

M

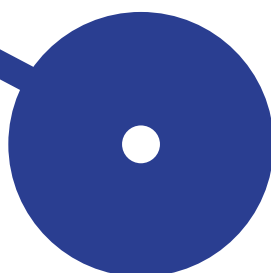
MESTRADO

Didática do Português na Era Digital

O papel da revisão na escrita de textos de intenção literária no 1.º CEB

Luciana Andreia Duarte Soares

10/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Luciana Andreia Duarte Soares

O papel da revisão na escrita de textos de intenção literária no 1.º

CEB

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Didática do Português na Era Digital

Orientação: Prof.ª Doutora Elisama Soraia Sousa de Oliveira Pereira

Porto, outubro de 2025

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Luciana Andreia Duarte Soares

O papel da revisão na escrita de textos de intenção literária no 1.º

CEB

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Didática do Português na Era Digital

Orientação: Prof.ª Doutora Elisama Soraia Sousa de Oliveira Pereira

Porto, outubro de 2025

"Só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos."

Antoine de Saint-Exupéry, *O Príncipezinho* (1943)

Dedico este trabalho aos meus filhos, a minha maior concretização pessoal, cujo amor incondicional e força me motivam a cada passo. Aos meus pais, pela constante orientação e por me proporcionarem as bases que me permitiram chegar até aqui. E ao meu marido, pela sua constante presença.

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação representa o culminar de um percurso exigente, mas profundamente enriquecedor, que só foi possível graças ao apoio, incentivo e colaboração de várias pessoas, a quem deixo o meu mais sincero agradecimento.

À minha orientadora, professora Elisama Oliveira, agradeço o acompanhamento atento, a disponibilidade constante e as orientações preciosas ao longo de todo este processo.

A todos os professores do Mestrado, manifesto a minha gratidão pelos conhecimentos transmitidos, pela inspiração e pelo rigor académico que tanto contribuíram para a minha formação. Um agradecimento especial à Professora Ana Sofia Lopes, cuja dedicação e profissionalismo marcaram de forma significativa este percurso.

Ao professor José António Costa, coordenador do curso, agradeço a orientação segura, a clareza e o apoio durante todo o Mestrado. Foi uma satisfação reencontrá-lo, anos depois de ter sido meu professor na formação inicial, tornando este percurso ainda mais significativo.

Às minhas colegas de Mestrado, agradeço o companheirismo e a partilha de experiências, em especial à Ana Macedo, pela amizade e apoio constantes.

Agradeço igualmente à minha Direção Pedagógica, pelo incentivo, compreensão e pela confiança depositada na concretização do projeto e de todas as atividades envolvidas.

Às minhas colegas de trabalho, deixo o meu sincero agradecimento pela entreatajuda, apoio e palavras de encorajamento nos momentos mais exigentes.

Aos meus alunos, que diariamente me desafiam e inspiram a crescer, deixo um especial agradecimento por darem sentido ao que faço.

Por fim, e com um lugar muito especial no meu coração, agradeço à minha família. Aos meus filhos, pela paciência e amor incondicional; aos meus pais, pelo apoio firme e pelo exemplo de resiliência; e ao meu marido, pela presença constante.

A todos, o meu mais profundo reconhecimento.

RESUMO ANALÍTICO

O presente estudo teve como objetivo compreender o contributo da revisão de textos para o desenvolvimento da escrita colaborativa de intenção literária no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A intervenção pedagógica integrou práticas de revisão textual, em ambientes físicos e digitais, para melhorar as competências de escrita dos alunos. A análise diagnóstica, de intervenção e de avaliação das sessões permitiu observar a evolução dos alunos, evidenciando melhorias significativas tanto na microestrutura (ortografia, pontuação, vocabulário, coesão) quanto na macroestrutura (organização discursiva, aprofundamento e adequação das ideias, estrutura narrativa). A revisão textual foi reconhecida como um processo contínuo, recursivo e reflexivo, que contribuiu para a consciência textual dos alunos e para o desenvolvimento da intenção literária. Os resultados destacaram a importância da implementação de estratégias diversificadas para fomentar a reflexão crítica e a autonomia no processo de escrita. Este estudo pretende, ainda, contribuir para o aprimoramento de práticas pedagógicas mais eficazes no desenvolvimento da escrita de intenção literária no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: revisão textual; textos de intenção literária; consciência textual; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This study aimed to understand the contribution of text revision to the development of collaborative writing with literary intention in the 1st Cycle of Basic Education. The pedagogical intervention integrated text revision practices in both physical and digital environments to enhance students' writing skills. The diagnostic, intervention, and evaluation phases of the sessions revealed students' progress, showing a significant improvements in both microstructure (spelling, punctuation, vocabulary, cohesion) and macrostructure (discourse organization, deepening and adequacy of ideas, narrative structure). Text revision was recognized as a continuous, recursive, and reflective process that contributed to students' textual awareness and the development of literary intention. The results highlighted the importance of implementing diversified strategies to encourage critical reflection and autonomy in the writing process. Furthermore, this study seeks to contribute to the development of more effective pedagogical practices for developing literary writing in the context of the 1st Cycle of Basic Education.

Keywords: text revision; literary writing; textual awareness; 1st Cycle of Basic Education.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclos de investigação-ação	49
Figura 2 – Grelha de avaliação da produção escrita (sessão 1)	58
Figura 3 – Excerto do texto revisto pelos alunos com códigos de revisão	60
Figura 4 – Quadro apreciativo preenchido por um grupo de trabalho.....	63
Figura 5 – Grelha de avaliação da produção escrita (sessão 2)	64
Figura 6 – Grelha de avaliação da produção escrita (sessão 3)	68
Figura 7 – Grelha de avaliação da produção escrita da sessão de diagnóstico (pré-teste).....	72
Figura 8 – Grelha de avaliação da produção escrita da sessão de avaliação (pós-teste)	75

LISTA DE SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo(s) do Ensino Básico

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1.1. A ESCRITA.....	6
1.1.1. COMPETÊNCIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA	6
1.1.2. FASES DO PROCESSO DE ESCRITA.....	10
1.1.3. O TRABALHO DE REVISÃO	13
1.1.4. DESAFIOS NA REVISÃO TEXTUAL.....	17
1.1.5. O PAPEL DO PROFESSOR NA PEDAGOGIA DA ESCRITA E SUA REVISÃO	20
1.2. A ESCRITA COLABORATIVA	27
1.3. A ESCRITA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DO 1.º CEB	31
1.4. O <i>KAMISHIBAI</i> E A ESCRITA DE INTENÇÃO LITERÁRIA.....	35
1.4.1. A HISTÓRIA DO <i>KAMISHIBAI</i>	36
1.4.2. POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DO <i>KAMISHIBAI</i>	37
1.5. SÍNTESE DE CAPÍTULO	39
PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	40
2.1. DESENHO DO ESTUDO.....	42
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	42
2.1.2. MOTIVAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO PROJETO	44
2.1.3. QUESTÃO E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	46
2.1.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	47
2.1.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	50
2.2. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....	55
2.2.1. INTERVENÇÕES EDUCATIVAS	56
2.2.2. FASES DE DIAGNÓSTICO E DE AVALIAÇÃO	71
2.2.3. <i>FOCUS GROUP: A VOZ DOS ALUNOS</i>	77
2.3. REFLEXÃO FINAL PARA UMA VISÃO INTEGRADA DO PROJETO	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
APÊNDICES.....	101
ANEXO.....	185

INTRODUÇÃO

A escrita é uma competência fundamental no percurso educativo, essencial para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e expressivo dos alunos, uma vez que permite que as ideias transmitidas geralmente “perdurem e tenta combater o esquecimento que o tempo impõe ao acontecido e ao pensado” (Baptista *et al.*, 2011, p.1). No âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a promoção da escrita, em especial da escrita de intenção literária, assume um papel central não apenas na consolidação das competências técnicas de produção textual, mas também na estimulação da criatividade, da imaginação e da reflexão crítica sobre a linguagem. Escrever não é apenas uma atividade escolar; é um instrumento poderoso de comunicação e de construção de pensamento, que permite aos alunos expressar ideias, emoções, opiniões e mundos fictícios, tornando-se agentes ativos da sua aprendizagem. Trata-se de uma prática que “requer domínio de técnicas e estratégias diversificadas” (Sim-Sim *et al.*, 1997, p.30), estabelecendo uma “relação enriquecedora com a escrita, permitindo que o estudante aprenda, se divirta e se sinta confortável com a linguagem” (Cassany, 1993, p.82).

Neste contexto, a prática da revisão de textos revela-se uma ferramenta estratégica, muitas vezes subvalorizada, mas com grande potencial para o aperfeiçoamento da escrita. A revisão permite que o aluno retome, analise e reformule o que escreveu, promovendo uma atitude mais reflexiva, crítica e autorregulada da escrita. Deste modo, contribui-se para a evolução da metacognição do aprendente e encara-se a revisão como “o verdadeiro motor de desenvolvimento da escrita” (Niza *et al.*, 2011, p.37). Luís Filipe Barbeiro e Luísa Álvares Pereira (2007) destacam que a revisão envolve reflexão sobre o texto, possibilitando decisões de correção, reformulação e exploração de novas possibilidades de reescrita. Esta ação reflexiva pode ser ainda reforçada pela “descoberta e consciencialização de outras possibilidades, suscetíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.19).

No entanto, no contexto do 1.º CEB, a revisão é, frequentemente, reduzida à correção ortográfica ou à reformulação pontual de frases, perdendo-se a sua dimensão formativa e o seu contributo para o desenvolvimento global da competência escrita. A revisão, entendida

como parte integrante do processo de escrita, oferece oportunidades para reescrever com intenção, para melhorar a organização textual, para refinar o estilo e para aprofundar o conteúdo, dando lugar a um texto mais elaborado, coerente e expressivo.

