que os ajudarão a compreender as aprendizagens concretizadas e algumas das fragilidades que ainda sentem. É de realçar o papel preponderante das duas produções efetuadas pelos alunos, pois refletem o percurso de aprendizagem de cada um.

#### 1.3.2. Estaleiro de escrita de Jolibert (1994)

O estaleiro de escrita proposto por Jolibert (1994) procura promover o desenvolvimento das competências textuais dos alunos, através de uma abordagem pedagógica que se concentra nos géneros e que integra as dimensões processuais da

escrita. Este modelo enfatiza a aprendizagem da escrita como uma sequência que abrange a planificação, a textualização e a revisão, em consonância com as práticas de produção textual reais e significativas para os alunos.

Jolibert (1994) defende que, para que os alunos desenvolvam o domínio da escrita, é importante que lhes sejam apresentadas tarefas contextualizadas, através de situações reais para que estes lhes atribuam algum sentido. Desta forma, a autora considera que “(...) o ato de escrever envolve profundamente a atividade do escritor, e este deve encontrar nele um sentido: o quadro de uma vida cooperativa da classe, com pedagogia de projetos, é uma das condições necessárias para a eficácia das aprendizagens” (Jolibert, 1994, p. 9).

Ao encontrarem um propósito para escrever, os alunos deixarão de encarar uma tarefa de escrita como uma atividade enfadonha, bloqueadora e de fracasso, passando a sentir prazer pela escrita (Jolibert, 1994). Assim, cabe ao professor planejar minuciosamente projetos de escrita com objetivos pragmáticos e destinatários reais, os quais trabalhem os vários géneros textuais que existem.

É nesta perspetiva que a autora apresenta um “*módulo de aprendizagem*” designado por “canteiro”, ou “estaleiro de escrita” (Amor, 1994; Jolibert, 1994). Este módulo tem como objetivo o desenvolvimento das competências de escrita dos alunos, através do trabalho cooperativo com o professor e com os seus pares. Tendo em consideração a complexidade da escrita, o estaleiro apresentado por esta autora organiza-se de uma forma sequencial e que permite aprender e trabalhar as diferentes componentes do processo de escrita: planificação, textualização e revisão.

Numa fase inicial do estaleiro de escrita, o professor deve apresentar à turma uma situação de produção que parta de uma situação-problema contextualizada, estabelecendo, em conjunto com os alunos, o destinatário, o objetivo e a intenção do projeto. Em seguida, individualmente ou em pequenos grupos, os alunos recolhem a informação necessária para concretizar a atividade de escrita. Terminada esta recolha, os estudantes organizam a informação recolhida num primeiro lance individual, sendo que, para Jolibert (1994), “Os primeiros lances são (...) *esboços completos*, sendo levados o mais longe possível por cada criança, e não simples esboços parciais” (p. 44), ou seja, os alunos tentam obter um produto escrito que se aproxime daquele que se pretende no final do estaleiro.

Posteriormente, o professor deve criar um tempo de “confrontações para resgatar as características globais de um tipo de texto” (Jolibert, 1994, p. 45). Durante esta etapa, pode haver dois tipos de confrontações: a confrontação com os restantes

escritos da turma e a confrontação com os escritos sociais. O primeiro tipo de confronto pode ser realizado em turma, ou em pequenos grupos, nos quais os alunos trocam entre si os textos produzidos, tendo como objetivos verificar se os elementos da situação foram tidos em conta e perceber se o lance inicial espelha as características do gênero textual em estudo, relativamente aos textos dos colegas. Por outro lado, o segundo tipo de confrontações “Trata-se nada menos do que arrancar dos textos existentes os segredos de sua especificidade e de seu funcionamento (...)” (Jolibert, 1994, p. 46). No final desta etapa, é crucial que seja realizada uma síntese com as aprendizagens realizadas.

Após as confrontações, os alunos poderão ter de reescrever, global ou parcialmente, o seu lance inicial, enquanto realizam as atividades de sistematização linguística. Estas atividades surgem a partir das dificuldades manifestadas pela turma, relacionando-se com os modos de funcionamento global do texto, os pontos de gramática, os pontos do léxico, a morfologia verbal e/ou com a pontuação (Jolibert, 1994), e têm como objetivo melhorar o texto produzido. Por último, todo o trabalho desenvolvido culminará na produção textual final, a qual é enviada ao destinatário que foi previamente decidido. Esta versão final será alvo de uma avaliação dual: uma avaliação pragmática, ou seja, “A avaliação feita pelos colegas (...)” e pelo destinatário, procurando, insistentemente, o *feedback* do mesmo (Jolibert, 1994), e uma avaliação sistemática. Através deste segundo tipo de avaliação, cada criança realizará duas autoavaliações: a da sua produção final, seguindo o conjunto de critérios que foram definidos ao longo do estaleiro, e a do seu progresso, analisando as duas produções concretizadas. Relativamente ao professor, apesar de realizar uma avaliação formativa ao longo de todo o estaleiro, este poderá utilizar a produção final de cada aluno para o avaliar de forma sumativa.

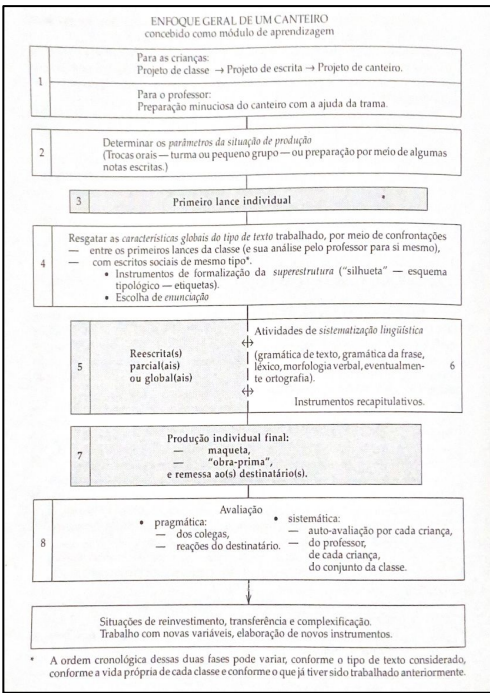
A autora do estaleiro de escrita refere que, “Porque um canteiro terminou, isso não significa que esteja fechado!” (Jolibert, 1994, p. 51). Com esta exclamação, a autora pretende realçar que qualquer estaleiro de escrita poderá ter um reinício, uma vez que poderá ser necessário retornar ao mesmo gênero textual para consolidar conteúdos, ou para trabalhar aspetos mais complexos.

Para finalizar, Jolibert (1994) refere que cada estaleiro de escrita é focado num gênero textual, no entanto apresenta um “(...) percurso global desenvolvido em tais estaleiros, independente de cada tipo de texto (...)” (Amor, 1994, p. 122), o qual foi anteriormente explicitado e é agora apresentado na figura 5. O tempo de duração de um estaleiro de escrita é variável, uma vez que este depende do gênero textual em

estudo e das necessidades de cada turma, podendo, por isso, ter uma duração de dois dias, uma semana, ou um mês (Jolibert, 1994).

**Figura 5**

*Estaleiro de escrita formulado por Jolibert (1994)*



*Nota. Retirado de Jolibert (1994, p. 40).*

Em suma, o estaleiro de escrita apresentado por Jolibert (1994) constitui uma metodologia inovadora e eficaz para o ensino da escrita, integrando o trabalho cooperativo, a centralidade dos gêneros textuais e a abordagem processual da produção escrita. Com este modelo, os alunos atribuem sentido às produções ao participarem em projetos contextualizados e com objetivos reais, promovendo o envolvimento ativo e prazeroso no ato de escrever.

## **2. O papel do Movimento da Escola Moderna (MEM)**

O Movimento da Escola Moderna (MEM) (Movimento da Escola Moderna, 2024) surgiu a partir de um grupo de professores, “Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica”, que se criou autonomamente e se integrou, em 1966, no Sindicato Nacional de Professores. Inicialmente, este grupo de profissionais de educação regia as suas práticas segundo um modelo que integrava as Técnicas de Freinet, a Pedagogia

Institucional e os Procedimentos não Diretivos na educação, e procurava melhorar as práticas profissionais de cada um e construir uma práxis mais democrática (Niza, 1998).

Entre 1970 e 1980, o movimento foi-se expandindo e consolidando e, por isso, os professores e educadores acabaram por abandonar as concepções pedagógicas iniciais e passaram, progressivamente, a integrar as perspetivas de Vygotsky e Brunner (Niza, 2013), “(...) por um processo de progressiva deslocação teórica, decorrente da análise crítica do trabalho pedagógico nas turmas e nas escolas e no próprio processo de autoformação cooperada dos profissionais que integram o movimento” (Niza, 1998, pp. 77–78),

Folque (1999) refere que o MEM tem como finalidades (1) a iniciação às práticas democráticas, (2) a reinstituição dos valores e das significações sociais e (3) a reconstrução cooperada da cultura.

Em seguida, serão apresentados os princípios inerentes a este modelo pedagógico.

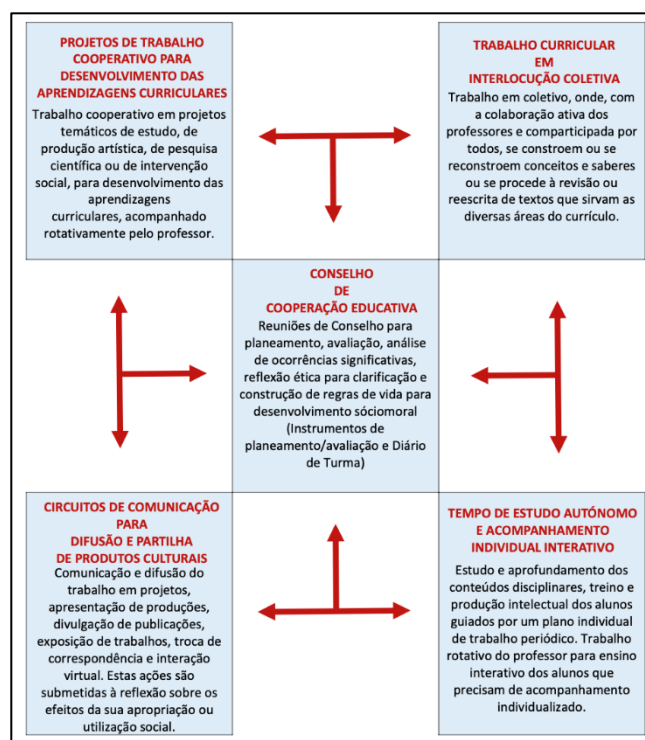
## **2.1. Os princípios do MEM (Freinet e Vygotsky)**

O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna assenta numa perspetiva sociocêntrica, na qual o grupo/turma é determinante para o desenvolvimento social, intelectual e moral dos alunos (Folque, 1999). Relativamente a este princípio, Niza (1997) refere que o mesmo foi incorporado no MEM, uma vez que “Vygotsky ensinou-nos (...) que os alunos aprendem sobretudo no convívio cultural com os adultos e com os pares” (p. 45). Neste sentido, o grupo tem um papel preponderante no desenvolvimento de cada criança, uma vez que, a partir de uma democracia direta, “(...) privilegia[-se] a comunicação, negociação e a cooperação” (Folque, 1999, p. 6) entre todos os membros da comunidade.

O MEM é desenvolvido por módulos de atividades curriculares de diferenciação pedagógica, os quais são organizados numa sintaxe, sendo possível observá-la na figura 6.

**Figura 6**

*Sintaxe do Modelo Pedagógico do MEM*



*Nota. Retirado do website do Movimento da Escola Moderna (Movimento da Escola Moderna, sem data)*

O **Trabalho Cooperativo para o Desenvolvimento das Aprendizagens Curriculares** consiste na realização de projetos que partem dos interesses dos alunos e que têm como finalidade dar resposta às curiosidades e necessidades dos mesmos. Este tipo de trabalho proporciona uma melhor aprendizagem por parte das crianças, pois, através do convívio cultural e da interação entre os pares, “todos ensinam e todos aprendem” (Niza, 2013, p. 144). Terminados os projetos, devem ser criados **Circuitos de Comunicação para Difusão e Partilha dos Produtos Culturais**, valorizando-os, de forma a ampliar “(...) a motivação para o trabalho de aprender” (Niza, 2001, p. 3) e a atribuir um sentido real ao que é concretizado.

O **Tempo de Estudo Autónomo (TEA) e Acompanhamento Individual Interativo** diz respeito ao tempo que os alunos dispõem para se entreajudarem e trabalharem os conteúdos em que sentem mais dificuldades, guiados por um Plano Individual de Trabalho (PIT) (Serralha, 2007). Tendo em conta que são os próprios educandos que concebem este plano em função daquilo que consideram realmente

importante aprender, o TEA e o PIT permitem que os alunos aprendam a gerir o seu trabalho, tornando-se cada vez mais autónomos.

Relativamente ao **Trabalho Curricular em Interlocação Coletiva**, este transforma a sala de aula numa comunidade de aprendizagem, fomentando a cooperação educativa, o trabalho a pares ou em pequenos grupos, sendo que todos trabalham para atingir o mesmo fim. Esta é uma perspetiva que contraria a tradição individualista e competitiva da escola e em que o sucesso de um aluno contribui para o sucesso de toda a turma (Fernandes, 2009; Movimento da Escola Moderna, 2022).

No centro da sintaxe surge o **Conselho de Cooperação Educativa**, que se trata, de acordo com Serralha (2007), “(...) [d]o espaço público de encontro semanal do grupo/turma (alunos e professor), para em conjunto gerirem, colegialmente, tudo o que à comunidade respeita (...)” (p. 179), isto é, os “(...) alunos e [o] professor (...) co-responsabilizam[-se] pelo planeamento das actividades curriculares, pela interajuda nas aprendizagens que decorrem de projectos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem na sua avaliação” (Fernandes, 2009, p. 18). Neste sentido, para que exista uma gestão cooperada da vida em sala de aula, é essencial que os alunos sejam incentivados a participar e a expressar as suas opiniões nestas reuniões semanais.

Em todos estes módulos estão intrínsecos os princípios do MEM, os quais foram defendidos por vários autores de referência, como Célestin Freinet, Lev Vygotsky e Jean Piaget. Tal como a Teoria de Desenvolvimento de Piaget, o modelo pedagógico do MEM defende que o conhecimento é construído ativamente pelos alunos, através da sua ação e exploração (Folque, 1999). Neste sentido, o MEM enfatiza a importância de lhes atribuir a autonomia necessária para que os alunos realizem projetos e aprendam assuntos do seu interesse e necessidade. Não obstante, o professor desempenha um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, assistindo, analisando as suas atividades e monitorizando o seu desenvolvimento, fornecendo instrumentos que lhes permitam evoluir.

Um outro aspeto, que se constitui como um dos princípios centrais do modelo, diz respeito ao Trabalho Cooperativo. Fernandes (2009) afirma que a “A organização do trabalho de aprendizagem num sistema de cooperação educativa (...) revela-se como a melhor estrutura social para aquisição de competências” (p. 19), visto que, segundo a Teoria de Vygotsky, aprender com os pares é um aspeto importante para o desenvolvimento mental humano (Serralha, 2007). O trabalho cooperativo estabelecido entre pares e com o professor obriga a que os alunos aprendam a comunicar e a expressar-se. Niza (1998) refere que a “«expressão livre» herdada de Freinet assegura



a autenticidade na comunicação, promove e dá sentido social às aprendizagens escolares” (p. 79). Para além deste pedagogo, também Vygotsky sublinhou o importante papel da linguagem e da comunicação para o desenvolvimento cognitivo dos alunos (Folque, 1999).

Por último, o papel da participação democrática direta ocorre no decurso da gestão cooperada do currículo, a qual vai desde a avaliação e planeamento de atividades, até à regulação de situações graves e à “(...) reflexão e aprofundamento das responsabilidades e dos direitos humanos na organização democrática da democracia dentro e fora da escola” (Niza, 1999, p. 2). Apenas ao participarem nesta democracia direta é que os professores conseguirão devolver à sociedade “«cidadãos intervenientes e democratas críticos e fraternalmente activos»” (Niza, 1999, citado por Serralha, 2009, pp. 25–26).

## **2.2. Aprendizagem colaborativa (ou cooperativa?)**

Arends (2008) afirma que “(...) a vida no século XXI é caracterizada por comunidades globais e interdependentes e por instituições sociais complexas, as quais requerem níveis elevados de cooperação entre os seus membros” (p. 368). Neste sentido, a escola deve adotar práticas de aprendizagem cooperativas, de forma a preparar os alunos para esta exigência social (Arends, 2008) e para que estes consigam conviver com cidadãos com opiniões diversas.

Para se compreender melhor a diferença entre aprendizagem colaborativa e cooperativa, torna-se essencial explicitar o significado de cada uma delas. De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa, «colaborar» significa “trabalhar em comum com outrem na mesma obra; (...); cooperar” (Costa & Melo, 1977, p. 334) e «cooperar» consiste em “prestar cooperação; trabalhar conjuntamente; colaborar” (Costa & Melo, 1977b, p. 372). Ao analisar estas duas definições, é possível inferir que estes dois conceitos são considerados sinónimos. No entanto, apesar de ambos compreenderem o trabalho em grupo, estes tipos de aprendizagem têm sido alvo de discussão por vários autores, os quais contrariam a sinonímia que as definições apresentadas anteriormente nos indicam. Desta forma, tal como referem Iding et al. (2001, p. 1),

(...) cooperative learning is a form of group learning, learning together, or collaborative learning. However, cooperative learning is differentiated from collaborative learning, a method in which students learn together by the type of goal structure used.

Atendendo ao que foi referido anteriormente, Lencastre (2021) define a aprendizagem cooperativa como “(...) um modelo de aprendizagem em que os estudantes trabalham em pequenos grupos, discutem com os seus colegas e se entreajudam na compreensão e resolução de problemas.” Neste tipo de aprendizagem, o grupo coopera, dividindo o trabalho entre os participantes, sendo que cada aluno fica responsável por resolver uma parte de um problema. Guimarães (2013) apresenta a mesma definição que o autor citado anteriormente, mencionando que “Num trabalho de cooperação as tarefas dividem-se pelos elementos do grupo, atribuindo-se a cada um a responsabilidade de uma parte do trabalho, a qual será integrada na reunião de todos os trabalhos desenvolvidos pelos restantes elementos do grupo” (p. 12).

Num artigo publicado na revista da Escola Moderna, Moedas (1999) refere que as interações que os alunos estabelecem entre si tornam-se facilitadoras da produção escrita. Assim, na sua partilha, a autora faz referência a vários tipos de interações que se podem estabelecer para uma tarefa de escrita, como por exemplo, a “Escrita em círculo de amigos” (Moedas, 1999, p. 11). Este tipo de interação, tendo em conta a descrição da autora, enquadra-se numa aprendizagem cooperativa, uma vez que, tal como supramencionado, existe uma divisão de tarefas entre os elementos do grupo: “Ora escrevia um, ora outro, um ditava, outro ajudava na ortografia, outro ilustrava” (Moedas, 1999, p. 11). Com este tipo de interação, os alunos divertem-se e envolvem-se na tarefa de escrita que têm em mãos, colocando de parte o maior ou menor conhecimento que cada um tem relativamente à escrita, promovendo e acelerando as aprendizagens que realizam uns com os outros (Moedas, 1999).

A mesma autora apresenta um outro tipo de interação que se pode relacionar com a aprendizagem colaborativa. Segundo Moedas (1999), na “Escrita a pares” (p. 10), os alunos convidam-se uns aos outros para realizarem uma produção escrita, dialogam, negociam e partilham ideias entre si, as quais culminam num escrito comum verdadeiramente mais rico (Cruz, 2009; Moedas, 1999). Martins e Niza (1998) apontam várias aprendizagens, tanto sociais como textuais, que os alunos adquirem através da escrita colaborativa: sociais na medida em que os alunos aprendem a ter em conta a opinião dos outros, e textuais, pois os alunos tomam consciência dos processos linguísticos envolvidos na escrita, uma vez que poderá haver a necessidade de os explicitar ao colega. Assim, a aprendizagem colaborativa permite que os alunos partilhem os seus conhecimentos, promovendo a aprendizagem de todos os elementos do grupo (Costa & Lima, 2021).

Na presente investigação, é possível aferir que se utilizaram os dois tipos de aprendizagens pelos vários grupos de trabalho, uma vez que uns grupos optaram por partilhar as tarefas entre os diferentes elementos e outros compilaram os conhecimentos dos vários elementos para uma produção escrita comum.

### **2.3. Escrita no MEM**

Durante a formação de professores, abordam-se vários métodos e processos de “Iniciação à Leitura e à Escrita”, designação que transmite que a leitura e a escrita estão interligadas. Santana (2007) confirma esta ideia, afirmando que “A escrita e a leitura são dois processos que se entrecruzam, não só no domínio da investigação, como no de ensino (...)” (p. 63). No entanto, Niza (1989) refere que a designação anteriormente referida “(...) contém em si (...) a ideia muito marcada de dois processos, o da leitura e o da escrita, que no passado (e quantas vezes, hoje!) se conduziam separadamente e pela ordem contida no enunciado” (p. 2).

Apesar de o artigo mencionado anteriormente ter sido publicado há cerca de 35 anos, a citação transcrita reflete, exatamente, a forma como o ensino da leitura e da escrita é efetuado em algumas escolas atualmente. Tal como refere Santana (2007), “(...) a leitura [continua a] prevalece[r] sobre a escrita (...) por se considerar que aprendendo a ler se aprende, automaticamente, a escrever” (p. 64) com recurso, muitas vezes, a enunciados despromovidos de sentido (Louseiro, 2015). Ou seja, a escola só permite que as crianças “(...) acedam à escrita quando dominam o código alfabético, mas sempre de forma mecânica e policiada, para que adquiram um conjunto de «habilidades e automatismos» e não se confrontem com os seus erros” (Collello, 2007, citado por Santana, 2009, p. 26). Este método de ensino da leitura é designado por método sintético, o qual parte de “(...) sínteses sucessivas a partir dos elementos mais simples (letras e sons) até às combinações mais complexas” (Marcelino, 2008, p. 56).

O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna contraria a abordagem apresentada e recorre a processos analíticos ou globais, os quais partem “(...) de um todo conhecido (uma frase, um texto, uma história), para chegar, por análises sucessivas, à descoberta dos elementos mais simples” (Marcelino, 2008, p. 56). Este modelo defende que a aprendizagem da leitura e da escrita deve partir “(...) de um processo de descoberta e experimentação que, num contexto rico de partilha e comunicação, vai ganhando corpo e sentido, uma vez que o professor, conscientemente, vai ajudando a generalizar essas descobertas” (Louseiro, 2015, p. 94).

Analisando o que foi referido anteriormente, é possível concluir que se torna mais vantajoso para as crianças trabalhar, simultaneamente, a leitura e a escrita, ao invés de uma aprendizagem individualizada de cada uma destas competências, tendo em consideração que, tal como refere Niza (2004, citado por Louseiro, 2015),

“(...) a produção escrita constrói a compreensão da escrita: a leitura. É por isso mesmo que as estratégias de alfabetização assentes em processos de escrita-leitura são mais eficazes na aprendizagem e no desenvolvimento da escrita e da leitura do que as estratégias apoiadas nos métodos tradicionais de ensino fonético ou global da leitura” (p. 94).

Louseiro (2015) acredita que as crianças, aquando da sua chegada à escola, já trazem fortes relações com o meio que as rodeia, principalmente no que diz respeito à linguagem. Assim sendo, aprender a ler e a escrever deve assumir-se como uma forma que possibilita às crianças o conhecimento das relações dessa linguagem ao olhar para ela, experimentando-a e descobrindo-a, em interação com os seus colegas e com o professor. O grande objetivo desta perspetiva é o de que a criança se deve apropriar de um código de símbolos e regras – princípio alfabético –, tendo como finalidade a comunicação. Deste modo, numa perspetiva socio construtivista, é possível afirmar que a escrita e a leitura são um processo dinâmico e interativo que resulta, tal como o nome indica, das interações que os alunos vão estabelecendo dentro e fora de sala de aula, tornando a aprendizagem muito mais significativa para estes.

A escrita no MEM assume uma abordagem sociocultural, ou seja, uma perspetiva vygotskiana, uma vez que “(...) parte da produção escrita das crianças, na qual mobilizam a sua experiência de vida e os seus saberes, para a construção de níveis progressivamente superiores de conhecimento da língua” (Santana, 2009, p. 26). No começo, as produções são escritas pelo professor a partir de situações reais e comunicação, nas quais os alunos partilham “(...) pequenas ideias, acontecimentos, narrativas pessoais, sentimentos” (Jesus, 2019). Após a partilha e respetiva escrita, decorre um momento em que o texto é trabalhado coletivamente – Trabalho de Texto –, ainda que, numa fase inicial, o professor apenas leia globalmente o que foi transcrito da linguagem oral para a linguagem escrita, se corte o texto em unidades de sentido, se organize essas partes, reescrevendo o texto original, e se ilustre o que foi escrito (Moedas, 1999). Com o avançar do tempo, o trabalho de texto em torno destas produções evolui e as crianças começam a fazer descobertas nos textos que trabalham:

“(...) palavras iguais, bocadinhos iguais, letras conhecidas, nomes dos colegas” (Moedas, 1999, p. 26).

O Trabalho de Texto consiste num momento de trabalho participado, o qual ocorre durante um ou dois tempos com duração de cerca de uma hora. Nestes momentos, é feito um “(...) forte trabalho coletivo de revisão, reescrita e desenvolvimento colectivo de textos (...)” (Niza, 1998, p. 90). Em turmas que estão, ainda, no processo de iniciação à escrita-leitura, o professor

Lê esses textos, não só para lhes fazer compreender que a escrita tem uma função comunicativa, mas também para que o autor e os ouvintes possam verificar se o que foi dito corresponde ao que foi registado e, se necessário, reformular o escrito para que este corresponda efetivamente àquilo que o seu autor queria comunicar (Soares, 2000, p. 26).

A partir do que foi lido, “(...) a turma vai interagindo e descobrindo aquela unidade de escrita, a partir dos fragmentos que já conhece” (Louseiro, 2015, p. 99) e o professor vai registando todas estas descobertas. Moedas (1999) caracteriza este trabalho como muito rico e participado, sendo, por isto, impossível que o professor consiga registar todas as intervenções dos alunos, tendo em conta que este se encontra igualmente envolvido no que está a acontecer na turma. Terminadas todas as descobertas, estas são organizadas em listas de palavras, as quais advêm de “(...) um som ou regularidade que tenha merecido reflexão do grupo durante a primeira sessão de trabalho” (Louseiro, 2015, p. 101) e que devem ser copiadas e, sempre que possível, ilustradas no caderno de leitura, assim como afixadas nas paredes da sala. Por vezes, podem surgir listas vocabulares temáticas quando as reflexões dos alunos obrigam a isso. Estas listas podem ser sobre variados temas, como por exemplo singular/plural, feminino/masculino, palavras que rimam, nomes de legumes/animais/etc. (Louseiro, 2015). Para além das listas, os textos trabalhados também são copiados. Jesus (2019) conta que “Cada menino e menina do grupo tinha um exemplar do texto a trabalhar e outro trabalhado em coletivo e assim foi construindo o seu livro de leitura, uma coleção de textos” (p. 69). Estes livros, o de leitura e o das listas de palavras, são muito utilizados pelos alunos no momento de TEA (Tempo de Estudo Autónomo) para ler, reler e procurar palavras (Jesus, 2019).

Num contexto de iniciação formal à escrita, o trabalho de texto é, inicialmente, operacionalizado em torno da identificação e comparação de letras, sons ou “bocadinhos” que os alunos já conhecem. À medida que se vão apropriando do código

de escrita, as análises feitas pelo grupo tornam-se “(...) cada vez mais finas num trabalho de combinações, substituições, trocas, supressão de letras, etc.” (Jesus, 2019, p. 70). Com o avançar dos anos de escolaridade, o trabalho de texto passa a realizar-se com o intuito de os alunos, não só ajudarem o autor a explicitar melhor as suas ideias, mas também de resolverem problemas e tomarem decisões que vão além de “(...) modificações de superfície (ortografia, caligrafia, vocabulário, pontuação” (Santana, 2007b, p. 52). Pelo contrário, pretende-se que seja realizado um trabalho participado em torno da consciencialização da gramática, levando os alunos a fazerem sugestões de recursos gramaticais de coesão textual e de coerência discursiva (Niza, 1998; Santana, 2009).

Ao terminar uma sessão de trabalho de texto, os alunos percebem que “(...) a escrita é um processo sempre inacabado e que a percepção de que o leitor faz do que escrevemos nos pode sempre ajudar a explicitar de forma mais clara e completa o que queremos dizer” (Louseiro, 2015, p. 95), uma vez que, com todos os questionamentos e sugestões de melhoria dos colegas, o texto que está a ser trabalhado em coletivo pode, por vezes, sofrer várias alterações, tornando-se quase num novo produto escrito. É nesta perspetiva que é crucial que o professor proporcione sessões de revisão e aperfeiçoamento de texto, pois, através de um clima de reflexão, interação, cooperação e interajuda, os alunos desenvolvem a consciência metacognitiva e a metatextualidade (Santana, 2007b).

Moedas (1999) refere que “Se a escrita é essencialmente uma forma de comunicação é imprescindível promover a circulação da escrita dos alunos” (p. 9), por isso, grande parte dos textos que são aperfeiçoados durante as sessões de trabalho de texto têm um destinatário real, que serve de estímulo ao aluno e dá sentido ao que este escreve. Nesta linha de pensamento, Santana (2009) indica que, numa fase inicial, a escrita “Tem como destinatário imediato o grupo-turma (...)” (p. 27), tendo em conta que os primeiros leitores são os seus colegas e o professor. Depois de realizarem o aperfeiçoamento do texto, o destinatário alarga-se “(...) a uma audiência mais vasta, constituída a partir de um conjunto de circuitos de comunicação com destinatários mais distantes, o que exige um aperfeiçoamento continuado dos produtos escritos” (p. 28). Assim, a “audiência mais vasta” a que Santana (2009) se refere pode ser, por exemplo, os alunos da mesma turma e escola, uma vez que os textos podem ser publicados no Jornal Escolar, ou no Jornal da Turma. Para além disto, pode estabelecer-se uma correspondência entre outras escolas, ou outras turmas dentro da mesma escola, para onde são enviados os textos quando finalizados, e pode criar-se um livro com todos os

textos trabalhados na turma, realizando-se, no final do ano, uma apresentação para a escola e/ou para os Encarregados de Educação, sendo que o destino final do livro poderá ser a biblioteca da escola.

Quando chegam à escola, as crianças “(...) já têm o conhecimento implícito de um conjunto de estruturas organizativas de diferentes géneros de texto (...)” (Steward, 1995, citado por Santana, 2009, p. 28), o qual foi promovido através da manipulação de livros e da audição de leitura de histórias. No entanto, todas as possibilidades de circulação dos textos dos alunos permitem que sejam trabalhados os diversos géneros textuais, tendo sempre por base a intenção e o destinatário para quem o autor vai escrever. Por exemplo, Moedas (1999) menciona que “A carta colectiva, a notícia para o jornal, a carta individual [, entre outros] correspondem a formas diferentes de escrita que são trabalhadas na turma” (pp. 9-10).

Em suma, o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna tem subjacente a ideia de que o aluno deve estar no centro da aprendizagem e que é na interação com os seus pares e com o professor que vai realizando aprendizagens efetivas e significativas, ou seja, “Concebe-se o ensino-aprendizagem como uma construção do sujeito que aprende a partir do que já sabe, da análise dos obstáculos que encontra e dos contributos das hipóteses levantadas, experimentadas e reformuladas para os ultrapassar” (Soares, 2000, p. 25). Relativamente ao ensino da escrita, tal como menciona Louseiro (2015), este modelo não corresponde a nenhum método para a iniciação formal à escrita, mas sim a um modelo de trabalho, isto é “Não obedece, portanto, a nenhuma sequência predefinida de tarefas didáticas (...)” (p. 94). Parte-se da análise de textos ditados pelas crianças e escritos pelo professor e são realizadas descobertas a partir dos conhecimentos prévios que os alunos já têm, descobrindo sons, letras e palavras que já conhecem. Nestes momentos de trabalho participado, cabe ao professor valorizar as descobertas e os interesses das crianças, procurando realizar reflexões sistemáticas e sintetizar os conhecimentos adquiridos. À medida que se vão apropriando do código alfabético e das regras da escrita, os alunos começam a escrever textos sozinhos, a pares ou em grupos, que são, posteriormente, analisados e melhorados coletivamente. Assim, a escrita é um processo que se encontra em constante desenvolvimento e que vai ganhando sentido através de uma aprendizagem baseada na (re)descoberta e (re)construção constante da língua (Niza, 1989). Neste sentido, Santana (2009, p. 28) sublinha que

Cabe à escola organizar-se em comunidade de aprendizagem, multiplicando os canais de edição e de difusão dos textos produzidos pelas crianças,

aperfeiçoados em situação de cooperação a pares, em pequenos grupos e coletivamente, de onde emerge uma cultura de reflexão sobre a escrita e de co-construção de saberes sobre a linguagem escrita, procurando assim tomar progressivamente explícito o conhecimento gramatical implícito dos alunos, com a ajuda do professor a quem cabe o papel de mediador na apropriação da cultura.

### **3. O domínio da Escrita nos documentos curriculares para o ensino do Português**

Até iniciar a escolarização, os alunos já contactaram com a escrita no seu meio envolvente, quer através da oralidade, quando algum familiar lhe lia uma história, quer através do trabalho desenvolvido na Educação Pré-Escolar, na qual as crianças se vão apropriando, gradualmente, da especificidade da escrita, através do “(...) contacto com diferentes tipos de texto manuscrito e impresso (...), o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases (...)” (Silva et al., 2016, p. 66). Neste sentido, quando iniciam a escolaridade, as crianças transitam da oralidade para a aprendizagem do código escrito.

Até julho de 2018, data em que foram homologadas as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico, o documento curricular que orientava a prática dos professores era o Programa e Metas Curriculares do Português do Ensino Básico (PPMC). Este documento foi homologado no ano de 2015 e resultou de uma agregação do Programa de Português de 2009 (PPEB) com as Metas Curriculares de Português de 2012 (MC), de forma que existisse apenas um documento (Buescu et al., 2015).

O PPEB estrutura-se em quatro domínios de referência no 1.º e 2.º Ciclos: Oralidade (O), Leitura e Escrita (LE), Educação Literária (EL) e Gramática (G). Neste documento, a Leitura e a Escrita representam um único domínio, uma vez que, tal como mencionam Niza et al. (2011), “(...) na fase da iniciação à linguagem escrita, a produção escrita não deve ser separada da leitura” (p. 15), pois, apesar de possuírem diferentes funções, têm por base diversas capacidades comuns (Morais, 2013).

