



Carina Isabel Flor Rodrigues *A Escrita: A produção textual
numa turma de 2º ano – Estratégias
no aperfeiçoamento textual*

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

Orientadora: Professora Doutora Maria Fernanda Ribeiro Botelho de Sousa

Versão Definitiva

Setúbal, dezembro de 2015

Dedicatória

Aos meus pais e irmão, bases da minha educação e formação que admiravelmente o conseguiram com tanto amor.

Em especial à minha mãe, a pessoa que mais admiro pela sua força e pela mulher extraordinária que é e por tudo o que por mim tem feito.

À memória do meu avô, que sempre sonhou ver os netos “doutores”.

A todas as educadoras e professores que pela minha infância passaram, pois foram as fontes de inspiração.

A todas as crianças que já passaram pelo meu caminho, por me fazerem acreditar.

Agradecimentos

Durante todo o percurso acadêmico e para a realização deste relatório, contei com o apoio fundamental de várias pessoas, por terem sido marcantes e essenciais durante esta etapa.

À minha família, principalmente aos meus pais e ao meu irmão, por todo o apoio, pela insistência, por nunca descreditarem, por serem a base da minha formação e por estarem sempre presentes.

À minha amiga e colega de estágio Andreia Salvado, por todos os momentos com ela vividos, pela partilha, pela amizade, pelos momentos de *stress*, pelos momentos de calma e pelo orgulho de ter partilhado com ela uma das fases mais difíceis da minha vida e simultaneamente uma das melhores ao nível académico. Um grande e especial obrigada.

À minha professora de estágio, Maria Helena Correia, pela maravilhosa receção e “estadia” na sua sala, pela orientação, pela força, pela motivação e por todos os saberes partilhados.

À minha orientadora de estágio, Professora Doutora Maria Fernanda Botelho de Sousa, pela orientação, por toda a paciência, dedicação e motivação.

Às crianças, principalmente aos alunos envolvidos neste estudo, pela sua alegria e por todos os momentos de felicidade partilhados.

Aos meus amigos, por todo o apoio e por nunca perderem a esperança, acreditando sempre nas minhas capacidades.

Ao meu namorado, João Gata, por todos os momentos de alegria e de extrema paciência, por me ouvir e por acreditar sempre em mim.

A todos, deixo aqui a minha enorme gratidão por terem estado presentes nos momentos de medo, insegurança, exaustão e também nos de satisfação, alegria e de êxito.

Resumo

Este estudo surge no contexto de estágio, numa turma de 2º e 3º ano de escolaridade. Centra-se, essencialmente, na revisão e melhoramento de textos produzidos pelos alunos.

A escola tem um papel crucial no ensino da escrita para os alunos do 1.º ciclo. É nesta etapa que estes contactam formalmente com a aprendizagem da escrita. A capacidade de produzir textos é cada vez mais uma exigência da sociedade e a escola deve tornar os alunos capazes de criar documentos que lhes deem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha no nosso meio.

Sendo a dimensão textual uma importante componente da escrita, é fundamental proporcionar aos alunos algum tempo na sala de aula dedicado só às atividades de escrita, sobretudo à revisão e ao melhoramento de texto. A revisão de textos é uma etapa em que, após a produção do texto, os alunos voltam a ler o que escreveram a fim de refletir sobre o escrito, corrigindo e, posteriormente, reescrevem o texto já modificado, melhorando-o e aperfeiçoando-o.

Neste projeto de investigação-ação de orientação qualitativa procurou-se perceber a importância da revisão e melhoramento de textos para o desenvolvimento da escrita em alunos do 1º ciclo, ou seja, levar os alunos a refletir sobre o modo como escrevem e também o modo como esta prática os ajuda a melhorar na escrita de textos.

Em síntese, a investigação realizada, bem como os dados recolhidos ajudaram a verificar as modificações operadas entre a revisão e o melhoramento do texto e quais as evoluções dos alunos ao longo dos vários textos escritos durante o período de investigação.

Palavras-chave: escrita; revisão; melhoramento de textos, aprendizagem.

Abstract

This study appears in a traineeship context, in a class of 2nd and 3rd grade. It focuses, essentially, on the review and improvement of texts produced by the students.

The school has a crucial role in teaching writing to 1st cycle students. It is at this stage that they take formal contact with the writing learning. The ability to produce texts is increasingly becoming a society requirement and school should make students able to create documents that give them access to multiple functions that writing plays in our social environment.

The textual dimension is a major writing component, it is critical to provide students some time in the classroom dedicated only to the writing activities, especially the review and text enhancement. The text review is a stage where, after the production of the text, the students return to read what they have written to reflect about what they have wrote, correcting and then rewriting the text already modified for the purpose of being improved and perfected.

In this qualitative orientation research-action it sought to understand the importance of review and improvement of texts for the writing development of 1st grade, in other words, take pupils to reflect about the way how they write and also the way how this practice helps them to improve the text writing.

In summary, the conducted research as, also the information collected helped to verify modifications made between review and improvement of text and what were the developments of pupils about the several texts written during the research period.

Keywords: writing; review; improvement of texts, learning.

Índice

Índice de Quadros	10
Índice de Gráficos	11
Introdução	13
Capítulo I	15
1. Escrita, géneros textuais e produção de texto em contexto escolar	16
1.1. Escrita, desenvolvimento e aprendizagem	19
1.2. Escrita, desempenho escolar e sucesso profissional	21
1.3. Estratégias para o desenvolvimento da escrita	22
1.3.1. Escrita colaborativa	24
1.4. A narrativa como género textual	25
1.5. Componentes da produção textual: Planificação, textualização e revisão	27
Capítulo II	33
2. Metodologia de investigação	34
2.1. Identificação do método	34
2.2. Contexto de desenvolvimento do trabalho	37
2.3. Identificação dos procedimentos de recolha de dados: observação participante, análise documental e inquéritos por questionários aos alunos	38
2.4. A análise de dados: Procedimentos e instrumentos	40
Capítulo III	44
3. Da revisão ao melhoramento de texto – Análise de práticas	45
3.1. A revisão em análise	45
3.2. O aperfeiçoamento das produções textuais	62
3.3. As componentes da produção textual na perspetiva dos alunos	64
Considerações Finais	75
Referências Bibliográficas	80
Apêndices	83
Apêndice I – Folha-guião para planeamento do texto	83
Apêndice II – Enunciado do texto 1	83
Apêndice III – Enunciado do texto 2	84

Apêndice IV – Enunciado do texto 3	84
Apêndice V – Enunciado do texto 4	84
Apêndice VI – Enunciado do texto 5	84
Apêndice VII – Enunciado do texto 6	85
Apêndice VIII – Enunciado do texto 7	85
Apêndice IX – Folha-modelo para a revisão de texto	85
Apêndice X – Revisão de texto do aluno I.M.	86
Apêndice XI – Texto Modificado do aluno I.M.	86
Apêndice XII – Revisão de texto do aluno R.G.	87
Apêndice XIII – Texto Modificado do aluno R.G.	87
Apêndice XIV – Revisão de texto do aluno G.R.	88
Apêndice XV – Texto Modificado do aluno G.R.	88
Apêndice XVI – Revisão de texto do aluno L.A.	89
Apêndice XVII – Texto Modificado do aluno L.A.	89
Apêndice XVIII – Revisão de texto do aluno I.N.	90
Apêndice XIX – Texto Modificado do aluno I.N.	90
Apêndice XX – Texto 1 do aluno I.M.	91
Apêndice XXI – Texto 2 do aluno I.M.	91
Apêndice XXII – Texto 3 do aluno I.M.	91
Apêndice XXIII – Texto 4 do aluno I.M.	92
Apêndice XXIV – Texto 5 do aluno I.M.	92
Apêndice XXV – Texto 6 do aluno I.M.	93
Apêndice XXVI – Texto 7 do aluno I.M.	93
Apêndice XXVII – Texto 1 do aluno R.G.	94
Apêndice XXVIII – Texto 2 do aluno R.G.	94
Apêndice XXIX – Texto 3 do aluno R.G.	94
Apêndice XXX – Texto 4 do aluno R.G.	95
Apêndice XXXI – Texto 5 do aluno R.G.	95
Apêndice XXXII – Texto 7 do aluno R.G.	96
Apêndice XXXIII – Texto 2 do aluno G.R.	97
Apêndice XXXIV – Texto 3 do aluno G.R.	97
Apêndice XXXV – Texto 4 do aluno G.R.	98
Apêndice XXXVI – Texto 5 do aluno G.R.	99

Apêndice XXXVII – Texto 6 do aluno G.R.	99
Apêndice XXXVIII – Texto 7 do aluno G.R.	100
Apêndice XXXIX – Texto 1 do aluno L.A.	101
Apêndice XL – Texto 2 do aluno L.A.	101
Apêndice XLI – Texto 3 do aluno L.A.	102
Apêndice XLII – Texto 4 do aluno L.A.	102
Apêndice XLIII – Texto 5 do aluno L.A.	103
Apêndice XLIV – Texto 6 do aluno L.A.	103
Apêndice XLV – Texto 7 do aluno L.A.	104
Apêndice XLVI – Texto 1 do aluno I.N.	104
Apêndice XLVII – Texto 2 do aluno I.N.	105
Apêndice XLVIII – Texto 3 do aluno I.N.	105
Apêndice XLIX – Texto 4 do aluno I.N.	105
Apêndice L – Texto 5 do aluno I.N.	106
Apêndice LI – Texto 6 do aluno I.N.	106
Apêndice LII – Texto 7 do aluno I.N.	107
Apêndice LIII – Modelo da autoavaliação do texto elaborado pelos alunos ...	108
Apêndice LIV – Inquérito por questionário aplicado aos alunos	109

Índice de Quadros

Quadro 1 - Tipo de operações: definição das categorias de análise	42
Quadro 2 - Níveis linguísticos: definição das categorias de análise.....	42
Quadro 3 - Modelo de análise das modificações operadas nos textos.....	43
Quadro 4 - Análise das modificações operadas no texto do aluno I.M.	45
Quadro 5 - Análise das modificações operadas no texto do aluno R.G.	49
Quadro 6 - Análise das modificações operadas no texto do aluno G.R.	53
Quadro 7 - Análise das modificações operadas no texto do aluno L. A.....	57
Quadro 8 - Análise das modificações operadas no texto do aluno I.N.	60

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Erros praticados nas produções textuais dos alunos ao longo da investigação	63
Gráfico 2 – Opinião dos alunos sobre o interesse na atividade de produção de texto ...	65
Gráfico 3 – Opinião dos alunos sobre o grau de dificuldade em estruturar o texto	65
Gráfico 4 – Opinião dos alunos sobre o grau de dificuldade na escolha dos dados a usar na história	66
Gráfico 5 – Opinião dos alunos sobre o grau de dificuldade na ortografia	67
Gráfico 6 – Opinião dos alunos sobre o grau de dificuldade na pontuação	68
Gráfico 7 – Opinião dos alunos sobre o grau de dificuldade na revisão de texto do colega	68
Gráfico 8 – Opinião dos alunos sobre o grau de dificuldade no melhoramento do texto em grupo	69
Gráfico 9 – Opinião dos alunos sobre a revisão e melhoramento de texto lhes ter ajudado a escrever melhor nas produções escritas seguintes	70
Gráfico 10 – Como a revisão e melhoramento de texto ajudaram os alunos a escrever melhor nas produções escritas seguintes	70
Gráfico 11 – Opinião dos alunos acerca do que aprenderam com a produção textual...	71
Gráfico 12 – Opinião dos alunos sobre as evoluções sentidas ao nível da escrita durante o período de estudo.....	72
Gráfico 13 – Opinião dos alunos sobre a importância da produção de histórias, o momento de rever a história do colega e o melhoramento em grupo para as suas aprendizagens	73
Gráfico 14 – Percentagem de Justificações dadas pelos alunos acerca da importância do processo de escrita para as suas aprendizagens	73

Introdução

Este Projeto de Investigação surge no âmbito da Unidade Curricular de Estágio, desenvolvido numa turma de 2º e 3º ano de escolaridade, do 1º Ciclo do Ensino Básico durante uma parte do ano letivo de 2013/2014.

Esta investigação parte da seguinte questão-problema: *de que modo a revisão textual contribui para o desenvolvimento da produção escrita nos alunos* e teve como principal objetivo promover a produção escrita nos alunos com intervenção durante a revisão e melhoramento dos seus textos escritos.

O estudo surgiu da necessidade de os alunos quererem produzir textos e expressar conhecimentos, sentimentos, criar ou recriar ideias. No entanto, quando os alunos escreviam as suas histórias, verifiquei algumas lacunas nas suas escritas: não existia pontuação, coerência nem estrutura. Assim, houve a necessidade de começar a implementar etapas de planeamento, textualização, revisão e melhoramento de textos em aulas dedicadas somente à produção escrita, criando simultaneamente estratégias que ajudassem os alunos a escrever melhor. Deste modo, surgiram duas novas questões a incluir no estudo para observar durante o tempo de investigação: *que evoluções são evidenciadas pelos alunos nas suas produções textuais, ao longo das sessões de trabalho?* e *qual o contributo das intervenções/comentários dos alunos em grande grupo, na fase de revisão de texto, para a melhoria nas suas produções escritas futuras?*

Este estudo é importante para os alunos do 2.º ano de escolaridade, visto que os conteúdos a serem lecionados nesta fase, na área de português, incluem a produção de textos escritos, o aperfeiçoamento dos mesmos em grupo e com o professor, bem como o desenvolvimento do conhecimento da ortografia e da pontuação. Assim, a tarefa de escrita de pequenas narrativas, revisão e melhoramento de textos ajuda a que os alunos nos seus textos identifiquem os elementos quem, quando, onde, o quê e como, de modo a que os alunos redijam corretamente, respeitando as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal, utilizando, com coerência, os tempos verbais, os sinónimos e os pronomes para evitar a repetição de nomes e cuidando da apresentação final do texto.

Ao longo das sessões de desenvolvimento de textos foi dada a oportunidade a todos os alunos de participarem, intervirem e exporem o seu trabalho perante os

colegas. Assim, os professores conseguiam perceber onde o aluno estava a sentir mais dificuldades para posteriormente ser ajudado e orientado de modo a melhorar os seus escritos. Igualmente, no início, os alunos tinham em mente que um texto extenso era um texto bem escrito, logo os alunos que escreviam mais eram os que escreviam melhor.

Assim, ao longo das sessões de produção, revisão e melhoramento de texto, esta ideia foi sendo desmistificada e os alunos foram apercebendo-se que até os melhores têm dificuldades que nunca pensariam ter, pois, os alunos inicialmente não tinham noção de como se escrevia um bom texto. O mesmo acontecia com as intervenções dos alunos acerca dos textos lidos em aula. Nas primeiras sessões, os colegas viam-nas como críticas, mas, posteriormente, com o trabalho em aula foram aceitando as intervenções como críticas construtivas.

A estruturação deste relatório do Projeto de Investigação apresenta a seguinte organização:

- Introdução – inclui a questão-problema do estudo, a origem da escolha do tema, os objetivos do estudo e a pertinência das tarefas de produção, revisão e melhoramento de texto para os alunos do 2º ano de escolaridade.

- O primeiro capítulo – Escrita, géneros textuais e produção de texto em contexto escolar – apresenta a revisão teórica quanto aos principais conceitos relacionados com a escrita e estratégias empregadas no melhoramento da produção de textos em contexto escolar.

- O segundo capítulo – Metodologia de investigação – enuncia questões como a apresentação do contexto e os seus intervenientes, os métodos e os procedimentos adotados durante o estudo.

- O terceiro capítulo – Da revisão ao melhoramento de texto – Análise de práticas – inclui os dados recolhidos durante o estudo, a descrição da sua análise os resultados obtidos.

- Considerações finais – relaciona os resultados com as questões inicialmente propostas e constata as evoluções dos alunos com a implementação do estudo, bem como as dificuldades encontradas durante a implementação do mesmo.

Capítulo I

**Escrita, gêneros textuais e produção de texto em
contexto escolar**

O capítulo apresentado de seguida tem como objetivo introduzir uma breve revisão teórica sobre a escrita e as estratégias usadas para o melhoramento da produção de textos em contexto escolar, com alguns conceitos ligados ao tema. Primeiramente, começo por referir a escrita enquanto conceito, como um dos primeiros contactos na entrada no meio escolar e menciono a sua importância para a aprendizagem no contexto escolar e, futuramente, no contexto profissional. Posteriormente, são expostas as estratégias para o desenvolvimento da escrita, sendo destacada a escrita colaborativa. Por fim, são introduzidos os géneros textuais com especial enfoque nas componentes da escrita, nomeadamente o planeamento, a textualização e a revisão.

1. Escrita, géneros textuais e produção de texto em contexto escolar

A entrada no meio escolar representa a passagem de uma cultura onde predomina o registo oral, para uma cultura onde a escrita se evidencia (Castro, 1997 cit. in Azevedo, 2000). Desde há séculos, a escola é o local de aprendizagem da escrita. É através da linguagem escrita que continuamente se ensina, se aprendem e se avaliam muitos dos saberes adquiridos na escola.

A escrita ou grafia tem como grande objetivo exprimir ideias através de símbolos¹ gráficos, sendo um meio de expressão que permite transpor tudo o que se possa passar na nossa mente. Neste sentido, a escrita é considerada como um processo de comunicação que pode ser usado por e entre indivíduos como meio de comunicação².

Escrever é uma técnica que é preciso aprender, pois não se trata de um tipo de conhecimento que se adquire, que se guarda e a que posteriormente se recorre quando é necessário. Esta técnica não se reduz a um simples processo de codificação, isto é, uma simples transformação de fala em escrita. A escrita é um modo de representação da linguagem oral e, como tal, escrever também é um ato de significar, de representar ideias, conceitos ou sentimentos através de símbolos, mas de ordem gráfica e não sonora (Zorzi, 1998).

Embora corresponda a um sistema de representação da oralidade, a escrita não se limita apenas a ser uma transcrição exata do que é falado, possuindo características

¹ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Escrita> - consultado online em 06/10/2014

² www.junior.te.pt/servlets/Gerais%3FPais%26ID%3D2436+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt - consultado online em 18/05/2014

próprias que necessitam ser compreendidas pela criança que aprende a escrever (Zorzi, 1998). Pode-se visualizar uma grande diversidade de dificuldades em relação à escrita, que podem variar em termos de extensão e profundidade.

Para as crianças que irão ingressar na escola, pode-se facilitar a aquisição da escrita, pelo contacto com livros, revistas, pela visualização de cartazes e anúncios e outros materiais escritos adequados às suas idades, visto que é necessário levar as crianças a terem consciência da importância da função e da utilidade da escrita e ensiná-las a usar corretamente o novo código. Para isso, também é importante e necessário que se conjuguem esforços para o ensino e aprendizagem da linguagem escrita desde o pré-escolar.

A escola tem como principal objetivo, o “saber escrever” o que requer “saberes” e “saberes-fazer” complexos, ao nível físico, sensório-motor, cognitivo e psicoafectivo por parte de quem escreve (Pereira & Azevedo, 2005). Para estas autoras (2005), a aprendizagem da escrita exige tempo de maturação, o que requer condições para que o que se aprende numa determinada situação seja utilizado para outras situações de escrita, ou seja, os alunos não aprendem só a escrever para elaborar apenas textos escritos, as suas aprendizagens devem ser úteis para outros fins.

Escreve-se na escola para se aprender a escrever; no entanto, a escrita, além de um objeto de avaliação e classificação, é também um objeto de estudo e de trabalho. Deve-se mostrar aos alunos o que se quer que eles façam quando escrevem. Assim, é necessário delimitar os momentos em que a escrita é avaliada ou quando está a ser objeto de estudo.

Nos textos escritos, muitas crianças exibem problemas especialmente de ordem ortográfica, o que é muito frequente e comum, enquanto outras possuem limitações significativas em todos os aspetos envolvidos com o domínio da escrita. Alguns destes problemas comumente encontrados na escrita podem ser descritos como (Zorzi, 1998):

- Conhecimento limitado das relações entre letras e sons;
- Falta de compreensão ou de domínio do sistema ortográfico;
- Dificuldades para organizar o texto espacialmente e para empregar a pontuação;
- Dificuldades na construção de narrativas que podem ser caracterizadas por ausência ou falhas de planeamento ou antecipação, por ausência de

clareza e coerência, por limitações na capacidade de desenvolver ou explorar um tema ou, ainda, por razões de limitação de ordem gramatical;

- Desconhecimento ou domínio precário dos estilos próprios da escrita;
- Ausência de procedimentos de autocorreção do texto.

Para a maioria das pessoas, o contributo do ensino na dimensão cultural e científica do ensino da língua, é apenas de cariz cultural e normalizador, ou seja, o ensino da língua materna, da literatura e das línguas estrangeiras é comumente encarado como tendo apenas objetivos de ordem prática e social, como a aquisição de conhecimentos e a construção de obras literárias e o uso da língua materna oral e escrita (Mateus, 2002).

A comunidade científica que se ocupa da natureza da linguagem, atualmente aceita sem controvérsias a existência de determinadas competências humanas, inatas e diferentes das demais capacidades cognitivas, que se encontram na base da utilização das línguas (Mateus, 2002).

As propriedades (elementos discretos, recursividade, estrutura hierárquica e categorias) e os processos linguísticos (constituintes descontínuos, as dependências de longa distância e a ambiguidade) possibilitam a utilização criativa da língua em todos os níveis: fonológico, morfológico, sintático, lexical, semântico e pragmático. Quando se fala em criatividade não se refere apenas a criação literária, artística por natureza e, portanto, reservada apenas a alguns. A criatividade que se fala é outra, é própria de qualquer língua e é posta em ação por todos nós em cada momento enquanto comunicamos, na criação de novas palavras e na construção de frases nunca antes ouvidas (Sim-Sim, et al, 2000).

Sempre que empregamos a linguagem escrita na nossa vida social, esta surge em modo de texto, que representa a unidade mínima significativa da língua. O que quer dizer que, no funcionamento social da linguagem escrita, utilizamos sempre textos (Kaufman & Rodriguez, 1995).

Existem vários tipos de textos presentes na nossa sociedade que correspondem às diversas funções sociais da escrita: textos literários (histórias, contos, poemas, obras teatrais); textos jornalísticos (notícias, reportagens, entrevistas, artigos de opinião); textos publicitários (avisos, cartazes, folhetos); textos instrucionais (receitas, regras e instruções); textos epistolares (cartas, solicitações); textos humorísticos (histórias em

quadrinhos, piadas, anedotas); textos de informação científica (relatos de experiências, definições, notas de enciclopédia, relatos históricos, biografias, monografias) (Kaufman & Rodriguez, 1995).

Os textos estruturam-se de modos diferentes, apresentando tipos discursivos distintos: narrativo, descritivo, argumentativo ou conversacional. Essa constatação acerca das diferentes estruturas dos textos leva a outra questão sobre o funcionamento social da linguagem escrita: como escrevemos ou lemos os diferentes tipos de textos (Kaufman & Rodriguez, 1995).

Como já foi referido anteriormente, quando se fala de escrita no 1.º ciclo referimo-nos a uma atividade bastante complexa para quem está a ter um contacto principiante com a escrita. Assim, na escola, não se pode limitar a que os alunos tenham algumas sessões pontuais de escrita, nem a escritas de carácter expressivo, ou seja, o professor deve proporcionar várias sessões de escrita de texto nas aulas para que os alunos tenham várias oportunidades de escrever. É importante que os alunos escrevam textos diversificados para compreenderem que a escrita serve também para comunicar e que é uma poderosa estratégia de aprendizagem útil a outros domínios do saber.

Ao centrarmo-nos na ideia de escrever para aprender, sabemos que a revisão dos textos produzidos pelos alunos é indispensável, pois muitas são as modificações a efetuar num texto quando se escreve até que fique bom. A retoma do processo de escrita é comum entre os escritores, com os alunos também é possível fazê-lo sob orientação. Assim, é necessário elaborar materiais que ajudem os alunos a observar os seus textos e a reformularem o necessário para que sejam mais bem-sucedidos em futuras produções. A autoavaliação sob acompanhamento é assim fundamental para o desenvolvimento da consciência metalinguística e metadiscursiva dos alunos sendo assim uma estratégia para detetar incorreções nos textos.

1.1. Escrita, desenvolvimento e aprendizagem

Segundo Barbeiro & Pereira (2007), a vida em sociedade exige que, cada vez mais, se desenvolva a capacidade de redigir textos escritos. Como tal, a escola deve preparar os alunos para que estes sejam capazes de dar resposta a esta exigência. Neste sentido, é fundamental a aquisição de capacidades específicas, tais como a competência compositiva, que permite combinar expressões linguísticas, a competência ortográfica, onde devem ser respeitadas as normas estabelecidas para a representação da língua e,

por fim, a competência gráfica, que significa ser capaz de representar a escrita através de sinais. As aptidões enunciadas anteriormente, devem ser cultivadas pelo aluno na ocasião da produção textual, com o acesso às funções desempenhadas pela variedade de textos, no meio de uma comunidade. Estas duas vertentes têm efeitos para a ação que deve ser concretizada pelo professor e por toda a escola:

- ação sobre o processo de escrita – para proporcionar o desenvolvimento das capacidades e dos conhecimentos implicados na escrita;
- ação sobre o contexto dos escritos – para facultar o contacto com textos social e culturalmente relevantes e o acesso às suas múltiplas funções.