O presente estudo centra-se, assim, no papel da revisão na escrita de textos de intenção literária no 1.º CEB, com o objetivo de compreender de que modo esta prática contribui para o desenvolvimento da escrita colaborativa entre os alunos. Como tal, a questão de investigação formulada para este trabalho foi a seguinte: qual o contributo da revisão de textos para o desenvolvimento da escrita colaborativa de intenção literária, no grupo da amostra? Esta questão emergiu não só da necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as estratégias e os processos mobilizados pelos alunos durante a revisão textual, bem como sobre os efeitos dessas práticas na qualidade dos textos produzidos, na sua atitude perante a escrita e na construção conjunta do conhecimento, mas também da observação em contexto de sala de aula, onde se tornou evidente a existência dessa lacuna nas produções escritas dos alunos.

Para responder a esta questão, foram definidos dois objetivos gerais: (i) analisar como a revisão contribui para o aperfeiçoamento das competências de escrita dos alunos e (ii) identificar práticas de revisão que favoreçam o desenvolvimento da escrita de intenção literária. Estes desdobram-se em objetivos específicos que incluem a construção de percursos colaborativos de revisão, abrangendo a macroestrutura e microestrutura textuais, com vista a conferir maior autonomia aos alunos e analisar o impacto da revisão na qualidade final dos textos, especialmente nas dimensões literária, linguística e reflexiva.

A escrita colaborativa, enquanto prática que promove a construção conjunta de textos entre pares, tem vindo a ganhar relevância na investigação educacional, por favorecer o diálogo, a escuta, a negociação e o pensamento crítico. Quando integrada com práticas sistemáticas de revisão, ela pode potenciar aprendizagens mais profundas, sustentadas e significativas. O trabalho em parceria, ao exigir a partilha e a discussão de ideias, desafia os alunos a assumirem uma postura mais ativa e consciente relativamente ao texto, contribuindo para a sua formação enquanto autores e para o desenvolvimento de uma voz própria. Margarida Martins e Ivone Niza (1998, citados por Gomes, 2006) destacam que, ao partilhar ideias, os alunos explicitam e negociam significados, aumentando a consciência dos processos

linguísticos presentes na escrita. Ainda nesta linha de pensamento, Barbeiro (1999) refere que “a colaboração na escrita de um texto constitui uma via para a explicitação das ideias dos alunos, para a descoberta de novas possibilidades e a consciencialização das características do texto escrito” (p.77), sendo assim uma forma de os alunos assimilarem novos conteúdos linguísticos e desenvolverem o seu pensamento crítico e reflexivo.

Barbeiro e Pereira (2007) salientam que a revisão é a etapa que mais requer colaboração, enquanto Inácia Santana (2007) acrescenta que, nesse processo, “o texto é trabalhado tanto ao nível microestrutural quanto macroestrutural, contribuindo para a construção de conhecimento a partir do saber implícito dos alunos” (p.87).

Este estudo inscreve-se, assim, no âmbito da investigação-ação, com uma forte componente pedagógica, e pretende contribuir para a reflexão crítica sobre as práticas de ensino da escrita no 1.º CEB, em particular no que respeita ao modo como a revisão pode ser integrada de forma estruturada e significativa no quotidiano da sala de aula. Consequentemente, através da implementação de um projeto de escrita colaborativa com alunos do 4.º ano de escolaridade, procura-se oferecer pistas concretas para a prática docente, ilustrando como a construção de percursos de apoio à revisão (tais como quadros apreciativos, cartões estruturantes, tópicos orientadores ou códigos de revisão) pode favorecer a aprendizagem da escrita de forma autónoma, crítica e criativa.

Ao valorizar o papel da revisão e da colaboração no processo de escrita, o estudo desenvolvido e apresentado neste documento aponta para a necessidade de uma mudança de paradigma, em que a escrita deixe de ser encarada como produto final e passe a ser compreendida como um processo contínuo, recursivo e formativo. Promover a revisão como parte essencial deste processo é, por isso, investir no desenvolvimento de escritores mais competentes, mais conscientes e mais confiantes — alunos que aprendem a pensar com e através da escrita e que descobrem, nesse processo, o prazer de criar e de transformar palavras em textos significativos.

Neste sentido, a presente dissertação estrutura-se de forma a: contextualizar teoricamente a temática em estudo, descrever a metodologia adotada, apresentar e discutir os dados recolhidos, bem como refletir sobre os contributos da revisão de textos no

desenvolvimento da escrita colaborativa de intenção literária no 1.º CEB. Com este percurso, pretende-se não só responder à questão de investigação, mas também oferecer contributos significativos para a prática pedagógica e para a promoção de uma escrita mais consciente, criativa e reflexiva por parte dos alunos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente enquadramento teórico organiza-se em torno de quatro grandes áreas de reflexão fundamentais para a compreensão do objeto de estudo. Em primeiro lugar, será abordado o ensino da escrita, tópico no qual serão exploradas as aptidões envolvidas no processo de aprendizagem dessa competência, bem como as diferentes fases desse processo — com especial destaque para a fase de revisão —, como também os desafios associados à revisão textual e ao papel do professor numa pedagogia da escrita centrada na reescrita e melhoria do texto. Em seguida, será analisada a escrita colaborativa, considerando o seu contributo para a construção coletiva do texto e para o desenvolvimento de competências de revisão. Num terceiro momento, serão analisados os documentos curriculares do 1.º CEB com enfoque nas orientações para o ensino da escrita. Por fim, será abordado o *kamishibai*, explorando-se a sua história e as suas potencialidades educativas no contexto da escrita e da expressão oral em sala de aula.

A competência de escrita revela-se uma ferramenta relevante no nosso quotidiano e na vida em sociedade. Barbeiro e Pereira (2007) referem que “a escola deve tornar os alunos capazes de criar documentos que lhes deem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade” (p.5).

O ensino desta capacidade é, por isso, crucial para que se desenvolvam competências de escrita nos alunos, que serão utilizadas na sua vida em comunidade. Como tal, as funções do professor e da escola na implementação de estratégias que incentivem o desenvolvimento dessas competências são decisivas.

Neste contexto, o presente enquadramento teórico tem como objetivo explorar as competências envolvidas no processo de aprendizagem da escrita, assim como as suas fases, com especial ênfase na revisão.

1.1. A ESCRITA

Neste ponto do presente documento, o tópico da escrita assume um papel central, serão, por isso, abordadas as competências específicas inerentes ao seu processo de aprendizagem, bem como as fases em que este se desenrola. Seguidamente, o foco recairá sobre a revisão, com uma análise detalhada do papel fundamental que esta componente exerce no desenvolvimento da escrita.

A revisão, mais do que uma etapa final de correção, constitui uma atividade recursiva e reflexiva, na qual se analisam e ajustam tanto a forma como o conteúdo do texto. O trabalho de revisão envolve desafios significativos e, nesse contexto, o papel do professor torna-se crucial, não só na orientação dos alunos para a utilização de técnicas de revisão, mas também na promoção de um ambiente pedagógico que valorize a reescrita como um momento de aprendizagem criativa e crítica. Deste modo, serão também abordados, ao longo deste capítulo, os principais desafios do processo de revisão, bem como o papel do professor enquanto promotor de uma pedagogia da escrita, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento desta competência em contexto de sala de aula.

1.1.1. COMPETÊNCIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Como se sabe, a escrita é um processo longo e de constante desenvolvimento. A este propósito, David Diringer (1985) refere que a mesma é extremamente importante e que sem ela “a cultura, definida como «inteligência transmissível», não existiria” (p. 15). Para além disso, a escrita é também considerada uma das “ferramentas básicas e cruciais para a aprendizagem escolar”, uma vez que permite “que as ideias transmitidas geralmente perdurem e tenta combater o esquecimento que o tempo impõe ao acontecimento e ao pensado” (Baptista *et al.*, 2011, pp. 1-2). Não obstante, apesar da sua importância, a escrita não é um processo simples e espontâneo. Compete à comunidade escolar ensinar a escrever

para que os alunos sejam capazes de o fazer de forma eficaz e apropriada às normas de uma boa produção escrita. Em conformidade com esta linha de pensamento, Sim-Sim *et al.* (1997) destacam, ainda, que a “expressão escrita é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas” (p.30).

Deste modo, segundo Fernanda Irene Fonseca (1992), pode-se afirmar que o ensino e a aprendizagem da escrita – sendo esta uma atividade altamente codificada - constituem um processo longo e desafiador que requer uma preparação detalhada, bem como um treino intencional, gradual e realizado em etapas. Por este motivo, torna-se relevante considerar a evolução dos estudos linguísticos que contribuíram para uma compreensão mais ampla da escrita. Ainda de acordo com Fonseca (1992), o avanço da Linguística para além do nível da frase, abrangendo a estruturação transfrásica e textual, deve ser considerado um marco de referência importante para a pedagogia da escrita. Com este contributo, a escrita começa a ser entendida na sua dimensão processual, deixando de ser vista como um produto final e passando a ser valorizada como um percurso de construção textual. Afinal, para escrever um texto, tem de se percorrer, previamente, um conjunto de etapas, ou seja, é necessário realizar um processo constituído por várias operações que associam experiências e conhecimentos diversificados e complexos, permitindo a construção do texto. Essa compreensão da escrita como processo implica refletir sobre as competências que a sustentam e sobre a forma como o seu ensino pode ser organizado de maneira progressiva e estruturada.

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), a produção textual desenvolve-se a partir de três tipos de competências: a ortográfica, a gráfica e a compositiva. Ainda de acordo com os autores referidos, o ensino da escrita deve seguir uma sequência estruturada de tarefas, de modo a promover o desenvolvimento progressivo da autonomia dos alunos. Além disso, é importante que haja momentos de partilha e discussão sobre os textos produzidos, pois estes funcionam como mecanismos de regulação e aperfeiçoamento das produções textuais. Por fim, salienta-se que essas produções devem tornar-se gradualmente mais complexas, acompanhando o crescimento das competências dos alunos (Barbeiro & Pereira, 2007).

No início da aprendizagem da escrita, existem três etapas essenciais a ter em conta, as quais refletem as três competências anteriormente assinaladas: “a emergência da competência gráfica e ortográfica e a emergência da competência compositiva” (Costa, 2016, p.179). Estas três dimensões são fundamentais para que os alunos adquiram as bases necessárias à produção escrita.