Todavia, várias foram as questões que se levantaram relativamente a este novo programa para o ensino do português. De acordo com a Associação dos Professores de Português (APP, 2015), relativamente ao domínio da leitura e da escrita, um dos aspetos considerados “invalidáveis do ponto de vista científico e educativo”, diz respeito à



“desarticulação entre os objetivos e descritores de desempenho apresentados e o conhecimento prévio exigido para que os alunos os possam alcançar”. A mesma associação, anos antes, levantou a seguinte questão:

Como é que os conteúdos da Escrita são os mesmos que os da Leitura? Ou os da Compreensão do Oral, os mesmos que os da Expressão Oral? E como é que estes últimos são, em parte, também iguais aos primeiros? Ensinar a ouvir, a falar, a escrever, a ler é ensinar o mesmo? (APP, 2013)

Acrescentando às questões que se levantaram, de acordo com o Despacho n.º 6944-A/2018 (2018), foram identificados outros problemas que levaram à homologação das Aprendizagens Essenciais (AE), como por exemplo, (i) “A extensão identificada sobretudo pelos professores [aos documentos curriculares (programas e metas)] revelava-se inibidora de consolidação de aprendizagens, do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, bem como um obstáculo à inclusão de alunos com necessidades específicas dificultando práticas de diferenciação pedagógica” e (ii) “(...) os documentos curriculares para o ensino básico e o ensino secundário, aplicados ao longo das últimas três décadas, careciam de articulação entre si, tanto numa abordagem vertical como horizontal, bem como de uma atualização (...)”. Neste sentido, tornou-se “(...) premente uma reorganização curricular, em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018), a qual convergiu na elaboração do documento das Aprendizagens Essenciais (AE), que permitem às escolas e aos professores gerirem o currículo de forma flexível.

As Aprendizagens Essenciais (AE) correspondem (...) a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou formação. (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018)

As Aprendizagens Essenciais do Português, à semelhança do Programa e Metas Curriculares do Português do Ensino Básico, encontram-se divididas em domínios: Oralidade, Leitura, Educação Literária, Escrita e Gramática. Relativamente ao ano de escolaridade no qual se desenvolveu esta investigação, no final do 4.º ano do Ensino

Básico espera-se que os alunos tenham desenvolvido a competência da escrita e que já sejam capazes de “(...) saber escrever de modo legível e saber usar a escrita para redigir textos curtos ao serviço de intencionalidades comunicativas como narrar, informar, explicar, defender uma opinião pessoal com a aplicação correta das regras de ortografia e de pontuação apropriadas (...)” (DGE, 2018b, p. 4).

Segundo as AE, os objetivos inerentes ao domínio da Escrita para o ano de escolaridade em estudo são:

### **Tabela 1**

*Objetivos do domínio da escrita de acordo com as Aprendizagens Essenciais de Português do 4.º ano*

| <b>Domínio: Escrita</b>                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto.                                                                                                    |
| 2. Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, realizados de modo individual e/ou em grupo.                                                                                                                                                                                |
| 3. Usar frases complexas para exprimir sequências e relações de consequência e finalidade.                                                                                                                                                                                                  |
| 4. Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto.                                                                                                                                                                           |
| 5. Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).<br>Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica. |

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

Ao analisar os objetivos acima descritos e tendo em consideração a investigação em causa, é possível afirmar que estes se adequam ao objeto de estudo, principalmente o terceiro objetivo, uma vez que o foco desta investigação é a revisão de texto, como forma de aperfeiçoamento dos produtos escritos das crianças. Também, o PPMC tinha objetivos e descritores de desempenho que se adequavam ao estudo em causa, no entanto, uma vez que já não se encontra em vigor, o único documento curricular utilizado durante todo o desenvolvimento da investigação, foram as Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018b).

Para além das AE, o tema em estudo pode ser amplamente relacionado com as áreas de competência estabelecidas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade

Obrigatória (PASEO). O modelo pedagógico do MEM visa a promoção de aprendizagens significativas, envolvendo os alunos no seu processo educativo, o que converge com os princípios fundamentais do PASEO (d'Oliveira Martins et al., 2017). Em primeiro lugar, a área de competência **Linguagens e textos** está diretamente ligada à escrita colaborativa e ao trabalho de texto, uma vez que se espera que os alunos, à saída da escolaridade obrigatória, sejam capazes de identificar, utilizar e criar "(...) diversos produtos linguísticos, literários, (...), reconhecendo os significados neles contidos e gerando novos sentidos" (p. 21). Além disso, a área de competência **Informação e comunicação** é igualmente relevante, dado que o trabalho de texto, ao integrar a colaboração e a troca de ideias entre os alunos, obriga-os a "colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura" (p. 22), estabelecendo uma comunicação clara e estruturada. A prática da escrita colaborativa também fomenta o **Raciocínio e resolução de problemas**, pois esta área de competência pretende que os alunos consigam "(...) aceder à informação, interpretar experiências e produzir conhecimento" (p. 23). A escrita desafia os alunos a lidar com questões como a coerência textual, a estruturação de ideias e a clareza da mensagem, desenvolvendo o pensamento crítico e a capacidade de identificar e resolver problemas relacionados com a produção textual. Outra área de competência que se destaca é o **Relacionamento interpessoal**, visto que a metodologia do MEM incentiva a interação e o trabalho em equipa, promovendo o respeito pelas ideias dos outros e a contribuição ativa para a construção coletiva de conhecimento. Assim, "Os alunos juntam esforços para atingir objetivos, valorizando a diversidade de perspetivas sobre as questões em causa (...). Desenvolvem e mantêm relações diversas e positivas entre si e com os outros (...) em contextos de colaboração, cooperação e interajuda" (p. 25). A competência **Desenvolvimento pessoal e autonomia** também é promovida através do trabalho de texto, uma vez que os alunos "(...) desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas (...)" (p. 26). Em suma, o tema do presente relatório reflete uma abordagem pedagógica que se relaciona de forma significativa com o PASEO, preparando os alunos não só para dominar competências ao nível da competência escrita, como também para desenvolver capacidades sociais e pessoais que os tornem cidadãos plenos e participativos na sociedade.

Concluindo, este capítulo apresentou os princípios teóricos fundamentais para compreender como a escrita se desenvolve no contexto escolar, com destaque para as abordagens que valorizam o processo e os diferentes géneros textuais. Foram

discutidos modelos e métodos que destacam a importância de práticas pedagógicas adaptadas ao contexto e cooperativas, como o estaleiro de escrita de Jolibert (1994), e os modelos processuais que detalham as etapas da planificação, textualização e revisão. Ao incorporar os princípios e teorias do Movimento da Escola Moderna (MEM), este enquadramento teórico destaca a importância da escrita como uma competência abrangente e uma ferramenta essencial para a expressão e o pensamento crítico, realçando a relevância de metodologias que incentivam a autonomia dos alunos e fomentam a cooperação e reflexão no processo de ensino-aprendizagem. Assim, este capítulo estabelece as bases para a implementação de estratégias didáticas inovadoras, ajustadas às exigências e complexidades do ensino da escrita no contexto atual.

No capítulo seguinte serão apresentados os métodos e técnicas de recolha de dados, assim como as opções metodológicas que foram utilizadas para analisar os dados recolhidos.

## CAPÍTULO 2

### **METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

No presente capítulo será apresentada a metodologia de investigação utilizada ao longo do projeto. Neste sentido, em primeiro lugar, serão retomados os objetivos e as questões de investigação aos quais se pretende responder com o presente estudo. Posteriormente, será explicitada a natureza do estudo, seguindo-se a apresentação das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados e a sua adequação ao estudo. Por fim, apresentar-se-ão os métodos de análise dos dados.

#### **1. Objetivos e questões de investigação**

Enquanto futura profissional docente, serão muitos os obstáculos e dificuldades que enfrentarei na minha prática, tanto ao nível da gestão do currículo, como no dia a dia na instituição escolar. Em conformidade com Ponte (2002), é a partir destas arduidades que surge “(...) a necessidade do professor se envolver em investigação que o ajude a lidar com os problemas da sua prática” (p. 1). Desta forma, a investigação sobre a prática consiste num elemento crucial inerente à identidade profissional docente.

A investigação sobre a prática é um procedimento que permite a construção do conhecimento, sendo, por isso, imprescindível que os docentes se tornem em professores-investigadores, realizando investigação sobre a sua própria prática, ou sobre outros assuntos que considerem pertinentes (Ponte, 2002a). Foi nesse sentido que, durante o decorrer do estágio, adotei uma postura de professora-estagiária-investigadora, tendo-me debruçado sobre o estudo do desenvolvimento da escrita de alunos de 4.º ano, através da etapa de revisão de texto.

Tal como referido na introdução deste relatório, para o presente estudo foram formulados alguns objetivos e questões de investigação, os quais estão contemplados no Tabela 4.

**Tabela 2**

*Objetivos e questões de investigação*

| Objetivos de Investigação                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Questões de Investigação                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Compreender de que forma o Trabalho de Texto desenvolve competências de escrita de crianças de 4.º ano;</li><li>• Caracterizar a atividade metalinguística em tarefas colaborativas de revisão de texto;</li><li>• Perceber o grau de consciência das crianças face à importância da etapa de revisão.</li></ul> | <ol style="list-style-type: none"><li>1. De que forma o Trabalho de Texto possibilita o desenvolvimento da escrita?</li><li>2. Que tipo de verbalizações metalinguísticas surgem das interações das crianças em tarefas de revisão de texto?</li><li>3. Qual a perceção dos alunos relativamente à importância da revisão de texto e às aprendizagens realizadas ao longo do projeto?</li></ol> |

## **2. Natureza do estudo**

Em investigação educacional, a generalidade dos projetos desenvolvidos pelos estudantes académicos caracterizam-se por serem naturalistas e descritivos, existindo duas abordagens que se podem associar a esses estudos: a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa (Afonso, 2014).

Segundo Sousa e Baptista (2011), a investigação quantitativa “(...) integra-se no paradigma positivista, apresentando como objetivo a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis” (p. 53), utilizando critérios bem definidos, no que diz respeito às suas amostras e aos métodos de análise de dados, os quais recorrem a uma linguagem matemática, analítica, estatística e de categorização lógica (Afonso, 2014). Neste sentido, esta abordagem é utilizada quando se pretende recolher dados quantificáveis.

Relativamente à abordagem qualitativa, a qual foi utilizada no meu estudo investigativo, esta surgiu para dar resposta a projetos investigativos que se focam na subjetividade do comportamento e da atividade de pessoas e das organizações (M. J. Sousa & Baptista, 2011). Assim, a investigação qualitativa “(...) centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores” (M. J. Sousa & Baptista, 2011, p. 54) e surge, de acordo com as mesmas autoras, “(...)

através da revisão da literatura ou através da experiência ou vivências do investigador” (p. 21). Desta forma, esta investigação tem por base o desenvolvimento da escrita e a caracterização da atividade metalinguística de alunos de 4.º ano em tarefas colaborativas de revisão de texto, tendo este tema surgido a partir do meu gosto pessoal pela disciplina do Português e pela importância que a etapa de revisão de texto assume numa sequência didática de escrita.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características da investigação qualitativa, nomeadamente: (i) É naturalista, na medida em que “(...) *a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal*” (p. 47), uma vez que o investigador dispensa muito do seu tempo no contexto educativo, de forma a compreender diversas questões educacionais; (ii) “*A investigação qualitativa é descritiva*” (p. 48), pois os dados recolhidos pelo investigador são registados através de palavras e/ou de imagens, e não de números, e, no final, a análise dos mesmos é realizada de forma minuciosa, respeitando a forma como estes foram registados/transcritos; (iii) O investigador atribui uma maior relevância ao processo do que aos resultados que obtém a partir do estudo realizado; (iv) A análise dos dados é realizada de forma indutiva, na medida em que os investigadores “Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente (...)” (p. 50). Pelo contrário, “(...) as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (p. 50); (v) “*O significado é de importância vital na abordagem qualitativa*” (p. 50), o que faz com que o investigador se preocupe em compreender as perspetivas dos participantes do seu estudo, face a diversos assuntos.

Tendo em consideração tudo o que foi acima mencionado, considero que, ao longo de todo o projeto de investigação, enquanto professora-estagiária-investigadora, desempenhei um papel fundamental na recolha dos dados, uma vez que a qualidade dos mesmos esteve dependente da minha sensibilidade, integridade e conhecimento (M. J. Sousa & Baptista, 2011). Neste sentido, os dados recolhidos através de inquéritos por entrevista e por questionário, de gravações das interações dos alunos no momento da revisão de texto, de registos das observações e de documentos escritos (produções dos alunos) foram, posteriormente, descritos e analisados com base num enquadramento teórico de referência, previamente estudado. No decorrer de todo o projeto, mantive uma escuta ativa de forma a compreender as perspetivas dos alunos em relação ao trabalho que estava a ser desenvolvido, atribuindo, por isso, uma maior ênfase ao processo do que aos resultados.

### **3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

#### **3.1. Observação Participante**

Tal como mencionado anteriormente, o investigador é um instrumento de recolha de dados imprescindível num projeto de investigação. Por esta razão, através da observação, que, segundo Aires (2011), “(...) consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (pp. 24-25), o investigador permanece no local onde está a desenvolver o seu estudo com o intuito de recolher informação através daquilo que observa.

Sousa e Baptista (2011) apresentam dois tipos de observação: observação participante e a observação não participante. Estas técnicas de observação são identificadas tendo em conta o envolvimento do investigador no contexto onde está a desenvolver o estudo (Carmo & Ferreira, 2008). Neste sentido, na presente investigação, o tipo de observação utilizada foi a observação participante, tendo em conta que, ao longo da intervenção, assumi o papel de investigadora junto da turma, acompanhando-a em todas as situações e registando, *a posteriori*, o que aconteceu, tendo sempre em consideração a minha perspetiva relativamente ao sucedido (Carmo & Ferreira, 2008; M. J. Sousa & Baptista, 2011)

##### **3.1.1. Gravações das interações dos alunos**

De acordo Máximo-Esteves (2008), “As *observações podem anotar-se: a) no momento em que ocorrem, ou b) no momento após a ocorrência*” (p. 88). Quando as observações são realizadas *no momento em que ocorrem*, estas podem ser registadas sob “(...) a forma audiovisual, quando se exige maior fidelidade no registo do que está a acontecer (...)” (p. 88).

Tendo em consideração o supracitado, optei por registar as interações dos alunos sob o formato audiovisual no preciso momento em que estes partilharam entre si as melhorias que deveriam ser efetuadas em ambos os textos. Estas gravações foram, depois, transpostas integralmente para o registo escrito (Máximo-Esteves, 2008), com o intuito de serem analisadas e utilizadas para caracterizar a metalinguagem dos alunos em tarefas colaborativas de revisão de texto.

#### **3.2. Inquérito por Entrevista**

Amado e Ferreira (2014) referem que “A entrevista é um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de



informações nos mais diversos campos” (p. 207). Neste sentido, a entrevista consiste numa conversa intencional, a qual é guiada por um conjunto de objetivos precisos. Para além disso, é um método de excelência para a obtenção de informação, na medida em que, através da mesma, existe transferência de informação pura do entrevistado para o entrevistador (Amado & Ferreira, 2014).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas podem ser classificadas de acordo com o seu grau de estruturação. Desta forma, Sousa e Baptista (2011) apresentam três tipos de entrevista: entrevistas não-estruturadas, semiestruturadas e estruturadas. Nesta investigação, optou-se por realizar uma entrevista semiestruturada à professora cooperante, uma vez que, aquando da minha chegada ao contexto de estágio e antes de começar a planear o meu projeto de investigação, senti a necessidade de compreender se a professora implementava, na sua prática, princípios inerentes ao Movimento da Escola Moderna e de entender as dinâmicas de escrita e de *Trabalho de Texto* (revisão e melhoramento de texto) em sala de aula. Amado e Ferreira (2014) referem que este tipo de entrevistas, “(...) embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135), ou seja, devem ser orientadas por um guião de questões previamente preparado, ainda que seja dada uma grande liberdade de resposta ao entrevistado. Neste sentido, o instrumento que utilizei para a realização da referida entrevista foi o *guião de entrevista* (Anexo A).

De acordo com Amado e Ferreira (2014, p. 214), no guião de entrevista deve constar

(...) a formulação do problema, os objetivos que se pretendem alcançar, as questões fundamentais (orientadoras) numa ordem lógica ou prática, e as perguntas de recurso a utilizar apenas quando o entrevistado não avançar no desenvolvimento do tema proposto ou não atingir o grau de explicitação que pretendemos.

À semelhança do referido anteriormente, o guião de entrevista que elaborei dividiu-se em quatro blocos temáticos: 1 – Legitimação da Entrevista/Motivação da entrevistada; 2 – Modelo pedagógico; 3 – Dinâmicas de Escrita; 4 – Outros temas. Para cada bloco, foram apresentados os objetivos inerentes a cada um, assim como um conjunto de questões abertas, isto é, questões que deram à professora cooperante a possibilidade de exprimir e justificar a sua opinião (M. J. Sousa & Baptista, 2011).

### 3.3. Inquérito por questionário

Para além do inquérito por entrevista, na presente investigação também foram realizados dois inquéritos por questionário. Afonso (2014) afirma que os inquéritos por questionário consistem num “(...) conjunto de questões escritas a que se responde também por escrito” (p. 108). De acordo com o mesmo autor, esta técnica de recolha de dados permite recolher informações sobre os respondentes, as quais serão, posteriormente, convertidas em dados pré-formatados.

No meu estudo investigativo, os inquéritos por questionário foram aplicados aos alunos, sendo que um foi respondido no início da intervenção e outro no final. O primeiro questionário (Anexo B) teve como objetivo compreender o gosto dos alunos por tarefas de escrita, qual o seu género textual preferido e se os alunos tinham o hábito de realizar revisões das suas produções escritas. Este questionário continha questões diretas, às quais se pretendia obter respostas curtas (*fill-in*), isto é, os alunos tinham apenas de mencionar o género textual que mais gostavam de escrever, e *respostas em listagem*, selecionando uma das várias opções que lhes foi apresentadas (Afonso, 2014). Deste modo, relativamente à questão que permitia compreender o gosto dos alunos por tarefas de escrita, estabeleceram-se cinco indicadores de 1 a 5, adaptados da escala de *Likert*, sendo que o menor número (1) equivalia a “Não gosto” e o maior número (5) a “Gosto muito”.

Com o segundo questionário (Anexo C), pretendia recolher informação que permitisse dar resposta a uma das questões de investigação do meu estudo – *Qual a perceção dos alunos relativamente à importância da revisão de texto e às aprendizagens realizadas ao longo do projeto?*. Neste sentido, os objetivos deste questionário eram compreender se as sessões de *Trabalho de Texto* contribuíram para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e compreender a importância que os alunos atribuem à etapa da revisão de texto. Tal como no primeiro questionário, este também contou com questões diretas e obtiveram-se respostas em listagem. No entanto, para além deste tipo de respostas, também se pretendeu adquirir *respostas não estruturadas ou abertas* (Afonso, 2014), uma vez que os alunos tiveram de elaborar uma frase ou um pequeno texto, com os quais explicassem a sua perspetiva relativamente à importância da etapa de revisão de texto.

### 3.4. Recolha documental

Todas as técnicas de recolha de dados referidas até ao momento compreendem “(...) materiais em que os investigadores têm um papel principal na produção” (Bogdan

& Biklen, 1994, p. 176). Neste sentido, neste tópico será abordada a recolha documental, a qual se refere aos materiais que são elaborados por outros sujeitos (idem).

Afonso (2014) apresenta três tipos de pesquisa documental, nomeadamente, documentos oficiais, documentos públicos e documentos privados. Esta distinção é realizada de acordo com a natureza dos documentos que se vão analisar. Com efeito, no âmbito desta investigação, optou-se por uma recolha documental que engloba os documentos privados, mais especificamente os documentos pessoais, que correspondem às produções dos alunos.

Tendo em conta que o presente estudo se foca no desenvolvimento da escrita com base no *Trabalho de Texto* defendido pelo Movimento da Escola Moderna e na caracterização da atividade metalinguística dos alunos em tarefas colaborativas de revisão de texto, este método de recolha de dados é adequado, uma vez que, tal como refere Máximo-Esteves (2008), a análise das produções das crianças é indispensável, tendo em conta que a investigação é centrada nas suas aprendizagens.

Para facilitar a recolha documental, ao longo da intervenção, foram digitalizadas todas as produções dos alunos, nomeadamente, (i) a planificação do texto; (ii) a primeira versão dos textos; (iii) as grelhas de verificação preenchidas por cada par; (iv) as versões melhoradas dos textos (produções finais).

#### **4. Metodologias de análise de dados**

A análise de dados, nos projetos de investigação, “(...) corresponde à etapa onde se registam, analisam e interpretam os dados” (M. J. Sousa & Baptista, 2011, p. 106). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (p. 225). Seguindo esta lógica, após terminar a recolha dos dados, o investigador deve selecionar as informações mais pertinentes, aquelas que darão resposta às questões de investigação.

Para o presente estudo, as metodologias de análise de dados que se afiguraram mais adequadas foram a análise de conteúdo e a análise estatística descritiva. Nos seguintes tópicos, serão explicitadas cada uma destas metodologias.

#### 4.1. Análise de conteúdo

Amado et al. (2014) designam a análise de conteúdo como sendo uma “(...) técnica de pesquisa documental que procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicações” (p. 303). Neste sentido, numa primeira fase é crucial descrever objetiva, sistemática e, eventualmente, quantitativamente os dados recolhidos.

Para dar resposta às questões de investigação do presente projeto, a análise de conteúdo foi realizada a partir dos dados recolhidos da entrevista realizada à professora cooperante, das perguntas de resposta aberta dos questionários aplicados aos alunos e das gravações de áudio, as quais registaram as interações dos alunos em tarefas de revisão de texto.

No que diz respeito à análise de conteúdos dos dados recolhidos pelo primeiro questionário, as respostas dos alunos à segunda questão do questionário – Qual o género textual que mais gostas de escrever? – foram transcritas para o suporte digital, recorrendo-se à aplicação *Mentimeter*. Esta aplicação permite criar uma nuvem de palavras, sendo que a palavra mencionada com maior frequência vai aumentando de tamanho, adotando, por isso, um maior destaque.

Bardin (1977) refere que, para se realizar a análise de conteúdo, os dados devem ser divididos por categorias, tendo em conta que “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (p. 117). Também Bogdan e Biklen (1994) defendem a análise categorial, isto é, o “(...) desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para os organizar” (p. 221). Com base nisto, para analisar os dados recolhidos através das gravações das interações de dois pares de trabalho durante a etapa de revisão, elaboraram-se tabelas com três categorias diferentes, tal como se observa em seguida.

**Tabela 3**

*Categorias de análise das interações dos alunos*

| Categorias de análise das interações dos alunos |                      |                     |
|-------------------------------------------------|----------------------|---------------------|
| Discurso exploratório                           | Discurso disputativo | Discurso cumulativo |

Estas categorias foram obtidas através dos estudos realizados por Mercer (2004; 2019), os quais incidem sobre a análise do discurso em atividades de escrita

colaborativa ocorridas em contexto de sala de aula. Mercer (2004; 2019) defende que nas interações em que se verifica o discurso exploratório existe, efetivamente, troca e discussão ativa de ideias, através das quais os alunos desenvolvem o seu pensamento crítico e constroem conhecimento colaborativamente. O discurso disputativo caracteriza-se pela discórdia e pelas tomadas de decisões de forma individualizada. Embora se verifique uma maior colaboração entre os alunos, comparativamente ao último tipo de discurso referido, no discurso cumulativo os alunos limitam-se a concordar e a repetir as ideias uns dos outros, não havendo construção de conhecimento.

Para se realizar a análise de conteúdo das produções textuais dos alunos (versões 1 e 2) elaborou-se uma grelha de avaliação (Anexo D) dividida em seis parâmetros de avaliação: (i) tema e tipologia; (ii) coerência e pertinência da informação; (iii) estrutura e coesão; (iv) morfologia e sintaxe; (v) reportório vocabular; (vi) ortografia. Os textos foram avaliados através de critérios de avaliação adaptados das provas de aferição de português para o 4.º ano de escolaridade dos anos 2010 e 2015, elaborados pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE). Cada parâmetro foi avaliado numa escala de 0 a 5 pontos, sendo a pontuação final convertida numa percentagem de 0 a 100%.

#### **4.2. Análise estatística descritiva**

Morais (2005) descreve a estatística descritiva “(...) como um conjunto de técnicas analíticas utilizado para resumir o conjunto dos dados recolhidos numa dada investigação, que são organizados, geralmente, através de números, tabelas e gráficos” (p. 8). Neste sentido, após realizar-se a análise de conteúdo das produções textuais dos alunos, foram elaborados gráficos que permitiram analisar os resultados obtidos pelos alunos, não só em cada parâmetro, como na avaliação total das produções.

Para além da avaliação das produções textuais, também algumas questões dos questionários foram alvo de uma análise estatística descritiva. Relativamente ao primeiro questionário, a partir das questões de *respostas em listagem* (Afonso, 2014), os dados foram transferidos para a aplicação *Excel* e criaram-se gráficos circulares que facilitaram a análise dos dados recolhidos através delas. No que diz respeito ao último questionário aplicado aos alunos, uma vez que este foi aplicado com recurso à ferramenta *online* do *Google*, o *Forms*, esta aplicação gerou automaticamente os gráficos das respostas dos alunos, tendo-se realizado, posteriormente, a análise das mesmas.

## CAPÍTULO 3

### INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo será apresentado o contexto em que decorreu a investigação, mencionando alguns aspetos sobre a instituição e a turma que se relevaram pertinentes para a realização do estudo. De seguida, será apresentada a intervenção pedagógica.

#### 1. Contexto e participantes

A presente investigação foi desenvolvida com uma turma de 4.º ano numa escola pública localizada no concelho de Almada. Esta instituição foi inaugurada em 2004 e, atualmente, dá resposta à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A escola onde decorreu a investigação é constituída por oito salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico, duas para cada ano de escolaridade (1.º, 2.º, 3.º e 4.º), e por três salas da valência de Jardim de Infância.

Tal como referido anteriormente, a investigação foi colocada em prática numa turma de 4.º ano. Os alunos tinham à sua disposição treze mesas para poderem trabalhar, sendo que dez dessas mesas estão agrupadas duas a duas, formando cinco grupos de trabalho constituídos por quatro elementos cada. As restantes três mesas formavam o sexto grupo, o qual é formado por cinco alunos.

Relativamente à turma, esta é constituída por vinte e cinco alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade. O grupo-turma revela alguma heterogeneidade, apresentando diferentes níveis de maturidade, de empenho e de ritmos de trabalho. Na sua generalidade, são alunos irrequietos, faladores, mas participativos, que requerem frequentes estímulos e interações verbais. Contudo, há alunos que revelam dificuldades ao nível da concentração, organização e da aprendizagem, requerendo a consolidação de conceitos, bem como estratégias de diferenciação pedagógica a nível da gestão dos comportamentos e aprendizagem. Seis alunos beneficiam de medidas universais de suporte e apoio à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018), mas apenas quatro nas áreas de Português e de Matemática.

Em termos de comportamento, a turma apresenta um bom comportamento, embora a sua gestão requeira um relembrar constante das normas de convivência social e outras, negociadas e definidas em sala de aula, a aplicar diariamente.

A organização da sala, descrita anteriormente, facilitou as dinâmicas de trabalho de grupo. Todo o grupo estava habituado a trabalhar com os pares e a ajudarem-se mutuamente. Devido à heterogeneidade da turma revelada nos diferentes níveis de

empenho e ritmos de trabalho, os grupos estavam organizados de modo que os alunos se ajudassem e os que revelassem maior dificuldade fossem apoiados pelos pares e não apenas pelo professor.

No que diz respeito às dinâmicas de escrita da turma, através da entrevista semiestruturada realizada à professora cooperante, foi possível compreender que esta valoriza este tipo de atividades e incentiva a que os alunos pratiquem este domínio do Português. Para isso, propõe atividades de escrita todas as semanas, diversificando o género textual. A professora referiu que, de acordo com os seus ideais, os discentes devem ser estimulados a escrever textos desde o 1.º ano de escolaridade, de forma que se habituem às dinâmicas de escrita e não considerem este tipo de tarefas enfadonhas e desmotivantes. No entanto, uma vez que apenas se tornou professora titular desta turma no ano letivo anterior, os discentes parecem não demonstrar interesse nas atividades de escrita de texto, não investindo na sua realização e apresentando textos curtos, cujo tema é pouco desenvolvido. No seguinte excerto da transcrição da entrevista à professora cooperante, é possível verificar o que foi explicitado:

**Professora cooperante:** Eu acho que é muito importante a escrita nos primeiros anos e a leitura para que depois no terceiro e quarto anos eles possam escrever com mais criatividade, com mais facilidade, sem acharem que escrever é *chato*, é massudo, que é o que acontece com esta turma. Cada vez que lhes peço para escrever, parece que lhes estou a pedir para irem correr uma maratona. Não querem escrever.

(19 de abril de 2023, entrevista, Setúbal)

Relativamente à revisão de texto, tema central desta investigação, esta dinâmica é pouco explorada em sala de aula. A professora cooperante referiu que, numa turma de 4.º ano, não costuma realizar revisões de textos em grande grupo, no entanto, prevê que esta seja uma boa dinâmica a colocar em prática. Apesar de a revisão de texto não se realizar em grande grupo, os alunos têm o hábito de rever os próprios textos, seguindo um documento orientador criado pela professora titular (Anexo E).

## **2. Descrição da intervenção pedagógica**

Neste subcapítulo será apresentada a intervenção pedagógica realizada durante o projeto de investigação. Esta secção será dividida em duas partes: a primeira dirá respeito à análise do primeiro questionário aplicado aos alunos (Anexo B) e aos dados recolhidos através da entrevista realizada à professora cooperante, pois foi com base

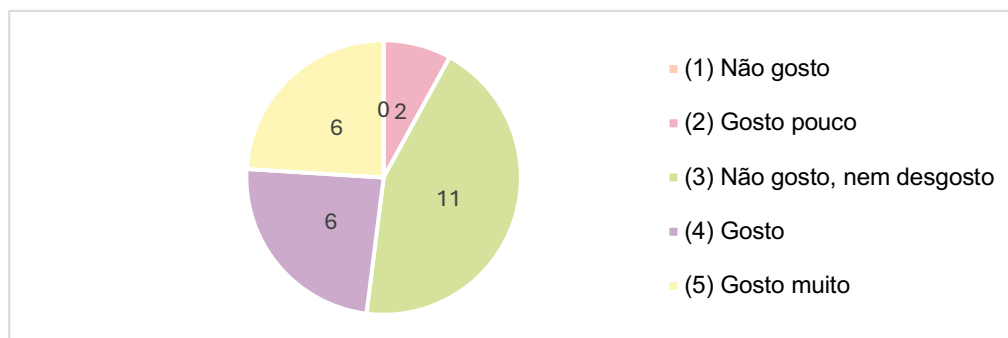
nestas duas técnicas de recolha de dados que se planeou o projeto de investigação; na segunda parte, será realizada uma apresentação do que foi realizado em todas as sessões.

## 2.1. Planeamento da intervenção pedagógica

Após a primeira semana de observação do contexto de estágio, foi realizado um inquérito por questionário aos alunos da turma (Anexo B) que, tal como já foi referido, tinha como objetivo compreender o gosto dos alunos relativamente a tarefas de escrita, assim como se tinham o hábito de realizar a etapa da revisão das suas produções escritas. Os questionários foram cedidos aos alunos em formato físico, mas, posteriormente, os dados de algumas questões foram transferidos para a plataforma *Excel*, com o objetivo de se criarem gráficos, de forma a facilitar a análise dos dados recolhidos. Posto isto, a primeira questão do questionário era: “De 1 a 5, quanto gostas de escrever textos?”. Na figura seguinte, é possível observar as respostas dos alunos à primeira questão do questionário.

**Figura 7**

*Respostas à pergunta “De 1 a 5, quanto gostas de escrever textos?”*



Esta primeira questão foi respondida com base numa escala de 1 a 5, a qual foi adaptada da escala de *Likert*, já explicitada no capítulo dois deste relatório. Através da observação do gráfico, é possível compreender que onze alunos da turma classificaram o seu gosto por tarefas de escrita como “3”, isto é, “Não gosto, nem desgosto”. Estes dados confirmam o que foi referido pela professora cooperante na sua entrevista, na medida em que a docente referiu que grande parte dos alunos não demonstra interesse na realização de tarefas de escrita.



Uma vez feita a análise do gosto dos alunos relativamente às tarefas de escrita, passou-se a analisar a sua preferência de escrita. Na entrevista realizada, a professora cooperante afirmou que:

**Professora cooperante:** Pelo menos uma vez por semana, eles têm de escrever, seja que tipo de texto for. Um convite, um poema, uma narrativa, um texto livre, seja o que for. Uma vez por semana, eles têm de escrever.

(19 de abril de 2023, entrevista, Setúbal)

Visto que a docente não mencionou um género textual específico que considerasse importante que os alunos trabalhassem, procurei corresponder aos gostos e interesses da turma e perceber qual o género com o qual mais se identificavam. Neste sentido, a segunda pergunta do questionário era “Qual o género textual que mais gostas de escrever?”. Esta era uma questão direta, à qual se pretendia obter uma resposta curta. Tal como na primeira questão, as respostas foram transcritas para o suporte digital, no entanto, para a análise desta pergunta recorreu-se à aplicação *Mentimeter* (cf. Capítulo 2).

## Figura 8

Resposta à questão “Qual é o género de texto que mais gostas de escrever?”



Na figura é possível conhecer todas as respostas dadas pelos alunos à questão dois do questionário. Ainda que constem na nuvem de palavras, as respostas “Aventura” e “Livre” não foram contabilizadas para o estudo, uma vez que não são considerados géneros textuais. Não obstante, é fácil compreender que o género textual preferido pelos alunos da turma é a “Narrativa”, uma vez que é a palavra que tem maior destaque. De forma a ter uma maior perceção de quantas vezes foi escrito cada género textual, elaborou-se a seguinte tabela.

**Tabela 4**

*Resposta à questão “Qual é o género de texto que mais gostas de escrever?”*

| Género Textual   | N.º de alunos |
|------------------|---------------|
| Narrativa        | 13            |
| Texto de Opinião | 4             |
| Aventura         | 1             |
| “Livre”          | 1             |
| Descritivo       | 1             |
| Poema            | 2             |
| Fábula           | 2             |
| Informativo      | 1             |

Aquando da transcrição das respostas dos alunos para a aplicação utilizada, a resposta “Aventura” foi registada mais do que uma vez, tendo sido registadas vinte e seis respostas, ao invés de vinte e cinco (número de alunos da turma). É por isto que, na nuvem de palavras, esta resposta tem um maior destaque relativamente a outras que foram mencionadas o mesmo número de vezes.