Como supramencionado, saber escrever exige a aquisição de diversas capacidades; como tal, torna-se uma tarefa árdua sobretudo para os mais novos, sendo mesmo considerado que “saber escrever é uma arte difícil” (Solla & Gouveia, 2005).

Segundo estas autoras (Solla & Gouveia, 2005), escrever significa desenhar letras, juntando-as de modo a formar palavras de acordo com determinadas regras, ordenar as palavras para construir frases e organizar as frases para compor um texto que transmita, de forma lógica e com sentido, uma ideia. Contudo, este processo não se revela muito fácil, uma vez que exige treino que não se adquire de um momento para o outro.

A escrita aprende-se através de uma experiência de vida contínua, passando por duas fases de aprendizagem (Delgado-Martins, 1992 cit. in Solla & Gouveia, 2005):

- Primeira etapa: o período pré-escolar – o período pré-escolar não se limita somente aos dois ou três anos anteriores à entrada na escola, mas, antes, desde o momento em que a criança nasce. Nesta fase, é a casa e a família, que desempenham o papel de ativadores de experiências e de aprendizagens.
- Segunda etapa: a escola – é o momento das aprendizagens mais elaboradas. A expressão verbal e escrita são manifestações da capacidade da linguagem humana.

A escrita é uma atividade de transposição para o código escrito de uma mensagem verbal organizada interiormente. O ato de escrever exige:

- a) a formulação mental da mensagem a transmitir;

- b) a sua codificação linguística e a passagem da mensagem linguística para a modalidade escrita (sequência de signos gráficos);
- c) a sua execução motora no ato de “desenhar” as letras correspondentes à mensagem gráfica.

O processo de escrita não é igual para todos e envolve fases de naturezas diferentes: uso da informação da memória estimulada pelo tema a desenvolver; organização da informação no texto; escolha das palavras e expressões adaptadas ao conteúdo; controlo e revisão do texto produzido até à etapa da fase final em que o autor considera que o texto está pronto para ser lido pelos colegas e pelo professor.

Em cada um destes níveis, é necessário estabelecer aprendizagens específicas de modo a tornar a escrita automática (Delgado Martins, 1993 cit. in Azevedo, 2000). Muitos sujeitos, quando estão a escrever, vão falando, sussurrando ou em silêncio, o que estão a escrever. Isto também acontece com os alunos, nomeadamente nos níveis mais baixos de escolaridade. Os alunos parecem pensar e depois escrevem, de seguida param, pensam novamente e voltam a escrever ou a corrigir, o que pode demonstrar que o aluno não sabe o que vai escrever ou que ainda não tem a escrita automatizada enquanto pensa. Assim, quando os alunos se preparam para escrever um texto, é importante que aprendam a planificar e que organizem o seu pensamento. Deste modo, podemos concluir que a escrita é também importante para ajudar a organizar o pensamento.

1.2. Escrita, desempenho escolar e sucesso profissional

A qualidade da escrita é um fator decisivo para o sucesso do trabalho realizado. Após escrever, é mais fácil falar e expor o tema perante qualquer público. A escrita serve, por exemplo, para transmitir os resultados de um trabalho de modo mais organizado, evitando, assim, repetições. Podemos ter tido uma excelente ideia para um documento escrito, mas se for apresentado de um modo desorganizado, numa escrita confusa e sem sequência lógica, não despertará interesse nos leitores e poucos o irão ler até ao fim, surgindo ainda suspeitas em relação à qualidade e à veracidade do que foi lido (Vieira, 2011).

Escrever com clareza é atualmente um requisito por parte das empresas na seleção dos seus colaboradores. Num mundo sempre em expansão na área das tecnologias, temos acesso à internet que é a responsável pela chegada de informações até nós numa grande velocidade. Para muitos profissionais das áreas dos negócios,

escrever pode ser uma atividade complexa, que requer capacidades que, muitas vezes, acredita-se não possuir. Por isso, é importante suprimir a ideia de que pessoas sem formação superior na área de letras não são capazes de elaborar um bom texto (Furlanetto, 2014).

Assim, desde cedo é importante que a necessidade do ensino da escrita seja reconhecida, pois esta é um importante meio de expressão e comunicação necessário para qualquer via pessoal e profissional. Para Simard (1990:244) cit. in Azevedo (2000) “a escrita constitui um maravilhoso meio de expressão, de comunicação, de reflexão e de criação”. A escola desempenha um papel fundamental para dar ao aluno os códigos linguísticos e sociais para que este se concretize em torno da escrita. A escrita escolar não deve ser considerada como uma simples técnica de transcrição. Esta tem funções e finalidades sociais que têm de ser compreendidas articuladamente com a análise do que a sociedade exige em relação à escola. A integração social e cultural requer que os alunos usem a escrita como instrumento de reflexão, de trabalho intelectual e meio de expressão pessoal (Barré-De Miniac, 1996 cit. in Azevedo, 2000).

O domínio da língua, especialmente a escrita, é extremamente importante como condição imprescindível para a elaboração do pensamento, para desenvolver o raciocínio e para se ser bem-sucedido em todas as disciplinas. A escrita é uma técnica útil e moderna que está relacionada com todas as disciplinas do saber humano. Deste modo, um aluno aprenderá a escrever na escola para comunicar com outras pessoas, o que levará a adaptar-se a vários contextos de comunicação e a diversos destinatários.

1.3. Estratégias para o desenvolvimento da escrita

O desenvolvimento da escrita nas crianças progride ao longo de um processo que se pode apresentar como a transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. Então, linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas, por sua vez, dão lugar a signos. Nesta sequência de ocorrências, encontra-se todo o caminho do desenvolvimento da escrita, quer na história da civilização quer no desenvolvimento da criança.

Os professores têm um papel fundamental no incentivo para a escrita, devendo fornecer materiais aos seus discentes para os ajudar no desenvolvimento e melhoramento da escrita.

“Uma grande confiança, por parte dos professores, na apresentação de estímulos que inspirem os alunos a escrever. Utilizando o preenchimento de fichas e utilizando manuais, fornecem conhecimentos antes dos alunos escreverem, explicam-lhes a estrutura e as características de um tipo de texto e pedem-lhes que escrevam. Segue-se, normalmente na ausência dos alunos, a fastidiosa tarefa de marcação dos erros cometidos, sem terem sido criados processos de ajuda durante o tempo de produção.” (Niza, Segura & Mota, 2011).

Contudo, a investigação acerca dos processos de produção da escrita têm demonstrado que uma abordagem guiada leva a aprendizagens ativas e reflexivas da escrita. Escrever não é apenas e simplesmente um processo linguístico, mas antes um processo sociocultural (Martin, 1989, cit. in Niza, Segura & Mota, 2011). Niza (2005) refere que, na maioria do tempo letivo destinado à escrita, não há escrita partilhada nem entre os alunos, nem entre os alunos e o professor. Este tempo é focado no cumprimento de situações de leitura, na esperança de que a existência de melhorias na leitura conduza ao aperfeiçoamento da aquisição da escrita.

O professor tem a função de auxiliar claramente na resolução de problemas, possibilitando que os alunos possam rever as suas estratégias e os seus conhecimentos sobre a linguagem escrita (Bereiter & Scardamalia, 1993). Para obter com sucesso um trabalho escrito, quem escreve tem de construir um plano, escolher e fazer funcionar, por escrito, inúmeras estratégias. Só com muita prática é que os alunos podem dispor de estratégias ajustadas para ultrapassarem com sucesso as dificuldades que a produção escrita envolve. Com base nesta perspetiva, Niza, Segura & Mota (2011) defendem que a experimentação de estratégias com apoio inclui o desenho de esboços, realização de debates para edificar e aprofundar as ideias, com recurso a exemplos organizados pelo docente. O professor tem a função de diminuir a complexidade da tarefa e adequar estratégias que permitam aos alunos escrever corretamente. Os processos de produção da escrita podem ser ensinados; assim, o essencial não é penalizar os alunos pelos erros no texto, mas antes descobrir com eles, que estratégias se adequam ao sucesso das suas aprendizagens.

As situações de comunicação são normalmente delimitadas e predefinidas, o que torna os comportamentos linguísticos dos alunos previsíveis. Assim, para ajudar os alunos a serem bem-sucedidos nos textos escritos, o professor fornece guiões de

orientação à produção escrita, que podem ser retirados de manuais, de ficheiros ou construídos pelo próprio professor, funcionando como um conjunto de instruções que o aluno deve cumprir para bem escrever um texto. Deste modo, seguindo estes passos, é esperado que o aluno consiga produzir um texto coerente e coeso (Niza, Segura & Mota, 2011).

De acordo com Solla e Gouveia (2005), deve-se insistir na ideia de que se ensina a escrever, como se ensina a ler e a contar, isto é, ao solicitar a um aluno que escreva uma carta ou um poema, é importante que ele tenha tido acesso e tenha lido anteriormente esse tipo de textos e saiba que cada um deles tem características próprias. No entanto, também é interessante garantir que o aluno tenha assunto para escrever e tenha ferramentas para o fazer, isto é, seja possuidor do léxico e das estruturas morfo-sintáticas necessárias e domine o formato e a estrutura do texto que lhe foi pedido. Assim, se é pretendido que um aluno escreva uma carta a pedir informações, ele terá de conhecer o vocabulário relacionado com a área, além da morfologia e sintaxe das interrogativas, dos tempos verbais e formas de tratamento, do nível de língua, bem como a estrutura de uma carta (Solla & Gouveia, 2005).

1.3.1. Escrita colaborativa

A elaboração de trabalhos em grupo é algo comum nas escolas, em todos os níveis de ensino. Observa-se que esta prática requer que haja autonomia, disciplina e organização entre os alunos e o professor. Por vezes, os alunos nem sequer se sentem à vontade para escrever com os colegas, sendo necessário criar simultaneamente tarefas e aprender a partilhar, a aceitar ideias e a trocar conhecimentos com os outros.

Para Bessa & Fontaine (2002), a aprendizagem cooperativa é definida como uma estratégia pedagógica que favorece a aprendizagem de cada um, sendo alcançada através da cooperação entre todos os envolvidos de um grupo. O desempenho de cada aluno irá depender do envolvimento de todos, em função de uma aprendizagem individualista e competitiva, que permite alcançar mais facilmente o sucesso educativo individual e coletivo. Para Johnson (1984), o trabalho colaborativo estrutura-se em torno das seguintes componentes essenciais: Interdependência positiva; Interação estimulante frente a frente; Responsabilidade individual; Atividades interpessoais e de grupo; Avaliação do grupo.

A sociedade, cada vez mais, exige cidadãos ativos que sejam capazes de dar resposta às suas exigências, que participem em diversas atividades, que selecionem informações e que se acostumem a mudanças. Estas competências são exercidas pelos alunos nos diversos círculos sociais aos quais pertencem (Schäfer, Lacerda, Fagundes, 2009). Assim, a escola pode incentivar tais hábitos com o objetivo de desenvolver conceitos e competências de forma colaborativa. Para Schäfer, Lacerda e Fagundes (2009), a proposta de escrita colaborativa fundamenta-se na interação, permitindo ao aluno o desenvolvimento de diversas aptidões, tanto relacionadas com as habilidades pessoais, como com aquelas que dizem respeito à produtividade e ao trabalho cooperativo.

Em todo este processo, é necessário o domínio da linguagem escrita, uma vez que o aluno deve tomar decisões sobre o conteúdo a incluir no seu texto e a linguagem que deve usar para se expressar. O professor deve facilitar este processo, proporcionando momentos de desencadeamento de ideias e prestando apoio na execução das tarefas de planificação, textualização e revisão.

Toda esta interação, que ocorre na escrita colaborativa, permite tomar decisões em conjunto, argumentar, sugerir e solicitar novas propostas. Esta colaboração permite a resolução de problemas e até mesmo uma possível alteração do sentido do texto. Deste modo, o aluno reflete e argumenta sobre a sua própria escrita, desenvolvendo uma componente metadiscursiva.

1.4. A narrativa como género textual

Denomina-se género textual as distintas formas de linguagem usadas nos diversos textos. Estas formas podem ser formais ou informais, ou até misturarem-se num mesmo texto; contudo, este será denominado com o género que prevalecer. Um romance, artigo de opinião, contos e receitas são exemplos de géneros textuais. Assim, estes são o modo como a língua se constitui para se mostrar nas mais variadas situações de comunicação.³

Quando se abordam os géneros textuais, fala-se englobando todos os textos da língua e, para isso, basta que detenham a aptidão de comunicar algo, ou seja, tenham um propósito sociocomunicativo. Os textos que produzimos para comunicar possuem um

³ <http://www.infoescola.com/literatura/generos-textuais/> - consultado online em 27/07/2014

conjunto de características que determinarão o seu género textual. Algumas destas características são: o assunto, quem está a falar, para quem está dirigido o texto, a sua finalidade, ou se o texto é narrativo, instrucional e argumentativo.⁴

Segundo Solla e Gouveia (2005) o reconto é um texto transformado, que se apoia no texto de base e mantém uma grande proximidade em relação a esse mesmo texto. O reconto será mais original se a pessoa que o realiza se conseguir distanciar do texto inicial. Do ponto de vista do narrador, numa narrativa, se alterarmos o espaço, o momento em que decorre a ação, as personagens (o género, a origem social, o emprego) ou se introduzirmos outras, estas alterações irão ajudar a entender a importância do significado do texto, tornando-se um exercício eficaz para mostrar como a interpretação de uma situação depende do observador (Solla & Gouveia, 2005). Pode-se ainda simplesmente aproveitar alguns elementos do primeiro texto ou apenas o primeiro elemento, por exemplo, a atmosfera geral, a situação inicial ou o desenlace da narrativa, ou uma personagem.

Segundo Garrido et al. (2007), a narrativa é o género que permite contar ou relatar factos, acontecimentos ou sequências de ações encadeadas, efetivamente ocorridos ou inventados. A narrativa não se limita apenas aos textos narrativos literários, encontra-se também em diferentes situações e contextos comunicacionais: narrativa de imprensa, historiografia, relatórios, anedotas, simples conversas diárias (em que frequentemente se recontam factos e episódios). Este género textual pode concretizar-se em diversos suportes expressivos, do verbal ao icónico, passando por modalidades mistas, como por exemplo a telenovela, a banda desenhada, o cinema e a narrativa literária (Garrido, et al., 2007).

De um modo geral, um texto narrativo organiza-se em três partes: 1) introdução: apresenta a situação inicial, localiza a ação (onde e quando se passa a história), descreve as personagens; 2) desenvolvimento: conta a ação propriamente dita (por exemplo: quando acontece na história um problema que é preciso resolver; 3) conclusão: apresenta o final da ação (por exemplo: quando se encontra a solução para um problema chega ao fim a história). Um texto com estas características denomina-se narrativa

⁴ <http://www.infoescola.com/literatura/generos-textuais/> - consultado online em 27/07/2014

fechada. Quando não se conhece a conclusão, diz-se que se trata de uma narrativa aberta.⁵

1.5. Componentes da produção textual: planificação, textualização e revisão

Na sua natureza, a linguagem escrita corresponde a uma representação da linguagem falada. Quando escrevemos, não estamos unicamente a desenhar os sons em forma de letras, ou seja, fazer uma simples associação entre letras e sons (Zorzi, 1998). Porém, enquanto sistema de representação, a escrita não é idêntica à oralidade, pois não se trata de uma simples transcrição. Quando estamos a escrever, embora possamos dizer as mesmas coisas que diríamos oralmente, organizamos o discurso de uma outra forma. A escrita possui características próprias enquanto sistema de comunicação, que divergem das características típicas da oralidade (Zorzi, 1998). A escrita exige novos modos de raciocinar e de organizar o pensamento pois em causa está o desenvolvimento de formas particulares de pensamento e de simbolização implícitas na escrita que não são necessárias na oralidade. Aprender a ler e a escrever implica o desenvolvimento de novas habilidades de linguagem, ou seja, novos modos de representar e compreender a realidade (Zorzi, 1998). Não basta, simplesmente, que se possua uma boa capacidade de compreensão e expressão oral, uma vez que, as capacidades exigidas para o domínio da escrita não estão implícitas no uso da linguagem oral. É necessário que a criança desenvolva formas particulares de interagir com textos escritos, assim como, desenvolva novas maneiras de se expressar, de acordo com os modos próprios da escrita (Zorzi, 1998).

De acordo com Barbeiro e Pereira (2007) ao escrever, realizam-se diversas tarefas no decorrer deste processo, o que inclui:

- Acionar conhecimentos acerca do género de texto; planificar a realização da tarefa; realizar pesquisas e consultas; tomar notas para usar posteriormente; selecionar e organizar a informação, construir planos que projetem a organização do texto, unidades, secções, parágrafos;
- Redigir o texto, procurar as palavras que formarão o próprio texto e posteriormente colocá-lo no papel/ecrã;

⁵ <http://profpaulo.weebly.com/texto-narrativo.html> consultado online em 10/07/2014.

- Avaliar o que foi escrito, reler, riscar, apagar, corrigir e reformular;

Estas tarefas envolvidas na escrita organizam-se em três fases: planificação, textualização e revisão.

Para Barbeiro & Pereira (2007), é na *planificação* que são estabelecidos os objetivos e selecionados os conteúdos a abordar ao longo do texto. Pretende-se que os alunos selecionem e organizem as informações de modo a estruturar o texto e que mantenham um fio condutor na realização do texto. É fundamental que os alunos adquiram competências ligadas ao planeamento, uma vez que esta etapa irá orientar todo o trabalho a ser desenvolvido.

Inicialmente deve-se ter em conta a questão de ampliar e organizar as ideias. Na produção de um texto dá-se prioridade ao conhecimento preexistente. Este conhecimento é construído através da capacidade que temos de questionar, repensar, refazer, reestruturar e aperfeiçoar as nossas ideias. Deste modo, antes de iniciar um texto, deve-se improvisar um esboço, mesmo com a intenção de que, no início, terá a função de um guia e que, ao longo da produção, poderá sofrer alterações.⁶

Um método muito simples de organizar as ideias inicia-se com a anotação de todas elas, sem a preocupação de uma sequência lógica. Tudo o que surgir na mente deve ser registado na folha, sem importância em relação à ordem ou erros gramaticais. Esta técnica é conhecida como *brainstorming*, ou “chuva de ideias”, e tem como objetivo registar tudo acerca do assunto, para que posteriormente se possa avaliar e organizar as ideias. Este processo costuma gerar bons resultados.⁷

A *textualização* refere a redação propriamente dita, como o aparecimento das expressões linguísticas que quando organizadas em frases, parágrafos e secções formarão o texto. À medida que vai escrevendo, cada aluno terá de dar resposta às seguintes tarefas (Barbeiro & Pereira, 2007):

- Explicitação de conteúdo – apesar de ter existido uma planificação inicial cuidada, várias ideias foram registadas de modo vago, necessitando, por isso, ser especificadas para deixarem que o seu leitor aceda ao conhecimento;

⁶ http://producao-de-textos.info/mos/view/T%C3%A9cnicas_e_dicas_para_Produ%C3%A7%C3%A3o_de_Textos/ consultado online em 10/07/2014.

⁷ http://producao-de-textos.info/mos/view/T%C3%A9cnicas_e_dicas_para_Produ%C3%A7%C3%A3o_de_Textos/ consultado online em 10/07/2014.

- Formulação linguística – a explicação do conteúdo deverá ser realizada relativamente à sua expressão, tal como se encontra no texto;
- Articulação linguística – o texto não é composto por uma simples junção de frases, mas antes compõe uma unidade em que essas frases se inter-relacionam entre si, formando relações de coesão linguística e coerência lógica.

O processo de produção de texto tem o objetivo de comunicação e deve ser capaz de produzir um texto compreensível numa língua humana. Os resultados podem ser documentos, relatórios, explicações, mensagens de auxílio, ou outros tipos de texto (Matos, 2005).

A produção de texto envolve múltiplas fases: 1) determinação do conteúdo (o que deve ser dito e como se deve agregar a informação); 2) planeamento do discurso (organização das partes do texto); 3) agregação de frases (produção do plano que permite a geração de frases mais complexas a partir de frases simples); 4) lexicalização (a escolha das palavras particulares que vão fazer parte do texto e que vão expressar conceitos e relações do domínio); 5) produção de expressões referenciais (produção de expressões que permitam ao leitor/ouvinte saber do que se está a falar); 6) realização morfológica e sintática (aspetos relacionados com as formas e relações entre as palavras do texto) e 7) realização ortográfica (preocupações com aspetos tipográficos e de pontuação) (Matos, 2005).

A *revisão* surge a partir da leitura, avaliação e também da correção ou reformulação do que foi redigido pelos alunos. Esta componente pode ser feita ao longo de todo o procedimento da escrita, estando por exemplo, interligado à textualização. A revisão pode centrar-se apenas sobre os aspetos gráficos e ortográficos ou ainda possuir um alcance mais profundo para reorganizar as partes do texto (Barbeiro, & Pereira, 2007).

Tal como Barbeiro & Pereira (2007), Dahlet (1994) também considera a revisão de texto como a terceira das operações que compõem a produção da escrita, sendo a primeira a planificação e a segunda a textualização. Segundo este autor, as operações de revisão podem ainda ser subdivididas em mais duas fases:

- Operações de retorno crítico ao texto – onde se procuram detetar erros, fazendo um diagnóstico para avaliar como estes podem gerar incompreensão;
- Operações de adequação definitiva – durante as quais se podem reduzir ou acabar com as falhas encontradas.

Neste sentido, a deteção de erros nesta fase é de extrema importância para a progressão do aluno, funcionando como estratégia metacognitiva.

Nesta perspetiva, a revisão enquanto processo de alteração de um texto com o objetivo de melhorá-lo como um todo, encontra dois obstáculos essenciais: uma dificuldade cognitiva de autoavaliação e uma dificuldade metodológica, para considerar que tais alterações devam ser globais ou apenas locais (Dahlet, 1994).

A revisão textual não se deve restringir simplesmente à correção de questões gramaticais e ortográficas do texto. Para além destas questões, deve também analisar fatores como o género e a textualidade do material escrito, bem como, se está adequado em relação às normas de publicação, discussão do tema e aspetos gráficos (Coelho & Antunes, 2010). Tudo isto é fundamental para uma boa revisão textual.

Nesta fase da revisão, é importante transformar o texto elaborado num texto coerente, o que significa ter um texto com sentido na sua globalidade. É necessário que o leitor perceba de que fala o texto (tema), que informação é fornecida e como está organizada (Figueiredo, 2008).

A coerência textual passa pela capacidade do leitor captar a intencionalidade comunicativa que está por trás do texto, ou seja, a mensagem que o aluno quis transmitir quando escreveu o seu texto. A coerência é sempre uma atividade interpretativa do leitor ou ouvinte (Figueiredo, 2008).

A coerência é responsável pelo sentido do texto, abrangendo fatores lógico-semânticos e cognitivos, já que a interpretabilidade do texto depende do conhecimento partilhado entre os interlocutores (Simon, 2008). Um texto é coerente quando compatível com o conhecimento do mundo do recetor. Observar a coerência é interessante, pois permite perceber que um texto não existe em si mesmo, mas antes constrói-se na relação emissor – recetor – mundo (Simon, 2008).

Sendo a verificação da ortografia uma das fases pertencentes à revisão textual, é importante perceber que o erro faz parte do processo de alfabetização dos alunos, visto que ao longo deste, observa-se frequentemente a prática de incorreções ortográficas.

Ao longo deste processo, com a prática da escrita e com o conhecimento do sistema ortográfico, os erros tornam-se mais específicos e ocasionais. Assim, o papel do professor perante o erro é muito importante, visto que este deve ser considerado como um instrumento de trabalho que permite compreender onde o aluno necessita de ajuda, não devendo ser visto de modo depreciativo.

Os erros de pontuação são também muito frequentes no momento da textualização. No entanto, esta é posteriormente acrescentada ou alterada no momento da revisão, ou seja, além da pontuação inserida pelo aluno no momento da textualização, no momento de revisão do texto, esta é revista, de modo a verificar-se se está colocada corretamente e/ou é necessário acrescentar novos sinais de pontuação ao texto.