As competências gráfica e ortográfica automatizam-se com o avançar dos anos de escolaridade, permitindo aos alunos escrever com fluidez e correção formal. No entanto, a competência compositiva — que diz respeito à organização das ideias, à coesão e coerência do texto, bem como à adequação ao contexto comunicativo — exige um trabalho contínuo. Como referem Barbeiro *et al.* (2007), esta “nunca será uma competência completamente automatizada, pois cada texto coloca novos desafios e apresenta possibilidades alternativas quanto à sua construção” (p. 15). Esta perspetiva sublinha a importância de uma abordagem pedagógica que reconheça a escrita como um processo em constante reconstrução, que requer reflexão, revisão e adaptação permanentes.

Para compreender melhor estas competências, é útil analisá-las individualmente, começando pela competência gráfica. Esta relaciona-se com a “capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.5). Por outro lado, de acordo com Baptista *et al.* (2011), a aprendizagem da caligrafia de forma explícita e metódica só se inicia com a escolarização. Esta aprendizagem integra o desenho das letras e a disposição das palavras, frases e parágrafos nas páginas, com alinhamento à esquerda: “o sistema gráfico deve, por isso, ser eficaz, claro, simples e previsível” (p.36). A aquisição desta competência pode depender de diversos fatores, não sendo crucial seguir a ordem alfabética para a aprendizagem da caligrafia, visto que esta decorre de um processo constituído por diferentes fases e níveis de progresso distintos.

A competência ortográfica, por seu turno, relaciona-se com as “normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.5). As crianças iniciam um percurso de aprendizagem, no domínio da competência ortográfica, pela descoberta do princípio alfabético, ou seja, “a descoberta de que as letras representam os sons da fala” (Baptista *et al.*, 2011, p.10). Neste percurso, os alunos começam por “discriminar

os sons que integram as palavras”, depois adquirem o conhecimento de como “esses sons podem ser transcritos” (Baptista *et al.*, 2011, p.10), por fim refletem e selecionam a forma de representação que existe na escrita para esses sons, de acordo com a norma ortográfica. O desenvolvimento desta competência resulta de uma reflexão do aluno sobre a escrita de palavras. Esta capacidade de reflexão desenvolve-se em diversos níveis, tal como descrito por Batista *et al.* (2011), sendo que, inicialmente, o aluno não tem consciência de que uma palavra se escreve de outra forma; no segundo nível, o aluno toma consciência de que escreveu incorretamente a palavra e, no terceiro nível, surge a antecipação, ou seja, a dúvida surge, antes de o aluno escrever a palavra (Baptista *et al.*, 2011). Ainda a respeito desta competência, Luísa Álvares Pereira e Flora Azevedo (2005) referem que a aprendizagem da ortografia deve ser “integrada na compreensão e na produção de textos, na prática de atividades comunicativas e globais” (p.46).

Em relação à competência compositiva, Barbeiro e Pereira (2007) salientam que esta se relaciona com a “forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto” (p.5). A escrita compositiva surge por volta do segundo ano de escolaridade (Martins & Niza, 1998) e desenvolve-se ao longo de todo o processo de escolarização (Costa, 2016). Assim, na competência compositiva, distinguem-se dois modos de atuação no ensino da escrita: a ação sobre o processo de escrita, que desenvolve as capacidades e saberes relacionados com a escrita, sendo relevante a importância da instrução formal em relação ao processo e a ação sobre o contexto dos escritos, que deve permitir o contacto com textos significativos para os alunos a nível social e cultural (Barbeiro & Pereira, 2007). Ainda segundo Barbeiro *et al.* (2007), para dar origem ao texto, a competência compositiva implica: “(i) ativar conteúdos; (ii) decidir sobre a sua integração ou não; (iii) em caso afirmativo, articulá-los com outros elementos do texto; (iv) dar-lhes uma expressão linguística para figurarem no texto, respeitando as exigências de coesão e coerência” (p. 16). Sobre a competência compositiva, os autores, acrescentam, igualmente, que esta é mobilizada em diferentes níveis: (i) a nível global, que se refere à organização das grandes unidades do texto (a macroestrutura); e (ii) a nível específico, que se restringe à combinação de expressões linguísticas (a microestrutura) (Barbeiro *et al.*, 2007). Os autores mencionados referem que, durante o processo de escrita, quem escreve poderá tomar diversas decisões em relação aos níveis anteriormente referidos, quer na forma como irá organizar a informação do texto, que terá de estar de acordo com uma certa

estratégia de desenvolvimento, quer na seleção de duas ou mais palavras ou expressões que poderá inserir numa certa passagem do seu texto (Barbeiro *et al.*, 2007). Barbeiro *et al.* (2007) acrescentam que, na competência compositiva, os objetivos a alcançar consistem em “desenvolver a capacidade de gerar diferentes possibilidades para a construção do texto” e em “aprofundar a capacidade de tomar decisões que se mostrem adequadas às funções que o texto virá a desempenhar” (p. 16). Salientam ainda que, para alcançar os objetivos acima referidos, “o aluno deve ser chamado, desde cedo, a gerar e a gerir a variedade de possibilidades que é capaz de construir para a produção do texto” (p. 16).

Partindo desta perspetiva sobre a importância das decisões do aluno no processo de escrita, o projeto levado a efeito teve o intuito de analisar os diferentes níveis envolvidos nesse processo. Assim, serão definidos e agrupados parâmetros de avaliação que contemplam tanto o nível global (macroestrutura), relacionado com a organização geral e a coerência temática do texto, como o nível específico (microestrutura), que abrange aspetos detalhados, como a coesão, o uso de conectores e a precisão vocabular. Esta abordagem permitirá uma análise integrada e sistemática das estruturas textuais, promovendo uma compreensão ampla e detalhada do objeto de estudo. Como tal, após uma breve descrição das competências mobilizadas durante a aprendizagem do processo de escrita, serão apresentadas as fases que o constituem.

1.1.2. FASES DO PROCESSO DE ESCRITA

Segundo Luís Filipe Barbeiro (2001) e Barbeiro e Pereira (2007), o processo de escrita abarca três componentes: a planificação, a textualização e a revisão. No entanto, como lembra Emília Amor (1993), esta divisão já tinha sido antecipada em reflexões anteriores sobre o ensino da escrita, nomeadamente a partir de autores como Flower e Hayes, cuja perspetiva de escrita como processo foi fundamental para compreender a articulação entre estas três dimensões. Amor salienta que escrever não é apenas um ato de transcrição, mas uma atividade complexa, de natureza cognitiva, que envolve tomada de decisões, organização do pensamento e mobilização de conhecimentos linguísticos e discursivos.

De acordo com a autora, o modelo de Hayes e Flower (1980) integra três componentes fundamentais: “a componente relativa ao sujeito do processo de escrita, a componente referente ao contexto da tarefa e a componente respeitante ao processo da escrita, propriamente dito” (Amor, 1993, p. 111). A interação entre estas componentes mostra que a escrita é uma atividade dinâmica e recursiva, em que as operações não se sucedem de forma linear, mas antes se entrelaçam num processo contínuo de planificação, textualização e revisão. Como refere Amor (1993), “um aspeto importante no entendimento deste modelo deve ser focado: as características interativas, sistemáticas, que marcam as diversas componentes, fases e modos de funcionamento” (p. 112).

Deste modo, compreender a planificação, a textualização e a revisão implica reconhecer que o sujeito, o contexto e o próprio processo de escrita estão sempre em interação. Uma dificuldade ao nível da realização linguística, por exemplo, pode obrigar o escrevente a alterar a estratégia inicialmente escolhida, conduzindo-o a reorganizar a sequência discursiva. É por isso que, na perspetiva de Amor, “escrever é um processo complexo, de construção de sentido, que para se realizar exige que: se eleja uma audiência específica; se represente, com clareza, o que se pretende dizer; se selecione, em consonância, o modo como se pretende fazê-lo” (1993, p. 112).

A planificação do texto escrito ocorre, em primeira instância, num plano mental, o que implica operações de carácter abstrato, que levantam, naturalmente, alguns problemas relacionados com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos (Carvalho, 2001). Deste modo, planificar o texto implica considerar as estruturas próprias do género a redigir, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um recetor, tendo em conta os problemas que são inerentes a cada um deles (Carvalho, 2001).

O ato de planificar mobiliza, então, conteúdos e seleciona-os de acordo com os objetivos estabelecidos para a produção textual. Permite, também, programar a forma como se pretende concretizar a atividade e pode envolver a realização de pesquisas, nas quais é necessário, posteriormente, fazer uma seleção do conteúdo adequado, organizá-lo e integrá-lo na estrutura do texto, elaborando desta forma, o plano do texto que se queira redigir (Barbeiro & Pereira, 2007). É também nesta fase de escrita que os escreventes conseguem

organizar o seu pensamento e estruturá-lo com alguns tópicos para desenvolver na fase seguinte, dado que se não tiverem ideias prévias, podem correr o risco de não obterem uma produção próxima do pretendido. Desta forma, projetar um plano de orientação para a realização de um texto facilita as fases seguintes do processo de escrita, culminando, assim, num texto com uma correção, coesão e coerência linguísticas bastante consideráveis. Tal como Barbeiro e Pereira (2007) afirmam, a capacidade de planificar “(...) constitui um dos aspetos que diferencia o domínio da escrita, por parte dos alunos, (...)” (p.18).

Se a planificação garante as bases do texto, é na textualização que estas ideias começam a ganhar forma escrita. Esta é a componente que mais absorve o escrevente em desenvolvimento, a ponto de praticamente não considerar as outras dimensões do processo. Esta quase negligência deriva do número e diversidade de aspetos que têm de ser processados simultaneamente no ato de escrita, mas também do facto de desta dimensão, ao contrário das outras, depender a própria existência do texto (Carvalho, 2001).

Neste sentido, importa compreender de que forma a textualização se desenvolve a partir da planificação. A fase da textualização envolve a construção do texto com as ideias seleccionadas e organizadas da etapa anterior. Todavia, quando referimos que se constrói o texto com as ideias inscritas na planificação, precisamos de ter em consideração que essas ideias não estão explicitadas, apenas ativaram os conteúdos que se pretendem abordar. Desta forma, esses conteúdos precisam de ser mais desenvolvidos no texto, de modo a permitirem ao leitor aceder ao conhecimento que se pretende transmitir (Barbeiro & Pereira, 2007).