Relativamente à etapa de revisão de texto, quando questionada sobre a prática de realizar revisão de texto, a professora respondeu:

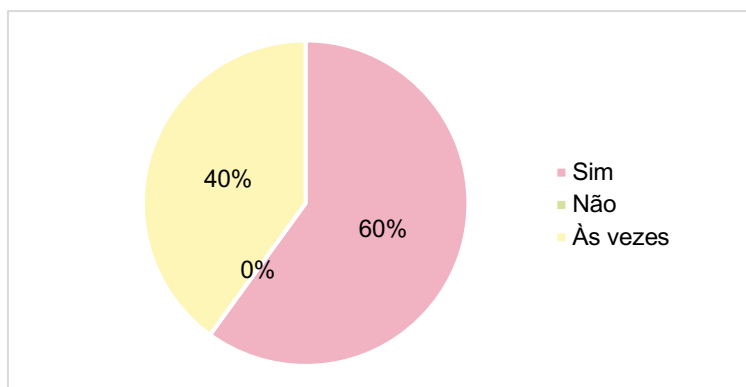
**Professora cooperante:** No início fazia muito, agora já não faço tanto. A revisão sou eu que faço. Em grupo já fiz, mas no quarto ano não costumo fazer. Mas é uma coisa que está a correr bem agora.

(19 de abril de 2023, entrevista, Setúbal)

No questionário realizado aos alunos, as últimas duas questões do questionário relacionam-se exatamente com esta temática. A terceira questão colocada aos alunos foi “*Costumas reler o teu texto depois de o terminares de escrever?*”, sendo que os alunos tinham de selecionar uma das três opções dadas: “Sim”; “Não”; “Às vezes”. No seguinte gráfico, é possível observar as respostas selecionadas pelos alunos.

**Figura 9**

*Resposta à questão “Costumas reler o teu texto depois de o terminares de escrever?”*



Através da figura é possível compreender que 60% dos alunos, mais de metade da turma, respondeu afirmativamente a esta questão, o que permite aferir que os alunos efetuam, frequentemente, a releitura do seu texto após o término da escrita. Embora a professora cooperante tenha mencionado, durante a sua entrevista, que a revisão de texto era realizada por si própria, na resposta à última questão colocada à professora cooperante – “*Têm algum documento que os auxilie no momento da revisão de texto?*” – durante o inquérito por entrevista, esta esclareceu que:

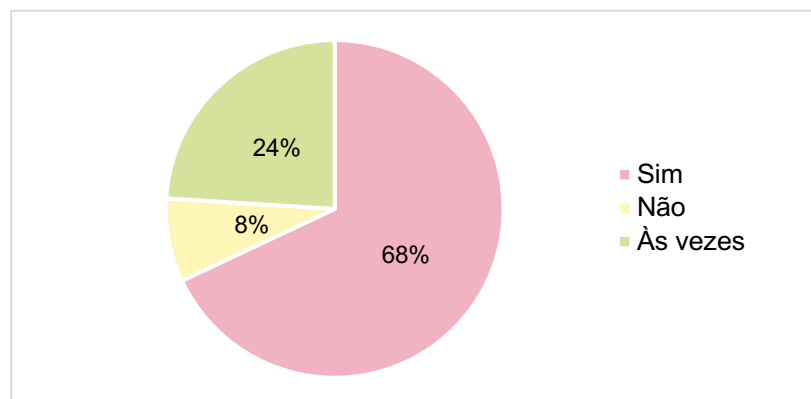
**Professora cooperante:** Eles fazem revisão de texto, mas é individualmente. Eu tenho um documento, se quiseres eu posso-to passar. A revisão de texto individual sim, em grupo não.

(19 de abril de 2023, entrevista, Setúbal)

Deste modo, embora não seja uma prática realizarem a revisão de texto em grupo e tenha havido uma atividade em que os alunos reviram os textos dos colegas a pares com o intuito de encontrarem erros ortográficos (cf. professora cooperante no decorrer da entrevista), a docente incentiva a que os alunos revejam os seus produtos escritos sempre que os terminam, cedendo-lhes um documento (Anexo E) que os auxilia nesta tarefa, e após os receberem com os seus comentários. Foi neste sentido que surgiu a última questão do questionário colocado aos alunos: “*Quando recebes um texto corrigido e com comentários da tua professora, lê novamente o que escreveste e pensas em melhorar o teu texto?*”. À semelhança da pergunta anterior, os alunos tinham de selecionar uma das três opções dadas “Sim”, “Não” e “Às vezes”.

**Figura 10**

*Resposta à questão “Quando recebes um texto corrigido e com comentários da tua professora, lês novamente o que escreveste e pensas em melhorar o teu texto?”*



Mais uma vez, mais de metade da turma, isto é, 68% dos alunos respondeu afirmativamente a esta última questão. Estes dados permitem concluir que grande parte da turma efetua uma revisão do seu texto, antes e depois de ser corrigido pela professora cooperante. Ainda assim, 8% dos alunos respondeu negativamente à pergunta, sendo possível compreender que há alunos na turma que efetuam a releitura do seu texto após terminarem de o escrever, no entanto não o voltam a escrever nem tentam melhorá-lo, após este ser corrigido pela professora titular.

A aplicação deste questionário permitiu compreender a relação do público-alvo com tarefas de escrita, em particular com a etapa de revisão. Observou-se que os alunos demonstram um interesse reduzido na realização de atividades de escrita, embora tenham referido que preferem escrever narrativas. Relativamente à fase de revisão, grande parte dos alunos afirmou que pensa em reler o seu texto após a conclusão do mesmo, no entanto, não é possível afirmar se efetivam, realmente, esta releitura e se realizam uma nova revisão e reescrita do texto após receberem o *feedback* da professora titular. Concluindo, a realização deste inquérito alcançou os objetivos estabelecidos e mencionados inicialmente, tendo sido importante no momento da planificação do estudo.

Folque (1999) refere que “Comunicação e trocas entre o professor e as crianças e entre as crianças, são uma maneira de construir a aprendizagem através de processos cooperativos (...)” (p. 6) e foi com base nestes dados que se planeou o estudo que foi, posteriormente, implementado, tendo sempre em consideração os interesses e motivações dos alunos.

## 2.2. Apresentação e fundamentação da intervenção pedagógica

Nesta secção será apresentada a intervenção pedagógica. É crucial referir que, aquando do início do estágio, apenas tinha claro que queria investigar sobre o *Trabalho de Texto* defendido pelo Movimento da Escola Moderna (MEM). A semana de observação do contexto não foi suficiente para organizar as ideias e planear rapidamente a minha intervenção, o que me obrigou a testar diferentes tipos de atividade, até encontrar aquele com o qual a turma mais se identificou, assim como eu. Desta forma, apenas se deu início à implementação deste estudo na sexta semana de estágio.

Tendo em consideração que foram escritas, em simultâneo, doze narrativas diferentes, correspondentes aos pares de trabalho que se formaram para realizar este estudo, as planificações das sessões foram concretizadas de forma flexível para que os alunos pudessem efetuar várias etapas do projeto na mesma sessão. Neste sentido, os ritmos de trabalho dos alunos foi sempre respeitado, não tendo havido qualquer tipo de pressão para que apressassem os processos de cada par.

Na seguinte tabela é possível constatar a forma como o projeto foi organizado e as datas em que se realizou cada etapa.

**Tabela 5**

*Sessões do projeto de investigação*

| Sessão                 | Atividades <sup>1</sup>                                                 | Data          |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 1. <sup>a</sup> Sessão | Apresentação do projeto de escrita.<br>Início do projeto de escrita.    | 17/05         |
| 2. <sup>a</sup> Sessão | Planificação do produto escrito.<br>Início da textualização.            | 23/05         |
| 3. <sup>a</sup> Sessão | Conclusão da textualização.<br>Revisão de texto – lista de verificação. | 24/05         |
| 4. <sup>a</sup> Sessão | Revisão de texto – conversa com os pares.                               | 25 e 29/05    |
| 5. <sup>a</sup> Sessão | Melhoramento de texto.<br>Inquérito por questionário final.             | 31/05 e 05/06 |

Importa referir que os alunos foram colocados a par do objetivo deste estudo, tendo havido uma conversa prévia com a turma. Foram informados do presente trabalho académico e foram recolhidas autorizações, não só junto das crianças, como junto dos

<sup>1</sup> As planificações destas atividades encontram-se no Anexo F.

seus encarregados de educação, através de uma autorização<sup>2</sup> que foi devidamente assinada por todos.

#### 1.1.1. 1.ª Sessão

A primeira sessão deste projeto consistiu na apresentação do projeto de escrita à turma. Para isso, estabeleceu-se um diálogo em grande grupo e foram colocadas algumas questões aos alunos, com o objetivo de os guiar até à construção, em grupo, de um livro. Desta forma, em primeiro lugar, os alunos foram questionados quanto à regularidade com que leem livros, se alguma vez tinham pensado em escrever um livro e se isto seria algo que gostassem de fazer. Assim, partindo de uma tarefa de revisão em grande grupo, que havia sido realizada logo no início do estágio, e de um questionário de satisfação sobre essa atividade, estabeleceu-se o seguinte diálogo:

**Prof.ª Estagiária** — Quando melhorámos o texto do R. todos juntos, no final, vocês responderam a um questionário, lembram-se?

**Alunos** — Sim!

**Prof.ª Estagiária** — Numa das questões, nós pedimos sugestões e gostámos muito de uma sugestão que um de vocês fez... construirmos um livro em conjunto! Qual é a vossa opinião acerca disto? Gostavam?

(17 de maio de 2023, partilha em turma, Setúbal)

Os alunos responderam afirmativamente e demonstraram bastante entusiasmo em relação a este projeto. De seguida, questionou-se se consideravam uma boa ideia construir um livro diferente de todos os que se veem nas bibliotecas e livrarias, o qual partiria dos quadros de Salvador Dalí<sup>3</sup> e teria a estrutura que se observa na figura 11. Para a construção do livro, os alunos teriam de escrever narrativas descritivas sobre os quadros, em pequenos grupos. Assim, criaram-se cinco pares e um trio, não tendo sido utilizado nenhum critério específico para a formação dos grupos, pois teve-se apenas em consideração a disposição da sala e dos lugares dos alunos. Não obstante, tal como já foi referido neste capítulo, a disposição dos alunos na sala de aula estava organizada de forma que os alunos se ajudassem e os que revelassem maior dificuldade fossem apoiados pelos pares.

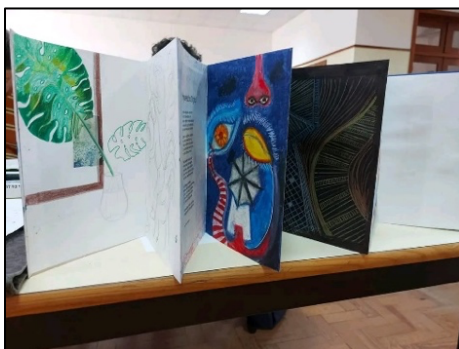
---

<sup>2</sup> No anexo G encontra-se a autorização que foi devidamente assinada pelos Encarregados de Educação.

<sup>3</sup> No anexo H encontram-se todos os quadros de Salvador Dalí que foram trabalhados pelos alunos.

## Figura 11

*Estrutura do livro a construir com os alunos*



O livro incluiria os textos escritos pelos grupos de trabalho e as ilustrações dos quadros, as quais viriam a ser concretizadas nas aulas de Artes Visuais através da técnica da *Assemblage*. A pedido da professora cooperante, as ilustrações foram realizadas individualmente e, após a sua conclusão, os alunos tinham de, de acordo com as Aprendizagens Essenciais das Artes Visuais, “Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando diferentes critérios de argumentação” (DGE, 2018, p. 9), decidindo qual das representações do quadro seria incluída no livro do grupo. Este aspeto também permite desenvolver capacidades de argumentação, na expressão oral, visto que, nas AE de Português para o 4.º ano está previsto que os alunos aprendam a “Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados” (DGE, 2018b, pp. 6–7), havendo, portanto, articulação curricular entre as Artes Visuais e o Português.

Ao longo de todo o diálogo, os alunos continuaram a demonstrar entusiasmo com as propostas que lhes foram sendo apresentadas. Por último, era importante decidir o que se faria com o livro final, visto que apenas seria criada uma edição. Assim, deu-se a seguinte troca de ideias:

**Prof.<sup>a</sup> Estagiária** — Uma parte muito importante do nosso projeto... o que é que vamos fazer ao nosso livro? Onde é que o vamos colocar? Com quem o vamos partilhar?

**I** — Podemos partilhar com as nossas famílias!

**Prof.<sup>a</sup> Estagiária** — Como é que poderíamos partilhar o livro com as nossas famílias? Só vamos ter um exemplar do livro... o que é que sugerem?

**J** — Podemos convidar as famílias para uma apresentação do livro.

**Prof.<sup>a</sup> Estagiária** — Parece-me uma boa ideia, mas depois vocês ficam sem acesso ao vosso livro... O que acham de construirmos, também, um livro digital para enviarmos para as famílias?

**Alunos** — Sim!

**R** – Mas e o que é que vamos fazer com o livro físico depois de o apresentarmos às nossas famílias?

**L** – Podemos deixá-lo na biblioteca da nossa escola! Assim, sempre que os alunos lá forem, podem lê-lo!

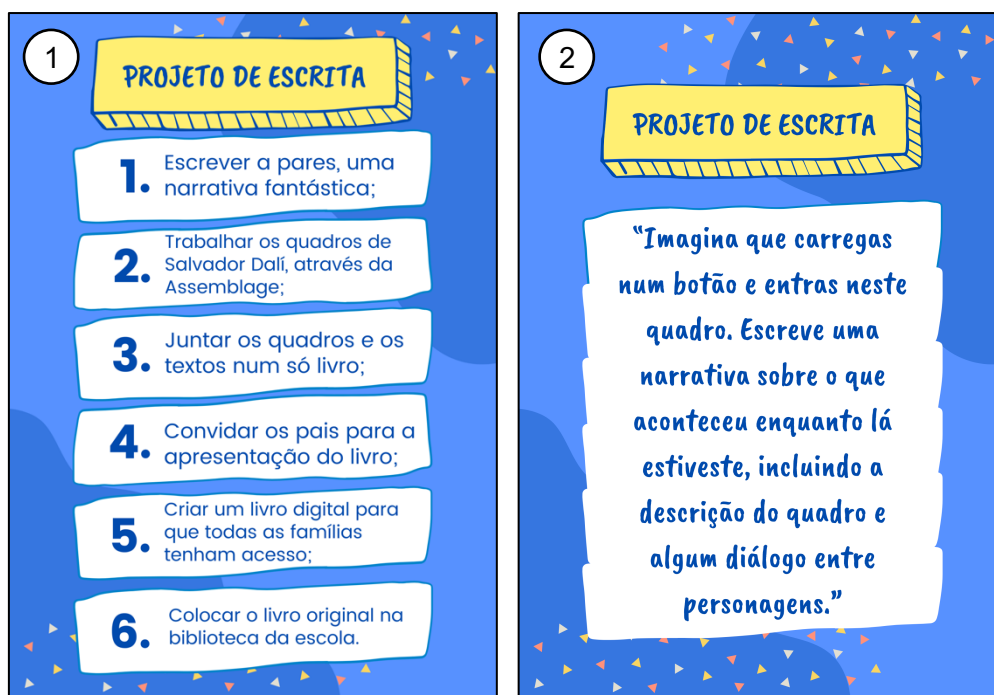
**Prof.<sup>a</sup> Estagiária** — Parece-me muito bem!

(17 de maio de 2023, partilha em turma, Setúbal)

Para a execução do projeto, todos os pormenores foram sintetizados e registados por mim, tendo criado, posteriormente, um póster (figura 12.1) que foi impresso e afixado em sala de aula. Por último, foi apresentada aos alunos a instrução que serviria de ponto de partida para este projeto. Num primeiro momento, a instrução foi projetada no quadro, mas optou-se por criar, também, um póster (figura 12.2), para que ficasse acessível aos alunos durante todo o projeto de escrita. As instruções do projeto podem ser observadas nas figuras 12.1 e 12.2.

**Figura 12**

*Pósteres das instruções do projeto de escrita*



Terminada a apresentação do projeto de escrita, deu-se início a uma revisão de alguns aspetos da micro e da macroestrutura da narrativa. Para rever a macroestrutura, adaptou-se uma atividade do Manual de Português *A GRANDE AVENTURA – 4.º ano* (Costa & Melo, 2014, pp. 126 e 127) (Anexo I) na qual os alunos tinham de organizar os



excertos com os números de um a cinco, de acordo com o sentido do texto. Com esta tarefa, pretendia-se que os alunos revissem a estrutura de uma narrativa (introdução/situação inicial, desenvolvimento e conclusão/desfecho/desenlace) e o que deve constar dentro de cada uma delas. A partir da discussão que se gerou durante a correção da tarefa proposta, elaborou-se um esquema no quadro, o qual incluía os aspetos da macroestrutura do texto, sendo possível observá-lo na figura seguinte.

**Figura 13**

*Esquema da macroestrutura da narrativa.*

| <u>Texto Narrativo</u>               |                                                                                                                                       |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <u>Introdução / Situação inicial</u> | - apresentação das personagens (quem?), da situação inicial (o quê?), quando se passa a história (quando?) e o local da ação (onde?). |
| <u>Desenvolvimento</u>               | - como aconteceu a situação inicial (como?), porque é que aconteceu (porquê?) e apresentação de <u>peripécias</u> .                   |
| <u>Conclusão</u>                     | - como se concluiu/resolveu a situação inicial / <u>entredo</u> .                                                                     |

Utilizou-se, também, esta tarefa para abordar aspetos da microestrutura da narrativa, tais como, os tempos verbais utilizados na escrita de narrativas, as expressões temporais e interfrásicas, os conectores discursivos, as características do diálogo e marcas de descrição. Ao longo desta sessão, compreendeu-se que os alunos tinham algumas dificuldades relativamente aos conectores discursivos. Por isso, elaborou-se um documento (figura 14), que foi impresso e distribuído pelos alunos, tendo ficado colado no seu caderno diário, de forma a auxiliá-los no momento da escrita de texto.

**Figura 14**

*Documento com conectores discursivos*

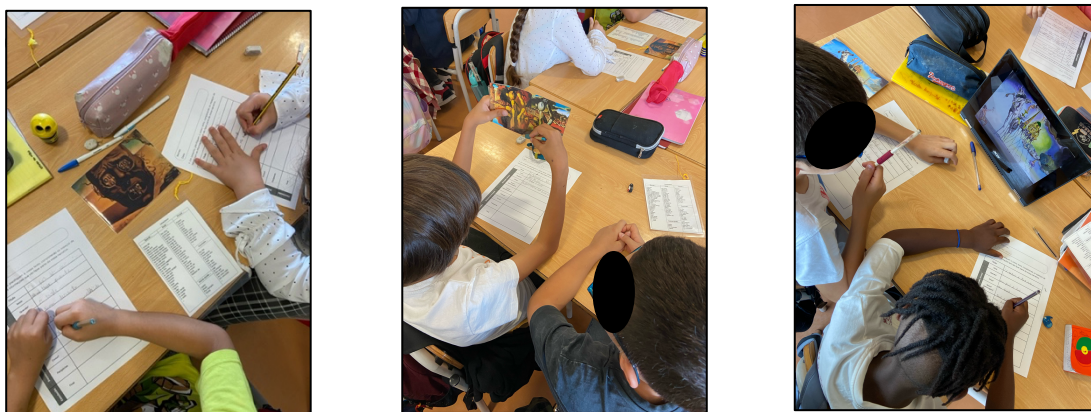
| <div> <div>ASSIM, ESCREVO MELHOR!</div> <div>CONETORES DISCURSIVOS</div> <div>VAMOS ESCREVER UM TEXTO?</div> </div>                                                 |                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| <p><b>CONETORES DISCURSIVOS:</b> são palavras ou expressões que servem para articular as ideias dentro de uma frase, ou para ligar uma frase a outra num texto.</p> |                                                        |
| FUNÇÕES                                                                                                                                                             | EXEMPLOS DE CONETORES DISCURSIVOS                      |
| LIGAR OU ACRESCENTAR                                                                                                                                                | e, além disso, e ainda, não só... mas também           |
| ORDENAR                                                                                                                                                             | em primeiro lugar, de seguida, por último, finalmente  |
| EXPLICAR                                                                                                                                                            | isto é, ou seja, quer dizer, por outras palavras       |
| EXEMPLIFICAR                                                                                                                                                        | por exemplo, assim, como se pode ver, como, tal como   |
| INTRODUZIR UMA RELAÇÃO DE OPOSIÇÃO                                                                                                                                  | contudo, no entanto, porém                             |
| INTRODUZIR UMA RELAÇÃO DE TEMPO                                                                                                                                     | quando, depois, entretanto, logo que                   |
| INTRODUZIR UMA RELAÇÃO DE CAUSA                                                                                                                                     | porque, visto que, dado que, uma vez que               |
| CONCLUIR                                                                                                                                                            | logo, portanto, por isso, em conclusão, é por isso que |

### 1.1.2. 2.<sup>a</sup> Sessão

Na segunda sessão do projeto, os alunos deram início à escrita do texto. Neste sentido, numa primeira fase, planearam o seu texto em documento próprio, o qual foi elaborado por mim e pode ser consultado no Anexo J. As seguintes figuras retratam este momento, em que, já com os quadros distribuídos pelos grupos, os alunos iniciaram a planificação dos seus textos.

**Figura 15**

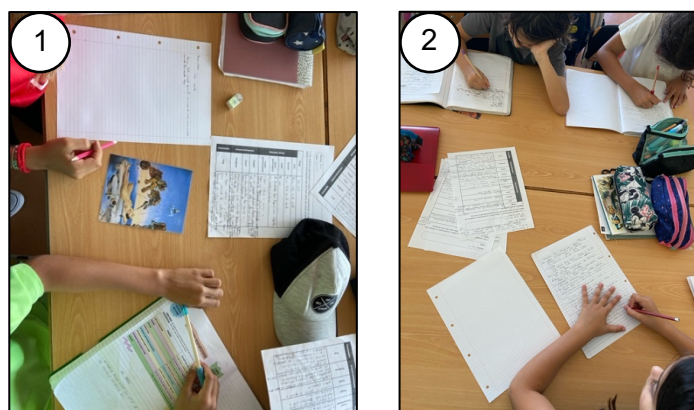
*Etapa de planificação de texto*



Após terminarem a planificação dos seus produtos escritos, cada grupo de trabalho recebeu uma folha pautada para redigir a sua narrativa. Os alunos decidiram, em conjunto, quem é que escrevia o texto na folha fornecida, no entanto, o(s) outro(s) elemento(s) também procedeu/procederam à escrita do texto no seu caderno diário. Esta etapa foi a mais demorada do projeto, sendo que alguns grupos conseguiram finalizá-la ainda nesta sessão, enquanto outros apenas a conseguiram concluir na sessão seguinte. Em seguida, observa-se os alunos durante a etapa de textualização.

**Figura 16**

*Etapa de textualização*



#### 1.1.3. 3.<sup>a</sup> Sessão

Tal como mencionado na secção anterior, alguns grupos de trabalho necessitaram de mais tempo para terminar o seu produto escrito. Não obstante, à medida que os grupos foram terminando as suas narrativas, iniciou-se a etapa de revisão dos textos – tema central desta investigação.

O primeiro momento revisão foi realizado com o auxílio de uma lista de verificação. À medida que foram terminando as suas composições, os pares trocaram os textos entre si e efetuaram a revisão do texto dos colegas. Cada par leu, com atenção, a narrativa que lhe calhou e foi assinalando, no documento entregue aos alunos (Anexo K), “Sim”, “Não” ou “Podem melhorar”, consoante os aspetos que constavam na lista de verificação. Após verificarem todos os aspetos, os alunos tinham de: (i) apontar três aspetos positivos do texto dos colegas; (ii) mencionar alguns aspetos que poderiam ser melhorados; (iii) avaliar o texto, pintando o número de estrelas que eles considerassem à qualidade do texto que reviram.

Depois de realizada toda a revisão do texto e preenchido o documento, na sessão seguinte, os pares reuniram-se para debater ideias.

#### 1.1.4. 4.<sup>a</sup> Sessão

Nesta sessão, os pares de trabalho foram retirados da sala de aula e levados para um espaço mais sossegado, onde fosse possível que os alunos estabelecessem as suas interações, sem se distraírem ou influenciarem por outros colegas. Para além disto, era importante que fosse um lugar sem barulho de fundo para que a gravação das interações ficasse clara.

Os alunos fizeram-se acompanhar dos documentos que preencheram no momento da revisão de texto dos colegas e dos seus cadernos diários, com o intuito de registarem as sugestões de alteração dos colegas relativamente ao seu texto. A gravação das interações foi realizada com o meu telemóvel, tendo depois transcrito tudo para a aplicação da *Microsoft*, o *Word*.

Alguns grupos conseguiram gerir bem a conversa com os colegas, ainda que em alguns grupos tenha sido necessária a minha intervenção para os ajudar a guiar o seu discurso durante a interação com os colegas, questionando o que tinham assinalado nos itens da lista de verificação (“Sim”, “Não” ou “Podem Melhorar”) e pedindo que justificassem a opção que selecionaram.

#### 1.1.5. 5.ª Sessão

Na quinta e última sessão deste projeto, os pares tinham como tarefa reescrever o seu produto escrito com base nas sugestões e troca de ideias que estabeleceram com os seus pares. Para o efeito, foi-lhes cedida outra folha pautada, na qual os alunos procederam ao melhoramento do seu texto.

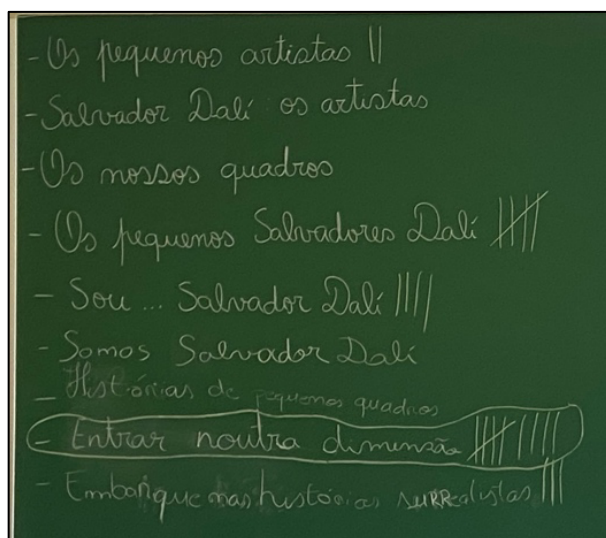
Para além disto, nesta última sessão também foi realizada a escolha do título do livro. Em grande grupo, os alunos foram dando várias opções:

- “Os pequenos artistas”;
- “Salvador Dalí: os artistas”;
- “Os nossos quadros”;
- “Os pequenos Salvadores Dalí”;
- “Sou... Salvador Dalí”;
- “Somos Salvador Dalí”;
- “Histórias de pequenos quadros”;
- “Entrar noutra dimensão”;
- “Embarque nas histórias surrealistas”.

De entre todos estes títulos, apenas um podia ser escolhido e, por isso, realizou-se uma votação no quadro e o título escolhido foi “Entrar noutra dimensão”, tal como se observa na figura seguinte.

**Figura 17**

*Escolha do título do livro - I*



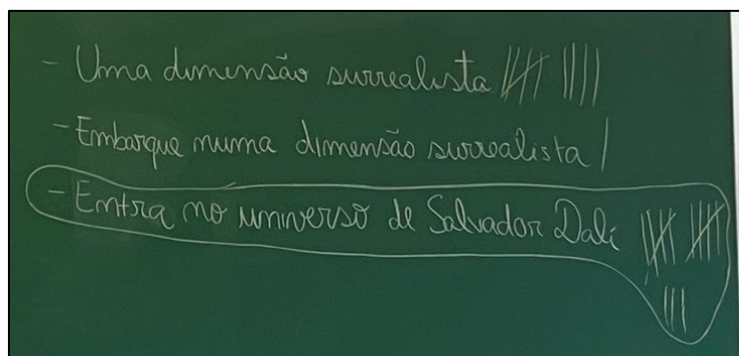
Uma vez que o título escolhido pelos alunos precisava de ser escrito de outra forma, pediu-se aos alunos que formulassem outros títulos a partir do que tinha sido eleito. Como tal, surgiram três novos títulos:

- “Uma dimensão surrealista”;
- “Embarque numa dimensão surrealista”;
- “Entra no universo de Salvador Dalí”.

Assim, o título que teve mais votos foi o último e tal pode constatar-se na figura que se segue.

### Figura 18

*Escolha do título do livro - II*



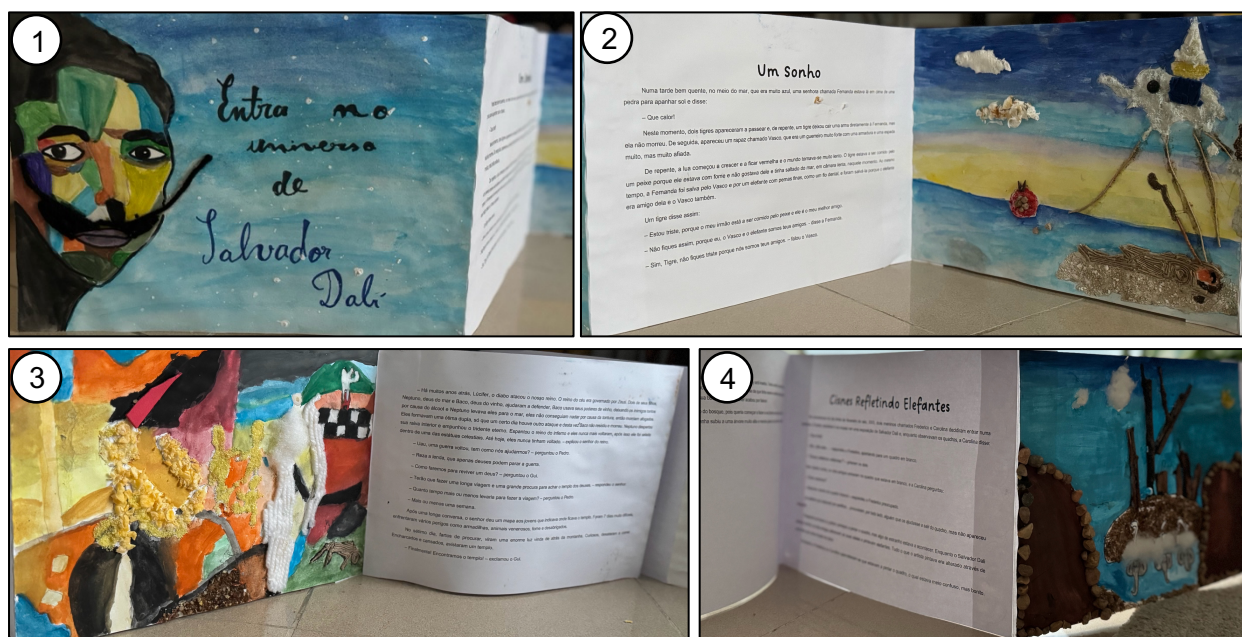
Para finalizar este projeto, tornou-se crucial solicitar o *feedback* individual dos alunos relativamente às várias sessões do projeto, assim como à sua perceção face à importância da etapa de revisão de texto. As respostas dos alunos a este questionário permitiram dar resposta à última questão de investigação deste relatório.

É fundamental referir que o projeto de escrita tinha mais etapas do que as que foram realmente realizadas. Devido ao fator tempo, o qual se revelou um aspeto menos positivo desta intervenção, não foi possível realizar as etapas 4 e 5 deste projeto (cf. imagem 12.1 deste capítulo), as quais consistiam na apresentação do livro às famílias e a construção do livro digital. A construção do livro físico acabou por ser realizada por mim e na próxima figura é possível observar sua a capa.



**Figura 19**

*Livro redigido em turma*



Em suma, neste capítulo foi apresentada a intervenção que enfatizou o uso de práticas colaborativas e estratégias inovadoras para promover o interesse pela escrita de alunos do 4.º ano. Neste projeto, integraram-se competências de Português e das Artes Visuais, promoveu-se a interdisciplinaridade que, segundo (Pacheco, 2001), não elimina disciplinas, mas procura abordar os conteúdos curriculares a partir da integração ou de uma visão global das diferentes disciplinas. Assim, o estudo compilou um conjunto de atividades contextualizadas, estruturadas e interdisciplinares, com o objetivo de introduzir dinâmicas de revisão entre pares e o uso de *feedback* construtivo para a melhoria da qualidade da produção textual.

## CAPÍTULO 4

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente capítulo tem como objetivo analisar e discutir os dados recolhidos ao longo de toda a intervenção pedagógica, a qual foi descrita no capítulo três do presente relatório, recorrendo às metodologias de análise mencionadas no capítulo dois. Estes dados foram recolhidos com o objetivo de (i) compreender de que forma o Trabalho de Texto desenvolve competências de escrita de crianças de 4.º ano; (ii) caracterizar a atividade metalinguística em tarefas colaborativas de revisão de texto; (iii) perceber o grau de consciência das crianças face à importância da etapa de revisão.

Este capítulo está organizado em três secções diferentes. A primeira secção diz respeito à análise do produto, isto é, à análise da primeira e da segunda versão dos textos escritos pelos pares de trabalho. Na segunda secção, apresenta-se a análise das interações estabelecidas entre os grupos durante a etapa de revisão. Por último, na secção três, serão analisadas as concepções dos alunos acerca da etapa de revisão de textos, assim como das estratégias utilizadas, por mim, ao longo do estudo.

#### 1. Produto Textual

Nesta secção serão analisados os dados recolhidos através das produções textuais que os alunos efetuaram durante o estudo: versão 1 e versão 2. Os textos foram avaliados através de critérios de avaliação adaptados das provas de aferição de português para o 4.º ano de escolaridade dos anos 2010 e 2015, elaborados pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), tal como já foi explicitado no capítulo anterior.

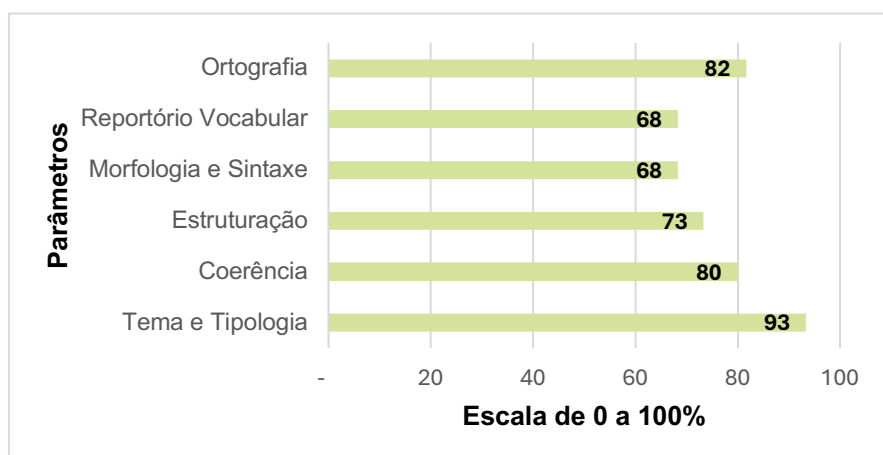
De acordo com estes critérios, elaborou-se uma tabela de classificação para as produções textuais, a qual foi utilizada para corrigir ambas as versões dos textos (versão 1 e 2), constituída por seis parâmetros de avaliação: (i) tema e tipologia; (ii) coerência e pertinência da informação; (iii) estrutura e coesão; (iv) morfologia e sintaxe; (v) reportório vocabular; (vi) ortografia.

