



Ana Sofia Jacinto Pereira

Relatório do Projeto de Investigação

O contributo da revisão de textos para o desenvolvimento da escrita

Relatório da Componente de Investigação de
Estágio III do Mestrado em Educação Pré-Escolar
e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientador: Professor Doutor Paulo Feytor Pinto

Coorientadora: Mestre Ana Cristina Sequeira

Fevereiro de 2015

Versão Definitiva

Agradecimentos

Para a realização deste trabalho, contei com o apoio fundamental de várias pessoas, às quais gostaria de agradecer, por terem marcado tão importante etapa do meu percurso académico.

Em primeiro lugar aos meus pais, que representam o principal pilar da minha formação. Obrigada por todo o carinho e dedicação.

Ao meu irmão pelo companheirismo demonstrado ao longo deste percurso, e à minha querida avó, pela força e incentivo.

Ao Francisco, pelo apoio incondicional, aos restantes amigos por terem acreditado em mim, e à colega de estágio, com quem despendi várias horas de trabalho e partilhei diversas aprendizagens.

À professora Ana Sequeira e ao professor Paulo Feytor Pinto, meus orientadores, pelo tempo disponibilizado para me ajudar ao longo da investigação. Obrigada pelo encorajamento, e por todo o conhecimento e *feedback* partilhados.

Por último, e não menos importante, à professora cooperante, pela disponibilidade e a atenção prestadas, assim como a todos os alunos que participaram neste projeto. Sem eles, a sua concretização não teria sido possível.

Resumo

A escrita, na escola, assume um papel essencial para a aprendizagem dos alunos, pois é através dela que se ensina, aprende e avalia quase todo o conhecimento. É no 1.º ciclo do ensino básico que se inicia, formalmente, a sua aprendizagem, constituindo este, um momento chave para a aprendizagem da criança.

Consciente desta importância, e para que os alunos atinjam o sucesso escolar, considerou-se necessário dedicar tempo às atividades de escrita na sala de aula, nomeadamente, à revisão de textos. A revisão surge assim como um processo que permite voltar a ler os textos escritos, trabalhá-los, no sentido de refletir sobre o que se escreveu, e, eventualmente, modificá-los, com o objetivo de aperfeiçoar e melhorar.

Inserido no paradigma qualitativo e numa abordagem próxima da investigação-ação, este projeto de investigação procura compreender a importância da revisão textual para o desenvolvimento da escrita, ou seja, refletir sobre o modo como esta prática permite melhorar os textos dos alunos. A investigação foi desenvolvida em contexto de 1.º ciclo do ensino básico, numa turma de 2.º ano de escolaridade, sendo a amostra constituída por seis alunos. A recolha de dados foi realizada através da observação, notas de campo, entrevista e análise de documentos. A análise aos dados recolhidos foi realizada através da análise de conteúdos.

A análise aos dados recolhidos permitiu constatar quais as modificações operadas nos textos aquando da revisão, e perceber, segundo a perspetiva dos alunos, quais as principais aprendizagens associadas a esta tarefa.

Palavras-chave: aprendizagem da escrita; escrita; revisão de textos

Abstract

Writing, in school, assumes a relevant role in the learning process of the students, is considered that is through her that we teach, learn and evaluate almost our knowledge. Is in the 1st cycle of basic education that begins formally their learning. Making this a key point for the child learning.

Aware of this importance, and for the students achieve an academic success, it is necessary to devote our time on writing activities in the classroom, including the revision of texts. The review comes as a process that allows reading again the written texts and working them to reflect about what has been written, and eventually, modify them in order to refine and improve.

Inserted into the qualitative paradigm and a close approach to research-action, this research project seeks to understand the importance of textual revision to the development of writing, that is, to reflect on how this practice improves the texts of the students. The investigation was developed in the context of 1st cycle of basic education, a class of 2nd grade, being the sample made of six students. The data gathering was made through observation, field notes, interview, and document analysis. The gathered data analysis was made through the analysis of the content.

The analysis of the collected data has allowed to note what changes in the texts in the review, and realize, from the perspective of students, what are the main learning associated with this task.

Keywords: writing learning; writing; text review

Índice

Índice de quadros	7
Capítulo 1	8
Introdução	8
Capítulo 2	11
Enquadramento teórico	11
2.1. A escrita no 1.º ciclo do ensino básico	11
2.2. A aprendizagem da escrita na escola	15
2.2.1. O processo de escrita.....	17
2.2.2. Dificuldades na aprendizagem da escrita.....	21
2.3. A revisão.....	23
2.3.1. As dificuldades na revisão e a intervenção do professor.....	27
Capítulo 3	32
Metodologia de investigação	32
3.1. O paradigma em que o estudo se insere e o método adotado	32
3.2. Contexto de desenvolvimento do projeto	34
3.3. Dispositivos e procedimentos de recolha de dados.....	36
3.4. Dispositivos e procedimentos de análise de dados	39
3.5. Dispositivos e procedimentos de intervenção	42
Capítulo 4	47
Descrição e interpretação da intervenção	47
4.1. A revisão em análise.....	47
4.2. A revisão na perspetiva dos alunos	59
Capítulo 5	63
Considerações globais	63
Referências Bibliográficas	69
Anexos	71

Índice de quadros

Quadro 1 – Tipo de operações: definição das categorias de análise	41
Quadro 2 – Nível linguístico: definição das categorias de análise	41
Quadro 3 – Análise das modificações operadas nos textos	42
Quadro 4 – Correspondência aluno/nível de produção escrita	47
Quadro 5 – Total das modificações realizadas aos textos segundo os níveis linguísticos e o tipo de operações	48

Capítulo 1

Introdução

A aprendizagem da linguagem escrita é formalmente iniciada no 1.º ciclo do Ensino Básico e é considerada um momento chave na aprendizagem da criança. As pesquisas incidentes sobre este tema permitem concluir que a forma como a escola aborda a escrita, condiciona decisivamente o modo como os aprendentes dela se apropriam e futuramente se relacionam com esta ferramenta intelectual (Santana, 2007). Por isso, enquanto futura profissional de educação, procurei refletir sobre o ensino da escrita e assim surgiu a presente investigação, que recai sobre a importância da revisão de textos para o desenvolvimento desta competência específica da língua.

O interesse e motivação por este tema emergiu, em primeiro lugar, do gosto pessoal pela área curricular de Língua Portuguesa, e, em particular, pela competência da escrita. Em segundo lugar, do contexto onde incidiu a prática pedagógica realizada no 1.º ciclo, isto é, o estágio realizado numa turma de 2.º ano de escolaridade, uma vez que foram presenciadas algumas situações de ensino onde as atividades tiveram apenas um propósito, o da avaliação do produto final, sem existir na rotina da sala de aula tempo dedicado à revisão dos textos dos alunos. Para compreender o significado da revisão, e tendo por base alguns autores, esta integra um conjunto de três componentes – a planificação, textualização e revisão – que, por sua vez, são parte integrante do processo de escrita (Reis *et al.*, 2009; Barbeiro & Pereira, 2007). Assim, a revisão aplicada à escrita, constitui uma das componentes do processo que é exercida aquando do desenvolvimento de atividades de escrita. Implica voltar a ler o texto que foi escrito, e eventualmente proceder a diferentes ações de modificação do mesmo, como apagar, acrescentar e substituir informação, corrigir ou reformular, no sentido de melhorá-lo.

Assim sendo, esta investigação surge no âmbito da intervenção sobre a componente da revisão, sendo esta o seu foco principal, embora as restantes componentes, sobretudo a textualização, também tenham integrado as tarefas desenvolvidas ao longo da implementação do projeto.

Deste modo, este estudo tem como finalidade: aprofundar o conhecimento acerca da revisão e contribuir para o desenvolvimento da competência de escrita.

De acordo com o estabelecido no Programa de Português do Ensino Básico (PPEB, 2009) para o 1.º ciclo, a aprendizagem da escrita implica o desenvolvimento de três competências: a “competência gráfica”, relativa ao desenho das letras; a

“competência ortográfica”, relativa ao domínio das convenções da escrita; e a “competência compositiva”, relativa aos modos de organização das expressões linguísticas para formar um texto (Reis *et al.*, 2009, p.70). Esta investigação incide de uma forma mais específica, na terceira competência, embora as duas anteriores também se encontrem em desenvolvimento, devido ao ano de escolaridade onde decorreu o estudo.

É relevante ainda referir que, para desenvolver a escrita, os autores do PPEB (2009) defendem que dever-se-á partir de textos escritos pelas crianças e, deste modo, promover a reflexão em interação, orientada pelo professor, com vista à expansão e ao aperfeiçoamento desses mesmos escritos, contribuindo assim de forma significativa para a aprendizagem dos alunos. Por isso, ao longo da implementação do projeto, estabeleci que os alunos partiriam das suas produções textuais para efetuar o aperfeiçoamento, feito através da revisão e reescrita dos textos. Esta atividade seria realizada em momentos de estudo autónomo na sala de aula, e seria orientada por mim, com o objetivo de apoiar os alunos nesta tarefa, e em simultâneo, investigar o processo de revisão neste contexto. Para analisar os dados, selecionei os textos de seis alunos da turma, que viriam a constituir a amostra.

A nível profissional, a pertinência desta investigação traduz-se na expectativa de contribuir para a comunidade educativa, realçando a importância da revisão de textos nas práticas dos professores em contexto de sala de aula. Consequentemente, ao investigar sobre a relevância desta prática, tenho como expectativa que os alunos venham a valorizar esta componente, pois, segundo Santana (2007), a maior parte dos estudos empíricos realizados no âmbito da revisão efetuada por crianças, concluiu que estas raramente voltam ao seu texto depois de o terem terminado, quer para o ler, quer para, eventualmente, o modificar. Para além disso tenho também como expectativa que os alunos desenvolvam a competência de escrita e que melhorem as suas produções neste domínio.

Assim, e de acordo com o exposto, este estudo teve como objetivo:

- *Compreender de que forma a prática da revisão pode contribuir para o melhoramento da escrita de textos.*

Posto isto, a questão de investigação é a seguinte:

- *De que modo a revisão contribui para o aperfeiçoamento dos textos?*

Com esta questão, pretendo analisar quais as alterações que os alunos realizam nos textos, aquando da revisão, tendo por base um modelo de análise referido por

Santana (2007), em que se avaliam os níveis linguísticos das modificações e os tipos de operações efetuadas em cada um dos níveis. Além disso, também pretendo perceber o modo como os alunos encararam o processo de revisão dos textos, de que forma foi significativo e quais as aprendizagens por eles enumeradas, inerentes a esta tarefa.

No que respeita à organização, o relatório do projeto de investigação apresenta a seguinte estrutura:

- O primeiro capítulo – introdução – inclui um conjunto de questões como a motivação pessoal para a escolha do tema da investigação, os objetivos e a questão do estudo, e as expectativas respeitantes ao mesmo.

- O segundo capítulo – enquadramento teórico - apresenta a revisão de literatura referente aos principais conceitos envolvidos no tema a investigar;

- O terceiro capítulo – metodologia de investigação - aborda questões como a apresentação e enquadramento do paradigma e método adotado, o contexto da investigação, os procedimentos utilizados na recolha e análise dos dados e ainda os procedimentos de intervenção.

- O quarto capítulo – descrição e interpretação da intervenção – inclui a descrição da análise dos dados, ou seja, coloca em análise a revisão e interpreta os resultados obtidos;

- O quinto e último capítulo – considerações globais – apresenta as considerações globais do estudo, ao relacionar criticamente todo o trabalho realizado com a questão de investigação e com as principais dificuldades encontradas.

Capítulo 2

Enquadramento teórico

Este capítulo contém a revisão da literatura efetuada e relacionada com o tema da investigação. Tenta colocar em evidência os principais conceitos, de forma a clarificar e compreender a problemática em estudo. Em primeiro lugar, apresenta-se, em traços gerais, a importância da competência de escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em segundo lugar, são apresentadas as principais questões em torno desta aprendizagem na escola, incluindo princípios e estratégias orientadoras para o seu ensino. Posteriormente caracteriza-se o processo de escrita e as componentes envolvidas e, por último, apresentam-se alguns dos desafios colocados em torno da sua aprendizagem, sobretudo na escrita de textos. Em terceiro e último lugar, é dado especial destaque à componente da revisão, primeiro com uma análise detalhada sobre o que consiste, e, por fim, com a delimitação das principais dificuldades dos alunos na sua concretização, e o conseqüente papel do professor na superação dessas dificuldades.

2.1. A escrita no 1.º ciclo do ensino básico

Na escola, a escrita surge como um conteúdo ou área de prossecução de objetivos no currículo da área de português. Está presente como um meio importante de registo e de avaliação, não só no âmbito da língua materna, como também, enquanto língua de escolarização para os alunos que têm o português como língua segunda, e, ainda, para o sucesso nas restantes disciplinas do currículo escolar. Para Azevedo (2003), é através da escrita que se ensina, se aprende e se avalia quase todo o saber, possuindo, pois, um carácter transversal. Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), reforçam a importância da escrita e da sua transversalidade, afirmando que é usada como instrumento de apropriação e transmissão dos mais variados conhecimentos, nas mais diversas disciplinas.

De acordo com o Programa de Português do Ensino Básico (PPEB, 2009), a escrita juntamente com a leitura, é uma competência específica, implicada nas atividades linguísticas que se processam no modo escrito. Por escrita, entende-se:

(...) o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem

como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto).

(Reis *et al.*, 2009, p. 16)

Pode então concluir-se que a escrita constitui um processo complexo de comunicação por escrito. Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), a este propósito, defendem que a sua complexidade exige um ensino sistemático, explícito e supervisionado que requer o domínio de estratégias precisas e diversificadas. As suas funções são múltiplas, sendo que se escreve para, por exemplo, mobilizar a ação, recordar, satisfazer pedidos, para refletir ou aprender. Tal como referido no PPEB (2009), Sim-Sim *et al.*, (1997), também abordam a aprendizagem da escrita como um processo que envolve não só, o conhecimento da ortografia, mas também processos cognitivos complexos como a planificação da produção escrita, a textualização, que abarca a seleção dos itens lexicais que transmitem com maior precisão as ideias, e a sua formatação adequada em sequências coesas, coerentes e organizadas, a revisão, a correção e a reformulação de textos produzidos.

A escrita constitui, para a aprendizagem, segundo Niza, Segura e Mota (2011) “a mais poderosa atividade e o mais proficiente instrumento de aprendizagem” (p. 15), pois, permite aos alunos pensar acerca do que aprenderam, clarificar o pensamento, desencadear ideias, análises críticas e reflexões sobre os mais variados temas. Estas atividades são, inclusive, denominadas “atividades de escrita para aprender” (p.16). Para além disso, a produção escrita constitui um importante instrumento discursivo para organizar e consolidar o conhecimento, de uma forma mais coerente e estruturada. De facto, para conhecer e compreender os fenómenos e conceitos científicos, é necessário “descrever, explicar, argumentar e discutir.” (p.15). Por isso, os autores afirmam que escrever é, “um modo fundamental de realizar a aprendizagem” (p.15), pois constitui um meio para os alunos clarificarem o pensamento, transmitirem conhecimento, e desenvolverem a sua literacia cultural. (Niza *et al.*, 2011; Sim-Sim *et al.*, 1997).

Em contexto escolar, para Carvalho (2003), a escrita detém um papel de relevo, devido à sua importância ao nível da avaliação das aprendizagens dos alunos, pois permite reproduzir os seus conhecimentos no modo escrito. Também possui outras funções igualmente relevantes como o desenvolvimento de formas de pensar mais elaboradas, a reflexão crítica sobre a aprendizagem, e a explicitação de conteúdos, que é realizada através do domínio de convenções e estratégias que tornem as ideias claras

e perceptíveis. Uma vez mais é visível a natureza complexa do ato de escrita, pois a tarefa pressupõe a capacidade de resolver problemas (Bereiter e Scardamalia, 1987, cit. por Carvalho, 2003) e, assim, promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Para além da sua contribuição para a aprendizagem, a escrita constitui um meio de comunicação importante, por a atividade de escrita ser fundamentalmente social, pois surge das relações comunicativas entre os sujeitos (Camps, 2003). De facto, quando se produz um texto, pressupõe-se a transformação de um sistema de signos já existente (leia-se, linguagem oral), que se diversifica e se torna mais complexo consoante as exigências das situações comunicativas. Essa transformação resulta da ausência de um destinatário presente na produção do discurso, fator que diferencia a linguagem escrita da linguagem oral. Dada a sua natureza interativa, Camps (2003) encara a atividade de escrita como uma atividade comunicativa, ou mesmo, uma “trama comunicativa” (p. 204). Esta afirmação é justificada pelo facto de o ato de escrever ter implícito uma dimensão dialógica, pois, um texto não é resultado de uma prática isolada, mas antes, “ resposta a outros textos anteriores” (p. 203). Quando escreve, o escritor reflete no texto a sua experiência discursiva, resultante da interação com os enunciados de outros textos. Para além disso, Camps (2003) afirma que escrever requer um escritor e, pelo menos, um leitor, que pode ou não, estar próximo. Porém, ambos partilham de um contexto sociocultural comum, dentro do qual a comunicação escrita está inserida com funções próprias, conhecidas por uns e por outros (Camps, 2003).

Azevedo (2003) refere que a função social da escrita passa por facilitar a plena integração dos alunos numa sociedade cada vez mais dependente de várias formas de comunicação, nomeadamente do discurso escrito. A escola tem, assim, um papel determinante em ensinar os códigos sociais que permitam aos alunos sentir-se à vontade com a escrita, usando-a como instrumento de aprendizagem, reflexão e meio de expressão pessoal.

Assim, é possível afirmar que a escrita constitui um meio poderoso de aprendizagem e de comunicação, tornando-se essencial no desenvolvimento das aprendizagens curriculares (Niza *et al.*, 2011; Sim-Sim *et al.*, 1997). Azevedo (2003) reforça esta importância, afirmando que um bom conhecimento do processo de escrita é condição necessária para o sucesso em todas as disciplinas.

Na aprendizagem desta competência, a escola detém um papel de destaque, em especial o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Segundo os autores do PPEB (2009), é no 1.º ciclo que é proporcionado aos alunos o primeiro contacto com a aprendizagem da língua, quer falada quer escrita, de modo formal. Este ciclo, embora único, compreende

dois momentos: os dois primeiros anos de escolaridade (primeiro e segundo anos) e os dois últimos (terceiro e quarto anos). Nos dois primeiros anos de escolaridade, os alunos tomam consciência das relações entre a língua falada e a língua escrita – para alguns, iniciada em contexto pré-escolar - ao adquirirem consciência de aspetos fundamentais da linguagem escrita (por exemplo, a direcionalidade ou a diferença entre escrever e desenhar). Em simultâneo, é desenvolvido um importante trabalho ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica e do ensino explícito e sistemático da decifração. Assim, o resultado esperado, isto é, a grande expectativa pedagógica para o 1.º e 2.º ano, mencionada no PPEB (2009) no que respeita à competência de escrita, centra-se na escrita de “textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho.” (p. 25).

Nos dois últimos anos de escolaridade, após a interiorização das principais relações entre a escrita e a oralidade, surge, segundo o PPEB (2009) “a aprendizagem de novas convenções sobre o modo como o texto escrito se organiza, o uso correcto de pontuação, o alargamento do repertório lexical e o domínio de uma sintaxe mais elaborada” (Reis *et al.*, 2009, p. 22). Ao mesmo tempo processa-se a aprendizagem gradual de “procedimentos de compreensão e de interpretação textual, em associação à promoção do desenvolvimento linguístico dos alunos, à sua formação como leitores, e à ampliação do conhecimento experiencial sobre a vida e sobre o mundo.” (Reis *et al.*, 2009, p. 22). Também o contato com diferentes textos literários adequados à faixa etária dos alunos, assim como com as diferentes tipologias textuais, constituem elementos fundamentais. Tendo em atenção o referido, no que respeita aos resultados esperados, estes são variados, nomeadamente: (i) “Recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir a informação”; (ii) “Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas”; (iii) “Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como fora de usufruir do prazer da escrita”, e, por fim, (iv) “Produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação.” (Reis *et al.*, 2009, p. 26).

Além disso, a aprendizagem da escrita implica o desenvolvimento de três competências distintas: a competência gráfica, a competência ortográfica, e a competência compositiva. No que respeita à primeira, esta consiste no desenho das letras, que é desenvolvida logo no 1.º ano de escolaridade, aquando da iniciação à escrita. A segunda compreende o domínio das convenções da escrita e, por isso, pressupõe o conhecimento prévio das letras (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011). A

terceira é a competência relativa ao modo de organização e produção de textos. A aquisição destas competências processa-se de forma gradual, sendo que as duas primeiras devem ser trabalhadas desde cedo, logo nos primeiros anos de escolaridade. Após a sua automatização, os alunos estarão disponíveis para se focarem no desenvolvimento da competência compositiva, de cariz mais complexo. (Reis *et al.*, 2009). Esta complexidade será objeto de explicitação e análise na secção 2.2.1. *O Processo de Escrita*.

Em suma, e referindo Azevedo (2003), é possível afirmar que dadas as suas múltiplas funções, a escrita reveste-se de uma importância central na aprendizagem da língua materna. A escola constitui o lugar não só, de iniciação à escrita, mas também de treino e consolidação da sua aprendizagem. Deste modo, os quatro anos do 1º ciclo detêm um papel fulcral ao permitir o contacto privilegiado com a escrita, e em simultâneo possibilitam a aquisição contextualizada e gradual de normas e procedimentos, respeitantes à produção de linguagem escrita. Também proporcionam a apropriação das diferentes funções da escrita e dos diferentes tipos de textos, através da criação de situações variadas e significativas para a sua aprendizagem (Reis, *et al.*, 2009).

2.2. A aprendizagem da escrita na escola

Na sequência do enquadramento da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico, e após constatação da sua relevância enquanto competência essencial para a aprendizagem, torna-se pertinente refletir sobre os modos de ação do seu ensino. Tal como referido, mesmo antes da entrada na escola, muitas crianças já contactaram com registos escritos, quer através do contexto social e familiar, quer através da frequência no ensino pré-escolar. Contudo, é nos primeiros anos de escolaridade que os alunos aprendem, de modo formal, as convenções próprias da linguagem escrita.

Neste sentido, Barbeiro e Pereira (2007) definem um conjunto de princípios orientadores do ensino da escrita, assim como as respetivas estratégias de concretização, que poderão ser adotados pelos professores e cujo objetivo se centra no sucesso dos alunos em relação ao domínio desta competência.

No que respeita aos princípios, os autores definem sete princípios diferenciados para o ensino da escrita, a saber:

- 1º: O ensino precoce da escrita, devido ao seu reconhecimento como um processo longo e complexo;

- 2º: Uma prática intensiva da escrita em sala de aula, constituindo parte integrante da rotina;

- 3º: O ensino da escrita deve assentar num ensino do processo, que implica o exercício das componentes de planificação, textualização e revisão;

- 4º: O ensino da escrita implica o contacto com géneros de texto diversificados, com funções distintas, para que os alunos apreendam as suas características de conteúdo e forma, tal como referido por Reis *et al.*, (2009);

- 5º: O ensino da escrita deve ser orientado segundo uma sequência que permita aos alunos ganhar uma progressiva autonomia na produção de textos;

- 6º: O ensino deve permitir uma regulação externa e interna da produção textual, através do confronto de interpretações acerca de um mesmo texto e consequente negociação sobre a sua avaliação, com vista à superação de dificuldades detetadas;

- 7º: O ensino da escrita deve ser um processo gradual de complexificação da produção textual, que permita aos alunos integrar plenamente o conhecimento e mobilizá-lo ao longo dos vários anos de um ciclo de ensino e ao longo de toda a escolaridade.

Para concretização dos princípios acima mencionados, os mesmos autores definem um conjunto de estratégias aplicadas à ação sobre o processo de escrita (competências e conhecimentos implicados na escrita) e sobre o contexto de escrita (conjunto de textos social e culturalmente relevantes e suas múltiplas funções). Relativamente ao processo, estão implícitas três estratégias: facilitação processual, escrita colaborativa e reflexão sobre a escrita. No que respeita à primeira, esta consiste em dominar o processo de escrita. Para isso, o professor deverá pôr em prática atividades facilitadoras junto dos alunos, com o objetivo de desencadear tarefas que envolvam as componentes de produção textual (planificação, textualização e revisão). Em relação à segunda, consiste em proporcionar uma escrita em conjunto para aprender a escrever, pois desta interação resulta um confronto de opiniões e a criação de situações de entreajuda na resolução de problemas, que potenciam a aprendizagem. A colaboração pode envolver outros alunos ou o professor, e deve ser desenvolvida durante o processo de escrita. A última, consiste em falar ou escrever sobre a escrita. Encontra-se relacionada com a anterior, na medida em que, a escrita colaborativa já integra uma dimensão metadiscursiva, ou seja, uma componente de reflexão e explicitação sobre a própria escrita. Esta componente deve ser aprofundada através de atividades que permitam aos alunos refletirem sobre os textos, e sobre o processo que

conduziu à sua construção. Esta dimensão constitui um potencial instrumento de aprendizagem da escrita, devido à tomada de consciência acerca das características dos textos, proporcionada aos alunos.