A pontuação é importante para a leitura, pois depende dela a compreensão do que se pretende comunicar. É utilizada com sinais convencionais que se colocam entre as orações e partes da oração para estabelecer pausas e inflexões da voz (a entoação) na leitura, servindo também para dar destaque a expressões ou palavras e evitar repetições. As regras de pontuação tornam-se, muitas vezes, difíceis de explicar, devido às dificuldades que o aprendiz tem em relação à análise sintática.⁸

Os sinais de pontuação são igualmente utilizados para equilibrar a expressividade da entoação existente no código oral e marcar as pausas maiores ou menores, que também contribuem para o ritmo e para o valor sugestivo da frase. Por vezes, a falta ou a incorreta colocação de um sinal de pontuação é suficiente para alterar o sentido da frase. Todos os sinais de pontuação marcam uma pausa, mais ou menos longa. Todavia, além de obrigarem a uma pausa, sugerem uma determinada entoação, como o ponto de interrogação, o ponto de exclamação ou as reticências.⁹

Em relação aos elementos constitutivos da estrutura textual, um texto requer o uso de regras gramaticais, apresentação harmoniosa e lógica no encadeamento dos parágrafos. Uma boa redação prioriza a clareza, concisão, coerência e precisão, bem como a pontuação adequada.¹⁰

O período é constituído por uma ou mais frases simples ou complexas, terminadas com um sinal de pontuação e entra na constituição do parágrafo. O parágrafo é uma parte do texto que: pode ter um ou mais períodos; contém uma ideia completa; começa mais à direita das outras linhas, deixando-se um espaço em branco; começa sempre por uma maiúscula e termina com um sinal de pontuação.¹¹

⁸ http://www.estacio.br/institutodapalavra/pontuacao_direito.pdf consultado online em 10-07-2014;

⁹ http://www.redevalorizar.azores.gov.pt/redevalorizar/Portals/0/Documentacao/CLC_P/Pontua%C3%A7%C3%A3o%201.pdf consultado online em 10-07-2014;

¹⁰ <http://www.aeceleiros.pt/attachments/article/17/Regras%20pr%C3%A1ticas%20de%20leitura%20e%20de%20escrita.pdf> consultado online em 10-07-2014;

¹¹ <http://www.aeceleiros.pt/attachments/article/17/Regras%20pr%C3%A1ticas%20de%20leitura%20e%20de%20escrita.pdf> consultado online em 10-07-2014;

Existem momentos em aula direcionados para a fase do melhoramento de texto que se revelam de elevada importância no aperfeiçoamento dos textos escritos. Muitas vezes, esta tarefa não é muito bem vista, principalmente pelos alunos que pensam que as suas produções textuais já se encontram muito boas e que nada as mudará para melhor (Almeida, 1996). Nesta fase, importa realçar que até os mais conceituados escritores recompõem os seus textos. Por vezes, as boas ideias iniciais que nos surgem não são divulgadas com a fidelidade que precisam ou com o cuidado que pensámos ter tido.

É importante clarificar que o trabalho de aperfeiçoamento dos textos deve ser mais ao nível de uma maior precisão e rigor na escolha das palavras e não apenas à simples correção das estruturas frásicas ou da pontuação (Almeida, 1996).

Alguns alunos preferem reescrever o texto noutra folha, outros escolhem, na aula, fazer as alterações no original, com cor diferente. Não havendo problema, pois cada aluno ou cada par deve gerir o seu trabalho como entender. Os alunos com mais dificuldades devem passar o texto de novo enquanto trabalho de casa, por lhes ser mais útil *a posteriori* (Almeida, 1996).

Esta fase fica assim limitada à releitura para a correção de falhas ortográficas ou de outras mudanças pertinentes para o melhoramento do texto. A utilização do processador de texto como instrumento poderá facilitar esta tarefa de reformulação.

Capítulo II

Metodologia de Investigação

2. Metodologia de Investigação

O tema deste projeto de investigação centra-se na escrita, designadamente nos processos de planificação, textualização, revisão e melhoramento de texto e pretende observar de que forma as sessões de revisão de texto contribuem para melhorar produções escritas futuras. Neste sentido, este capítulo surge com o propósito de enunciar os métodos adotados, descrever o contexto e os intervenientes envolvidos, bem como os procedimentos de recolha e análise de dados usados neste estudo. Este capítulo é essencial para a compreensão do projeto em geral e dos resultados, em particular.

2.1. Identificação do método

Segundo, Coutinho *et al.* (2009), a investigação-ação pode-se descrever como um conjunto de metodologias de investigação que incluem ação e investigação simultaneamente, “utilizando um processo cíclico ou em espiral” em que continuamente se aperfeiçoam os métodos, os dados e a interpretação do conhecimento obtido. Neste sentido, é necessário utilizar um método, aplicar técnicas e instrumentos que vão ao encontro do estudo e dos objetivos previamente estabelecidos pelo investigador.

Coutinho *et al.*, citando Watts (1985) mencionam que a investigação-ação é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação. A investigação educacional enquadra-se em dois paradigmas: o paradigma quantitativo e o paradigma qualitativo. O primeiro requer uma conceção positivista, direcionada para o resultado, assenta na objetividade e a validade do conhecimento, depende da maneira como se observa, ou seja, num estudo, diferentes observadores dos mesmos resultados devem chegar aos mesmos fins. O método quantitativo está geralmente relacionado com investigação experimental, prevê a observação de fenómenos, a formulação de hipóteses, o controlo das variáveis, a seleção aleatória da amostra a estudar e a aceitação ou rejeição de hipóteses perante a recolha meticulosa de dados com posterior análise estatística.

O paradigma qualitativo requer uma conceção global orientada para o processo. Aqui, o papel do investigador é valorizado, sendo este o construtor do conhecimento e também o que se interessa por compreender os fenómenos. Este paradigma recorre ao método qualitativo, ou seja, a informação é analisada por indução e não se verificam

hipóteses. Este método tem como principal objetivo a propagação dos resultados, tendo por base a amostra selecionada em que se permite a criação de relações e a previsão de resultados.

A investigação-ação é uma metodologia de pesquisa, fundamentalmente prática e aplicada orientada pela necessidade de resolver problemas reais. Coutinho *et al.* (2009) reuniu algumas das características que mais se destacam no processo de investigação. Deve ser participativa e colaborativa, pois implica os intervenientes, neste caso, os alunos, no processo. Deverá ser prática e interventiva, cíclica, crítica, pois “a comunidade crítica de participantes (...) também, atuam como agentes de mudança” e, por fim, deverá ser autoavaliativa, isto é, avaliamos o que fizemos. Se estamos contentes com o resultado, então chegámos ao fim do ciclo; se não estivermos satisfeitos com os resultados, então iniciamos um novo ciclo. O processo de investigação-ação não se limita a um só ciclo, pois o que se pretende é surtir mudanças nas práticas, adquirindo melhorias de resultados.

Este método requer um planeamento do trabalho a realizar, a realização do trabalho planeado, a observação do mesmo e a reflexão acerca dos resultados observados.

A investigação-ação é um método que tem vindo a ganhar relevância no contexto educativo, uma vez que a sua contribuição é notável para o melhoramento da qualidade da educação. Esta metodologia reúne um conjunto de técnicas, de instrumentos e de teorias, com a finalidade de dar resposta às questões-problema que surgem no contexto escolar. Deste modo, o professor tem oportunidade de melhorar a sua intervenção, uma vez que este método permite a reflexão sobre a sua própria ação, focalizando-se nos problemas e criando estratégias para a superação dos mesmos.

Segundo Quivy & Campenhoudt (1998), existem diversas etapas no processo de investigação:

- Etapa 1: A pergunta de partida;
- Etapa 2: A exploração: as leituras e as entrevistas exploratórias;
- Etapa 3: A problemática;
- Etapa 4: A construção do modelo de análise;
- Etapa 5: A observação;
- Etapa 6: A análise das informações;
- Etapa 7: As conclusões.

Na primeira etapa, denominada pergunta de partida, o investigador deve expor o que procura saber, esclarecer ou compreender melhor através de uma pergunta inicial, sendo o fio condutor de toda a investigação e, posteriormente, na segunda etapa, dá-se início à exploração sobre o tema investigado, através de leituras e entrevistas. Na terceira etapa, são confrontadas diversas perspetivas sobre a problemática, que leva à construção de um modelo de análise que envolve a formulação de conceitos e hipóteses (etapa 4). Na quinta etapa, o investigador deve ter em mente o quê, quem e como vai observar. Os principais métodos de recolha de dados são: o inquérito por questionário; a entrevista; a recolha de dados preexistentes (documentos); a observação direta ou indireta. Assim, na observação direta, o observador recolhe os seus dados diretamente sem intervenção por parte dos sujeitos observados, enquanto na observação indireta, o investigador obtém as informações que deseja através de outro sujeito, podendo haver contacto com os sujeitos observados. Na sexta etapa, o investigador descreve e prepara os dados obtidos para analisar, comparando os resultados esperados com os resultados observados. Por fim, na sétima etapa, o investigador conclui a investigação, dando ao leitor uma retrospectiva do procedimento, apresenta minuciosamente os contributos da sua investigação e reflete acerca do seu trabalho.

Verifica-se que os métodos de investigação se dividem em duas vertentes: qualitativa e quantitativa. Na vertente qualitativa, o investigador constrói o seu próprio conhecimento, a partir da análise de todo o processo e criação de ligações. Relativamente à vertente quantitativa, observa-se que esta se centra mais no estudo dos resultados com a finalidade de identificar e expor os dados, indicadores e tendências observáveis, sendo dado menos ênfase a todo o processo de investigação.

Revedo novamente os objetivos deste estudo, cuja intenção foi a de promover a produção escrita nos alunos com intervenção durante a revisão e melhoramento de textos escritos e cuja questão-problema se baseia no modo como *a revisão textual contribui para o desenvolvimento da produção escrita nos alunos*.

Após o começo da implementação das tarefas, foi necessário introduzir duas novas questões a fim de as poder analisar durante o tempo de implementação do estudo, designadamente:

- *Que evoluções são evidenciadas pelos alunos nas suas produções textuais, ao longo das sessões de trabalho?*

- *Qual o contributo das intervenções/comentários dos alunos em grande grupo, na fase de revisão de texto, para a melhoria nas suas produções escritas futuras?*

2.2. Contexto de desenvolvimento do trabalho

Por uma questão de ética e para salvaguardar a identidade dos alunos envolvidos no estudo, a identificação dos mesmos será substituída por letras.

Este estudo foi desenvolvido numa turma do 2.º e 3.º ano de escolaridade, numa escola de 1º ciclo do Agrupamento de Escolas José Saramago no concelho de Palmela. A turma é constituída por 20 alunos do sexo feminino e masculino em igual número.

Na turma, todos os alunos frequentaram a Educação Pré-Escolar, três alunos têm retenções, um dos quais com retenção repetida no 2º ano e um aluno de 3º ano com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente.

O método adotado pela professora cooperante, para o ensino da escrita e da leitura, foi o método das 28 palavras. Este método tem como base 28 palavras-tipo em que as cinco primeiras são apresentadas como um todo. De seguida, parte-se para a análise e decomposição das primeiras cinco palavras-tipo, a partir das quais surgem “novas palavras”. As restantes são apresentadas já decompostas em sílabas, permitindo com elas a formação global de frases e textos. À medida que as crianças vão descobrindo as “palavras novas”, estas vão sendo globalizadas e analisadas com exercícios de decomposição, estando sempre associada à palavra uma imagem que a representa. Trata-se de um método analítico, porque parte do todo para o particular, uma vez que os alunos começam por aprender a ler as palavras, depois pequenas frases e, só no fim surge o alfabeto quando os alunos já são capazes de decifrar.

A turma, na sua globalidade, não apresenta grandes problemas ao nível das aquisições académicas. No entanto, pode-se considerar que, ao nível do desempenho em português, existem na turma três níveis de aprendizagem: um grupo considerado bom, que escreve quase sem erros e lê fluentemente adequado ao ano de escolaridade em que se encontra, um segundo grupo médio, em que os alunos dão alguns erros ortográficos, que têm vindo a ser consolidados gradualmente e têm uma leitura pouco silabada. O terceiro grupo é considerado mais fraco e são cerca de três alunos que nele se inserem, pois escrevem com muitos erros devido à não consolidação de alguns casos de leitura, o que se reflete também na leitura muito silabada.

Todos os alunos participaram no estudo, embora tenha selecionado apenas cinco alunos da turma para analisar com mais pormenor. A seleção destes alunos passou pelo

critério dos vários níveis de aproveitamento escolar ao nível do português¹² e pela assiduidade dos mesmos. Assim, selecionei um aluno com poucas dificuldades ao nível da leitura e escrita, dois alunos intermédios que sentiam algumas dificuldades na escrita e na organização frásica e outros dois alunos que demonstrava algumas dificuldades.

2.3. Identificação dos procedimentos de recolha de dados: observação participante, análise documental e inquéritos por questionários

Para realizar uma investigação, é necessário pensar nas formas de recolher informação. Quando defini os objetivos do meu estudo, pensei em como iria recolher a informação, de modo a dar resposta não só aos meus objetivos, como às perguntas.

Existem um conjunto de técnicas e instrumentos para recolher informações que, segundo António Latorre (2003), se podem dividir em três categorias: a primeira designa-se “técnicas baseadas na observação”, na qual o investigador observa presencialmente o estudo; a segunda designa-se “técnicas baseadas na conversação”, que são centradas no participante e enquadram-se num ambiente de diálogo e de interação. Por fim, a última categoria designa-se “análise de documentos”, na qual o investigador pesquisa e lê documentos escritos.

Além das categorias mencionadas anteriormente, existem também outras técnicas para recolher dados e instrumentos utilizados na investigação como testes, escalas, questionários, observação sistemática, vídeos e fotografias. Durante o meu estudo, optei por usar as técnicas seguintes: observação participante, análise documental e inquérito por questionário aos alunos.

Bogdan e Biklen (1994) consideram que, numa investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural onde o investigador é o instrumento principal. Assim, para desenvolver o meu estudo, adotei o método qualitativo por meio da investigação-ação, pois este está enquadrado com os objetivos pretendidos, ou seja, inicialmente, procurei saber de que modo é que esta atividade de produção, revisão e melhoramento de texto contribuía para as aprendizagens dos alunos da turma. Posteriormente, selecionei uma amostra de cinco alunos, na qual apliquei uma escala de seleção, com a qual pretendia incluir alunos com aproveitamento ao nível da área do

¹² Testes, fichas de trabalho e avaliações de final de período, realizadas pela docente titular da turma.

português: bom, médio e razoável. No entanto, todos os alunos da turma participaram no estudo, pois deste estudo só se colhem resultados se toda a turma participar, devido à importância da análise em grande grupo das produções textuais.

Os dados recolhidos durante a implementação do estudo foram, na totalidade, documentos escritos dos alunos, pois só a partir destes, é possível observar as evoluções conseguidas. No entanto, neste estudo, outras técnicas foram utilizadas para a recolha de dados, tais como as seguintes:

- Observação participante, sendo que o instrumento de observação é o próprio investigador, é ele que tem acesso às perspetivas dos outros. O investigador enquanto observador participante tem por objetivo recolher dados sobre ações ou perspetivas. Para Bogdan e Biklen “a observação participante é uma técnica de investigação qualitativa adequada (...) que pretende compreender, num meio social, um fenómeno que lhe é exterior” o que permite que o investigador se integre nas atividades, neste caso dos alunos. Na observação participante, o investigador está presente nas situações e vive-as. Depois cria registos dos acontecimentos de acordo com a sua perspetiva. Este tipo de observação permite que o investigador recolha notas de campo, ou seja, descrições narrativas, bem como dados pertinentes que pertencem à compreensão do investigador.
- Análise documental é um dos métodos mais seguidos nas investigações educacionais, podendo ser utilizada em dois aspetos: pode ser útil para completar outras informações adquiridas noutros métodos como pode ser o método principal da pesquisa, ou seja, os documentos são a base do alvo de estudo. A análise documental pode conter duas etapas: a primeira é designada para recolher documentos úteis à investigação e a segunda é de análise dos conteúdos.
- Inquérito por questionário é um método de recolha de dados que consiste em conjuntos de questões escritas às quais também se responde por escrito. Estes inquéritos estão relacionados com o paradigma quantitativo, mas também com o método qualitativo. Em comparação à entrevista, o questionário é preenchido por vários indivíduos e permite uma recolha de dados que serão analisados. Este método é adequado a estudos vastos, os dados são de fácil tratamento devido às perguntas com resposta fechada que facilitam a contagem de resultados, bem como a sua

análise estatística. Recorre-se a este processo quando o investigador quer saber o que é que o inquirido sabe, quer, prefere e pensa.

2.4. A análise de dados: Procedimentos e instrumentos

Neste estudo, foram elaborados alguns instrumentos como estratégias para auxiliar os alunos nas sessões de produção de texto, uma vez que este surgiu da observação em contexto de sala de aula, onde presenciei a necessidade, por parte dos alunos, de escreverem histórias. No entanto, verifiquei que alguns alunos não sabiam estruturar os seus textos, baralhavam-se muito no pensamento, tinham muitas ideias, mas, quando escreviam as histórias, esqueciam-se do que já tinham pensado, não descreviam situações que seriam pertinentes e os textos eram muito pouco coerentes. Assim, esta investigação surge com o intuito de criar estratégias e momentos dedicados ao processo da escrita na sala de aula, para que os alunos conseguissem, progressivamente, tornarem-se bons escritores na área de Português.

Num momento de aula dedicado à produção de texto, solicitei aos alunos a elaboração de uma pequena narrativa livre e individual, sendo este o primeiro passo desta atividade. Posteriormente, após a sua respetiva elaboração, todos estes textos foram lidos pelos seus autores e um deles foi votado pela turma para ser melhorado por todos em grande grupo. De seguida, copiei o texto mais votado para o processador de texto do computador, imprimi, fotocopiei e distribuí uma cópia a cada aluno para dar início à revisão do mesmo.

Desde o início do estudo, foi mencionado que as alterações aos textos iniciais são para ajudar todos os alunos, nunca sendo vistas de um modo depreciativo, mas sim como um momento de contribuição para o melhoramento da produção textual e consolidação da escrita.

Na primeira sessão, foi notório o entusiasmo dos alunos em quererem continuar a escrever as suas histórias e, a partir desse momento, a produção de texto passou a ser uma prática semanal desta turma.

Algumas das observações constatadas nesta fase inicial foram as dificuldades de alguns alunos em escrever, visto que alguns não tinham os casos de leitura consolidados e, por isso, a sua dificuldade estava aumentada em relação a alguns colegas. Por isso, optei por, nas sessões seguintes, pedir aos alunos para elaborarem a tarefa em pares, para que se ajudassem mutuamente.

Depois de analisar o primeiro texto, voltei-me a aperceber-me da falta de organização textual, da disposição gráfica, dos erros ortográficos, ausência de sinais de pontuação, ausência de letras maiúsculas no início das frases, ausência de um título e da descrição das personagens e dos espaços. Por isso, expliquei aos alunos que as narrativas dividem-se em introdução, desenvolvimento e conclusão, contêm personagens, espaços e tempo que devem ser descritos nas narrativas para que o leitor consiga entender a história. Então, para ajudar os alunos a organizarem-se, passei a distribuir a cada aluno, antes de começarem a narrativa, um guião (Apêndice I) para planearem os seus textos. Neste guião, os alunos preenchem os elementos que correspondiam a cada uma das fases do texto, ou seja, na introdução, na situação inicial, o aluno escrevia as personagens a usar e podia descrevê-las, os locais onde se passaria a ação e o tempo, quando se passava a ação. Posteriormente, no desenvolvimento, os alunos escreviam o que se iria passar na história, a ação principal e como esta se resolveria. Por fim, na conclusão os alunos escreviam como seria a situação final.

Simultaneamente, distribuí mais duas fichas, a primeira é um enunciado (Apêndice II), que continha opções de inícios de histórias, locais, tempo, personagens e um final diferente em opção ao habitual “Fim”. Esta ficha era colada à folha A4 onde os alunos iriam escrever a história; posteriormente, sublinhavam uma ou mais opções para usar na sua história. A segunda ficha de trabalho consistia numa folha A5 (Apêndice III) de autoavaliação do texto elaborado pelos alunos, para que estes se avaliassem em relação aos elementos que devem ter presentes nas suas histórias.

Com estes elementos introduzidos, pude dar início à recolha de dados e observar as evoluções que iriam surgir a partir daquele momento e se iriam corresponder às minhas expectativas. Assim, semanalmente, durante 11 semanas, realizaram-se as sessões de planeamento, produção, revisão e melhoramento de texto com os alunos.

Primeiramente, distribuía o guião de planeamento do texto e o enunciado da história; de seguida os alunos, em pares, elaboravam o texto; quando este estivesse terminado, reviam-no e faziam alterações. Posteriormente, os textos eram lidos aos colegas e professores e, através de votação, um dos textos era selecionado para ser melhorado em grande grupo, no quadro. De seguida, processava a computador o texto selecionado numa folha com estrutura própria (Apêndice IX), em que, do lado esquerdo ficava o texto selecionado e o lado direito era usado para os comentários dos alunos. Depois, esta folha era fotocopiada e distribuía pelos alunos para fazerem a pares uma primeira análise. Nesta análise, sublinhavam no texto os erros ortográficos, a ausência

ou excesso de pontuação, identificavam se o texto tinha título, se era coerente e escreviam comentários ou sugestões pertinentes, para posteriormente comunicarem ao autor, durante a fase de análise e melhoramento do texto em grande grupo. Nesta fase de melhoramento do texto, o autor tinha o papel principal na discussão, na qual as suas sugestões eram dadas primeiramente, podendo, no entanto, pedir ajuda e sugestões aos colegas, para melhorar o texto.

Assim sendo, baseando-me nas modificações operadas em textos utilizadas por Santana (2007), reuni também algumas categorias para analisar as modificações efetuadas nos textos dos alunos, estando divididas e organizei-as em quatro tipos de operações conjugadas com seis tipos de níveis linguísticos.

Deste modo, para proceder às modificações, considerei as seguintes categorias: adição, substituição, deslocação e supressão. Em relação aos níveis linguísticos, considerei as seguintes categorias: título, pontuação, caracterização de personagens, semântica, parágrafo e ortografia. Nos quadros seguintes, apresenta-se, cada uma das categorias sintetizadas.

Tipo de operações			
Adição	Substituição	Deslocação	Supressão
Juntar 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.	Suprimir palavras, expressões, frases ou sinais de pontuação.

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

Nível linguístico	Definição
Título	Adição ou substituição do título.
Pontuação	Adição, supressão ou substituição de sinais de pontuação ou ainda substituição de conectores por sinais de pontuação.
Caracterização	Adição, modificação, substituição, deslocação ou supressão de algumas ou todas as características das personagens, locais ou objetos.
Semântica	Adição, supressão, substituição ou deslocamento de palavras ou expressões que modificam o sentido das frases e do texto.
Configuração gráfica: parágrafo	Adição ou supressão de parágrafos.
Ortografia	Correção dos erros ortográficos.

Quadro 2 - Níveis linguísticos: definição das categorias de análise

Em suma, formei um quadro, que seguidamente se apresenta, em que, tanto os tipos de operação, como os níveis linguísticos surgem conjugados.

Nível linguístico	Tipo de operações				
	Adição	Substituição	Deslocação	Supressão	Total
Título					
Pontuação					
Caracterização					
Semântica					
Parágrafos					
Ortografia					

Quadro 3 - Modelo de análise das modificações operadas nos textos

Este quadro teve a finalidade de incluir as modificações textuais realizadas na versão final da revisão e melhoramento de texto dos alunos. Ao analisar o quadro, consegui perceber quais foram as alterações mais relevantes por parte de cada aluno entre o texto original e o texto final. Ao analisar este quadro, quantitativamente consegui compreender quais eram as maiores dificuldades dos alunos e em que aspetos se teriam de debruçar para melhorar a escrita de futuras histórias. Após a análise, o autor de cada história também ficou a perceber, dentro das várias categorias, o que teriam de melhorar e incluir futuramente.

Capítulo III

Revisão de texto – Análise de práticas

3. Da revisão ao melhoramento de textos – análise de práticas

Este capítulo inclui a descrição e análise dos dados recolhidos durante a implementação do projeto de investigação, estando mais focado na revisão dos textos escritos pelos alunos.

Primeiramente, é apresentada a análise das modificações textuais realizadas nos textos melhorados com base no texto original do aluno. Estas modificações são contabilizadas num quadro síntese e posteriormente sintetizadas por tópicos de níveis linguísticos. Em segundo lugar, são descritas e evidenciadas através de gráficos as evoluções constatadas nos textos escritos pelos alunos durante o período de intervenção. Por último, é demonstrada a opinião dos alunos sobre a importância destas tarefas de revisão e melhoramento de texto para a aprendizagem da escrita.

3.1. A revisão em análise

Tal como referido, neste ponto encontram-se essencialmente os dados da análise das modificações existentes entre o texto original escrito pelos alunos e o texto modificado realizado em grande grupo com o meu auxílio, tendo como principal interveniente o autor do texto original.