##### 1.1. Primeira Versão

Na primeira versão, a turma alcançou uma média de desempenho de 78% e a nota mais baixa registada foi de 63%. No gráfico da figura seguinte é possível observar a média de desempenho dos grupos de trabalho nos diferentes parâmetros analisados.

**Figura 20**

*Média de desempenho dos grupos de trabalho na versão 1 do produto escrito*



Como se pode verificar, nenhum dos parâmetros apresenta uma média de desempenho negativa, no entanto, os parâmetros “Reportório Vocabular” e “Morfologia e Sintaxe” são os que apresentam uma média mais baixa, de 68%. O parâmetro que obteve uma maior média (93%) foi o parâmetro 1, “Tema e Tipologia”, o que significa que os alunos respeitaram a instrução quanto ao tema e ao tipo de texto que deveriam elaborar: “Imagina que carregas num botão e entras neste quadro. Escreve uma narrativa sobre o que aconteceu enquanto estiveste dentro do quadro. Na tua narrativa deverás incluir a descrição do quadro e diálogo entre personagens.”

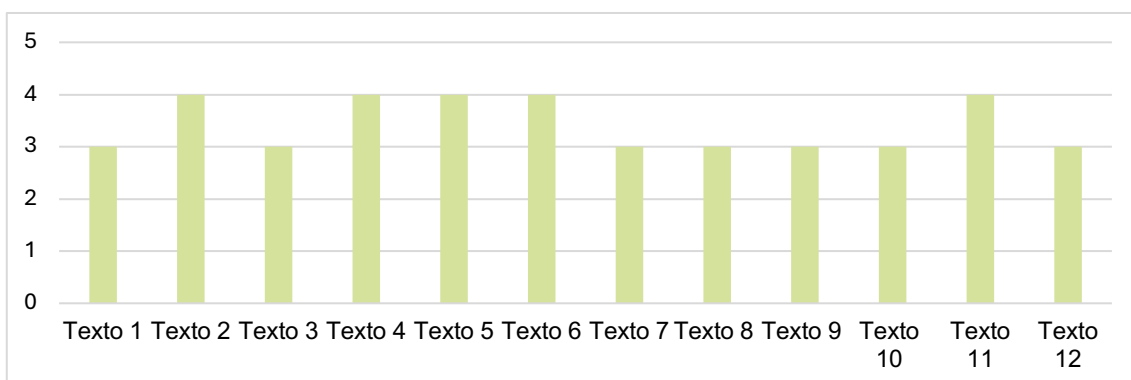
Tal como explicitado no capítulo da metodologia, a pontuação atribuída em cada um dos parâmetros analisados varia de 1 a 5, sendo que as pontuações 1, 3 e 5 correspondem a critérios de avaliação específicos. De acordo com os critérios de avaliação propostos pelo IAVE, as pontuações 2 e 4 são consideradas níveis intercalares, isto é, representam um desempenho que não se encontra nem no nível anterior, nem no nível seguinte, o que permite dar conta da variação entre descritores de desempenho.

No gráfico da figura seguinte, é possível observar a pontuação que cada grupo de trabalho obteve na avaliação do parâmetro Morfologia e Sintaxe, na primeira versão do texto.



**Figura 21**

*Avaliação do parâmetro 4 (versão 1): Morfologia e Sintaxe*



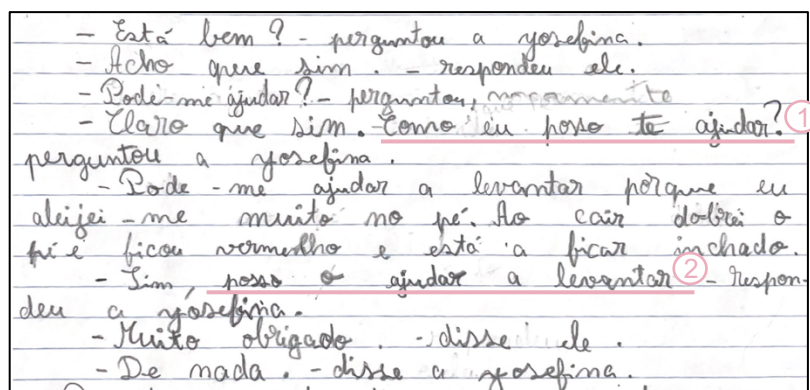
Ao observar o gráfico, é possível aferir que nenhum dos grupos de trabalho obteve a pontuação máxima na avaliação deste parâmetro, isto é, 5 pontos. Dos doze grupos, sete obtiveram 3 pontos e os restantes cinco obtiveram 4 pontos.

No Anexo D, é possível compreender que o critério de avaliação que está associado à pontuação 3 é: “Manifesta um domínio aceitável no uso de estruturas sintáticas diferentes e recorre a algumas das estruturas complexas mais frequentes. Apresenta incorreções nos processos de conexão intrafrásica, mas que não afetam a inteligibilidade do texto”. Todos os alunos que obtiveram o nível de desempenho 4, encontram-se num nível intercalar entre a pontuação 3 e 5, sendo que o critério de avaliação associado aos 5 pontos é “Manifesta segurança no uso de estruturas sintáticas variadas e complexas. Domina processos de conexão intrafrásica (concordância, flexão verbal).”

Ao analisar o gráfico e os critérios de avaliação associados às pontuações que foram obtidas pelos alunos, é possível afirmar que a maior parte dos grupos de trabalho apresenta um domínio aceitável deste parâmetro, recorrendo, maioritariamente, a estruturas sintáticas simples e apresenta, por vezes, alguns erros na conexão dos elementos da frase. De seguida, apresentam-se alguns exemplos de erros cometidos pelos alunos neste parâmetro.

**Figura 22**

Erros 1 e 2 no parâmetro 4: Morfologia e Sintaxe



Ao analisar o excerto da figura 22, é possível identificar dois erros relativos à sintaxe da língua, mais concretamente, a padrões de colocação pronominal.

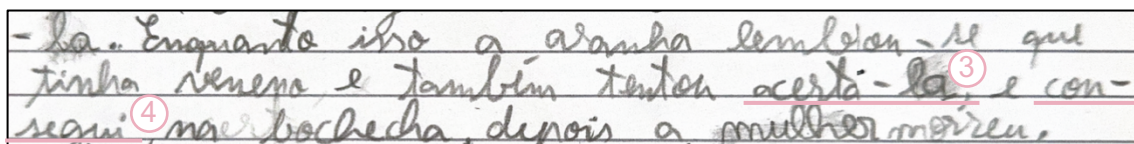
Na primeira frase sublinhada, “Como eu posso te ajudar? – perguntou a Josefina”, os alunos colocaram incorretamente o pronome “te” entre o verbo auxiliar “posso” e o verbo principal “ajudar”. No entanto, de acordo com as regras de colocação pronominal, o pronome utilizado deve ser posicionado após o verbo principal da frase, uma vez que a frase se inicia com um pronome interrogativo “Como”. Essa estrutura é conhecida como ênclise, a qual diz respeito à colocação do pronome depois do verbo. Na escrita ortográfica, a ligação do pronome ao verbo é representada através de um hífen. Assim, a forma correta de redigir a frase seria “Como eu posso ajudar-te? – perguntou a Josefina”. Alternativamente, no português oral coloquial, é aceitável uma construção de subida de clítico, com próclise, como em “Como te posso (eu) ajudar?” (Costa & Gonçalves, 2002).

Na segunda frase destacada, “Sim, posso o ajudar a levantar. – respondeu a Josefina”, há, novamente, um erro na colocação do pronome. Os alunos substituíram corretamente o nome do senhor que caiu pelo pronome pessoal “o”, mas colocaram-no em próclise. A forma correta seria posicionar o pronome após o verbo, formando “Sim, posso ajudá-lo (...)”.

No próximo excerto, é possível observar dois erros de morfologia.

**Figura 23**

*Erros 3 e 4 no parâmetro 4: Morfologia e Sintaxe*



O primeiro erro sublinhado na frase (erro 3), “(...) acertá-la (...)”, trata-se de um erro de sintaxe, mais concretamente de seleção do complemento. Os alunos utilizaram um complemento direto (-la), no entanto, deveriam ter utilizado um complemento indireto – “(...) acertar-lhe (...)”.

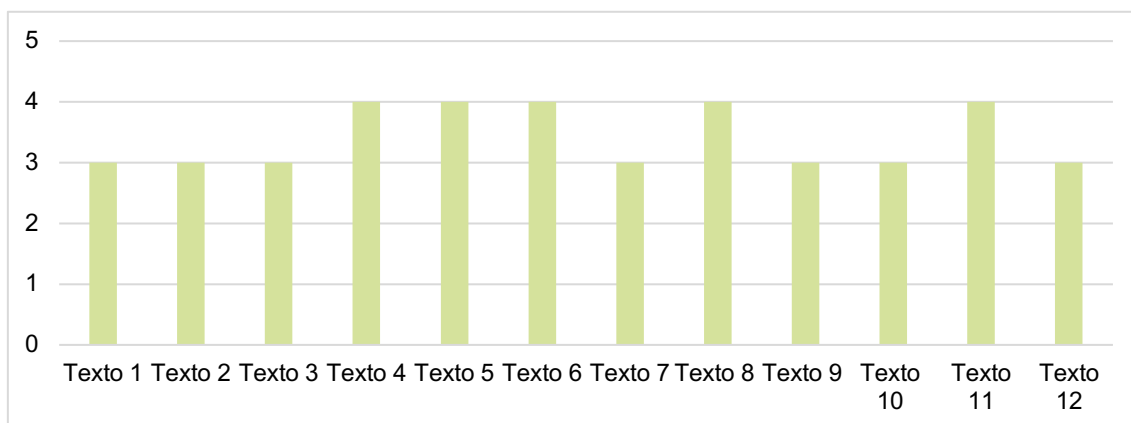
O erro número 4 pode ser analisado de duas formas. A primeira hipótese relaciona-se com um erro de morfologia, ou seja, o verbo “conseguir” está conjugado incorretamente, pois encontra-se conjugado na primeira pessoa do singular (eu), enquanto o sujeito da frase é “a aranha” (terceira pessoa do singular). Noutra perspetiva, o erro 4 também pode ser um erro ortográfico na representação do ditongo (“consequiu”).

Assim, tendo em conta a correção dos erros 3 e 4, a frase deveria ter sido escrita da seguinte forma: “Enquanto isso, a aranha lembrou-se que tinha veneno e também tentou **acertar-lhe**, e **conseguiu** na bochecha. Depois, a mulher morreu.”

Relativamente ao outro parâmetro com média mais baixa, o do “Reportório Vocabular”, na figura seguinte observam-se as pontuações obtidas pelos alunos na sua avaliação.

**Figura 24**

*Avaliação do parâmetro 5 (versão 1): Reportório Vocabular*

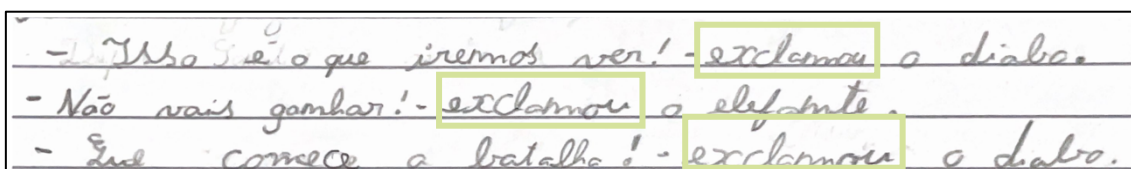


Tal como se observa na figura 24, e à semelhança do parâmetro anteriormente analisado, na avaliação do Reportório Vocabular nenhum dos grupos de trabalho obteve a pontuação máxima, isto é, os 5 pontos. Sete dos doze grupos obtiveram uma pontuação de 3 pontos, ou seja, “Utiliza vocabulário comum adequado, embora com algumas confusões pontuais”, e os restantes cinco obtiveram 4 pontos.

Uma vez que nenhum dos grupos “[Utilizou] vocabulário variado e adequado. [Foi] capaz de recorrer, de forma intencional, por exemplo, a processos de sinonímia para evitar repetições vocabulares” na primeira versão do produto escrito, verifica-se que toda a turma recorreu a um reportório vocabular vulgar, repetitivo e, por vezes, informal (calão), utilizando vocábulos do quotidiano.

### Figura 25

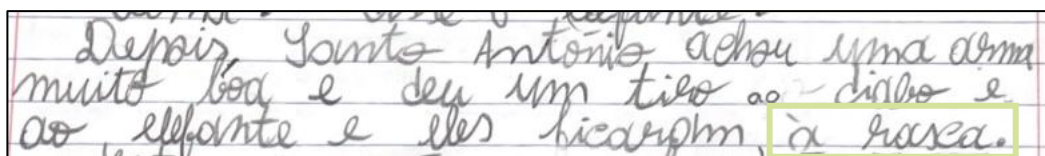
*Repetição do mesmo vocabulário*



Após a leitura do excerto da figura 25, comprova-se que o grupo de trabalho que elaborou este produto escrito, não foi capaz de recorrer a sinónimos, utilizando sempre o verbo introdutor de discurso direto “exclamar”.

### Figura 26

*Expressão informal*



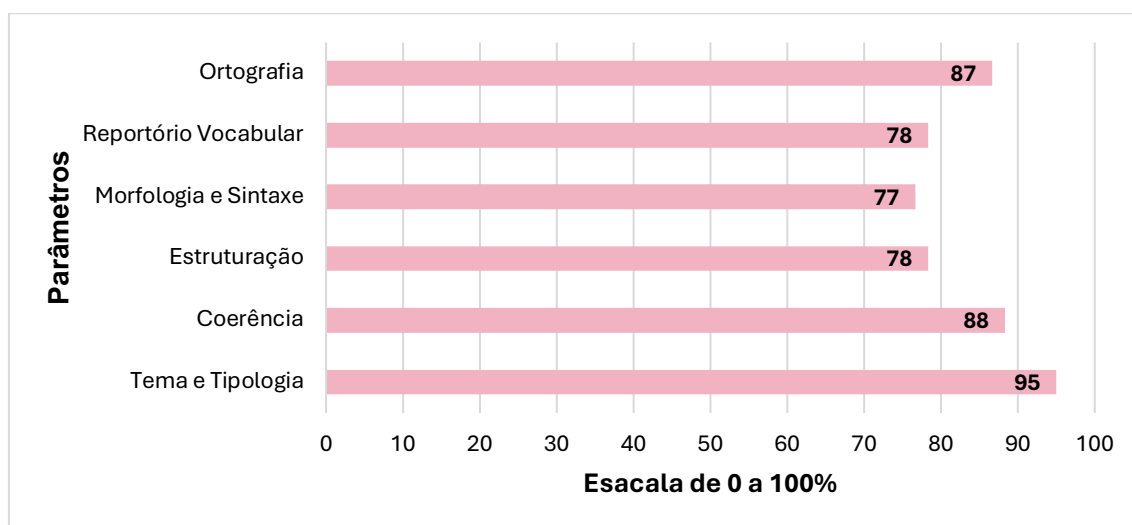
A expressão “à rasca” destacada na figura 26 é considerada uma expressão informal e pode ser classificada como calão. Esta expressão é utilizada para descrever alguém que se encontra perante uma situação difícil ou desconfortável, no entanto, o seu uso não é adequado a contextos formais, como a escrita de um texto. Assim, o par que elaborou este produto escrito deveria ter recorrido a uma expressão mais formal, como por exemplo, “aflitos” – “Depois, Santo António achou uma arma muito boa e deu um tiro ao diabo e ao elefante, e eles ficaram muito aflitos.”

## 1.2. Segunda Versão

Na segunda versão dos produtos escritos, a turma alcançou uma média de desempenho de 84% e a nota mais baixa registrada foi de 67%. No gráfico da figura seguinte é possível observar a média de desempenho dos grupos de trabalho nos diferentes parâmetros analisados.

**Figura 27**

*Média de desempenho dos grupos de trabalho na versão 2 do produto escrito*



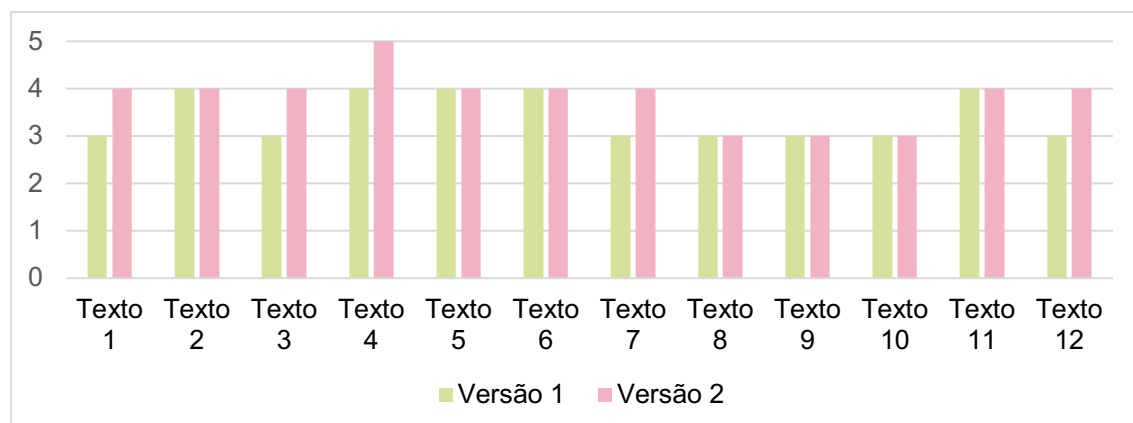
Se retomarmos a figura 20 deste relatório, a qual se encontra na página 76, é possível concluir que existe uma melhoria em todos os parâmetros de avaliação. Os dois parâmetros com média mais baixa na primeira versão dos textos, Morfologia e Sintaxe e Reportório Vocabular, melhoraram bastante, passando de 68% para 77% e 78%, respectivamente. Não obstante, continuam a ser os dois parâmetros com classificação mais baixa, continuando a ser, por isso, uma das fragilidades da turma.

Relativamente ao parâmetro 4 – Morfologia e Sintaxe – todos os grupos de trabalho apresentaram uma pontuação igual ou superior em comparação com a primeira versão do texto: cinco dos doze grupos de trabalho conseguiram obter uma pontuação maior, sendo que os restantes obtiveram a mesma pontuação que na primeira versão. Todos os grupos atingiram o nível 3 ou superior, tendo-se verificado que um dos grupos atingiu o nível máximo, isto é, o nível 5. Assim, os alunos que atingiram este nível, de acordo com o critério de avaliação estabelecido para este patamar (Anexo D), “Manifesta[ram] segurança no uso de estruturas sintáticas variadas e complexas. Domina[ram] processos de conexão intrafrásica (concordância, flexão verbal)”. Tudo o

que foi referido pode ser constatado no gráfico da figura seguinte, o qual apresenta as pontuações obtidas pelos diferentes grupos no parâmetro 4 (Morfologia e Sintaxe) nas primeira e segunda versões do produto textual.

**Figura 28**

*Comparação das pontuações obtidas no parâmetro Morfologia e Sintaxe – Versão 1 e 2*

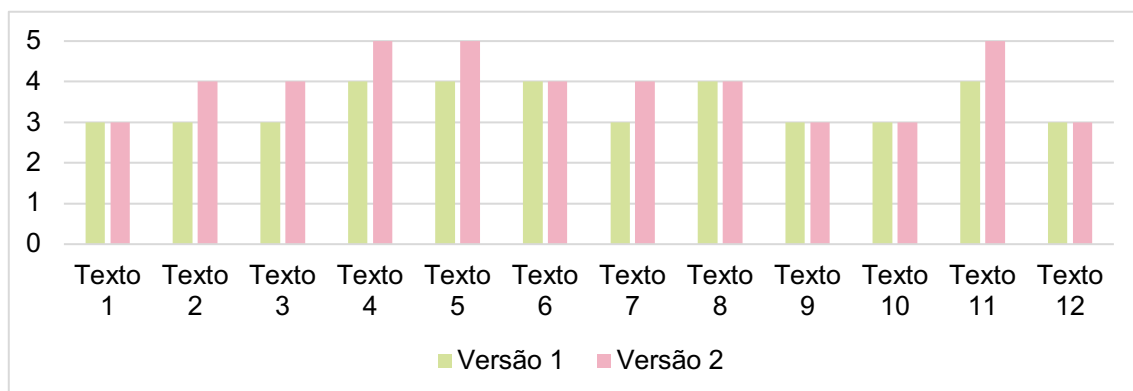


Assim como no parâmetro 4, no parâmetro 5 – Reportório Vocabular – verificou-se a mesma situação, ou seja, todos os grupos obtiveram pontuação igual ou superior, relativamente à primeira versão do texto. No gráfico da figura seguinte, podemos observar a comparação das pontuações obtidas neste parâmetro, na versão 1 e 2 do texto.

**Figura 29**

*Comparação das pontuações obtidas no parâmetro Reportório Vocabular – Versão 1 e*

*2*

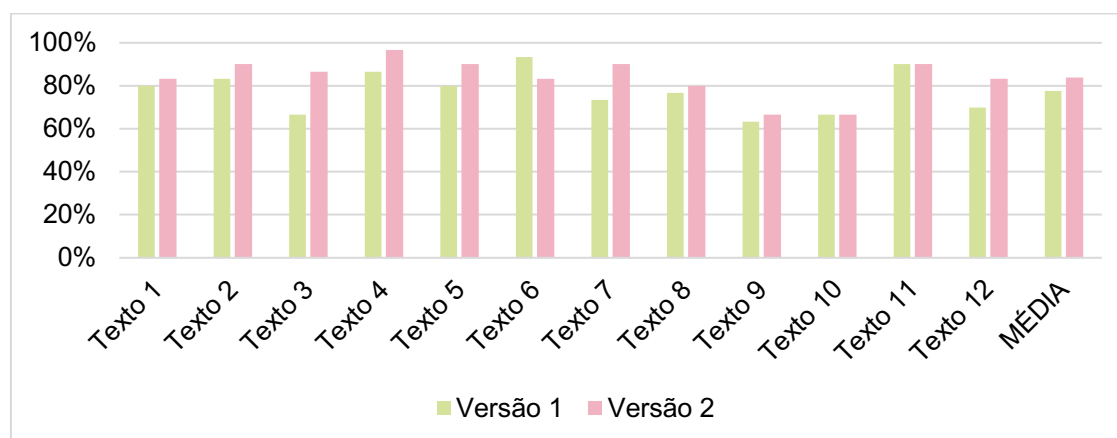


Ao analisar o gráfico, verifica-se que seis grupos de trabalho obtiveram a mesma pontuação que na primeira versão e a outra metade obteve a pontuação seguinte. Os pares de trabalho 4, 5 e 11 obtiveram a pontuação máxima (5 pontos), ou seja, “Utiliza[ram] vocabulário variado e adequado. [Foram] capaz[es] de recorrer, de forma intencional, por exemplo, a processos de sinonímia para evitar repetições vocabulares” – critério de avaliação estabelecido pelo IAVE para a obtenção de 5 pontos neste parâmetro (Anexo D).

Desta forma, e depois de analisar todos os parâmetros de avaliação em detalhe, é possível inferir que, após a revisão de texto realizada por outros colegas, os pares de trabalho voltaram a reescrever o texto, tendo em consideração os comentários que lhes foram feitos, verificando-se uma melhoria nos produtos textuais. No gráfico da figura 21, é possível comparar as classificações finais obtidas pelos diferentes grupos, na primeira e na segunda versão.

**Figura 30**

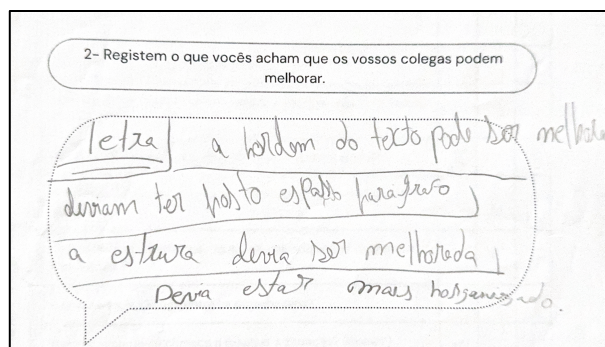
*Comparação das classificações obtidas nas primeira e segunda versões dos textos*



Considerando agora o gráfico da figura 30, é possível verificar que praticamente todos os produtos textuais melhoraram após efetuarem a revisão de texto, com exceção do grupo que elaborou o texto 6. Na primeira versão do texto, este grupo obteve uma classificação de 93%, porém, na versão revista, a classificação desceu 10%, passando a ser de 83%. Na figura 31 é possível observar os comentários que os revisores de texto deixaram ao grupo do texto 6, após lerem a primeira versão do texto.

**Figura 31**

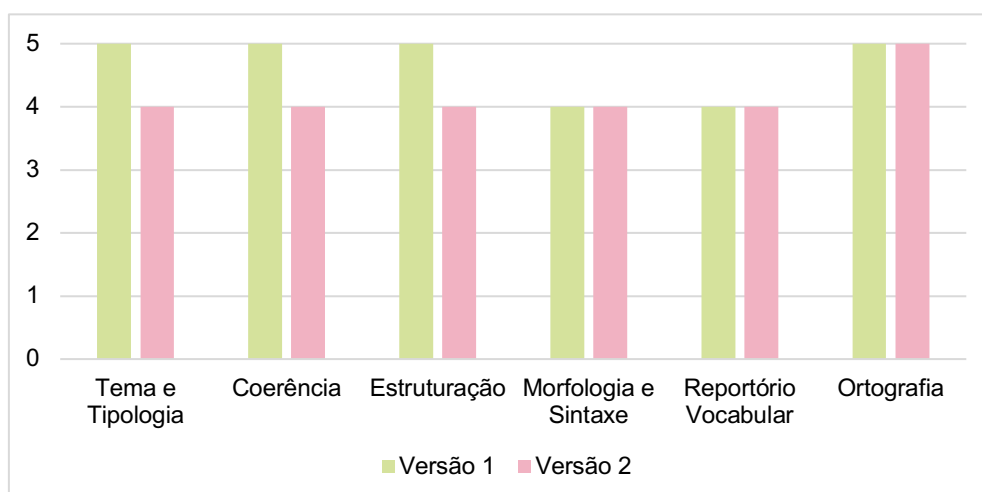
*Comentários escritos dos revisores de texto ao texto 6*



Considerando os comentários realizados pelos revisores de texto, verifica-se que, na sua perspetiva, a produção textual apresentava uma estrutura desorganizada e confusa. Durante a conversa que houve entre os revisores e os escritores do texto, esses aspetos foram novamente realçados, assim como outros pontos que ajudaram os autores a perceber que deveriam desenvolver algumas partes do seu texto, principalmente o desfecho da narrativa. No entanto, os autores, ao compreenderem a necessidade de desenvolver algumas partes do texto, acabaram por acrescentar muitas personagens e acontecimentos, o que resultou numa narrativa ainda mais confusa e incoerente, afastando-se do tema central. O gráfico seguinte mostra as pontuações obtidas em cada um dos parâmetros de avaliação nas primeira e segunda versões do texto.

**Figura 32**

*Pontuações obtidas pelos autores do Texto 6 nos parâmetros de avaliação nas primeira e segunda versões do produto textual*





Assim, através do gráfico, observa-se que os autores do Texto 6 obtiveram classificações mais baixas nos parâmetros 1, 2 e 3 – Tema e Tipologia, Coerência e Estruturação – na segunda versão, enquanto nos restantes parâmetros mantiveram as pontuações que foram atribuídas na primeira versão.

Em suma, à exceção de um dos doze grupos de trabalho, todos os produtos textuais registaram melhorias na segunda versão escrita, o que permite concluir que, de uma forma geral, o processo de revisão textual realizado foi eficaz e trouxe resultados positivos.

## **2. Interações dos alunos durante a etapa de revisão**

Neste subcapítulo serão analisadas as interações estabelecidas entre dois pares de trabalho: J\_D e F\_M. Inicialmente, serão apresentados pequenos diálogos sobre o texto de F\_M<sup>4</sup>, o qual foi revisto por J\_D. Posteriormente, os diálogos apresentados, dizem respeito ao texto de J\_D<sup>5</sup>, que foi revisto pelo par FM.

Como foi referido no capítulo anterior, para analisar as interações dos pares, elaboraram-se tabelas divididas em três tipos de discurso, sendo esta a classificação proposta por Mercer (2004 e 2019) para explicar diferentes tipos de interação verbal em situações de aprendizagem: (i) discurso exploratório; (ii) discurso disputativo e (iii) discurso cumulativo.

A partir da análise das transcrições ortográficas do áudio, identificaram-se exemplos dos três tipos de discurso propostos por Neil Mercer na atividade metalinguística dos pares: (i) discurso exploratório; (ii) discurso disputativo e (iii) discurso cumulativo. Com o objetivo de facilitar a análise dos diálogos, numeraram-se os vários momentos de fala e estes foram organizados em tabelas com três colunas diferentes, sendo que cada uma corresponde a cada tipo de discurso. Deste modo, torna-se mais simples analisar e comparar os três tipos de discursos estabelecidos entre os pares.

---

<sup>4</sup> A transcrição da gravação de áudio desta interação encontra-se no Anexo L.

<sup>5</sup> A transcrição da gravação de áudio desta interação encontra-se no Anexo M.

## 2.1. Interação Par J\_D e Par F\_M sobre a revisão do texto de F\_M

Tabela 6

*Interação Par J\_D e Par F\_M sobre a revisão do texto*

| Discurso Exploratório                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Discurso Disputativo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Discurso Cumulativo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>1: J:</b> (...) Então, para mim... o texto... eu gostei do texto, dessa parte da <b>ação</b>, mas... acho que... eu, pelo menos, gosto de uma ação, mas, mesmo sendo bastante luta e isso, gosto de uma coisa mais organizada, digamos. No vosso texto, gostei dessa parte da ação, mas...</p> <p><b>F:</b> Mais detalhes e isso.</p> <p><b>J:</b> Sim...</p> <p><b>F:</b> O que é que aconteceu... Como é que ela lançou... Se ela... se ela fez... por onde é que saía o veneno... esses detalhes!</p> <p><b>J:</b> Sim! Portanto...</p> <p><b>2: J:</b> (...) Eu acho que... para resolver a situação, eu acho que <b>não resolveram a situação</b>, vá... porque a aranha matou a mãe da Natureza e depois foi logo para o bosque, portanto... e depois também acabou com o bosque, portanto, basicamente, o que é que aconteceu? O <b>vilão</b>, que era a aranha conseguiu...</p> <p><b>M:</b> A <b>personagem principal</b>...</p> <p><b>J:</b> Sim, que era o <b>protagonista</b> conseguiu fazer...</p> <p><b>F:</b> O que queria...</p> <p><b>J:</b> O plano inicial.</p> | <p><b>5: J:</b> (...) Por exemplo, eu... acho que podiam pôr... ter dado um nome à senhora, que eu não sei se tem nome aqui...</p> <p><b>F:</b> Não, não tem.</p> <p><b>M:</b> Eu tinha pensado nisso, mas depois a F tinha dito que não... que não importava.</p> <p><b>F:</b> Eu não tinha dito que não era para meter...</p> <p><b>M:</b> Sim, eu sei...</p> <p><b>F:</b> Mas depois já estava...</p> | <p><b>6: J:</b> Ficou fixe! Mas não percebi muito bem é como é que a senhora conseguiu resolver o problema... é que ela acabou por morrer, mas...</p> <p><b>F:</b> É que ela... ela tentou acertar com o spray na aranha enquanto a aranha... a aranha lembrou-se que tinha um veneno e também tentou acertá-la... depois ficaram naquele... naquele... tentar acertar uma na outra e depois a aranha acabou por conseguir acertá-la na bochecha...</p> <p><b>J:</b> Ok! Essa parte ficou bem escrita, de ter acertado na bochecha. Se escrevessem só que acertou, não sabíamos muito bem onde, então gostei muito dessa parte também! Acho que... até porque está no... gostei dessa referência que vocês tiveram no quadro...</p> <p><b>F (explicando o que interpretou do quadro):</b> Sim, porque ela fica assim... parece que estava... parece que está... fizemos meio que pensar... imaginar como é que estava. Isto parece é que a aranha... picou mesmo... parece que ela ficou na bochecha... depois parece que aconteceu um monte de coisas aí no corpo dela...</p> <p><b>J:</b> Parece que desmaiou e ficou assim...</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |  |                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>F:</b> Mas é que... nós... pelo menos eu... eu e a M pensámos que a aranha está lá, ia para o bosque, ia fazer o veneno e isso... acabou por encontrar a casa... mas, meio que, nós... eu acabei de pensar aqui que nós... nós não explicámos o motivo para ela querer entrar. Nós não dissemos “por curiosidade” ou isso. Meio que... eu agora estou a pensar que podia...</p> <p><b>J:</b> Ter explicado mais...</p> <p><b>F:</b> Sim... e podia, por exemplo, que... ai agora faltam-me as palavras (risos)...</p> <p><b>J:</b> Porque é que entrou na casa?</p> <p><b>F:</b> Sim...</p> <p><b>J:</b> Porque é que temos curiosidade para entrar?</p> <p><b>F:</b> Pensou que... pensou que podia ter curiosidade, podia querer se abrigar um pouco, parar... podia querer procurar alimento...</p> <p><b>3: J:</b> Eu acho que está muito bom! Eu acho que <b>podiam ter substituído mais o “ela” por outras coisas...</b> ou ter <b>tirado alguns “elas” ... porque o texto ficou muito “ela, ela, ela”.</b></p> <p><b>F:</b> Eu concordo contigo, mas é que nós...</p> <p><b>M:</b> Não estávamos a...</p> <p><b>F:</b> Não estávamos a encontrar uma forma de dizer “a aranha”, “ela” ...</p> <p><b>Estagiária:</b> Porque é que não dão um nome à aranha?</p> <p><b>(Silêncio)</b></p> <p><b>F:</b> Podia ser... podia ser também!</p> <p><b>M:</b> Só que eu não tinha pensado nisso...</p> |  | <p><b>F:</b> Parece que ela meio que derreteu...</p> <p><b>J:</b> “Ya”! Parece que...</p> <p><b>F:</b> Parece que o veneno meio que derreteria.</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**(Silêncio)**

**J:** Eu pensei aqui num exemplo disso... do que vocês estão a dizer. **Por exemplo, escreveram: “A aranha decidiu pôr o seu plano em prática: destruir a natureza.” Depois puseram: “Enquanto ela ia para o bosque”, podiam ter dito “Enquanto ia para o bosque” ... ficava mais... menos “elas”.**

**4: F:** Então, resumindo e concluindo... o que nós temos de fazer é: **completar** mais, **meter mais adjetivos**, **explicar** melhor... quer dizer, descrever o onde, **descrever as personagens, o espaço...** preencher mais... isto é, mais ou menos, preencher mais... mais **adjetivos**, descrever melhor... ok!