A este respeito, lembre-se a perspetiva de Emília Amor (1993), autora que salienta o facto de a textualização ser, não só parte do ato global de escrever, como ainda um processo de construção e descoberta de sentido. Segundo Amor (1993):

sendo um processo de construção, escrever é, de igual modo, um processo de descoberta de sentido por meio da escrita: clarificando-se as intenções que a orientam; reorganizam-se ideias e modos de expressão; compreende-se o próprio processo de criação; alargam-se necessidades, exigências, expectativas de leitura (p. 113).

O desenvolvimento das ideias supramencionado concretiza-se linguisticamente através de expressões que se organizam em frases e parágrafos, dando origem à redação propriamente dita. Não obstante, esta organização de expressões linguísticas para a construção do texto não pode ser vista numa perspetiva de adição de frases ou proposições autónomas, mas sim, na perspetiva de que estas frases se interligam, por forma a garantir relações de coesão linguística e de coerência lógica (Barbeiro & Pereira, 2007).

A realização da tarefa de textualização passa, assim, pela capacidade de detetar, num plano mental, elementos comuns a duas ou mais proposições e pela posse de mecanismos linguísticos que tornem possível a sua expressão de forma linear (Carvalho, 1999).

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

Dado que a componente da revisão constitui o elemento central deste projeto, será explorada com maior profundidade no próximo subcapítulo, permitindo uma análise detalhada das suas componentes.

1.1.3. O TRABALHO DE REVISÃO

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

Flower e Hayes (1981), citados por Carvalho (2003, p.48), definem a revisão como um processo em que o autor decide reler o que foi escrito anteriormente, seja como ponto de

partida para uma nova etapa de redação, seja com o objetivo de avaliar e, eventualmente, modificar o texto. Os autores citados por Carvalho (2003, p.48) referem, ainda, que a revisão envolve dois subprocessos — a avaliação e a reformulação — e destacam que, embora seja geralmente ativada de forma consciente, também pode, ocasionalmente, ser espoletada de maneira inconsciente.

Na mesma linha de pensamento, Amor (1993) reforça que a revisão não se limita a uma verificação formal, mas é um processo contínuo e recursivo, que ocorre ao longo da produção textual e também na fase de editoração final. Segundo a autora, “a revisão consiste na (re)leitura do texto para aperfeiçoamento e correções, sobretudo de superfície; processa-se ao longo das tarefas de produção e, depois de obtido o produto final, completa-se na subfase de editoração” (p. 112).

Martins e Niza (1998) encaram a intenção da prática de revisão como uma oportunidade de apreciar e clarificar as ideias do autor, enquanto é melhorada a qualidade do texto. Esse melhoramento pode ser realizado através de uma verificação da coerência entre os segmentos do texto ou através de uma correção das falhas detetadas, como, por exemplo, erros gramaticais. Barbeiro e Pereira (2007) acrescentam que, para além da revisão ser processada através da releitura e eventual correção ou reformulação do texto, esta pode incidir apenas sobre aspetos gráficos e ortográficos ou, atingindo um alcance mais profundo, desencadear a reorganização e reescrita de partes do texto: ou seja, pode incidir tanto num nível superficial como num patamar mais profundo dos textos.

No que diz respeito à prática da componente de revisão no processo de escrita, esta pode ser exercida ao longo de todas as etapas do percurso de redação, uma vez que resulta da leitura, avaliação e correção do texto, podendo acompanhar todo o processo de produção. Ao mesmo tempo que se escreve, é possível constatar que a revisão está sempre presente à medida que o produto avança. Lê-se e relê-se um parágrafo, ajustam-se sinónimos e analisa-se, ao mesmo tempo, a coesão e a coerência do que foi escrito (Barbeiro & Pereira, 2007). A revisão de texto é, desta forma, um importante recurso para analisarmos o escrito com um olhar mais crítico, conferindo se este está em concordância com os objetivos iniciais previstos.

Como tal, para Barbeiro e Pereira (2007), “a revisão é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido” (p.19). Assim, para além de ser aproveitada para a tomada de decisões relativamente à correção e reformulação do texto, esta ação mais reflexiva pode, ainda, ser reforçada pela “descoberta e consciencialização de outras possibilidades, suscetíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.19). Fitzgerald (1987), citado por Niza *et al.* (2011), também afirma que a revisão pode surgir em qualquer momento da produção escrita, pois rever significa identificar discrepâncias entre o texto idealizado e o conseguido e decidir o que pode ser alterado e clarificado em qualquer componente do processo.

Tal como afirma Carvalho (2003),

a revisão não se deve circunscrever a uma simples releitura do texto, não deve ser um mero ato de reparação de problemas, nem algo que ocorre apenas após a conclusão da redação do texto. Pelo contrário, ela pode ocorrer em qualquer momento do processo de escrita, dando, eventualmente, origem a novos ciclos de planificação e redação (p. 48).

Isto é, rever exige confrontar o texto que foi escrito com o texto que se pretendia produzir, assumindo simultaneamente a perspetiva do leitor - tudo isso num plano abstrato (Carvalho, 2001).

Alguns autores, como Fayol (1997) e Hayes (1998), citados por Santana (2007), apresentam modelos de revisão em que o carácter avaliativo desta componente ocorre através da leitura, cujo objetivo se centra em operar ao nível da deteção de problemas e respetiva correção, por meio da seleção de estratégias adequadas. Após a identificação dos problemas do texto, torna-se possível proceder às modificações necessárias. De facto, só ao tomar consciência das questões que o texto levanta é que se pode proceder à procura de soluções, ou seja, diagnosticar o que deve ser alterado e intervir de forma eficaz. Foi com base nesta perspetiva que se organizaram as intervenções com os alunos, na expectativa de que o processo de revisão resultasse em melhorias efetivas nos seus textos. Contudo, deve-se ter presente que o desempenho no processo de revisão e as alterações realizadas no texto variam

consoante a experiência do escritor, distinguindo-se estes entre escritores experientes e iniciantes.

Considerando o caráter avaliativo da revisão, que envolve a leitura e reescrita dos textos, este processo torna-se também um importante instrumento de aprendizagem da língua materna. Ao escrever, expressam-se conhecimentos e, ao ler, tem-se a oportunidade de, não apenas refletir e questionar esses mesmos conhecimentos, mas também de analisar o funcionamento da língua.

Diferentemente da linguagem oral, a escrita possibilita a realização de múltiplas releituras de um mesmo texto, promovendo processos de apropriação das características próprias dessa forma de comunicação. Tal como refere Santana (2007), a revisão é a fase da escrita que gera mais aprendizagens, sobretudo se se tratar de uma ação intencional com funções textuais, isto é, ao rever o escritor poderá identificar aspetos confusos ou contraditórios no texto que escreveu e, deste modo, refletir sobre o seu conteúdo e sobre a sua própria escrita. Também Rocha (1999), citada por Santana (2007), refere que quando os alunos são motivados para o exercício desta componente, constroem gradualmente a metatextualidade, pois, ao rever, vão-se apropriando de procedimentos da escrita. Segundo a autora a revisão: “permite operar no espaço-conteúdo das suas próprias produções escritas, através do confronto com o texto”, ou seja, “interagindo com ele, [o aluno] estabelece comparações e análises entre o oral e o escrito, entre o que escreveu e o que realmente queria dizer, deteta discrepâncias (...) reflete, modifica...” (p. 84). A mesma autora salienta, ainda, a contribuição da revisão para a construção da representação do leitor, pois o aluno pode ler o texto como se fosse o seu destinatário, isto é, lê-o como alguém que está “de fora” e tenta perceber o escrito, o que contribui para o desenvolvimento das habilidades textuais. Deste modo, e conforme Santana (2007), é possível afirmar que é no processo de revisão que se regista um maior e mais profundo nível de reflexão sobre a escrita.

Também Niza *et al.*, (2011) referem que escrever, praticando a revisão, permite a quem escreve observar sistematicamente os aspetos nos quais pode melhorar e, assim, aprender sobre as propriedades linguísticas de um texto no que respeita à sua estrutura lógica e à sua forma. O aperfeiçoamento de um texto implica, não só corrigir a ortografia, como também

alterar concordâncias verbais, pronominais, melhorar a clareza discursiva, o que, resumidamente, implica corrigir erros e encontrar formas de melhorar o que foi escrito. Por isso, é possível afirmar que a leitura crítica que se realiza ao texto, posteriormente à escrita da primeira versão, constitui, assim, “o início do verdadeiro trabalho de análise de como a Língua é constituída” (p. 37). Assim, está também implícito que a revisão exige um trabalho de reflexão, o que, conseqüentemente, leva à evolução da metacognição de quem a pratica. Os autores encaram, ainda, esta componente como um processo dinâmico construído a partir das interações estabelecidas entre quem a pratica e o seu nível de conhecimento ou escolaridade em que se encontra, declarando a revisão como “o verdadeiro motor de desenvolvimento da escrita.” (p.37).

Em síntese, a componente de revisão constitui uma fase crucial para o desenvolvimento e para a melhoria da componente de textualização. Ao rever o texto, os alunos começam a entender que a linguagem tem regras e que, ao aplicá-las, melhoram a clareza e a qualidade do discurso. A prática da revisão permite que as crianças reflitam sobre o que escreveram, incentivando-as a aperfeiçoar a organização e a coerência do texto. Esta componente é mais do que apenas corrigir erros ortográficos, é uma prática que contribui para a construção de uma base sólida do processo de escrita, formando alunos mais conscientes e críticos em relação ao uso da linguagem.

1.1.4. DESAFIOS NA REVISÃO TEXTUAL

A componente da revisão, como parte integrante do processo de escrita, reveste-se de uma complexidade desafiante, que será neste subcapítulo analisada.