Ao analisar os textos, optei por usar iniciais de palavras que se repetiam frequentemente. Assim, de seguida, onde surge T.O. e T.M., são as iniciais de Texto Original e Texto Melhorado.

Deste modo, de seguida apresentam-se as análises das modificações textuais de cada um dos cinco alunos envolvidos neste estudo. Primeiramente, surge o quadro com as operações evidenciadas entre o texto original e o texto melhorado e de seguida é aprofundada a análise de cada um dos níveis linguísticos, entre eles o título, a pontuação, a caracterização de personagens e/ou espaços, a semântica, os parágrafos e, por fim, a ortografia.

Análise das modificações textuais do aluno I. M.

Nível linguístico	Tipo de operações				
	Adição	Substituição	Deslocação	Supressão	Total
Título		1			1
Pontuação	29	1		1	31
Caracterização	1				1
Semântica	3	5	2	2	12
Parágrafos				1	1
Ortografia					11

Quadro 4 - Análise das modificações operadas no texto do aluno I.M.

Título

A substituição do título deveu-se à inadequação do título original ao texto. O autor propôs, durante a sessão de revisão, um novo título adequado à história que tinha escrito. Assim, o título do texto original deixou de ser “O senhor dorminhoco” para ser “O sonho maluco”.

Pontuação

Ao nível da pontuação, verificou-se um grande número de adições pois o autor, no texto melhorado, adicionou mais frases e frases mais curtas e, por isso, houve a necessidade de inserir mais pontos finais, tal como vírgulas para enumerar as características das personagens. As adições de vírgulas ajudaram a fazer pausas durante a leitura do texto e a separar orações. A única substituição presente na pontuação deveu-se à troca de um ponto final por um ponto de exclamação.

Exemplo:

“Meu dito, meu feito, este conto saiu perfeito.” (l.12) → T.O. / “Meu dito, meu feito este conto saiu perfeito!” (l.18) → T.M.
--

Caracterização

Entre o texto original e o texto melhorado, há apenas uma adição de características de uma personagem que não existia. O aluno, durante a revisão e melhoramento de texto, reparou que não tinha escrito como era a sua personagem principal e decidiu adicionar a sua caracterização de modo a completar mais a história.

Exemplo (T. M.):

Adicionou:

“Ele era magro, alto, tinha cabelo castanho e olhos azuis. Vestia uma blusa de manga curta, calças castanhas e calçava ténis cinzentos.” (l. 1 a 3)

Semântica

Em comparação com o texto original e o texto melhorado, existem algumas modificações ao nível da semântica. Na introdução do texto, o aluno fez uma modificação e uma adição estando esta associada à caracterização da personagem como já foi referido anteriormente. No desenvolvimento da história, o aluno na mesma frase fez uma adição, deslocou texto, substituiu e suprimiu alguns elementos. Por fim, na conclusão, o aluno fez duas substituições e uma adição que vieram a completar e a dar mais sentido à sua história.

Exemplo (Introdução):

Modificou:

“Era uma vez um senhor que se ia deitar à noite.” (l.1) → T.O. / “Era uma vez um senhor que se chamava António.” (l.1) → T.M.

Adicionou:

Caracterização da personagem “Ele era magro (...) calçava ténis cinzentos.” (l. 1 a 3) → T.M.

Exemplo (Desenvolvimento):

Adicionou, deslocou, substituiu e suprimiu:

“Era uma vez um senhor que se ia deitar à noite. Quando ele adormeceu sonhou com batatas, brócolos, cenouras e um grupo de pêssegos o senhor chamava-se António.”(l.1 a 3) → T.O. / “Um dia, à noite, estava o António na sua casa a ver televisão, deitado no sofá, quando adormeceu e começou a sonhar com batatas e cenouras.” (l. 5 e 6) → T.M.

Exemplo (Conclusão):

Substituiu:

“O António foi ver as horas e viu que eram horas de lanchar.” (l.8 e 9) → T.O. / “Quando se levantou já era outro dia e era hora de almoço.” (l.15) → T.M.

“Foi à cozinha fazer panquecas e sumo (...).” (l.10) → T.O. / A namorada do António preparou-lhe o almoço. Quando ele chegou à mesa viu que iria almoçar batatas e cenouras com peixe.” (l.15 a 17) → T.M.

Adicionou:

“O António, assustado, saiu da mesa a correr e aos gritos.” (l.17) → T.M.

Parágrafos

A única modificação existente ao nível dos parágrafos deveu-se ao facto de o autor ter feito parágrafo para usar a frase para terminar o seu conto. No texto melhorado, depois de lhe ter sido explicado que para usar uma frase para indicar o fim da história não era obrigatório ou necessário fazer um parágrafo, o autor optou por não fazer o parágrafo, ficando este suprimido no texto melhorado.

Exemplo (T.O.):

“Foi à cozinha fazer panquecas e sumo depois de lanchar foi para a horta apanhar legumes.

Meu dito, meu feito, este conto saiu perfeito.” (l.10 a 12)

Exemplo (T.M.):

“(...) O António, assustado, saiu da mesa a correr e aos gritos!
Meu dito, meu feito este conto saiu perfeito!” (l. 17 e 18)

Ortografia

Alguns dos erros ortográficos estão relacionados com a maneira como o autor do texto fala, ou seja, escreve como fala. No entanto, estes erros não são muito graves e

muitos deles são verbos conjugados, que, durante o período de investigação deste estudo, os alunos ainda não tinham aprendido.

11 Erros:

- a (l. 1, 5 e 10) → à
- adormeseu (l. 2) → adormeceu
- sonho (l. 2) → sonhou
- brócolo (l. 2) → brócolos
- Grupo (l. 3) → grupo
- Antonio (l. 3, 5, 6, 8) → António
- paro (l. 4) → parou
- estrago (l. 5) → estragou
- sogue (l. 5) → só que
- final mente (l. 7) → finalmente
- oras (l. 8 e 9) → horas

Análise das modificações textuais do aluno R. G.

Nível linguístico	Tipo de operações				
	Adição	Substituição	Deslocação	Supressão	Total
Título		1			1
Pontuação	23				23
Caracterização	2				2
Semântica	4	3		1	8
Parágrafos				1	1
Ortografia					34

Quadro 5 - Análise das modificações operadas no texto do aluno R. G.

Título

O aluno substituiu o título original por outro, embora o título original estivesse adequado à história. Deste modo, o título original “Eu e o extraterrestre que está perdido” passou a ser ”O extraterrestre perdido”.

Pontuação

Ao nível da pontuação, é notório o elevado número de adições. O aluno no texto original tinha apenas cinco pontos finais, ou seja, uma média de um ponto por cada parágrafo. No mesmo texto o aluno não usou qualquer vírgula nem sequer, por exemplo, para enumerar as características da sua personagem. No texto melhorado, o aluno já adicionou seis pontos finais e dezassete vírgulas.

Caracterização

Entre o texto original e o texto melhorado existem apenas duas modificações ao nível da caracterização. A primeira corresponde à adição de características de um objeto (a nave espacial), onde o aluno optou por adicionar a sua descrição para que o leitor conseguisse visualizar o objeto. A segunda adição corresponde à caracterização do extraterrestre que já estava caracterizada no texto original, mas o autor optou por melhorar a caracterização da personagem.

Exemplo (T.M.):

“(...) vi uma nave espacial pequena, vermelha e azul, larga e com luzes brilhantes.” (l. 3)

“(...) o extraterrestre que era verde, feio, alto, estranho, tinha três pernas e apenas um olho.” (l. 4 e 5)

Semântica

Ao nível da semântica foram várias as alterações entre o texto original e o texto modificado. Na introdução, o aluno fez duas adições, uma delas associada à caracterização da nave espacial. No desenvolvimento, o aluno fez duas adições, duas substituições e uma supressão. Por fim, na conclusão, o aluno substituiu alguns elementos. Estas modificações fizeram com que o texto se tornasse mais compreensível.

Exemplo (Introdução):

Adicionou:

“(...) eu estava a dormir e à meia-noite no fundo do meu quarto (...)” (l. 1 e 2) → T.O. / “(...) estava eu a dormir na minha cama e à meia-noite, ouvi um barulho estranho, vindo do fundo do meu quarto.” (l. 1 e 2) → T.M.

Exemplo (Desenvolvimento):

Adicionou:

“(...) ele vivia muito longe para lá das estrelas e do sol.” (l. 8) → T.O. / “Perguntei-lhe de onde vinha e por gestos indicou que vivia para lá das estrelas, num planeta muuuuuuito longe da Terra.” (l. 7 e 8) → T.M.

“(...) para a alegria do E.T. fiz uma nave espacial com coisas recicláveis e resultou e eu e o extraterrestre lá fomos nós e aqui estamos noutro planeta.” (l. 12 a 15) → T.O. / “Para alegria dele, fiz uma nave espacial muito grande com materiais recicláveis e da nave. Depois de a nave estar construída, fui buscar alguns alimentos para a longa viagem, o E.T. levou uma camisola com uma foto nossa como recordação e lá partimos.” (l. 10 a 13) → T.M.

Substituiu:

“O E.T. disse de onde vinha e ao final de uma hora eu percebi de onde veio (...)” (l. 6 e 7) → T.O. / “Quando ele saiu da nave perguntei-lhe o nome mas não o consegui saber porque não falávamos a mesma língua.” (l. 6 e 7) → T.M.

“O E.T. queria voltar para casa eu não sabia o que ele sentia eu queria o ajudar, ele a voltar para casa.” (l. 9 a 11) → T.O. / “Quando o E.T. aterrou, a sua nave ficou danificada e assim ele não conseguia voltar para a sua casa.” (l. 9 e 10) → T.M.

Suprimiu:

“(...) eu percebi de onde veio agora já sei de onde veio (...)” (l.7) → T.O.

Exemplo (Conclusão):

Substituiu:

“Mas como eu vou voltar eu estava perdido no planeta que eu não conhecia (...)” (l. 16 e 17) → T.O. / “Aterramos no planeta dele e fomos procurar a família dele, encontrámo-la mas depois eu perdi-me da nave (...)” (l.14 e 15) → T.M.

Parágrafos

O único tipo de operação existente no texto deste aluno ao nível dos parágrafos é a supressão de apenas um parágrafo. Ao melhorar a história, esta acabou por ficar com apenas quatro parágrafos embora estivessem bem colocados e completos.

Ortografia

O texto original deste aluno continha muitos erros, uns considerados admissíveis, outros são erros em que os casos de leitura não ficaram bem interiorizados e noutros erros compreende-se que o aluno escrevia como falava no dia-a-dia. Ao fazer a revisão da ortografia do texto com os alunos, o autor deste texto apercebeu-se de alguns erros e sozinho conseguiu corrigi-los sem dificuldades. No entanto, o número e o tipo de erros são muito elevados para o texto em questão.

34 Erros:

- Noma (l.1) → Numa
- lonja (l.1) → longa
- obscora (l.1) → obscura
- durmir (l.2) → dormir
- fondo (l.2) → fundo
- veio (l.4) → feio
- été (l.6) → E.T.
- donte (l.6) → de onde
- ora (l.6) → hora
- precebi (l.7) → percebi
- doente (l.7) → de onde
- veiu (l.7) → veio
- cei (l.7) → sei
- lonje (l.8) → longe
- extrelas (l.8) → estrelas
- cria (l.9; 10) → queria
- oque (l.9; 10) → o que
- centia (l.10) → sentia
- a ajuadar (l.10) → ajudá-lo
- legria (l.12) → alegria
- fis (l.13) → fiz
- spacila (l.13) → espacial
- cou (l.13) → com
- ue (l.14) → eu
- la (l.14) → lá
- nos (l.14) → nós
- tamos (l.15) → estamos
- notro (l.15) → noutro
- palneta (l.15) → planeta
- cohecia (l.17) → conhecia
- qe (l.17) → que
- soho (l.18) → sonho
- vitoria (l.18) → vitória
- setoria (l.18) → história

Análise das modificações textuais do aluno G. R.

Nível linguístico	Tipo de operações				
	Adição	Substituição	Deslocação	Supressão	Total
Título					0
Pontuação	26				26
Caracterização	2				2
Semântica	5	4	3	4	16
Parágrafos	10				10
Ortografia					12

Quadro 6 - Análise das modificações operadas no texto do aluno G. R.

Título

O aluno manteve o título original porque de facto este estava adequado ao texto escrito.

Pontuação

Quanto à pontuação, este aluno fez vinte e seis adições em relação à que já tinha. Entre elas, estão catorze novos pontos finais, vinte e duas vírgulas que serviram para enumerar características, três reticências, dois pontos e, por fim, cinco pontos de exclamação. Durante a revisão de texto, este aluno era muito expressivo e, por isso, foi necessário também incluir no melhoramento do seu texto sinais de pontuação que também o exprimissem.

Caracterização

No texto melhorado, o aluno adicionou duas características visto que no seu texto original não tinha feito qualquer caracterização da personagem e/ou do local. Assim, no texto melhorado acrescentou a caracterização da personagem e a caracterização da casa (carapaça) da mesma personagem.

Exemplo (T.M.):

Adicionou:

“(...) havia um caracol que vivia num bosque, numa casa em forma de bola. O seu nome era Alfaces. Tinham-lhe dado esse nome porque ele adorava comer aquela verdura.” (l. 1, 2 e 3)

“Comprou a mais bonita e brilhante de todas as carapaças (...)” (l. 8 e 9)

Semântica

Fazendo a comparação com o texto original e o texto modificado, podem-se verificar no total dezasseis modificações. O tipo de operação mais utilizado foi a adição, de seguida a substituição e a supressão e, por último, a deslocação. Ao analisar os dois textos, foi notória a presença de excertos confusos na escrita do aluno. O aluno tinha muitas ideias, mas não conseguia escrever tudo de forma clara e coerente. Assim, no texto melhorado houve a necessidade de fazer modificações mais extensas.

Exemplo (Introdução):

Suprimiu:

“Um dia.” (l.1) → T. O.

Substituiu:

“No bosque eram caracóis grandes e pequenos”. (l.2) → T.O. / “(...) havia um caracol que vivia num bosque, numa casa em forma de bola.” (l.2 e 3) → T. M.

Adicionou:

“O seu nome era Alfaces. Tinham-lhe dado esse nome porque ele adorava comer aquela verdura.” (l. 2 e 3) → T.M.

Exemplo (Desenvolvimento):

Suprimiu:

“Um dia quando o caracol tentou dormir não conseguiu. No próximo dia viu o Monitor e um pequeno Rato Os meninos chamavam-se Pedro, Cláudio e as meninas Margarida, Joana.” (l.3 a 6) → T.O

Adicionou e deslocou:

“Eles fizeram uma receita mas nada resultou eles já não tinham nada eles foram às compras levaram ovos, queijo.” (l.13 a 15) → T.O. / “Já em casa das crianças, conversaram e decidiram fazer uma receita para encolher o caracol. E assim foi, resultou,...mas por pouco tempo! Sem perderem tempo, os quatro meninos não desistiram do pequeno animal. Foram novamente à loja comprar outros ingredientes: ovos e queijo. Mal

pensaram que o malandro do rato ficou de olho aberto no delicioso queijo” (l.13 a 17) → T.M.

Adicionou e substituiu:

“O Pedro decidiu ajudar o caracol a procurar uma casa grande para o caracol e procurou e depois o caracol foi à cidade dos caracóis mas havia um problema o caracol depois ele estava-se a tornar maior e a sua carapaça eles foram agradeceu ao caracol e a carapaça. Mas ainda não acabou porque depois de agradecer ele tornou-se pequenino. Depois bebeu uma bebida eles não sabiam” (l.6 a 13) →T.O. / “Certo dia, o caracol decidiu comprar uma carapaça para poder ter a sua casa sempre por perto. Resolveu convidar o seu amigo Rato para o ajudar na escolha. Foi andando pelo bosque feliz e contente... Ao chegar a casa do rato, gritou o seu nome, fez-lhe o convite e meteram-se os dois a caminho da loja. A escolha foi fácil, havia poucas opções. Comprou a mais bonita e brilhante de todas as carapaças e nem a experimentou! Quando chegou a casa, qual não foi o seu espanto: a carapaça era demasiado pequena! Triste, o Alfices resolveu pedir ajuda a quatro meninos amigos: Pedro, José, Maria e Josélia.” (l.4 a 12) → T.M

“O queijo o rato roubou.” (l. 15) → T.O. / Ao chegarem a casa, o Pedro colocou o queijo em cima da mesa e o rato, sem ninguém ver, roubou-o!” (l.18 e 19) → T. M.

Substituiu:

“Eles um dia quando o rato estava a dormir e conseguiram roubar o queijo.” (l. 15 e 16) → T.O. / “À noitinha, o rato adormeceu e esqueceu-se de esconder o queijo. Os meninos viram, tiraram-lho e lá fizeram a receita.” (l. 20 e 21) → T.M.

Exemplo (Conclusão):

Deslocou e adicionou:

“O Pedro fez a receita e o caracol tornou-se anormal.” (l. 16 e 17) → T.O. / “O caracol ficou anormal, e, mais pequeno, já cabia dentro da sua carapaça nova.” (l. 21 e 22) → T.M.

Suprimiu:

“Ele e a sua carapaça agradeceram.” (l. 17 e 18) → T.O.

Suprimiu, deslocou e adicionou:

“O Monitor um dia viu o caracol todo cheio de lama o monitor fartou-se de rir todo o dia. O caracol fez uma gargalhada. E agora... vamos embora que está na hora de acabar a história” (l. 18 a 21) → T.O. / “Feliz, rebolou na lama e todos fizeram uma festa! O problema ficou resolvido e juntos continuaram a sua vida...” (l. 23 e 24) → T.M.

Parágrafos

No texto original, o aluno não fez nenhum parágrafo; assim, no melhoramento de texto, houve a necessidade de adicionar parágrafos, porque o texto é um pouco extenso e de modo a dividir o texto em pequenas partes.

Ortografia

O texto original e melhorado deste aluno eram extensos; por isso, o número de erros dados pelo aluno não é muito elevado. Os erros encontrados são na maioria erros relacionados com a letra maiúscula, nos nomes próprios e erros relacionados com casos de leitura, que o aluno não adquiriu totalmente.

12 Erros:

- carapassa (título, l.10) → carapaça
- bosce (l.2) → bosque
- caracól (l.3) → caracol
- cláudio (l.6) → Cláudio
- margarida (l.6) → Margarida
- joana (l.6) → Joana
- a (l.8) → à
- avia (l.8) → havia
- ás (l.14) → às
- a normal (l.17) → anormal
- acaba (l.20) → acabar
- historia (l.21) → história

Análise das modificações textuais do aluno L. A.

Nível linguístico	Tipo de operações				
	Adição	Substituição	Deslocação	Supressão	Total
Título					0
Pontuação	25				25
Caracterização	3		1		4
Semântica	4	2		1	7
Parágrafos	1				1
Ortografia					12

Quadro 7 - Análise das modificações operadas no texto do aluno L. A.

Título

O aluno manteve o título original pois este estava adequado ao contexto.

Pontuação

No texto melhorado, o aluno fez vinte e cinco novas adições de pontuação, pois houve a necessidade de inserir vírgulas, por exemplo na caracterização das personagens. Como as frases eram um pouco extensas foi também necessário encurtá-las, fazendo-se frases mais curtas e usando mais pontos finais, posteriormente.

Caracterização

Entre o texto original e o texto modificado existem quatro modificações. O aluno no seu texto original já tinha caracterizado as personagens; no entanto, houve a necessidade de melhorar e organizar melhor o que tinha escrito e assim adicionou e deslocou algumas características das personagens ao texto melhorado.

Exemplo:

Adicionou e deslocou:

“O cavaleiro era jeitoso, vestia uma armadura e chamava-se Tiago.” (l. 2 e 3) → T.O. / “O cavaleiro chamava-se Tiago, tinha uma armadura enferrujada, era jeitoso e tinha cabelo em pé.” (l. 1 e 2) → T.M.

“O anão tinha um chapéu bicudo e chamava-se Barbas.” (l. 4 e 5) → T.O. / “O anão que se chamava Barbas, era muito pequenino, vestia umas calças de ganga e usava chapéu bicudo” (l. 3 e 4) → T.M.

Adicionou:

“(...) um castanheiro adoecido, sem castanhas e com folhas amarelas.” (l. 8) → T.M.

Semântica

Ao fazer a comparação do texto original com o texto melhorado deste aluno, pode-se constatar que não existiram muitas alterações. A operação mais utilizada foi a adição, seguida da substituição e da supressão. O aluno fez mais adições no texto melhorado, pois teve a necessidade de acrescentar mais pormenores que completavam as suas ideias.

Exemplo (Introdução):

Substituiu:

“(...) numa grande cidade foram encontrados um cavaleiro e um anão.” (l.1 e 2) → T.O. / “(...) um cavaleiro e um anão” (l.1) → T.M.

Adicionou:

“O Tiago e o Barbas já eram amigos desde crianças e viviam desde sempre num prédio, perto do mar, numa grande cidade” (l. 3 a 5) → T.M.

Exemplo (Desenvolvimento):

Adicionou:

“(...) os dois amigos resolveram dar um belo passeio fora da cidade. Tanto andaram até que viram um monte e decidiram subi-lo. No cimo deste monte encontraram um castanheiro adoecido, (...). Ao verem o castanheiro doente, os dois amigos decidiram ajudá-lo. Assim, o Barbas foi até ao mercado enquanto o Tiago ficou a fazer companhia para o castanheiro não piorar.” (l. 6 a 10) → T.M.

Suprimiu:

“Eles viram logo e o Tiago foi ao mercado e comprou 10 litros de água (...)” (l.7 e 8) → T.O.

Exemplo (Conclusão):

Adicionou e substituiu:

“(...) mas não conseguiu porque a água entornou-se e ele foi buscar terra e funcionou e o castanheiro voltou ao normal.” (l. 9 e 10) → T.O. / No mercado, o anão comprou sementes de castanha, água, terra e pás para escavar. Depois de sair do mercado, o Barbas foi a correr em direção ao monte mas troçou, deixou cair as compras, rebolaram por um penhasco, partiram-se em mil pedaços e teve de voltar ao mercado para voltar a comprar as mesmas coisas. Ao sair do mercado, o anão andou com mais cuidado, chegou ao monte e com a ajuda do cavaleiro, começaram a cavar, a colocar a terra e as sementes, regaram-no e ele melhorou”. (l.11 a 16) → T.M.

Adicionou:

“Assim, o castanheiro ficou agradecido aos dois amigos (...)” (l.16 e 17) → T.M.

Parágrafos

Entre o texto original e o texto melhorado, o aluno adicionou apenas um parágrafo, o que foi adequado ao texto e à sua estrutura.

Ortografia

Os erros cometidos por este aluno são erros considerados, na altura, admissíveis pois a maioria dos erros são formas verbais onde há falta ou substituição de letras. No entanto, o aluno dava outros erros, nomeadamente a não utilização da letra maiúscula em nomes próprios. Dada a extensão do texto, considera-se que o número de erros realizados pelo aluno é adequado ao ano de escolaridade que se encontrava.

12 Erros

- encotrados (l.1) → encontrados
- chapeu (l.4) → chapéu
- barbas (l.5 e 7) → Barbas
- madrugada (l.5) → madrugada
- tava (l.5) → estava
- está (l.7) → estava
- intornou-se (l.9) → entornou-se
- boscas (l.9) → buscar

- funcionou (l.10) → funcionou
- votou (l.10) → voltou
- todo (l.11) → tudo

Análise das modificações textuais do aluno I. N.

Nível linguístico	Tipo de operações				
	Adição	Substituição	Deslocação	Supressão	Total
Título					0
Pontuação	26				26
Caracterização	2				2
Semântica	2			2	4
Parágrafos	5				5
Ortografia					10

Quadro 8 - Análise das modificações operadas no texto do aluno I. N.

Título

O aluno manteve o título do texto original pois este estava adequado ao texto.

Pontuação

Na pontuação, o aluno adicionou vinte e seis novos tipos de pontuação como o ponto final, a vírgula e o ponto de exclamação. Houve a necessidade de adicionar mais pontuação pois o aluno, no texto original, tinha frases muito compridas e sem pontuação, logo sem esta não tinham sentido.

Caracterização

O aluno adicionou ao texto melhorado a caracterização de algumas personagens e de locais, pois no seu texto original não tinha qualquer caracterização.

Exemplo (T.M.):

Adicionou:

“A fada era muito pequenina, ruiva e vestia um vestido azul. A menina chamava-se Cristina, era bonita e muito corajosa. O caracol era diferente de todos os outros, era grande, do tamanho de uma pessoa e trazia a sua casa às costas.” (l. 1 a 4)

“(…) o sítio era escuro, frio e vazio (…).” (l. 7)

Semântica

Entre o texto original e o texto melhorado são poucas as modificações existentes. O aluno suprimiu alguns excertos que não faziam sentido ao texto e adicionou outros que eram necessários para dar sentido ao texto. Assim, o texto melhorado ficou mais completo e coerente.