**J:** Olhem! Eu só queria dar-vos uma... uma dica. Sim, dica do que nós fazemos. O que nós fazemos é, para sabermos se o texto está bem preenchido, nós fazemos... nós lemos o texto e depois dizemos “onde é que estava a casa?”. Fazer estas perguntas na cabeça para depois preencher mais o texto.

**F:** Ah! Então meio que fazemos assim...

**M:** Eu também faço isso às vezes!

**F:** Onde é que está a casa? Como... como era a aranha? E a mulher? Como é que era? Como é que a mulher ficou depois da picada?

**J:** E porque é que a aranha invadiu a casa? Será... ela podia ter só... batido à porta **(risos)**

De acordo com Mercer (2004, 2019), nos momentos de discurso exploratório, as interações são caracterizadas pela procura de compreensão, troca e ajuste de interpretações e aprofundamento de ideias, ou seja, existe uma construção colaborativa de conhecimentos. Na primeira coluna da tabela X, é possível constatar alguns exemplos deste tipo de discurso.

No momento assinalado em 1, J. inicia o seu discurso dizendo que gostou do texto das colegas, no entanto, considerou-o confuso e desorganizado: *“J: (...) eu, pelo menos, gosto de uma ação, mas, mesmo sendo bastante luta e isso, gosto de uma coisa mais organizada, digamos. (...)”*. Este comentário de J. é compreendido e aceite pelas autoras do texto, sendo as mesmas a mencionar o que devem acrescentar para que haja uma melhoria: *“F: O que é que aconteceu... Como é que ela lançou... Se ela... se ela fez... por onde é que saía o veneno... esses detalhes!”*. Através destes dois exemplos, é possível assumir que as autoras compreenderam, dando, imediatamente, exemplos daquilo que deveriam acrescentar ao seu texto.

À semelhança do momento 1, no momento assinalado com 2, J. volta a repetir o que já havia sido dito, focando, agora, o desenlace da narrativa: *“Eu acho que... para resolver a situação, eu acho que não resolveram a situação, vá... porque a aranha matou a mãe da Natureza e depois foi logo para o bosque, portanto... e depois também acabou com o bosque, portanto, basicamente, o que é que aconteceu?”*. Perante este comentário, F. e M. tentam justificar as suas ideias, no entanto, F. acaba por dar razão a J. dizendo o seguinte: *“F: (...) eu acabei de pensar aqui que nós... nós não explicámos o motivo para ela querer entrar. Nós não dissemos “por curiosidade” ou isso.”* Nesta interação, através de uma linguagem espontânea, as alunas demonstram conhecimentos acerca da estrutura e das características da narrativa, pois apontam aspetos a melhorar, nomeadamente, no desenlace da história e nas ações das personagens. Através da troca de ideias estabelecida entre os pares e indo ao encontro das teorias de Neil Mercer, compreende-se que houve uma construção conjunta de conhecimento, na medida em que crítica foi recebida como ponto de partida para o desenvolvimento do texto, com sugestões claras para o aperfeiçoamento e enriquecimento da narrativa.

Relativamente ao momento identificado com 3, J., inicia o seu discurso com um comentário positivo sobre o trabalho das colegas, prosseguindo com uma sugestão para melhorar a coerência do texto: *“J: Eu acho que podiam ter substituído mais o “ela” por outras coisas... ou ter tirado alguns “elas” ... porque o texto ficou muito “ela, ela, ela”.* Neste comentário, registou-se uma verbalização metalinguística espontânea, no qual a

aluna utilizou linguagem do dia a dia para apontar um problema de coesão referencial. Após uma troca de ideias em que a Professora Estagiária também intervém, J. fundamenta a sua crítica, dando uma sugestão de como resolver este problema: *“J: Por exemplo, escreveram: ‘A aranha decidiu pôr o seu plano em prática: destruir a natureza.’ Depois puseram: ‘Enquanto ela ia para o bosque’, podiam ter dito ‘Enquanto ia para o bosque’ ... ficava mais... menos ‘elas’.”* Este exemplo permitiu registrar uma nova verbalização metalinguística espontânea, na qual J. explicita que, uma forma de resolver as repetições que afetam negativamente a coesão referencial do texto, é recorrer a sujeitos nulos. A aluna mostrou ter consciência linguística desta possibilidade sintática, sem ainda ter aprendido a classificar os tipos de sujeito. Mais uma vez, o discurso estabelecido entre os pares trata-se de um discurso exploratório, em que os grupos trabalharam colaborativamente para encontrar estratégias de melhoria do texto, refletindo sobre escolhas linguísticas e avaliando algumas formas que podem aperfeiçoar a narrativa.

No último excerto presente na coluna do discurso exploratório, F. resume todos os aspetos que foram referidos durante a conversa com a dupla de revisores e os quais devem ser tidos em conta na reescrita do produto escrito: *“F: Então, resumindo e concluindo... o que nós temos de fazer é: completar mais, meter mais adjetivos, explicar melhor... quer dizer, descrever o onde, descrever as personagens, o espaço... preencher mais... isto é, mais ou menos, preencher mais... mais adjetivos, descrever melhor... ok!”* No seguimento da conversa, J. fornece uma dica às escritoras: *“J: Olhem! Eu só queria dar-vos uma... uma dica. Sim, dica do que nós fazemos. O que nós fazemos é, para sabermos se o texto está bem preenchido, nós fazemos... nós lemos o texto e depois dizemos ‘onde é que estava a casa?’. Fazer estas perguntas na cabeça para depois preencher mais o texto.”* Este é um exemplo que se enquadra com o tema central desta intervenção, uma vez que, através de uma verbalização espontânea, os pares de trabalho discutem sobre uma estratégia de revisão de texto. Esta estratégia conduz os autores à identificação de lacunas e consequente enriquecimento da narrativa.

Em suma, Mercer (2000) refere que a nossa língua nos proporciona um meio para pensarmos em conjunto, para criarmos conjuntamente conhecimento e compreensão e, por isso, deve-se estabelecer interações como as que foram aqui abordadas para que os alunos construam o conhecimento de forma colaborativa. Os excertos apresentados demonstraram um trabalho colaborativo entre a dupla de autores e a dupla de revisores, em que os participantes, através de verbalizações espontâneas e verbalizações com recurso a metalinguagem, também espontânea, trocaram dicas e

estratégias para resolver problemas ao nível da estrutura da narrativa e problemas gramaticais.

Mercer (2004, 2019) refere que as interações que se estabelecem no discurso disputativo se caracterizam-se pela presença de situações de desacordo, nas quais os participantes expressão opiniões divergentes e, por vezes tomam decisões de forma individual. No momento numerado com 5 registou-se uma situação de desacordo entre F. e M. uma vez que, após uma intervenção de J.: *“J: (...) Por exemplo, eu... acho que podiam pôr... ter dado um nome à senhora, que eu não sei se tem nome aqui...”*, F. e M. iniciam um discurso disputativo:

*“M: Eu tinha pensado nisso, mas depois a F tinha dito que não... que não importava.*

*F: Eu não tinha dito que não era para meter... “*

Apesar do desacordo inicial entre as duas autoras do texto, todas continuaram a discutir este aspeto, refletindo sobre as decisões tomadas em relação ao texto, não havendo registo de trocas de ideias que tenham levado à construção de conhecimento conjunta.

As interações que surgem através do discurso cumulativo são aquelas em que existe uma certa colaboração positiva, porém, não há uma verdadeira troca de conhecimento, nem debate de ideias. Os participantes tendem a concordar entre si, sem explorar novas perspetivas (Mercer, 2004, 2012). Pode dizer-se que o discurso numerado com 6 é do tipo disputativo, no entanto é, também, possível detetar alguns aspetos que o podem classificar como exploratório. Ao analisar as duas primeiras falas do diálogo é possível encontrar alguns indícios do discurso exploratório:

*“J: Ficou fixe! Mas não percebi muito bem é como é que a senhora conseguiu resolver o problema... é que ela acabou por morrer, mas...*

*F: É que ela... ela tentou acertar com o spray na aranha enquanto a aranha... a aranha lembrou-se que tinha um veneno e também tentou acertá-la... depois ficaram naquele... naquele... tentar acertar uma na outra e depois a aranha acabou por conseguir acertá-la na bochecha...”*

Nesta interação, existe troca de ideias entre as duas alunas, dado que, após J. dar a entender que não compreendeu como uma das personagens resolveu o problema, F. explica e aprofunda a ideia que ela e o seu par tiveram. No entanto, apesar da colaboração positiva, a restante interação caracteriza-se apenas por acumulação de informações, desenrolando-se a conversa através da repetição e complementação de detalhes, não existindo exploração de novas ideias nem aprofundamento crítico (discurso cumulativo).

Concluindo, os excertos analisados demonstram as interações discursivas entre os pares, as quais refletem os três tipos de discurso propostos por Mercer (2004; 2019) – exploratório, disputativo e cumulativo –, ainda que se tenham registado mais exemplos de discursos exploratórios, os quais promoveram a construção coletiva de conhecimentos. Nos discursos exploratórios, registaram-se dois tipos de verbalizações:

- **Verbalizações com linguagem espontânea** – os alunos expressaram as suas opiniões e críticas de maneira natural, sem recorrer a termos técnicos, como por exemplo, quando J. referiu *“Eu acho que... para resolver a situação, eu acho que não resolveram a situação, vá... porque a aranha matou a mãe da Natureza e depois foi logo para o bosque, portanto... e depois também acabou com o bosque, portanto, basicamente, o que é que aconteceu?”*.
- **Verbalizações com recurso a metalinguagem** – os alunos recorreram a termos ou conceitos linguísticos para refletir criticamente sobre o texto, ainda que o possam ter feito de forma espontânea, tal como em: **J:** (...) *Por exemplo, escreveram: “A aranha decidiu pôr o seu plano em prática: destruir a natureza.” Depois puseram: “Enquanto ela ia para o bosque”, podiam ter dito “Enquanto ia para o bosque” ... ficava mais... menos “elas”*.

Na tabela 6, encontram-se destacadas a negrito algumas expressões que são verbalizações metalinguísticas, ou seja, termos metalinguísticos “científicos”, aos quais os alunos recorreram para se referirem ao texto ou à gramática no texto. Estes são exemplos de aprendizagens formais.



## 2.2. Interação Par F\_M e Par J\_D sobre a revisão do texto de J\_D

Tabela 7

*Interação Par F\_M e Par J\_D sobre a revisão do texto*

| Discurso Exploratório                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Discurso Cumulativo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>1: F:</b> Nós, nós as duas achámos que <b>o texto está, está bastante completo</b> e tem... está bom! Mas só nós tivemos (...) nós... nós achámos que eles podiam melhorar era como como eles resolviam a situação que nós não entendemos muito bem como... como... como é que... como resolve... como é que...</p> <p><b>M:</b> Como é que se resolveu a situação.</p> <p><b>F:</b> O problema aqui meio que, pelo que nós entendemos foi... foi como... Ai! Foi... foi... foi... foi um sonho, mas como... porque é que...como é que... não sei explicar!</p> <p><b>Professora:</b> Explica como tu sabes, não há problema!</p> <p><b>M:</b> Como é que resolveram a situação...</p> <p><b>F:</b> Como é que eles, assim, acordaram assim de repente. Eles se assustaram, ou... acordaram...</p> <p><b>M:</b> É porque... eles estavam na sala a ver televisão...</p> <p><b>F:</b> A ver televisão...</p> <p><b>M:</b> Mas eu não entendi se isto fez parte do sonho, ou do...</p> <p><b>F:</b> Eu acho que... Meio que o sonho está desde o início do texto. Eles estavam a dormir e depois eles sonharam que estavam na sala a ver televisão e depois aconteceram essas coisas todas.</p> <p>(...)</p> <p><b>J:</b> (...) Então, porque o sonho começa desde a parte da televisão. O que nós quisemos fazer foi, nós estávamos os dois a ver televisão e nós fechávamos os olhos e a partir desse momento começava o sonho. Vá, estávamos os dois sentados no sofá a ver</p> | <p><b>2: F:</b> Houve uma parte que... vocês diziam que os manequins eram uma ameaça...</p> <p><b>M:</b> Eram uma ameaça...</p> <p><b>F:</b> Mas <b>o “a” não estava junto</b>, depois nós ficámos meio que com dificuldades a ler, mas nós, depois nós entendemos.</p> <p><b>J:</b> Mas perceberam?</p> <p><b>F:</b> Sim, depois entendemos.</p> <p><b>3: F:</b> Também houve outra palavra que era quadro que faltava o “r”, mas nós entendemos que foi, é quando estás assim a escrever... às vezes nem repara que falta uma letra, parece, meio como se fosse... que a cabeça, fizesse uma ilusão.</p> <p><b>J:</b> Mas conseguiram ler?</p> <p><b>M:</b> Sim, entendemos!</p> |

desenhos animados, só que depois o sonho começa na parte do ecrã. Só que nós queríamos que isso fosse o que as pessoas descobrissem... Isso mais para o final do **texto**, então nós fizemos como se tudo fosse sonho e, só no final do **texto**, vá, é que explicávamos mesmo que era sonho.

**F:** Sim, é que eu achava mesmo que o sonho começava desde o início... que... eles tinham dormido na cama e depois começaram a sonhar que estavam na sala e aconteceram essas coisas todas.

**J:** Pois... realmente, vá, nós estávamos... a primeira parte, era verdade, estávamos no sofá e não sei quê. Depois fechávamos os olhos e, a partir desse momento, começava...

**F:** Ah! Então tipo estavam a ver televisão, piscavam e depois começava a acontecer as coisas.

**J:** Sim! Nós queríamos que o texto... nós fizemos isso porque queríamos que o texto...

**F:** Meio que uma surpresa no final que era o sonho.

**J:** Sim! Sim! E também queríamos que cada pessoa pensasse da sua forma...

**F:** Ok!

**J:** Que não fosse tudo como nós pensámos. Queríamos que cada um tivesse a sua interpretação.

Relativamente à interação de F\_M e J\_D sobre a revisão de texto de J\_D, esta teve uma duração consideravelmente mais curta (7' 6") do que a interação anteriormente analisada (18' 55"). Neste sentido, o número de trocas e aprofundamento de ideias foi menor, comparativamente à interação anterior, tendo-se apenas registado um discurso exploratório e dois cumulativos.

O momento assinalado com 1, é um exemplo de discurso exploratório, uma vez que todos os intervenientes estão ativamente a tentar esclarecer a narrativa, questionando e refletindo sobre a forma como o problema foi resolvido no texto. F. inicia o diálogo, dizendo que não compreendeu como se resolveu a situação e apresenta o seu ponto de vista – *"F: Eu acho que... Meio que o sonho está desde o início do texto. Eles estavam a dormir e depois eles sonharam que estavam na sala a ver televisão e depois aconteceram essas coisas todas."*. J. toma a palavra e esclarece a intenção por trás da construção da narrativa:

*"J: (...) O que nós quisemos fazer foi, nós estávamos os dois a ver televisão e nós fechávamos os olhos e a partir desse momento começava o sonho. Vá, estávamos os dois sentados no sofá a ver desenhos animados, só que depois o sonho começa na parte do ecrã. Só que nós queríamos que isso fosse o que as pessoas descobrissem... Isso mais para o final do texto, então nós fizemos como se tudo fosse sonho e, só no final do texto, vá, é que explicávamos mesmo que era sonho."*

Depois deste esclarecimento, F. demonstra ter compreendido qual foi a intenção dos autores: *"F: Ah! Então tipo estavam a ver televisão, piscavam e depois começava a acontecer as coisas."* Neste excerto, houve troca de ideias, perguntas e explicações, o que culminou numa melhor compreensão da estrutura e das escolhas narrativas, tendo sido, por este motivo, categorizado como discurso exploratório.

As interações 2 e 3 são exemplos de discurso cumulativo, pois os pares de trabalho estão a colaborar harmoniosamente e a reforçar as perspetivas uns dos outros, porém não existe conhecimento partilhado, nem debate de ideias. No excerto 2, F. faz uma verbalização espontânea sobre ortografia: *"F: Mas o 'a' não estava junto, depois nós ficámos meio que com dificuldades a ler, mas nós, depois nós entendemos."* No entanto, após esta intervenção, o diálogo termina, sem se realizar uma análise mais profunda sobre o tema.

À semelhança deste excerto, no momento numerado com 3, F. faz uma nova verbalização espontânea sobre ortografia, refletindo sobre a dificuldade em ter

consciência dos erros quando se está a desenvolver a escrita: “**F**: *Também houve outra palavra que era quadro que faltava o “r”, mas nós entendemos que foi, é quando estás assim a escrever... às vezes nem repara que falta uma letra, parece, meio como se fosse... que a cabeça, fizesse uma ilusão.*” Esta verbalização da aluna demonstra que existe consciência sobre o processo de escrita.

Embora F. demonstre conhecimentos sobre ortografia e consciência do processo de escrita, evidenciado pelas verbalizações espontâneas supracitadas, não foram realizados questionamentos ou aprofundamentos críticos, tendo estas intervenções ficado marcadas pela aceitação mútua, o que faz com que sejam categorizadas como discurso cumulativo.

Analisando as interações estabelecidas entre os pares, verificou-se um maior confronto de ideias relativamente ao texto de F\_M, do que em relação ao texto de J\_D. Na primeira revisão de texto, registaram-se mais interações com discurso exploratório, o que indica uma maior troca ideias e debates colaborativos, que contribuíram para que houvesse construção de conhecimento. Relativamente à segunda revisão textual, esta situação não se verificou, havendo um predomínio de discurso cumulativo. Embora tenha havido colaboração positiva entre os pares, não se registaram trocas efetivas de ideias, nem construção de conhecimentos.

Em ambas as revisões, é possível compreender que a atenção dos alunos se direciona maioritariamente para a macroestrutura do texto, isto é, na construção das categorias da narrativa, como ação, tempo, espaço e personagens. Ainda sobre a macroestrutura do texto, registaram-se, também, reflexões sobre a coerência e a estruturação do texto (cf. momento numerado com 4 na primeira interação).

Em contrapartida, aspetos da microestrutura, como morfologia e sintaxe e vocabulário, os quais foram identificados como mais frágeis na avaliação do produto, receberam menos atenção. Esta análise sugere que os alunos possuem um bom domínio do género textual em estudo, tornando-se mais simples a identificação de fragilidades ao nível da organização da informação. Porém, no que diz respeito à microestrutura, é necessário que seja realizado um ensino explícito por parte do professor, sendo que este deverá promover tarefas que permitam aos alunos identificar e refletir sobre os parâmetros mais frágeis, dotando-os de conhecimentos que lhes permitirão identificar erros noutros textos.

Ainda na primeira revisão de texto, registou-se um diálogo, identificado como 3, que se pode posicionar entre a macro e a microestrutura do texto. Nesse discurso, é identificado um aspeto relacionado com a coesão referencial: a repetição sucessiva do

pronome pessoal “ela”. A revisora de texto resolveu-o utilizando o sujeito nulo, recorrendo, assim, a uma estratégia sintática. A aluna utilizou o seu conhecimento implícito, ou seja, o conhecimento intuitivo que tem vindo a desenvolver espontaneamente através das interações que estabeleceu com as pessoas que a rodeiam (Costa et al., 2017), para resolver o problema que identificou, pois aplicou intuitivamente uma estratégia sintática eficaz, sem explicar formalmente as regras. No entanto, apesar de a sua sugestão estar correta, J. ainda não apresenta conhecimento explícito sobre os conceitos formais associados à sintaxe, como os diferentes tipos de sujeito, o que indica que está “(...) [n]um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização” (Duarte, 2008, p. 16), isto é, a sua consciência linguística está em desenvolvimento e sistematização.

Para que os alunos sejam capazes de detetar e resolver mais falhas deste tipo, é responsabilidade do professor realizar um trabalho intencional e focado na revisão de texto, enfatizando de forma explícita a resolução de problemas de coesão referencial, como a não repetição de pronomes.

Embora os aspetos supramencionados sejam pontos positivos deste estudo, é igualmente importante considerar e refletir sobre os aspetos menos bem-sucedidos. Um dos pares de trabalho, composto por J. e D., apresentou um visível desequilíbrio na revisão de texto, visto que D. nunca participou em nenhum momento desta etapa. Visto que o objetivo deste estudo era promover o trabalho em grupo, torna-se crucial refletir sobre a importância de um esforço coletivo, quer da parte do professor, quer dos colegas, para garantir que todos os elementos dos grupos contribuem ativamente para a construção coletiva de conhecimento. Para que tal aconteça, e tendo em consideração que, tal como Mercer (2004; 2019) refere, as interações do tipo exploratório são as que mais potenciam as aprendizagens, cabe ao professor criar situações que incentivem os alunos a participar em grupo de forma exploratória. Assim, tendo em conta que D. não se manifestou e não foi incentivado pelas suas colegas a fazê-lo, surge a dúvida sobre as aprendizagens realizadas por D. no decorrer da revisão textual.

Em suma, as interações estabelecidas entre os alunos durante a etapa de revisão de texto em contexto colaborativo revelaram aspetos positivos e aspetos que devem ser melhorados. Verificou-se que os alunos demonstraram uma maior atenção à macroestrutura do texto, focando-se muito nas categorias da narrativa, enquanto os aspetos relacionados com a microestrutura não foram alvo de debate durante esta etapa. Embora tenha havido uma colaboração positiva em ambas as sessões de revisão

de texto, tendo-se registado, na primeira sessão de revisão, discursos exploratórios e uma situação em que se resolveu um problema de coesão referencial, na segunda versão predominaram os discursos cumulativos, nos quais a troca de ideias e a construção de conhecimento foram quase inexistentes. Tal aspeto poderá relacionar-se com o facto de J. ser uma das alunas que mais se destaca da turma, pelas suas capacidades, e, por isso, o texto que elaborou com o seu colega apresentava uma qualidade superior em comparação com o do outro par, o que levou a um debate mais curto e intenso. Para além disso, foi observada a participação pouco ativa de alguns alunos, como no caso de D., o que deverá ser alvo de uma ação mais direcionada por parte do professor e dos colegas com o intuito de promover um envolvimento equitativo e assegurar que todos os alunos beneficiam do processo de construção de conhecimentos. Para que o desenvolvimento de competências de revisão de texto seja mais completo, é essencial que o professor promova um ensino mais explícito dos aspetos relacionados com a microestrutura do texto, incentivando a participação de todos e facultando ferramentas para a identificação de erros de coesão e outros erros gramaticais. Para além disso, é, também, importante que crie situações que permitam aos alunos desenvolver a capacidade de participar em grupo de forma exploratória, potenciando, assim, as aprendizagens.

### **3. Conceções sobre a etapa de revisão**

Como forma de finalização do projeto de investigação, no último momento de intervenção, recorri a um inquérito por questionário (Anexo C), o qual tinha como finalidade obter um *feedback* mais concreto sobre as dinâmicas que foram realizadas e sobre a conceção que os alunos têm acerca da etapa de revisão de um texto. Este inquérito é constituído por questões de resposta fechada, as quais foram analisadas estatisticamente, e por questões de resposta aberta, tendo sido realizada uma análise de conteúdo. Tal como referido no Capítulo 2, este questionário pretendia recolher informação que ajudasse a dar resposta a uma das questões de investigação deste estudo: *Qual a perceção dos alunos relativamente à importância da revisão de texto e às aprendizagens realizadas ao longo do projeto?*. Neste sentido, os objetivos deste questionário eram (i) compreender se as sessões de *Trabalho de Texto* contribuíram para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e (ii) compreender o valor que os alunos atribuem à etapa de revisão de texto.

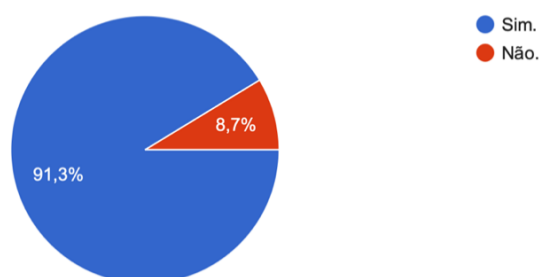
Tendo em conta que cada aluno tinha o seu computador, o questionário foi realizado numa aplicação da *Google*, o *Forms*, tendo sido enviado o *link* do questionário

através da aplicação *Teams*. É importante referir que, apesar de a turma ser composta por 25 alunos, apenas se obtiveram 23 respostas a este questionário, uma vez que no dia da sua implementação estavam a faltar dois alunos.

Assim, as figuras seguintes retratam as respostas que foram dadas pelos/as alunos/as ao questionário em questão.

**Figura 33**

*Resposta à questão “Gostaste de escrever uma narrativa descritiva sobre o quadro de Salvador Dalí?”*

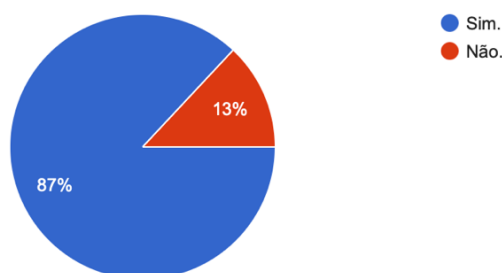


Com base na análise do gráfico da figura anterior, é possível concluir que a maioria dos alunos da turma gostou do tema proposto para a elaboração da narrativa, registando-se apenas dois votos negativos. Esta questão promove uma conceção do tipo valorativo ao oferecer duas opções de resposta – “gosto” e “não gosto” –, o que incentiva os alunos a expressarem as suas opiniões.

Tal como referido no Capítulo 3, os alunos realizaram três modelos diferentes de revisão de texto: (i) lista de verificação; (ii) comentários os colegas e (iii) diálogo com os colegas. O seguinte gráfico representa as respostas dos alunos à questão 2 do questionário.

**Figura 34**

*Resposta à questão “Achas que os exercícios de revisão de texto ajudaram a melhorar a tua narrativa?”*

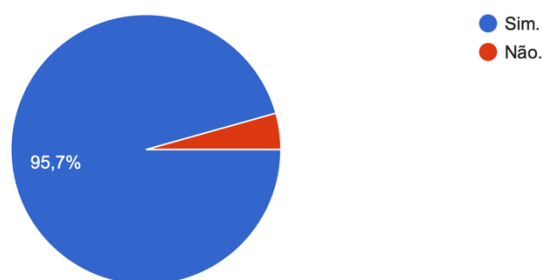


Através do gráfico da figura 34 verifica-se que a maioria dos alunos, 87%, respondeu “Sim”, enquanto 13% respondeu “Não”. As razões que levaram os alunos a responder de forma negativa a esta questão podem estar relacionadas com o facto de não se identificarem com os métodos de revisão utilizados e por sentirem algumas dificuldades em aplicar as correções que os colegas indicaram. Uma vez que estes alunos não estavam habituados a realizar a etapa de revisão de texto conforme foi efetuado durante este projeto, a falta de prática poderá ter influenciado as suas respostas. De forma a compreender melhor as motivações por trás da resposta negativa dos alunos, considero que teria sido útil ter incluído uma pergunta aberta após esta, pedindo aos alunos que explicassem o motivo da sua escolha.

A terceira questão do questionário permitiu-me compreender se os exercícios de revisão de texto que os alunos realizaram lhes permitiram, ou não, compreender melhor como se escreve uma narrativa. Neste sentido, os alunos tinham como opções de resposta “Sim” ou “Não” e, tal como na questão anterior, considero que deveria, igualmente, ter havido uma questão de resposta aberta para que os alunos explicassem a sua escolha. Na imagem seguinte, é possível observar as respostas a esta questão.

**Figura 35**

*Resposta à questão “Com os exercícios de revisão, ficaste a compreender melhor como se escrevem narrativas?”*



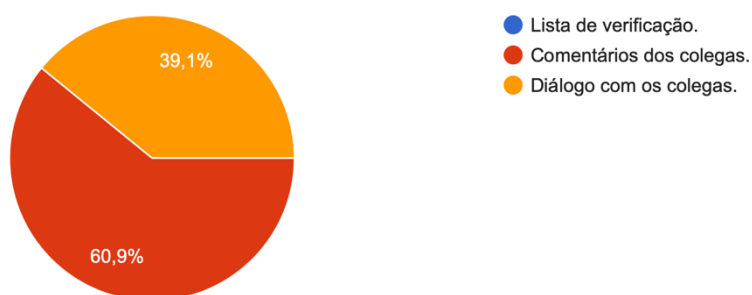
Através do gráfico, é possível verificar que, novamente, a maioria dos alunos da turma votou afirmativamente, indicando que os exercícios de revisão de texto que foram realizados foram eficazes para a aprendizagem da maioria. Apenas uma pequena percentagem, 4,3%, a qual corresponde apenas a um aluno, respondeu “Não”. Estes dados refletem um resultado muito positivo, visto que quase todos os alunos sentiram que, o processo de revisão de texto que realizaram, foi benéfico para as suas aprendizagens.



Após verificar que a maioria dos alunos conseguiu compreender melhor como se escrevem narrativas através dos exercícios de revisão, é relevante analisar qual o modelo de revisão com o qual os alunos mais se identificaram. No gráfico seguinte, podemos observar as preferências dos alunos em relação aos três métodos de revisão utilizados: (i) lista de verificação; (ii) comentários dos colegas; (iii) diálogo com os colegas.

**Figura 36**

*Resposta à questão “Qual foi o modelo de revisão de texto que mais gostaste?”*



O gráfico da figura 36 revela as preferências dos alunos, sendo possível constatar que a maioria dos alunos, 60,9%, indicou que os comentários dos colegas foram o modelo de revisão com o qual mais se identificaram. Já 39,1% dos alunos preferiram o diálogo com os colegas, enquanto nenhum optou pela lista de verificação.

Estes dados demonstram que os alunos valorizaram mais as interações e as trocas de ideias, seja através de comentários escritos pelos colegas ou de diálogos estabelecidos com os seus pares, do que um modelo mais estruturado e individualizado, como a lista de verificação. Assim, é possível compreender que os alunos têm preferência por uma aprendizagem colaborativa.

A quinta questão do questionário pretendia contribuir para dar resposta a uma das questões de investigação deste relatório: “Qual a percepção dos alunos relativamente à importância da revisão de texto e às aprendizagens realizadas ao longo do projeto?” Esta é mais uma questão que induz conceções de tipo valorativo, permitindo dois tipos de resposta: atribui/não atribui importância. Na tabela seguinte é possível observar as respostas dadas pelos alunos à questão “Achas que é importante fazer a revisão de texto? Porquê?”, as quais foram divididas em diferentes categorias.

**Tabela 8**

*Respostas à questão “Achas que é importante fazer a revisão de texto? Porquê?”*

| <b>Tema</b>                              | <b>Categoria</b>                                | <b>Indicadores (Frases das crianças)</b>                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Importância da etapa de revisão de texto | 1. Correção de erros ortográficos e gramaticais | “Sim, porque haver uma coisa mal escrita”                                                                                                                                                                  |
|                                          |                                                 | “Acho que é muito importante porque o texto pode estar cheio de erros ortográficos, falta de parágrafos e etc. Após a revisão você melhora seu texto então, acho muito importante.”                        |
|                                          |                                                 | “Acho que é importante fazer revisão de texto para não termos a preocupação de ter erros.”                                                                                                                 |
|                                          |                                                 | “Sim, porque podemos rever os textos e corrigir os erros ortográficos.”                                                                                                                                    |
|                                          |                                                 | “Sim porque se nós revermos os nossos textos conseguimos descobrir os erros que nós fizemos.”                                                                                                              |
|                                          | 2. Melhoria geral do texto                      | “Acho que sim porque ajuda a corrigir os erros do texto.”                                                                                                                                                  |
|                                          |                                                 | “Sim, porque corrijo o texto.”                                                                                                                                                                             |
|                                          |                                                 | “Sim, porque ajuda a ter textos mais bonitos e ricos.”                                                                                                                                                     |
|                                          |                                                 | “Sim porque eu melhorei o meu texto.”                                                                                                                                                                      |
|                                          |                                                 | “Sim, porque ajuda a melhorar o texto”                                                                                                                                                                     |
|                                          |                                                 | “Sim, porque quando fazemos a revisão, conseguimos ter várias conclusões como por exemplo: se o texto está bom, se está mau, se gostaram, se a história está bem desenvolvida, se conseguimos melhorar...” |
|                                          | 3. Aperfeiçoamento da escrita                   | “Sim, porque assim podemos melhorar a escrita de texto.”                                                                                                                                                   |
|                                          |                                                 | Sim, porque nos ajuda a escrever melhor.                                                                                                                                                                   |
|                                          |                                                 | “Sim, porque nos ajuda a melhorar a nossa escrita de texto.”                                                                                                                                               |

|  |                                                                |                                                                                                                     |
|--|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <b>4.</b> Benefícios da colaboração e das opiniões dos colegas | "Sim, porque com as opiniões dos colegas conseguimos melhorar."                                                     |
|  |                                                                | "Sim, porque ajudou-me com as opiniões dos colegas."                                                                |
|  | <b>5.</b> Identificação de problemas no texto                  | "Sim, porque podemos ter algo errado e se não revermos podemos não corrigir."                                       |
|  |                                                                | "Sim, porque as vezes lemos o que achamos não o que está escrito então é sempre melhor fazer uma revisão do texto." |
|  | <b>6.</b> Reflexão e aprendizagem                              | "Acho importante para entender quais são os nossos erros e devemos melhorar."                                       |
|  |                                                                | "Sim, acho que é importante fazer a revisão do texto porque assim aprendemos a fazer um texto melhor."              |
|  |                                                                | "A revisão de texto é importante porque a pessoa que fez aprende mais."                                             |
|  |                                                                | "Sim, porque acho que as pessoas aprendam melhor."                                                                  |
|  |                                                                | "Sim, porque acho que melhora o texto e faz com que tenha menos dificuldades."                                      |

Com base nas respostas obtidas, registou-se uma grande concordância entre os alunos quanto à importância da etapa de revisão de texto. Ao analisar as respostas, conclui-se que a maioria dos alunos justifica a relevância desta etapa, destacando dois aspetos principais: a melhoria da qualidade do texto e o aperfeiçoamento das suas competências de escrita.

Um aspeto que vários alunos mencionaram foi a identificação e correção de erros, sobretudo ortográficos, estruturais e gramaticais. Os alunos referem que a revisão de texto ajuda na identificação dos erros que podem ter passado despercebidos na primeira versão do texto, contribuindo para uma maior clareza e precisão no texto. Os alunos também reconhecem que, ao realizar a revisão do texto, quer individualmente, quer ouvindo os comentários dos colegas, conseguem melhorar aspetos como a coerência e a fluidez do conteúdo, resultando em "(...) textos mais bonitos e ricos" e bem estruturados.