No que respeita à ação sobre o contexto de escrita, podem ser desenvolvidas duas estratégias distintas: a integração de saberes e a realização de funções. A primeira relaciona-se com a construção e expressão de conhecimentos através da escrita. A integração de saberes está presente entre a escrita e o conhecimento que é expresso, pois, o texto produzido exige a mobilização e seleção de conhecimentos prévios e a tomada de decisões quanto ao seu conteúdo e respetiva organização. A segunda diz respeito à conquista do poder da escrita, uma vez que, aprender a escrever também é aprender a usar a escrita na realização de funções. Para a aprendizagem do aluno, as diferentes funções que a escrita pode desempenhar prendem-se com o registo, expressão e organização do conhecimento, de acordo com intenções específicas ligadas não só, à língua portuguesa, como também às restantes áreas disciplinares.

Por fim, é importante salientar que apesar de existirem as referidas linhas orientadoras para o ensino da escrita caracterizadas por Barbeiro e Pereira (2007), Niza *et al.*, (2011) referem que a aprendizagem da escrita nunca está concluída, mas antes:

“se refaz a cada novo texto. Quem escreve, está sempre a iniciar-se na escrita desse mesmo texto.”

(Niza *et al.*, 2011, p. 6)

Isto é, a aprendizagem da escrita constitui um processo moroso e complexo, que nunca está completamente concluído. Em seguida, reflete-se sobre o processo de escrita quanto à sua complexidade.

2.2.1. O processo de escrita

A aprendizagem da escrita, tal como referido, implica o domínio de três competências, entre elas, a competência compositiva, correspondente à escrita de textos. A aquisição desta competência requer o desenvolvimento de um processo complexo, implícito à produção textual, e comporta tarefas relativas a três componentes: planificação, textualização e revisão (Barbeiro & Pereira, 2007; Reis, *et al.*, 2009), interligadas entre si, e que ocorrem quando se escreve. Cada uma possui características específicas, que serão objeto de explicitação ao longo desta secção e que constituem, segundo os autores referidos, as componentes de produção textual, ou, de acordo com

os autores dos Programas de Português do Ensino Básico, as etapas da produção textual (Reis *et al.*, 2009).

A complexidade presente na competência compositiva, isto é, na produção textual, traduz-se no facto de ser uma competência que nunca se encontra completamente automatizada no aluno, ou seja, este nunca detém um domínio absoluto sobre a mesma. Segundo Barbeiro e Pereira (2007), ao redigir textos, o escritor depara-se com um conjunto de desafios e com um conjunto de diversas possibilidades quanto à sua construção, desafios esses que deve, gradualmente, aprender a gerir e a ultrapassar. Para os autores, a prática da competência compositiva implica: “activar conteúdos;” “decidir sobre a sua integração ou não;” “articulá-los com os outros elementos do texto” e, por fim, “dar-lhes uma expressão linguística para figurarem no texto, respeitando as exigências de coesão e de coerência.” (p. 15). Para além disso, esta competência é mobilizada em dois níveis distintos: nível global ou macroestrutura (correspondente à organização das grandes unidades do texto) e nível específico ou microestrutura (correspondente à combinação de expressões linguísticas).

Deste modo, o ato de escrever envolve um conjunto de tomada de decisões, desde a forma de organização do texto, segundo uma determinada estratégia de desenvolvimento, até à escolha ou combinação de palavras ou expressões linguísticas adequadas a uma determinada passagem do texto (Barbeiro & Pereira, 2007). Para Carvalho (2003) essas decisões variam consoante os objetivos do escritor ou a finalidade do texto, ou seja, a sua função. Por isso, os autores concluem que “a aprendizagem da escrita passa por garantir que o aluno desenvolve a capacidade de tomar decisões em qualquer desses níveis” (p. 16), e deve ser, desde cedo, incentivado a “gerar e a gerir a variedade de possibilidades que é capaz de construir para a produção do texto.” (p. 16).

Assim é possível, uma vez mais, afirmar, que o processo de escrita é complexo, pois, para além do referido, quando levada à prática a escrita de um texto também é condicionada por uma variedade de fatores de natureza cognitiva, emocional e social. De facto, este varia de aluno para aluno, consoante o grau de domínio sobre a escrita, e, conseqüentemente, consoante as dificuldades que lhe são inerentes. Todavia, as emoções vividas pelos alunos, aquando da realização de atividades de escrita, condicionam a relação que vai sendo construída com esta competência, o que, no caso das dificuldades, poderá resultar em sentimentos de frustração e desmotivação. Por isso, e para que a relação se mantenha positiva, é fundamental que no decorrer do processo seja criado um ambiente socialmente enriquecedor para a aprendizagem do

aluno. Este poderá abarcar a colaboração de outros colegas ou do professor, com vista ao desenvolvimento de situações de ajuda e apoio à superação de dificuldades sentidas (Barbeiro & Pereira, 2007).

Quanto às componentes envolvidas na produção textual, é importante salientar que, tendo por base alguns autores, as mesmas enquadram-se num modelo de escrita específico, denominado *modelo não linear de escrita*. (Carvalho, 1999; Martins & Niza, 1998; Santana, 2007). Segundo este modelo, o ato de escrita, isto é, o ato de pensar e escrever um texto, envolve um conjunto de processos cognitivos, interativos e recíprocos, que ocorrem a qualquer momento, durante a escrita do texto (Martins & Niza, 1998).

Por conseguinte, a planificação, textualização e revisão constituem atividades que surgem em momentos diferentes do processo de escrita ou em simultâneo. Por exemplo, na prática, ao longo da redação de um texto, o escritor planifica o que ainda falta escrever, ou revê aquilo que já escreveu (Barbeiro & Pereira, 2007). Carvalho (2003) complementa, referindo que o processo de escrita é interativo, por isso o conjunto de componentes referidas não podem ser consideradas fases. Estas não ocorrem linearmente, mas antes, surgem como atividades que em diferentes momentos e consoante os diferentes níveis textuais, ocorrem com maior ou menor frequência.

Azevedo (2003) refere que o desenvolvimento da competência de escrita se processa através da prática concreta da atividade de escrita, o que implica a prática de atividades correspondentes às três componentes da produção textual, isto porque, por exemplo, o ensino sistemático das estruturas básicas da língua tem pouca utilidade para o desenvolvimento desta competência, quando praticado em separado. Segundo Rosa e Soares (1998), não se deve separar a aquisição das regras de escrita da própria produção escrita, pois, a escrita é uma componente integrante e essencial na aprendizagem da língua.

Martins e Niza (1998) defendem que quando um aluno está a aprender a escrever, é essencial trabalhar os diversos processos de escrita de uma forma explícita. Este trabalho envolve, segundo os autores, quatro momentos: *preparação para a escrita; escrita; revisão; apresentação*. (p. 215). Estes momentos traduzem-se nas componentes da produção textual anteriormente mencionadas, e apresentam algumas características próprias que as diferenciam entre si. Exceto a apresentação, ainda não mencionada, mas que remete para o trabalho respeitante à forma como o texto é apresentado. Este difere entre determinadas situações comunicativas (escrever para

informar, para descrever) e entre determinados destinatários (a comunidade escolar ou os encarregados de educação).

Apesar do tema de investigação se centrar nas componentes de textualização, e sobretudo de revisão, as três componentes serão de seguida, caracterizadas, embora a terceira seja, posteriormente, mais aprofundada.

A **planificação**, segundo Martins e Niza (1998), consiste na procura de informação relevante para o texto que se vai escrever, e no seu registo escrito. Isto é, corresponde à tomada de notas que precede a escrita do texto. Por isso, o professor e os alunos devem considerar questões como o tema, o objetivo da escrita ou o(s) destinatário(s), que irão determinar o tipo de texto a produzir. Para Barbeiro e Pereira (2007), é a componente mobilizada para estabelecer objetivos, para ativar e selecionar os conteúdos a incluir no texto, e para organizar a informação previamente recolhida. Pode assim afirmar-se, que a planificação permite a elaboração prévia de um plano, que requer a identificação prévia do que é essencial num texto, e que difere consoante o tipo de texto, o objetivo da comunicação ou o destinatário (Martins & Niza, 1998; Reis *et al.*, 2009). Em suma, e segundo Amor (2003), é uma componente que consiste na mobilização de conhecimentos em sentido lato, quer acerca do mundo e das coisas, quer acerca dos procedimentos relativos aos modos de atuar, quer contextuais, quer referentes às situações de produção.

A **textualização** corresponde à escrita do texto segundo um plano previamente elaborado, organizando vocabulário, frases, parágrafos, de modo a construir um texto coerente (Reis *et al.*, 2009). É a etapa que corresponde à conversão em linguagem escrita e em texto, do material selecionado e organizado na etapa da planificação (Amor, 2003). A textualização ou redação, segundo Barbeiro (1999), tem de corresponder às exigências de explicitação próprias da comunicação escrita. Assim, à medida que escreve, o aluno tem de dar resposta às exigências de *explicitação de conteúdo*, *formulação linguística* e *articulação linguística* (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18). A primeira diz respeito à explicitação das ideias iniciais para que o leitor aceda ao conhecimento; a segunda à ligação do conteúdo à expressão que figurará no texto; a terceira, à articulação de frases estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica. Para Carvalho (1999) a textualização envolve ainda uma multiplicidade de aspetos que têm de ser processados em simultâneo. São eles: a motricidade, a ortografia, a pontuação, a seleção de palavras, a sintaxe, as conexões textuais e a organização. Segundo o autor, esta multiplicidade torna a tarefa exigente do ponto de

vista cognitivo, exigindo a automatização de umas tarefas e a consciencialização de outras.

Martins e Niza (1998) salientam uma estratégia, em particular, a desenvolver na componente de textualização. Esta consiste no desenvolvimento da escrita a partir dos textos que as crianças são capazes de produzir, isto é, a partir dos seus conhecimentos prévios, e não através de um conjunto de exercícios de análise gramatical de frases ou de partes de frases, desprovidos de contexto. Posteriormente, esses textos são trabalhados junto do professor, num momento dedicado à revisão, de forma a possibilitar a evolução da escrita do aluno, ou seja, evoluir para uma escrita mais adequada aos objetivos, mais compreensível para quem lê, mais organizada sintaticamente, e mais correta do ponto de vista da ortografia e pontuação. Também Rosa e Soares (1998) afirmam que a partir dos textos que escrevem, os alunos tomam progressivamente consciência da variedade dos discursos e das marcas que os caracterizam, das formas discursivas gramaticalmente adequadas, assim como do vocabulário mais apropriado. Neste sentido, cabe ao professor ajudar as crianças a tomar consciência das estruturas da língua a partir dos textos que produzem, ao mesmo tempo que estimulam a reflexão acerca dos conteúdos e aspetos formais do texto. (Rosa & Soares, 1998).

Já a **revisão**, de uma maneira geral, consiste em avaliar o que se escreveu, procedendo a diferentes ações como reler, apagar, acrescentar, substituir informação, corrigir e reformular. (Barbeiro & Pereira, 2007).

2.2.2. Dificuldades na aprendizagem da escrita

Após esta reflexão quanto ao processo de escrita e à sua complexidade, é relevante referir alguns desafios inerentes à sua aprendizagem, nomeadamente no que respeita à escrita de textos. Segundo Rebelo, Marques e Costa (2000), a aprendizagem “passa pelo traçado das letras, pela cópia de palavras e de frases até à transmissão de uma mensagem própria pela grafia.” (p. 193). Contudo, as dificuldades começam logo no domínio da ortografia, pois esta envolve dois fatores: *a complexidade das relações som-grafema* e *a existência de uma forma ortográfica única* (Baptista, et al., 2011). O primeiro fator diz respeito à representação não unívoca, dentro do sistema ortográfico, entre fonemas (sons) e grafemas (letras) que os representam. O segundo fator refere-se a diferentes formas de pronunciar palavras que são representadas, na escrita, pela mesma grafia. Por outras palavras, Azevedo (2003) afirma que, por um lado, a um mesmo som não corresponde sempre a mesma grafia e, por outro lado, a uma mesma grafia podem corresponder vários fonemas. Como é evidente, estes fatores

representam dificuldades para a aprendizagem da ortografia, que se traduzem frequentemente em erros, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade de iniciação à prática da escrita. Ultrapassar esta dificuldade é um processo natural, uma vez que ao longo da escolaridade, os alunos tomam contacto, cada vez com mais frequência, com a forma escrita das palavras, construindo progressivamente o seu próprio léxico ortográfico, sem necessitar de despendir tempo a pensar nos sons que constituem cada uma das palavras (Baptista et al., 2011).

Na escrita de textos, para além de ser necessário aprender as regras de ortografia, também se torna fundamental produzir um conjunto de frases coesas, com elos de ligação entre si, que envolvem o domínio sobre um pensamento estruturado e adequado ao objetivo da comunicação (Rebelo *et al.*, 2000). Porém, durante o período de aprendizagem, é frequente a observação de erros na construção de frases, pois nem sempre obedecem ao conjunto de regras que constituem a sintaxe da língua. Deste modo, e segundo as autoras, algumas das incorreções mais frequentes a este nível, verificam-se sobretudo em frases complexas, especialmente nas subordinadas. Entre elas destacam-se, por exemplo: os erros morfológicos na configuração dos verbos (isto é, erros de concordância que modificam a estrutura da frase); a sintaxe do pronome relativo com foco no sujeito, no objeto, ou no locativo; as construções pronominais; o uso de preposições e o emprego dos verbos auxiliares. Todavia, as autoras alertam que é relevante ter em conta que as incorreções cometidas pelos alunos, não devem ser avaliadas pelos critérios da gramática de um adulto, isto porque, as crianças “não utilizam muitas vezes diversas formas por elas não existirem ainda ao nível da sua gramática.” (Rebelo *et al.*, 2000, p. 198). Santana (2007) afirma que também existem dificuldades noutras unidades linguísticas que contribuem para a construção de textos, como é o caso da pontuação. De facto, inicialmente, o uso de pontuação é quase inexistente, todavia, e progressivamente, esta vai aparecendo. Segundo Fayol (1997) citado por Santana (2007), e baseado num estudo realizado por Simon (1973), verifica-se: “um crescimento lento e regular do número de marcas utilizadas: não existe ou existe pouca pontuação no 1.º ano; aparição do ponto no 2.º ano; crescimento do emprego da vírgula no 4.º ano do 1.º ciclo.” (p.74). O mesmo acontece com os articuladores de frases (conectores). Segundo Rebelo *et al.*, (2000), numa primeira fase, o conector predominante é o “e”, utilizado para adicionar consecutivamente nova informação aos textos. Inclusive, Barbeiro e Pereira (2007) afirmam que muitos dos textos das crianças apresentam a expressão “e depois” de forma repetida. Só mais tarde, surgem outros mais complexos, como por exemplo: “depois”; “então”; “quando”, sendo que, aos 10 anos, os alunos diversificam bastante o uso dos conectores.

Segundo Rebelo *et al.*, (2000), a construção da textualidade pela criança, passa por uma sucessão progressiva de três fases. A inicial, que se caracteriza por uma sequência cumulativa de informações sem adição de novas ideias; A segunda, que corresponde a uma crescente complexidade de inter-relações entre as informações, e ao aparecimento de novas ideias; A terceira e última, em que o aluno revela maior autonomia na estrutura global do texto, permitindo-o interagir e manipular os vários elementos do mesmo, com vista ao melhoramento da sua legibilidade. No entanto, escrever um texto não depende apenas da maturidade cognitiva das crianças, mas também do conhecimento dos diferentes tipos de texto, da seleção de um tema e de trabalhar sobre as componentes de produção textual anteriormente referidas, o que, levanta algumas dificuldades. Carvalho (1999) defende esta ideia justificando-a com a existência de duas grandes dificuldades, que ocorrem no momento da textualização. Primeiro, porque esta é a componente que “mais absorve a criança” devido à diversidade de aspetos que são processados em simultâneo. Numa primeira fase, as dificuldades prendem-se com o domínio dos mecanismos de ortografia e motricidade, que necessitam de ser automatizados para que o aluno se possa debruçar sobre os aspetos mais profundos do texto. Outra dificuldade diz respeito à linearização inerente a esta componente, isto porque, quem escreve “tem de colocar de forma linear um conjunto de informações que no plano mental se estruturam de outra forma. Isso exige o recurso a determinados mecanismos linguísticos (pronomes e determinantes (...)) conectores, pontuação, etc.) que asseguram a coesão do texto” (p. 84), e cuja aquisição e evolução se vai processando de forma gradual ao longo de toda a escolaridade.

Assim, autores como Azevedo (2003) afirmam que para superação destas dificuldades, torna-se essencial que sejam promovidas e introduzidas na rotina da sala de aula, tarefas de produção textual, que partam dos conhecimentos que os alunos têm acerca da escrita. Esta atitude implica, também, ter consciência da relevância da componente da revisão, não só para a reflexão sobre a escrita, mas também para a aprendizagem desta importante competência.

2.3. A revisão

Após a apresentação das principais questões em torno da aprendizagem da escrita, é agora objeto de análise a componente de revisão, assim como, algumas dificuldades a ela inerentes e ainda a atitude e intervenção do professor.

Tal como referido, a revisão é a componente em que se procede à avaliação do que foi escrito. Esta avaliação, para Barbeiro (1999), aplica-se à adequação

comunicativa, ou, segundo Carvalho (1999), é a componente que consiste num movimento de retrocesso levado a cabo para avaliar a adequação do texto ao objetivo inicial. Esta avaliação é efetuada através da releitura do texto, com o objetivo de o aperfeiçoar e corrigir. Posto isto, a leitura torna-se o principal meio possível de aceder à revisão, pois, é através da primeira leitura do texto escrito que se procede à tomada de consciência dos problemas a resolver (Santana, 2007).

Assim, ao realizar uma análise mais detalhada desta componente, é possível salientar que constitui um processo através do qual o escritor decide ler o texto que produziu previamente, quer como ponto de partida para uma nova fase de redação, quer com o objetivo de o avaliar ou alterar (Carvalho, 2003). Deste modo, Martins e Niza (1998) e Aleixo (2001) encaram a intenção da prática da revisão como uma oportunidade de apreciar e clarificar as ideias do autor, ao mesmo tempo que é melhorada a qualidade do texto. O melhoramento pode ser realizado através de uma verificação de coerência entre os segmentos do texto ou através de uma correção de falhas detetadas, como por exemplo, erros gramaticais. Barbeiro e Pereira (2007) e Aleixo (2001), acrescentam que, para além da revisão ser processada através da releitura e eventual correção ou reformulação do texto, esta pode incidir apenas sobre aspetos gráficos ou ortográficos ou, atingindo um alcance mais profundo, desencadear a reorganização e reescrita de partes do texto. Ou seja, pode incidir tanto a nível superficial como a um nível mais profundo dos textos.

Quanto à prática da componente de revisão no processo de escrita, esta pode atuar ao longo de todo o processo, por exemplo, em articulação com a textualização, ou no momento pós-textualização, assumindo o papel de revisão final (Aleixo, 2001; Barbeiro & Pereira, 2007). Fitzgerald (1987) citado por Niza *et al.*, (2011), também afirma que a revisão pode surgir em qualquer momento da produção escrita, pois rever significa identificar discrepâncias entre o texto idealizado e o conseguido, e decidir o que pode ser alterado e clarificado em qualquer componente do processo. As alterações podem modificar ou não o significado do texto, e podem ser de maior ou menor profundidade, tal como referido anteriormente. Todavia, Aleixo (2001) apresenta evidências retiradas de um estudo experimental realizado por Chanquoy (1997), que comprovam que a revisão após a escrita dos textos permite ao aluno efetuar uma reflexão mais significativa, visto se concentrar exclusivamente na leitura do que escreveu. Deste modo, a revisão efetuada depois da textualização, torna-se menos exigente do que a realizada em simultâneo, pois alivia a carga cognitiva exigida ao longo do processo de escrita.

Alguns autores, como Fayol (1997) e Hayes (1998), citados por Santana (2007) apresentam modelos de revisão em que o caráter avaliativo desta componente ocorre através da leitura, cujo objetivo se centra em operar ao nível da deteção de problemas e respetiva correção, por meio da seleção de estratégias adequadas. Posteriormente, é que se procede às modificações necessárias ao texto. De facto, só tomando consciência dos problemas que o texto levanta, é que se torna possível procurar soluções, isto é, diagnosticar o que é necessário fazer e, efetivamente, intervir. Todavia, o desempenho demonstrado no processo de revisão, assim como as modificações operadas nos textos, diferem consoante se trate de escritores experientes ou escritores não experientes.

A propósito das modificações operadas nos textos, Santana (2007) refere uma possível categorização dos tipos de modificações ocorridas durante o processo de revisão. Esta categorização foi retirada de estudos descritivos, desenvolvidos nos anos 80, sobre esta componente. Assim, e segundo Fayol, Gombert e Baur (1987), citados por Santana (2007), estas modificações traduzem-se nos seguintes tipos: *supressão, adição, substituição, acrescento formal, deslocamento, pontuação ou grafismo e transformação* (p. 48), que, para Pereira e Azevedo (2005), correspondem a operações linguísticas e discursivas necessárias à compreensão do funcionamento da escrita. A estas juntam-se outros subsistemas da língua, tais como a gramática das frases, a ortografia, a pontuação, que no seu todo correspondem aos mecanismos envolvidos na aprendizagem desta competência.

Dado o caráter avaliativo da revisão, baseado na leitura e reescrita dos textos, esta torna-se também um importante meio de aprendizagem da língua materna. Quem escreve, expõe os seus conhecimentos por escrito e, ao ler, pode não só refletir e questionar os seus próprios conhecimentos, como também, refletir sobre o modo de funcionamento da língua, pois, ao contrário da linguagem oral, a escrita permite proceder a uma sucessão de releituras de um mesmo escrito, desencadeando processos de apropriação das características desta linguagem. Tal como refere Santana (2007), a revisão é a fase da escrita que gera mais aprendizagens, sobretudo, se se tratar de uma ação intencional com funções textuais, isto é, ao rever o escritor poderá identificar aspetos confusos ou contraditórios no texto que escreveu e, deste modo, refletir sobre o seu conteúdo e sobre a sua própria escrita. Também Rocha (1999), citada por Santana (2007), refere que quando os alunos são motivados para o exercício desta componente, constroem gradualmente a metatextualidade, pois, ao rever, vão-se apropriando de procedimentos da escrita. Segundo a autora, a revisão: “permite operar no espaço-conteúdo das suas próprias produções escritas, através do confronto com o texto.”, ou seja, “interagindo com ele, [o aluno] estabelece comparações e análises entre

o oral e o escrito, entre o que escreveu e o que realmente queria dizer, deteta discrepâncias (...) reflete, modifica...” (p. 84). Salienta, ainda, a contribuição da revisão para a construção da representação do leitor, pois o aluno pode ler o texto como se fosse o seu destinatário, isto é, lê-o como alguém que está “de fora” e tenta perceber o escrito, o que contribui para o desenvolvimento das habilidades textuais. Deste modo, e segundo Santana (2007), é possível afirmar que é no processo de revisão que se regista um maior e mais profundo nível de reflexão sobre a escrita.

Também Niza *et al.*, (2011) referem que escrever, praticando a revisão, permite a quem escreve observar sistematicamente o que pode melhorar, e, assim, aprender sobre as propriedades linguísticas de um texto no que respeita à sua estrutura lógica e à sua forma. O melhoramento de um texto implica, não só, corrigir a ortografia, como também alterar concordâncias verbais, pronominais, melhorar a clareza, o que, resumidamente implica corrigir erros e encontrar formas de aperfeiçoar o que foi escrito. Por isso, é possível afirmar que a leitura crítica que se realiza ao texto, posteriormente à escrita da primeira versão, constituem, assim, “o início do verdadeiro trabalho de análise de como a Língua é constituída.” (p. 37). Assim, está também aqui implícito que a revisão exige um trabalho de reflexão, o que, conseqüentemente leva à evolução da metacognição de quem a pratica. Os autores encaram, ainda, esta componente como um processo dinâmico construído a partir das interações estabelecidas entre quem a pratica e o seu nível de conhecimento ou escolaridade em que se encontra, declarando a revisão como “o verdadeiro motor de desenvolvimento da escrita.” (p.37).