Exemplo (Introdução):

Suprimiu:

“(...) um cozinheiro (...) e um rato eles foram para o acampamento de verão porque o rato era mau e era grande (...)” (l. 1 a 4) → T. O.

Exemplo (Desenvolvimento):

Adicionou:

“Certo dia decidiram acampar todos juntos. Cada um arrumou as suas coisas e fizeram a viagem até ao acampamento. Quando lá chegaram, o sítio era escuro, frio e vazio, só lá estava o dono. O dono tinha-lhes dito que o acampamento estava vazio porque andava um rato enorme nos campos do acampamento. Sem medo, a fada, a Cristina e o caracol, muito divertidos foram montar a tenda e arrumar as coisas para irem dar um passeio. A montagem da tenda demorou tanto tempo que já estava de noite e já era tarde para ir passear. O caracol teve a ideia de ficarem na tenda a fazer jogos. Estavam-se a divertir tanto quando começaram a ver sombras fora da tenda e ruídos estranhos...” (l. 5 a 14) → T.M.

Exemplo (Conclusão):

Suprimiu:

“(...) e o rato depois o acampamento e eles foram para ter com o caracol e o rato foi para ao pé deles mas as meninas conseguiram levar o rato para a prisão e tudo acabou bem.” (l. 4 a 8) → T.O

Adicionou:

“A curiosa da fada saiu da tenda quando viu o rato! Era mesmo grande! A Cristina e o caracol já estavam cheios de medo até que a fada fez um

feitiço e encolheu o rato até ficar do tamanho de uma formiga! A Cristina apanhou-o, colocou-o numa caixinha e levou para casa como recordação do acampamento com os amigos.” (l. 15 a 19) → T. M.

Parágrafos

No texto original do aluno, verificou-se a ausência de parágrafos; assim, na fase de melhoramento do texto, o aluno considerou que era importante adicionar parágrafos ao mesmo. Deste modo, ao longo da execução da tarefa, o aluno adicionou cinco novos parágrafos ao seu texto.

Ortografia

O texto original do aluno continha erros, alguns deles considerados admissíveis pois tratava-se de formas verbais. No entanto, existem outros erros que já não são considerados admissíveis, pois são erros relacionados com casos de leitura que tinham sido trabalhados várias vezes durante a aula. Outros erros podem ser causados por falta de atenção do aluno, em que, ao escrever, não refletia acerca do modo de escrever as palavras.

10 Erros:

- foisrão (l.3) → foram
- mão (l.4) → mau
- gerande (l.4) → grande
- desproio (l.5) → depois
- foisrao (l.5) → foram
- pe (l.6) → pé
- desles (l.7) → deles
- comsegiras (l.7) → conseguiram
- lefar (l.7) → levar
- todo (l.8) → tudo

3.2. O aperfeiçoamento das produções textuais

Ao longo deste estudo, além de ter como objetivos principais a aprendizagem de textos escritos que incluíssem os componentes da produção textual, também considerei importante incluir a ortografia. Deste modo, durante a revisão de textos, cada aluno fazia uma “caça ao erro”, na ficha de revisão de texto (apêndice IX), que consistia em identificar e sublinhar palavras que tivessem erros de ortografia ou de acentuação para posteriormente ser feita a análise do erro em grande grupo.

Desta forma, após fazer a análise dos textos escritos por cada um dos cinco alunos selecionados para serem objeto deste estudo, recolhi a informação necessária para poder verificar quais os progressos de cada um ao nível dos erros praticados ao longo dos sete textos escritos.

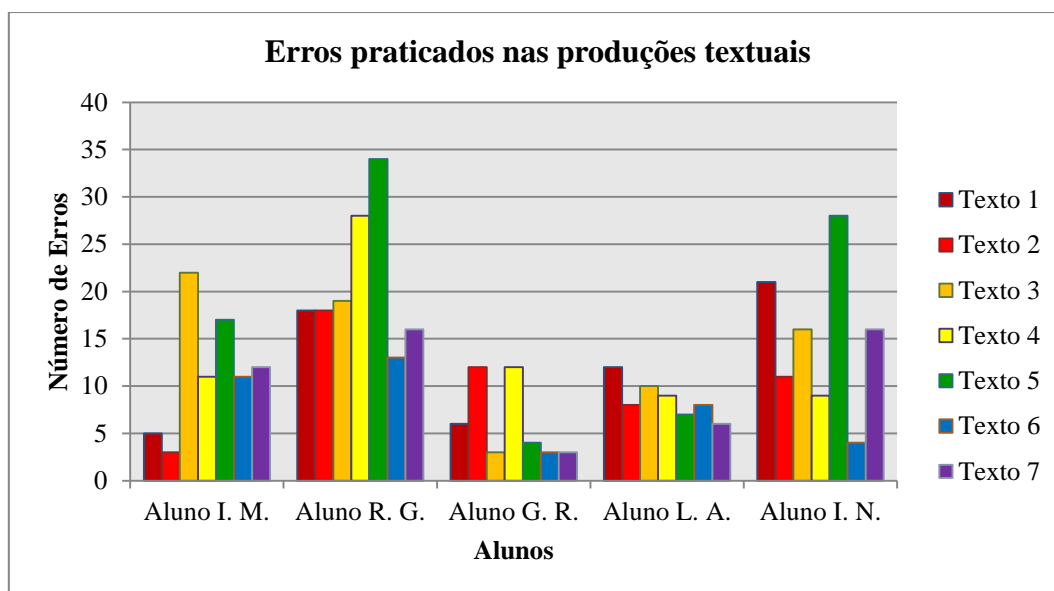


Gráfico 1 – Erros praticados nas produções textuais dos alunos ao longo da investigação

Como se pode observar no gráfico 1, cada cor corresponde a cada um dos sete textos elaborados por cada aluno envolvido no estudo. Podemos observar que existem alunos que têm um maior de número de erros do que outros. No entanto, observando os dados do aluno I.M., verificamos que este começou os seus primeiros textos com um número muito reduzido de erros. Justificam-se estes dados, pois este aluno inicialmente escrevia textos muito reduzidos, com cerca de 4 ou 5 frases. Posteriormente, teve uma grande evolução na sua escrita e começou a escrever textos mais extensos e mais elaborados e, deste modo, verifica-se um aumento acentuado do número de erros que, depois, como podemos observar no gráfico, foi reduzindo gradualmente.

Atentando ao gráfico, podemos observar que o aluno R.G. dava alguns erros nos seus textos, sendo até, um dos alunos com maior número de erros por texto. Ao observar os seus dados, constata-se que este aluno aumentou gradualmente, texto após texto, o número de erros. No entanto, a partir do sexto texto, verifica-se uma grande descida até ao fim do estudo.

Observando os resultados do aluno G.R., verifica-se que este é o aluno com menor número de erros por texto ao longo do estudo, tendo começado os seus textos com alguns erros mas que foram diminuindo ao longo das sessões de produção de texto, ficando abaixo dos cinco erros por texto. Na minha opinião, este progresso é muito bom, pois este aluno escrevia textos muito extensos, chegando a ser duas páginas A4 de escrita, o que poderia resultar em mais erros ortográficos por cada produção escrita.

Quanto ao aluno L.A., é notório através do gráfico que este aluno foi o que teve o melhor progresso sem grandes oscilações de erros ortográficos entre cada um dos textos. No entanto, também escrevia textos muito extensos e gostava de arriscar escrevendo palavras novas e sinónimos, o que, por vezes, resultava em algumas palavras com erros.

Por fim, observando os progressos do aluno I.N., pode-se observar que este aluno é o que tem maiores oscilações de erros ortográficos por produção escrita. Neste caso, penso que estas oscilações devem-se ao estado e à vontade do aluno para escrever no dia, pois este aluno tinha dias em que se inspirava e escrevia textos mais elaborados e completos e noutros dias sentia-se inseguro e não sabia o que escrever, acabando por fazer pequenas narrativas. No entanto, pode-se observar que desde o primeiro texto há um decréscimo de número de erros por texto, havendo apenas duas grandes oscilações em todo o período de recolha de dados.

3.3. As componentes da produção textual na perspetiva dos alunos

No fim da última sessão de revisão e melhoramento de textos, foram realizados inquéritos por questionário a todos alunos da turma. Os inquéritos por questionário (Apêndice LIV) continham fundamentalmente questões de resposta fechada, onde os alunos assinalavam a resposta que se adequava à opinião de cada um deles.

O inquérito foi respondido pelos alunos no fim da última sessão de revisão e melhoramento de textos. As perguntas foram essencialmente criadas para saber a sua opinião em relação às atividades realizadas e para eu perceber, enquanto futura professora, o que eles pensavam quanto ao nível de dificuldade das tarefas e qual o impacto destas nas suas aprendizagens.

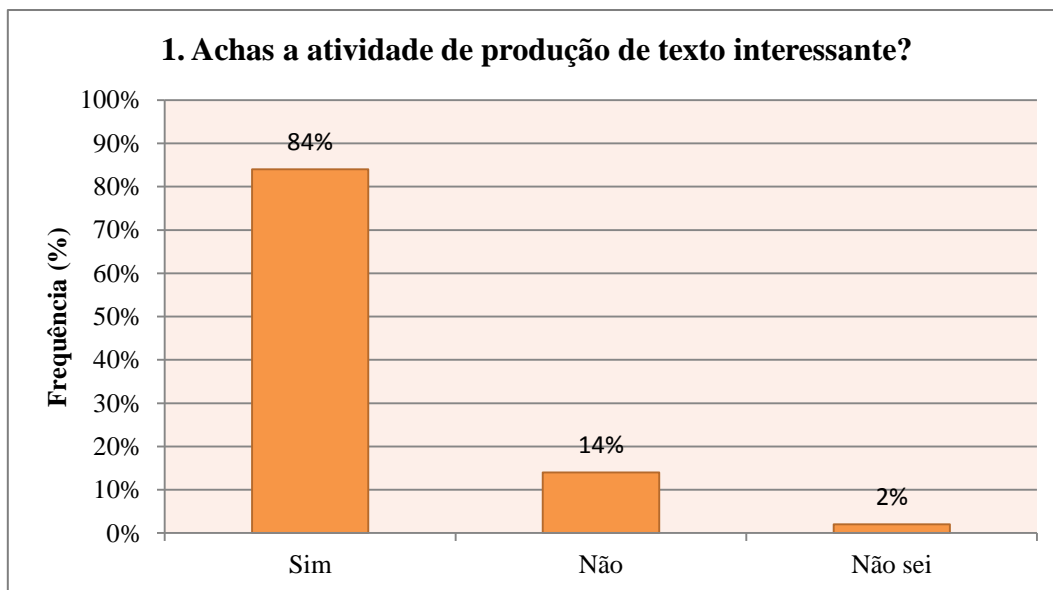


Gráfico 2 – Opinião dos alunos sobre o seu interesse na atividade de produção de texto

Assim, a primeira questão estava relacionada com o interesse dos alunos em relação à atividade de produção de texto e era uma questão de resposta fechada. Verificou-se que a maioria dos alunos considerou a produção de texto como uma atividade interessante, uma vez que cerca de 84% dos alunos, o equivalente a 16 alunos, responderam “Sim”, 14% responderam “Não”, o equivalente a 2 alunos e 2% responderam “Não sei”, o equivalente a 1 aluno.

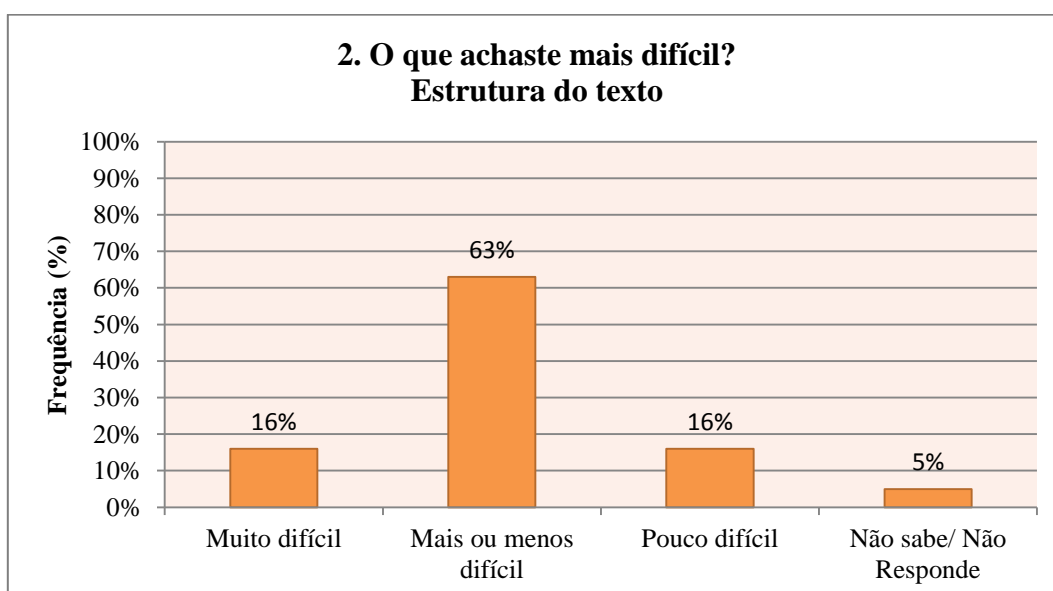


Gráfico 3 – Opinião dos alunos sobre o grau de dificuldade em estruturar o texto

A segunda questão dividia-se em seis subquestões. Ou seja, pretendi saber qual era a opinião dos alunos acerca do grau de dificuldade dentro das várias fases das tarefas de produção, revisão e melhoramento de texto.

Assim, esta subquestão estava relacionada com a dificuldade sentida pelos alunos em estruturar o texto. Cerca de 63% dos alunos, o equivalente a 12 alunos, referiram que acharam “mais ou menos difícil” esta fase; 16% da amostra, o equivalente a 3 alunos, consideraram que era muito difícil, outros 16% encontraram a tarefa “pouco difícil e 5% dos alunos “não sabe/não responde”, o que equivale a 1 aluno.

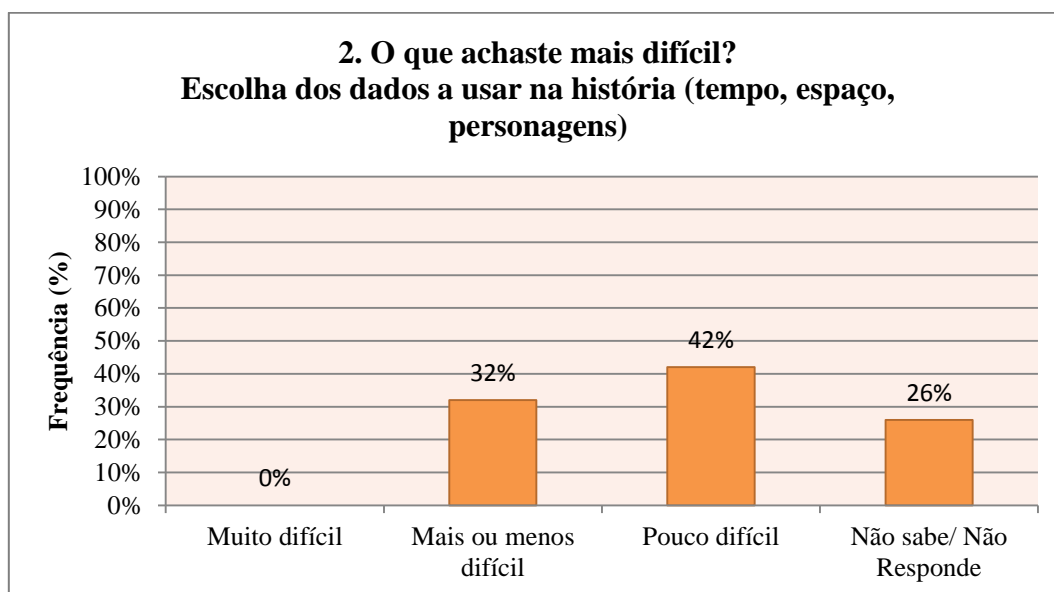


Gráfico 4 – Opinião dos alunos sobre o grau de dificuldade na escolha dos dados a usar na história

Sendo a fase da escolha de personagens, do espaço e do tempo mais ligada ao imaginário, os resultados desta questão associada à escolha dos dados a usar na história acabaram por ser pouco negativos. Deste modo, a maioria considerou que a escolha dos dados a usar foi “pouco difícil” (42%) e “mais ou menos difícil” (32%). Quanto ao resto da amostra, cerca de 26% dos alunos, não responderam ou não sabiam o que responder, o que equivale à resposta de 5 alunos. Assim, verifica-se que a maioria dos alunos, cerca de 14 (74%), consideraram pouco e mais ou menos difícil escolher os dados a usar na sua história.

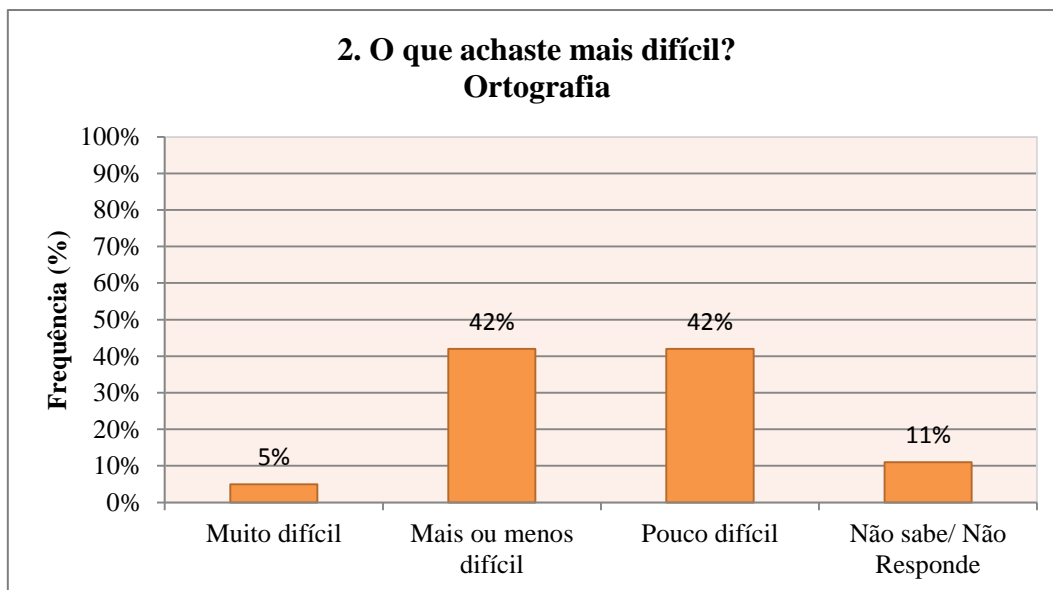


Gráfico 5 – Opinião dos alunos sobre o grau de dificuldade na ortografia

Relativamente a esta questão sobre a dificuldade sentida pelos alunos sobre a ortografia, uma parte da turma dividiu-se e 42% dos alunos (o equivalente a 8 alunos) considerou os momentos dedicados à caça e correção ortográfica como sendo “mais ou menos difícil” tal como outra parte da turma (42%) considerou “pouco difícil”. Apenas 5% da amostra considerou ser muito difícil, o que equivale a 1 aluno. O resto da amostra (11%) optou por não responder ou não saber o que responder. O trabalho ao nível da ortografia, apesar de ter sido realizado nas atividades de revisão e melhoramento do texto, acabou também por ser muito trabalhado na investigação da minha colega de estágio, sobre a influência do exercício de ditado na consolidação da ortografia.

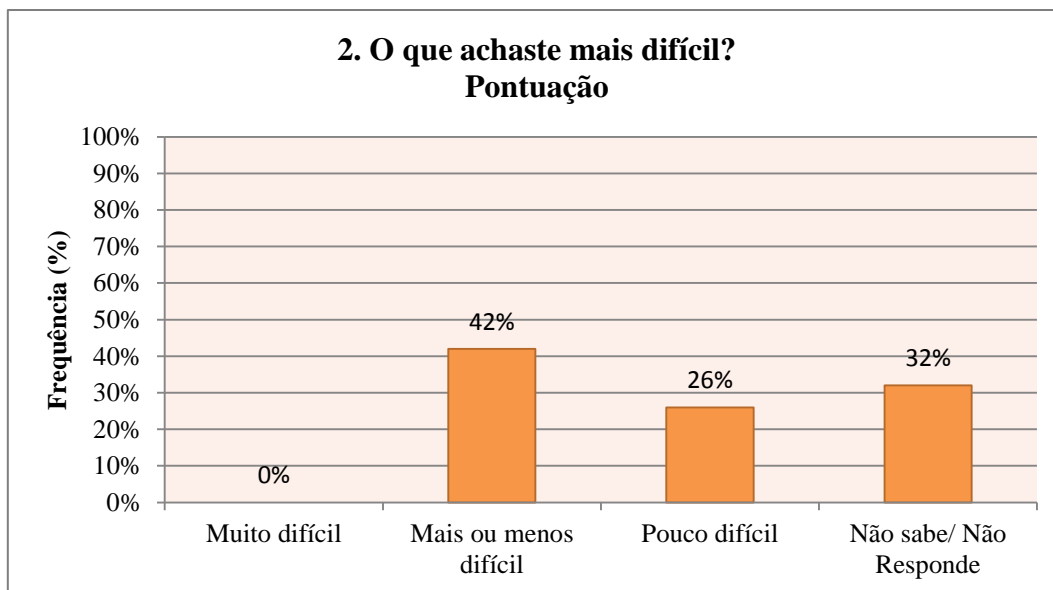


Gráfico 6 – Opinião dos alunos sobre o grau de dificuldade na pontuação

No que diz respeito a esta questão sobre a dificuldade sentida pelos alunos quanto ao momento de corrigir e adicionar ou alterar sinais de pontuação no texto, a maioria da turma (42%) considerou como sendo “mais ou menos difícil” e 26% dos alunos veem esta fase como “pouco difícil”. Cerca de 32% da turma, o equivalente a 6 alunos, não respondeu ou não respondeu à questão.

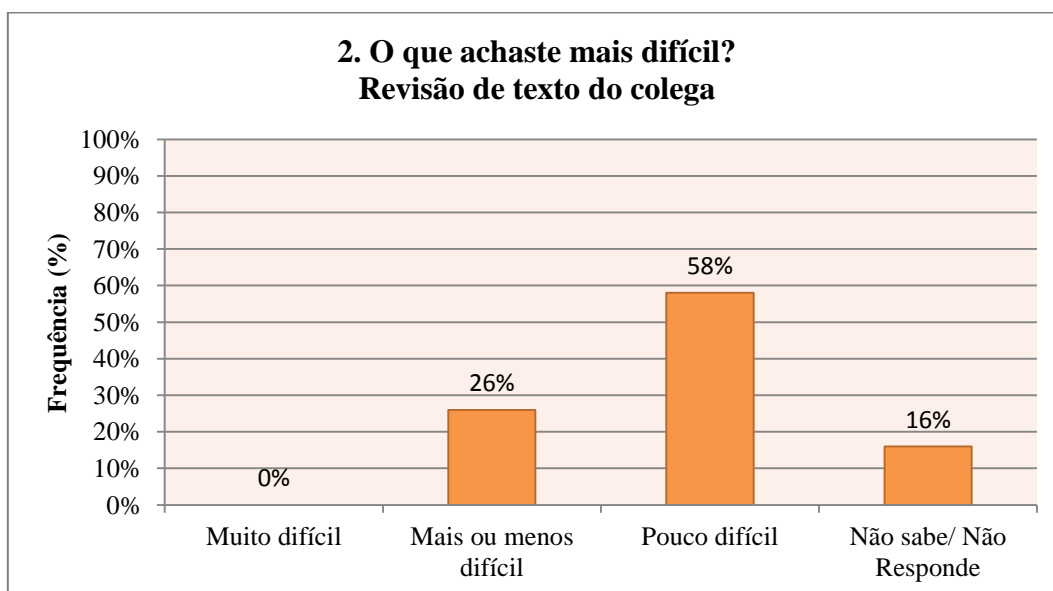


Gráfico 7 – Opinião dos alunos sobre o grau de dificuldade na revisão de texto do colega

Quanto à questão sobre a revisão de texto do colega, observa-se que 58% dos alunos, o equivalente a 11 alunos, respondeu ser uma tarefa “pouco difícil” e 26%

revelou ser “mais ou menos difícil”. Os restantes alunos (17%) não sabiam ou não responderam. Sendo este momento da tarefa, um momento de intervenção, partilha e sugestão de ideias entre os colegas da turma, previa-se a obtenção destes resultados, pois a tarefa acaba por ser mais dinâmica.