Conforme Carvalho (2003), a “revisão constitui um processo que se reveste de elevada complexidade, pois implica considerar os objetivos do texto, prever até que ponto o texto os permite atingir e propor alternativas que permitam a sua consecução” (Carvalho, 2003, p. 49). De facto, rever, sobretudo para crianças que se encontram no início da escolaridade, pode trazer alguns obstáculos. Carvalho (2003) refere que as dificuldades relativas à revisão se

prendem com a natureza predominantemente mental da tarefa e o conseqüente grau de abstração, pois esta envolve um conjunto de operações complexas de diagnóstico, comparação e introdução de modificações adequadas nos textos (Flower & Hayes, 1987; Bracewell, 1983, citado por Niza *et al.*, 2011). Por isso, a revisão feita pelas crianças é bastante concreta e pontual, uma vez que as operações de mudança e alteração dos textos ocorrem sobretudo ao nível da superfície textual, tais como a ortografia, caligrafia, vocabulário ou a pontuação (Carvalho, 2003; Niza *et al.*, 2011).

Scardamalia e Bereiter (1983), citados por Carvalho (2003), reforçam a ideia de que a revisão aplicada aos textos das crianças pode tornar-se uma prática complexa, uma vez que estas raramente reveem. Segundo os autores, “as crianças estão demasiado absorvidas pelas atividades de produção de texto, canalizando para elas todos os recursos cognitivos disponíveis” (p.50) e não possuem conhecimentos teóricos, nem ainda a agilidade mental para responder às exigências desta tarefa. Desta forma, embora os alunos mais novos mostrem alguma capacidade para identificar erros, não são capazes de selecionar, por si próprios, as estratégias mais adequadas para melhorar ou corrigir um texto.

Para além das operações envolvidas, rever exige o confronto entre a representação do texto escrito e do texto pretendido, isto é, do texto idealizado, a um nível abstrato, o que traz dificuldades acrescidas a crianças que sentem dificuldade em colocar-se numa posição mais distanciada, ou seja, na posição de outro. Carvalho (2003) afirma que esta dificuldade se deve ao egocentrismo característico das idades referentes ao início da escolaridade. Para além disso, e tal como refere Bartlett (1982), citado por Santana (2007), “a capacidade de distanciação que esta tarefa implica está na base da grande dificuldade que os escritores mais jovens têm em ver os erros nos seus textos, cujo significado lhes é bastante familiar” (p. 52).

Na prática, quando lhes é pedido que revejam os seus escritos, operam mudanças de superfície textual – tais como ortografia, caligrafia, vocabulário, pontuação -, contrariamente ao que ocorre com escritores proficientes (Fabre-Cols, 2002; Rocha, 1999, citados por Niza *et al.*, 2011). Tal compreende-se pela dificuldade das operações implicadas no trabalho de revisão, a saber: “diagnosticar”, “comparar” e “introduzir a modificação adequada” (Flower & Hayes, 1987; Bracewell, 1983, citados por Niza *et al.*, 2011).

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

Segundo Niza *et al.* (2011), escritores menos experientes, tendem a interromper frequentemente a escrita, preocupando-se excessivamente com a qualidade e correção do texto inicial. Isso pode levar ao distanciamento em relação ao que pretendem expressar, resultando em bloqueios causados pela interrupção da sequência discursiva. Por isso, a revisão não deve ser uma atividade isolada, pois, sozinho diante do seu texto, o aluno enfrenta diversas dificuldades: pode não perceber as limitações do que escreveu, pode reconhecer alguns erros, mas não conseguir corrigi-los, ou mesmo desistir por falta de confiança e motivação para comunicar por escrito.

Assim, dada a sua complexidade, é importante salientar que, para colocar em prática a revisão, podem ser utilizadas estratégias aplicadas ao processo de escrita, como a facilitação processual, a escrita colaborativa e a reflexão sobre a escrita, através de diversas atividades. As estratégias didáticas da revisão podem ser operacionalizadas antes de se passar o texto a limpo, através, por exemplo, de uma leitura e reformulação. A revisão colaborativa pode realizar-se através de uma estratégia de heterorrevisão, que, numa aula coletiva de revisão textual, pode ser levada a cabo através das sugestões dos colegas para a reformulação textual. A reflexão sobre a escrita, na revisão, pode promover-se através da expressão oral, por exemplo, criando situações em que o aluno reflete sobre o que escreveu para a restante turma (Barbeiro & Pereira, 2007).

O processo de facilitação na revisão, aliado à escrita colaborativa e a atividades de revisão, pode ser um método eficaz, especialmente em contextos colaborativos, onde o foco está na melhoria contínua e na troca de pareceres construtivos. Como já foi mencionado, a revisão de um texto é, frequentemente, realizada tendo em vista apenas a correção de aspetos

ortográficos, sem que os alunos evidenciem uma dedicação efetiva a este momento e às suas potencialidades para a aprendizagem e melhoria do processo de escrita. Deste modo, é importante que o aluno desenvolva

a capacidade de se questionar acerca da necessidade de desenvolver mais determinados elementos ou de reduzir a informação colocada no texto e a capacidade de reformular a expressão, alterando a ordem dos elementos, decidindo entre o que fica implícito ou deve ser explicitado, procurando alternativas para repetições de termos ao longo do texto (Barbeiro & Pereira, 2007, p.26).

Concluindo, a revisão é um processo complexo que envolve uma série de etapas e habilidades que vão muito além da simples correção de erros gramaticais ou ortográficos. Rever um texto exige uma análise profunda de diversos aspectos, desde a coerência e coesão das ideias, até à estrutura e à adequação ao público-alvo. Esta tarefa é mais complexa para uma criança do que para um adulto por várias razões ligadas ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional. Esse processo exige, assim, a aquisição de habilidades e conhecimentos que o jovem escritor ainda não domina e que são, por natureza, mais desafiadores para ele, tais como a análise crítica, o vocabulário avançado, a atenção a detalhes linguísticos e a capacidade de reformulação. Esse processo exige orientação e prática constantes para que as crianças possam, gradualmente, adquirir as competências necessárias para uma revisão eficiente e autónoma.

Tendo em conta o exposto anteriormente, no ponto seguinte, será aprofundado o papel do professor enquanto orientador, destacando-se a importância da sua intervenção numa pedagogia de escrita que favoreça o desenvolvimento dessa competência.

1.1.5. O PAPEL DO PROFESSOR NA PEDAGOGIA DA ESCRITA E SUA REVISÃO

Tal como afirma Carvalho (2001), perante os desafios que muitos alunos do ensino básico enfrentam em relação à expressão escrita, torna-se evidente a necessidade de repensar como essa competência é trabalhada nas aulas de língua materna.

Consequentemente, é fundamental colocar em prática uma linha orientadora de trabalho relativamente à escrita, já que, conforme indica Carvalho (1999), devido à sua relevância tanto no contexto escolar, quanto no social, a escrita deve ser tratada como um conteúdo prioritário a ser desenvolvido nas aulas de língua materna.

Sendo a aquisição da competência de uso escrito da língua um processo longo, lento e difícil, esta exige a adoção de atitudes pedagógicas adequadas que viabilizem, motivem e valorizem o trabalho, o esforço e a persistência do aprendente (Fonseca, 1992). Por esse motivo, Josette Jolibert (1994) propõe o “desenvolvimento de textos de forma contextualizada, através de situações reais, para que os alunos lhes atribuam algum sentido” (p.9). Seguindo esta mesma linha de pensamento, Daniel Cassany reforça que se trata “também de estabelecer uma relação estimulante e enriquecedora com a escrita: escrever para aprender, divertir-se, sentir-se confortável, [e] aproveitar a ferramenta epistemológica que é a carta escrita” (Cassany, 1993, p. 82).

Tal como afirma Cassany (1993), reconhece-se que o professor não detém o controlo absoluto sobre o que os alunos conseguem aprender, já que cada estudante reage de maneira distinta, trabalha em ritmos diferentes e nem sempre adota uma postura de aceitação relativamente às orientações do docente. Assim, torna-se necessário repensar a organização da sala de aula, promovendo novas formas de interação entre professor e alunos, bem como entre os próprios colegas, integrando atividades e exercícios que estimulem o desenvolvimento do potencial do escrevente, permitindo que essa competência cresça e amadureça ao longo do tempo. Ainda segundo o mesmo autor, para motivar os alunos a escrever, é fundamental transformar a percepção que muitos têm sobre a escrita. Ao experimentarem diretamente os benefícios, as funções e o prazer da escrita, os estudantes tendem a tornar-se mais interessados em praticá-la e a desenvolver os processos necessários para isso. Nesse sentido, Daniel Cassany (1993) defende que a melhor forma de atingir esse objetivo é proporcionar experiências que envolvam emocionalmente os alunos, incentivando-os a usar a escrita como meio para explorar as suas preferências, os seus interesses e as suas preocupações.

Cassany (1993), assegura, igualmente, que, para que os alunos possam vivenciar a escrita de maneira mais profunda, é essencial proporcionar-lhes maior liberdade. Para tal, os professores devem prescindir de parte do seu controlo, permitindo que os alunos assumam os direitos e responsabilidades inerentes ao processo de criação. O aluno deve, então, ser capaz de escolher aspetos como o tema, o tipo de texto e o estilo. O papel do professor não deve ser o de suprimir o protagonismo do aluno, mas, sim, o de atuar como conselheiro ou crítico da tarefa, interpretando o texto e comparando-o com as intenções prévias à escrita. Assim, em vez de uma postura autoritária, o professor deve assumir o papel de guia, oferecendo apoio e técnicas para que os alunos se desenvolvam, criando um ambiente de colaboração em que ambos, professores e alunos, negociem as atividades na sala de aula, transformando a dinâmica tradicional numa prática mais participativa.

O professor deve incluir na sua prática pedagógica momentos dinâmicos que lhe permitam demonstrar algumas competências que irá desenvolver ao longo do ano com os seus alunos. Deste modo, não deve trabalhar através de instruções e ordens, esperando, apenas, os resultados para serem avaliados, pois, desta forma, está a construir um entrave no desenvolvimento da linguagem escrita (Niza *et al.*, 2011). Neste sentido, o docente deve adotar uma postura de participante em todo o processo. A sua prática deve assentar na produção de textos com os alunos e para os alunos, experimentando diversas estratégias de planificação para a textualização (Niza *et al.*, 2011).