Para Barbeiro e Pereira (2007) a dimensão de reflexão sobre os escritos, para além de poder ser aproveitada para tomar decisões acerca da correção e reformulação do que se escreveu, deve ainda ser aproveitada para “reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, susceptíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos.” (p.19), tornando a revisão numa componente importante da potenciação de aprendizagens, em particular, na aprendizagem e desenvolvimento da escrita. Isto é, por meio da análise da língua e dos seus constituintes, a componente da revisão torna-se uma determinante para o desenvolvimento da consciência metalinguística e metadiscursiva, ao mesmo tempo que funciona como estratégia para desenvolver a capacidade de detetar incorreções nos textos, avaliá-los, e, posteriormente, corrigi-los (Pereira & Azevedo, 2005). Para os autores, torna-se importante salientar que só um trabalho sistemático sobre a reformulação dos textos pode ser transformador dos modos de agir e pensar dos alunos em relação às suas produções escritas. Ou seja, o ensino da escrita não se deve reger apenas por exercícios pontuais de melhoramento dos textos, mas antes, por uma prática

contínua de reflexão crítica sobre a linguagem escrita que os próprios alunos produzem. Só, deste modo, é que a revisão atinge um alcance mais profundo e assume um papel significativo para a aprendizagem da componente de escrita (Rosa & Soares, 1998; Pereira & Azevedo, 2005).

De forma a reforçar tudo o que foi referido acerca da revisão, importa, por fim, salientar alguns dos resultados de um estudo realizado por Aleixo (2001), que pretendia avaliar o impacto da revisão nos textos dos alunos, do início até ao fim do ano letivo. A autora pôde concluir que mesmo os alunos com dificuldades ao nível da escrita melhoraram o seu desempenho e demonstrou a importância dos momentos de apreciação conjunta dos textos para a superação das dificuldades, e consequente evolução da referida competência. De facto, rever um texto apresenta algumas dificuldades para os alunos, que poderão ser colmatadas através da intervenção pedagógica do professor.

2.3.1. As dificuldades na revisão e a intervenção do professor

A componente da revisão, como parte integrante do processo de escrita, reveste-se de uma complexidade que será agora, objeto de análise. De facto, rever, sobretudo em crianças que se encontram no início da escolaridade, pode trazer dificuldades. Carvalho (2003) refere que as dificuldades se prendem com a natureza predominantemente mental da tarefa e consequente grau de abstração, pois, a revisão envolve um conjunto de operações complexas de diagnóstico, comparação e introdução de modificações adequadas nos textos (Flower, Hayes, 1987; Bracewell, 1983, cit. por Niza *et al.*, 2011). Por isso, a revisão feita pelas crianças é bastante concreta e pontual, uma vez que as operações de mudança e alteração aos textos ocorrem sobretudo ao nível de superfície textual, tais como, ao nível da ortografia, caligrafia, vocabulário ou da pontuação. (Carvalho, 2003; Niza *et al.*, 2011).

Para além das operações envolvidas rever exige o confronto entre a representação do texto escrito e do texto pretendido, isto é, do texto idealizado, a um nível abstrato, o que traz dificuldades acrescidas em crianças que sentem dificuldade em colocar-se numa posição mais distanciada, ou seja, na posição de outro. Carvalho (2003) afirma que esta dificuldade se deve ao egocentrismo característico das idades referentes ao início da escolaridade. Para além disso, e tal como refere Bartlett (1982), citado por Santana (2007): “a capacidade de distanciamento que esta 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).

Scardamalia e Bereiter (1983), citados por Carvalho (2003), reforçam a ideia de que a revisão aplicada aos textos das crianças pode tornar-se uma prática complexa, uma vez que estas raramente reveem. Segundo os autores: “as crianças estão demasiado absorvidas pelas actividades de produção de texto, canalizando para elas todos os recursos cognitivos disponíveis” (p.50) e não possuem conhecimentos teóricos nem a capacidade mental para responder às exigências desta tarefa. Deste modo, e embora as crianças demonstrem alguma capacidade para detetar erros, não conseguem seleccionar estratégias de melhoramento ou correção sozinhas.

Também Santana (2007) e Niza *et al.*, (2011) afirmam que as crianças geralmente não demonstram iniciativa em rever o texto que escreveram, após o terem terminado, com o intuito de o modificar. Segundo Niza *et al.*, (2011), as crianças “têm consciência da discrepância entre o que pretenderam dizer e o que realmente conseguiram dizer nos seus textos, mas têm muita dificuldade em determinar onde e quais as alterações a fazer.” (p. 39-40). Esta situação é justificada, uma vez mais, pelo envolvimento das operações mentais no processo de revisão, revestidas de grande complexidade para crianças muito novas.

Face às dificuldades inerentes a esta componente do processo de escrita, os alunos podem rever com a ajuda de outrem, constituindo esta, uma das estratégias possíveis para desenvolver as actividades de revisão. É face às dificuldades que a intervenção do professor se torna significativa para a aprendizagem dos alunos, porque, de facto, quando escrevem, estes deparam-se com um conjunto de dificuldades como “não ser capaz de considerar a insuficiência do que escreveu; conseguindo identificar alguns erros, pode não ser capaz de os superar; pode desistir, porque perdeu a vontade e a confiança de comunicar por escrito.” (Niza *et al.*, 2011, p. 40). Deste modo, o processo de releitura dos textos escritos pode ser efetuada com apoio, pois, segundo os autores:

(...) essa releitura [dos textos] pode ser realizada por quem escreveu, mas também por um leitor-par que, pela manifestação do que 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. 37)

Face ao exposto, a atividade de revisão deve ser orientada, com a ajuda do professor, para os alunos poderem clarificar o que escreveram, desfazer dúvidas existentes e, ao mesmo tempo, reformular o escrito, caso se justifique. Assim, ao intervir, o professor contribui de forma mais significativa para a aprendizagem dos alunos, pois

presta um apoio mais direcionado às dificuldades concretas dos mesmos. Para Rosa e Soares (1998), existem outras estratégias de desenvolvimento da revisão, sendo que esta também pode ser realizada através de fichas de orientação/verificação, ou ainda com a ajuda dos colegas, de forma cooperada. As fichas de orientação/verificação são consideradas por Santana (2007) uma estratégia que permite aos alunos desenvolver a autocorreção dos textos, tornando-os mais autônomos, uma vez que a presença constante do professor deixa de ser necessária. Já a ajuda dos colegas num ambiente de cooperação promove as aprendizagens dos alunos ao nível da escrita, pois, segundo a autora, as crianças detetam mais incorreções nos seus textos quando reveem em grupo ou a pares devido à discussão e negociação entre os seus elementos. Concluindo, e segundo as autoras, são estes apoios que permitem aos alunos trabalhar sobre os problemas que se levantam na construção de um texto, e em simultâneo, compreender o modo de funcionamento da linguagem escrita. Por isso, em contexto de sala de aula, torna-se imprescindível dedicar tempo à revisão dos textos escritos pelos alunos, devido às inúmeras vantagens associadas.

Também outros autores como Martins e Niza (1998), Reis et al., (2009), e Barbeiro e Pereira (2007), concordam com a prática conjunta da revisão, pois, segundo estes, o melhoramento dos textos deve ser uma atividade realizada em conjunto com o professor, com o par, ou com a restante turma, pois, o confronto de pontos de vista e de opiniões que é estabelecido sobre as modificações a introduzir num texto promove a reflexão em interação acerca dos escritos, enriquecendo-os e levando-os ao aperfeiçoamento. Inclusive, Barbeiro e Pereira (2007) afirmam que a revisão é a componente que solicita mais a colaboração dos outros. Santana (2007) complementa, referindo que é através da interação estabelecida que se opera sobre o texto ao nível micro e macroestrutural, no domínio da coesão e da coerência, “construindo saberes a partir da explicitação do saber implícito dos alunos, enquanto utilizadores da língua”. (p. 87).

Todavia, Azevedo (2003) afirma que apesar do reconhecimento das vantagens associadas à prática da revisão no processo de escrita, existem professores que nas suas práticas, em sala de aula, não a valorizam. Tal como referido pela autora, na pedagogia da escrita podem diferenciar-se duas perspetivas: a tradicional e a renovada. Na primeira, o professor concentra-se apenas no produto escrito, limitando-o à sua correção e classificação, sem pensar em formas de reformulação dos textos dos alunos, de modo a melhorar, também, os seguintes. Ou seja, o professor lê os textos com uma atitude de julgamento e classificação, em detrimento da sua compreensão. Consequentemente, nesta linha de ação, é transmitida aos alunos uma visão redutora

da escrita, visto ser utilizada apenas para a avaliação e classificação, o que a exclui da integração no processo de escrita e de atividades de reflexão metalinguística, mencionadas anteriormente. Também os alunos estabelecem uma relação negativa com a escrita encarando-a como uma atividade estritamente escolar com objetivos avaliativos. No que respeita à segunda, a perspectiva da pedagogia da escrita passa pela reflexão sobre os escritos e sobre os conhecimentos necessários ao desenvolvimento desta competência. Está, pois implícita a valorização do processo de escrita em detrimento do produto, devido à revisão ser um processo que requer uma maior reflexão sobre os conhecimentos e procedimentos necessários à construção de um texto, dedicando tempo ao seu aperfeiçoamento e compreensão. Os alunos, ao interagirem com os seus textos, passam a encarar a escrita segundo uma visão mais alargada e funcional, ultrapassando o receio de errar originado pelos *comportamentos sancionatórios* do professor sobre os seus escritos, caraterísticos de uma pedagogia tradicional (Niza *et al.*, 2011).

Dada a importância da componente da revisão para a aprendizagem metalinguística dos alunos, é necessário que os professores repensem o modo como encaram o seu ensino, inclusive, as suas práticas avaliativas. Ao valorizar a escrita enquanto processo, devem demonstrar maior preocupação em explicar aos alunos como podem melhorar os seus textos, e não, simplesmente, classificá-los sem qualquer trabalho posterior, isto é, devem demonstrar uma preocupação em trabalhar a partir do que os alunos já sabem, das suas produções, insistindo e focalizando o trabalho sobre as dificuldades dos mesmos, pensando, em simultâneo, em formas de as ultrapassar. A este propósito, Azevedo (2003) refere:

“Para que os alunos escrevam melhor os seus textos, eles próprios e os professores terão de ter consciência dos processos de aprendizagem da linguagem escrita e das dificuldades que surgem nessa aprendizagem.”

(Azevedo, 2003, p. 50)

Conclui-se assim, que, para que os alunos desenvolvam uma relação positiva com a escrita, devem produzir textos sob orientação do professor, e que este deve ser responsável pela criação de ambientes favoráveis à produção escrita dos alunos. Nesse ambiente, os momentos destinados à escrita não devem ser apenas de avaliação, mas antes aproveitados para praticar o melhoramento de textos, através da revisão. Esta pode ser realizada em situações de interação - quer seja com o próprio professor, como

com os colegas e pares - que permitam negociar significados e trabalhar em conjunto e de forma progressiva, a competência de escrita.

Capítulo 3

Metodologia de investigação

Este terceiro capítulo contém a descrição da metodologia utilizada na investigação, e encontra-se dividido em cinco partes distintas. Na primeira é explicitado e enquadrado o paradigma em que se insere o estudo – paradigma qualitativo – e o método adotado, próximo da investigação-ação; na segunda, é apresentado o contexto onde foi desenvolvida a investigação, sendo abordadas, sucintamente, as características da turma e dos participantes; na terceira e quarta, são descritos os dispositivos e procedimentos que foram utilizados, respetivamente, para a recolha e para a análise dos dados; Na quinta, e última, incluiu-se os procedimentos de intervenção, as tarefas propostas aos alunos e o seu enquadramento.

3.1. O paradigma em que o estudo se insere e o método adotado

Segundo Bell (1997), uma investigação é desenvolvida através de diversas abordagens ou estilos de pesquisa, com características específicas. Estas abordagens ou estilos de pesquisa recorrem a métodos de recolha de informação igualmente específicos, diretamente dependentes quer da natureza do estudo, quer do tipo de informação que se pretende obter. Para a autora, em projetos de investigação é possível adotar dois paradigmas: o paradigma qualitativo e/ou o paradigma quantitativo. Na investigação quantitativa, os investigadores recolhem os factos, estudam a relação entre eles e efetuam medições com a ajuda de técnicas científicas, que conduzem a conclusões quantificáveis e generalizáveis. Por outro lado, na investigação qualitativa, os investigadores focam-se e procuram a compreensão das perceções.

Assim, e face ao exposto, o presente estudo enquadra-se no paradigma qualitativo, particularmente numa abordagem próxima da investigação-ação. Cohen e Manion (1989), citados por Bell (1997), referem que uma das formas de abordar um estudo de natureza qualitativa é através da investigação-ação. Trata-se de um procedimento *in loco* com vista a lidar com um problema concreto, localizado numa situação imediata, isto é, contextualizado numa determinada realidade. Isto significa que o processo é constantemente controlado, durante períodos de tempo variáveis e através de diversos mecanismos como, por exemplo, questionários, diários ou entrevistas. Pode-se, assim, considerar que a investigação-ação consiste na recolha de informações de modo sistemático com o objetivo de promover mudanças sociais (Bogdan & Biklen, 1994).

É visível a integração da presente investigação na abordagem da investigação-ação, pois, o foco encontra-se num problema emergente da prática, – enquadrado no contexto específico onde decorre o estágio, – e cujo objetivo é estudá-lo e compreendê-lo, numa perspetiva aprofundada (Bell, 1997). Para além disso, a investigadora envolve-se ativamente na investigação, fazendo, inclusive, parte integrante da mesma (Bogdan & Biklen, 1994).

Para James McKernan (1998), citado por Máximo-Esteves (2008), a investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação cuja prática se deseja aperfeiçoar, aumentando a sua compreensão. Portanto, é possível afirmar que esta investigação é conduzida pela prática, e desta, define-se claramente o problema. Face ao problema, especifica-se um plano de ação que lhe é aplicado e para verificar e demonstrar a eficácia da ação é efetuada uma avaliação, sobre a qual os investigadores refletem. A reflexão é realizada no sentido de melhorar e aperfeiçoar a prática dos investigadores.

Deste modo, a presente investigação, como acima referido, insere-se nesta abordagem porque, para além do problema emergir da prática, foi desenvolvida no terreno durante o período de estágio pré-estabelecido na unidade curricular Estágio III, e conduzida por mim, enquanto investigadora. Foi, deste contexto, que surgiu a questão de investigação e foi estabelecido um plano de ação. Após terminar o período de implementação, foi realizada a avaliação da ação, através da análise realizada aos dados recolhidos. Todavia, segundo Bell (1997), uma característica importante da investigação-ação é o facto de o trabalho não estar terminado quando o projeto termina, pois os investigadores continuam a rever, a avaliar e a melhorar as suas práticas.

De modo a completar o enquadramento da investigação no paradigma qualitativo, importa referir que este possui cinco características, que de acordo com Bogdan e Biklen (1994), são as seguintes:

- 1. a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;*
- 2. é descritiva;*
- 3. os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;*
- 4. os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;*

5. *o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.*

(Bodgan & Biklen, 1994, p. 47-50)

As características acima citadas constituem-se como parte integrante da presente investigação, pois:

– a investigadora encontra-se, de facto, envolvido e em contato direto com o contexto, pois este constitui o ambiente natural da recolha de dados. Esta é uma forma de compreender melhor os fenómenos, uma vez que são observados no seu ambiente natural de ocorrência (Bodgan & Biklen, 1994);

– os dados recolhidos são de natureza descritiva, pois incluem, por exemplo, “transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48). Os dados são analisados em toda a sua riqueza e tentam descrever, de forma narrativa, em que consiste a situação em estudo;

– a investigação qualitativa privilegia o processo em relação ao produto, sendo que a ênfase é dada à forma como os resultados são atingidos e não apenas aos resultados;

– os dados tendem a ser analisados de forma indutiva, ou seja, os investigadores “não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). O desenvolvimento de uma investigação desta natureza pode comparar-se a um funil, segundo os autores, pois, parte-se de um conjunto de questões abertas, que, ao longo da investigação, se vão tornando mais fechadas e específicas.

– é dado especial destaque ao significado, pois a investigadora está preocupada em apreender as perspetivas dos participantes no estudo. É através destas que é compreendida a dinâmica interna das situações, que não é possível num estudo de natureza diferente.

3.2. Contexto de desenvolvimento do projeto

O presente trabalho foi desenvolvido numa turma de 2º ano de escolaridade, pertencente a uma Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da rede pública.

A turma é composta por dezanove alunos, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade, dos quais onze são rapazes e oito são raparigas. A maior

parte dos alunos são provenientes de um meio socioeconómico baixo e usufruem de apoios de carácter social, proveniente dos Serviços de Ação Social Escolar (SASE).

De acordo com o Plano Curricular de Turma (PCT), existem dois alunos assinalados com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que possuem apoio individualizado e diferenciado, assim como um Currículo Específico Individual (CEI). Um dos alunos não realiza as aprendizagens de modo regular, pelo que, desenvolve um trabalho específico e diferenciado em relação à restante turma.

Segundo o PCT, os alunos, em geral, apresentam um aproveitamento escolar bastante satisfatório, embora existam áreas curriculares mais fortes e mais fracas. A área curricular onde se regista um maior sucesso é o Estudo do Meio, e em contrapartida, as áreas em que os alunos revelam algumas dificuldades são o Português e a Matemática, respetivamente na leitura e na escrita e nas operações e resolução de problemas. Contudo, não existem repetentes na turma, e, por isso, o grupo transitou completo para o 2º ano.

Em relação ao estudo desenvolvido no âmbito desta investigação, embora todos os alunos tenham participado numa parte da concretização do projeto – atividades de produção escrita – foram selecionados apenas seis, para analisar, em particular, e trabalhar as revisões de texto. Esta seleção constituiu a amostra e surgiu da necessidade de existir um maior controlo sobre os resultados, uma vez que o tempo disponibilizado para a intervenção foi relativamente curto.

Dada a natureza qualitativa da investigação a seleção da amostra tem objetivos, que, segundo Aires (2011) são “obter a máxima informação possível para a fundamentação do projeto de pesquisa” (p. 22). A autora continua, afirmando que a seleção da amostra é, por isso, intencional “porque os sujeitos que a constituem não são escolhidos ao acaso: o investigador seleciona as unidades de amostragem a partir de critérios específicos.” (p. 22). Neste caso, os seis alunos foram escolhidos, segundo orientação e indicação da professora cooperante, e constituem um grupo heterogéneo. Ainda acerca da escolha do grupo, Aires (2011), refere que “em vez da uniformidade, a amostra na investigação qualitativa procura a máxima variação” (p. 22). Por isso, a heterogeneidade presente na amostra do estudo traduz-se em níveis de produção escrita diferentes. Isto é, dois dos alunos apresentam um nível médio da produção escrita; dois apresentam algumas dificuldades, e por isso situam-se num nível mais fraco; e outros dois situam-se num nível mais elevado.

A categorização dos alunos por níveis foi da responsabilidade da professora cooperante, como já referido, e da qual tive conhecimento ao questioná-la. Segundo a

professora, esta categorização resultou do desempenho demonstrado pelos alunos ao longo dos dois anos letivos, quer do atual (2º ano), quer do anterior (1º ano). Para clarificar e apoiar esta categorização, a professora cooperante mostrou-me algumas das produções escritas realizadas pelos alunos, assim como os registos de avaliação realizados até então – as fichas formativas e sumativas.

3.3. Dispositivos e procedimentos de recolha de dados

Segundo Bell (1997) após decidido e definido o tema da investigação e seus objetivos, torna-se importante debruçarmo-nos sobre a forma de recolher a informação necessária. Para isso são utilizados métodos, consoante determinados fins, e são concebidos instrumentos apropriados para a recolha de dados.

Uma vez que o presente estudo está inserido no paradigma qualitativo, as técnicas utilizadas para recolha de dados inserem-se no que alguns autores como Afonso (2005) e Aires (2011) defendem, ou seja, na observação, nos inquéritos (por questionário e por entrevista) e, ainda, no recurso a documentos. Dentro destas técnicas, e face aos objetivos do estudo, os dados foram recolhidos através da observação participante, da entrevista semiestruturada e da análise de documentos produzidos.

De seguida, encontram-se explicitadas as características e a pertinência de cada técnica utilizada ao longo do projeto de investigação.

Observação Participante

Em primeiro lugar, na qualidade de investigadora e participante, a técnica de recolha de dados utilizada baseada na observação, caracteriza-se por ser uma observação participante. Ou seja, a observação realizada foi direta e inserida no contexto onde decorreu a implementação do projeto, o que, para Quivy e Campenhoudt (1998), significa que o grupo-turma é estudado durante um determinado período, e o(a) investigador(a) possui um papel ativo na vida coletiva da comunidade. Os autores afirmam que esta observação possui vantagens, pois, permite captar os comportamentos no momento em que eles se produzem, sem a mediação de nenhum documento ou testemunho. Para além disso, Máximo-Esteves (2008) refere que partindo desta técnica, é possível estudar as dinâmicas da rotina do grupo, de forma pormenorizada, adotando uma postura de rigor e precisão nas observações realizadas. É uma técnica útil e fidedigna, pois a informação obtida não se encontra condicionada

pelas opiniões e pontos de vista de outros, como acontece com outras técnicas (Afonso, 2005).

No caso específico desta investigação, ao recorrer à observação participante, consegui observar de que modo os alunos reagiam às tarefas propostas, e que dificuldades demonstravam. Ou seja, permitiu-me conhecer diretamente os fenómenos, tal como eles ocorreram, naquele contexto específico em que estava inserida (Máximo-Esteves, 2008).

Para Afonso (2005), os produtos de observação podem tomar a forma de registos escritos, como por exemplo, as notas de campo ou os diários, e podem ainda ser registados através de fotografias e vídeos. Nesta investigação recorreu-se às notas de campo, que consistiam num relato escrito do observado acompanhado por uma atitude reflexiva sobre o que acontecia. Ao redigir as notas de campo, descrevi com rigor o que observei da dinâmica da revisão dos textos, efetuando uma reflexão sobre os acontecimentos e sobre o desenvolvimento da mesma. Assim sendo, as notas de campo redigidas reportaram-se aos seis alunos que participaram no estudo, algumas foram realizadas no momento em que ocorreram as sessões de trabalho individual, enquanto as crianças executavam a tarefa de revisão textual, e outras, logo após as sessões, no período em que a memória retém os pormenores e a vivacidade dos acontecimentos, tal como Máximo-Esteves (2008) defende.

Entrevista

A realização de inquéritos por entrevista constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequente numa investigação de natureza qualitativa. Consistem num ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal entre os participantes (Máximo-Esteves, 2008). Para Afonso (2005), consistem numa interação verbal entre o entrevistador e o entrevistado, sendo que a entrevista possui uma utilização específica quando se pretende conhecer o ponto de vista do entrevistado, pois este tem a oportunidade de dizer o que pensa e o que sabe acerca do trabalho realizado.

Segundo os autores acima mencionados existem vários tipos de entrevistas. A entrevista efetuada nesta investigação foi do tipo semiestruturada, pois, foi conduzida a partir de um guião por mim, previamente definido (ver Anexo 11 – Guião da entrevista aos alunos), e que constituiu o instrumento de gestão da entrevista, pois foi construído a partir da questão de pesquisa e eixo de análise do projeto de investigação.

A entrevista semiestruturada quando aplicada aos alunos “reúne um conjunto de atributos que permitem utilizá-la como o instrumento metodológico mais adequado para

dar expressão à voz das crianças” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2007, cit. por Máximo-Esteves, 2008, p. 100), uma vez que estes têm oportunidade de participar ativamente na sua aprendizagem. Nesta investigação, a situação de entrevista foi realizada com cada um dos seis alunos que constituíram a amostra deste estudo. Foram efetuadas após a realização da última atividade de revisão de textos, pois, tinham como objetivo compreender o modo como os alunos encararam o processo de revisão dos textos, e se a sua prática foi ou não significativa para sua a aprendizagem. Por isso, a informação recolhida foi explicativa e descritiva, e foi incidente sobre estes aspetos.