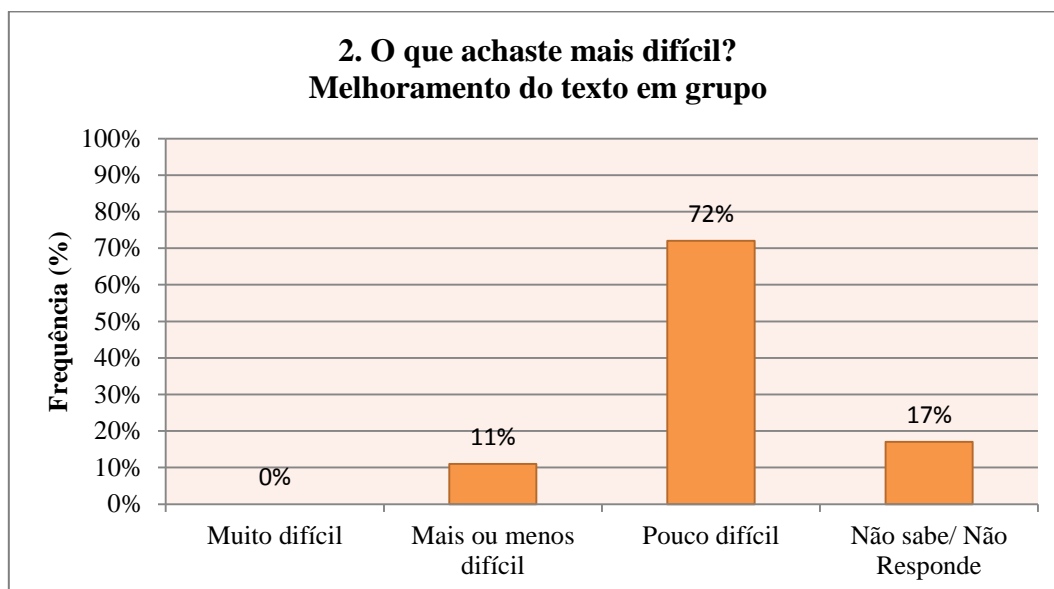


Gráfico 8 – Opinião dos alunos sobre o grau de dificuldade no melhoramento do texto em grupo

Nesta última subquestão acerca da fase de melhoramento de texto em grande grupo, verificou-se que uma grande parte da amostra (72%), o equivalente a 13 alunos, considerou a tarefa “pouco difícil”; no entanto, 11% dos alunos acharam a tarefa “mais ou menos difícil”. O resto dos alunos (17%) não sabia ou não respondeu.

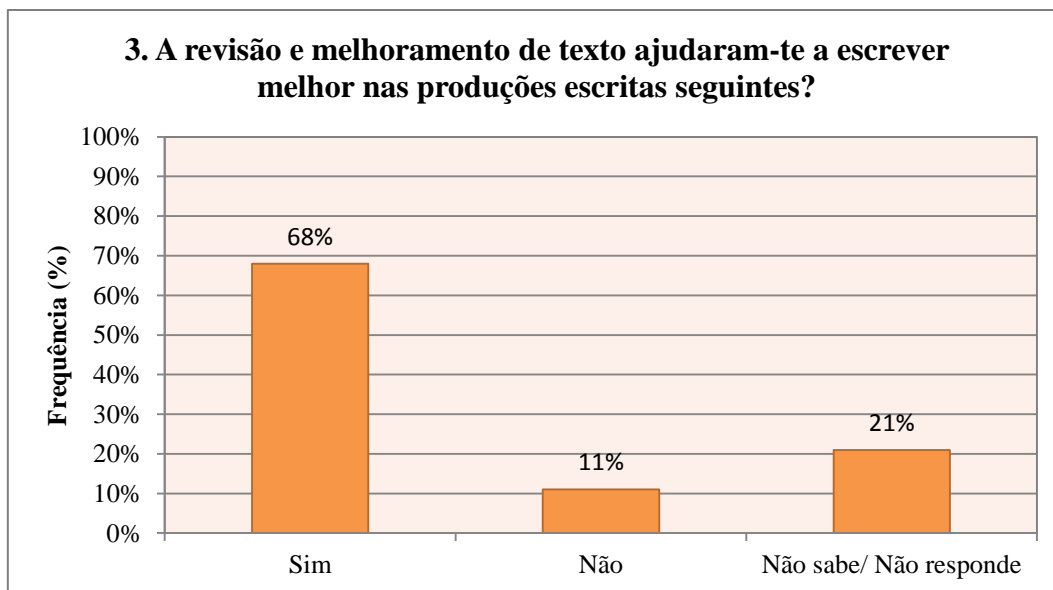


Gráfico 9 – Opinião dos alunos sobre a revisão e melhoramento de texto lhes ter ajudado a escrever melhor nas produções escritas seguintes

Nesta terceira questão, a maioria dos alunos (68%) considerou que a tarefa de revisão e melhoramento de texto os ajudou a escrever melhor nas produções seguintes. No entanto, 11% dos alunos, o que equivale a 2 alunos, têm opinião contrária. O resto da amostra (21%), não sabe ou não respondeu.

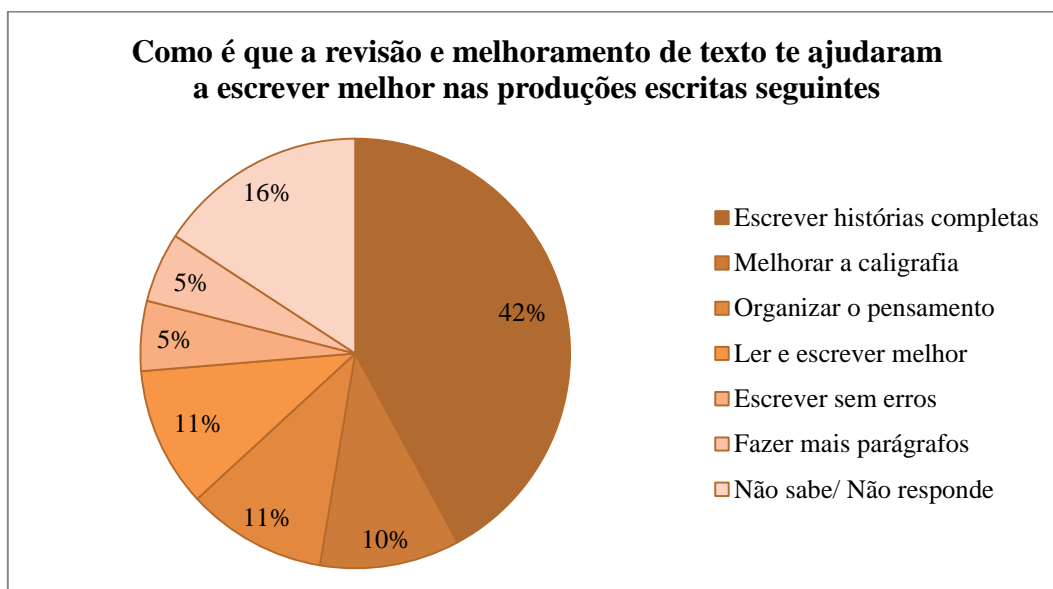


Gráfico 10 – Como a revisão e melhoramento de texto ajudaram os alunos a escrever melhor nas produções escritas seguintes

Agregada a esta pergunta surgia também uma questão de resposta aberta, para que os alunos pudessem justificar de que modo é que a revisão e o melhoramento de texto os ajudaram a escrever melhor nas produções escritas seguintes. Deste modo, verificou-se que a maioria dos alunos consideram que os ajudou a escrever histórias mais completas. No entanto, a restante turma já tem opiniões mais distintas, visto que com percentagens próximas, 11% dos alunos acha que a revisão e o melhoramento de texto os ajudou a organizar melhor o pensamento, outros 11% acham que os ajudou a ler e a escrever melhor e outros 10% consideram que os ajudou a melhorar a caligrafia. Por fim, 5% dos alunos, o que equivale a um aluno, considera que a atividade o ajudou a escrever sem erros, e uma outra percentagem também de 5% considera que o ajudou a fazer mais parágrafos. Uma pequena parte da turma (16%) não respondeu ou não sabia o que responder.

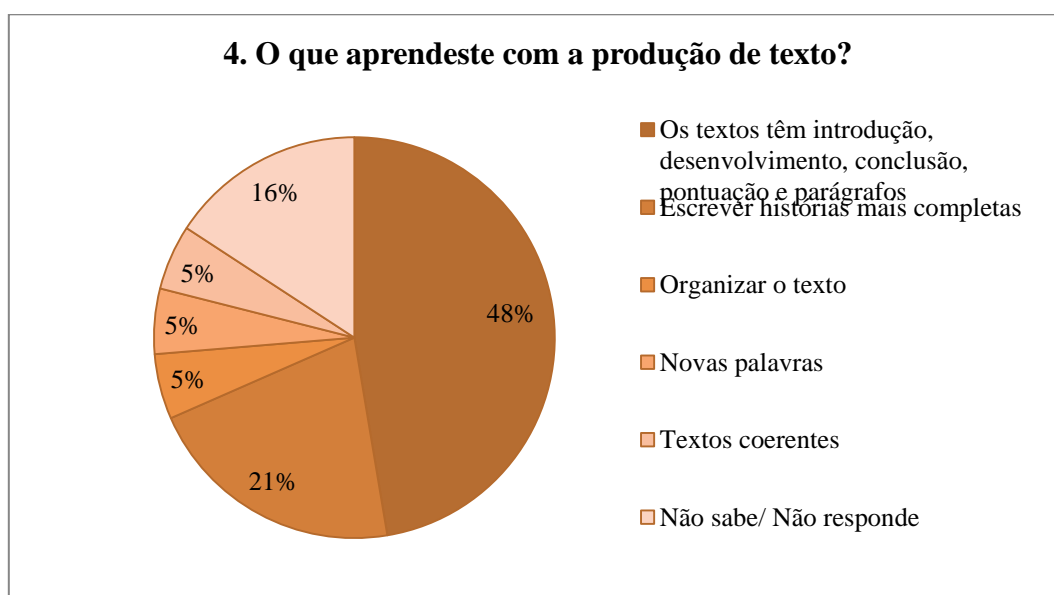


Gráfico 11 – Opinião dos alunos acerca do que aprenderam com a produção textual

Em relação a esta quarta questão sobre o que os alunos aprenderam com a fase de produção textual, 48% dos alunos deram importância ao facto de terem aprendido que os textos têm componentes textuais, ou seja, introdução, desenvolvimento, conclusão, pontuação e parágrafos. De seguida, 21% dos alunos considera que aprendeu a escrever histórias mais completas. Seguidamente, 15% da turma divide-se na opinião, ou seja, 5% considera que aprendeu a organizar o texto, outros 5% aprendeu novas palavras e os restantes 5% considera que aprenderam a escrever textos mais coerentes.

Por fim, 16% da turma, o equivalente a três alunos, não sabia ou não respondeu à questão.

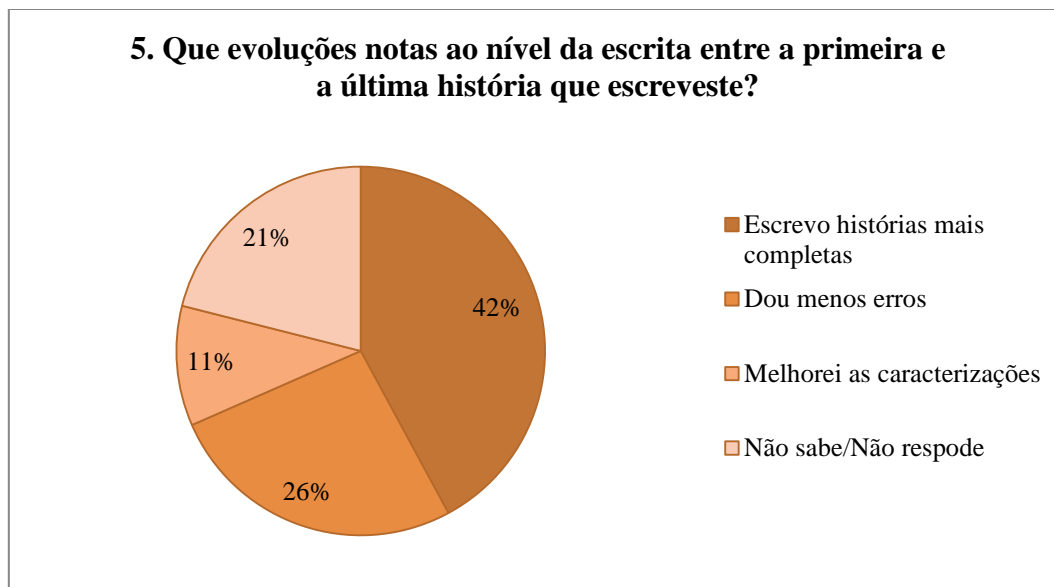


Gráfico 12 – Opinião dos alunos sobre as evoluções sentidas ao nível da escrita durante o período de estudo

No que concerne a esta quinta questão acerca das evoluções verificadas pelos alunos ao nível da escrita durante todo o período de implementação do estudo, verificou-se que 42% dos alunos consideraram que passaram a escrever histórias mais completas, 26% dos alunos confirmam que passaram a dar menos erros durante a escrita, 11% realça que melhoraram na caracterização de personagens, tempo e/ou espaços. Por fim, 21% dos alunos não sabia ou não respondeu à questão, o que equivale a quatro alunos.

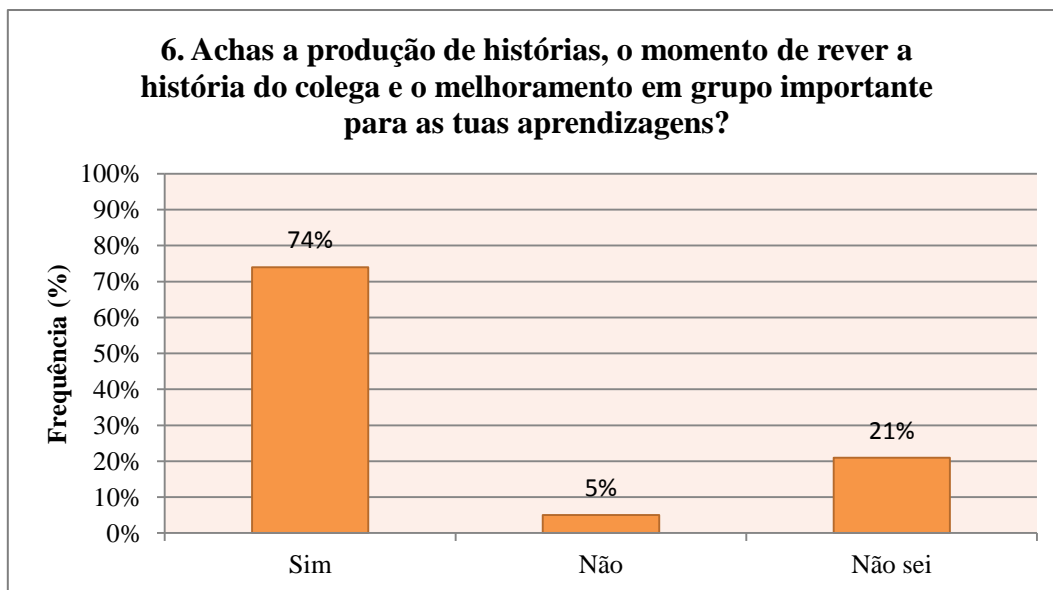


Gráfico 13 – Opinião dos alunos sobre a importância da produção de histórias, o momento de rever a história do colega e o melhoramento em grupo para as suas aprendizagens

Nesta última questão, verifica-se que a maioria dos alunos considera que todo o processo de produção, revisão e melhoramento de texto foi importante para as suas aprendizagens, uma vez que 74% da amostra respondeu “sim” e apenas 5% respondeu “não”. O resto da amostra (21%), o equivalente a 4 alunos, não sabia ou não respondeu.

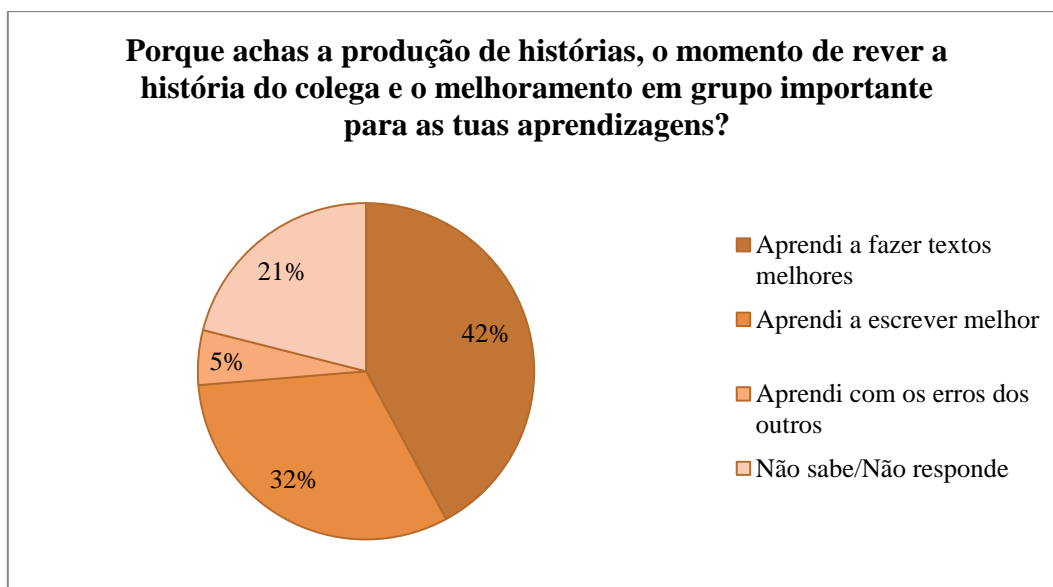


Gráfico 14 – Percentagem de Justificações dadas pelos alunos acerca da importância do processo de escrita para as suas aprendizagens

Deste modo, associada à pergunta “Achas a produção de história, o momento de rever a história do colega e o melhoramento em grupo importante para as tuas aprendizagens?” surgia também uma questão de resposta aberta, para que os alunos pudessem justificar a sua resposta anterior. Verifica-se que a maioria dos alunos considera que com a atividade aprenderam a escrever textos melhores, uma vez que 42% dos alunos deram esta resposta. Em segundo lugar, 32% dos alunos consideraram que a atividade os tinha ajudado a escrever melhor no geral. Por fim, 21% dos alunos, o que correspondeu a quatro alunos, optaram por não responder. No entanto, na menor percentagem (5%), o que equivale a um aluno, considera que com esta atividade aprendeu com os erros dos outros, ou seja, este aluno revia-se nas participações dos colegas e quando estes erravam, este aluno aprendia com os erros dos colegas.

Considerações Finais

Esta última parte deste relatório constitui uma fase de reflexão sobre todo o processo envolvido na investigação, quer na implementação das tarefas, quer na recolha e análise de dados. Esta reflexão é igualmente importante para expor as dificuldades sentidas durante a intervenção, bem como outros obstáculos sentidos durante a mesma. Primeiramente, irei refletir sobre as modificações operadas nos textos dos alunos envolvidos no estudo e, posteriormente, focar-me-ei nas dificuldades mais sentidas no decorrer do processo de investigação.

Este estudo teve como objetivo perceber de que modo a revisão textual contribui para o desenvolvimento da escrita nos alunos, verificar as evoluções evidenciadas nas produções textuais durante o período de implementação do estudo e de que modo as intervenções/comentários dos alunos em grande grupo, na fase de revisão de texto, são benéficas para as produções escritas futuras.

Observando o capítulo anterior, pode-se verificar que a atribuição de um título a um texto foi o nível linguístico com o menor número de operações, o que permite confirmar que os alunos perceberam desde o início o que era pretendido quando se solicita a atribuição de um título. Inicialmente, quando a turma iniciava o texto, a primeira coisa que faziam era a atribuição do título ao mesmo e, posteriormente, é que iniciavam a escrita do texto. No entanto, quando cada aluno lia o seu texto, verificavam que o título não se adequava ao resto do conteúdo escrito, e consequentemente, tinham de atribuir um novo título. Como estratégia, os alunos passaram a deixar duas linhas de intervalo em branco, para atribuírem o título só no fim do texto totalmente escrito e relido, pois só deste modo é que os alunos tinham perceção do tema central do texto escrito. As substituições de títulos nos textos escritos foram frequentes ao início, pois os alunos faziam o planeamento do texto, mas quando passavam à escrita do mesmo, entusiasmavam-se e acabavam por fugir ao que inicialmente tinham planeado. Deste modo, havendo um texto diferente do que inicialmente fora planeado há a necessidade posterior de modificar o título.

Ao contrário do título, o maior número de operações surge na pontuação, havendo uma média de 26,5 modificações por texto de cada aluno. Um texto sem

pontuação não tem qualquer sentido e este grande número de modificações deve-se ao facto de os alunos, durante a revisão e o posterior melhoramento do texto, terem adicionado pontuação que era necessária para que o texto tivesse sentido e deste modo poder ser lido com fluência. Como se pode verificar, quanto ao tipo de operações realizadas, a adição foi a operação com mais ocorrências em cada texto, estando entre ela o ponto final e a vírgula. Esta última foi várias vezes substituída pelo conector textual “e” nas várias enumerações escritas pelos alunos. Deste modo, pode-se considerar que a revisão e melhoramento dos textos ajudaram a que os alunos começassem a utilizar mais sinais de pontuação e, conseqüentemente, perceberem qual a função da pontuação num texto.

Quanto à caracterização, este nível linguístico surgiu nesta investigação com o objetivo de fazer com que os alunos descrevessem as várias personagens, situações e lugares com o intuito de usarem vocabulário mais variado, a substituição de palavras por outras sinónimas, a inclusão de características físicas e psicológicas, adjetivos, enumerações e outros recursos.

No que concerne à semântica, como se pode verificar nos quadros de análise das modificações operadas nos textos de cada aluno e tendo analisado todos os textos escritos durante o estudo, este nível linguístico apresenta o mais variado tipo de operações surtidas nos textos, o que me possibilita afirmar que os alunos se envolveram nas tarefas, de modo a melhorar e a progredir cada vez mais em prol das suas produções textuais. Durante as sessões de escrita de textos, os alunos tinham o cuidado de relembrem as aulas anteriores, revendo o que teriam de melhorar e o que não se podiam esquecer para fazerem um texto melhor que o anterior. Após a análise de todos os textos escritos por cada aluno, foi notória a sua evolução ao nível da semântica.

No que respeita aos parágrafos, o objetivo deste nível linguístico para esta turma, foi de incluir o mesmo nos textos de modo a tornar o texto, visualmente, menos exaustivo. No entanto, o principal uso deveu-se à separação da introdução, do desenvolvimento e da conclusão através do parágrafo e, deste modo, os alunos começaram a utilizar o parágrafo para desenvolver determinadas ideias. A utilização do parágrafo só começou a ser introduzida nos textos a meio do estágio; no entanto, parte da turma chegou ao fim do período de implementação deste estudo usando o parágrafo corretamente nos seus textos.

Por último, no que toca à ortografia, como se pode verificar no gráfico 1, existem algumas oscilações nos erros que foram dados ao longo do período de estudo. No entanto, considero positivos e animadores alguns dos dados recolhidos dos textos dos alunos. Contudo, é importante referir que estes anos de escolaridade são cruciais na aquisição dos casos de leitura e, por isso, é essencial que, neste tipo de tarefas de escrita, os alunos se defrontem com os seus erros, percebendo como e porque escreveram incorretamente determinada palavra e o que deveriam ter escrito para posteriormente fazerem a sua correção, ao invés de ser só o professor a corrigir e a informar o aluno de que errou.

Ao aplicar e analisar os inquéritos por questionário a toda a turma, estes fizeram-me refletir sobre esta atividade e, ao aplicá-la futuramente, sei o que devo alterar e o que devo melhorar para atingir ainda melhores resultados. Os resultados obtidos neste inquérito deram-me também uma visão do que os alunos pensam acerca desta atividade de escrita.

Na perspetiva dos alunos, esta atividade foi muito importante para a aprendizagem da escrita, visto que todos eles aprenderam e melhoraram na escrita de textos. Das várias respostas escritas obtidas, quando questionados acerca das aprendizagens conseguidas com esta atividade, alguns alunos referem que, quando escreviam histórias, tinham o pensamento muito confuso e desorganizado; outros referem que a escrita de textos tem regras, outros ainda referem que os textos agora são maiores e têm sentido quando são lidos e outros, finalmente, consideram que aprenderam com os erros dos outros.

O momento de rever o texto selecionado pela turma é, na minha opinião, a fase mais importante e de maior aquisição de conhecimentos de todo o processo. Durante as sessões, deparei-me que este era o momento em que os alunos estavam mais atentos e onde mais intervinham. É nesta fase do processo que de facto os alunos mais aprendem com os erros dos outros, pois quando voltam a escrever novamente um texto numa outra sessão, recordam-se de tudo o que foi mencionado na sessão anterior e refletem sobre os erros dos colegas, pondo em prática o que aprenderam.