Outro aspecto mencionado é a aprendizagem contínua. Muitos alunos indicam que, através da revisão de texto, conseguem ter uma maior percepção dos seus próprios erros, o que contribui para uma aprendizagem mais profunda e para um desenvolvimento gradual das suas competências de escrita. As frases dos alunos que foram organizadas na categoria “Reflexão e aprendizagem” são exemplos que permitem sustentar esta reflexão:

- (i) *“Acho importante para entender quais são os nossos erros e devemos melhorar.”*
- (ii) *“Sim, acho que é importante fazer a revisão do texto porque assim aprendemos a fazer um texto melhor.”*
- (iii) *“A revisão de texto é importante porque a pessoa que fez aprende mais.”*
- (iv) *“Sim, porque acho que as pessoas aprendam melhor.”*
- (v) *“Sim, porque acho que melhora o texto e faz com que tenha menos dificuldades.”*

O processo de revisão de texto permite ao aluno, não só melhorar os seus produtos textuais, como torná-lo mais consciente das áreas que precisa de trabalhar.

A importância do *feedback* dos colegas também é destacada em algumas respostas, as quais fazem parte da categoria “Benefícios da colaboração e das opiniões dos colegas”:

- (i) *“Sim, porque com as opiniões dos colegas conseguimos melhorar.”*
- (ii) *“Sim, porque ajudou-me com as opiniões dos colegas.”*

Ao analisar estas respostas, constata-se que os alunos valorizam as opiniões e correções sugeridas pelos colegas, uma vez que o diálogo ajuda a interpretar o texto de outras perspetivas, melhorando o resultado.

Em suma, os alunos, compreendem que a revisão de texto é um processo essencial para aprimorar a qualidade dos textos, corrigir erros e promover uma aprendizagem constante. O trabalho colaborativo com os seus pares e a capacidade de refletir criticamente sobre os próprios erros são aspetos fundamentais do processo de revisão.

Tendo por base as evidências retiradas dos dados apresentados, é agora possível responder à questão **“Qual a percepção dos alunos relativamente à importância da revisão de texto e às aprendizagens realizadas ao longo do projeto?”**. Desta forma, concluiu-se que a percepção dos alunos em relação à importância da etapa de revisão de texto e às aprendizagens realizadas ao longo do projeto é bastante positiva. A maioria dos estudantes considera que a revisão é um

processo que não deve ser descurado, pois é essencial para melhorar a qualidade dos seus produtos escritos, permitindo a identificação e correção de erros não só ortográficos, como também estruturais e gramaticais. Para além disto, os estudantes, reconhecem que a etapa de revisão de texto também contribui para o aperfeiçoamento das suas competências de escrita, auxiliando-os a aprender com os seus próprios erros e a tornar-se em escritores mais competentes.

Além da correção dos erros, os alunos também valorizaram as interações estabelecidas com os colegas, quer por escrito, quer através de diálogos, como um aspeto fundamental da revisão, afirmando que as opiniões dos seus pares ajudam a melhorar a coesão e a clareza dos seus textos. Assim, a troca de ideias e opiniões ao longo do projeto são vistas como uma oportunidade de crescimento e aprendizagem colaborativa.

Para finalizar, é importante recuperar as principais conclusões que se obtiveram a partir da análise das três secções deste capítulo: produção textual, interações durante a revisão e conceções dos alunos sobre o processo de revisão de texto. Na primeira secção, constatou-se uma melhoria geral na qualidade das narrativas entre a primeira e a segunda versão. Os parâmetros que apresentaram desempenhos mais baixos na primeira versão foram “Morfologia e Sintaxe” e “Reportório Vocabular”, no entanto, ambos registaram progressos na versão final. Em geral, os resultados confirmam que a revisão colaborativa contribuiu para o aperfeiçoamento das narrativas, à exceção de um grupo, o qual realizou mudanças excessivas na sua produção escrita, o que se traduziu numa menor clareza e coerência da narrativa.

Relativamente às interações durante a etapa de revisão, na primeira interação analisada, destacaram-se os discursos exploratório como os mais eficazes para a construção coletiva de conhecimento, permitindo debates ricos sobre a estrutura da narrativa e alguns aspetos gramaticais. Ainda na primeira interação, registaram-se verbalizações com linguagem espontânea e verbalizações com recurso a metalinguagem, nas quais os alunos demonstraram ter conhecimento implícito sobre os aspetos mencionados, apontando-os espontaneamente sem recorrer a explicações formais. Já na segunda interação, constatou-se um predomínio de discursos cumulativos, nos quais, apesar das verbalizações espontâneas sobre ortografia, não se registou uma efetiva troca de ideias e nem houve aprofundamento sobre os aspetos destacados. Em ambas as interações, constatou-se que os alunos se focaram mais em aspetos da macroestrutura do texto, do que em aspetos da microestrutura, o que indica que deve haver um trabalho por parte do professor para que os alunos desenvolvam a

sua consciência linguística, adquirindo conhecimento explícito sobre estes aspetos. Para além disso, é essencial que o professor crie situações em que todos os alunos participem em grande grupo e de forma exploratória, uma vez que é crucial que todos se envolvam equitativamente em tarefas como esta, de forma que construam coletivamente o seu conhecimento.

Por fim, na terceira secção analisaram-se as concepções dos alunos sobre a etapa de revisão e evidenciou-se que a maioria reconhece a importância deste processo para a melhoria textual e o desenvolvimento de competências de escrita. Alguns alunos valorizaram o *feedback* dos colegas e das interações colaborativas como um elemento-chave para o sucesso das revisões.

De uma forma geral, os resultados demonstram que o trabalho colaborativo e as etapas de revisão textual são ferramentas fundamentais para o desenvolvimento de competências de escrita, mas exigem um acompanhamento intencional por parte do professor, de forma a promover a participação equitativa e o conhecimento explícito de aspetos mais técnicos da escrita. Estas conclusões destacam a importância de práticas pedagógicas que integrem reflexão crítica, interação colaborativa e ensino explícito, promovendo uma aprendizagem mais completa e significativa para os alunos.

## CAPÍTULO 5

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após apresentar a fundamentação teórica suportada por autores de referência, descrever a intervenção realizada e analisar os dados obtidos, é crucial refletir sobre os aspectos positivo e negativos do estudo, assim como sobre as aprendizagens realizadas e as dificuldades sentidas ao longo toda a intervenção. Neste sentido, o quinto capítulo deste relatório apresenta uma síntese das principais conclusões que foram identificadas ao longo do projeto, realizando-se um paralelismo com a teoria considerada para este estudo.

Tal como foi referido no capítulo Introdução do presente relatório, o principal objetivo deste estudo foi investigar de que forma o *Trabalho de Texto*, centrado na revisão colaborativa, contribui para o desenvolvimento das competências de escrita de alunos do 4.º ano. Para além disto, o estudo também pretendia explorar a atividade metalinguística dos alunos durante a etapa de revisão, bem como perceber a consciência dos alunos face à importância da revisão textual. Tendo em conta estes objetivos, foram formuladas três questões de investigação, as quais serão respondidas neste capítulo:

- 1 – De que forma o *Trabalho de Texto* possibilita o desenvolvimento da escrita?
- 2 – Que tipo de verbalizações metalinguísticas surgem das interações das crianças em tarefas de revisão de texto?
- 3 – Qual a perceção dos alunos relativamente à importância da revisão de texto e às aprendizagens realizadas ao longo do projeto?

Assim, com o objetivo de fundamentar a intervenção realizada e de forma a responder adequadamente às questões de investigação, foi crucial recorrer a autores de referência e aprofundar os conhecimentos sobre as principais temáticas do projeto de investigação.

Em relação à metodologia de investigação (cf. Capítulo 2), adotaram-se duas perspetivas, as quais, coletivamente, permitiram recolher os dados necessários para o presente estudo: a investigação sobre a prática, que, segundo Ponte (2002), permite ao docente envolver-se em investigações que o auxiliam a enfrentar e a solucionar os desafios da sua prática; e a investigação qualitativa, a qual é adequada a estudos que se foquem na subjetividade do comportamento e da atividade, neste caso, dos alunos (Sousa & Baptista, 2011). Neste sentido, os dados que foram obtidos e registados durante a investigação surgiram das observações realizadas pela professora-estagiária-

investigadora, as quais foram organizadas em notas de campo, respostas a inquéritos por questionário e entrevista, gravações de áudio das interações dos pares de trabalho durante a etapa de revisão e das produções textuais concretizadas pelos alunos.

Relativamente à análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo, para analisar os dados recolhidos, através do inquérito por entrevista realizado à professora cooperante, de algumas respostas aos inquéritos por questionário realizados aos alunos e as interações orais gravadas. Recorreu-se, também, à análise estatística descritiva, a qual, segundo Morais (2005), “(...) pode ser considerada como um conjunto de técnicas analíticas utilizado para resumir o conjunto dos dados recolhidos numa dada investigação, que são organizados, geralmente, através de números, tabelas e gráficos” (p. 8), para analisar os produtos escritos dos alunos (versões 1 e 2 dos textos) e algumas respostas aos inquéritos por questionário realizados pelos alunos.

Na intervenção, foi desenvolvido um projeto de escrita que envolveu toda a turma, o qual tinha como objetivo motivar os alunos a escrever, e consistia na criação de um livro de histórias, com a participação de todos. Além de redigirem os textos, os alunos também recriaram, através da técnica da *Assemblage*, o quadro de Salvador Dalí que inspirou as suas narrativas, tendo, estas, também feito parte do produto final. A escrita e a revisão de texto foram realizadas a pares, promovendo a aprendizagem colaborativa, e incentivando os alunos a interagirem e a construírem conhecimento em conjunto, através do debate de ideias e da resolução de problemas.

O projeto de escrita foi desenvolvido com base numa sequência didática adaptada de Barbeiro e Pereira (2007) e nos estaleiros de escrita de Jolibert (1994) (cf. Capítulo 2). Numa primeira fase, foi apresentado o projeto aos alunos, tendo sido realizada uma revisão da macroestrutura da narrativa e de aspetos específicos da microestrutura, como o uso de conectores. Após esta introdução, os alunos iniciaram a escrita da primeira versão dos seus textos, seguindo-se a revisão da mesma. Os textos foram trocados entre os pares de trabalho, tendo sido realizada uma heterorrevisão, utilizando uma lista de verificação como apoio. Em seguida, os pares reuniram-se para discutir e fornecer *feedback* sobre aspetos a melhorar nos textos dos colegas. Após essa etapa, os alunos prosseguiram com a reescrita dos textos, elaborando uma segunda versão.

Os dados recolhidos das produções textuais dos alunos (versão 1 e 2) e analisados de forma quantitativa, permitiram dar resposta à primeira questão de investigação deste relatório – De que forma o *Trabalho de Texto* possibilita o desenvolvimento da escrita? Assim, através destes dados, é possível afirmar que o



*Trabalho de Texto* colaborativo demonstrou ser eficaz no desenvolvimento de competências de escrita, conforme é evidenciado pela melhoria entre a primeira e a segunda versão dos textos dos alunos. Na primeira versão, a turma alcançou uma média de 78%, enquanto na segunda versão a média subiu para 84%, o que reflete uma melhoria global nas competências de escrita após a etapa de revisão colaborativa.

Ao analisar os seis parâmetros estabelecidos para avaliar os produtos escritos (cf. Capítulo 2), na primeira versão, os que se mostraram mais frágeis foram o parâmetro 4, Morfologia e Sintaxe, e o parâmetro 5, Reportório Vocabular, ambos com uma média de 68%. Na segunda versão, o parâmetro com uma melhoria mais significativa foi o parâmetro 5 (Reportório Vocabular), com um aumento de 10% em relação à primeira. O parâmetro da Morfologia e Sintaxe também apresentou evolução, com um incremento de 9%, alcançando uma média de desempenho de 77%.

Contudo, a análise das duas versões também revelou algumas fragilidades. Um dos grupos de trabalho apresentou um decréscimo no desempenho, registrando-se uma descida de 93%, na primeira versão, para 83%, na segunda versão. Conforme referido no capítulo 4, esta descida pode estar associada ao facto de o grupo ter sentido dificuldades em implementar as sugestões dos colegas, tornando o seu texto menos claro e coerente. Esta situação indica que, em determinados contextos, os alunos podem necessitar de um apoio mais individualizado, no sentido de garantir que as sugestões de melhoria feitas durante etapa de revisão são aplicadas de forma eficaz e consistente.

Para responder à segunda questão deste estudo – Que tipo de verbalizações metalinguísticas surgem das interações das crianças em tarefas de revisão de texto? – recorreu-se à análise do conteúdo das interações estabelecidas entre os grupos de trabalho durante a etapa de revisão. Assim, revelaram-se importantes aspetos acerca da dinâmica colaborativa e do desenvolvimento das competências de escrita no contexto do projeto. Os excertos das transcrições dos áudios gravados a partir das conversas dos alunos foram organizados em tabelas, divididas em três tipos de discurso (cf. Capítulo 4): o discurso exploratório, o disputativo e o cumulativo (Mercer, 2004). No discurso exploratório, os alunos debatem ideias e sugerem melhorias, promovendo uma construção ativa e colaborativa de conhecimento, pois, de acordo com Mercer (2004), neste tipo de discurso, “Parteners all actively participate and opinions are sought and considered before decisions are jointly made” (p. 146). Relativamente ao discurso disputativo, este caracteriza-se pela apresentação de opiniões divergentes e decisões individuais (Mercer, 2004), não havendo “(...) attempts to pool resources, to offer

constructive criticism or make suggestions” (Mercer, 2004, p. 146). Por último, o discurso cumulativo, o qual é marcado pela reafirmação de ideias uns dos outros, não havendo questionamento sobre as mesmas, revelando-se menos eficaz para a construção de conhecimento crítico. Tal como afirma Mercer (2004), quando os alunos concordam com as ideias dos colegas, sem as questionarem, verifica-se uma limitação na construção do pensamento crítico.

As interações dos alunos centraram-se, maioritariamente, em aspetos relacionados com a macroestrutura dos textos, como a sequência de acontecimentos e a caracterização das personagens. Estes aspetos revelam que os alunos possuem um bom domínio do género textual em estudo, a narrativa. Em contrapartida, os aspetos da microestrutura, que se relacionavam com os parâmetros que tinham obtido médias de desempenho mais baixas, como o vocabulário e a morfologia e sintaxe, receberam menos atenção. Neste sentido, tornou-se evidente a necessidade de haver uma orientação mais explícita do/a professor/a, de forma a capacitar os alunos para a identificação de erros nesses parâmetros.

Na primeira sessão de revisão apresentada no Capítulo 4, registaram-se mais interações de discurso exploratório, do que dos restantes discursos. Este fator desempenhou um papel fundamental na promoção da aprendizagem colaborativa, uma vez que os alunos refletiram criticamente sobre alguns aspetos do texto em estudo, oferecendo sugestões construtivas que originaram novos conhecimentos, os quais foram incluídos aquando da reescrita das produções. Ainda assim, na segunda sessão de revisão (cf. Capítulo 4), o discurso cumulativo foi o que mais predominou, o que limitou a troca de ideias e reduziu a construção de conhecimento de forma colaborativa.

Ainda durante as interações, observou-se uma participação desigual entre alguns pares, tendo em conta que alguns alunos não se demonstraram ativos na troca de ideias. Atendendo a esta situação, torna-se crucial que exista uma intervenção por parte do/a professor/a, para garantir que todos os membros do grupo participam de forma equitativa e que beneficiam do processo de aprendizagem colaborativa. Quando um aluno não participa na discussão, torna-se complicado compreender se este está, ou não, a realizar aprendizagens, comparativamente aos restantes membros que estão a participar ativamente.

Tal como referido anteriormente, no final do estudo, os alunos responderam a um inquérito por questionário, que tinha como principal objetivo responder à terceira, e última, questão de investigação – Qual a perceção dos alunos relativamente à importância da revisão de texto e às aprendizagens realizadas ao longo do projeto?.

Desta maneira, foi possível concluir que alunos encaram a etapa de revisão de texto como um processo essencial para melhorar a qualidade dos seus textos, corrigir erros e estimular uma aprendizagem constante. A partir da revisão de um texto, e com o auxílio do/a professor/a, ou dos colegas, os alunos puderam rever aspetos tanto da macroestrutura, como da microestrutura da produção escrita, que não foram tão bem conseguidos na primeira versão, culminando numa melhoria significativa na segunda versão do texto. Estes resultados coincidem com a perspetiva de Santana (2007) quando defende que “(...) a revisão é a fase da escrita mais geradora de aprendizagens, sobretudo se se trata de uma acção intencional com funções textuais” (p. 82).

Não obstante, a revisão na escrita precoce é uma tarefa que acarreta grandes complexidades, pois, tal como refere Bartlett (1982, citado por Santana, 2007), “a capacidade de distanciamento que essa tarefa implica está na base da grande dificuldade que os escritores mais jovens têm em ver os erros nos seus textos, cujo significado lhes é bastante familiar” (p. 52). Neste sentido, a revisão colaborativa dos textos facilita a identificação dos erros, os quais são debatidos e esclarecidos em conjunto, resultando na construção colaborativa de conhecimento. Assim, as respostas dos alunos revelaram que estes se identificaram mais com a revisão colaborativa dos seus produtos escritos, uma vez que o exercício de revisão com mais votos foi “Comentários dos colegas”. Este resultado é igualmente confirmado através da resposta à última questão do questionário – “Achas que é importante fazer a revisão de texto? Porquê?” –, pois dois alunos responderam afirmativamente, justificando da seguinte forma:

- (1) “(...) porque com as opiniões dos colegas conseguirmos melhorar”
- (2) “(...) porque ajudou-me as opiniões dos colegas” (cf. Capítulo 4).

Em síntese, os aspetos referidos anteriormente refletem que o projeto desenvolvido demonstrou ser eficaz para o desenvolvimento de competências de escrita dos alunos. O trabalho colaborativo mostrou-se uma mais-valia, na medida em que apoiou a reflexão dos alunos sobre as suas próprias produções e as dos colegas, promovendo uma aprendizagem ativa na melhoria da competência de escrita. Ainda assim, também foram identificados alguns aspetos que devem ser alvo de desenvolvimento, por parte de um/a professor/a que venha a replicar esta estratégia, nomeadamente a necessidade de haver uma maior orientação nas instruções para a identificação e correção de erros ao nível da microestrutura dos textos. Torna-se também evidente que o trabalho colaborativo necessita de intervenções intencionais do/a professor/a que apoiem uma participação ativa por parte de todos os alunos, no momento de discussão e debate autónomos de ideias.

Finalmente, concluo com algumas reflexões sobre aspetos relacionados com a minha experiência pessoal, enquanto professora estagiária ao longo do estágio realizado. No que concerne aos aspetos positivos deste estágio, torna-se imprescindível mencionar a relação criada com os alunos da turma e com a prática da professora cooperante. Considero que o facto de ter realizado um outro estágio na mesma instituição facilitou a criação de laços com os alunos da turma, tendo em conta que, aquando do início do estágio em que se implementou o projeto, já conhecia alguns elementos da turma. A turma, caracterizada por ser trabalhadora, empenhada e por ter o hábito de trabalhar colaborativamente, contribuiu significativamente para o desenvolvimento de todas as etapas do meu projeto. Além disso, a personalidade e a prática profissional da professora cooperante revelaram-se, também, mais-valias para o sucesso do estágio e do projeto, uma vez que se demonstrou sempre disponível e atenciosa, disponibilizando-se para ajudar no que fosse necessário.

Um aspeto que foi muito desafiante para mim, mas que obteve resultados muito positivos, diz respeito à interdisciplinaridade entre o português e as artes visuais. A análise de obras de artistas nunca foi algo com que me identificasse e, justamente por isso, neste projeto, propus-me a relacionar uma das minhas disciplinas de maior interesse, o português, com a disciplina que, apesar de gostar, nunca explorei muito – as Artes Visuais. O facto de a professora cooperante ser formada em Educação Visual tornou-se um ponto a favor, pois, através dos seus conhecimentos e da sua prática, acabou por me apoiar e orientar muito na exploração e análise dos quadros, enriquecendo o desenvolvimento das atividades e o envolvimento dos alunos.

Assim, este projeto revelou-se muito enriquecedor, uma vez que proporcionou várias aprendizagens significativas, não só para os alunos, como para mim. Entre as várias aprendizagens, destaco a análise de obras de artistas, que, com o auxílio da professora cooperante e dos alunos, fez com que se despertasse, em mim, um interesse que será, certamente, aprofundado no futuro enquanto professora.

Outra aprendizagem diz respeito à importância de iniciar dinâmicas de revisão de texto, quer individualmente, quer em grupos, desde o primeiro ano do ensino básico. Assim que iniciam a escrita de pequenos textos, o/a professor/a deve estimular os seus alunos a participarem em momentos de *Trabalho de Texto*, uma vez que este “(...) é de importância decisiva para aprender e ensinar a escrever” (Niza, 1998, p. 90). Esta aprendizagem acarreta um aspeto que considerarei como menos positivo, pois, tendo em conta que a turma em que foi desenvolvido o estudo revelava pouco gosto por tarefas de escrita e não tinha o hábito de realizar a etapa de revisão de texto, na minha

perspetiva, reflito que este projeto acabou por, a longo prazo, se revelar enfadonho e monótono para os alunos. Este desinteresse pode estar relacionado com a pouca familiaridade com práticas regulares da etapa de revisão, o que fez com que exigisse um esforço adicional por parte dos alunos.

O fator tempo revelou-se outro aspeto negativo. Devido ao facto de ter sentido algumas dificuldades em alinhar toda a minha intervenção e do estágio ter uma duração de apenas dez semanas, senti que esse período não foi suficiente para desenvolver o projeto tal como idealizava. Gostaria de ter desenvolvido uma sequência de escrita em conjunto com toda a turma para que, quando se iniciasse o projeto, os alunos soubessem exatamente como tinham de proceder. Visto que tal não foi possível e que, a par disso, os alunos de não estavam habituados a efetuar a etapa de revisão, considero que este fator contribuiu para que a média de melhoria entre a primeira e a segunda versão não fosse ainda mais alta e relevante do que aquilo que se verificou, assim como se poderiam ter registado sugestões de melhoria sobre aspetos da microestrutura dos textos. Para além do projeto em si, visto que o livro final incluía, também, as ilustrações dos quadros realizadas pelos alunos, houve a necessidade de me deslocar ao contexto de estágio, mesmo depois da sua conclusão, para terminar a elaboração das ilustrações do livro. A técnica escolhida, a *Assemblage*, exigiu algum tempo, pois, após desenharem o quadro, os alunos tiveram de aplicar elementos da Natureza em alguns detalhes das suas representações.

Com este projeto compreendi que, enquanto futura docente, deverei adotar uma postura de observadora e manter uma audição ativa, para que consiga perceber o tipo de interações que os alunos estabelecem entre si, intervindo nas áreas que eles mais necessitam de trabalhar e promovendo um diálogo ativo por parte de todos os alunos. Mais do que uma mediadora de conteúdos, conto ser um porto seguro para os meus alunos, visto que, de acordo com Santos (2020), “O sucesso escolar está associado a um ambiente de confiança, que permita que a criança se sinta aceite, amada, que lhe permita desenvolver sentimentos positivos sobre si própria” (p. 22).

Em suma, o estágio revelou-se uma experiência rica em aprendizagens, apesar de todos os desafios vivenciados. O projeto implementado permitiu-me compreender que o trabalho colaborativo é um aspeto a incorporar na minha prática enquanto profissional docente, pois é extremamente importante para a interação entre alunos e entre professor/aluno. Posto isto, devem ser propostas atividades escrita e revisão colaborativas para que os alunos debatam e troquem ideias, construindo o conhecimento em conjunto através das interações estabelecidas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional* (1.<sup>a</sup>). Universidade Aberta.

Amado, J., & Ferreira, S. (2014). III - 1. A entrevista na investigação em educação. Em *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.<sup>a</sup>, pp. 207–233). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., Pedro, A., & Crusoé, N. (2014). IV - 1. A Técnica da Análise de Conteúdo. Em *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.<sup>a</sup> Edição, pp. 301–351). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amor, E. (1994). *Didáctica do português—Fundamentos e metodologia* (2.<sup>a</sup> edição). Texto Editora.

APP. (2013). Parecer sobre o programa e metas curriculares de português do Ensino Secundário. *Associação de Professores de Português*. <https://app.pt/parecer-sobre-o-programa-e-metas-curriculares-de-portugues-do-ensino-secundario-dezembro-de-2013/>

APP. (2015). 17 de abril de 2015: Parecer sobre metas e programa do ensino básico. *Associação de Professores de Português*. <https://app.pt/17-de-abril-de-2015-parecer-sobre-metas-e-programa-do-ensino-basico/>

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7.<sup>a</sup> edição). McGraw Hill.

Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Batista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto

Editora.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem* (2.<sup>a</sup> Edição). Universidade Aberta.

Carvalho, J. A. B. (2001). *O ensino-aprendizagem da escrita: Avaliar capacidades, promover competências*. 2, 143–150.

Costa, A. L. (2010). *Estruturas contrastivas: Desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência escrita* [Tese de Doutoramento, Linguística (Linguística Educacional)]. Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.

Costa, A. L., Costa, A., & Gonçalves, A. (2017). Consciência linguística: Aspectos sintáticos. Em *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 409–438). Berlin: Language Science Press.

Costa, T. da, & Gonçalves, A. (2002). *(Auxiliar a) Compreender os Verbos Auxiliares. Descrição e implicações para o ensino do Português como Língua Materna*. Edições Colibri.

Costa, J. A., & Melo, A. S. (1977a). Colaborar. Em *Dicionário da Língua Portuguesa* (5.<sup>a</sup> edição). Porto Editora.

Costa, J. A., & Melo, A. S. (1977b). Cooperar. Em *Dicionário da Língua Portuguesa* (5.<sup>a</sup> edição). Porto Editora.

Costa, M. J., & Lima, M. L. (2021). IDEAdigital #35: Como implementar aprendizagem colaborativa. *Universidade do Minho*.  
<https://idea.uminho.pt/pt/ideadigital/entradas/Paginas/entrada35.aspx>

Costa, M., & Melo, P. (2014). *A Grande Aventura 4.º ano—Português*. Texto Editora.

Cruz, S. C. da S. (2009). *Proposta de um Modelo de Integração das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Práticas Lectivas: O aluno de consumidor crítico a produtor de informação online* [Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Tecnologia Educativa]. Universidade do Minho: Instituto de Educação

e Psicologia.

Decreto-Lei n.º 54/2018, 129, Diário da República, 2918 (2018).  
<https://files.dre.pt/1s/2014/12/24000/0606406068.pdf>

Despacho n.º 6944-A/2018, N.º 138 (2018).  
<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>

DGE. (2018a). *Aprendizagens Essenciais Educação Artística—Artes Visuais*. DGE.  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1c\\_artes\\_visuais.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf)

DGE-ME. (2018). *Aprendizagens Essenciais Português 4.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico*.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_4a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_4a_ff.pdf)

Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. Em *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 95–128). Mercado das Letras.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Fernandes, M. da P. (2009). A construção do conhecimento científico num processo de trabalho participado pela turma. *Escola Moderna*, 34.

Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5–12.

Guimarães, P. A. R. (2013). *Aprendizagem colaborativa e cooperativa com as TIC: uma análise no contexto da prática de ensino supervisionada* [Tese de Mestrado em Ensino da Informática]. Universidade Católica Portuguesa: Faculdade de Ciências Sociais.

Iding, M. K., Crosby, M. E., Speitel, T., Shimabuku, T., & Nguyen, T. (2001). Cooperative and Collaborative Learning in Computer-based Science Instruction. *Proceedings of the 34th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 5.

Jesus, M. E. (2019). O trabalho de texto na iniciação formal à escrita. *Escola Moderna*,



7, 67–73.

Jolibert, J. (1994). *Fomando crianças produtoras de textos* (Vol. 2). Artes Médicas.

Lencastre, J. A. (2021). IDEAdigital #38: O modelo pedagógico de Aprendizagem Cooperativa. *Universidade do Minho*.  
<https://idea.uminho.pt/pt/ideadigital/entradas/Paginas/entrada38.aspx>

Louseiro, M. (2015). Iniciação à produção escrita e à leitura—Percurso de uma turma de 1.º ano. *Escola Moderna*, 3, 93–114.

Marcelino, C. I. M. (2008). *Método de iniciação à leitura—Concepções e práticas de professores* [Tese de Mestrado em Educação]. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

Martins, G. d'Oliveira, Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. da, Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.

Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.

Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 137–168.

Mercer, N. (2019). *Language and the Joint Creation of Knowledge*. Routledge.

Moedas, P. (1999). A Escrita É Um Processo Interactivo. *Escola Moderna*, 7, 7–15.

Morais, C. M. (2005). *Escalas de Medida, Estatística Descritiva e Inferência Estatística*.  
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7325/1/estdescr.pdf>

Morais, J. (2013). *Alfabetizar em Democracia*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Mota, A. (2018). *O desenvolvimento da competência de escrita compositiva numa abordagem de trabalho colaborativo* [Relatório do Projeto de Investigação]. Escola Superior de Educação de Setúbal.

Movimento da Escola Moderna. (sem data). *Sintaxe do Modelo Pedagógico do MEM*.  
*Movimento da Escola Moderna*.  
[https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_a\\_09\\_sintaxe\\_modelo.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_a_09_sintaxe_modelo.pdf)

Movimento da Escola Moderna. (2022). *Apresentação/Caracterização*.  
[https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_a\\_07\\_apresent\\_modelo\\_mem.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_a_07_apresent_modelo_mem.pdf)

Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Escrita: Guião de Implementação do Programa*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Niza, S. (1989). Alfabetização e desenvolvimento da escrita. *Diário de Notícias*.

Niza, S. (1997). Efeméride: Freinet e Vygotsky. *Escola Moderna*, 11(5), 43–47.

Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11(1), 77–98.

Niza, S. (1999). Para quando uma educação para a cidadania democrática nas escolas? *Escola Moderna*, 6(5).

Niza, S. (2001). A socialização dos produtos culturais da escola. *Escola Moderna*, 13(5).

Niza, S. (2012). O Modelo Curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em Sérgio Niza. *Escritos sobre Educação* (pp. 190–210). Tinta da China.

Niza, S. (2015). *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*. Tintas da China.

Niza, S., Santana, I., Ó, J. R. do, & Lopes, M. (Diretores). (2021). *O que a escola não diz: Da escrita negada ao prazer de escrever* [Webinar].  
[https://www.youtube.com/watch?v=sf8U4LOTBwc&ab\\_channel=CONSELHONACIONALEDUCA%C3%87%C3%83O](https://www.youtube.com/watch?v=sf8U4LOTBwc&ab_channel=CONSELHONACIONALEDUCA%C3%87%C3%83O)

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.

Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *A Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Areal Editores.

Ponte, J. P. da. (2002a). Investigar a nossa própria prática. Em *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5–28). APM.

Rodrigues, C. M. da S. G. (2012). *As Práticas do Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna e a Inovação Pedagógica: Um estudo de caso no Primeiro Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado]. Universidade da Madeira.

Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita: Estudo sobre a revisão cooperada de texto*.

Santana, I. (2009). Iniciação e desenvolvimento da escrita—Dois percursos. *Escola Moderna*, 33, 25–40.

Santos, A. L. S. dos. (2020). *A afetividade na relação pedagógica: Um contributo para o desenvolvimento da autoconfiança e do autoconhecimento em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório Final de Mestrado Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Escola Superior de Educação de Coimbra. [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/32311/1/ANA\\_LUISA\\_SANTOS.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/32311/1/ANA_LUISA_SANTOS.pdf)

Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 35.

Serralha, F. de L. T. do R. P. (2007). *A socialização democrática na Escola: O desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB* [Tese de Doutoramento]. Universidade Católica Portuguesa.

Silva, I. L. da, Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Soares, J. (2000). Aprender a ler. *Escola Moderna*, 8, 25–29.

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e*

*relatórios—Segundo Bolonha (5.<sup>a</sup> Edição). PACTOR.*

## ANEXOS

### Anexo A – Inquérito por entrevista semiestruturada à professora cooperante

| Blocos Temáticos                                                                  | Objetivos                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Questões-Tipo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>1</b></p> <p>Legitimação da Entrevista</p> <p>Motivação da entrevistada</p> | <p>Apresentação da estudante.</p> <p>Solicitar a colaboração do/a entrevistado/a, justificando a relevância da colaboração para a realização do projeto de investigação.</p> <p>Solicitar o consentimento para a gravação da entrevista/recolha de outras informações.</p> <p>Agradecer o tempo despendido.</p> | <p>- Encontro-me a realizar uma investigação para o meu relatório final de Mestrado e, por isso, gostava de lhe fazer algumas questões, com o objetivo de compreender melhor a sua prática e conhecer as dinâmicas de escrita da turma.</p> <p>- Opõe-se a que esta entrevista seja gravada?</p> <p>- Antes de mais nada, quero agradecer-lhe pela sua colaboração!</p> |
| <p><b>2</b></p> <p>Modelo pedagógico</p>                                          | <p>Abordar o modelo pedagógico de referência.</p> <p>Compreender quando o começou a implementar e de que forma o aplica.</p>                                                                                                                                                                                    | <p>- Implementa, na sua prática, algum modelo pedagógico?</p> <p>Em caso afirmativo:</p> <p>- Porque é que escolheu esse(s) modelo(s)?</p>                                                                                                                                                                                                                              |

|                                             |                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                             |                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Em que fase da sua carreira começou a aplicá-lo(s)?</li> <li>- De que forma o(s) aplica na sua prática?</li> <li>- De que modo é que o ambiente educativo reflete esse modelo?</li> </ul> <p><b>Caso responda negativamente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tem alguma formação no Movimento da Escola Moderna (MEM)?</li> </ul> <p><b>Se sim:</b> - Implementa, na sua prática, alguns princípios do MEM? Quais?</p> <p><b>Se não:</b> - Porque organizou a turma em grupos e promove tanto o trabalho em grupo?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque é que afirma que, por si, apenas trabalhava por projetos?</li> <li>- O que é, para si, trabalhar por projetos?</li> </ul> |
| <p><b>3</b></p> <p>Dinâmicas de Escrita</p> | <p>Conhecer as dinâmicas de escrita da turma.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Com que frequência é que são apresentadas aos alunos atividades de escrita?</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

|                                                              |                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                              |                                                                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como costumam escrever?<br/>Individualmente? Em grupos?</li> <li>- Como é que os alunos preferem escrever?<br/>Individualmente ou em grupo?</li> <li>- Costuma realizar revisão dos textos em grupo? Se sim, com que frequência?</li> <li>- Os alunos já realizaram a revisão de texto a pares?<br/>Ou já trocaram textos entre si para que sejam os colegas a realizar a revisão?</li> <li>- Têm algum documento que os auxilie no momento da revisão de texto?</li> </ul> |
| <p style="text-align: center;"><b>4</b><br/>Outros temas</p> | <p>Dar espaço à entrevistada para abordar outros temas que considere relevantes.</p> <p>Agradecer ao entrevistado o seu contributo para o projeto.</p> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

## Anexo B – Inquérito por questionário inicial aplicado aos alunos

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. De 1 a 5, quanto gostas de escrever textos?