Para que a entrevista seja bem conduzida é importante adotar algumas estratégias (Afonso, 2005), por isso, no decorrer de cada uma, procurei ouvir os alunos, não interromper o seu discurso e não influenciar as suas respostas, pelo que, tentei manter uma atitude neutra, atenta e empática. Assim sendo, apenas intervim quando considere necessário clarificar algumas respostas dadas. Para registar as respostas fornecidas foi utilizado um gravador áudio (usado após permissão dos alunos), que me permitiu registar integralmente a conversação e concentrar-me na dinâmica da entrevista. Posteriormente foi realizada a transcrição das entrevistas, que “consiste no ato de transformação de um discurso recolhido no modo oral para um texto redigido no modo escrito.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 102). Na transcrição tentei ao máximo detalhar os diálogos e descrevê-los tal e qual como aconteceram, de forma a não perder a autenticidade. As entrevistas foram realizadas na sala de aula, em períodos extra letivos. Os alunos foram chamados um a um, para que as suas respostas não fossem influenciadas pelas dos colegas. A transcrição das entrevistas pode ser consultada no anexo 12 – Transcrição das entrevistas.

Análise documental

A maioria dos projetos em educação exigem uma análise documental (Bell, 1997). Esta pode servir para complementar a informação obtida por outros métodos ou pode constituir o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo. Os documentos a serem analisados traduzem-se em ficheiros ou registos educacionais que adquirem uma fonte de dados extremamente importante, pois, quando se trata da aprendizagem dos alunos, a prática de analisar os seus registos, permite aos professores compreender de que modo as crianças “processam informação, resolvem problemas e lidam com tópicos e questões complexas.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92). Também permite aos professores aprender sobre a forma como ensinam e como podem orientar o seu trabalho, com vista às necessidades dos alunos (Máximo-Esteves, 2008).

Nesta investigação a análise documental recaiu sobre as produções textuais dos alunos, nas versões originais e finais, e foram recolhidos os dados sobre as modificações operadas nos textos, aquando da revisão. Estes dados foram, posteriormente, tratados, na fase de análise e interpretação de dados, que são objeto de explicitação no capítulo seguinte.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que existem dois tipos de dados documentais, de natureza distinta. São eles os *documentos pessoais* (p. 177) e os *documentos oficiais* (p. 180). Durante a recolha de dados, optei por designar as produções textuais dos alunos por documentos pessoais, pois, os autores referem que a expressão é usada de forma lata para referir “qualquer narrativa feita na primeira pessoa que descreva as ações, experiências e crenças” (p. 177) do autor. São assim consideradas fontes de descrições acerca do modo como o indivíduo pensa acerca do mundo, o que, no caso concreto desta investigação, se aplica aos alunos participantes no estudo.

Para além destes, foi ainda analisado um documento institucional - o Projeto Curricular de Turma (PCT) - disponibilizado pela professora cooperante. Este documento contém dados sobre a caracterização do grupo no geral, e dos alunos em particular, e, como tal, foi utilizado para caracterizar o *Contexto de desenvolvimento do projeto*, presente na seção anterior. Assim, esta análise teve como objetivos a recolha de informações sobre a turma e a compreensão da realidade social onde foi desenvolvida a investigação (o contexto). Por isso, o documento é considerado um *documento oficial*, pois constitui “um verdadeiro retrato da escola” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 180), ou, neste caso, da turma.

3.4. Dispositivos e procedimentos de análise de dados

Os dados recolhidos por meio dos métodos referidos anteriormente apenas adquirem significado quando são analisados e interpretados (Bell, 1997). Bogdan e Biklen (1994) referem que a análise dos dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados ao longo da investigação. O grande objetivo é o de aumentar a compreensão do investigador sobre esses materiais, através da sua interpretação, e, depois, apresentar resultados que permitam responder às questões de investigação.

Para analisar e tratar os dados recolhidos ao longo da investigação, a técnica utilizada foi a análise de conteúdo. Bardin (1994) define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que permite compreendê-las para

além dos seus significados imediatos. Por comunicações, entende-se tudo aquilo que é dito ou escrito, e que se torna suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo, pois é possível ser decifrado (P. Henry e S. Moscovici, 1968, cit. por Bardin, 1994).

Assim, ao recorrer a esta técnica foi possível descrever, analisar e interpretar o conteúdo dos dados recolhidos ao longo da investigação, uma vez que estes possuem uma natureza essencialmente escrita. Porém é de salientar que o conhecimento construído através da análise em torno da questão de investigação é válido no contexto em que foi desenvolvida a investigação, pois permite compreender apenas o que aconteceu neste caso em concreto. Logo, a interpretação realizada não é definitiva nem generalizável (Máximo-Esteves, 2008).

Relativamente aos procedimentos de análise, Marshall e Rossman (1999) citados por Afonso (2005) identificam seis fases: (i) a organização dos dados, (ii) a produção de categorias, temas e padrões, (iii) a codificação dos dados, (iv) a testagem das interpretações que vão emergindo, (v) a busca de explicações alternativas e (vi) a produção do texto final. Na primeira fase, “o leitor procede a leituras sistemáticas de todo o material, organizando-o” (p. 120) e progressivamente, entra na segunda fase de produção de categorias, temas e padrões. Este desenvolvimento resulta da “construção de uma lista (ou grelha) de categorias” (p. 121), organizadas de acordo com as relações que se estabelecem após as leituras realizadas na primeira fase. A terceira fase é “o processo de codificação através do qual é atribuído um código a cada categoria, e todo o material empírico é em seguida codificado (...) segmentado em unidades de sentido.” (p.122). A quarta fase corresponde à avaliação da coerência, pertinência e lógica interpretativa dos dados, que está ligada à quinta fase, de testagem de interpretações, em que o investigador “deve desafiar a coerência e solidez da sua construção interpretativa” (p. 122), procurando informação que possa contradizê-la. A última fase consiste na produção do texto resultante da interpretação dos dados, que tem como requisito principal responder de forma clara e fundamentada às questões de pesquisa.

Neste estudo, procurei analisar os dados segundo estas fases. Por isso, comecei por ler várias vezes o conteúdo recolhido através das técnicas referidas, retirei o essencial, organizei a informação, categorizei-a, e por fim, construí a narrativa resultante desta análise.

Para analisar quais as modificações efetuadas nos textos, aquando da revisão, baseei-me nas categorias utilizadas por Santana (2007) e adaptei-as. Estas estão divididas em quatro operações de modificação e em cinco níveis linguísticos.

Assim sendo, no que respeita ao tipo de operações realizadas para proceder às modificações, considere as seguintes categorias de análise: adições, supressões, substituições e deslocamentos. Por sua vez, em relação aos níveis linguísticos das modificações, considere os seguintes: semântico, morfossintático, pontuação, lexical e ortográfico. Em síntese, apresenta-se, em seguida, cada uma das categorias.

Quadro 1 – Tipo de operações: definição das categorias de análise

Tipo de operações			
Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Juntar palavras, expressões, frases ou sinais de pontuação.	Suprimir palavras, expressões, frases ou sinais de pontuação.	Substituir palavras, expressões, frases ou sinais de pontuação, por outro(a)s.	Deslocar palavras, expressões ou frases para outro local do texto.

Quadro 2 – Nível linguístico: definição das categorias de análise

Nível linguístico	Definição
Semântico	Adição, supressão, substituição ou deslocamento de palavras ou expressões que modificam o sentido das frases e do texto.
Morfossintático	Adição, supressão, substituição ou deslocamento de palavras ou expressões que modificam as estruturas gramaticais das frases.
Pontuação	Adição, supressão ou substituição de sinais de pontuação ou ainda substituição de conectores por sinais de pontuação.
Lexical	Substituição de palavras por outras, sinónimas.
Ortográfico	Correção dos erros ortográficos.

Posto isto, construí o quadro abaixo apresentado, conjugando os níveis linguísticos com o tipo de operações efetuadas em cada um deles. Deste modo, organizei e sintetizei as modificações operadas nos textos, conforme se apresenta no quadro seguinte.

Quadro 3 – Análise das modificações operadas nos textos

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico				
Morfossintático				
Pontuação				
Lexical				
Ortográfico				

O quadro apresentado serviu para incluir as produções textuais de cada um dos alunos na sua versão final, que denominei “textos melhorados”. A partir da análise ao quadro consegui compreender quais as alterações que os alunos realizaram nos seus textos, analisei-as quantitativamente, e comparei resultados entre os elementos da amostra. Também tive em conta as notas de campo elaboradas no momento da revisão, o que me permitiu não só, incluir mais detalhes do processo, como também compreender e analisar as ações dos alunos, isto é, registar a dinâmica das revisões. Assim, o resultado da análise será baseado tanto nos referidos quadros, como nas notas de campo que os complementam.

Para analisar as entrevistas, recorri ao seu registo no suporte áudio, e após transcrevê-lo, analisei detalhadamente as respostas dos alunos. Foi a partir desta análise descritiva que elaborei o texto, cujo objetivo, tal como já referido, se centrou em perceber o modo como os alunos encararam o processo de revisão dos textos, e se a prática respetiva foi ou não significativa para as suas aprendizagens.

3.5. Dispositivos e procedimentos de intervenção

A implementação do projeto de investigação foi desenvolvida ao longo de 6 semanas, de 18 de novembro de 2013 a 13 de janeiro de 2014. Contudo, a intervenção ocorreu apenas em três dias da semana, de segunda a quarta-feira, período pré-estabelecido para a concretização do estágio. Assim, ao longo destes três dias, eu e a minha colega de estágio fomos responsáveis por lecionar os conteúdos das diferentes áreas curriculares, nos quais integramos as atividades a desenvolver em torno dos projetos de investigação.

No que respeita a este projeto, e tendo em conta o objetivo de investigação, trabalhei a área curricular de Língua Portuguesa. Para isso, planeiei atividades de

escrita que me permitissem investigar o processo de revisão, e, em regra, a implementação decorreu da seguinte forma: em cada semana de intervenção, à segunda-feira, foi pedido ao grande grupo, a realização de uma atividade diferente de produção escrita. Desta produção resultou a primeira versão dos textos, os quais denominei “textos originais”. Partindo destes, e em momentos específicos do dia – períodos de estudo autónomo em sala de aula – foram realizadas revisões da primeira versão de cada texto produzido pelos alunos. Esta revisão originou a versão final, que denominei “textos melhorados”. Por isso, é importante referir que tanto o momento de textualização como o de revisão ocorreram semanalmente, embora as revisões na sua totalidade nem sempre tenham ocorrido no mesmo dia. Isto porque, foi a primeira vez que os alunos realizaram tarefas de revisão de textos, logo, necessitaram de mais tempo e mais apoio para as concretizar. Assim sendo, um período do dia dedicado ao trabalho autónomo na sala de aula nem sempre se mostrou suficiente, pelo que, eu e a minha colega de estágio reformulámos as planificações, e, de acordo não só, com as tarefas do projeto de investigação, mas também com os conteúdos programáticos a lecionar, organizámos a intervenção.

Para concretizar a investigação foi proposto um conjunto de atividades de escrita à turma. Estas surgiram enquadradas nas planificações semanais, e por isso tiveram diferentes temas, consoante o trabalho a decorrer em sala de aula. Para conceber as atividades foram efetuadas pesquisas com recurso a materiais didáticos de apoio aos professores, incluindo algum material disponibilizado pela professora cooperante. No que respeita ao enquadramento no Programa de Português do Ensino Básico, relativo ao 1.º Ciclo, as atividades de escrita foram planificadas tendo em conta a contemplação dos diferentes descritores de desempenho aplicados à competência específica da escrita (1.º e 2.º Anos). São eles: (i) redigir textos: respeitando as convenções gráficas e ortográficas e de pontuação; evitando repetições; (ii) escrever pequenas narrativas; (iii) elaborar uma descrição; (iv) rever os textos, com apoio do professor: identificar erros; acrescentar, apagar, substituir informação; reescrever o texto; expandir o texto.

A investigação foi iniciada através de um diálogo com os alunos acerca dos exercícios de produção textual desenvolvidos até então com a professora cooperante. Este diálogo teve como grande objetivo envolver os alunos no projeto que iria ser desenvolvido. Por isso, foi-lhes explicado que durante um período de tempo previamente delineado, ser-lhes-ia pedido que produzissem textos sobre diferentes temas, à semelhança do que já haviam feito. Foi-lhes também explicado que, após essa produção, um grupo de apenas seis alunos iria trabalhar comigo os seus textos, pois, dado o curto espaço de tempo disponibilizado para a realização do estágio, tornava-se

impossível trabalhar com todos. Deste modo, e consoante as diretrizes estabelecidas e acordadas com a turma, foi realizada a primeira atividade de produção textual do projeto de investigação, e conseqüentemente, a primeira atividade de revisão.

Todas as atividades de escrita foram introduzidas da mesma forma, sendo que, em primeiro lugar, foram distribuídos os enunciados. Em segundo lugar, os mesmos foram lidos por mim, em voz alta, com o objetivo de esclarecer eventuais dúvidas e em simultâneo, expor os objetivos da tarefa e exemplificar os conteúdos a incluir no texto, etapa que corresponde à planificação. Por último, os alunos deram início à textualização, na qual intervim apenas no esclarecimento de pequenas dúvidas que não interferissem com o modo de organização e escrita dos textos de cada um.

Quanto às atividades propostas, a primeira e a segunda tarefa foram apresentadas com o intuito de trabalhar os conectores textuais. Esta proposta surgiu da necessidade de melhorar os textos dos alunos, pois, segundo análise a trabalhos realizados anteriormente - efetuada quer por mim, quer pela professora cooperante - foi possível verificar algumas repetições de palavras, nomeadamente do conector “e”. Assim, estas duas tarefas consistiram na apresentação de uma sequência de diferentes imagens como indutor textual, e foi sugerido aos alunos que as descrevessem (ver Anexos 1 e 2 – Enunciado da 1.ª tarefa; Enunciado da 2.ª tarefa).

A primeira sequência era centrada na importância da plantação de árvores e dos benefícios que estas podem trazer para o nosso dia-a-dia, e a segunda era centrada na fábula “a lebre e a tartaruga”. As duas sequências foram retiradas de material didático fornecido e concebido pela professora cooperante. Para reforçar o trabalho, o espaço disponibilizado para a escrita do texto apresentava alguns conectores, nomeadamente no início e no fim. Foi, também, distribuída a cada um dos alunos uma tabela, com uma lista de conectores possíveis de utilizar nos textos. Este material foi, igualmente, cedido e concebido pela professora cooperante (ver Anexo 3 – Tabela de apoio à escrita: conectores).

A terceira tarefa teve como objetivo dar continuidade ao indutor utilizado até então - texto a partir de imagem. Assim, e após algumas pesquisas no material didático¹, foi escolhida a reprodução de um quadro da pintora Paula Rego (ver Anexo 4 - Enunciado da 3.ª tarefa), por ser visualmente muito apelativo à imaginação, e em simultâneo, por permitir observar o que cada aluno iria interpretar e escrever sobre a mesma pintura.

¹ Cujas fontes se mantiveram as mesmas das 1ª e 2ª tarefas, apresentadas anteriormente.

Previamente, de modo a introduzir a tarefa, foi apresentada de forma breve a biografia da pintora, assim como algumas das suas obras (inclusive a obra que constava no enunciado da tarefa). Após um diálogo em grande grupo, onde os alunos tiveram oportunidade de partilhar a sua opinião sobre os quadros, e expor as suas dúvidas, foi-lhes solicitado que realizassem a tarefa de produção textual.

A quarta tarefa surgiu enquadrada na época natalícia, após a quadra ter sido trabalhada com a turma. Os seis alunos foram questionados acerca do modo como passavam a quadra, e do que gostavam de fazer. Compreendi que possuíam um interesse especial pela figura do Pai Natal. Assim, surgiu a proposta de construírem um texto sobre esta figura de referência natalícia e sobre os seus desejos para esta quadra (ver Anexo 5 – Enunciado da 4.^a tarefa).

A quinta tarefa foi realizada após a leitura e exploração da fábula “A cigarra e a formiga” - trabalho concretizado pela minha colega de estágio - onde se constatou, no momento de pós-leitura, que tanto a cigarra como a formiga eram animais muito diferentes. Assim, a proposta de trabalho consistiu em levar os alunos a pensar e escrever sobre o seu animal preferido. As diretrizes do exercício versaram a justificação da escolha, e a referência a algumas das características do animal escolhido (ver Anexo 6 – Enunciado da 5.^a tarefa).

A sexta tarefa, e última, teve como tema a estação do ano em que nos encontrávamos: o inverno. Após a leitura e exploração de alguns textos sobre o tema - presentes no manual de Língua Portuguesa e outros fornecidos pela professora cooperante - foi pedido aos alunos que escrevessem um texto sobre o tema, tendo por base a seguinte diretriz: “O que sabes sobre o inverno? Gostas desta estação do ano? Escreve o texto e dá a tua opinião.” (ver Anexo 7 – Enunciado da 6.^a tarefa).

O trabalho de revisão de textos foi concretizado, como já referido, após a realização de cada uma das tarefas de produção textual anteriormente descritas, com os seis alunos selecionados. Ao iniciar as revisões, foi explicado a cada um dos alunos que iriam trabalhar os textos que escreveram, individualmente, com o meu apoio, no sentido de melhorá-los. O procedimento adotado para a realização das revisões manteve-se igual no decorrer da investigação, e foi previamente explicado aos alunos. Em primeiro lugar, os alunos começariam por ler os seus textos, os “textos originais”. Esta primeira leitura teria como propósito detetar eventuais aspetos a melhorar, como por exemplo, erros ortográficos ou de pontuação, e assinalá-los no texto. Após a identificação e reflexão das alterações a efetuar, os alunos procederiam à reescrita do

mesmo, na sua versão final. A folha cedida para registo do texto melhorado pode ser consultada no anexo 8 – Ficha de registo do texto melhorado.

Neste trabalho, o meu papel traduziu-se na prestação de apoio aos alunos, sempre que necessário, procurando orientá-los no processo de revisão, isto é, explicar-lhes o que deveriam fazer para rever. Para isso, conversei com eles e ajudei-os a refletir sobre o que tinham escrito e o que poderiam ou não, aperfeiçoar. Esta proximidade permitiu que, em simultâneo, conseguisse observar e registar a dinâmica das revisões, através das notas de campo.

Contudo, e apesar de intervir na revisão, procurei não influenciar na decisão de quais os aspetos que, na minha opinião, poderiam ou deveriam ser alterados, pois deixei essa reflexão para cada um dos alunos. Desta forma, tornaria fidedignos os dados recolhidos. Após as três primeiras semanas, e depois de os alunos estarem familiarizados com os principais procedimentos executados na revisão, decidi construir um guião de apoio, com o objetivo de tornar os alunos mais autónomos no decorrer desta tarefa (ver Anexo 9 – Guião de apoio à revisão dos textos). O guião foi posteriormente fotocopiado e acompanhou as revisões das semanas seguintes, pois permitiu aos alunos o registo dos procedimentos que iam executando enquanto reviam.

Terminadas as tarefas, foi realizada uma entrevista a cada um dos alunos que participaram na atividade de revisão dos textos. O guião da entrevista (ver Anexo 11 – Guião da entrevista aos alunos) foi, como já referido, previamente pensado para ter como finalidade clarificar o que os alunos aprenderam e compreender de que modo o trabalho desenvolvido foi significativo. Ou seja, perceber se os alunos consideravam que de algum modo tinham, ou não, melhorado a sua escrita. Para isso, pedi-lhes que refletissem sobre tudo o que foi feito e que explicitassem o que acharam, e em simultâneo, registei tudo o que referiram. A análise de conteúdo realizada aos dados obtidos provenientes das entrevistas, será, também, objeto de explicitação no capítulo seguinte.

Capítulo 4

Descrição e interpretação da intervenção

Este quarto capítulo inclui a descrição e análise dos dados recolhidos, aquando da implementação do projeto de investigação, cujo foco recai sobre a revisão. Em primeiro lugar, é apresentada uma visão global das principais modificações efetuadas aos textos provenientes das sessões de revisão, através de um quadro síntese, e, posteriormente, são especificadas segundo os níveis linguísticos considerados e respetiva ordem de incidência. Por último, são expostas as conceções dos alunos sobre a importância desta tarefa para a aprendizagem da escrita.

4.1. A revisão em análise

Tal como referido, de seguida encontram-se os dados relativos à análise das revisões textuais efetuadas ao longo da investigação. É importante referir que tendo em conta o número de textos analisados, os dados obtidos foram extensos, pelo que aqui se apresentam apenas os quadros de análise quantitativa, tanto dos níveis linguísticos, como das operações de modificação em que os alunos mais se centraram para realizar a revisão dos seus textos. Todavia, os quadros de análise detalhada podem ser consultados no anexo 10 – Quadros de análise às modificações operadas nos textos. Logo após a apresentação do quadro síntese, encontra-se a narrativa interpretativa dos dados obtidos.

Para apresentar os dados, optei por designar os alunos pelas suas iniciais – J. A., H., R.P., L., R.F. – como forma de preservar o seu anonimato. No quadro seguinte é possível observar a correspondência atribuída entre cada aluno e o respetivo nível de produção escrita que segundo já anteriormente referido, a categorização por níveis corresponde a uma atribuição feita pela professora cooperante.

Quadro 4 – Correspondência aluno/nível de produção escrita

Aluno J. – nível fraco	Aluno R.P. – nível fraco
Aluno A. – nível médio	Aluna L. – nível médio
Aluno H. – nível elevado	Aluno R.F. – nível elevado

A análise quantitativa aos dados anteriormente referenciados deu origem ao quadro síntese seguinte.

Quadro 5 – Total das modificações realizadas aos textos segundo os níveis linguísticos e o tipo de operações

Nível linguístico	Tipo de operações				
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento	Total
Semântico	35	5	10	2	52
Morfossintático	11	12	6	1	30
Pontuação	12	3	2	-	17
Lexical					12
Ortográfico					40

Partindo desta informação e segundo uma análise global, é possível concluir que os níveis linguísticos em que os alunos registaram um maior número de alterações aos textos, foram, por ordem decrescente de incidência: o nível semântico, o nível ortográfico, o nível morfossintático, a pontuação e o nível lexical. Quanto ao tipo de operações efetuadas para proceder às respetivas alterações, a mais executada foi a adição. No caso dos níveis semântico e pontuação, e, no nível morfossintático foram as operações de adição e supressão de informações. A menos executada foi o deslocamento, em todos os níveis linguísticos.

É importante referir que a análise recaiu apenas sobre as modificações realizadas pelos alunos, e que foram registadas nos quadros. Existiram ainda, outras alterações que foram realizadas, apenas, por minha indicação, pelo que não se tornaram relevantes para a investigação. Foi o caso da ortografia, em que alguns erros não foram reconhecidos pelos alunos, e também da pontuação, em que foram introduzidas as regras do discurso direto na narrativa, por os alunos, até então, não as dominarem. Nas duas primeiras tarefas de escrita, foram ainda realizadas modificações no que respeita à introdução de conetores textuais, devido ao objetivo inicial das tarefas, que consistia em trabalhá-los. Todavia, e uma vez mais, como algumas das alterações a este nível foram efetuadas por minha indicação, também não fizeram parte da análise.

Assim, e de forma a obter uma análise mais detalhada dos resultados acima expostos, apresentam-se, de seguida, organizados segundo os níveis linguísticos em análise.

- **Semântico**

Este foi o nível linguístico que registou o maior número de alterações nos textos. Por outras palavras, as modificações efetuadas nos textos, aquando da revisão, foram maioritariamente alterações semânticas. Já a operação de modificação mais executada neste nível foi a adição, que se traduziu no acréscimo de informação nos textos. A adição foi efetuada sobretudo por meio de expressões que modificaram e aperfeiçoaram o sentido das frases e, conseqüentemente, o sentido dos respetivos textos dos alunos. São exemplos das referidas alterações as seguintes adições, retiradas dos diferentes textos e conseqüentes sessões de revisão:

- 1) “Mais tarde, a lebre acordou e correu.” (linha 6, texto original) /”Mais tarde a lebre acordou e correu para a meta.” (linhas 6-7, texto melhorado) – excertos retirados dos textos da 2.^a tarefa de escrita e revisão do aluno J., (Anexo 18);
- 2) “...e há um menino de camarão.” (linhas 2-3, texto original) /”Há um menino vestido de camarão.” (linhas 3-4, texto melhorado) – excertos retirados dos textos da 3.^a tarefa de escrita e revisão do aluno A., (ver Anexo 23);
- 3) “...à Fani uma mala.” (linha 3, texto original) /”...à Fani deu uma mala.” (linha 3, texto melhorado) – excertos retirados dos textos da 4.^a tarefa de escrita e revisão da aluna L., (ver Anexo 30);
- 4) “É muito pesado e tem pelo farto.” (linhas 12-13, texto original) /”É um animal selvagem e é muito pesado e tem pelo farto.” (linhas 8-9, texto melhorado) – excertos retirados dos textos da 5.^a tarefa de escrita e revisão do aluno R.F., (ver Anexo 34).