É certo que o papel do professor é fundamental enquanto promotor e mediador das aprendizagens dos seus alunos. Como tal, deverá colocá-los perante diversas situações que lhes permitam desenvolver, neste caso específico, a produção textual. Estas situações são, na sua maioria, atividades recriadas a partir de outras já existentes, que passaram por um processo de mudança de acordo com o processo de aprendizagem e os objetivos predefinidos. É importante que, nesta perspetiva, os professores assumam uma atitude crítica relativamente às atividades que surgem, adequando as propostas às características do seu grupo, de modo a potenciar aprendizagens significativas (Barbeiro & Pereira, 2007).

Segundo Cassany (1993), o papel do professor vai além de respeitar as características individuais de cada aluno, sendo fundamental, também, promover a autonomia e a

responsabilidade, de acordo com a personalidade de cada um. Para isso, é importante oferecer uma variedade de técnicas, recursos e exercícios, permitindo que os alunos tenham a possibilidade de escolher as ferramentas de escrita que sejam mais adequadas ao seu estilo e perfil cognitivo. Além disso, é necessário adaptar-se às necessidades específicas de cada aluno, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, proporcionando mais tempo para aqueles que necessitam. Só através de um contacto pessoal e próximo com os alunos é possível ajudá-los a superar as suas dificuldades.

De acordo com Fonseca (1992), antes da escrita individual, deve ser trabalhada a escrita coletiva, a reescrita, a escrita com motivações funcionais específicas, com um destinatário e um objetivo específicos. A escrita deve ser vista como meio de aprendizagem, tanto pelos alunos como pelo professor, mas também como exercício, como treino e como simulação.

Assim, o professor deve dar o exemplo e escrever, nas aulas, juntamente com os alunos, verbalizando pensamentos e/ou reformulando frases (Cassany, 1993). De acordo com esta premissa, Niza *et al.* (2011) incentivam o professor a apresentar várias sugestões e alternativas ao longo do processo, para que os seus alunos possam orientar-se e continuar o seu percurso, optando por aquele que consideram ser o melhor caminho, em vez de restringir a produção do aluno a uma única opção.

Uma estratégia que, na opinião de Niza *et al.* (2011), pode resultar e contribuir para o sucesso da aprendizagem, consiste num desafio que deverá ser proposto aos alunos que escrevem com maior competência para colaborarem com os alunos que tenham dificuldades acrescidas na atividade da escrita. Desta forma, ambos terão benefícios na aprendizagem e consolidação das técnicas de escrita, uma vez que os alunos com mais dificuldades acabam por exercitar e desenvolver a capacidade de resolver alguns dos problemas que a escrita acarreta e os alunos com maior domínio desta capacidade acabam por organizar e adaptar, de uma forma mais eficaz, as suas estruturas cognitivas, conduzindo a uma melhor compreensão acerca dos processos que estão a utilizar para escrever.

Otília Costa e Sousa (2015) preconiza que, no primeiro ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, é também fundamental que a sala seja um ambiente prolífico em escritos, quer da autoria das

crianças quer de autores consagrados. Deste modo, as atividades devem ser planificadas pelo professor de forma a “convidar a criança a participar em eventos de literacia autênticos que legitimem e deem significado às aprendizagens diárias e que façam progredir a criança para um patamar superior de convívio com a cultura letrada” (p. 58).

É, pois, necessário atentar para o facto de, como assinalam Niza *et al.* (2011), rever e escrever serem processos complexos e recursivos, que envolvem etapas como planificação, escrita, leitura, nova planificação e reescrita, realizadas de forma não linear. Consequentemente, é essencial que, no contexto de produção textual em sala de aula, o professor reserve um momento específico para a revisão, considerando-a uma etapa fundamental do processo de escrita.

Todavia, face às dificuldades inerentes à componente da revisão no processo de escrita, os alunos podem rever com a ajuda de outrem, constituindo esta uma das estratégias possíveis para desenvolver as atividades de revisão. Assim, a intervenção do professor torna-se essencial para a aprendizagem da escrita, uma vez que os alunos frequentemente se deparam com diversas dificuldades. Por exemplo, podem “não ser capazes de considerar a insuficiência do que escreveram” ou, mesmo que consigam “identificar alguns erros”, é possível que não sejam “capazes de os superar” e, até mesmo, que desistam “porque perderam a vontade e a confiança de comunicar por escrito” (Niza *et al.*, 2011, p. 40).

Com base no exposto, a atividade de revisão deve ser guiada pelo professor, a fim de ajudar os alunos a esclarecerem o que escreveram, a resolverem dúvidas e, quando necessário, a reescreverem o texto. Dessa forma, a intervenção do docente torna-se mais eficaz no processo de aprendizagem, oferecendo um apoio direcionado às dificuldades específicas de cada aluno. De acordo com Rosa e Soares (1998), existem diversas estratégias para o desenvolvimento da revisão, que podem incluir tarefas de orientação ou verificação, ou ainda o apoio de colegas num ambiente cooperativo. Santana (2007) considera as tarefas de orientação uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento da autocorreção, permitindo que os alunos se tornem mais autónomos, sem a necessidade constante da presença do professor. Além disso, o trabalho em grupo ou em pares, no qual os colegas se entreadujam, facilita a identificação de erros, pois, segundo a autora, as crianças conseguem perceber mais

facilmente as incorreções nos textos durante a discussão e a negociação com os outros. Em suma, para as autoras, essas abordagens são fundamentais para que os alunos possam lidar com as dificuldades na construção de um texto e, ao mesmo tempo, entender como funciona a linguagem escrita. Por isso, no contexto da sala de aula, é essencial dedicar tempo à revisão dos textos dos alunos, dadas as múltiplas vantagens que essa prática oferece.

Outros autores, como Martins e Niza (1998), Reis *et al.* (2009) e Barbeiro e Pereira (2007), também defendem a prática da revisão colaborativa. Para esses estudiosos, o aprimoramento dos textos deve ser uma atividade realizada em conjunto com o professor, com um parceiro ou com toda a turma. A partilha de diferentes pontos de vista e opiniões sobre as modificações a serem feitas no texto favorece a reflexão coletiva, enriquecendo e aperfeiçoando os escritos. Barbeiro e Pereira (2007) destacam, por isso, que a revisão é a etapa que requer maior colaboração. Santana (2007) complementa esta percepção, afirmando que, através dessa interação, se trabalha o texto tanto no seu nível microestrutural quanto macroestrutural, "construindo[-se] conhecimentos a partir da explicitação do saber implícito dos alunos enquanto usuários da língua" (p. 87).

Contudo, Flora Azevedo (2003) observa que, embora as vantagens da prática de revisão no processo de escrita sejam amplamente reconhecidas, muitos professores ainda não a valorizam nas suas práticas de sala de aula. Como menciona a autora, na pedagogia da escrita, podem ser distinguidas duas abordagens: a tradicional e a renovada. Na abordagem tradicional, o foco do professor está apenas no produto final, limitando-se à correção e avaliação dos textos, sem considerar maneiras de reformulá-los para melhorar o trabalho dos alunos em etapas subsequentes. Ou seja, o professor lê os textos para julgá-los e classificá-los, em vez de tentar compreendê-los. Como resultado, essa abordagem transmite aos alunos uma visão restrita da escrita, encarada apenas como uma ferramenta de avaliação, o que a exclui de um processo mais amplo de reflexão metalinguística e de outras atividades de escrita. Nesse contexto, os alunos tendem a desenvolver uma relação negativa com a escrita, vendo-a como uma tarefa estritamente escolar e voltada para objetivos avaliativos.

Por outro lado, na abordagem renovada da pedagogia da escrita, a reflexão sobre o texto e os conhecimentos necessários para o desenvolvimento da escrita são valorizados. A revisão

é vista como um processo que exige reflexão sobre os conhecimentos e procedimentos necessários à criação de um texto, promovendo o tempo dedicado ao seu aprimoramento e compreensão. Ao interagir com os seus textos, os alunos passam a adotar uma visão mais ampla e funcional da escrita, superando o medo de errar, que muitas vezes é provocado pela postura sancionatória do professor, característica da pedagogia tradicional (Niza *et al.*, 2011).

Considerando a importância da revisão para o desenvolvimento metalinguístico dos alunos, é fundamental que os professores repensem a forma como abordam o ensino da escrita, incluindo as suas práticas de avaliação. Ao reconhecer a escrita como um processo, devem preocupar-se mais em orientar os alunos, dando-lhes meios para aprimorarem os seus textos, em vez de apenas classificá-los sem oferecer um trabalho de acompanhamento. Ou seja, os professores devem centrar-se no que os alunos já sabem, a partir das suas produções, focando-se nas suas dificuldades e procurando formas de as ultrapassar.

A este propósito, Azevedo (2003) afirma que:

Para que os alunos escrevam melhor os seus textos, eles próprios e os professores terão de ter consciência dos processos de aprendizagem da linguagem escrita e das dificuldades que surgem nessa aprendizagem (p.50).

Pode concluir-se que, para os alunos desenvolverem uma relação positiva com a escrita, é necessário que produzam textos com a orientação do professor, sendo este responsável por criar ambientes que favoreçam a produção escrita. Neste ambiente, os momentos destinados à escrita não devem servir apenas para avaliação, mas para praticar a melhoria dos textos, através da revisão. A revisão pode ocorrer em situações de interação – tanto com o professor como com os colegas – permitindo a negociação de significados e o trabalho colaborativo e progressivo da competência de escrita.

1.2. A ESCRITA COLABORATIVA

Neste ponto do trabalho, torna-se pertinente refletir sobre a escrita colaborativa como uma ferramenta potenciadora de aprendizagens, na medida em que é encarada como uma metodologia que favorece o desenvolvimento das habilidades inerentes à escrita de intenção literária.

No entendimento de Neomy Storch (2005), a escrita colaborativa incide num produto textual, escrito por vários autores, culminando num produto que teve a contribuição de todos os elementos em todos os aspetos da escrita: estrutura, conteúdo e linguagem. Os alunos, ao escreverem em conjunto, conseguem ter uma maior noção e retorno do trabalho que estão a fazer, o que lhes permite melhorar os textos produzidos (Herrmann, 1989, citado por Alves, 2005). Esta melhoria surge através da interação que “coloca em confronto diversas estratégias e propostas, exigindo uma negociação argumentada, a fim de os pares alcançarem uma proposta comum” (Gomes, 2006, p. 68).