- ☐ (1) Não gosto.
- ☐ (2) Gosto pouco.
- ☐ (3) Não gosto, nem desgosto.
- ☐ (4) Gosto.
- ☐ (5) Gosto muito.

2. Qual é o género de texto que mais gostas de escrever?

---

3. Costumas reler o teu texto depois de o terminares de escrever?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Às vezes.

4. Quando recebes um texto corrigido e com comentários da tua professora, lêes novamente o que escreveste e pensas em melhorar o teu texto?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Às vezes.



## Anexo C – Inquérito por questionário final aplicado aos alunos

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Gostaste de fazer narrativas descritivas sobre quadros de artistas?

☐ Sim.

☐ Não.

2. Achas que os exercícios de revisão de texto ajudaram a melhorar a tua escrita?

☐ Sim.

☐ Não.

3. Com os exercícios de revisão, ficaste a compreender melhor como se escrevem narrativas?

☐ Sim.

☐ Não.

4. Qual foi o modelo de revisão de texto que mais gostaste?

☐ Comentários dos colegas.

☐ Lista de verificação.

☐ Diálogo com os colegas.

5. Achas que é importante fazer a revisão de texto? Porquê?

---

---

## Anexo D – Grelha de avaliação das produções textuais dos alunos<sup>6</sup>

### Parâmetros de Avaliação das Produções Escritas:

|                    |                                       |
|--------------------|---------------------------------------|
| <b>Parâmetro 1</b> | Tema e Tipologia                      |
| <b>Parâmetro 2</b> | Coerência e Pertinência da Informação |
| <b>Parâmetro 3</b> | Estrutura e Coesão                    |
| <b>Parâmetro 4</b> | Morfologia e Sintaxe                  |
| <b>Parâmetro 5</b> | Reportório Vocabular                  |
| <b>Parâmetro 6</b> | Ortografia                            |

| Pontuação                                                     | Descrição dos Níveis de Desempenho                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Parâmetros                                                    | 5                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 4                                    | 3                                                                                                                                                                                                                                                                          | 2                                    | 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Tema e Tipologia</b><br>(Parâmetro 1)                      | Cumprir integralmente a instrução quanto ao tema (aventura dentro de um quadro de Salvador Dalí) e ao tipo de texto (narrativa descritiva).<br>Redige um texto que integra um título adequado, diálogo entre as personagens e descrição dos elementos do quadro.                                                                                  | <b>N Í V E L I N T E R C A L A R</b> | Cumprir parcialmente a instrução quanto ao tema e ao tipo de texto.<br>Redige um texto que respeita parcialmente os tópicos dados.                                                                                                                                         | <b>N Í V E L I N T E R C A L A R</b> | Cumprir a instrução de forma insuficiente quanto ao tema (texto abordando o tema de forma muito vaga ou abordando-o num plano secundário) e ao tipo de texto (texto híbrido, sem predomínio das características do texto narrativo).<br><b>OU</b><br>Cumprir apenas uma das instruções (tema ou tipo de texto).<br>Redige um texto que desrespeita os tópicos dados. |
| <b>Coerência e Pertinência da Informação</b><br>(Parâmetro 2) | Redige um texto que respeita plenamente os tópicos dados: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explica o que aconteceu dentro do quadro;</li> <li>• Descreve os elementos do quadro;</li> <li>• Apresenta diálogo entre as personagens.</li> </ul> Produz um discurso coerente, com informação pertinente e com progressão temática evidente. | <b>N Í V E L I N T E R C A L A R</b> | Redige um texto que respeita globalmente os tópicos dados, embora com desvios e com alguma ambiguidade.<br><br>Não consegue manter de modo consistente a coerência do enunciado, mas as lacunas ou insuficiências não afetam gravemente a lógica e a compreensão do texto. | <b>N Í V E L I N T E R C A L A R</b> | Redige um texto que desrespeita quase totalmente os tópicos dados.<br><br>Produz um discurso inconsistente, transmitindo informação ambígua ou confusa.                                                                                                                                                                                                              |

<sup>6</sup> Adaptado a partir dos critérios de avaliação das provas de aferição de português de 2010 e 2015 elaborados pelo IAVE, para o 4.º ano de escolaridade.

|                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                      |                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Estrutura e Coesão</b><br>(Parâmetro 3)   | <p>Redige um texto bem estruturado e articulado, segmentando as unidades de discurso (com parágrafos, com marcadores discursivos...), de acordo com a estrutura textual definida.</p> <p>Domina os mecanismos de coesão textual, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• usa processos variados de articulação interfrásica; recorre, em particular, a conectores diversificados (de tempo, de sequencialização...);</li> <li>• assegura a manutenção de cadeias de referência (através de substituições nominais, pronominais);</li> <li>• garante a manutenção de conexões entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto.</li> </ul> <p>Pontua de forma sistemática, pertinente e intencional.</p> | <b>N Í V E L I N T E R C A L A R</b> | <p>Redige um texto estruturado e articulado de forma satisfatória, segmentando assistematicamente as unidades de discurso.</p> <p>Domina suficientemente os mecanismos de coesão textual. Por exemplo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. usa processos comuns de articulação interfrásica; faz um uso pouco diversificado de conectores;</li> <li>2. assegura, com algumas discontinuidades, a manutenção de cadeias de referência;</li> <li>3. garante, com algumas discontinuidades, a manutenção de conexões entre coordenadas e enunciação ao longo do texto.</li> </ol> <p>Pontua sem seguir sistematicamente as regras.</p> | <b>N Í V E L I N T E R C A L A R</b> | <p>Redige um texto sem estruturação aparente.</p> <p>Organiza o texto de forma muito elementar ou indiscernível, com repetições e com lacunas geradoras de ruturas de coesão.</p> <p>Pontua se forma assistemática, infringindo regras elementares.</p> |
| <b>Morfologia e Sintaxe</b><br>(Parâmetro 4) | <p>Manifesta segurança no uso de estruturas sintáticas variadas e complexas.</p> <p>Domina processos de conexão intrafrásica (concordância, flexão verbal).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                      | <p>Manifesta um domínio aceitável no uso de estruturas sintáticas diferentes e recorre a algumas das estruturas complexas mais frequentes.</p> <p>Apresenta incorreções nos processos de conexão intrafrásica, mas que não afetam a inteligibilidade do texto.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                      | <p>Recorre a um leque limitado de estruturas sintáticas, usando predominantemente a parataxe.</p> <p>Apresenta muitas incorreções nos processos de conexão intrafrásica, o que afeta a inteligibilidade do texto.</p>                                   |
| <b>Reportório Vocabular</b><br>(Parâmetro 5) | <p>Utiliza vocabulário variado e adequado.</p> <p>É capaz de recorrer, de forma intencional, por exemplo, a processos de sinonímia para evitar repetições vocabulares.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                      | <p>Utiliza vocabulário comum adequado, embora com algumas confusões pontuais.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                      | <p>Utiliza vocabulário restrito e redundante, recorrendo sistematicamente a lugares-comuns (com prejuízo da comunicação).</p>                                                                                                                           |

|                                    |                                                                                        |  |                                                                                                          |  |                                                                                                                               |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ortografia</b><br>(Parâmetro 6) | Escreve com correção ortográfica ou com eventual ocorrência de um erro em 50 palavras. |  | Escreve com alguns erros ortográficos, cuja frequência se mantém na proporção de 4 erros em 50 palavras. |  | Escreve com um elevado número de erros ortográficos, cuja frequência se mantém na proporção mínima de 7 erros em 50 palavras. |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Anexo E – Documento orientador para revisão de texto da professora cooperante

| Estrutura do texto:                   |                          |
|---------------------------------------|--------------------------|
| Título.                               | <input type="checkbox"/> |
| De acordo com a imagem.               | <input type="checkbox"/> |
| Introdução :                          |                          |
| - Quem ou o quê?                      | <input type="checkbox"/> |
| - Quando?                             | <input type="checkbox"/> |
| - Onde?                               | <input type="checkbox"/> |
| Ligação entre acontecimentos.         | <input type="checkbox"/> |
| Desenvolvimento :                     |                          |
| - O quê? (Acontecimentos).            | <input type="checkbox"/> |
| Conclusão:                            |                          |
| - Como?                               | <input type="checkbox"/> |
| Letra maiúscula no início das frases. | <input type="checkbox"/> |
| Sinais de pontuação.                  | <input type="checkbox"/> |
| Letra legível.                        | <input type="checkbox"/> |
| Margens de parágrafo.                 | <input type="checkbox"/> |
| Regras de diálogo.                    | <input type="checkbox"/> |
| Boa escrita                           |                          |

## Anexo F – Planificações das sessões do projeto de investigação

### Anexo F1 – Planificação da 1.ª Sessão – 17 de maio de 2023

| Objetivos (AE)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Conteúdos                                                                                                                                                                                                          | Recursos e Organização dos alunos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Atividade                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Português – 2h</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <p><b>Aprendizagens Essenciais do Português</b></p> <p><b>Domínio da Oralidade:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Expressão:</u></li> </ul> <p>- Usar a palavra para exprimir opiniões e partilhar ideias de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados.</p> <p><b>Domínio da Leitura:</b></p> <p>- Ler textos com características narrativas e descritivas.</p> <p>- Fazer uma leitura fluente e segura, que evidencie a compreensão do sentido dos textos.</p> <p>- Realizar leitura silenciosa e autónoma.</p> | <p>- Projeto de Escrita;</p> <p>- Texto narrativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características;</li> <li>• Estrutura;</li> <li>• Conectores;</li> <li>• Diálogo;</li> <li>• Descrição.</li> </ul> | <p><u>Organização dos alunos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Apresentação do projeto:</b><br/>Grande grupo;</li> <li>• <b>Tarefa:</b><br/>Individual;</li> <li>• <b>Correção:</b><br/>Grande grupo.</li> </ul> <p><u>Recursos:</u></p> <p>- Computador;</p> <p>- Projetor;</p> <p>- Tela branca;</p> <p>- Quadro;</p> <p>- Giz;</p> <p>- Estrutura do livro a ser construído (<b>Anexo 2</b>)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar o projeto de escrita que vai ser realizado em sala de aula: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Temos uma proposta para vos fazer... vocês gostam de livros?</li> <li>– Costumam ler livros com frequência?</li> <li>– Alguma vez pensaram em escrever um livro? Era algo que gostavam de fazer?</li> <li>– Quando melhorámos o texto do Rodrigo todos juntos, no final, vocês responderam a um questionário, lembram-se?</li> <li>– Numa das questões, nós pedimos sugestões e gostámos muito de uma sugestão que um de vocês fez... construirmos um livro em conjunto!</li> <li>– Qual é a vossa opinião acerca disto? Gostavam?</li> </ul> </li> <li>• Apresentar o tema do projeto:</li> </ul> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                              |  |                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Domínio da Educação Literária:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler integralmente narrativas.</li> <li>- Compreender a organização interna e externa de textos narrativos.</li> <li>- Compreender a estrutura do texto narrativo (macro e microestruturas).</li> </ul> |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tarefa – <i>Menina do Mar</i>, de Sophia de Mello Breyner Andresen (<b>Anexo 3</b>)<sup>7</sup>;</li> <li>- Material de escrita (caneta, lápis e borracha);</li> <li>- Caderno de português.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Pensámos em escrevermos um livro diferente do que se vê por aí nas bibliotecas e nas livrarias.</li> <li>– Qual foi o artista que conhecemos ontem? (Salvador Dalí)</li> <li>– O que nos dizem de escrevermos um livro sobre os quadros de Dalí?</li> <li>– E como escreveríamos? Cada um escreve o seu? (os textos do livro serão escritos a pares e haverá um trio)</li> <li>– E escrevemos todos sobre o mesmo quadro? (cada par/trio terá um quadro diferente)</li> <li>– Todos os livros têm ilustrações, correto? Como é que vamos fazer a ilustração do nosso livro? (cada par/trio trabalhará o quadro sobre o qual escrever, através da técnica da Assemblage)</li> <li>– Já que estamos a incluir no nosso projeto as artes visuais, pensámos em construirmos um livro fora do normal... o que acham desta estrutura?</li> <li>● Projetar a imagem da estrutura do livro (<b>Anexo 2</b>).</li> <li>– O que é que vocês acham? Gostam?</li> </ul> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

<sup>7</sup> Adaptado de uma atividade do Manual de Português *A GRANDE AVENTURA* – 4.º Ano, páginas 126 e 127.

|  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  | <p>— Uma parte muito importante do nosso projeto... o que é que vamos fazer ao nosso livro? Onde é que o vamos colocar? Com quem o vamos partilhar?</p> <p>— Como é que poderíamos partilhar o livro com as famílias? Só vamos ter um exemplar do livro... o que é que sugerem?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se não surgir o livro digital, sugerir: <ul style="list-style-type: none"> <li>— O que acham de construirmos, também, um livro digital para enviarmos para as famílias?</li> </ul> </li> <li>• Estabelecer todos os pormenores do projeto em conjunto com os alunos.</li> <li>• Projetar, no quadro, a instrução para a escrita dos textos: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ “Imagina que carregas num botão e entras neste quadro. Escreve uma narrativa sobre o que aconteceu enquanto lá estiveste, incluindo a descrição do quadro e algum diálogo entre personagens.”</li> </ul> </li> </ul> <p>— O que é uma narrativa/texto narrativo?</p> <p>— “(..) <i>incluindo a descrição do quadro</i> (..)”. Se vamos descrever, que tipo de narrativa é que vamos escrever? (narrativa descritiva)</p> |
|--|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



|  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Qual é a estrutura de uma narrativa? (situação inicial; desenvolvimento/peripécias; desenlace)</li> <li>— Será que conseguem identificar essa estrutura numa narrativa escrita por um outro autor?</li> </ul> <p>● Distribuir pelos alunos o <b>Anexo 3</b> e dar cerca de 15 minutos para os alunos realizarem o que é pedido.</p> <p>● Corrigir, em grande grupo, a tarefa realizada.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Qual é o primeiro excerto do texto?</li> <li>— E porque é que escolheram esse? (“Era uma vez...” - marca de abertura de narrativa)</li> <li>— Que outras expressões podemos utilizar para começar um texto narrativo? (registar no quadro as expressões que os alunos referirem)</li> </ul> <p>● Continuar a correção da tarefa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Como se chama a primeira parte do texto narrativo? (introdução/situação inicial)</li> <li>— Que excertos é que vocês acham que fazem parte da situação inicial? Porque é que acham que são esses? (são os excertos que apresentam a situação inicial, descrevem o espaço onde ocorre a ação e apresentam uma das personagens)</li> </ul> |
|--|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  | <p>— Então, já sabem o que têm de escrever na introdução/situação inicial de um texto narrativo! O que é? (registar, no quadro, o que os alunos referirem)</p> <p>— Qual é a parte que se segue à situação inicial? (desenvolvimento/peripécias)</p> <p>— O que é que devemos escrever no desenvolvimento de um texto narrativo? (o que acontece, apresentação das peripécias)</p> <p>— Então que excertos pertencem ao desenvolvimento deste texto?</p> <p>— Como se chama a última parte do texto?</p> <p>• Os alunos dirão que é a conclusão, mas as estagiárias devem chamá-los à atenção de que, nos textos narrativos, a última parte do texto chama-se desfecho ou desenlace.</p> <p>— Então, qual, ou quais, são os excertos que fazem parte do desenlace?</p> <p>— Porque é que dizes que é esse o desenlace da história? O que devemos escrever no desenlace de uma história? (registar no quadro o que os alunos disserem)</p> <p>• O texto em questão não apresenta esta parte, uma vez que se trata de um excerto retirado de um livro.</p> |
|--|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  | <p>— Este texto não tem um desenlace, pois é um excerto de um livro. Qual é o nome do livro a que pertence este texto? Quem é o autor?</p> <p>— Que desenlace é que podíamos dar a este texto?</p> <p>• Chamar a atenção dos alunos para os tempos verbais que predominam no texto:</p> <p>— Quais são os tempos verbais que mais são usados neste texto? (pretérito perfeito e imperfeito)</p> <p>— Então já temos mais uma característica dos textos narrativos! Qual? (registar no quadro o que os alunos mencionarem)</p> <p>• Abordar as expressões temporais e interfrásicas:</p> <p>— Procurem no texto, uma expressão temporal, que indique passagem de tempo. (“De manhã, quando acordou...”)</p> <p>— Que outras expressões podemos utilizar para demonstrarmos que passou algum tempo? (Depois, mais tarde, no outro dia, no dia seguinte, à noite, à tarde, etc.)</p> <p>— E que expressões é que podemos utilizar para ligar as nossas frases, de forma que o nosso texto fique com lógica? (quando..., enquanto..., antes de..., pois..., porque..., por isso..., etc.).</p> |
|--|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Todas as expressões devem ser registadas no quadro.</li> <li>• Características do diálogo ao longo do texto: <ul style="list-style-type: none"> <li>– No texto há alguma marca de diálogo? (fala da Menina do Mar – travessão)</li> <li>– O que indica o travessão? (início do discurso)</li> <li>– Como é que sabemos que alguém vai falar? (utilizam-se os dois pontos para se indicar que vai começar a fala)</li> <li>– Que verbos é que podemos utilizar antes dos dois pontos? (verbos de discurso: disse, exclamou, gritou, referiu, comentou, perguntou, ...)</li> </ul> </li> <li>• Todos estes aspetos devem ser registados no quadro.</li> <li>• Por último, questionar os alunos se no texto há marcas de descrição: <ul style="list-style-type: none"> <li>– No texto, a autora utilizou a descrição? Descreveu alguma personagem, alguma paisagem,...?</li> </ul> </li> <li>• Pedir aos alunos para lerem o(s) excerto(s) do texto em que a autora utilizou a descrição. <ul style="list-style-type: none"> <li>– O que é que usamos para descrever algo? (adjetivos, comparações)</li> </ul> </li> </ul> |
|--|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                       |  |                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                       |  |                                                                                                                                                                                                                                                               | <p>— Se descrevermos uma pessoa, o que é que podemos descrever dela? (retrato físico e psicológico)</p> <p>— E se for uma paisagem? (cores, formas, dimensões,...)</p> <p>— E se for um quadro? O que é que podemos descrever? (fazer a ligação com o projeto de escrita que será iniciado na turma)</p> <p>— Que verbos é que mais usamos para descrever algo, ou alguém? (ser e estar)</p> <p>— E em que tempos verbais? (presente ou pretérito perfeito)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mais uma vez, alguns dos aspetos referidos pelos alunos devem ser registados no quadro.</li> <li>• Depois de abordados todos os assuntos, os alunos devem copiar, para o caderno de português, tudo o que estiver registado no quadro.</li> </ul> |
| <b>Avaliação:</b><br>- A avaliação será realizada através da observação.                              |  |                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>Dificuldades dos alunos:</b>                                                                       |  | <b>Estratégias</b>                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação das três partes do texto narrativo.</li> </ul> |  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relembrar o texto que os alunos trabalharam na semana anterior, sobre o qual tiveram de preencher um quadro com o que acontecera em cada um dos momentos (situação inicial, desenvolvimento, desenlace).</li> </ol> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

|                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                     | <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Caso os alunos continuem sem identificar estas três partes, recorrer aos manuais para contactarem, diretamente, com o exercício.</li> </ol>                                                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Menção de expressões temporais e interfrásicas.</li> </ul> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mencionar uma expressão e esperar que os alunos indiquem outras do mesmo género.</li> <li>2. Consultar um recurso da professora cooperante, no qual são apresentadas imensas expressões destes tipos.</li> </ol> |

## Anexo F2 - Planificação da 2.ª Sessão – 23 de maio de 2023

| Objetivos (AE)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Conteúdos                                                                                                                                                                                        | Recursos e Organização dos alunos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Atividade                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Português: 1h</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <p><b>Aprendizagens Essenciais do Português</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio da Escrita:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto.</li> <li>- Utilizar processos de planificação, textualização, realizados a pares.</li> <li>- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Escrita: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificação e textualização.</li> </ul> </li> <li>— Género textual: narrativa descritiva.</li> </ul> | <p><u>Organização dos alunos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Apresentação da tarefa:</b> Grande grupo.</li> <li>• <b>Escrita de texto:</b> Pares.</li> </ul> <p><u>Recursos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inquérito (<b>Anexo 2</b>);</li> <li>- Cartões com indicações do projeto de escrita da turma (<b>Anexo 3</b>);</li> <li>- Quadros de Salvador Dalí (<b>Anexo 4</b>);</li> <li>- Grelha de planificação (<b>Anexo 5</b>);</li> </ul> | <p><b>Contextualização:</b> Na semana anterior, o projeto de escrita foi apresentado e decidido em conjunto com a turma. Nesta semana, dar-se-á início à escrita dos textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes de iniciar atividade, distribuir, por cada aluno, um inquérito para o projeto de investigação (Anexo 1).</li> <li>• Em seguida, questionar os alunos sobre o que decidiram sobre o projeto de escrita: <ul style="list-style-type: none"> <li>— A semana passada combinámos fazer alguma coisa com os quadros de Salvador Dalí... o que foi? (construção de um livro em conjunto)</li> <li>— Então contem-nos lá o que é que ficou decidido: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever, a pares, uma narrativa fantástica sobre os quadros de Salvador Dalí;</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> |

- Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.

Nome: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_\_

1- Em conjunto, grafiquem o vosso texto, consultando os espaços da tabela com as informações que vão fazer parte da vossa narrativa.

|                  |                         |  |
|------------------|-------------------------|--|
|                  | Título                  |  |
| Situação inicial | Inicio                  |  |
|                  | Quem?                   |  |
|                  | Onde?                   |  |
|                  | Quem? (personagem)      |  |
| Desenvolvimento  | O quê? (acontecimentos) |  |
|                  | Porquê?                 |  |
|                  | Como?                   |  |
| Conclusão        | Porquê/Como             |  |
|                  | Fim                     |  |

- Folhas de papel pautado;
- Material de escrita (caneta, lápis e borracha);
- Caderno de português.

- Trabalhar os quadros do pintor através da técnica da Assemblage;
- Juntar os textos e os respetivos quadros num só livro com uma estrutura própria;
- Convidar os pais para a apresentação do livro;
- Criar um livro digital para que todas as famílias tenham acesso;
- Colocar o livro original na biblioteca da escola.

- Entregar, a cada aluno, um cartão com as indicações do projeto de escrita da turma, anteriormente mencionadas (Anexo 2).

- Realizar o sorteio os quadros:
  - Como também decidimos a semana passada, hoje vamos sortear os quadros sobre os quais irão escrever.
  - Dentro deste saco, tenho vários quadros de Salvador Dalí (Anexo 3). Um dos membros do par, vai colocar a mão dentro do saco e tirar uma única folha!

- Dar início à planificação do texto:
  - Já sabem qual é o quadro sobre o qual vão escrever, já sabem qual é a estrutura do texto, também já têm a indicação para a escrita do



|                                                                                                                                                                                                   |  |                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                   |  |                    | <p>texto<sup>8</sup>... estão cheios de imaginação para escreverem um texto surreal?</p> <p>— O que é que devemos fazer sempre antes de começarmos a escrever um texto? (plano/planificação)</p> <p>— Vou distribuir por cada um de vocês uma grelha de planificação (Anexo 4), na qual devem escrever as ideias principais que querem incluir no vosso texto!</p> <p>— Essa grelha já tem as várias partes da narrativa. Quais eram? (situação inicial, desenvolvimento e desenlace)</p> <p>— Então, podem começar a planificar o vosso texto!</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribuir as grelhas pelos alunos.</li> <li>• Circular pelos grupos para os auxiliar nas suas necessidades.</li> <li>• À medida que os pares forem terminando as planificações dos textos, entregar uma folha de papel pautado para darem início à fase de textualização.</li> </ul> |
| <p><b>Avaliação:</b></p> <p>- A avaliação desta atividade apenas será realizada no final do projeto. No entanto, os grupos poderão receber algum <i>feedback</i> oral no decorrer do projeto.</p> |  |                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Dificuldades dos alunos:</b>                                                                                                                                                                   |  | <b>Estratégias</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

<sup>8</sup> “Imagina que carregas num botão e entras neste quadro. Escreve uma narrativa sobre o que aconteceu enquanto lá estiveste, incluindo a descrição do quadro e algum diálogo entre personagens.”

|                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificação do texto.</li> </ul> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os alunos deverão consultar os apontamentos sobre a estrutura do texto narrativo, o qual copiaram para o caderno de português, de forma a lembrarem o que é que deve constar em cada uma das partes do texto.</li> </ol> |
|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### Anexo F3 – Planificação da 3.ª sessão – 24 de maio de 2023

| Objetivos (AE)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Conteúdos                                                                                                                                                                                                                       | Recursos e Organização dos alunos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Atividade                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Português: 1 hora</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <p><b>Aprendizagens Essenciais de Português</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio da Escrita:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever relatos (com situação inicial, peripécias e conclusão), com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto.</li> <li>- Utilizar processos de textualização e revisão, realizados a pares.</li> <li>- Redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita).</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Escrita: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Textualização e revisão.</li> </ul> </li> <li>— Género textual: narrativa descritiva.</li> <li>— Heterorrevisão de texto.</li> </ul> | <p><u>Organização dos alunos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Textualização:</b> pares.</li> <li>2. <b>Revisão de texto:</b> pares.</li> </ol> <p><u>Recursos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grelha de planificação (já preenchida);</li> <li>- Folha de papel pautado;</li> <li>- Material de escrita (caneta, lápis, borracha);</li> <li>- Documento de revisão de texto.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar os alunos sobre o que devem fazer nesta aula: <ul style="list-style-type: none"> <li>— Hoje, os pares que já começaram a escrever o texto, vão terminá-lo. Os pares que ainda não começaram, têm de o começar e terminar hoje!</li> <li>— Têm cerca de 45 minutos para colocarem essa imaginação a funcionar, assim como as vossas mãozinhas!</li> </ul> </li> <li>• Circular pela sala para auxiliar os pares que necessitarem de ajuda.</li> <li>• À medida que forem finalizando os textos, explicar como se vai processar a próxima etapa: <ul style="list-style-type: none"> <li>— Lembra-se de termos feito uma revisão de texto todos em conjunto? Hoje vão ser vocês a fazer a revisão de texto.</li> <li>— Como é que acham que vão fazer?</li> </ul> </li> </ul> |

|                                                                                                                                                                                                                                                    |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>- Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica.</p> <p>- Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto.</p> |  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como já foi realizado, em sala de aula, um exercício idêntico, é provável que os alunos respondam que terão o apoio de uma grelha de verificação cedida pelas estagiárias.</li> <li>• Caso não mencionem nenhuma hipótese que se aproxime do que se vai, realmente, fazer, explicar: <ul style="list-style-type: none"> <li>— Vão ter uma grelha de verificação, parecida àquela que têm colada no vosso caderno e que foi utilizada para rever o texto do Rodrigo, mas vão usar essa grelha para rever que texto? O vosso? Vão fazer uma auto-revisão?</li> <li>— Uma vez que nós já sabemos que vocês não leem o que realmente escreveram, mas sim o que pensam que está lá escrito, a revisão de texto vai ser realizada por outros colegas.</li> <li>— Portanto, dois pares vão trocar os seus textos entre si e, cada par, fará a revisão de texto do outro par.</li> <li>— Para isso, como já disse, vamos distribuir uma ficha (<b>Anexo 10</b>) em que têm duas grelhas com vários indicadores que têm de assinalar se se verificam no texto, se não se verificam e se podem ser melhorados. Para além dessas grelhas, têm, também, um espaço para escreverem alguns aspetos que o par pode melhorar.</li> </ul> </li> </ul> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                   |  |                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                   |  |                                                                                                                                                                                                                                                             | <p>— Para além disso, com uma caneta de outra cor, podem corrigir, diretamente na folha do texto, os erros ortográficos, de pontuação, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Circular pela sala, de forma a auxiliar os alunos em eventuais questões que surjam a partir da grelha de revisão.</li> </ul> |
| <p><b>Avaliação:</b></p> <p>- A avaliação desta atividade apenas será realizada no final do projeto. No entanto, os grupos poderão receber algum <i>feedback</i> oral no decorrer do projeto.</p> |  |                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Dificuldades dos alunos:</b>                                                                                                                                                                   |  | <b>Estratégias</b>                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender de que forma é que se realizará a revisão de texto.</li> </ul>                                                                               |  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explicar com nomes da turma: "O par <i>a</i> e o par <i>b</i> trocam os textos entre si. Depois, o par <i>b</i> vai rever o texto do par <i>a</i> e o par <i>a</i> vai rever o texto do par <i>b</i>".</li> </ol> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

**Anexo F4 – Planificação da 4.ª Sessão – 25 e 29 de maio de 2023**

| Objetivos (AE)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Conteúdos                                                                                                                                                                                                       | Recursos e Organização dos alunos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Atividade                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Português: 1 hora</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <p><b>Aprendizagens Essenciais de Português</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio da Escrita:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar processos de revisão, realizados de em grupo.</li> <li>- Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Escrita: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão.</li> </ul> </li> <li>— Género textual: narrativa descritiva.</li> <li>— Heterorrevisão de texto.</li> </ul> | <p><u>Organização dos alunos:</u></p> <p>1. <b>Conversa entre pares</b></p> <p><u>Recursos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos escritos pelos alunos;</li> <li>- Documento de revisão de texto preenchidos pelos alunos;</li> <li>- Caderno de português;</li> <li>- Material de escrita (caneta, lápis e borracha).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Depois de realizarem a revisão de texto dos colegas, os pares partilharão as sugestões de melhoria que registaram na ficha de revisão de texto.</li> <li>• Começar por fazer o levantamento dos pares que já realizaram a revisão do texto dos colegas e já apontaram as sugestões de melhoria.</li> <li>• Começar por apresentar à turma a atividade a desenvolver nesta aula: <ul style="list-style-type: none"> <li>— Ontem, (alguns pares) terminaram a revisão do texto dos vossos colegas, correto? E apontaram algumas sugestões de melhoria, certo?</li> <li>— Hoje vão partilhar, entre pares, as sugestões que registaram na vossa folha! Para isso, vão juntar-se com o vosso par de trabalho e com os vossos colegas, de quem reviram o texto, e vão conversar sobre os textos que reviram.</li> </ul> </li> </ul> |

|  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  | <p>— Eu vou juntar-me a vocês, porque preciso de registrar a vossa conversa para um trabalho da minha escola. Posso?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar como se vai processar a conversa: <ul style="list-style-type: none"> <li>— Em primeiro lugar, um dos pares faz um comentário geral ao texto dos colegas e apresenta as sugestões de melhoria que registou na folha!</li> <li>— Quando o primeiro grupo terminar, o outro grupo faz o mesmo!</li> <li>— É muito importante que os membros dos pares vão registando as sugestões que os colegas dão, para depois melhorarem o vosso texto!</li> </ul> </li> <li>• Estas conversas irão ser gravadas para, posteriormente, serem analisadas para o projeto de investigação. Desta forma, o ideal é que as conversas se estabeleçam fora da sala de aula, para que não haja barulho de fundo. Esta hipótese ainda será discutida com a professora cooperante.</li> <li>• Esta tarefa deve ser executada à vez, sendo que os restantes alunos permanecerão na sala a: <ul style="list-style-type: none"> <li>• terminarem a revisão de texto dos colegas;</li> <li>• continuar a atividade de assemblage.</li> </ul> </li> </ul> |
|--|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                        |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                        |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caso haja tempo, após a conversa, os alunos deverão iniciar o melhoramento do seu texto.</li> </ul> |
| <b>Avaliação:</b><br>- A avaliação desta atividade apenas será realizada no final do projeto. No entanto, os grupos poderão receber algum <i>feedback</i> oral no decorrer do projeto. |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                              |
| <b>Dificuldades dos alunos:</b>                                                                                                                                                        |  | <b>Estratégias</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar corretamente as sugestões que registaram.</li> </ul>                                                                                 |  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os alunos poderão ler o que registaram na folha.</li> <li>2. Caso os autores do texto não compreendam o que os revisores apontaram, então, os revisores deverão explicar o que escreveram por outras palavras, utilizando uma linguagem clara e concreta.</li> <li>3. Neste aspeto, é provável que seja necessária a intervenção da estagiária para que os alunos não fiquem com dúvidas, relativamente às sugestões de melhoria.</li> </ol> |                                                                                                                                              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceitar as sugestões dos colegas</li> </ul>                                                                                                   |  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. É necessário que os alunos compreendam que os colegas não estão a criticar, negativamente, o trabalho desenvolvido. A estagiária deverá intervir, caso se verifique alguma situação deste género e deverá explicar que os revisores estão a realizar sugestões para que os autores melhorem o seu texto.</li> </ol>                                                                                                                          |                                                                                                                                              |



**Anexo F5 – Planificação da 5.ª Sessão – 31 de maio e 5 de junho de 2023**

| Objetivos (AE)                                                                                                                                                                                                                                           | Conteúdos                                                                                                                                | Recursos e Organização dos alunos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Atividade                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Português: 1 hora</b>                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <p><b>Aprendizagens Essenciais do Português</b></p> <p><b>Domínio da Escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Superar problemas associados ao processo de escrita por meio da revisão com vista ao aperfeiçoamento de texto.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrita: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhoramento de texto.</li> </ul> </li> </ul> | <p><u>Organização dos alunos:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Introdução da aula:</b> Em turma.</li> <li><b>2. Apresentação dos trabalhos:</b> A pares.</li> </ol> <p><u>Recursos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grelhas de revisão de texto preenchidas pelos revisores;</li> <li>- Cadernos de português;</li> <li>- Material de escrita (caneta, lápis e borracha);</li> </ul> | <p><b>Contextualização:</b> Espera-se que, nesta aula, todos os alunos já tenham realizado a conversa entre pares, a qual tem o intuito de partilhar as sugestões de melhoria dos textos dos colegas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Começar por conversar com os alunos sobre todas as etapas de escrita de texto: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem é capaz de identificar todas as etapas da escrita de um texto? (apresentação do projeto de escrita, planificação, textualização, revisão, produção final)</li> </ul> </li> <li>• Caso os alunos não referiam alguma(s) da(s) etapa(s) referidas anteriormente, referi-la(s). <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais dessas etapas é que vocês já concretizaram? (apresentação, planificação, textualização (1.ª versão) e revisão) <ul style="list-style-type: none"> <li>– Qual é que vos falta? (melhoramento do texto/escrita da produção final)</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> |

|                                                                                                                                                                                                   |  |                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                   |  | <p>- Folha de papel pautado.</p> | <p>- É exatamente dessa etapa que vamos tratar hoje!</p> <p>- Com as sugestões que os vossos colegas escreveram na folha de revisão do texto e com as informações que trocaram na conversa que tiveram entre vocês, as quais vocês apontaram no vosso caderno de português, devem escrever a versão final do vosso texto!</p> <p>- Vão ter a aula de hoje para finalizar a escrita dos textos dos nossos livros!</p> <p>- Nós vamos distribuir uma nova folha de papel pautado e é nessa folha que vocês vão escrever a versão melhorada e final do vosso texto!</p> <p>● Distribuir uma folha de papel pautado por cada par.</p> <p>- Agora que todos têm a folha, podem começar a melhorar o vosso texto!</p> <p>● Enquanto os alunos realizam a atividade, circular pelas mesas de forma a auxiliá-los no que necessitarem.</p> |
| <p><b>Avaliação:</b></p> <p>- A avaliação desta atividade apenas será realizada no final do projeto. No entanto, os grupos poderão receber algum <i>feedback</i> oral no decorrer do projeto.</p> |  |                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Dificuldades dos alunos:</b>                                                                                                                                                                   |  | <b>Estratégias</b>               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

|                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação das etapas de escrita de texto.</li> </ul> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relembrar os alunos da primeira coisa que fizemos em turma (apresentação e tomada de decisões acerca do projeto).</li> <li>2. Questioná-los o que fizeram a seguir a essa etapa.</li> </ol> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## Anexo G – Autorização para participação no projeto de investigação

### Autorização



\_\_\_\_\_, representante legal da/o menor  
\_\_\_\_\_, que frequenta o 4.º na Escola  
Básica do \_\_\_\_\_, autorizo a sua gravação em  
áudio/vídeo, para fins académicos, pela estudante Telma Grilo.