Apesar das modificações terem sido operadas fundamentalmente através da adição, também existiram modificações efetuadas através das restantes operações em análise – supressão, substituição e deslocamento. Tal é possível ser comprovado, pelos exemplos seguintes registados para cada uma das operações referidas:

- 5) Supressão: “Finalmente as duas árvores cresceram e o menino deitou-se na cama” (linhas 10-11, texto original) /”Finalmente o menino deitou-se na cama.” (linha 8, texto melhorado) – excertos retirados dos textos da 1.^a tarefa de escrita e revisão do aluno R.P., (ver Anexo 17);
- 6) Substituição: “...não é raro encontrar nos Himalaias e no Polo Norte.” (linha 3, texto original) / “Existem muitas nos Himalaias e no Polo Norte.” (linha 3, texto melhorado) – excertos retirados dos textos da 5.^a tarefa de escrita e revisão do aluno H., (ver Anexo 33);

- 7) Deslocamento: “Sim é o que não posso dizer...” (linha 4, texto original) /”Sim. O que é não posso dizer...” (linha 5, texto melhorado) – excertos retirados dos textos da 4.^a tarefa de escrita e revisão do aluno J., (ver Anexo 26);

O reconhecimento do que era necessário modificar foi realizado por meio da leitura, embora, por vezes, alguns alunos tenham recorrido ao meu apoio para realizar as alterações. É o caso do aluno J., cuja procura de apoio para a modificação a realizar é visível na seguinte nota de campo, redigida na sessão de revisão da 1.^a tarefa de escrita, (ver Anexo 13), cuja frase que sofreu alteração foi a seguinte: “Até que cresceu e o João tocou.” (linha 4).

- 8) Aluno - (enquanto lia): “Tocou...tocou na árvore! Falta “na árvore”. Não é Ana?” (nota de campo, 20-11-13).

Também o aluno R.P. procurou apoio para a modificação a realizar, tal como se encontra registado na seguinte nota de campo, redigida na sessão de revisão da mesma tarefa (ver Anexo 16):

- 9) Aluno - “Eu escrevi que o menino estava a plantar só uma árvore. Mas ele plantou outra... posso escrever “e a seguir plantou outra árvore”, não posso?” (nota de campo, 20-11-13).

Posto isto, a frase: “Um dia um menino estava a plantar uma árvore.” (linhas 1-2), ficou: “Um dia um menino estava a plantar uma árvore e a seguir plantou outra árvore.” (linhas 1-3).

Ao analisar este nível linguístico, torna-se evidente que, apesar dos alunos terem procedido às modificações de natureza semântica por iniciativa própria, nalguns casos foram desencadeadas devido à interação estabelecida entre mim e eles, uma vez que, ao adotar uma postura de apoio à revisão, incentivei-os a refletir sobre o que escreveram nos seus textos. Tal como referido no enquadramento teórico, o papel do professor é o de interagir e incentivar os alunos para esta complexa tarefa, pois, sozinhos, os alunos nem sempre conseguem determinar quais as alterações a fazer ou a selecionar as melhores estratégias de melhoramento. Foi, nomeadamente o caso da aluna L., que na sessão de revisão da 2.^a tarefa de escrita, (ver Anexo 21), decidiu que teria de fazer uma alteração na frase “A lebre disse que é para fazer agora.” (linha 4, texto original), pois, segundo ela, “não se percebe muito bem” (nota de campo, 26-11-13). Porém, mostrou algumas dúvidas no que respeita à melhor forma de alterá-la. Assim, e após um diálogo comigo, chegou à conclusão que seria melhor substituir a frase pela seguinte: “A lebre queria começar a correr.” (linha 4, texto melhorado). O mesmo

aconteceu com o aluno A., que adotou uma postura crítica ao longo das sessões de revisão, pois questionou com frequência o que escreveu, e debruçou-se sobre a procura de estratégias de melhoramento. Nas seguintes notas de campo redigidas nas sessões de revisão da 2.^a e 4.^a tarefas de escrita (ver Anexos 19 e 27) respetivamente, é possível observar essa postura.

Na sessão de revisão da 2.^a tarefa, a frase: “A lebre de repente ficou em primeiro.” (linha 6), foi substituída pela seguinte: “A lebre de repente ultrapassou a tartaruga.” (linhas 5-6), na sequência deste diálogo:

10) Aluno - (enquanto lia): “*A lebre de repente ficou em primeiro.*” (pausa) “Esta não se percebe...”

Eu – “Porque é que dizes que não se percebe?”

Aluno – “Porque só escrevi em primeiro...”

Eu – “Então precisas de completar! Ficou em primeiro...”

Aluno – “Ela ficou em primeiro lugar. E foi porque ultrapassou a tartaruga!”

Eu – “Boa! Podes modificar a frase com essa nova informação.”

(nota de campo, 27-11-13)

Por sua vez, na sessão de revisão da 4.^a tarefa, a frase “No meu sonho eu pensava que o Pai Natal era magro e eu pedi duas prendas.” (linhas 1-2), foi expandida, através do acréscimo da expressão “quando o vi”, na sequência do seguinte diálogo, por mim, iniciado:

11) Eu – “Aqui escreveste: “...que o Pai Natal era magro e eu pedi duas prendas.”, mas não referes quando é que pediste as prendas...”

Aluno – “Pois...mas pedi quando o vi, claro.” (após refletir) “É melhor escrever assim: “No meu sonho pensava que o Pai Natal era magro e quando o vi pedi duas prendas.” Está melhor?”

(nota de campo, 11-12-13)

Também o aluno H., e o aluno R.F., ambos no nível elevado de produção escrita, mostraram-se críticos sobre aquilo que escreveram, pois, após refletirem, procederam a modificações relevantes nos seus textos. Encontram-se, de seguida, duas notas de campo redigidas nas sessões de revisão da 4.^a tarefa do aluno H., e da 6.^a tarefa do aluno R.F., respetivamente.

A frase: “Pai Natal dá-me uma PS3 – disse eu” (linha 5), retirada da 4.^a tarefa de escrita do aluno H., (ver Anexo 28), foi substituída pela seguinte: “Pai Natal dá-me uma PS3? – perguntei eu.” (linha 5). Esta modificação surgiu após o aluno considerar que se fez uma pergunta, deveria colocar “perguntei” e não “disse”. Eis a reflexão que deu origem à conclusão:

12) Aluno – “Eu escrevi “disse eu”, mas não é. É “perguntei eu”, porque estou a fazer uma pergunta.”

Eu – “Então assim sendo, como é que fica a frase?”

Aluno – “Vou escrever “perguntei eu.”, faz mais sentido.”

(nota de campo, 11-12-13)

No exemplo referente ao aluno R.F., a frase: “Os dias são mais curtos e as noites mais longas.” (linha 8), retirada da 6.^a tarefa de escrita, (ver Anexo 37), foi expandida pelo acréscimo da expressão “no inverno”, ficando: “No inverno os dias são mais curtos e as noites mais longas.” (linha 9). Esta modificação surgiu após o aluno considerar que, acrescentar “no inverno” no início da frase, torná-la-ia mais completa, porque, segundo ele: “se estou a falar do inverno é melhor escrever assim para não confundir.” (nota de campo, 15-1-14). Ainda sobre esta tarefa, é significativo referenciar que, ao rever, o aluno optou por acrescentar uma frase sobre o vestuário típico da estação, fazendo referência ao uso de chapéus-de-chuva quando chove. Quando o questionei sobre a alteração, o mesmo justificou argumentando o seguinte: “é importante escrever sobre o chapéu-de-chuva, porque no inverno chove muito.” (nota de campo, 15-1-14).

Em suma, e tendo por base os vários exemplos que fui evidenciando, posso concluir que o contributo da revisão dos textos a nível semântico se centrou na melhoria do sentido e do significado das frases, tornando-as mais claras, e mais completas. Para proceder a algumas das alterações registadas, o meu apoio foi essencial, não só, pelo reforço e pelo incentivo à reflexão, mas também pela ajuda na procura da melhor forma de efetuá-las.

- **Ortográfico**

A ortografia foi o segundo nível linguístico que registou o maior número de alterações nos textos, ou seja, a ortografia foi outro dos aspetos que, nas revisões, mereceu uma atenção significativa por parte dos alunos. Ao debruçarem-se sobre a correção dos erros ortográficos, a leitura teve, uma vez mais, lugar de destaque no reconhecimento dos erros, porque, ao lerem, os alunos sentiram dificuldades em

pronunciar corretamente algumas palavras. Foi o caso, por exemplo, de palavras como: “barco” em vez de “branco”, “acodou” em vez de “acordou”, “proque” em vez de “porque”, “cutos” em vez de “curtos” ou “mi” em vez de “mim”, entre outras.

Por norma, os alunos corrigiram autonomamente as palavras, identificando as letras que teriam de adicionar ou modificar. Em baixo, apresentam-se alguns exemplos registados durante as várias sessões de revisão.

1) Aluna L. - (enquanto lia): “... *mais cu...tos*. (pausa) É “curtos”, falta o “r”!”

(nota de campo, 16-1-14)

2) Aluno A. – “Escrevi “agasalhamos”? (pausa) é “agasalharmos”, falta o “r”!”

(nota de campo, 16-1-14)

3) Aluno H. – “Ah! Aqui escrevi “muinto”, mas está mal. Tenho de apagar o “n”.”

(nota de campo, 20-11-13)

4) Aluna L. – (ao olhar para a frase, após pausa na leitura): “Eu encontrei um erro! “Muitos” é com “u” e não com “o”! “

(nota de campo, 8-1-14)

Porém, algumas palavras suscitaram dúvidas, pelo que intervim para ajudar no seu esclarecimento. Em baixo, apresentam-se mais alguns exemplos que demonstram esta afirmação.

5) Aluno J. – (enquanto lia): “Quado? É: quando.”

Eu – “Pois é. Então como podes corrigir?”

Aluno J. – “Falta o “n” ou “m”... não sei bem, são muito parecidos!”

Eu – “É o “n”!”

(nota de campo, 8-1-14)

6) Aluno R.P. – “Escrevi “gerade”, mas eu queria dizer grande! Acho que não está bem.” (após refletir) “Falta o “n”, não falta?”

Eu – “Falta. Mas também tens de apagar o primeiro “e”. Está a mais.”

(nota de campo, 8-1-14)

7) Aluno A. – “Ana, “osamos” é com “u”? Escrevi com “o”...”

Após analisar estes exemplos, concluiu que apesar das dificuldades apresentadas, a revisão dos textos contribuiu para os alunos reconhecerem os erros, refletirem sobre eles, e corrigirem-nos.

- **Morfossintático**

O nível morfossintático foi o terceiro nível linguístico que registou o maior número de alterações, o que significa que após os aspetos relativos à semântica e à ortografia, ao reverem, os alunos centraram-se nos aspetos gramaticais dos seus textos.

Em relação às operações de modificação mais realizadas para proceder às respetivas alterações, foram a adição e a supressão. Estas ações foram efetuadas sobretudo por meio de letras ou palavras, no primeiro caso adicionadas, no segundo, suprimidas, que modificaram apenas as estruturas gramaticais das frases, sem alterar o sentido das mesmas, e sem alterar o sentido dos textos.

As alterações mais relevantes, por um lado, incidiram no reconhecimento, e posterior aperfeiçoamento, de erros de concordância nas estruturas das frases. Esta afirmação pode ser constatada pelos seguintes exemplos:

- 1) “De seguida ele plantou outra árvores.” (linha 3, texto original) / “De seguida ele plantou outra árvore.” (linha 3, texto melhorado) – excertos retirados da 1.ª tarefa de escrita e revisão do aluno H., (ver Anexo 16);
- 2) “...a abanar as mão.” (linha 1, texto original) / “...a abanar as mãos.” (linha 1, texto melhorado) – excertos retirados da 3.ª tarefa de escrita e revisão do aluno R.P., (ver Anexo 24);
- 3) “...com os seus amigo” (linha 7, texto original) / “...com os seus amigos” (linha 6, texto melhorado) – excertos retirados da 4.ª tarefa de escrita e revisão da aluna L., (ver Anexo 30);
- 4) “...são afiado” (linha 5, texto original) / “...são afiados” (linha 4, texto melhorado) – excertos retirados da 5.ª tarefa de escrita e revisão do aluno A. (ver Anexo 32).

Por outro lado, recaíram sobre a supressão de palavras e expressões, repetidas nas frases. Em baixo, encontram-se alguns exemplos.

- 5) “...João Ribeiro e teve uma ideia e plantou uma árvore.” (linha 3, texto original) / “...João teve uma ideia e plantou uma árvore.” (linhas 1-2, texto

melhorado) – excertos retirados da 1.^a tarefa de escrita e revisão do aluno J., (ver Anexo 13);

- 6) “Também saltamos para as para as poças...” (linha 7, texto original) / “Também saltamos para as poças...” (linha 7, texto melhorado) – excertos retirados da 6.^a tarefa de escrita e revisão do aluno R.P., (ver Anexo 36);

Foi possível verificar, ainda, a omissão do sujeito nas seguintes frases:

- 7) “Depois ele regou as árvores...” (linha 4, texto original) / “Depois regou as árvores...” (linha 4, texto melhorado) – excertos retirados da 1.^a tarefa de escrita e revisão do aluno A., (ver Anexo 14);
- 8) “Eu acho que é um circo...” (linha 7, texto original) / “Acho que é um circo...” (linha 7, texto melhorado) – excertos retirados da 3.^a tarefa de escrita e revisão do aluno R.F., (ver Anexo 25).

Ainda que em menor número, existiram, igualmente, modificações operadas através das ações de substituição e deslocamento de informações. Em baixo, encontra-se um exemplo de cada uma das operações.

- 9) Substituição: “...ele [o cão] olho para nós” (linha 4, texto original) / “...ele olha para nós” (linha 3, texto melhorado) – excertos retirados dos textos da 5.^a tarefa de escrita e revisão do aluno J., (ver Anexo 31);
- 10) Deslocamento: “Nesse dia o Tomás pediu a cama de rede à mãe.” (linha 11, texto original) / “Nesse dia o Tomás pediu à mãe a cama de rede.” (linha 8, texto melhorado) – excertos retirados dos textos da 1.^a tarefa de escrita e revisão do aluno H., (ver Anexo 15).

Em suma, e partindo dos exemplos acima apresentados, a nível morfossintático, a revisão contribuiu para melhorar a estrutura gramatical das frases e, conseqüentemente, dos textos. As melhorias incidiram fundamentalmente sobre o aperfeiçoamento da concordância entre as estruturas das frases – inserindo ou suprimindo letras nas palavras – e, sobre a supressão de palavras e expressões repetidas ou desnecessárias, nas mesmas.

- **Pontuação**

A pontuação foi o quarto nível linguístico a registar o maior número de alterações, aquando das revisões textuais. Ou seja, ao reverem, os alunos modificaram os sinais de pontuação dos seus textos, o que neste caso, ocorreu maioritariamente através da

adição de sinais, sobretudo do ponto final e da vírgula. Estes dois sinais de pontuação, na maior parte dos casos, foram substituir o conector “e”, que tal como referido no enquadramento teórico, numa primeira fase de aprendizagem da escrita é o conector mais utilizado pelos alunos, para acrescentar novas e sucessivas informações nas frases. De seguida, encontram-se alguns exemplos.

No primeiro, é possível verificar um dos casos em que ocorreu a substituição do conector “e” por uma vírgula:

- 1) “O Tomás esperou e esperou e esperou muito tempo.” (linha 5, texto original) / “O Tomás esperou, esperou e esperou muito tempo.” (linha 5, texto melhorado) – excertos retirados dos textos da 1.ª tarefa de escrita e revisão do aluno H., (ver Anexo 15).

A mesma alteração repetiu-se na 6.ª sessão de revisão, mas aplicada ao texto em questão:

- 2) “O tempo é frio e faz chuva e faz neve.” (linha 3, texto original) / “O tempo é frio, chove e faz neve.” (linha 5, texto melhorado) – excertos retirados dos textos da 6ª tarefa de escrita e revisão do aluno H., (ver Anexo 35).

O aluno efetuou estas modificações porque, nas suas palavras: “repeti muitas vezes “e””; “não está bem assim”. (notas de campo, 20-11-13; 14-1-14), por isso decidiu optar pela vírgula, ao justificar: “assim fica melhor.”; “está mais correto.” (notas de campo, 20-11-13 e 16-1-14).

No segundo exemplo, retirado também da primeira tarefa, mas referente ao aluno R.F., em vez da substituição do conector pela vírgula, assistiu-se à sua substituição pelo ponto final:

- 3) “Finalmente já tinham crescido as árvores e o Félix...” (linhas 9-10, texto original) / “Finalmente já tinham crescido.” (linha 9, texto melhorado) – excertos retirados dos textos da 1.ª tarefa de escrita e revisão do aluno R.F., (ver Anexo 17).

Aqui, o aluno justificou a adição do ponto final, porque a frase tinha terminado e ia começar outra, “que era diferente”. (notas de campo, 19-11-13).

Também o aluno A, efetuou uma modificação deste tipo, ao adicionar um ponto final na segunda frase, ou seja, na frase do texto melhorado. Eis o excerto:

- 4) “A menina tem a cara azul e o cabelo também e há um menino...” (linhas 2-3, texto original) / “A menina tem a cara azul e o cabelo também. Há um

menino...” (linhas 3-4, texto melhorado) – excertos retirados dos textos da 3.ª tarefa de escrita e revisão do aluno A., (ver Anexo 22);

Foi possível observar, ainda, outros casos em que o ponto final foi introduzido em frases que estavam demasiado extensas, sem qualquer pontuação, e que foram deste modo reconhecidas, quando os alunos as leram.

Apesar de não terem existido casos de deslocamento de pontuação, verificaram-se dois casos da sua substituição. No primeiro, o ponto de exclamação foi substituído pelo ponto final:

- 5) “Fiquei de boca aberta!” (linha 4, texto original) / “Fiquei de boca aberta.” (linha 4, texto melhorado) – excertos retirados dos textos da 4.ª tarefa de escrita e revisão do aluno H., (ver Anexo 28).

No segundo, a vírgula foi substituída pelos dois pontos, no início de uma enumeração:

- 6) “As cores são várias, rosa, verde, amarelo, azul...” (linhas 3-4, texto original) / “As cores são várias: rosa, verde, amarelo, azul...” (linhas 3-4, texto melhorado) – excertos retirados dos textos da 3.ª tarefa de escrita e revisão do aluno R.P., (ver Anexo 24)

Em suma, e tendo em conta os exemplos acima apresentados, neste nível linguístico os alunos procederam, maioritariamente, à adição de dois sinais de pontuação, em particular - o ponto final e a vírgula – que foram suprimir a repetição do conector textual “e”. No geral, com as operações de modificação aqui registadas, os textos melhoraram e enriqueceram do ponto de vista desta unidade linguística.

- **Lexical**

O nível linguístico que registou o menor número de alterações nos textos foi o lexical. Este nível correspondia à ação de substituir palavras por outras, que fossem sinónimas.

Os exemplos aqui registados demonstram que as substituições efetuadas foram diminuir palavras repetidas, uma vez que, foram substituir nomes por pronomes, ou o inverso. Em baixo, encontram-se exemplos desta afirmação.

Na 1.ª sessão de revisão do aluno A., este optou por substituir o pronome pessoal “ele” por “o menino”. Assim sendo, o excerto que sofreu alteração foi o seguinte:

- 1) “Finalmente ele foi-se deitar...” (linha 10, texto original) / “Finalmente o menino foi-se deitar...” (linha 9, texto melhorado). (ver Anexo 14)

O mesmo aconteceu na 5.^a sessão de revisão do aluno J., e cuja alteração foi efetuada neste excerto:

- 2) “Ele não ladra e está na casa da minha avó e do avô” (linha 7, texto original) / “O Dunga não ladra e está na casa da minha avó e do avô.” (linhas 5-6, texto melhorado), (ver Anexo 31);

Nos próximos dois exemplos, verifica-se a situação inversa, ou seja, a substituição do nome por um pronome pessoal.

- 3) “A lebre estava à frente...” (linha 4, texto original) / “Ela estava à frente.” (linha 3, texto melhorado) – excerto retirado da 2.^a tarefa de escrita e revisão do aluno R.P., (ver Anexo 20);
- 4) “O Pai Natal fez um barulho.” (linha 3, texto original) / “Ele fez um barulho...” (linha 2, texto melhorado) – excerto retirado da 4.^a tarefa de escrita e revisão do aluno R.P., (ver Anexo 29);

Também se pode observar, embora em menor número, algumas substituições de palavras por outras, apenas sinónimas, sem ligação entre nomes e pronomes. São exemplos palavras como: “grandes”, substituída por “maiores” – textos da 1.^a tarefa de escrita e revisão do aluno A., (ver Anexo 14); “pessoas”, substituída por “figuras” – textos da 3.^a tarefa de escrita e revisão do aluno J., (ver Anexo 22); “a seguir”, substituída por “depois” – textos da 4.^a tarefa de escrita e revisão da aluna L., (ver Anexo 30).

Em conclusão, a nível lexical, os principais contributos da revisão centraram-se na construção pronominal, e na substituição de palavras, por outras, diminuindo desta forma a repetição de vocabulário nos textos e contribuindo para a melhoria da coesão textual. No que respeita à construção pronominal, esta foi trabalhada, igualmente, através da substituição de palavras sinónimas: os nomes e os pronomes.

Síntese

Em síntese, na análise efetuada aos dados, constata-se que as principais contribuições das revisões textuais para a escrita dos alunos se centraram: (i) na modificação do sentido das frases e dos textos, através, maioritariamente, da expansão dos mesmos com a adição de informações; (ii) no reconhecimento e correção dos erros ortográficos; (iii) no melhoramento das estruturas gramaticais das frases, quer através da adição, quer da supressão de vocábulos; (iv) na adição de sinais de pontuação,

nomeadamente do ponto final e da vírgula; (v) na substituição lexical e consequente diminuição da repetição de palavras, nos textos.

Para reconhecimento do que era necessário modificar, a leitura tornou-se essencial, pois proporcionou diversos momentos de reflexão acerca do que foi escrito nos textos. Por norma, a justificação dada por parte dos alunos para a realização destas alterações incidiu sobre a necessidade de se perceber melhor o que estava escrito, e que, para isso, às vezes era preciso apagar palavras, frases, outras vezes era preciso acrescentar, ou substituí-las. Estas justificações levam-me a considerar que, em geral, os alunos compreenderam o objetivo da revisão. Também foi fundamental o meu apoio na revisão, pois, não só, esclareceu algumas dúvidas e superou algumas dificuldades, como também, desencadeou algumas das ações de melhoramento analisadas, e algumas reflexões sobre os escritos.

4.2. A revisão na perspetiva dos alunos

As entrevistas aos alunos, tal como já referido na metodologia, foram concretizadas após a última sessão de revisão, e foram enquadradas pelo guião que se encontra no anexo 11. A primeira pergunta, de carácter introdutório, visava apurar se os alunos tinham ou não gostado do trabalho realizado em torno da revisão. Todos responderam que sim. Na segunda pergunta, relativa à importância da revisão, os alunos afirmaram que era um trabalho importante, e os argumentos apresentados para responder a esta questão, foram os seguintes:

- “Sim, porque ajudas-me a ter textos limpos e assim tenho menos palavras erradas.” (aluno J);
- “Sim é, porque assim aprendi palavras novas e melhorei a escrever, sem dar erros.” (aluno A);
- “Sim, porque a escola é para aprender e tu ensinaste-me uma maneira divertida de fazer os textos.” (aluno H);
- “Sim. Para quando for um teste já estarmos preparados para os textos... (...) porque sei escrever mais palavras.” (aluno R.P);
- “Sim, para eu aprender a escrever bem.” (aluna L);
- “Sim, porque assim, quanto mais fizermos os textos, vamos melhorando a escrever as palavras.” (aluno R.F).

Na terceira questão, era pedido aos alunos que explicassem, por palavras suas, o que significava a revisão, cuja perspetiva se centrou no aperfeiçoamento da escrita e dos textos. Eis os argumentos apresentados:

- “Estivemos a corrigir os textos e a pôr as palavras bem. Fiquei sem erros!” (aluno J);
- “Estivemos a melhorar os textos que eu fiz porque tinha algumas coisas, como as palavras, que não estavam bem. Em alguns textos faltavam palavras e escrevi palavras novas.” (aluno A);
- “Textos melhorados... que é meter os textos sem erros para não me enganar a escrever as palavras quando precisar delas.” (aluno H);
- “Estivemos a escrever um texto melhor. (...) [ou seja] tirar os erros. Porque no segundo texto, já não me engano. Está tudo bem!” (aluno R.P);
- “Estivemos a fazer muitos textos e a melhorar. (...) Melhorar é corrigir os textos, e escrever sem erros.” (aluna L);
- Estivemos a melhorar os textos. (...) [o que significa] fazer um texto melhor do que já fizemos, e escrever sempre melhor.” (aluno R.F).