Deste modo, considero que este estudo foi bem-sucedido, cumprindo os objetivos inicialmente propostos bem como dá resposta às questões inicialmente referidas. Assim, a revisão textual é essencial e é o maior contributo que esta atividade pode ter para que os alunos evoluam na escrita, pois, nesta fase, o momento de diálogo e

intervenção em grande grupo acaba por ser, *a posteriori*, a rampa de lançamento para a escrita de um novo texto.

Todavia, durante o tempo de intervenção senti algumas dificuldades em relação à gestão do tempo estabelecido para a atividade e o tempo dedicado à investigação. A atividade de produção, revisão e melhoramento de texto é demorada e requer bastante tempo para ser aplicada na totalidade. Neste sentido, foi bastante complicado gerir o tempo despendido com a realização das tarefas, sobretudo no início da investigação, pois esta atividade, inicialmente, requer mais tempo para se poder explicar tudo, para que os alunos compreendam e levantem dúvidas e levem o tempo necessário para conseguirem executar as tarefas propostas. Por vezes, acontecia os alunos demorarem mais tempo do que o estimado para fazer o planeamento do texto e a sua respetiva escrita e, conseqüentemente, tudo o que estava planificado para o resto da aula era adiado. Posteriormente, para não deixar os alunos exaustos com a produção de texto, a leitura dos textos, a seleção do texto a rever, o momento de revisão e o melhoramento do texto, optei, numa fase inicial, por repartir a atividade por dois dias. Mais tarde, com o desenvolvimento das sessões e após a turma já estar familiarizada com o esquema de tarefas, as sessões passaram a ser menos morosas, o que tornou a gestão do tempo mais facilitada.

Ainda sobre a questão do tempo, considero também que o tempo atribuído à implementação do estudo é curto. Dentro do tempo disponibilizado foi possível obter os resultados já supramencionados; no entanto, se tivesse tido mais tempo para me envolver na investigação, poderia ter tido outra visão dos resultados obtidos, ou seja, os resultados seriam ainda mais satisfatórios e provavelmente iria conseguir aperceber-me de outras evoluções e novas descobertas dentro do tema, por parte do trabalho dos alunos.

Assim, se tivesse tido mais tempo para implementar esta atividade, o passo seguinte a dar seria atribuir a gestão e a moderação da atividade aos alunos, ao invés de ser o professor, ficando este de reserva para auxiliar os alunos, sempre que necessário. Penso que os resultados continuariam a surgir e a melhorar mas deste modo os alunos teriam mais autonomia na realização das tarefas.

Nesta atividade, é também interessante referir a importância do papel do professor, pois é este que, além de implementar e dar a conhecer as tarefas, é também uma figura necessária para intervir e moderar numa fase inicial as intervenções dos

alunos e para dialogar e guiar os alunos a descobrirem por si novos recursos a incluir nos textos escritos.

Finalizando, quero referir que futuramente, na minha prática profissional, pretendo aplicar e adotar esta metodologia essencial no ensino da escrita, pois estas tarefas de planeamento, produção, revisão e melhoramento de texto, são sem dúvida atividades com resultados visíveis em pouco tempo, além de serem interessantes para os alunos, estimulando ainda mais a vontade de escrever.

Referências Bibliográficas

Abaurre, M.; Pontara, M.; & Fadel, T. (2005). *Português: língua e literatura*. (2 ed.). São Paulo: Moderna, p. 149. 1 vol. vol. 1.

Almeida, C. (1996). *Percursos para o prazer da escrita - A Feitiçaria das Palavras*. Instituto de Inovação Educacional.

Ataíde, A. (2010). *Paradigma Quantitativo versus Paradigma Qualitativo*. Acedido em janeiro 2014, em <http://inveducacional.blogspot.pt/2010/06/o-papel-do-investigador.html>.

Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever. Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.

Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Composing and Writing*. In R. Beard (Ed.). *Teaching Literacy: balancing perspectives*. London: Hodder & Stoughton.

Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora

Buescu, H. C.; Morais, J.; Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico - 1º, 2º e 2º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Calado, S. & Ferreira, S. (2004/2005). *Análise de documentos: Método de recolha e análise de dados*. Acedido em janeiro 2014, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>.

- Coelho, S., & Antunes, L. (2010). *Revisão textual: para além da revisão linguística*. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 14, n. 26, p. 205-224, 1º sem.
- Coutinho, C. P. et al. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Colégio Internato dos Carvalhos.
- Dahlet, P. (1994). *A produção da escrita: abordagens cognitivas e textuais*. Trabalhos de Linguística Aplicada, 23. P.79-95, jan/jun.
- Ferreira, A. (2010). *Mini Aurélio*. (8 ed.). Curitiba: Positivo, p. 551.
- Figueiredo, O. (2008). *A Língua em funcionamento nos Textos orais / escritos Conceitos-chave para uma Didáctica do Português /Língua Portuguesa*. Lisboa: MEDGIDC.
- Furlanetto, P. (2014). *Escrever bem: o caminho do sucesso*. Janela Económica, ano 9, nº 01, jan.
- Garrido, A. et al. (2007). *Antologia 10º*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Kaufman, A., & Rodriguez, M. (1995). *Escola. Leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kostouli, T. (Ed.) (2005). *Writing in context(s)*. N.Y.: Springer.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- Mateus, M. (2002). *Ensino da língua e desenvolvimento educativo*. Perspectiva, Florianópolis, v.20, n.01, p.13-22, jan./jun.
- Matos, D. (2005). *Construção de Sistemas de Geração Automática de Língua Natural*. Dissertação para obtenção do Grau de Doutor em Engenharia Informática e de Computadores. Universidade Técnica De Lisboa, Instituto Superior Técnico.
- Niza, S. (2005). *A Escola e o poder discriminatório da escrita*. In *A Língua Portuguesa: presente e futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). “A pergunta de partida”. In *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita - Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Schäfer, P., Lacerda, R. & Fagundes, L. (2009). *Escrita colaborativa na cultura digital: ferramentas e possibilidades de construção do conhecimento em rede*. V. 7 N° 1, Julho.
- Simon, M. (2008). *A Construção do Texto Coesão e Coerência Textuais Conceito de Tópico*. I Simpósio de Estudos Filológicos e Linguísticos. CiFEFiL.
- Sim-Sim, I., et al. (2000). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: ME/DEB.
- Solla, L. & Gouveia, A. (2005). *Português língua do país de acolhimento*. Portugal: ACIME.
- Vieira, A. (2011). *A arte da escrita técnica*. Revista de Sistemas de Informação da FSMA n. 8, pp. 22-30.
- Zorzi, J. (1998): *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artmed.


Apêndices

Apêndice I – Folha-guião para planeamento do texto

Planear o texto- guião		
Introdução	Situação inicial (como começa)	Quem?
		Onde?
		Quando?
Desenvolvimento	Problemas/conflitos/aventuras	
Conclusão	Situação final (como acaba)	


Nome(s): _____ Data: ____-____-____

Apêndice II – Enunciado do texto 1

Trabalho de grupo				
<p>Vamos escrever uma história!</p> <p>Tens aqui algumas sugestões que te podem ajudar.</p> <p>Não te esqueças de lhe dar um título.</p>				
				
Para começar	Local da história	Tempo	Personagens	Um final diferente
<ul style="list-style-type: none"> - Há muito, muito tempo. - Numa bela tarde de verão. - Quando eu era pequeno (a) 	<ul style="list-style-type: none"> - Numa ilha de formigas gigantes - Dentro da barriga de uma pessoa. - Numa mansão assombrada 	<ul style="list-style-type: none"> - À hora de almoço. - De manhã. - À noite. 	<ul style="list-style-type: none"> Avestruz, Drácula, Fantasma, Formigas, Idoso, Mãe, Menina, Menino, Pai, Rã, Um grupo de amigos, Vampiro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pozinho de perlimpimpim e a história chegou ao fim. - E de repente acordei e tudo acabou. - Vitória, vitória e acabou a história.

Apêndice III – Enunciado do texto 2


Trabalho de grupo
Vamos escrever uma história!
Tens aqui algumas sugestões que te podem ajudar.
Não te esqueças de lhe dar um título.



Para começar	Local da história	Tempo	Personagens	Um final diferente
<ul style="list-style-type: none"> - Há muito, muito tempo. - Numa bela tarde de verão. - Era uma vez 	<ul style="list-style-type: none"> - Numa ilha de formigas gigantes - Dentro da barriga de uma pessoa. - Num jardim 	<ul style="list-style-type: none"> - À hora de almoço. - De manhã. - À tarde. 	Cavalo, Formigas, Idoso, Menina, Menino, Girafa, Passarinho, Rã, Um grupo de amigos, Urso.	<ul style="list-style-type: none"> - Acabou-se o que era doce. - E de repente acordei e tudo acabou. - Vitória, vitória e acabou a história.

Apêndice IV – Enunciado do texto 3


Trabalho de grupo
Vamos escrever uma história!
Tens aqui algumas sugestões que te podem ajudar.
Não te esqueças de lhe dar um título.



Para começar	Local da história	Tempo	Personagens	Um final diferente
<ul style="list-style-type: none"> - No tempo dos reis - Num dia de outono - Era uma vez 	<ul style="list-style-type: none"> - Numa floresta - Numa grande cidade - Numa aldeia de anões. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ao fim da tarde. - De madrugada. - À noite. 	Anão dorminhoco; Anão resmungão; Castanheiro; Cavaleiro; Dragão; Menina; Menino; Ouriço; Viajante;	<ul style="list-style-type: none"> - E ficaram felizes para sempre. - E tudo acabou bem. - Vitória, vitória e acabou a história.

Apêndice V – Enunciado do texto 4


Trabalho de grupo
Vamos escrever uma história!
Tens aqui algumas sugestões que te podem ajudar.
Não te esqueças de lhe dar um título.



Para começar	Personagens	Local da história	Tempo	Um final diferente
<ul style="list-style-type: none"> - Antigamente... - No tempo em que os caracóis não andavam com a casa às costas... - Era uma vez... 	Fada, Cozinheiro, Formiga, Caracol, Meninos, Meninas, Monitor, Rato	<ul style="list-style-type: none"> - Restaurante - Bosque - Acampamento de verão 	<ul style="list-style-type: none"> - Ao fim da manhã - À tarde - Ao anoitecer 	<ul style="list-style-type: none"> - E agora... vamos embora que está na hora de acabar a história. - Vamos embora que amanhã há mais, - Meu dito, meu feito, este conto saiu perfeito.

Apêndice VI – Enunciado do texto 5


Trabalho de grupo
Vamos escrever uma história!
Tens aqui algumas sugestões que te podem ajudar.
Não te esqueças de lhe dar um título.



Para começar	Personagens	Local da história	Tempo	Um final diferente
<ul style="list-style-type: none"> - No tempo em que os casas falavam - Há muitos... muitos anos... - Era uma vez... 	Camarão, Duende, Felticeiro, Gigante, Peixe, Sereia	<ul style="list-style-type: none"> - Oceano - Floresta - Castelo - Gruta 	<ul style="list-style-type: none"> - Madrugada - À noite - Manhã 	<ul style="list-style-type: none"> - E agora... vamos embora que está na hora de acabar a história. - Vamos embora que amanhã há mais. - Acabou-se o que era doce

Apêndice VII – Enunciado do texto 6


Imagina que um extraterrestre aterrava no teu quarto. Ele queria falar contigo, mas vocês não falam a mesma língua...



Escreve um texto baseado na situação anterior! Não te esqueças de respeitar a estrutura (introdução, desenvolvimento e conclusão); usa: adjetivos, descrições, sinónimos, maneiras diferentes de começares as frases...

Apêndice VIII – Enunciado do texto 7

Trabalho de grupo
Vamos escrever uma história!
Tens aqui algumas sugestões que te podem ajudar.
Não te esqueças de lhe dar um título.



Para começar	Personagens	Local da história	Tempo	Um final diferente
- No tempo em que os transportes tinham vida...	Batata; Brócolo; Carro maluco; Cenoura;	- Oficina; - Horta; - Cozinha;	- Madrugada - À noite - À hora do lanche	- E agora... vamos embora que está na hora de acabar a história. - Vamos embora que amanhã há mais. - Meu dito, meu feito, este conto saiu perfeito.
- No tempo em que os alimentos tinham vida...	Cozinheira; Grupo de pêssegos;	- Casa; - Floresta.		
- Era uma vez...	Mecânico; Mota; Senhor.			

Apêndice IX – Folha-modelo para a revisão de texto

Revisão de Texto

Autor(es) do texto: _____

Texto de base	Comentários:
	Título: Ortografia: Outros comentários e sugestões:

Aluno: _____ data: ____/____/____

Apêndice X – Revisão de texto do aluno I.M.

Revisão de Texto	
Autor(es) do texto: _____	
<p style="text-align: center;">Texto de base</p> <p style="text-align: center;">O senhor dorminhoco</p> <p>1 Era uma vez um senhor que se ia deitar a noite.</p> <p>2 Quando ele adormeceu sonhou com batatas, brócolis, cenouras e</p> <p>3 um Grupo de pêssegos. O senhor chamava-se António.</p> <p>4 O António andava de moto quando parou a moto um carro maluco</p> <p>5 passou e estragou a moto. O António queria ir a cozinha porque não</p> <p>6 podia porque a sua irmã mais nova acordou. O António afinal</p> <p>7 percebeu que o sonho não era verdadeiro. Ele estava finalmente</p> <p>8 o António estava em casa. O António foi ver as gras e viu que</p> <p>9 eram gras de lanchar.</p> <p>10 Foi a cozinha fazer panquecas e sumo. Depois de lanchar foi para</p> <p>11 a horta apanhar legumes.</p> <p>12 Meu dito, meu feito, este conto saiu perfeito.</p>	<p style="text-align: center;">Comentários:</p> <p>Título: O título não é adequado.</p> <p>Ortografia: à, adormeceu, senhor, brócolis, António, grupo, parou, só que, finalmente, horaria</p> <p>Outros comentários e sugestões:</p> <p><u>Alterar o título</u></p> <p><u>Caracterizar os personagens</u></p> <p><u>Organizar os incidentes da história</u></p> <p><u>Adaptar para a introdução</u></p> <p><u>desenvolvimento e a conclusão</u></p> <p><u>Os parágrafos tinham um tamanho adequado</u></p> <p><u>Adicionar mais diálogos de pontuação</u></p>
Aluno: _____	data: 10-12-2013

Apêndice XI – Texto Modificado do aluno I.M.

O sonho maluco
<p>Era uma vez um senhor que se chamava António. Ele era magro, alto, tinha cabelo castanho e olhos azuis. Vestia uma blusa de manga curta, calças castanhas e calçava ténis cinzentos.</p> <p>Um dia, à noite, estava o António na sua casa a ver televisão, deitado no sofá, quando adormeceu e começou a sonhar com batatas e cenouras. No sonho, as batatas estavam a morder o António porque ele queria comê-las, de seguida conseguiu fugir de casa e foi para a rua onde apareceu um carro maluco com cenouras lá dentro, que queriam atropelar o António pois ele também gostava de comer cenouras.</p> <p>Depois do António ser atropelado, as cenouras pegaram nele, levaram-no de volta a casa e com a ajuda das batatas, enfiaram-no dentro de um caldeirão, que estava na cozinha junto à lareira, que tinha água lá dentro. As cenouras e as batatas acenderam o lume e a água começou a ferver. De repente o António começa a aquecer muito e saiu disparado pela chaminé fora. De repente, o António acordou aos gritos e assustado pensando que as batatas e as cenouras estavam ao seu lado.</p> <p>Quando se levantou já era outro dia e era hora de almoço. A namorada do António preparou-lhe o almoço. Quando ele chegou à mesa viu que iria almoçar batatas e cenouras com peixe. O António, assustado, saiu da mesa a correr e aos gritos! Meu dito, meu feito este conto saiu perfeito!</p>

Apêndice XII – Revisão de texto do aluno R.G.

Revisão de Texto	
Autor(es) do texto: _____	
<p style="text-align: center;"><u>Texto de base</u></p> <p style="text-align: center;">Eu e o extraterrestre que esta perdido</p> <p>1 Numa noite muito <u>longa e obscura</u> eu estava a</p> <p>2 <u>dormir</u> e à meia-noite no <u>fundo do</u> meu quarto vi</p> <p>3 uma nave extraterrestre e lá dentro estava um</p> <p>4 extraterrestre e ele era muito <u>veio</u> e ele queria</p> <p>5 saber o meu nome.</p> <p>6 O <u>eté</u> disse <u>donté</u> vinha e ao final de uma <u>ora</u></p> <p>7 eu <u>precebi</u> <u>doente</u> veio agora já <u>cei</u> doente veio</p> <p>8 ele <u>vivia</u> muito longe para lá das <u>extrelas</u> e do sol.</p> <p>9 O <u>eté</u> <u>cria</u> voltar para casa eu não sabia <u>oque</u></p> <p>10 ele <u>centia</u> eu <u>cria</u> o <u>ajudar</u> ele a voltar para</p> <p>11 casa.</p> <p>12 Eu não sabia <u>oque</u> fazer para a <u>legria</u> do <u>eté</u></p> <p>13 <u>fis</u> uma nave <u>spacila</u> <u>cou</u> coisas <u>recicláveis</u> e</p> <p>14 <u>resoltou</u> <u>ue</u> e o extraterrestre <u>la</u> fomos nos e</p> <p>15 aqui <u>tamós</u> <u>notro</u> <u>palneta</u>.</p> <p>16 Mas como eu vou voltar eu estava perdido no</p> <p>17 planeta que eu não <u>cohecia</u> mas acordei e vi que</p> <p>18 era um <u>soho</u> <u>Vitoria</u> <u>vitoria</u> acabou a <u>setoria</u>.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Comentários:</u></p> <p>Título: <u>o título é adequado.</u></p> <p>Ortografia: <u>esta, quena, longa, obscura, dormi, fundo, pie, no, de, a, do, esta, fundo, melo, tempo, extrelas, quida, o, que, extrelas, quida, tempo, extrelas, do, sol, resultado, eu, la, no, esta, muito, planeta, cohecia, que, soho, vitoria, vitoria.</u></p> <p>Outros comentários e sugestões:</p> <p><u>- Não usar as vírgulas.</u></p> <p><u>- Não usar aspas nas citações.</u></p> <p><u>- A história é mais ar-fantasmagórica e usar mais adjetivos.</u></p> <p><u>- A história tem construída a sem introdução, desenvolvimento e conclusão.</u></p>
Aluno: _____	data: <u>26-11-2013</u>

Apêndice XIII – Texto Modificado do aluno R.G.

O extraterrestre perdido	
<p>Numa noite muito longa e obscura, estava eu a dormir na minha cama e à meia-noite, ouvi um barulho estranho, vindo do fundo do meu quarto. Acordei e vi uma nave espacial pequena, vermelha e azul, larga e com luzes brilhantes. De dentro da nave, saiu um extraterrestre. Espantado, vi o extraterrestre que era verde, feio, alto, estranho, tinha três pernas e apenas um olho.</p> <p>Quando ele saiu da nave perguntei-lhe o nome mas não o consegui saber porque não falávamos a mesma língua. Perguntei-lhe de onde vinha e por gestos indicou que vivia para lá das estrelas, num planeta muuuuito longe da Terra.</p> <p>Quando o E.T. aterrou, a sua nave ficou danificada e assim ele não conseguia voltar para a sua casa. Para alegria dele, fiz uma nave espacial muito grande com materiais recicláveis e da nave. Depois da nave estar construída, fui buscar alguns alimentos para a longa viagem, o E.T. levou uma camisola com uma foto nossa como recordação e lá partimos.</p> <p>Aterramos no planeta dele e fomos procurar a família dele, encontrámo-la mas depois eu perdi-me da nave e de repente acordei e vi que tinha sido tudo um sonho. Vitória, vitória e acabou a história.</p>	

Apêndice XVI – Revisão de texto do aluno L.A.

Revisão de Texto	
Autor(es) do texto: _____	
<p style="text-align: center;">Texto de base</p> <p style="text-align: center;">Os meninos salvam o castanheiro</p> <p>Era uma vez, numa grande cidade foram encontrados um cavaleiro, um castanheiro e um anão. O cavaleiro era jeitoso, vestia uma armadura e chamava-se Tiago. O castanheiro tinha castanhas. O anão tinha um chapéu bicudo e chamava-se barbas. Um dia de madrugada, o castanheiro tava a ficar sem castanhas e as folhas estavam amarelas. O Tiago foi dar um passeio com o barbas ao monte onde está o castanheiro. Eles viram logo e o Tiago foi ao mercado e comprou 10 litros de água mas não conseguiu porque a água intornou-se e ele foi buscar terra e funcionou e o castanheiro votou ao normal.</p> <p>E todo acabou bem.</p>	<p style="text-align: center;">Comentários:</p> <p>Título: <i>O título faz sentido</i></p> <p>Ortografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>o castanheiro</i> → <i>o castanheiro</i> <i>o castanheiro</i> → <i>o castanheiro</i> <i>o castanheiro</i> → <i>o castanheiro</i> <i>o castanheiro</i> → <i>o castanheiro</i> <i>o castanheiro</i> → <i>o castanheiro</i> <i>o castanheiro</i> → <i>o castanheiro</i> <i>o castanheiro</i> → <i>o castanheiro</i> <i>o castanheiro</i> → <i>o castanheiro</i> <p>Outros comentários e sugestões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>deixar mais engraçado</i> <i>o anão ficou mais engraçado</i> <i>deixar mais parágrafos</i> <i>deixar mais o nome do anão</i> <i>deixar mais o desenvolvimento e a conclusão</i>
Aluno: _____	Data: <i>6 - 11 - 2017</i>

Apêndice XVII – Texto Modificado do aluno L.A.

Os meninos salvam o castanheiro
<p>Era uma vez, um castanheiro e um anão. O cavaleiro chamava-se Tiago, tinha uma armadura enferrujada, era jeitoso e tinha cabelo em pé. O anão que se chamava Barbas, era muito pequenino, vestia umas calças de ganga e usava um chapéu bicudo. O Tiago e o Barbas já eram amigos desde crianças e viviam desde sempre num prédio, perto do mar, numa grande cidade.</p> <p>Um dia de madrugada os dois amigos resolveram dar um belo passeio fora da cidade. Tanto andaram até que viram um monte e decidiram subi-lo. No cimo deste monte encontraram um castanheiro adoecido, sem castanhas e com folhas amarelas. Ao verem o castanheiro doente, os dois amigos decidiram ajuda-lo. Assim, o Barbas foi até ao mercado enquanto o Tiago ficou a fazer companhia para o castanheiro não piorar.</p> <p>No mercado, o anão comprou sementes de castanha, água, terra e pás para escavar. Depois de sair do mercado, o Barbas foi a correr em direção ao monte mas tropeçou, deixou cair as compras, rebolaram por um penhasco, partiram-se em mil pedaços e teve de voltar ao mercado para voltar a comprar as mesmas coisas. Ao sair do mercado, o anão andou com mais cuidado, chegou ao monte e com a ajuda do cavaleiro, começaram a cavar, a colocar a terra e as sementes, regaram-no e ele melhorou. Assim, o castanheiro ficou agradecido aos dois amigos e tudo acabou bem.</p>

Apêndice XVIII – Revisão de texto do aluno I.N.

Revisão de Texto											
Autor(es) do texto: _____											
<p><u>Texto de base</u></p> <p>O rato grande</p> <p>Era uma vez uma fada e um cozinheiro e um caracol e uma menina e um rato e eles foisrão para o acampamento de verão porque o rato era mão e era gerande e o rato desproio o acampamento e eles foisrao para ter com o caracol e o rato foi para ao pe desles mas as meninas comsegiras lefar o rato para a prisão e todo acabou bem. E agora vamos embora que está na hora de acabar a história.</p>	<p>Comentários:</p> <p>Título: <i>O título é adequado</i></p> <p>Ortografia:</p> <table border="0"> <tr> <td>1 foisram</td> <td>6 pi</td> </tr> <tr> <td>2 fadu</td> <td>7 desles</td> </tr> <tr> <td>3 grande</td> <td>8 comseguiseram</td> </tr> <tr> <td>4 depois</td> <td>9 lefuar</td> </tr> <tr> <td>5 foisram</td> <td>10 tudo</td> </tr> </table> <p>Outros comentários e sugestões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não usar palavras como pentas - Usar mais palavras corretas - caracterizar o personagem - A história não confusa 	1 foisram	6 pi	2 fadu	7 desles	3 grande	8 comseguiseram	4 depois	9 lefuar	5 foisram	10 tudo
1 foisram	6 pi										
2 fadu	7 desles										
3 grande	8 comseguiseram										
4 depois	9 lefuar										
5 foisram	10 tudo										
Aluno: _____	data: <i>13-11-2013</i>										

Apêndice XIX – Texto Modificado do aluno I.N.