Bem assim, Martins e Niza (1998, citados por Gomes, 2006) salientam que, trabalhando em grupo, os escritores, ao partilharem as suas ideias, precisam de explicitar e negociar o significado das mesmas com os restantes elementos, o que contribui para uma tomada de consciência dos processos linguísticos presentes na escrita.

Ainda nesta linha de pensamento, Barbeiro (1999) refere que “a colaboração na escrita de um texto constitui uma via para a explicitação das ideias dos alunos, para a descoberta de novas possibilidades e a consciencialização das características do texto escrito” (p.77), sendo, assim, uma forma de os alunos assimilarem novos conteúdos linguísticos e de desenvolverem o seu pensamento crítico e reflexivo.

A colaboração integra-se, deste modo, de forma coesa e didaticamente lógica nas diversas fases do processo da escrita: inicialmente, conduz os alunos de um grupo a uma troca de ideias e opiniões acerca do texto, o que culminará num resultado mais rico e diversificado. Posteriormente, na revisão do texto, o facto de haver mais do que um elemento possibilita um distanciamento relativamente à avaliação do produto escrito. A negociação que existe em

todo este processo é um aspeto a ter em conta, pois a cedência, por parte de ambas as partes, bem como o sentido crítico são questões inerentes a todo este método de colaboração na escrita (Alves & Moreira, n.d.). Alves e Moreira (n.d.) certificam que a “colaboração para a escrita (...) potencia a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, nas diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem” (p. 2).

Em todo este processo de escrita colaborativa, destaca-se a ferramenta de comunicação que alimenta todo o trabalho: a língua. Utilizada tanto na oralidade, como na escrita, esta assume um papel de extrema importância. Alguns autores creem mesmo que o diálogo neste tipo de trabalho colaborativo é extremamente importante na planificação, na produção e na revisão de textos: em suma, em todo o processo de escrita (Amirkhiz *et al.*, 2012).

Um outro aspeto a realçar prende-se com a dimensão individual que o ato de escrita em colaboração pode alcançar. Segundo Gomes (2006), baseando-se em Barbeiro (2003), mesmo em colaboração, os escritores, individualmente, estabelecem uma relação pessoal com a escrita, tornando-se esta proximidade, um fator muito positivo em todo este processo. Para além disso, existem os benefícios em termos afetivos para o aluno, uma vez que as atividades de escrita realizadas através da colaboração podem ajudar a diminuir a ansiedade, que, muitas vezes, está associada à realização destas tarefas e, desta forma, o aluno não se sentindo sozinho, gere melhor as suas emoções. Para além disso, a escrita colaborativa permite que os alunos aumentem a sua autoconfiança. Toda a intervenção social acarreta consigo benefícios para os alunos, pois proporciona o desenvolvimento de sentimentos de responsabilidade, cooperação e de comunidade para com os outros (Murray, 1992).

A escrita colaborativa pode ajudar os escritores a tornarem-se mais críticos das suas produções com base na comparação com outros, pois, tal como o autor Krause (2007) afirma, a melhor maneira de os alunos melhorarem as suas competências de escrita é através da partilha dos seus produtos com os seus pares. Dessa forma, a contribuição de cada um vai ser proveitosa para melhorar todo o processo. Fullan e Hargreaves (2001, citados por Silva, 2011) corroboram esta mesma ideia, afirmando que as atividades “colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos (...)” e, por isso, “aumentam o sucesso dos alunos” (p. 41).

A escrita colaborativa tem como finalidade “escrever em conjunto para aprender a escrever” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.10). Assim, a colaboração e a participação de todos torna-se um poderoso instrumento de aprendizagem não só a nível da escrita, mas também dos valores, em que o respeito pela opinião do outro está subjacente. Para Barbeiro e Pereira, neste processo de escrita de textos em colaboração, os alunos e o professor poderão “apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, [e] tomar decisões em conjunto” (2007, p.10), o que conduz o texto a um resultado mais rico e diversificado. Por outro lado, a escrita colaborativa tal como a escrita individualizada, assume-se como elemento de reflexão e de explicitação acerca da própria escrita, uma vez que todos os intervenientes terão de refletir e contribuir para que o texto final faça sentido.

A escrita colaborativa, enquanto metodologia, tem-se mostrado uma abordagem eficaz para o desenvolvimento da competência de escrita, uma vez que promove a troca de ideias, a reflexão conjunta e o aperfeiçoamento dos textos através da interação entre os participantes. No entanto, com o avanço das tecnologias, surge também a escrita colaborativa digital, que acrescenta novas possibilidades a este processo. Esta modalidade, ao ser integrada na fase de diagnóstico e avaliação do projeto, permitiu uma interação mais dinâmica, oferecendo aos alunos a oportunidade de colaborar na revisão e aprimoramento dos textos de forma flexível e acessível. Paul B. Lowry *et al.* (2004) destacam que, durante o processo real de produção de um documento em grupo, ocorrem atividades-chave que envolvem múltiplas partes, nomeadamente a planificação, a elaboração do texto e a revisão. Além disso, estas atividades dependem da aplicação de estratégias colaborativas, definidas pelos autores como “o plano usado por uma determinada equipa para coordenar a escrita de um documento colaborativo” (p. 74). A prática colaborativa permite que os alunos desenvolvam competências linguísticas, sociais e cognitivas, favorecendo a reflexão conjunta e o aperfeiçoamento contínuo dos textos produzidos (Lowry *et al.*, 2004). A utilização de plataformas digitais facilita a partilha instantânea de textos, comentários e sugestões, o que favorece a construção coletiva do conhecimento e a prática da escrita. Neste âmbito, Eva R. Fåhræus (2001) sublinha que a qualidade da comunicação, a partilha de responsabilidades e a disponibilização de recursos adequados constituem fatores determinantes para o sucesso da aprendizagem colaborativa mediada pelas tecnologias. Dessa forma, a escrita colaborativa

digital não só contribui para o desenvolvimento da escrita, mas também para a avaliação formativa, permitindo que os alunos se envolvam ativamente no processo de revisão e aprimoramento dos seus textos, com o apoio de colegas e professores.

Do que atrás ficou exposto depreende-se que a utilização desta metodologia poderá ser uma estratégia relevante, sendo enriquecida pela interação entre os alunos e os seus saberes cognitivos, que, uma vez articulados e pensados em conjunto, poderão, efetivamente, propiciar resultados mais positivos.

Devido à relevância deste tipo de escrita, considerou-se pertinente incluí-la neste projeto de investigação, uma vez que as interações sociais se revelam cruciais para o desenvolvimento da aprendizagem e poderão acarretar benefícios para o desenvolvimento da escrita de intenção literária.

1.3. A ESCRITA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DO 1.º CEB

Neste ponto do trabalho, será feita uma breve análise aos documentos curriculares estruturantes, mais concretamente no que se refere à escrita, enquanto temática central do presente estudo.

A redução dos conteúdos curriculares patente nas *Aprendizagens Essenciais* (AE, 2018) concede aos docentes a autonomia necessária para a operacionalização das suas práticas pedagógicas, uma vez que este documento de referência favorece a possibilidade de diversificação de metodologias de trabalho mais consentâneas com o perfil específico de cada aluno em particular, permitindo-lhe a realização de tarefas desencadeadoras de aprendizagens consolidadas e relevantes.

A definição do objeto e dos objetivos para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória tem em conta a realidade vasta e complexa que é a língua e incorpora o conjunto das competências que são fundamentais para a realização pessoal e social de cada um e para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva, em conformidade com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO, 2017). Assumir o português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico. Segundo o Ministério da Educação (2018), é na interseção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem: produção e receção de textos (orais, escritos, multimodais), educação literária e conhecimento explícito da língua (estrutura e funcionamento).

No atual paradigma de reorganização curricular e de autonomia e flexibilização do ensino, a escrita assume um papel de relevo. Com efeito, as AE preveem que, no domínio da escrita, os alunos, ao terminarem o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), dominem as técnicas básicas de produção textual, visando uma variedade de objetivos comunicativos, tais como: “contar histórias, fazer relatos de experiências pessoais, elaborar respostas a perguntas em contexto

escolar, escrever cartas/emails a amigos e familiares, formular uma opinião” (p. 3). Este domínio textual exige que, ao longo do 1.º CEB, as crianças desenvolvam competências específicas como “compor um texto com uma organização discursiva adequada, diversidade vocabular; cumprir as normas, como a ortográfica, e adequar os sinais específicos de representação escrita da língua” (p. 3).

Sabendo que o 1.º e o 2.º anos do 1.º CEB estabelecem continuidade no decurso da iniciação, desenvolvimento e consolidação da linguagem escrita, ao nível da compreensão e da expressão, os domínios da leitura e da escrita surgem intimamente articulados com o domínio da oralidade. Especificamente no campo de ação da escrita, no decorrer destes dois anos de escolaridade iniciais, pretende-se o desenvolvimento da “competência da escrita que inclua saber escrever pequenos textos para a apropriação progressiva da dimensão gráfica, ortográfica e compositiva da escrita” (Ministério da Educação, 2018, p. 4).

Para o 3.º e 4.º anos de escolaridade, as AE (2018) preveem o desenvolvimento da competência de escrita que envolva

saber escrever de modo legível e saber usar a escrita para redigir textos curtos ao serviço de intencionalidades comunicativas como narrar, informar, explicar, defender uma opinião pessoal com a aplicação correta das regras de ortografia e de pontuação apropriadas (p. 4).

De igual modo, no PASEO (2017), uma das competências associadas à área Linguagens e Textos remete para o domínio das capacidades nucleares de compreensão e de expressão na modalidade escrita. Os descritores operativos dessa área de competência preveem que os alunos dominem “os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita”, expressando “factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito, quer através de outras codificações (PASEO, 2017, p. 21).

A escrita assume, assim, nos dois documentos curriculares referidos, um lugar de elevado destaque. As AE (2018), em articulação com o PASEO (2017), recomendam uma renovação das práticas de escrita. Práticas, essas, que devem acrescentar valor pedagógico-didático à

ação do professor, concebido como um interlocutor qualificado para ensinar os alunos a desenvolverem competências de escrita ao longo do percurso de ensino e aprendizagem.