A quarta questão tinha como objetivo compreender quais as aprendizagens associadas à revisão, que os alunos enumeravam. No geral, todos reconheceram a importância de ler com atenção os textos para conseguir identificar os aspetos a melhorar, verificar e corrigir os erros ortográficos, evitar escrever palavras repetidas nos textos, e pontua-los. Alguns identificaram a importância de dar um título ao texto, e outros reconheceram uma das convenções básicas da escrita - escrever com letra maiúscula no início das frases. Esta constatação é baseada nos seguintes argumentos apresentados:

- “Devo estar com atenção a ler, para depois ver as palavras que estão mal e pôr as corretas... (...) Também no início da frase pôr a letra maiúscula, e no fim, o ponto final.” (aluno J);
- “Aprendi muitas coisas! Ter atenção a ler os textos e também a escrever os textos que têm de ter um título, pontos finais, vírgulas... Têm de ter letra maiúscula quando se começam as frases, e não podem ter palavras repetidas na mesma frase.” (aluno A);
- “Aprendi a escrever textos, a trabalhar muito mais, e a não repetir muito as palavras...” (aluno H);

- “Tenho de ler o texto com atenção...depois... escrever as frases com letra maiúscula...Ah! E não repetir as mesmas palavras muitas vezes.” (aluno R.P);
- “Aprendi a escrever muitas palavras, e a escrever um texto e o título... E também tenho de estar com atenção a escrever para não dar erros...” (aluna L);
- “Aprendi que tenho de ler o texto com atenção, e ver se tem erros. Tenho de escrever melhor as palavras, que é escrevê-las sem erros, meter os pontos finais, os pontos de interrogação...E...escrever um título no texto.” (aluno R.F).

A última pergunta, diretamente ligada à anterior, questionava os alunos sobre o que pensavam não tornar a errar, tendo em conta o que aprenderam. As respostas coincidiram com os argumentos acima apresentados:

- “Não escrever à pressa e pensar bem, para não ter muitos erros.” (aluno J);
- “As palavras (...) porque vou tentar melhorar a escrever as palavras e ter mais atenção para escrever as palavras bem.” (aluno A);
- “Não devo errar os sinais de pontuação como o ponto de exclamação e o ponto de interrogação... E também pensar no que vou escrever primeiro e só depois escrever, para ficar melhor.” (aluno H);
- “Não vou errar as palavras de outros textos (...) porque já escrevi muitas vezes, e lembro-me.” (aluno R.P);
- “Não vou voltar a errar as palavras. Vou escrever sempre com letra maiúscula quando começo as frases, e escrever os pontos finais. E também não vou repetir as mesmas palavras, vou escrever outras.” (aluna L);
- “Não vou repetir muitas vezes as palavras na mesma frase e no texto. Tenho de pensar noutras palavras diferentes. Também não vou meter “E” no início da frase (...) tenho de começar com letra maiúscula, mas com outras palavras. Esta não é correta.” (aluno R.F).

Este último aluno apontou um argumento até então não mencionado, pois referiu uma regra sintática que para ele foi significativa: não iniciar frases com o conector textual de adição “e”.

Síntese

Em síntese, constata-se que o trabalho realizado em torno da revisão foi do agrado dos alunos, e foi considerado um trabalho importante, pois permitiu aperfeiçoar a escrita e os textos. As principais aprendizagens enumeradas centraram-se: (i) na

importância da leitura atenta para conseguir identificar os aspetos a melhorar; (ii) na verificação e correção dos erros ortográficos; (iii) em evitar escrever palavras repetidas nos textos; (iv) pontuar os textos. Alguns alunos identificaram, ainda, a importância de dar um título ao texto, e outros reconheceram uma das convenções básicas da escrita - escrever com letra maiúscula no início das frases.

Capítulo 5

Considerações globais

Este último capítulo constitui-se como um espaço de reflexão, que relaciona, com base nas evidências retiradas do capítulo anterior, a interpretação dos dados com a questão inicial de investigação. Além disso, a reflexão é, também, incidente nas dificuldades sentidas no decorrer da intervenção, assim como nas limitações do estudo.

A presente investigação visou compreender o contributo da revisão para o aperfeiçoamento dos textos dos alunos, pelo que, me permitiu observar não só, as principais alterações efetuadas, como também as principais vantagens a nível linguístico, e ainda, analisar a perspectiva dos alunos sobre esta componente de escrita. Porém, e tal como já referido na metodologia, as conclusões aqui apresentadas são válidas apenas no contexto em que foi desenvolvida a investigação, logo, não são generalizáveis.

Primeiramente, irei refletir sobre as modificações operadas nos textos na sequência da revisão, e deste modo dar início à abordagem das evidências que me permitem dar resposta à questão de investigação. Como se pode constatar no capítulo anterior, o maior número de alterações ocorreram a nível semântico, o que me permite afirmar que os alunos focaram a maior parte da sua atenção no significado dos textos, refletiram sobre o seu conteúdo e demonstraram preocupação em modificar o seu sentido, sobretudo, através da adição de informações. A adição tornou os textos, no geral, mais completos e as frases mais claras, sendo este o principal contributo da revisão.

A seguir à semântica, o maior número de ocorrências centrou-se na ortografia, ou seja, na correção dos erros ortográficos. Como se pode constatar pelos exemplos apresentados, e tal como referido no enquadramento teórico, a aprendizagem da ortografia apresenta dificuldades para os alunos, em particular, nos primeiros anos de escolaridade. Todavia, são dificuldades que vão sendo ultrapassadas num processo natural, desenvolvido ao longo da escolaridade, pois, a construção do léxico ortográfico das crianças é progressivo (Baptista *et al.*, 2011). Deste modo, considero que a revisão dos textos permitiu aos alunos contactar com a forma escrita das palavras e trabalhar os erros ortográficos através do seu reconhecimento e correção, o que me leva a concluir que este foi outro dos grandes benefícios da revisão para o aperfeiçoamento dos textos.

No referente à morfossintaxe, ou seja, aos aspetos relativos à gramática das frases, as principais alterações efetuadas corrigiram erros de concordância em número, ao adicionar e/ou suprimir letras nas palavras e ao suprimir palavras e/ou expressões repetidas ou desnecessárias, diminuindo assim, as repetições, o que melhorou a estrutura gramatical das frases e a coesão textual.

O período de aprendizagem da escrita é marcado, não só, pelas dificuldades na ortografia, mas também pelas dificuldades inerentes à aquisição das regras que constituem a sintaxe da língua (Rebelo *et al.*, 2000). Por isso, e uma vez mais, é frequente observar-se incorreções na construção das frases, cujo aperfeiçoamento vai sendo, progressivamente, adquirido, consoante os conhecimentos gramaticais dos alunos se vão desenvolvendo. Contudo, a revisão constituiu-se como uma oportunidade para os alunos aperfeiçoarem os seus textos a este nível, aplicando os seus conhecimentos gramaticais, pois, como se pôde verificar, trouxe vantagens.

No que concerne à pontuação, ao rever os textos, os alunos adicionaram dois sinais de pontuação em particular – o ponto final e a vírgula, que, suprimiram a repetição do conector textual “e”, introduziram o ponto final em frases que apresentavam ausência de pontuação, e ainda, procederam a operações de substituição de sinais. Tal como já referido no enquadramento teórico, apesar de nos primeiros anos de escolaridade o uso de pontuação nos textos ser pouco frequente, este vai, também, evoluindo, ao longo da escolaridade. Partindo desta premissa, e tendo em conta as evidências analisadas, torna-se claro que os alunos, ao voltarem a ler os seus textos, trabalharam a pontuação e melhoraram os seus textos.

Por último, no que respeita ao nível lexical, os principais contributos da revisão centraram-se na diminuição da repetição de vocabulário nos textos, através da substituição de palavras por outras, sinónimas. Associado a este contributo, estão as operações de substituição de nomes por pronomes, ou o inverso, que permitiu aos alunos trabalhar a pronominalização.

A análise da perspetiva dos alunos acerca da revisão, permitiu-me constatar que, para eles, foi uma tarefa que constituiu uma mais-valia para a escrita, porque contribuiu para ajudá-los a escrever melhor e a melhorar os seus textos. Na sua perspetiva, o melhoramento de textos encontra-se diretamente associado à revisão e assim, a conceção adquirida sobre esta componente do processo de escrita é a de permitir, essencialmente, tornar a escrever os textos, corrigindo os erros, e em simultâneo, alterar as informações dos mesmos, informações essas que os alunos identificaram como

sendo “palavras novas” ou “palavras diferentes”, que foram introduzidas nas suas produções.

Assim, a revisão foi encarada como um trabalho de exercício da escrita, que trouxe vantagens. Por um lado, permitiu aos alunos melhorarem a sua escrita e aprenderem a escrever as palavras. Inclusive, na perspetiva do aluno R.P, ajudou-o a preparar-se para as avaliações que iriam ocorrer ao longo do ano letivo, pois, já saberia escrever mais palavras (ver Anexo 12 – transcrição das entrevistas, pág. 114). Por outro lado, foi também encarada como uma metodologia diferente de escrever textos, em particular para o aluno H, que referiu que esta tinha sido “uma maneira divertida de fazer os textos” (ver Anexo 12 – transcrição das entrevistas, pág. 113).

Em relação às aprendizagens enumeradas pelos alunos, quase todos referem que estas se centraram, por um lado, na importância de uma leitura atenta para poderem verificar que alterações devem fazer nos textos, o que possibilita referir que contribuiu para que os alunos reconhecessem a importância da leitura como motor da revisão. Por outro lado, é referida por alguns alunos, a importância de escrever com atenção para escrever textos sem erros, sendo que, considero que esta afirmação surgiu da postura adotada na revisão. Ou seja, os alunos aperceberam-se que ao debruçarem a sua atenção nos textos, adotando uma postura atenta, conseguiam identificar alterações, e, conseqüentemente melhorar os textos. Logo, escrever com atenção seria considerada uma estratégia de escrita.

As restantes aprendizagens referidas relacionam-se com princípios associados à escrita de textos. Uma delas é do domínio lexical, e diz respeito à não repetição de vocabulário e à necessidade de procurar palavras novas que possam substituir outras, repetidas; A outra é relativa à pontuação e ao dever de pontuar os textos com sinais de pontuação, como os pontos finais, vírgulas, pontos de exclamação e interrogação; A última é respeitante à escrita de um título adequado ao tema do texto. É igualmente reconhecida uma das convenções básicas da escrita - escrever com letra maiúscula no início das frases – e uma de sintaxe, em particular, pelo aluno R.F: não iniciar frases com o conector textual de adição “e”.

Expostas as principais alterações aos textos e considerações acerca da revisão na perspetiva dos alunos, considero pertinente mencionar outras constatações comuns às várias sessões de revisão. A primeira prende-se com a importância da leitura como principal impulso das revisões. Tal como referido no capítulo do enquadramento teórico, a leitura é essencial para aceder à revisão porque permite a quem lê, tomar consciência das modificações a concretizar no texto (Santana, 2007). De facto, os alunos

reconheceram o que era necessário alterar, ao efetuarem a primeira leitura dos textos que escreveram, o que de seguida, proporcionou diversos momentos de questionamento e reflexão sobre os níveis linguísticos analisados, e de procura de estratégias de melhoramento. Creio que a leitura foi uma vantagem para os alunos, pois, proporcionou-lhes momentos de análise da língua e dos seus constituintes, o que, contribui para o desenvolvimento da consciência metalinguística (Pereira & Azevedo, 2005).

A segunda constatação refere-se à minha intervenção na revisão. De acordo com a análise presente no capítulo anterior, é possível comprovar, com mais incidência a nível semântico, que o meu apoio foi fundamental para confirmar algumas alterações, ajudar a solucionar problemas e para incentivar a reflexão. Por isso, e a meu ver, foi estabelecida uma relação direta entre o apoio prestado e algumas das ações de melhoramento analisadas, sendo que, a interação estabelecida entre mim e os alunos, deu origem a modificações textuais significativas. Esta inferência insere-se na importância da intervenção do professor como estratégia para desenvolver e potenciar a revisão, tornando-a uma atividade significativa para a aprendizagem da escrita. Foi baseada nesta importância que considerei necessário o meu apoio e planeei a minha intervenção junto dos alunos.

Embora estes dois parâmetros não tenham constituído questões de investigação, penso que me ajudaram a refletir sobre a questão principal, e, por isso, considerei relevante inclui-los neste capítulo.

Ao tecer tais reflexões, posso afirmar que os dados obtidos neste estudo corresponderam às minhas expectativas, pois, pude constatar que as sessões de revisão contribuíram para o aperfeiçoamento dos textos, enriquecendo-os do ponto de vista dos níveis linguísticos considerados. Os seis alunos que tiveram a oportunidade de participar nas sessões de revisão, embora heterogêneos do ponto de vista da competência de escrita, procederam a alterações significativas nos seus textos, o que aparentemente, me permite concluir que esta é uma atividade com potencial para promover a aprendizagem e ajudar a desenvolver a competência de escrita.

Ao comparar as evidências retiradas da análise dos textos e das sessões de revisão com as opiniões dos alunos acerca da relevância desta prática, também reforço esta ideia, pois, as aprendizagens enumeradas, indicam que o trabalho desenvolvido foi significativo, o que complementa a minha abordagem ao tema.

Assim, considero que o meu estudo cumpriu o seu objetivo, ao ajudar-me a refletir sobre a importância da revisão para o aperfeiçoamento dos textos. Todavia, ao

longo do período de intervenção senti dificuldades no que respeita ao nível da gestão do tempo dedicado à investigação. De facto, nem sempre foi fácil conciliar os blocos letivos dedicados à investigação com os restantes, sobretudo numa fase inicial de investigação e sendo a primeira vez que os alunos reviam os seus textos. As duas primeiras semanas de intervenção, em particular, foram sessões morosas que exigiram um maior apoio e orientação da minha parte, o que me levou a reorganizar as planificações semanais, de modo a planificar mais períodos letivos dedicados às revisões, adaptando-os, assim, às necessidades dos alunos. Esta situação fez-me refletir sobre uma estratégia de desenvolvimento da revisão que orientasse os alunos nos principais procedimentos desta tarefa, e, embora inicialmente não tenha sido planeado, após as três primeiras semanas de intervenção construí o guião de apoio à revisão dos textos, depois de assegurar que os alunos, no geral, já estariam familiarizados com os principais procedimentos da revisão, de modo a corresponder ao objetivo pretendido – tornar os alunos mais autónomos. Assim, consegui centrar-me mais na dinâmica das revisões e recolher notas de campo e constatações que me permitiram contextualizar as modificações operadas nos textos. Em simultâneo, rentabilizei as sessões de revisão, ao libertar o tempo dedicado à orientação dos procedimentos e substituí-lo por momentos de diálogo e reflexão com os alunos. Neste sentido, optei por uma das estratégias de desenvolvimento da revisão defendidas por Santana (2007), que, face ao objetivo, torna desnecessária a presença constante do professor. No caso concreto do meu estudo não dispensou a minha presença, devido ao papel de investigadora que desempenhei, mas foi considerada uma estratégia que veio beneficiar as revisões e ajudou os alunos.

No futuro, penso que a estratégia de desenvolvimento da revisão centrada no uso de guiões de apoio será importante para a prática das atividades de revisão com a turma. Deste modo, conseguirei dar apoio ao restante grupo, enquanto promovo a autonomia dos alunos que estão a rever os seus textos. É pertinente refletir também sobre a estratégia de desenvolvimento da revisão aplicada à turma, pois, neste estudo, trabalhei apenas com os seis alunos, todavia, enquanto futura professora titular de turma, pretendo trabalhar a revisão com o grande grupo. Por isso, acredito que a melhor forma de gerir este trabalho será dar continuidade ao procedimento que adotei nesta investigação, ao selecionar um grupo de alunos, mas que seja variável ao longo das semanas. Assim, assegurarei que todos terão oportunidade de rever.

Para além das dificuldades mencionadas, também senti algumas limitações em relação ao tempo disponibilizado para desenvolver a investigação. Foi dessa limitação que surgiu a amostra do estudo porém, se tivesse tido mais tempo de investigação,

poderia ter trabalhado com os restantes alunos da turma. Os alunos beneficiariam, porque teriam a oportunidade de ver os seus textos trabalhados, refletir sobre o que escreveram e aperfeiçoarem a sua escrita, tal como os seis que participaram. Deste modo, acredito que os contributos da revisão apurados neste estudo seriam com certeza extensíveis aos restantes alunos. Apesar desta limitação, planifiquei as atividades de escrita para a turma, e foram desenvolvidas com todos, o que me deixa, em parte, satisfeita, como futura profissional da educação, por ter propiciado contato com esta importante competência. Enquanto investigadora, ao trabalhar com os restantes alunos, poderia ter recolhido um maior número de dados e aprendido mais acerca do tema. Também poderia ter explorado outra das estratégias de desenvolvimento da revisão, a revisão cooperada, que consiste na solicitação do apoio dos colegas para rever. Acredito que, após as sessões de trabalho individual, teria sido uma experiência interessante e rica, pois, partindo do que experienciaram anteriormente, os alunos teriam oportunidade de discutir e refletir sobre os seus textos, num ambiente de entreaajuda e cooperação.

Finalizo, referindo que a minha prática profissional futura, terá, sem dúvida, em consideração este estudo, e irá valorizar a revisão enquanto componente potenciadora da aprendizagem da escrita.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *A Investigação naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Porto: Asa.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Aleixo, M. D. (2001). *A vez e a voz da escrita - perspectiva social dos processos de revisão de escrita de alunos de 1.º ciclo*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Amor, E. (2003). *Didáctica do português - fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo, F. (2003). *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita - Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Com realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Camps, A. (2003). "O ensino e a aprendizagem da composição escrita". Em C. Lomas, *O valor das palavras (I) - falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 201-222). Lisboa: Edições ASA.
- Carvalho, J. A. (1999). *O Ensino da Escrita - Da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

- Carvalho, J. A. (2003). *Escrita: Percursos de Investigação*. DME/UM.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Escrita - Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*.
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Areal Editores.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rebelo, D., Marques, M. J., & Costa, M. L. (2000). *Fundamentos da didática da língua materna*. Universidade Aberta.
- Reis, C., et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Rosa, C., & Soares, J. (1998). Reflectir sobre a linguagem escrita. Em *Criar o Gosto pela Escrita - Formação de Professores* (pp. 253-352). Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita - Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica - Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Anexos

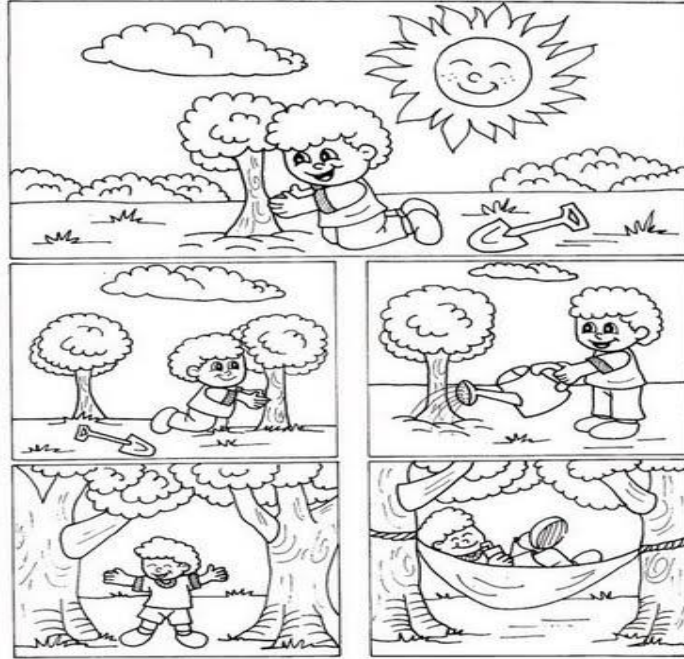
Índice de Anexos

Anexo 1 – Enunciado da 1ª tarefa.....	73
Anexo 2 – Enunciado da 2ª tarefa.....	74
Anexo 3 – Tabela de apoio à escrita: conetores	75
Anexo 4 – Enunciado da 3ª tarefa.....	76
Anexo 5 – Enunciado da 4ª tarefa.....	77
Anexo 6 – Enunciado da 5ª tarefa.....	78
Anexo 7 – Enunciado da 6ª tarefa.....	79
Anexo 8 – Ficha de registo do texto melhorado	80
Anexo 9 – Guião de apoio à revisão dos textos	81
Anexo 10 – Quadros de análise às modificações operadas nos textos	82
Anexo 11 – Guião da entrevista aos alunos.....	113
Anexo 12 – Transcrição das entrevistas	114
Anexo 13 – 1ª tarefa de escrita e revisão do aluno J.	119
Anexo 14 – 1ª tarefa de escrita e revisão do aluno A.....	120
Anexo 15 – 1ª tarefa de escrita e revisão do aluno H.....	121
Anexo 16 – 1ª tarefa de escrita e revisão do aluno R.P.	122
Anexo 17 - 1ª tarefa de escrita e revisão do aluno R.F.	123
Anexo 18 – 2ª tarefa de escrita e revisão do aluno J.	124
Anexo 19 – 2ª tarefa de escrita e revisão do aluno A.....	125
Anexo 20 – 2ª tarefa de escrita e revisão do aluno R.P.	126
Anexo 21 – 2ª tarefa de escrita e revisão da aluna L.	127
Anexo 22 – 3ª tarefa de escrita e revisão do aluno J.	128
Anexo 23 - 3ª tarefa de escrita e revisão do aluno A.....	129
Anexo 24 – 3ª tarefa de escrita e revisão do aluno R.P.	130
Anexo 25 – 3ª tarefa de escrita e revisão do aluno R.F.	131
Anexo 26 – 4ª tarefa de escrita e revisão do aluno J.	132
Anexo 27 – 4ª tarefa de escrita e revisão do aluno A.....	133
Anexo 28 – 4ª tarefa de escrita e revisão do aluno H.....	134
Anexo 29 – 4ª tarefa de escrita e revisão do aluno R.P.	135
Anexo 30 – 4ª tarefa de escrita e revisão da aluna L.	136
Anexo 31 – 5ª tarefa de escrita e revisão do aluno J.	137
Anexo 32 – 5ª tarefa de escrita e revisão do aluno A.....	138
Anexo 33 – 5ª tarefa de escrita e revisão do aluno H.....	139

Anexo 34 – 5ª tarefa de escrita e revisão do aluno R.F.	140
Anexo 35 – 6ª tarefa de escrita e revisão do aluno H.....	141
Anexo 36 – 6ª tarefa de escrita e revisão do aluno R.P.	142
Anexo 37 – 6ª tarefa de escrita e revisão do aluno R.F.	143

Anexo 1 – Enunciado da 1ª tarefa

O que vês nesta sequência de imagens? Escreve um texto sobre o que está a acontecer em cada uma delas.



Um dia... _____

Finalmente... _____

FIM!

Anexo 3 – Tabela de apoio à escrita: conetores

Lista de palavras que ajudam a escrever textos:	
Para iniciares o teu tema/texto :	<ul style="list-style-type: none">• Há muito tempo...• Há muito, muito tempo...• Certo dia...• Era uma vez...• Um dia...• Quando eu era pequenino/a• No fim de semana...
Para desenvolveres o teu tema/texto :	<ul style="list-style-type: none">• Enquanto...• Portanto...• Mais tarde...• Logo...• Pois...• Por conseguinte...• Assim...• Por isso...• Porque...• Como...• Visto que...• Depois de...• Quando...
Para finalizares o teu tema/texto :	<ul style="list-style-type: none">• Por último...• Finalmente...• Por fim...• A partir desse dia...• Nunca mais...• Viveram felizes para sempre...

Anexo 9 – Guião de apoio à revisão dos textos

Revisão do texto O que tenho de fazer para rever o meu texto:	
Ler o texto com atenção	
Verificar se faz sentido tudo o que escrevi	
Verificar se tenho palavras mal escritas	
Verificar se usei os sinais de pontuação de forma correta	
Verificar se tenho palavras repetidas	
Pensar se o título faz sentido ou se é preciso alterá-lo	
Escrever o texto melhorado	

Anexo 10 – Quadros de análise às modificações operadas nos textos

Nota: Nos quadros, os primeiros excertos, expressões ou palavras de cada registo, foram retirados dos textos originais dos alunos, e os segundos, dos textos melhorados.