O rato grande
<p>Era uma vez uma fada, uma menina e um caracol. A fada era muito pequenina, ruiva e vestia um vestido azul. A menina chamava-se Cristina, era bonita e muito corajosa. O caracol era diferente de todos os outros, era grande, do tamanho de uma pessoa e trazia a sua casa às costas.</p> <p>Certo dia decidiram acampar todos juntos. Cada um arrumou as suas coisas e fizeram a viagem até ao acampamento.</p> <p>Quando lá chegaram, o sítio era escuro, frio e vazio, só lá estava o dono. O dono tinha-lhes dito que o acampamento estava vazio porque andava um rato enorme nos campos do acampamento.</p> <p>Sem medo, a fada, a Cristina e o caracol, muito divertidos foram montar a tenda e arrumar as coisas para irem dar um passeio. A montagem da tenda demorou tanto tempo que já estava de noite e já era tarde para ir passear. O caracol teve a ideia de ficarem na tenda a fazer jogos. Estavam-se a divertir tanto quando começaram a ver sombras fora da tenda e ruídos estranhos...</p> <p>A curiosa da fada saiu da tenda quando viu o rato! Era mesmo grande! A Cristina e o caracol já estavam cheios de medo até que a fada fez um feitiço e encolheu o rato até ficar do tamanho de uma formiga! A Cristina apanhou-o, colocou-o numa caixinha e levou para casa como recordação do acampamento com os amigos. E agora vamos embora que está na hora de acabar a história.</p>

Apêndice XX – Texto 1 do aluno I.M.

Há muito muito tempo numa mansão aproximada
à noite um menino e uma menina jogavam
porque os pais estavam muito ocupados e não
podiam brincar com os meninos. Os chamavam-se
Pedro e Lúcia.

Apêndice XXI – Texto 2 do aluno I.M.

As formigas e o jantar dos meninos
Era uma vez dois meninos que estavam a
brincar. Um dia a mãe chamou para fazer
jantar. No caminho viraram um passageiro
quando eles foram jantar qual não foi o seu espanto
uma data de formigas entraram em casa e comeram
o jantar dos meninos. A mãe viu as formigas
e foi comprar mais comida para o jantar. Vitória Victoria
e acabou a história.

Apêndice XXII – Texto 3 do aluno I.M.

Os Meninos que se perdiam no bosque
Era uma vez dois meninos, a menina chamava-se Mariana e
o menino chamava-se Rui. Eles um dia foram passear
no bosque a Mariana foi mudar de roupa para ir ao
seu partido ao lado do bosque. Mariana e Rui
perderam-se e Rui estava cheio de medo, a mãe
deles foi que um senhor encontrou a Mariana e o Rui.
O senhor levou os dois a casa dele e deu-lhes
na cama à noite. Vitória Victoria e acabou a história.

Apêndice XXIII – Texto 4 do aluno I.M.

O acampamento de férias dos Meninos

Era uma vez uma menina e uma menininha. A menina chamava-se Helena e a menininha Antonia. A mãe tinha-lhes prometido a tarde iriam fazer um acampamento de férias, mas a mãe de Helena e de Antonia tinha de ir trabalhar, por isso arranjava um hómiter à tarde no acampamento de férias. A mãe foi um para casa e foram dormir. Meu dito, meu feito, este conto saiu perfeito.

Apêndice XXIV – Texto 5 do aluno I.M.

O meu ^{amigo} extraterrestre.

Um dia no meu quarto, eu ia dormir e ouvi um barulho. Quando ^{me} levantei para trás, vi um extraterrestre. Nós não falávamos a mesma língua. Ele era grande com bolinhas amarelas e ^{olhos} era muito divertido... De manhã, nós fomos brincar para a rua. Eu fiquei ^{preocupado} porque não o via. ~~Eu~~ Fui do bosque, mas levei a minha família para brincar ^{a uns} lugares que viviam no bosque. E lá fui eu. Foi então que ~~eu~~ encontrei o extraterrestre, mas logo desapareceu. Eu peguei na fugitiva, bati selhos e eles foram ter com a mãe a correr e a guitar. Eu e o meu amigo extraterrestre fomos brincar para o meu quarto todos os dias ^{meos} felizes para sempre.

Bom esforço!

Apêndice XXV – Texto 6 do aluno I.M.

O senhor dominico

Em uma vez um senhor que se ia deitar a noite. Quando ele adormeceu sobre com batidas de corda, e depois um grupo de pessoas o senhor entrou e o senhor Antonio andava de modo quando tava a brata. Um certo modo para a estrada a noite. O senhor queria ir a cozinha porque não podia porque a sua irmã mais nova estava doente. O senhor ainda queria que o senhor não era verdade. Ele estava em frente e o senhor estava em casa. O senhor foi para as ruas e viu que eram ruas de lanchas. Ele a cozinha fazer panquecas e depois de lanchas foi para a hora apertada. Depois. Meu dito meu feito, este conto saiu perfeito.

Apêndice XXVI – Texto 7 do aluno I.M.

Para começar: Era uma vez
de personagens: princesa, fada
Local da história: do bosque, sala, etc.
Tempo: de noite
Um final diferente: perlimpim e esta história acabou assim

A princesa

Era uma vez uma princesa que se chamava a princesa e tinha vestidos lindos e cabelos maravilhosos gostava de usar corações. O nome foi para a televisão, mas foi ao bosque e no bosque havia um arco-íris linda. A princesa chamou a sua amiga fada que chamava a sua fada. Ela usava um vestido cor-de-rosa e sapatos altos. O nome pediu a fada que comas as suas asas. O nome até ao arco-íris a princesa estava de arco-íris e de noite foi deitar na sua cama. perlimpim e esta história acabou assim.

Apêndice XXVII – Texto 1 do aluno R.G.

O Drácula e o vampiro

Há muito tempo um menino foi à mansão à noite.
O amigo é que o Drácula e o vampiro estavam lá e estavam
magados, em trem, ele entrou de repente com o sol. Então
no Castelo, os dois meninos apavoraram e o pai foi lá
com a sua arma, salvar o filho dos monstros que queriam
comer o seu filho e mata mais ninguém ali.

Apêndice XXVIII – Texto 2 do aluno R.G.

O Carrão do menino e a formiga

Uma vez um carrão que estava perdido na floresta
e uma menina e um menino passaram ali e queriam levá-lo
mas não podiam porque ele estava cercado de rãs e formigas que
são venenosas e o carrão correu para longe e as rãs ficaram
atrás, dele e as formigas foram para o carrão para se salvarem
e vitória vitória vitória.
Acabou-se a

Apêndice XXIX – Texto 3 do aluno R.G.

A floresta

Há muito tempo atrás dos curujos gêmeos que estavam contentes mas
um dia tiveram um azar eles foram levados pelo vento e eles
brataram em dois castanheiros mas estavam 2 caras debaixo
deles, estavam quatinhas e o menino da floresta, eles saíram
da casa imitando apavorou os dois e prenderam os dois em uma
gaiola mas a gaiola era muito grande e eles escaparam
e eles foram para o castanheiro e o menino fugiu
e tudo acabou bem.

Apêndice XXX – Texto 4 do aluno R.G.

A gravidade e o restaurante e o caramento

era uma vez um menino e uma menina a menina era vaidosa era assada e era megera e o menino era fino e também era assado e ele vaidoso um dia à tarde foram ao restaurante e pediram batatas fritas e carne de feijão e comeram tudo e a rubromera foi gelado e depois foram para casa e já era noite e tinham dormido e sua cama pequena e cobertores não de lá de manhã eles foram dar um passeio pela rua mas encontraram um café, beberam um café e depois continuaram o passeio e a menina e o menino já eram adultos e o menino chamava-se Rui e a menina do nome Rita foram ao caramento quando saíram do caramento o Rui tinha de chamar o irmão porque a Rita estava grávida e o irmão chegou e o irmão foi a correr para o hospital e os médicos tiraram o bebê da barriga da Rita e tudo acabou bem.

Apêndice XXXI – Texto 5 do aluno R.G.

O eu e o extraterrestre

era uma vez um menino que chamava-se Ricardo e estava vaidoso e muito alegre. Ele foi jantar e jantar foi carne de mala, batatas fritas, para a rubromera foi pudim e pudim era de morango, depois a cama, ader mas se de repente entrou um extraterrestre, deu a ganhar, viu o extraterrestre e o extraterrestre quis falar com ele, mas eles não falavam um ao outro, o extraterrestre foi embora e ninguém mais o viu, o menino ficou contente e vitória vitória acabou-se a história.

Apêndice XXXII – Texto 7 do aluno R.G.

Roda Começar: era uma volta

Personagens: Solícia, dragão

Local da história: Num bosque

Tempo: A tarde

Um final diferente: E tudo acabou bem

O dragão e a Solícia

Era, uma vez, um polícia chamado Luisível estava verificando tudo o que estava no bosque. Depois estava a chegar e foi ter de ir para casa para fazer uma correja e para almoçar. Depois foi para a sua casa e viu um dragão verde e vermelho, com três olhos, com duas caudas e cuspidor de fogo.

A polícia tinha uma espada e cortou um pedaço da perna do dragão e o dragão cuspi fogo para o cabelo e ficou careca depois o dragão levou o Rui para a casa do dragão.

O dragão fez uma sopa e queria pôr o Rui na sopa mas de repente apareceram muitos policiais e cortaram o dragão em mil pedacinhos e tudo acabou bem.

Apêndice XXXIII – Texto 2 do aluno G.R.

A Ilha mais engraçada do mundo
Há muito, muito tempo há 5 anos atrás
Uma Ilha chamada de Rock ela era
engraçada os animais tinham calor
Um grupo de amigos, que eram booms
deram água para beberem bem 2 horas
depois. A esposa queria ajudar a pessoa
ela era boad. A Ilha uma vez ela já
começou a ser engraçada, mas não
porque todos os meninos estavam a
leitar. A Ilha não gostou. O nome dos
meninos são Miguel, António, Martin e
Tony. O Tony fez a sua calça, minutos
minutos. O Tony fez uma gargalhada para
a Ilha, ela gostou. Vitória, vitória acabou
a história.

Apêndice XXXIV – Texto 3 do aluno G.R.

O Dragão e o menino
Num dia de outono naquele dia era
um dia bonito e foi a florista. A tarde
seu um dragão de não conseguiu fugir
porque o Dragão era gigante, 1 minuto depois
de se ter conseguido fugir o dragão está
triste. Ele é um amigo muito bom e depois
de se ter fugido para a casa. E tudo acabou
com o dia de que o gigante.

Apêndice XXXV – Texto 4 do aluno G.R.

O Carneal e a Carneirassa
Um dia. No tempo em que os carneais não
andavam com a cara de costas. No bote
eram carneais grandes e pequenos. Um
dia um carneal decidiu comprar uma
cara, a cara era pequena. Um dia
quando o carneal tentou dormir não
conseguiu. No próximo dia viu um moço e
um pequeno Boto. O moço e o boto
se Pedro, Eduardo e as meninas Margarida,
Jocelyna. O Pedro decidiu ajudar o
carneal a procurar uma cara grande
para o carneal e pegou um e depois
o carneal foi a cidade dos carneais
mas não um problema o carneal
depois ele estava-se a tornar maior
e a sua companhia eles foram
agradecer ao carneal e a companhia.
Mas ainda não acabou porque depois
de agradecer ele tornou-se pequeno.
depois beber uma bebida para tornar
se mais pequeno porque eles não sabiam
m. Eles fizeram uma receita para
mudar o tamanho eles já não tinham
nada eles foram às compras, levaram
ovo, queijo e queijo e leite. Eles
eles um dia quando o rato estava
dormir e conseguiram roubar o queijo.
O Pedro fez a receita e o carneal tornou-
se a normal. Ele e a sua compania
agradeceram o moço um dia não o
carneal todo cheio de lama e os moços
fartou-se de vir todo o dia e o carneal
faz uma garfada. E agora os carneais
embora que está na boca de muitos a
história.

Apêndice XXXVI – Texto 5 do aluno G.R.

O esbaterente maior do mundo
Era uma vez um esbaterente muito grande
Ele não caberia ninguém. Ele estava
na frente de 2 meninas. Ele fez um barulho
muito. O esbaterente era muito grande
para muitas mulheres com 2 meninas. Um dia
o esbaterente começou a correr. Os pais da
menina de correr ele se estava da cozinha
da casa das 2 meninas. O esbaterente tinha
muito medo. Ele depois começou a não ter
medo de não caber na sua boca. E ele ficou
na casa das meninas para sempre.

Apêndice XXXVII – Texto 6 do aluno G.R.

O Medo do Brócolo
- No tempo em que os alimentos tinham vida
Um grupo de pássaros andava pela cozinha
encontraram um brócolo e eles perguntaram
Por que ele não tinha asas e não voava. O brócolo
disse também uma coisa muito mais.
Não sei o que é. Depois de fugir da cozinha
chegou ao bosque. Ele estava com medo.
Um vento chegou e levou o brócolo para
dele outra vez. O grupo, ele não ficou feliz.
- Meu dito, Meu feito, este conto não pode
falar

Apêndice XXXVIII – Texto 7 do aluno G.R.

Para começar: Era uma vez
e personagens: menino,
Lolal da história, borque
Tempo: Há muito tempo
Um final diferente: É fim.

O borque do menino e do pobre

É... Era uma vez um menino que usava roupa preta
& vermelha. Era alto, gordo e bonito. No dia seguinte
ele decidiu ir para o borque. Mas deveria um pe
blema ele não podia ir por causa do pé
mas não sabia. Mas isso já foi há muito tempo.
Quando entrou no borque encontrou um pobre esse
pobre pediu uma coisa ao menino porque não
tinha nada por isso deu uma coisa ao pobre
e o pobre agradeceu. O pobre disse o caminho para
raiz do borque mas não sabia e menino deu
um mapa para o pobre para saber o pobre olhou para
o mapa e mapa não era certo. O menino e o pobre
falearam lá. É fim.

Apêndice XXXIX – Texto 1 do aluno L.A.

O sonho arrebolado

Há muito, muito tempo um menino foi dormir. Começou a sonhar que estava numa mansão arrebolada. Era um fantasma e um vampiro. Um fantasma chamado Luto e o vampiro chamado se sangue. O vampiro arrebolou-se e fugiu para o quarto. À noite ele tentou fugir mas não conseguiu porque o fantasma Luto impediu que ele fugisse do quarto. O sangue foi lá e agarrou e levou para a casa. Quando o sangue estava quase a morder-lo ele, o menino tentou fugir e conseguiu por chamar os policiais. E fecharam a porta e a porta sempre e a captura e o vampiro desapareceram. E de repente acordou e tudo acabou.

Apêndice XL – Texto 2 do aluno L.A.

A arca dos animais

Uma bela tarde de verão, numa ilha de formigas gigantes vivia um grupo de animais. E os animais são uma girafa, formiga e urso. A girafa era laranja e preto e tinha olhos amarelos e também chamava-se a giragira. O urso era alto e cheirava mal, ele chamava-se Lito. A formiga era rola e pequena, chamava-se Flor. Um dia encontraram-se na praia porque estava muito sol. Eles viram uma floresta e foram para lá. À hora de almoço todos tinham fome mas continuaram a rolar. A giragira viu uma luz e afastou-se dos meninos. Quando eles repararam que falta a giragira. Oh não! A giragira desapareceu. Vamos enfiar a giragira está aqui e tem estamos a pisar uma chara. Escovem pedras encontraram a arca desta chara. Está aqui! A chara entalada abriu-se! São muitas jóias. Acabou-se o que era do.

Apêndice XLI – Texto 3 do aluno L.A.

Os meninos salvam o castanheiro

Era, uma vez, numa grande cidade foram encontrados um cavaleiro, um castanheiro e um anão. O Cavaleiro era gordo, vestia uma armadura e chamava-se Tiago. O castanheiro tinha castanhas. O anão tinha um chapéu branco e chamava-se Roberto. Um dia de madrugada o castanheiro estava a ficar um castanheiro e as folhas estavam amarelas. O Tiago foi dar um passeio com o Roberto ao monte onde está o castanheiro. Eles ficaram logo e o Tiago foi ao mercado e comprou 10 litros de água mas não conseguiu porque a água entornou-se e ele foi buscar terra e pôs sobre o castanheiro voltou ao normal. E tudo acabou bem.

Apêndice XLII – Texto 4 do aluno L.A.

O rato e as meninas

Era uma vez, num restaurante de luxo, foram lá três meninas, uma era gorda e muito bonita, chamava-se Lili, a outra era, feia gorda, chamava-se Tica e a mais, nova e muito grande, a Michel. A Lili viu um bichinho na parede, aproximou-se e viu um rato. A Lili agarrou no rato, levou-o, as suas irmãs. Todas adoram o ratinho e levaram-no para casa. Vestiram-no, pintaram-no e fizeram-lhe o cabelo. A tarde o rato fugiu da casa das meninas. As meninas perceberam que o rato fugiu, procuraram por toda a casa mas não o encontraram. Elas ficaram muito tristes. O rato sentiu muita pena e regressou a casa das meninas, as meninas viraram o rato à noite, e mais o rato pôde fugir. Vamos embora que amanhã há mais.

Apêndice XLIII – Texto 5 do aluno L.A.

O extraterrestre

No tempo em que os porcos tinham asas, num quarto estava eu...

Eu sou magra, bonita e chamo-me Leora.

Um dia eu estava, a ler no meu quarto, quando um extraterrestre entrou pela janela.

O extraterrestre era, verde e tinha pintinhas rolas, e chamava-se Verdinho.

O extraterrestre falava outra língua, e assim eu não conseguia perceber-lo.

Eu fui a todas as casas e a todas as cabinas, à procura de alguém que quisesse ficar com ele.

De madrugada, eles encontraram uma casa brilhante e era, feita de ferro, eles entraram lá e viram um foguetão, eu despedi-me do Verdinho, e o Verdinho entrou na nave e eu carreguei no botão, e o extraterrestre foi. De manhã.

E tudo acabou bem.

Apêndice XLIV – Texto 6 do aluno L.A.

A invasão dos alimentos

No tempo em que os alimentos tinham vida, numa horta estavam muitos alimentos.

Esses alimentos eram brócolos, batata e um grupo de pêssegos.

Os brócolos eram dois brócolos muito pequenos, a batata era muito amarela e o grupo dos pêssegos viviam numa árvore.

Um dia à hora do lanche, uma senhora foi apanhar um grupo de pêssegos, uma batata e dois brócolos.

A senhora entrou na casa e preparou um lanche para os filhos.

Os alimentos pensaram que eram para serem comidos porque viram uma facinela para eles, fugiram da mão da senhora, e ela não diz nada a horta e a senhora pegou neles fixou-os numa gaiola, para eles se calmarem e adormeceram na gaiola.

Meu dito, meu feito, este conto saiu perfeito.

Apêndice XLVII – Texto 2 do aluno I.N.

A menina e o Cavalinho

Numa bela tarde de verão, numa ilha de formigas gigantes e afáveis, uma menina e um Cavalo e a menina era laia e tinha olhos azuis. A menina tinha um vestido branco e a menina estava a brincar com o Cavalo e a pará-lo numa formiga gigante e eles faziam porque ela era muito má e o passarinho salvou eles e foram felizes para sempre. Niteiro, Niteiro e abra a bristina.

Apêndice XLVIII – Texto 3 do aluno I.N.

O Cavaleiro mágico

Num dia de outono vivia um Cavaleiro muito magro e o dragão muito magro. A menina fazia festa de menina e ela viu o menino e eles foram brincar as escadas e depois apareceram Cavaleiro mágico e depois mágico. Os meninos falaram e eles e o Cavaleiro ficaram bem e o dragão também foram felizes para sempre. Niteiro e abra a bristina.

Apêndice XLIX – Texto 4 do aluno I.N.

O rato grande

Era uma vez uma festa e um Cavaleiro e um Cavalo e uma menina e um rato e eles fizeram para o aniversário de verão porque o rato era magro e o grande e o rato depois o aniversário e eles fizeram para eles com o Cavalo e o rato foi para os deles mas os meninas conseguiram fazer o rato para a festa e eles abra a bristina. E agora Niteiro e abra a bristina que está na boca de abra a bristina.

Apêndice L – Texto 5 do aluno I.N.

O meu amigo

Éra uma vez um Extraterrestre que foi para a casa mais
quarta e eu aqui um brasileiro e outras que não era um
Extraterrestre.

É fazíamos amigos para saber mais não fomos lá para falar
mas a primeira à noite e foi giro e ele falou embora não se
deu lugar foi giro mesmo na região ele falou e não
fomos lá para falar a sua e fomos lá para saber mais.

É eu gosto muito dele porque ele é muito bom para mim
e estou em casa e com o melhor amigo... .

Apêndice LI – Texto 6 do aluno I.N.

Nó tempo em que os alimentos tinham vida. Era
uma vez uma brata, um do Cato, uma Amarela,
uma Casimbeira e um grupo de pessoas e
a brata tinha olhos vermelhos, era Casimbeira e
gatinha e muito divertida. Resolvi ir visitar
os meus amigos do Cato e Amarela e um grupo de
pessoas à Casa da Casimbeira.

Apêndice LII – Texto 7 do aluno I.N.

Para Comer: Com uma refe
de tempo: sempre
do Colômbia.
Tempo: 20
Um final diferente:
Os sempre

Este uma refeição simples e saudável feita a
trava fina de farinha de milho e água e a Cigarras e a Cachaça
de uma grande quantidade de milho. Ela foi a grande
dos sempre e a que sempre eles tinham em casa
o sempre chamado de Trapaalho. Interrogando a Cachaça e a
sempre o grande sempre era o pai de todos e o grande
sempre foi pai de todos e ela gostava de pai que se chama de
grande sempre. Eles foram Comer. O Comer era muito
mas a sopa de Amora e a Salada de Bata e foram felizes
para sempre.

Apêndice LIII – Modelo da autoavaliação do texto elaborado pelos alunos

Nome: _____ Data: ____ - ____ - ____

Autoavaliação do texto narrativo

Texto: _____

Introdução

Referi ...	Sim	Não
Onde?		
Quando?		
Quem?		
Utilizei adjetivos para descrever as personagens?		
Utilizei adjetivos para descrever os espaços?		
Utilizei adjetivos para descrever as coisas e os objetos?		

Desenvolvimento

Referi ...	Sim	Não
O que se passou ou o que aconteceu às personagens?		
Um acontecimento importante?		
Como se desenvolveu a situação?		
Utilizei adjetivos para descrever as coisas/situações?		

Conclusão

	Sim	Não
Apresentei o final da história?		
O final da história está de acordo com a situação apresentada no desenvolvimento?		

Avaliação global do texto

	Sim	Não
Utilizei palavras diferentes para iniciar as frases?		
Utilizei palavras diferentes para ligar as frases?		
Utilizei vocabulário rico?		
Deixei um espaço quando iniciei um parágrafo?		
Coloquei os sinais de pontuação corretamente?		
Escrevi sem erros ortográficos?		
Tive cuidado com a caligrafia?		
Apresentei o texto de forma cuidada?		
Reli o texto com atenção depois de o concluir?		

Apêndice LIV – Inquérito por questionário aplicado aos alunos

Inquérito por questionário

Com este questionário, pretende-se saber em que é que a atividade de produção, revisão e melhoramento de texto te tem ajudado nas várias histórias escritas. Não existem respostas certas ou erradas, queremos apenas saber a tua opinião. Deves colocar uma cruz (X) nas perguntas com mais de uma opção e responder às restantes questões.

1. Achas a atividade de produção de texto interessante?

- Sim
- Não
- Não sei

2. O que achaste mais difícil?

- Estruturar o texto (fazer uma introdução, desenvolver a história e fazer um final)
 - Muito difícil
 - Mais ou menos difícil
 - Pouco difícil
 - Não sei
- Escolher os dados a usar na história (tempo, espaço e personagens)
 - Muito difícil
 - Mais ou menos difícil
 - Pouco difícil
 - Não sei
- Ortografia
 - Muito difícil
 - Mais ou menos difícil
 - Pouco difícil
 - Não sei

• Pontuação

- Muito difícil
- Mais ou menos difícil
- Pouco difícil
- Não sei

• Revisão de texto do colega

- Muito difícil
- Mais ou menos difícil
- Pouco difícil
- Não sei

• Melhoramento do texto em grupo

- Muito difícil
- Mais ou menos difícil
- Pouco difícil
- Não sei

3. A revisão e melhoramento de texto ajudaram-te a escrever melhor nas produções escritas seguintes?

- Sim
- Não
- Não sei

Como? _____

4. O que aprendeste com a produção de texto?

5. Que evoluções notas ao nível da escrita entre a primeira e a última história que escreveste?

6. Achas a produção de histórias, o momento de rever a história do colega e o melhoramento em grupo importante para as tuas aprendizagens?

- Sim
- Não
- Não sei

Porquê? _____

Obrigada pela tua colaboração!