Mais declaro que tomei conhecimento de que a gravação será usada apenas no âmbito do trabalho de projeto para a UC Estágio IV, inserida no plano de estudo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. O som/imagem e as transcrições de fala serão utilizadas unicamente no âmbito deste trabalho académico, não sendo divulgados quaisquer dados de identificação pessoal da criança ou da família. Os ficheiros de som/imagem não serão colocados em qualquer rede social, ou em qualquer meio de comunicação por *internet*.

A Professora Estagiária,

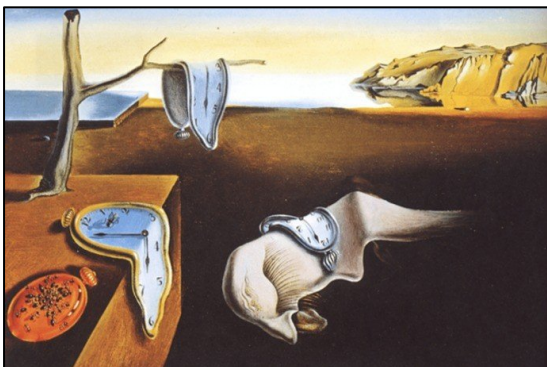
O Encarregado de Educação,

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Almada, \_\_\_\_ de abril de 2023

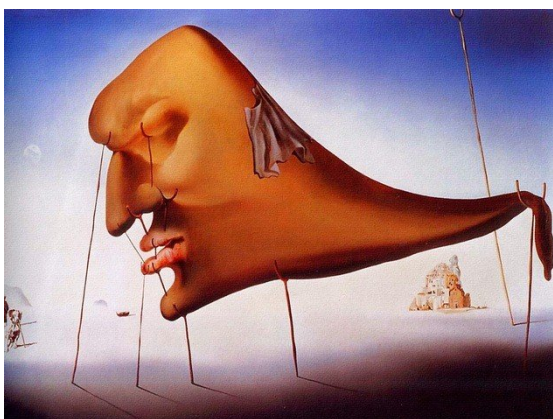
## Anexo H – Quadros de Salvador Dalí utilizados no projeto



Persistência da Memória, 1931



A Tentação de Santo António, 1941



O sono, 1937



Metamorphose de Narciso, 1937



Cisnes refletindo elefantes, 1937



Um sonho causado pelo voo de uma abelha ao redor de uma romã um segundo antes de despertar, 1944

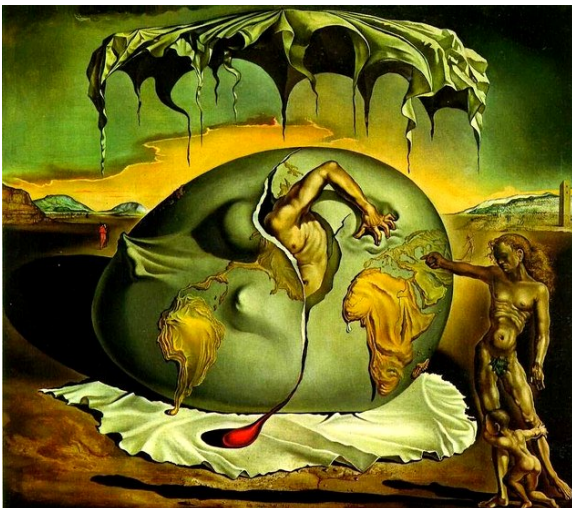




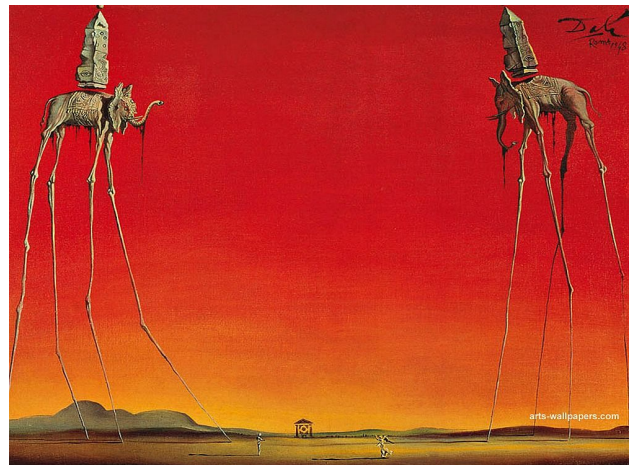
Girafas a arder, 1937



Aranha da noite, 1940



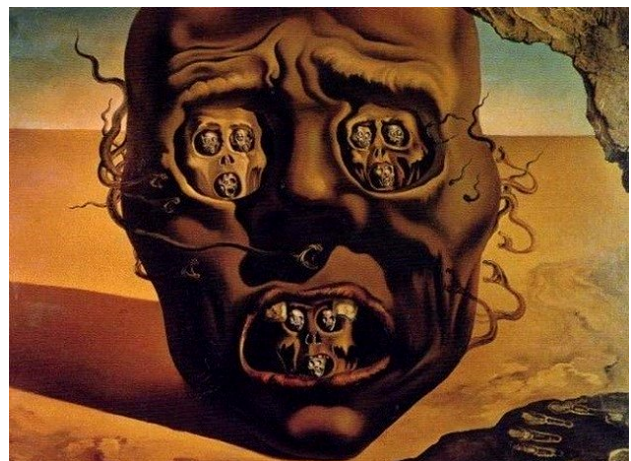
Criança geopolítica observando o nascimento do novo homem, 1943



Os elefantes, 1948



Casa para erotómano, 1930



A face da guerra, 1940

**Anexo I – Tarefa realizada na 1.ª sessão: *Menina do Mar*, de Sophia de Mello Breyner Andresen**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Lê os excertos da história e ordena-os de 1 a 5.

### A MENINA DO MAR

☐ De manhã quando acordou estava tudo calmo. Então foi brincar para as rochas. Ouviu uma gargalhada muito esquisita. E viu um grande polvo, um caranguejo, um peixe e uma menina muito pequenina a rir. A menina, que devia medir um palmo de altura, tinha cabelos verdes, olhos roxos e um vestido feito de algas encarnadas.



☐ Vieram marés vivas, chuvas, temporais. Certa noite, as ondas gritaram tanto, uivaram tanto, bateram e quebraram-se com tanta força na praia, que o rapazinho esteve até altas horas sem dormir. As portadas das janelas batiam. As madeiras do chão estalavam como madeiras de mastros. Parecia que as ondas iam cercar a casa e que o mar ia devorar o mundo. Mas por fim, cansado de escutar, adormeceu embalado pelo temporal.

☐ Era uma praia muito grande e quase deserta onde havia rochedos maravilhosos. Durante a maré alta os rochedos estavam cobertos de água. Mas na maré vazia as rochas apareciam cobertas de limo, de búzios, de anêmonas, de lapas, de algas e de ouriços. Havia poças de água, rios, grutas, cascatas, pequeninas e macias, polidas pelas ondas. E a água era transparente e fria.







Sentaram-se os dois um em frente do outro e a menina contou:

— Eu sou uma menina do mar. Chamo-me Menina do Mar e não tenho outro nome. Não sei onde nasci. Um dia uma gaivota trouxe-me no bico para esta praia. O polvo, o caranguejo e o peixe tomaram conta de mim. Vivemos os quatro numa gruta muito bonita. O polvo arruma a casa, alisa a areia, vai buscar a comida. É de nós todos o que trabalha mais, porque tem muitos braços. O caranguejo é cozinheiro. Quando a comida está pronta o polvo põe a mesa. A toalha é uma alga branca e os pratos são conchas. Depois, à noite, o polvo faz a minha cama com algas muito verdes e muito macias. Mas o costureiro dos meus vestidos é o caranguejo. E é também o meu ourives: ele é que faz os meus colares de búzios, de corais e de pérolas. O peixe não faz nada porque não tem mãos. Só tem barbatanas e as barbatanas servem só para nadar. Mas é o meu melhor amigo. Como não tem braços nunca me põe de castigo. É com ele que eu brinco.



Era uma vez uma casa branca nas dunas, voltada para o mar. Tinha uma porta, sete janelas e uma varanda de madeira pintada de verde. Em roda de casa havia um jardim onde cresciam lírios brancos e flores brancas, amarelas e roxas. Nessa casa morava um rapazito que passava os dias a brincar na praia.

Sophia de Mello Breyner Andresen, *A Menina do Mar*,  
Porto Editora, 2012 (Texto com supressões).



## Anexo J – Grelha de planificação da narrativa

Nomes:

Data:

1- Em conjunto, planifiquem o vosso texto, completando os espaços da tabela com as informações que vão fazer parte da vossa narrativa.

| Título           |                           |  |
|------------------|---------------------------|--|
| Situação Inicial | Início                    |  |
|                  | Quando?                   |  |
|                  | Onde?                     |  |
|                  | Quem?<br>(personagem)     |  |
|                  | O quê?<br>(acontecimento) |  |
| Desenvolvimento  | Porquê?                   |  |
|                  | Como?                     |  |
|                  | Peripécias                |  |
| Conclusão        | Final                     |  |

## Anexo K – Grelha de revisão de texto

Nomes:

Data:

Nomes dos autores do texto:

3 Sim

2 Podem melhorar

1 Não

|                                                                 | Revisão da produção do texto                                               | 1 | 2 | 3 |
|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|---|---|---|
| Situação Inicial                                                | Iniciaram o texto com uma forma de abertura própria da narrativa?          |   |   |   |
|                                                                 | Indicaram quando se passa a história?                                      |   |   |   |
|                                                                 | Indicaram onde se passa a história?                                        |   |   |   |
|                                                                 | Apresentaram a personagem principal (protagonista), e outras, da história? |   |   |   |
|                                                                 | Descreveram o espaço e a(s) personagem/personagens?                        |   |   |   |
| Desenvolvimento                                                 | Referiram o que se passou, ou aconteceu, às personagens? (O quê?)          |   |   |   |
|                                                                 | Referiram as situações que as personagens enfrentaram (peripécias)?        |   |   |   |
|                                                                 | Apresentaram diálogo entre as personagens?                                 |   |   |   |
|                                                                 | Referiram como se começa a resolver a situação? (Como?)                    |   |   |   |
| Conclusão                                                       | Resolveram o enredo (problema/complicação)?                                |   |   |   |
|                                                                 | Apresentaram o final da história?                                          |   |   |   |
|                                                                 | Concluíram o texto com uma forma de fecho própria da narrativa?            |   |   |   |
| Deram um título ao texto?                                       |                                                                            |   |   |   |
| Ao longo do texto, foram descrevendo o quadro do Salvador Dalí? |                                                                            |   |   |   |

3 Sim

2 Podem melhorar

1 Não

| Revisão da produção do texto                                                                                                            | 1 | 2 | 3 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|
| O texto apresenta a estrutura de um texto narrativo (situação inicial, desenvolvimento, desenlace)?                                     |   |   |   |
| Fizeram corretamente os parágrafos?                                                                                                     |   |   |   |
| Utilizaram corretamente a pontuação?                                                                                                    |   |   |   |
| Utilizaram marcas de diálogo (dois pontos e travessão)?                                                                                 |   |   |   |
| Escreveram e acentuaram corretamente as palavras?                                                                                       |   |   |   |
| As frases concordam em gênero e número?                                                                                                 |   |   |   |
| Mantiveram o texto na mesma pessoa (por exemplo, ele ou eu)?                                                                            |   |   |   |
| Utilizaram, sempre, verbos e expressões temporais no pretérito perfeito/imperfeito para relatar os acontecimentos?                      |   |   |   |
| Utilizaram palavras que ligam frases, como "quando...", "enquanto...", "antes de...", "pois...", "porque...", "por isso...", ou outras. |   |   |   |
| Evitaram as repetições de palavras, substituindo-as por sinônimos ou outras expressões?                                                 |   |   |   |
| Utilizaram um vocabulário rico e diversificado (variado)?                                                                               |   |   |   |
| Respeitaram as margens e apresentam um texto cuidado?                                                                                   |   |   |   |

1- Apontem 3 aspetos positivos do texto dos teus colegas.

1

2

3

2- Registem o que vocês acham que os vossos colegas podem melhorar.



3- Pintem o número de estrelas que correspondem à qualidade do texto dos teus colegas.



## **Anexo L – Transcrição da gravação de áudio da interação sobre o texto de F\_M**

**J:** Então, eu acho que o vosso texto podia estar mais completo, ok? Desculpem estar a dizer isto...

**F e M:** Não tem mal...

**J:** Então, acho que o vosso texto podia estar um pouco mais completo... vocês... vocês, quando indicaram onde se passava a história, acho que podiam ter melhorado um pouco mais...

**F:** Enriquecido mais essa parte...

**J:** Sim! Faltava-me a palavra... obrigada! Também, onde se passa a história, eu não vi... onde se passa a história no texto, não consegui perceber onde é que se passava.

**M:** A história passava-se no bosque...

**F:** Numa madrugada fria.

**J:** Ok!

**F:** Acho que nós temos isso um pouquinho mais abaixo...

**M:** Sim, nós temos um pouco mais abaixo.

**J:** Pronto! Eu não vi onde é que se passava, fiquei um bocado confusa. É na casa, ou é no bosque? Não percebi...

**F:** Não! A aranha ia para o bosque para destruir a natureza...

**M:** Mas depois encontrou...

**F:** Depois acabou por encontrar uma casa e decidiu entrar.

**J:** Ok! Então, acho que vocês podiam ter posto mais adjetivos, vá... no texto... de... por exemplo, no “quando?”, podiam ter enriquecido mais... no “onde?”, se calhar, pode ter sido mesmo um problema meu, porque não vi... não tinha visto...

**Estagiária:** Então, mas se calhar o “onde?” devia estar mais...

**J:** Mais para cima...

**Estagiária:** Na introdução, que é onde costuma estar. Explicitar um pouco mais onde se passa a história.

**J:** Também, acho que podiam ter descrito mais...

**Estagiária:** Descrito.

**J:** Descrito... descrito mais a aranha e... a senhora. Por exemplo, eu... acho que podiam pôr... ter dado um nome à senhora, que eu não sei se tem nome aqui...

**F:** Não, não tem.

**M:** Eu tinha pensado nisso, mas depois a F tinha dito que não... que não importava.

**F:** Eu não tinha dito que não era para meter...

**M:** Sim, eu sei...

**F:** Mas depois já estava...

**J:** Sim, pronto, não faz mal! Acho que podiam ter descrito mais a aranha, a senhora...

**Estagiária:** As personagens!

**F:** Então, descrever melhor as personagens!

**J:** Sim! E o espaço! Por exemplo, a casa...

**Estagiária:** Como é que era a casa.

**J:** Sim, como é que era a casa. A conclusão que eu tive, vá, era que... disso de descrever as personagens e o espaço, que... a conclusão que eu tive foi que vocês queriam que cada um interpretasse da sua forma, por isso, não pôr... mas, se fosse mesmo essa ideia, podiam pôr assim só assim umas pistas, vá, entre aspas... para cada um imaginar da sua forma. Mas, se vocês queriam que fosse assim direto, como vocês estavam a pensar, se calhar podiam ter descrito mais as personagens e o espaço. Também, eu não percebi muito bem o que se passou na história... percebi que foi uma aranha que queria acabar com a floresta... com a natureza... por isso, pôs veneno e coisas assim. Mas... acho que foi muito rápido, vá. Porque aconteceram as coisas muito rápido. Por exemplo, ela ia para o bosque e apareceu logo uma casa. E depois ela matou logo a senhora e foi logo para o bosque. Foi um bocado assim.... confuso, digamos, vá...

**F:** Então devíamos ter dito “Ah, uma aranha estava chateada com a natureza”, essa parte dissemos, “E que queria acabar com a natureza”... e depois, foi para...

**Estagiária:** Porque é que ela queria acabar com a natureza? Puseram?

**F:** Sim! Porque ela estava farta da bondade dela.

**Estagiária:** Ok!

**J:** Pronto... também... acho que as personagens não enfrentaram muito os problemas, vá, entre aspas, porque, eu não percebi... a parte que realmente eu não percebi... a conclusão está muito bem feita, eu gostei muito, da conclusão, porque deu para perceber, vá, o que vocês queriam escrever. Pronto! O desenvolvimento é que eu não percebi muito bem... o que é que a senhora fez... e o que é que a aranha também fez. O texto, por acaso, ficou engraçado! Gostei muito daquela parte que a senhora foi buscar um spray anti insetos.

**(risos)**

**J:** Ficou fixe! Mas não percebi muito bem é como é que a senhora conseguiu resolver o problema... é que ela acabou por morrer, mas...

**F:** É que ela... ela tentou acertar com o spray na aranha enquanto a aranha... a aranha lembrou-se que tinha um veneno e também tentou acertá-la... depois ficaram naquele... naquele... tentar acertar uma na outra e depois a aranha acabou por conseguir acertá-la na bochecha...

**J:** Ok! Essa parte ficou bem escrita, de ter acertado na bochecha. Se escrevessem só que acertou, não sabíamos muito bem onde, então gostei muito dessa parte também! Acho que... até porque está no... gostei dessa referência que vocês tiveram no quadro...

**F (explicando o que interpretou do quadro):** Sim, porque ela fica assim... parece que estava... parece que está... fizemos meio que pensar... imaginar como é que estava. Isto parece é que a aranha... picou mesmo... parece que ela ficou na bochecha... depois parece que aconteceu um monte de coisas aí no corpo dela...

**J:** Parece que desmaiou e ficou assim...

**F:** Parece que ela meio que derreteu...

**J:** “Ya”! Parece que...

**F:** Parece que o veneno meio que derretia.

**Estagiária:** Mas se isto não está ali... se vocês não escreveram, se calhar é uma parte a melhorar. Acertou na bochecha... e o que é que aconteceu ao corpo da senhora? Descrever um bocadinho mais...

**M:** Mas é que nós começámos a escrever, mas é que... depois... depois encontrámos outra frase.

**F:** Como assim outra frase?... (silêncio) Outra coisa para dizer?

**M:** Sim, outra coisa para dizer.

**J:** Eu gosto muito... uma coisa que eu gostei do texto foi o desenvolvimento. Eu gosto de textos que é muita confusão... que é muita luta!

**(Risos)**

**J:** Que é ação! E, para mim...

**F:** Fica interessante!

**J:** Sim! Fica interessante saber o que aconteceu a seguir! Então, para mim... o texto... eu gostei do texto, dessa parte da ação, mas... acho que... eu, pelo menos, gosto de uma ação, mas, mesmo sendo bastante luta e isso, gosto de uma coisa mais organizada, digamos. No vosso texto, gostei dessa parte da ação, mas...

**F:** Mais detalhes e isso.

**J:** Sim...

**F:** O que é que aconteceu... Como é que ela lançou... Se ela... se ela fez... por onde é que saía o veneno... esses detalhes!

**J:** Sim! Portanto...

**Estagiária:** Melhorar o desenvolvimento. Vocês já perceberam o que é que a J vos está a dizer e onde é que têm de melhorar...

**F e M:** Sim!

**J:** Também não percebi como é que se começa a resolver a situação. Para mim, isto... para mim... essa parte do desenvolvimento, da casa... não resolveu. A aranha matou a senhora e depois foi logo para o bosque... então não sei como é que se resolveu...

**F:** A senhora era... Não, espera! Mas como assim? Dar um... Agora é que me... não me tinha lembrado... como assim dar um nome? A senhora ela... quando... a aranha disse que era inimiga da natureza e disse que queria matar...

**J:** Ela é a mãe da Natureza?

**F:** Sim...

**J:** Ok!

**F:** Então meio que...

**J:** Pois, então não fica muito bem. Eu não me tinha lembrado dessa parte, mas... pronto...

**(Risos)**

**J:** Agora ficou um bocado confuso... pronto! Eu acho que... para resolver a situação, eu acho que não resolveram a situação, vá... porque a aranha matou a mãe da Natureza e depois foi logo para o bosque, portanto... e depois também acabou com o bosque, portanto, basicamente, o que é que aconteceu? O vilão, que era a aranha conseguiu...

**M:** A personagem principal...

**J:** Sim, que era o protagonista conseguiu fazer...

**F:** O que queria...

**J:** O plano inicial.

**F:** Mas é que... nós... pelo menos eu... eu e a M pensámos que a aranha está lá, ia para o bosque, ia fazer o veneno e isso... acabou por encontrar a casa... mas, meio que, nós... eu acabei de pensar aqui que nós... nós não explicámos o motivo para ela querer entrar. Nós não dissemos “por curiosidade” ou isso. Meio que... eu agora estou a pensar que podia...

**J:** Ter explicado mais...

**F:** Sim... e podia, por exemplo, que... ai agora faltam-me as palavras (risos)...

**J:** Porque é que entrou na casa?

**F:** Sim...

**J:** Porque é que temos curiosidade para entrar?



**F:** Pensou que... pensou que podia ter curiosidade, podia querer se abrigar um pouco, parar... podia querer procurar alimento...

**J:** Portanto, também, não percebi também muito bem... Não percebi também como é que resolveram o problema, porque, neste caso, o texto... para mim... não resolveram o problema, vá.

**F:** O problema também não está muito bem estruturado.

**M:** Ele não está muito... tipo...

**F:** Eu e a M pensámos... desculpa te interromper! Eu e a M pensámos, meio que... resumindo toda a planificação que fizemos... uma aranha que estava farta da natureza... e que ia, ou seja, encontrou meio que um obstáculo que era a casa... meio que era a casa... e depois ia lá tentar destruir a natureza...

**J:** Mas eu... Este texto ficou muito bom... eu gostei bastante do vosso texto... e eu fiquei a pensar, “se elas tivessem posto mais detalhes, este era o meu texto favorito!”! **(risos)** A sério! Porque o texto está... está entusiasmante... tipo, tu queres saber o que é que acontece! E eu acho que se vocês tivessem posto mais detalhes e se tivessem...

**F:** Completado mais...

**J:** Sim! Completado mais e demorado mais para dizer o que realmente aconteceu, acho que ficava um texto superinteressante. Eu acho que vocês não puseram o fecho da narrativa...

**(silêncio)**

**F:** Como assim?

**J:** Eu acho que o fecho era, por exemplo, “Concluindo”, “Por isso” ...

**Estagiária:** Por fim...

**F:** Ou seja, a conclusão?

**Estagiária e J:** Sim!

**J:** A conclusão está!

**Estagiária:** É a expressão que se usa para se concluir, pronto...

**J:** Eu também acho que vocês podiam ter descrito... descrito mais o quadro de Salvador Dalí.

**Estagiária:** Sim! Deixa-me só interromper-te, porque eu concordo com o que tu dizes. Sabem que eu já tinha olhado para este quadro e não tinha visto o que vocês viram. De que isto que está aqui (apontando para o elemento de que está a falar) é a cara da senhora... Por isso é que eu disse que, se calhar, deviam ter descrito mais, depois da picada do veneno na bochecha, como é que ela ficou. O que é que lhe aconteceu. Percebem?

(respondem afirmativamente com a cabeça)

**J:** Eu acho que também podiam ter descrito mais à volta... porque vocês... eu percebi que vocês se queriam concentrar na parte principal, certo? Acho que era isso...

**M:** é porque antes não havia a casa, mas depois a F tinha dado essa ideia da casa...

**F:** Sim, para o texto expandir... expandir mais o texto, para ter mais... ter mais continuação para não ficar... para não ficar pequeno. Porque assim também não tinha graça. Porque era simplesmente... “Um dia uma aranha estava farta da bondade da natureza e foi ao bosque e destruiu a natureza”.

**J:** É!...

**F:** Não tinha graça nenhuma.

**Estagiária:** Sim, mas quando vocês chegam à casa, podem descrever o que vêm à volta da casa. E aí podem aproveitar para descrever os outros pormenores do quadro.

**J:** Eu acho que vocês podiam, também... na parte da casa, dito porque é que ela viu a casa, porque ela podia, simplesmente, olhar para a casa e ter ignorado. Onde é que se situava a casa? Era no cimo de uma montanha? Era... era numa floresta?

**F:** No meio da floresta!

**J:** Pronto.

**F:** Aquelas casinhas... dos bosques... de abrigo... mais ou menos de abrigo.

**J:** Sim. Eu acho que... vocês podiam aproveitar esse elemento que vocês colocaram, que foi a casa, que foi um elemento extra, e aproveitar... e descrever... e ter descrito mais o quadro. Por exemplo, utilizar o fundo para dizer que a casa era azul...

**F:** Por exemplo...

**J:** Eu acho que está muito bom! Eu acho que podiam ter substituído mais o “ela” por outras coisas... ou ter tirado alguns “elas” ... porque o texto ficou muito “ela, ela, ela”.

**F:** Eu concordo contigo, mas é que nós...

**M:** Não estávamos a...

**F:** Não estávamos a encontrar uma forma de dizer “a aranha”, “ela” ...

**Estagiária:** Porque é que não dão um nome à aranha?

**(Silêncio)**

**F:** Podia ser... podia ser também!

**M:** Só que eu não tinha pensado nisso...

**(Silêncio)**

**J:** Eu pensei aqui num exemplo disso... do que vocês estão a dizer. Por exemplo, escreveram: “A aranha decidiu pôr o seu plano em prática: destruir a natureza.” Depois puseram: “Enquanto ela ia para o bosque”, podiam ter dito “Enquanto ia para o bosque”

... ficava mais... menos “elas”. Mas, de resto... há aqui outros, mas eu não vou falar muito porque a ideia inicial era dizer...

**[Ruído]**

**J:** Eu gostei de três pontos do texto, que foi: as falas que estão bem construídas. Gostei bastante das falas! Também usaram os verbos corretamente... e o texto está muito engraçado. Gostei! Também... o que eu acho que vocês podiam melhorar era a descrição das personagens e dos sítios... podiam preencher mais a introdução, o desenvolvimento e a conclusão e podiam substituir o pronome pessoal. Era isto tudo que vos estou a dizer agora. Pronto! Eu dou-vos três estrelas por causa desses pontos... mas... pronto! O texto está bastante engraçado! Eu gostei muito do texto!

**F:** Então, resumindo e concluindo... o que nós temos de fazer é: completar mais, meter mais adjetivos, explicar melhor... quer dizer, descrever o onde, descrever as personagens, o espaço... preencher mais... isto é, mais ou menos, preencher mais... mais adjetivos, descrever melhor... ok!

**J:** Olhem! Eu só queria dar-vos uma... uma dica. Sim, dica do que nós fazemos. O que nós fazemos é, para sabermos se o texto está bem preenchido, nós fazemos... nós lemos o texto e depois dizemos “onde é que estava a casa?”. Fazer estas perguntas na cabeça para depois preencher mais o texto.

**F:** Ah! Então meio que fazemos assim...

**M:** Eu também faço isso às vezes!

**F:** Onde é que está a casa? Como... como era a aranha? E a mulher? Como é que era? Como é que a mulher ficou depois da picada?

**J:** E porque é que a aranha evadiu a casa? Será... ela podia ter só... batido à porta  
**(risos)**

**F:** Não. Ela... na nossa cabeça nós pensámos... não, “né”? Ela meio que ia passar por baixo da porta, ou... por aí!

**J:** Então escrever esses detalhes todos que vocês estão a dizer agora... o que vocês pensaram... a nossa... outra dica que também vos dou é: tudo o que vocês pensarem, pôr no texto, e depois... e depois...

**F:** Melhorar.

**J:** E depois melhorar, sim! Por exemplo, vocês agora estão a dizer que, na vossa cabeça, a aranha tipo tinha passado por baixo da porta, então podiam ter escrito... “A aranha teve curiosidade em ir para a casa, mas não queria ser... descoberta” ...

**M:** Vista...

**J:** Vista... descoberta. Então, passou por baixo da porta sorrateiramente, por exemplo. E pronto, é isso!

**Estagiária:** Ok? Querem dizer alguma coisa?

**F:** Eu só ia dizer mesmo à J que não entendo como é que ela faz textos tão grandes em tão pouco tempo **(risos)**. Mas tudo bem! Tão grandes e bons! E completos!

## **Anexo M - Transcrição da gravação de áudio da interação sobre o texto de J\_D**

**F:** Nós, nós as duas achámos que o texto está, está bastante completo e tem... está bom! Mas só nós tivemos (...) nós nós achámos que eles podiam melhorar era como como eles resolviam situação que nós não entendemos muito bem como... como... como é que... como resolve... como é que...

**M:** Como é que se resolveu a situação.

**F:** O problema aqui meio que, pelo que nós entendemos foi... foi como... Ai! Foi... foi... foi... foi um sonho, mas como... porque é que... como é que... não sei explicar!

**Estagiária:** Explica como tu sabes, não há problema!

**M:** Como é que resolveram a situação...

**F:** Como é que eles, assim, acordaram assim de repente. Eles se assustaram, ou... acordaram...

**M:** É porque... eles estavam na sala a ver televisão...

**F:** A ver televisão...

**M:** Mas eu não entendi se isto fez parte do sonho, ou do...

**F:** Eu acho que... Meio que o sonho está desde o início do texto. Eles estavam a dormir e depois eles sonharam que estavam na sala a ver televisão e depois aconteceram essas coisas todas.

**Estagiária:** Como é que se resolveu, não é?

**F:** Sim!

**Estagiária:** Diz, M.

**M:** Ah, já entendi! Esquece!

**J:** Nós podemos justificar?

**Estagiária:** Sim!

**J:** Em resposta à pergunta que elas fizeram. Então, porque o sonho começa desde a parte da televisão. O que nós quisemos fazer foi, nós estávamos os dois a ver televisão e nós fechávamos os olhos e a partir desse momento começava o sonho. Vá, estávamos os dois sentados no sofá a ver desenhos animados, só que depois o sonho começa na parte do ecrã. Só que nós queríamos que isso fosse que as pessoas descobrissem isso mais para o final do texto, então nós fizemos como se tudo fosse sonho e, só no final do texto, vá, é que explicávamos mesmo que era sonho.

**F:** Sim, é que eu achava mesmo que o sonho começava desde o início... que... eles tinham dormido na cama e depois começaram a sonhar que estavam na sala e aconteceram essas coisas todas.

**J:** Pois... realmente, vá, nós estávamos... a primeira parte, era verdade, estávamos no sofá e não sei quê. Depois fechávamos os olhos e, a partir desse momento, começava...

**F:** Ah! Então tipo estavam a ver televisão, piscavam e depois começava a acontecer as coisas.

**J:** Sim! Nós queríamos que o texto... nós fizemos isso porque queríamos que o texto...

**F:** Meio que uma surpresa no final que era o sonho.

**J:** Sim! Sim! E também queríamos que cada pessoa pensasse da sua forma...

**F:** Ok!

**J:** Que não fosse tudo como nós pensámos. Queríamos que cada um tivesse a sua interpretação.

**Estagiária:** Ok! E mais?...

**F:** Mantiveram o texto na mesma pessoa, por exemplo, ele ou eu.

**Estagiária:** Sim... vocês puseram que não.

**F:** Sim, pelo que nós entendemos... pelo o que nós entendemos, nós (atrapalha-se). Se sim, era porque... pelo o que nós entendemos era porque... era... se repetia muito... dizer ele... tipo “Ah, ele fez isto, e, também fez isto, e ele também fez isso. Isto, isto, isto.

**Estagiária:** Não... esse ponto não é isso. É, por exemplo, os verbos que vocês vão conjugar, vocês têm eu, tu, ele, nós, vós e eles, certo? Aqui o que eu quero dizer com isso é se mantiveram o texto todo na mesma pessoa verbal. Eles escreveram o texto em conjunto, por isso, provavelmente a pessoa deles era “nós”, certo?

**J:** Certo, mas nós queríamos... nós... era... nós, sim. Mas às vezes também era “o D”, “a J”...

**Estagiária:** Na parte da narração?

**J:** Sim.

**F:** Então, acho...

(momento de silêncio)

**Estagiária:** Daquilo que eu estou a ver, o vosso texto está maior parte... “então fomos”, nós fomos. “apanhámos”, nós apanhámos...

**J:** Ok!

**Estagiária:** “Entrámos”... “Quando chegámos, entrámos”... “Nós ficámos sobressaltados”...

**F:** Houve uma parte que... vocês diziam que os manequins eram uma ameaça...

**M:** Eram uma ameaça...

**F:** Mas o “a” não estava junto, depois nós ficámos meio que com dificuldades a ler, mas nós, depois nós entendemos.

**J:** Mas perceberam?

**F:** Sim, depois entendemos.

**Estagiária:** “A primeira coisa que vimos”... O vosso texto está todo escrito na mesma pessoa, portanto...

**J:** Ok! Ok!

**F:** Também houve outra palavra que era quadro que faltava o “r”, mas nós entendemos que foi, é quando estás assim a escrever... às vezes nem repara que falta uma letra, parece, meio como se fosse... que a cabeça, fizesse uma ilusão.

**J:** Mas conseguiram ler?

**M:** Sim, entendemos!

**Estagiária:** Então aqui não é “não”, é “sim” (apontando para um dos pontos do documento de revisão de texto “Mantiveram o texto na mesma pessoa (por exemplo, ele ou eu)?”).

**F:** Foi a interpretação da pergunta...

(silêncio)

**F:** Mas o texto está muito completo... está...

**J:** Ok!

**Estagiária:** O que é que vocês escreveram aí? (apontando para a questão do guião de revisão em que os corretores do texto tinham de mencionar três aspetos positivos do texto dos colegas)

**J:** Está bastante completo, tem... uma... a letra está muito bonita, a pontuação está correta e está bem cuidado, tipo não está riscado...

**M:** Não está riscado, não está sujo...

**Estagiária:** E aqui? (apontando para a questão do guião de revisão em que os corretores do texto tinham de mencionar o que os colegas poderiam melhorar).

**F:** Referir melhor como se resolve a situação.

**M:** Como se resolve a situação...

**Estagiária:** Quantas estrelas deram?

**F e M:** 5!

**F:** Porque foi só alguns erros...

**Estagiária:** Ok! Obrigada!