Análise da 1.ª tarefa

Quadro 1 – a) Aluno J.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	<p>“Até que cresceu e o João tocou.” (linha 4) →</p> <p>“Até que cresceu e o João tocou na árvore.” (linha 3)</p>			
Morfossintático		<p>“Finalmente... o João deitou-se na cama e descansou.” (linhas 8-9) →</p> <p>“Finalmente... deitou-se na cama e descansou.” (linha 6)</p>		
		<p>“...João Ribeiro e teve uma ideia e plantou uma árvore.” (linha 3) →</p> <p>“...João teve uma ideia e plantou uma</p>		

		árvore.” (linhas 1-2).		
Pontuação				
Lexical				
Ortográfico	“regara” - “regar a”; “cersceram” - “cresceu”			

Quadro 1 – b) Aluno A.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	<p>“Finalmente ele foi-se deitar com as cordas agarradas às árvores.” (linhas 10-11)</p> <p>→</p> <p>“Finalmente o menino foi-se deitar numa cama de rede com as cordas agarradas às árvores.” (linhas 8-9).</p>			
Morfossintático		<p>“Depois ele regou as árvores...” (linha 4) →</p> <p>“Depois regou as árvores...” (linha 4).</p>		
Pontuação				
Lexical	“grandes” (linha 5) - “maiores” (linha 6); “No outro dia” (linha 3) - “No dia seguinte” (linha 3); “ele” (linha 10) - “o menino” (linha 9).			
Ortográfico	“i” - “e”; “árvers” - “árvores”			

Quadro 1 – c) Aluno H.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	<p>“Finalmente cresceram e ele ficou muito alegre.” (linha 6)</p> <p>→</p> <p>“Finalmente as árvores cresceram e ele ficou muito alegre.” (linhas 6-7)</p>			
Morfossintático		<p>“Um dia... um menino chamado Tomás que no dia 14 de julho plantou uma árvore.” (linhas 1-2)</p> <p>→</p> <p>“Um dia... um menino chamado Tomás no dia 14 de julho plantou uma árvore.” (linhas 1-2)</p> <p>“De seguida ele plantou outra árvores.” (linha 3)</p> <p>→</p> <p>“De seguida ele plantou outra árvore.” (linha 3)</p>		<p>“Nesse dia o Tomás pediu a cama de rede à mãe.” (linha 11)</p> <p>→</p> <p>“Nesse dia o Tomás pediu à mãe a cama de rede.” (linha 8)</p>

Pontuação	<p>“O Tomás esperou e esperou e esperou muito tempo” (linha 5)</p> <p>→</p> <p>“O Tomás esperou, esperou e esperou muito tempo.” (linha 5)</p>			
Lexical				
Ortográfico	“muinto” - “muito”; “derrede” - “de rede”			

Quadro 1 – d) Aluno R.P.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	<p>“Um dia...de sol um menino estava a plantar uma árvore.” (linhas 1-2)</p> <p>→</p> <p>“Um dia um menino estava a plantar uma árvore e a seguir plantou outra árvore.” (linhas 1-3)</p>	<p>“Finalmente as duas árvores cresceram e o menino deitou-se na cama.” (linhas 10-11)</p> <p>→</p> <p>“Finalmente o menino deitou-se na cama.” (linha 8)</p>		
	<p>“O menino estava a regar as árvores.” (linha 3)</p> <p>→</p> <p>“Depois o menino foi regar</p>			

	as árvores.” (linha 4).			
Morfossintático				
Pontuação				
Lexical				
Ortográfico	“árvere” - “árvore”; “estam” - “estão”			

Quadro 1 - e) Aluna L.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	<p>“Um dia um menino plantou uma árvore.” (linha 1)</p> <p>→</p> <p>“Um dia um menino plantou uma árvore. Estava um dia de sol.” (linhas 1-2)</p>		<p>“A árvore continuou a crescer e as árvores cresceram.” (linhas 4-5)</p> <p>→</p> <p>“...a árvore continuou a crescer e ficou grande.” (linhas 5-6)</p>	
Morfossintático			<p>“Um dia ele saiu de casa e foi regar.” (linha 3)</p> <p>→</p> <p>“Mais tarde ele saiu de casa e foi regar.” (linhas 4-5)</p>	
Pontuação				
Lexical				
Ortográfico	“saio” - “saiu”			

Quadro 1 – f) Aluno R.F.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	<p>“...estava a plantar uma árvore.” (linhas 2-3) →</p> <p>“...estava a plantar uma árvore. Mais tarde o menino plantou outra árvore.” (linhas 3-4).</p>			<p>“E ele outra vez foi lá ver e foi regar as árvores.” (linhas 6-7) →</p> <p>“O Félix foi lá outra vez ver e foi regar as árvores.” (linhas 7-8).</p>
	<p>“...e o Félix prendeu uma cama entre as árvores.” (linhas 11-12)</p> <p>→</p> <p>“Por fim o Félix prendeu uma cama entre as duas árvores para descansar.” (linhas 10-12)</p>			
Morfossintático	<p>“...já estavam um bocado maior.” (linha 5)</p> <p>→</p> <p>“...já estavam um bocado maiores.” (linha 6)</p>			

Pontuação	<p>“Finalmente já tinham crescido as árvores e o Félix...” (linhas 9-10)</p> <p>→</p> <p>“Finalmente já tinham crescido.” (linha 9)</p>			
Lexical				
Ortográfico				

Análise da 2.ª tarefa

Quadro 2 – a) Aluno J.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	<p>“Mais tarde a lebre acordou e correu” (linha 6)</p> <p>→</p> <p>“Mais tarde a lebre acordou e correu para a meta.” (linhas 6-7)</p>			
	<p>“No final, a tartaruga ganhou.” (linha 10) →</p> <p>“No final, a tartaruga ganhou a</p>			

	corrida.” (linha 8)			
Morfossintático				
Pontuação	<p>“Mais tarde a lebre acordou e correu” (linha 6)</p> <p>→</p> <p>“Mais tarde a lebre acordou e correu para a meta.” (linhas 6-7)</p>			
Lexical				
Ortográfico	“ficr - ficar”; “acodou” - “acordou”			

Quadro 2 – b) Aluno A.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	<p>“O senhor já deu a partida mas a lebre estava a aplaudir e a tartaruga em primeiro lugar.” (linhas 4-5)</p> <p>→</p> <p>“O senhor deu a partida mas a lebre estava a</p>		<p>“A lebre de repente ficou em primeiro.” (linha 6)</p> <p>→</p> <p>“A lebre de repente ultrapassou a tartaruga.” (linhas 5-6)</p>	

	<p>aplaudir e a tartaruga ficou em primeiro lugar.” (linhas 4-5)</p>		<p>“No final, quando a lebre chegou lá mas a tartaruga já estava lá.” (linhas 10-11)</p> <p>→</p> <p>“No final, quando a lebre chegou lá a tartaruga já tinha ganhado a corrida.” (linhas 12-13)</p>	
	<p>“A lebre foi muito depressa e ultrapassou.” (linha 9)</p> <p>→</p> <p>“A lebre foi muito depressa mas a tartaruga já estava na meta.” (linhas 10-11)</p>			
Morfossintático				
Pontuação				
Lexical				
Ortográfico	“tartaroga” - “tartaruga”			

Quadro 2 – c) Aluno H.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	<p>“Então a corrida começou mas a lebre não ouviu mas a tartaruga ouviu.” (linhas 2-3) →</p> <p>“Então a corrida começou e a lebre não ouviu</p>			

	mas a tartaruga ouviu a partida.” (linhas 3-4)			
	<p>“Então a lebre adormeceu e a tartaruga continuou.” (linhas 9-10)</p> <p>→</p> <p>“Então a lebre adormeceu e a tartaruga continuou a corrida.” (linhas 10-11)</p>			
Morfossintático		<p>“A lebre viu a partida passado de 5 minutos.” (linha 4)</p> <p>→</p> <p>“A lebre viu a partida passado 5 minutos.” (linha 5)</p>		
Pontuação				
Lexical				
Ortográfico	“ja” - “já”			

Quadro 2 – d) Aluno R.P.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	<p>“A lebre correu muito.” (linha 7)</p> <p>→</p> <p>“A lebre acordou e correu muito.” (linha 7)</p>	<p>“A lebre estava a fingir que estava a dormir.” (linha 6)</p> <p>→</p>		

		"A lebre estava a fingir." (linha 6)		
Morfossintático				
Pontuação				
Lexical	"A lebre" (linha 4) - "Ela" (linha 3)			
Ortográfico	"trataruga" - "tartaruga"; "fizeam" - "fizeram"			

Quadro 2 – e) Aluna L.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	<p>"...de repente viu que a tartaruga chegou à e viu que o homem urso..." (linhas 8-9)</p> <p>→</p> <p>"...de repente viu que a tartaruga chegou à meta. O homem urso..." (linhas 8-10)</p>		<p>"A lebre disse que é para fazer agora." (linha 4)</p> <p>→</p> <p>"A lebre queria começar a correr." (linha 4)</p>	
Morfossintático			<p>"A lebre estava a descansar e a tartaruga andava devagarinho." (linhas 6-7)</p> <p>→</p> <p>"A lebre estava a descansar e a tartaruga estava a andar</p>	

			devagar.” (linhas 6-7)	
Pontuação	<p>“...de repente viu que a tartaruga chegou à e viu que o homem urso...” (linhas 8-9)</p> <p>→</p> <p>“...de repente viu que a tartaruga chegou à meta. O homem urso...” (linhas 8-10)</p>			
Lexical				
Ortográfico	“sangada” - “zangada”; “dis” - “disse”			

Aluno R.F.

Após realizar uma prévia análise ao texto do aluno, conclui que produziu um texto bastante satisfatório. Tal se pode comprovar, pela seguinte nota de campo redigida por mim, no momento de análise:

“É notória a utilização da tabela de apoio à escrita [conectores] na textualização, pois, o R.F. apresentou conectores adequados à marcação de início, desenvolvimento e fim do texto. Para além disso, não apresenta vocabulário repetido nem erros ortográficos. Bom texto!”

(nota de campo, 26-11-13)

Assim, na sessão de revisão, a reescrita do texto não foi realizada, mas apenas um diálogo em que refletimos em conjunto sobre o mesmo. O aluno confirmou que a tabela foi uma mais-valia, porque, nas suas palavras: “ajudou a não repetir [vocabulário] e a escrever bem.” Ainda no momento da reflexão, o aluno confirmou que não tinha sentido dificuldades:

Aluno - “Achei este texto fácil, porque vi as imagens [no enunciado], vi a tabela [dos conectores] ... e escrevi!”

(nota de campo, 26-11-13)

Análise da 3.ª tarefa

Quadro 3 – a) Aluno J.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico				
Morfossintático				
Pontuação				
Lexical	“pessoas” (linha 1) - “figuras” (linha 1)			
Ortográfico	“barco” - “branco”; “larnhaja” - “laranja”;			

Quadro 3 – b) Aluno A.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	<p>“...e há um menino de camarão.” (linhas 2-3)</p> <p>→</p> <p>“Há um menino vestido de camarão.” (linhas 3-4)</p>		<p>“A caveira é de várias cores também há uma vaca com vestido preto e um corpo amarelo...” (linhas 4-6)</p> <p>→</p> <p>“A caveira é de várias cores e vejo uma vaca com um vestido preto e um corpo amarelo.” (linhas 5-7)</p>	

Morfossintático				
Pontuação	<p>“A menina tem a cara azul e o cabelo também e há um menino de camarão.” (linhas 2-3)</p> <p>→</p> <p>“A menina tem a cara azul e o cabelo também. Há um menino vestido de camarão.” (linhas 3-4)</p>			
	<p>“...e um corpo amarelo e uma ave da mesma cor.” (linha 6)</p> <p>→</p> <p>“...e um corpo amarelo. Também vejo uma ave da mesma cor.” (linhas 6-7)</p>			
Lexical				
Ortográfico	“cabele” - “cabelo”			

Quadro 3 – c) Aluno H.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	<p>“Há um caranguejo a agarrar um peixe branco e</p>			

	<p>“muito mais.” (linhas 3-4) → “Nesse quadro há um caranguejo a agarrar um peixe e muito mais bonecos coloridos.” (linhas 3-4)</p>			
Morfossintático	<p>“...os bonecos são muito giros porque são estranhos.” (linha 6) → “...os bonecos são muito muito giros porque são estranhos.” (linhas 5-6)</p>		<p>“No quadro...” (linha 2) → “Nesse quadro...” (linha 3)</p>	
Pontuação				
Lexical				
Ortográfico				

Quadro 3 – d) Aluno R.P.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	<p>“Elas são diferentes a outras.” (linha 2) → “Elas são diferentes umas das outras.” (linha 2)</p>			

Morfossintático	<p>“...a abanar as mão.” (linha 1)</p> <p>→</p> <p>“...a abanar as mãos.” (linha 1)</p>			
Pontuação			<p>“As cores são várias, rosa, verde, amarelo, azul...” (linhas 3-4) →</p> <p>“As cores são várias; rosa, verde, amarelo, azul...” (linhas 3-4)</p>	
Lexical				
Ortográfico	“azlu” - “azul”			

Aluna L.

Não há registo porque a aluna não compareceu às aulas.

Quadro 3 – f) Aluno R.F.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	<p>“...está muito bonita e está assustadora.” (linhas 10-11)</p> <p>→</p> <p>“...e na minha opinião o quadro está bonito e está assustador.” (linhas 10-11)</p>		<p>“Eu acho que a pintura da Paula Rego...” (linha 9)</p> <p>→</p> <p>“A pintora foi a Paula Rego...” (linha 9)</p>	

Morfossintático		“Eu acho que é um circo...” (linha 7) → “Acho que é um circo...” (linha 7)		
Pontuação				
Lexical				
Ortográfico	“círculós” - “círculos”; “retangulos” - “retângulos”			

Análise da 4.ª tarefa

Quadro 4 – a) Aluno J.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico				“Sim é o que não posso dizer...” (linha 4) → “Sim. O que é não posso dizer...” (linha 5)
Morfossintático				
Pontuação				
Lexical	“00h00” (linha 1) - “meia noite” (linha 1)			
Ortográfico	“quado” - “quando”			

Quadro 4 – b) Aluno A.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	“...era magro e eu pedi duas prendas.” (linha 2) → “...era magro e quando o vi pedi			

	duas prendas.” (linhas 2-3)			
	“Depois de acordar eu abri as prendas e assim eu passei o Natal feliz.” (linhas 5-6) → “Depois de acordar do meu sonho abri as prendas e assim passei o Natal feliz.” (linhas 7-9)			
Morfossintático			“Pedi um jogo...” (linhas 2-3) → “As prendas foram um jogo...” (linha 3)	
Pontuação				
Lexical				
Ortográfico	“arvor” - “árvore”; “abriu” - “abri”			

Quadro 4 – c) Aluno H.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico			“Pai Natal dá-me uma PS3 – disse eu.” (linha 5)	

			→ "Pai Natal dá-me uma PS3? – Perguntei eu." (linha 5)	
Morfossintático		"...trouxe-me as prendas" (linha 6) → "...trouxe-me a prenda" (linha 7)		
Pontuação	"Pai Natal dá-me uma PS3 – disse eu." (linha 5) → "Pai Natal dá-me uma PS3?" (linha 5)		"Fiquei de boca aberta!" (linha 4) → "Fiquei de boca aberta." (linha 4)	
	"O Pai Natal ajudou-me a fazer o presépio e trouxe-me as prendas e fiquei feliz." (linhas 6- 7) → "O Pai Natal ajudou-me a fazer o presépio e trouxe-me a prenda. Eu fiquei feliz." (linhas 6-7)			
Lexical				
Ortográfico				

Quadro 4 – d) Aluno R.P.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	<p>“...trazes uma prenda para mim?” (linha 6)</p> <p>→</p> <p>“...trazes uma prenda para mim?”</p> <p>- Sim trago um carro.” (linhas 6-7)</p>	<p>“O Pai Natal fez um barulho. Eu sonhei que ele disse...” (linhas 3-4)</p> <p>→</p> <p>“Ele fez um barulho e a seguir disse...” (linhas 2-3)</p>		
Morfossintático				
Pontuação				
Lexical	“O Pai Natal” (linha 3) - “ele” (linha 2)			
Ortográfico	“fiz” - “fez”			

Quadro 4 – e) Aluna L.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	<p>“...à Fani uma mala” (linha 3)</p> <p>→</p> <p>“...à Fani deu uma mala” (linha 3)</p>	<p>“O Pai Natal veio visitar a minha casa.” (linha 1)</p> <p>→</p> <p>“O Pai Natal veio à minha casa.” (linha 1)</p> <p>Supressão da frase: “O Pai Natal deu uma chucha ao bebé.” (linha 10)</p>		
Morfossintático	<p>“...com os seus amigo.” (linha 7)</p> <p>→</p>			

	“...com os seus amigos.” (linha 6)			
Pontuação		<p>“O Pai Natal e eu fomos tomar conta do bebé.” (linha 6)</p> <p>→</p> <p>“O Pai Natal e eu fomos tomar conta do bebé e o pai estava a falar com os seus amigos.” (linhas 5-6)</p>		
Lexical	“A seguir” (linha 11) - “Depois” (linha 9)			
Ortográfico	“dise” - “disse”; “mi” - “mim”			

Aluno R.F.

Não há registo porque o aluno não compareceu às aulas.

Análise da 5.ª tarefa

Quadro 5 – a) Aluno J.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico				
Morfossintático	<p>“O cão é o Dunga é cinzento e branco.” (linha 1) →</p> <p>“O cão é o Dunga e é cinzento e branco.” (linha 1)</p>		<p>“...ele olha para nós” (linha 4)</p> <p>→</p> <p>“...ele olha para nós”(linha 3)</p>	

Pontuação		<p>“O Dunga tem os olhos castanhos. Brinco aos abraços com ele.” (linhas 5-6)</p> <p>→</p> <p>“O Dunga tem os olhos castanhos e eu brinco aos abraços com ele.” (linha 4)</p>		
Lexical	“Ele” (linha 7) - “O Dunga” (linha 5)			
Ortográfico	“quado” - “quando”			

Quadro 5 – b) Aluno A.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico			<p>“Os leões são os reis da selva e são os reis da selva.” (linhas 6-7)</p> <p>→</p> <p>“Os leões vivem em família e são os reis da selva.” (linhas 5-6)</p>	
Morfossintático	<p>“...são afiado” (linha 5)</p> <p>→</p> <p>“...são afiados.” (linha 4)</p>			
Pontuação				
Lexical				

Ortográfico	
-------------	--

Quadro 5 – c) Aluno H.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	<p>“É o meu animal preferido.” (linha 5)</p> <p>→</p> <p>“É o meu animal preferido porque eu gosto de aves e de branco.” (linhas 5-6)</p>		<p>“...não é raro encontrar nos Himalaias e no Polo Norte.” (linha 3)</p> <p>→</p> <p>“Existem muitas nos Himalaias e no Polo Norte.” (linha 3)</p>	
Morfossintático	<p>“Come peixe cru e gosta de migalhas de pão.” (linha 6)</p> <p>→</p> <p>“Gosta de comer peixe cru e migalhas de pão.” (linha 7)</p>			
Pontuação	<p>“Só gosta de frio e...” (linha 3)</p> <p>→</p> <p>“Só gosta de frio.” (linha 2)</p>			
Lexical				
Ortográfico	“E” - “é”			

Quadro 5 – d) Aluno R.P.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico				
Morfossintático	“...pelos castanho.” (linha 2) → “...pelos castanhos.” (linha 2)			
	“...olhos castanho.” (linha 3) → “...olhos castanhos.” (linha 3)			
Pontuação				
Lexical	“Ele” (linha 4) - “O meu cão” (linha 4)			
Ortográfico	“gerade” - “grande”			

Quadro 5 – e) Aluna L.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico				
Morfossintático				
Pontuação	“Ela é pequena e tem quatro braços pequeninos come minhocas e baratas.” (linhas 4-5) →			

	<p>“Ela é pequena e tem quatro braços pequeninos. Come minhocas...” (linha 5)</p>			
Lexical				
Ortográfico	“moitas” - “muitas”			

Quadro 5 – f) Aluno R.F.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	<p>“...porque gosto mesmo dele.” (linha 3) →</p> <p>“...porque é um animal bonito.” (linha 2-3)</p>		<p>“Eu gosto muito do leão porque são do Sporting...” (linha 2)</p> <p>→</p> <p>“Eu gosto muito do leão porque é do Sporting...” (linha 2)</p>	
	<p>“É muito pesado e tem pelo farto.” (linhas 12-13) →</p> <p>“É um animal selvagem e é muito pesado e tem pelo farto.” (linhas 8-9)</p>			
Morfossintático				
Pontuação	<p>“Ele tem juba e é grande. O leão mora na selva...” (linhas 5-6) →</p>			

	“Ele tem juba, é grande e mora na selva.” (linha 4)			
Lexical	“Ele” (linha 8) - “O leão” (linha 6)			
Ortográfico				

Análise da 6.ª tarefa

Quadro 6 – a) Aluno J.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	“...e uso chapéu de chuva.” (linha 5) → “Tenho de usar chapéu-de-chuva.” (linhas 4-5)			
Morfossintático				
Pontuação	“É uma estação do ano e chove muito e uso chapéu-de-chuva.” (linhas 4-5) → “É uma estação do ano e chove muito. Tenho de usar chapéu-de-chuva.” (linhas 4-5)			
Lexical				
Ortográfico				

Quadro 6 – b) Aluno A.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	“Cai muita neve e podemos fazer bonecos de neve.” (linha 4) → “Cai muita neve e depois podemos fazer bonecos de neve.” (linha 4)			
Morfossintático	“...começa em dezembro e acaba março.” (linha 3) → “...começa em dezembro e acaba em março.” (linhas 2-3)			
Pontuação				
Lexical				
Ortográfico	“agasalhamos” - “agasalharmos”; “garda-chuva” - “guarda-chuva”			

Quadro 6 – c) Aluno H.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	“É a primeira e a última estação do ano.” (linha 2) → “É a primeira e a última estação do ano porque			

	começa no fim de dezembro e termina em março.” (linhas 2-4)			
Morfossintático		“Os dias são mais pequenos e as noites são maiores.” (linha 5) → “Os dias são mais pequenos e as noites maiores.” (linha 7)		
Pontuação	“O tempo é frio e faz chuva e faz neve.” (linha 3) → “O tempo é frio, chove e faz neve.” (linha 5)			
Lexical	“faz chuva” (linha 3) - “chove” (linha 4)			
Ortográfico	“fez” - “faz”			

Quadro 6 – d) Aluno R.P.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico				
Morfossintático	“Também saltamo para...” (linha 6) → “Também saltamos para...” (linha 6)	“Também saltamos para as para as poças...” (linha 7) → “Também saltamos para		

		as poças...” (linha 7)		
Pontuação		“As árvores ficam despidas, Vestimos...” (linhas 3-4) → “As árvores ficam despidas e vestimos...” (linha 3)		
Lexical				
Ortográfico	“proque” - “porque”; “arvores” - “árvores”			

Quadro 6 – e) Aluna L.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	<p>“No inverno chove muito.” (linha 1) →</p> <p>“No inverno chove muito e está frio.” (linha 1)</p>	<p>Supressão da frase: “Não posso ir lá para fora.” (linha 3)</p>		
	<p>“...porque cai neve e temos que usar muitas camisolas...” (linha 4) →</p> <p>“...porque cai neve e porque temos que usar muitas camisolas....” (linhas 4-5)</p>			

Morfossintático		<p>“Temos que vestir gorro, cachecol, luva, casaco e bota.” (linhas 2-3)</p> <p>→</p> <p>“...luvas, casacos e botas.” (linha 3)</p>		
Pontuação				
Lexical				
Ortográfico	“cutos” - “curtos”			

Quadro 6 – f) Aluno R.F.

Nível linguístico	Tipo de operações			
	Adição	Supressão	Substituição	Deslocamento
Semântico	<p>“...chuva, nublado, frio e vento.” (linha 4)</p> <p>→</p> <p>“...chuva, céu nublado, frio e vento.” (linha 4)</p>			
	<p>“Os dias são mais curtos...” (linha 8) →</p> <p>“No inverno os dias são mais curtos...” (linha 9)</p>			
	<p>Adição da frase:</p> <p>“Também usamos chapéus-de-chuva quando</p>			

	está a chover.” (linhas 5-6)			
Morfossintático			“É uma estação...” (linha 6) → “A estação...” (linha 7)	
Pontuação				
Lexical				
Ortográfico	“cachecois” - “cachecóis”			

Anexo 11 – Guião da entrevista aos alunos

1 – Gostaste do trabalho que fizemos em conjunto?

2 – Considera-lo importante? Porquê?

3 – Consegues dizer-me, por palavras tuas, o que estivemos a fazer ao longo destas semanas?

4 – O que aprendeste?

5 – O que pensas não tornar a errar?

Anexo 12 – Transcrição das entrevistas

Aluno J.

1 –

J. – Gostei.

2 –

J. – Sim, porque ajudas-me a ter textos limpos e assim tenho menos palavras erradas.

3 –

J. – Estivemos a corrigir os textos e a pôr as palavras bem. Fiquei sem erros!

4 –

J. – Devo estar com atenção a ler, para depois ver as palavras que estão mal e pôr as corretas... tenho de pensar bem.

Eu – Boa! Mais alguma coisa?

J. – Também no início da frase pôr a letra maiúscula, e no fim, o ponto final.

5 –

J. – Não escrever à pressa e pensar bem, para não ter muitos erros.

Aluno A.

1 –

A. – Sim.

2 –

A. – Sim é, porque assim aprendi palavras novas e melhorei a escrever, sem dar erros.

3 –

A. – Estivemos a melhorar os textos que eu fiz porque tinha algumas coisas, como as palavras, que não estavam bem. Em alguns textos faltavam palavras e escrevi palavras novas.

4 –

A. – Aprendi muitas coisas! Ter atenção a ler os textos e também a escrever os textos que têm de ter um título, pontos finais, vírgulas... Têm de ter letra maiúscula quando se começam as frases, e não podem ter palavras repetidas na mesma frase.

5 –

A. – As palavras.

Eu – As palavras? Como assim?

A. – É porque vou tentar melhorar a escrever as palavras e ter mais atenção para escrever as palavras bem.

Aluno H.

1 –

H. – Adorei!

2 –

H. – Sim, porque a escola é para aprender e tu ensinaste-me uma maneira divertida de fazer os textos.

3 –

H. – Textos melhorados... que é meter os textos sem erros para não me enganar a escrever as palavras quando precisar delas.

4 –

H. – Aprendi a escrever textos, a trabalhar muito mais, e a não repetir muito as palavras... Só se for do tema do texto, mas tenho de mudar...

Eu – Tens de mudar?

H. – Sim, porque tenho de mudar as palavras e escrever palavras diferentes. Neste texto [o último] escrevi muitas palavras a dizer como é o inverno.

5 –

H. – Não devo errar os sinais de pontuação como o ponto de exclamação e o ponto de interrogação... E também pensar no que vou escrever primeiro e só depois escrever, para ficar melhor.

Aluno R.P.

1 –

R.P. - Sim.

2 –

R.P. – Sim. Para quando for um teste já estarmos preparados para os textos...

Eu – Preparados para os textos? O que queres dizer?

R.P. – É porque sei escrever mais palavras... Tu ajudas-me a escrever e depois já sei.

3 –

R.P. – Estivemos a escrever um texto melhor.

Eu – O que é para ti “escrever um texto melhor”? Consegues explicar-me?

R.P. – É tirar os erros. Porque no segundo texto, já não me engano. Está tudo bem!

4 –

R.P. – Tenho de ler o texto com atenção...depois... escrever as frases com letra maiúscula...Ah! E não repetir as mesmas palavras muitas vezes.

5 –

R.P. – Não vou errar as palavras de outros textos.

Eu – Não? Porquê?

R.P. – Porque já escrevi muitas vezes, e lembro-me.

Eu – Lembraste de como se escrevem, é isso?

R.P. – Sim!

Aluna L.

1 –

L. – Gostei.

2 –

L. – Sim, para eu aprender a escrever bem.

3 –

L. – Estivemos a fazer muitos textos e a melhorar.

Eu – O que é para ti “melhorar os textos”?

L. – Melhorar é corrigir os textos, e escrever sem erros.

4 –

L. – Aprendi a escrever muitas palavras, e a escrever um texto e o título... E também tenho de estar com atenção a escrever para não dar erros. Quando eu leio contigo, corrigimos o que está mal.

5 –

L. – Não vou voltar a errar as palavras. Vou escrever sempre com letra maiúscula quando começo as frases, e escrever os pontos finais. E também não vou repetir as mesmas palavras, vou escrever outras.

Aluno R.F.

1 –

R.F. – Sim, gostei.

2 –

R.F. – Sim, porque assim, quanto mais fizermos os textos, vamos melhorando a escrever as palavras.

3 –

R.F. – Estivemos a melhorar os textos.

Eu – “Melhorar os textos” é...?

R.F. – É fazer um texto melhor do que já fizemos, e escrever sempre melhor.

4 –

R.F. – Aprendi que tenho de ler o texto com atenção, e ver se tem erros. Tenho de escrever melhor as palavras, que é escrevê-las sem erros, meter os pontos finais, os pontos de interrogação...E...escrever um título no texto.

5 –

R.F. – Não vou repetir muitas vezes as palavras na mesma frase e no texto. Tenho de pensar noutras palavras diferentes. Também não vou meter “E” no início da frase.

Eu – Queres dizer que não vais começar as frases com “E...”?

R.F. – Sim, tenho de começar com letra maiúscula, mas com outras palavras. Esta não é correta.

Anexo 13 – 1ª tarefa de escrita e revisão do aluno J.

Texto original

Um dia...

Um dia... o menino ^{que} se chamava João ~~teve~~ teve uma
ideia e plantou uma árvore. Até que
cresceu e o João ~~foi~~ foi regar a árvore.
Até que ~~cresceram~~ e o João ^{ficou} feliz.

Finalmente... o João ~~deitou~~ se na cama e des-
cansou.

Texto melhorado

O menino

Um dia o menino que se chamava João teve uma
ideia e plantou uma árvore. Até que
cresceu e o João foi regar a árvore.
Mais tarde o João foi regar a árvore.
Depois de crescer e o João ficou feliz.
Finalmente ele deitou-se na cama e des-
cansou.

Anexo 14 – 1ª tarefa de escrita e revisão do aluno A.

Texto original

Um dia... um menino foi ao piquenique no parque li
plantou uma árvore.
No dia seguinte ele plantou outra árvore.
Depois regou as árvores para elas ficarem grandes.
Quando ele regou lá as árvores ficaram grandes.

Finalmente... ele foi se deitar em as cordas agarradas às
árvores.

Texto melhorado

As árvores

Um dia um menino foi ao piquenique no parque e
plantou uma árvore.
No dia seguinte, ele plantou outra árvore.
Depois regou as árvores para elas ficarem
grandes.
Quando ele chegou lá as árvores ficaram
grandes.
Finalmente o menino foi-se deitar numa cama
de cordas com as cordas agarradas às árvores.

Anexo 15 – 1ª tarefa de escrita e revisão do aluno H.

Texto original

Um dia... um menino chamado Tomás que no dia 14 de julho plantou uma árvore. De seguida plantou outra árvore. Ele regava de 2 em 2 horas. O Tomás esperou e esperou esperou muito tempo.

Finalmente... cresceram e ele ficou muito alegre. Nesse dia Tomás pediu a cama de rede à mãe. Depois deitou-se e dormiu desde das 12:20 até às 17:40.

Texto melhorado

O Tomás

Um dia... um menino chamado Tomás no dia 14 de julho plantou uma árvore. De seguida plantou outra árvore. Ele regava de 2 em 2 horas. O Tomás esperou, esperou e esperou muito tempo. Finalmente as árvores cresceram e ele ficou muito alegre. Nesse dia o Tomás pediu à mãe a cama de rede. Depois deitou-se e dormiu desde as 12:20 até às 17:40.

Texto original

Um dia... ~~de sol~~ um menino estava a plantar
uma arvore. As arvores ^{estão} estam a crescer.
O menino estava a regar as arvores.
O menino estava no ^{meio} meio de duas arvores
e a rir.

Finalmente... as duas arvores cresceram e o menino
deitou-se na cama.

Texto melhorado

O menino

Um dia um menino estava a plantar
uma arvore e depois plantou outra
arvore.
Depois o menino foi regar as arvores.
Mais tarde as arvores cresceram e o
menino estava no meio das duas
arvores e a rir.
Finalmente o menino deitou-se na cama.

Texto original

Um dia... ~~de um menino~~ ~~que se~~
chamava Félix estava a plantar
uma árvore.

Depois o menino foi ver as
árvores e já estavam um bocadinho
maiores.

Ele ~~de outra vez~~ ~~foi lá ver~~ e foi
regar as árvores.

Finalmente... já tinham crescido as árvores
e o Félix prendeu uma cama
entre as árvores.

Texto melhorado

As árvores

Um dia um menino que se chamava
Félix estava a plantar uma árvore.
Mais tarde o menino plantou outra
árvore.

Depois o menino foi ver as árvores
e já estavam um bocadinho maiores.

O Félix foi lá outra vez ver e foi
regar as árvores.

Finalmente já tinham crescido.
Por fim o Félix prendeu uma cama
entre as duas árvores para
dormir.

Anexo 18 – 2ª tarefa de escrita e revisão do aluno J.

Texto original

Certo dia, a lebre e a tartaruga fizeram uma corrida.
A lebre era mais rápida do que a tartaruga.
A lebre ri-se enquanto a tartaruga passava.
Depois sonhou que ia ficar em primeiro lugar.
Mais tarde a lebre acabou e ~~correu~~

No final, a tartaruga ganhou.

Texto melhorado

A lebre e a tartaruga
Certo dia, a lebre e a tartaruga fizeram uma corrida.
A lebre era mais rápida do que a tartaruga.
A lebre ri-se enquanto a tartaruga passava.
Depois sonhou que ia ficar em primeiro lugar.
Mais tarde a lebre acabou e correu para a meta.
No final a tartaruga ganhou a corrida.

Anexo 19 – 2ª tarefa de escrita e revisão do aluno A.

Texto original

Certo dia, a lebre e a tartaruga decidiram fazer uma corrida na floresta.

Um dia chegaram elas partiram lá na meta para a corrida. O primeiro já deu a partida mas a lebre estava a aplaudir e a tartaruga no primeiro lugar.

A lebre de repente ficou em primeiro, a lebre foi descansar e a tartaruga passou-lhe à frente. Depois ele disse vou-me deitar uma hora.

A lebre foi muito de depressão e atrapalhou.

No final, quando a lebre chegou lá mas a tartaruga já estava lá.

Texto melhorado

A lebre e a tartaruga

Certo dia, a lebre e a tartaruga decidiram fazer uma corrida na floresta.

Um dia chegaram elas estavam lá na meta para a corrida. O primeiro deu a partida mas a lebre estava a aplaudir e a tartaruga ficou no primeiro lugar. A lebre de repente atrapalhou a tartaruga.

A lebre foi descansar e a tartaruga passou-lhe à frente. Depois disse:

— Vou-me deitar uma hora.

A lebre foi muito depressiva mas a tartaruga já estava na meta.

No final, quando a lebre chegou lá a tartaruga já tinha ganhado a corrida.

Anexo 20 – 2ª tarefa de escrita e revisão do aluno R.P.

Texto original

Certo dia, a lebre e a tartaruga fizeram uma corrida e foi
muito tempo. A lebre pensava que ia
ganhar a partida.
A lebre estava à frente e
a tartaruga veio a lebre a dormir.
A lebre estava a fingir que estava
a dormir. A lebre correu muito

No final, a tartaruga ganhou à lebre.

Texto melhorado

A lebre e a tartaruga

* Certo dia, a lebre e a tartaruga fizeram
uma corrida e foi muito tempo. A lebre
pensava que ia ganhar a partida. Ela
estava à frente.
Mais tarde a tartaruga veio a lebre a
dormir. A lebre estava a fingir.
A lebre acordou e correu muito.
No final, a tartaruga ganhou à lebre.

Texto original

Certo dia, a lebre e a tartaruga decidiram preparar uma corrida e a tartaruga concordou. A lebre disse que ia ganhar.

→ É a lebre disse que ia fazer agora, a lebre correu e correu e a lebre começou a rir. A lebre estava a descansar e a tartaruga andava a andar devagarinho. A lebre começou a correr muito rápido e de repente viu que a tartaruga chegou à meta que o homem usou para a tartaruga. No final, a lebre ficou muito sangrada.

Texto melhorado

A lebre e a tartaruga

x Certo dia, a lebre e a tartaruga decidiram preparar uma corrida e a tartaruga concordou. A lebre disse que ia ganhar. A lebre queria começar a correr. A lebre correu e correu e começou a rir. Mais tarde a lebre estava a descansar e a tartaruga estava a andar devagarinho. A lebre começou a correr muito rápido e de repente viu que a tartaruga chegou à meta. O homem usou para a vitória a tartaruga. No final, a lebre ficou muito sangrada.

Anexo 22 – 3ª tarefa de escrita e revisão do aluno J.

Texto original

Eu vejo um cine maluco e as personas são estranhas.
As cores são: verde, branco, vermelho, azul, prato,
laranja, amarelo e laranja.
As figuras são bonitas mas são muito estranhas.
O quadro é bonito e eu gosto dele porque é muito
colorido.

Texto melhorado

O cine maluco
Eu vejo um cine maluco e as figuras são muito
estranhas.
As cores são: verde, branco, vermelho, azul, preto,
amarelo e laranja.
As figuras são bonitas mas são muito estranhas.
O quadro é bonito e eu gosto dele porque é muito
colorido.

Anexo 23 - 3ª tarefa de escrita e revisão do aluno A.

Texto original

Um menino está no círculo da laranja e um
pallado do círculo. A menina tem a cara azul e
o cabelo também. Há um menino de camarão.
A menina é de várias cores também uma
vaca com vestido preto e um coelho
amarelo, uma ave da mesma cor.
Este quadro de Paula Rego é muito
bonito porque é colorido.

Texto melhorado

Da menina de várias cores
Neste quadro eu vejo um menino que está no
círculo da laranja e um pallado do
círculo. A menina tem a cara azul e o cabelo
também. Há um menino vestido de camarão.
A menina é de várias cores. Há
uma vaca com um vestido preto e
um coelho amarelo. Também há
uma ave da mesma cor.
Este quadro de Paula Rego é muito
bonito porque é colorido.

Texto original

Eu vejo uma pessoa a alcançar as mãos.
Elas são diferentes a outras.
As cores são variadas, rosa, verde,
amarelo, azul, vermelho, preto,
branco.
Eu gosto deste quadro porque as cores
são bonitas.

Texto melhorado

As cores diferentes.
Eu vejo uma pessoa a alcançar as mãos.
Elas são diferentes umas das outras.
As cores são variadas: rosa, verde, amarelo,
azul, vermelho, preto e branco.
Eu gosto deste quadro porque as cores são
bonitas.

Texto original

Eu vejo círculos, retângulos e quadrados.
Os bonecos são muito estranhos e parecem monstros.
As cores são: cor de pele verde, azul, branco, vermelho, rosa, castanho, preto, amarelo e laranja.
Eu acho que é um circo e que não passar por todos os países.
Eu acho que a pintura da Paula Rego está muito bonita e está assustadora.

Texto melhorado

O quadro
Eu vejo círculos, retângulos e quadrados.
Os bonecos são muito estranhos e parecem monstros.
As cores são: cor de pele, verde, azul, branco, vermelho, rosa, castanho, preto, amarelo e laranja.
Acho que é um circo e que não passar por todos os países.
A pintura foi a Paula Rego e na minha opinião o quadro está bonito e está assustador.

Anexo 26 – 4ª tarefa de escrita e revisão do aluno J.

Texto original

O natal feliz
Quando estava na cama e a noite veio
vi o Pai Natal e ele disse: "oh! oh! oh!"
Eu vi o pai natal e disse: tens presentes
para mim? sim ~~e que~~ não posso dizer
és muito curioso!
Também que põe os presentes na árvore de
natal.
Quando saiu disse: boa noite João e eu disse:
boa noite Pai Natal.
Foi o melhor sonho.

Texto melhorado

O natal feliz
Quando estava na cama e acordei à meia noite
vi o Pai Natal e ele disse: "ho! ho! ho!"
Eu vi o Pai Natal e disse: -
- Tens presentes para mim?
- Sim. O que é não posso dizer, és muito curioso!
Também que põe os presentes na árvore de natal.
Quando saiu disse:
- Boa noite João.
Eu disse: -
- Boa noite Pai Natal.
Foi o melhor sonho.

Anexo 27 – 4ª tarefa de escrita e revisão do aluno A.

Texto original

o meu sonho realizado
No meu sonho eu pensei que o Pai Natal
era magro e eu pedi ^{duas} prendas. Pedi um
jogo para a PJP e um computador. O Pai Natal
trouxe-me as prendas e pôs debaixo de um Natal.
Depois de acordar eu abri as prendas e
assim eu passei o Natal feliz.

Texto melhorado

o meu sonho realizado
No meu sonho eu pensei que o Pai
Natal era magro e quando o vi
pedi duas prendas. As prendas foram um
jogo para a PJP e um computador.
O Pai Natal trouxe-me as prendas e pôs
debaixo da árvore de Natal.
Depois de acordar do meu sonho
abri as prendas e assim passei o Natal
feliz.

Anexo 28 – 4ª tarefa de escrita e revisão do aluno H.

Texto original

O Pai Natal e eu no sonho
No meu sonho o Pai Natal visitou-me.
- Eu pensava que o Pai Natal não existia! -
disse eu ao Pai Natal.
Fiquei de boca aberta!
- Pai Natal dá-me uma P3? - perguntei-lhe.
O Pai Natal ajudou-me a fazer a prescrição e trouxe-me a presente. Eu fiquei feliz.

Texto melhorado

O Pai Natal e eu no sonho
No meu sonho o Pai Natal visitou-me.
- Eu pensava que o Pai Natal não existia! -
disse eu ao Pai Natal.
Fiquei de boca aberta.
- Pai Natal dá-me uma P3? - perguntei-lhe.
Ele ajudou-me a fazer a prescrição e trouxe-me a presente. Eu fiquei feliz.

Texto original

As prendas

O Pai Natal levou as prendas para a árvore de natal.

O pai natal fez um barulho.

Eu sonhei, que ele disse: oh oh oh!

Eu vi o Pai Natal disse: Boa-noite, trazes uma prendas para mim?

O Pai Natal foi embora e disse: Bom natal.

Texto melhorado

As prendas

No meu sonho o Pai Natal levou as prendas para a árvore de natal. Ele fez um barulho. Ele me seguiu, disse:

Oh oh oh!

Eu vi o Pai Natal e disse:

- Boa-noite, trazes uma prendas para mim?

- Sim, trago um carro.

Depois o Pai Natal foi embora e disse: um

Bom natal.

Anexo 30 – 4ª tarefa de escrita e revisão da aluna L.

Texto original

A Lara e o Pai Natal
O Pai Natal veio à minha casa.
O Pai Natal disse "olá" e deu um cartão ao meu pai e uma boneca à Larissa, à Fani uma mala e a mim um jogo.
A Fani convidou o Pai Natal para jantar.
O Pai Natal e eu fomos tomar conta da Lelli.
O pai estava a falar com os seus amigos.
E a Larissa estava a brincar com a boneca.
A seguir fomos jantar carne e arroz.
→ O Pai Natal deu uma chuxa à Lelli.
A seguir fomos ver um filme.
No fim o Pai Natal foi embora.

Texto melhorado

A Lara e o Pai Natal
O Pai Natal veio à minha casa. O Pai Natal disse "olá"
e deu um cartão ao meu pai, uma boneca à Larissa,
à Fani deu uma mala e a mim um jogo.
A Fani convidou o Pai Natal para jantar.
O Pai Natal e eu fomos tomar conta da Lelli e
o pai estava a falar com os seus amigos.
A Larissa estava a brincar com a boneca.
A seguir fomos jantar carne e arroz.
Depois fomos ver um filme. No fim o Pai Natal
foi embora.

Anexo 31 – 5ª tarefa de escrita e revisão do aluno J.

Texto original

O cão bonito

Dunga

O cão é o Dunga é disendo e branco.
É pequeno e quando fazemos vestimentos
ele senta-se. Quando tiramos as mãos
ele olha para nós.
O Dunga tem olhos castanhos.
Brinca com as alcatrazes com ele.
Ele não loda e está na casa da minha
avó e da avó.

Texto melhorado

O cão bonito

O cão é o Dunga e é branco e pequeno.
Quando fazemos vestimentos ele senta-se.
Quando tiramos as mãos ele olha para nós.
O Dunga tem olhos castanhos e brinca com as alcatrazes com
ele. O Dunga não loda e está na casa da minha
avó e da avó.

Texto original

O leão

O leão vive na selva e come carne
crua. Ele tem pêlo amarelo e tem
uma garras grande juba. A cauda dele é
comprida e as suas garras e dentes
são afiados.
~~Os leões são os reis da selva e são os~~
~~reis da selva.~~

Texto melhorado

O leão

O leão vive na selva e come carne crua.
Ele tem pelo amarelo e tem uma grande
juba. A cauda dele é comprida e as suas
garras e dentes são afiados.
Os leões vivem em família e são os reis
da selva.

Texto original

gavineta das neves

A gavineta das neves é igual a uma gavineta normal mas toda branca.

É gosta de frio e não é raro encontrar nos Himalaias e no Pólo Norte.

É o meu animal preferido.

Também peixe cru e gosta de migalhas de pão.

Texto melhorado

gavineta das neves

A gavineta das neves é igual a uma gavineta normal mas toda branca. É gosta de frio.

Existem muitas nos Himalaias e no Pólo Norte.

É o meu animal preferido porque eu gosto de neve e de branco.

Gosta de comer peixe cru e migalhas de pão.

Texto original

O meu animal preferido

O meu animal preferido é o leão.
Eu gosto muito do leão porque são de
sporting e porque gosto mesmo
dele.

Ele tem juba e é grande.

O leão mora na selva e é o
rei da selva.

Ele costuma ir à caça, dormir e
comer.

O leão anda pela selva
inteira. É muito pesado e tem
pêlo farto.

Texto melhorado

O meu animal preferido

O meu animal preferido é o leão. Eu gosto muito do leão porque é do Sporting e porque é um animal bonito.

Ele tem juba, é grande e mora na selva.
É o rei da selva.

O leão costuma ir à caça, dormir e comer.

Ele anda pela selva inteira.

É um animal selvagem e é muito pesado e tem pêlo farto.

Texto original

Inverno

Há uma estação de ano chamada inverno.
É a primeira e a última estação do ano.
O tempo é frio e faz chuva e faz neve.
Podemos fazer um boneco de neve.
Os dias são muito mais pequenos e as noites são maiores.
Eu não gosto do inverno porque não posso ir à praia.

Texto melhorado

O Inverno

Há uma estação de ano chamada inverno.
É a primeira e a última estação do ano
porque começa no fim de Setembro e termina
em março.
O tempo é frio, chove e faz neve. Podemos fa-
zer um boneco de neve.
Os dias são mais pequenos e as noites maiores.
Eu não gosto do inverno porque não posso ir
à praia.

Texto original

O inverno

A minha estação preferida é o inverno.
porque no inverno tem neve.
As árvores ficam despidas.
Vestimos casacos, gorros, calças e botas.
Fica muito muito frio e gosto de
ficar em casa. Também saltamos
para as para as poças de água quando
está a chover.

Texto melhorado

O inverno

A minha estação preferida é o inverno
porque no inverno tem neve.
As árvores ficam despidas e
vestimos casacos, gorros, calças e botas.
Fica muito muito frio e gosto de
ficar em casa. Também saltamos
para as poças de água quando
está a chover.

Texto original

O inverno

Eu gosto muito do inverno porque
há neve, e posso fazer bonecos de neve.
O inverno é uma estação do ano em que há
chuva, nublado, frio e vento.
Usamos casacos quentes, cachecóis e botas.
É uma estação que começou dia 21 de dezembro
de 2013 e acaba dia 21 de março de 2014.
Os dias são mais curtos e as noites mais
longas.

Texto melhorado

O inverno

Eu gosto muito do inverno porque há neve e
posso fazer bonecos de neve.
O inverno é uma estação do ano em que há
chuva, céu nublado, frio e vento.
Usamos casacos quentes, cachecóis e botas. Também
usamos chapéus de chuva quando está a chover.
A estação começou no dia 21 de dezembro
de 2013 e acaba dia 21 de março de 2014.
No inverno os dias são mais curtos e as noites
mais longas.