É fácil de perceber que, neste contexto, o ensino e a aprendizagem da língua materna ocupem um lugar de destaque, uma vez que conduzem ao desenvolvimento de competências essenciais e transversais relacionadas com a comunicação oral e escrita, que podem promover:

i) a criação de uma sociedade democrática, justa, inclusiva e sustentável, dando aos alunos acesso a informação relativa a novo conhecimento, bem como a possibilidade de analisar criticamente para definir uma posição apoiada em argumentos bem fundamentados;

ii) a valorização de um saber holístico gerador de soluções para problemas sociais, através da discussão de temas da atualidade;

iii) a defesa de uma abordagem transversal do processo de ensino/aprendizagem centrada no desenvolvimento de competências e na aprendizagem ao longo da vida para uma permanente adaptação a uma sociedade em constante mutação. Esta abordagem articula-se com outras áreas de conteúdo, que promovem saberes e competências complementares, os quais beneficiam de um bom domínio da língua materna e contribuem para o enriquecer (Sá & Mesquita, 2020).

A terminar este tópico, salienta-se que, nas ações estratégicas de ensino da escrita das AE orientadas para o desenvolvimento do PASEO, é imprescindível contextualizar as aprendizagens dos alunos, concebendo projetos de escrita que vão ao encontro dos seus interesses, conferindo sentido às suas produções textuais e partindo de uma abordagem integradora dos vários domínios de aprendizagem linguística. Além disso, a revisão de textos assume um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem da escrita, permitindo aos alunos refletir sobre o seu próprio discurso, aprimorar a clareza e a coerência das suas produções e desenvolver uma atitude crítica e autónoma em relação à escrita. A revisão é, então, encarada como uma etapa essencial e contínua, dado que não só favorece a correção de erros formais, mas também incentiva a reformulação e o aperfeiçoamento do conteúdo,

estimulando uma maior consciência linguística e uma prática de escrita mais eficaz e estruturada.

1.4. O KAMISHIBAI E A ESCRITA DE INTENÇÃO LITERÁRIA

Neste capítulo, será apresentada a ferramenta *kamishibai* e, numa fase posterior, serão abordadas as suas potencialidades como ferramenta de aprendizagem, especialmente no contexto da etapa final do projeto. A sua inclusão neste relatório justifica-se pelo contributo que oferece não apenas ao processo de escrita, mas também enquanto elemento motivador dos alunos, sobretudo na etapa final. Ao prepararem a apresentação para as crianças da educação pré-escolar da última história em *kamishibai*, os alunos foram incentivados a rever e aprimorar os seus textos com maior empenho, desenvolvendo de forma mais consciente a escrita de intenção literária.

O recurso *kamishibai* é encarado como uma ferramenta “criativa e inovadora que permite explorar a diversidade presente na sala” (Faneca, 2019, p.9). Embora seja mais do que uma simples ferramenta narrativa, neste projeto, o seu uso estará concentrado na fase final, onde servirá como elemento auxiliador da apresentação das produções narrativas elaboradas pelos alunos na sessão de avaliação.

Ao longo do percurso, os alunos desenvolveram histórias de forma colaborativa, apropriando-se gradualmente de diversas técnicas e estratégias de revisão textual. No culminar do projeto, as histórias criadas, na fase de avaliação, foram apresentadas com recurso ao *kamishibai*. Esta fase final ofereceu uma oportunidade única para os alunos compartilharem as suas narrativas, tanto com os colegas de turma, quanto com outras turmas, consolidando, de forma prática e significativa, os conhecimentos adquiridos durante o processo.

Assim, é possível afirmar que o *kamishibai* transcende o papel de recurso didático, tornando-se num poderoso catalisador de motivação e desenvolvimento de algumas competências essenciais, como a comunicação, a colaboração e a criatividade.

1.4.1. A HISTÓRIA DO KAMISHIBAI

O *kamishibai* (kami, 紙 – papel; shibai, 芝居 – peça) nasceu no Japão e é “uma técnica tradicional japonesa para contar histórias”, significando, literalmente, “teatro de papel” (Moriki & Franca, 2017, p. 174).

Esta ferramenta surgiu no século VIII d.C., porém, no século XX, tornou-se num meio de divulgação de contos tradicionais pelas ruas do Japão. Neste “teatro de papel” contam-se histórias através da utilização de um *butai* (palco do *kamishibai*), no qual o contador de histórias insere e remove pranchas à medida que expõe a narrativa (Moriki & Franca, 2017). No que se refere às pranchas, estas são inseridas no *butai* e são compostas por duas partes, a ilustração e o texto.

Como referido anteriormente, o *kamishibai* tradicional tornou-se mais visível e reconhecido, na década de 20 do século passado, quando se revelou um meio de divulgação de contos tradicionais e de entretenimento nas ruas do Japão (Moriki & Franca, 2017). Neste contexto, importa mencionar que, em 1930, a crise mundial e, seguidamente, a Segunda Guerra Mundial tiveram impactos negativos na sociedade japonesa e muitos trabalhadores perderam o emprego. Como forma de colmatar a pobreza instalada muitos desses ex-trabalhadores tornaram-se nos novos *kamishibai-ya* (contadores de histórias), que se deslocavam, de localidade em localidade, de bicicleta, para apresentarem o seu espetáculo *kamishibai* na rua. Quando o contador de histórias pretendia iniciar o espetáculo movimentava o *hyoshigi* (maraca) para despertar a atenção das pessoas que circulavam pela rua e cativá-las a assistirem à narração. Antes de começar, vendiam-se doces e, de seguida, o contador de histórias, ao som do *hyoshigi*, proferia as palavras “Mukashi...Mukashi” (Era uma vez), abria as três portas do *butai* (teatro de madeira) e iniciava a narração (Moriki & Franca, 2017). A evolução do *kamishibai* de rua foi notória e, a par dele, surgiram também outros tipos de *kamishibai*, como o religioso e o educativo.

Entretanto, com o passar dos anos e com o aparecimento da televisão, os *kamishibai* foram desaparecendo das ruas do Japão até se extinguirem totalmente. Apesar disso, o *kamishibai* foi adotado nas escolas e nas bibliotecas como uma forma de fomentar o ensino e

a aprendizagem e preservar a herança cultural do país. A partir da década de 1970, a ferramenta passou a ser utilizada como um recurso didático na Europa e no mundo.

As vertentes desta ferramenta, a estrutura única destas histórias e a sua narração, simples e eficaz, permitem que a mesma seja implementada com um público muito diverso e em diferentes contextos educativos. Como tal, dada a utilidade deste material, segue-se a explicitação das suas potencialidades educativas.

1.4.2. POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DO KAMISHIBAI

Os projetos com recurso ao *kamishibai* apresentam determinadas características que possibilitam o desenvolvimento de competências transversais ao currículo e essenciais à aprendizagem não só a nível escolar, mas também a nível social (Pedley & Stevanato, 2018). Deste modo, ao longo deste ponto, serão exploradas as possíveis aprendizagens que o desenvolvimento de projetos com recurso a esta ferramenta potencia nas crianças e jovens.

O *kamishibai* é uma ferramenta que se adapta às necessidades de todos os alunos, fomentando a aprendizagem da leitura, da escrita, da expressão oral e a educação artística (Kamilala, 2020). Por ser um projeto coletivo, toda a sua construção requer um trabalho de equipa em que a escuta, a interajuda, a cooperação e a organização serão essenciais para as tomadas de decisão ao longo de todas as fases (Pedley & Stevanato, 2018).

Além disso, destaca-se a mobilização de competências da expressão artística que, através da utilização de várias técnicas e diferentes materiais, promovem a criatividade e

o alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais (Ministério da Educação, 2018, p.1).

Importa ainda referir que, na construção de um *kamishibai*, estão envolvidas e relacionadas várias áreas do saber, isto é, este projeto está orientado para a interdisciplinaridade (Faneca, 2019). Quer isto dizer que este recurso permite construir um conhecimento globalizante e eliminar barreiras entre as disciplinas, constituindo-se uma forma de cooperação entre as várias áreas do saber.

Compreende-se, então, que o *kamishibai* transcende o seu papel tradicional como instrumento narrativo, tornando-se um recurso pedagógico que promove aprendizagens diversificadas e significativas, potenciando o desenvolvimento de competências essenciais de comunicação, colaboração e criatividade. Por outro lado, a sua abordagem visual e interativa desperta o interesse e a curiosidade dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem dinâmico. O envolvimento direto no processo de criação e apresentação torna a experiência mais significativa e memorável. O uso do *kamishibai* como etapa final de um projeto oferece uma oportunidade prática para os alunos reverem, consolidarem e aplicarem os conhecimentos adquiridos. A apresentação das histórias a colegas de outras turmas reforça a confiança e o sentido de realização.

Em síntese, o *kamishibai* é mais do que uma simples ferramenta narrativa, pois é um recurso didático que tem o poder de transformar a sala de aula num espaço de criatividade, partilha e aprendizagem significativa. Ao promover a comunicação, a colaboração e a criatividade, o *kamishibai* contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, tornando-se um catalisador essencial no processo educativo.

1.5. SÍNTESE DE CAPÍTULO

O presente capítulo inseriu-se no enquadramento teórico do projeto e visou explorar o papel da revisão de textos de intenção literária no 1.º CEB. Para tal, iniciou-se a reflexão com uma abordagem à escrita e às suas competências no processo de aprendizagem, enfatizando as diferentes fases do processo de escrita. Neste contexto, reconheceu-se a revisão textual como uma etapa central, sendo esta o foco deste projeto de investigação.

A revisão textual foi analisada a partir dos desafios que coloca aos alunos do 1.º CEB e da importância do papel do professor numa pedagogia que promove tanto a escrita como a revisão textual. Com efeito, a mediação docente e as estratégias utilizadas na promoção de competências de revisão textual foram aspetos destacados nesta análise.

Seguidamente, aprofundou-se a escrita colaborativa, que foi uma das estratégias didáticas selecionadas para o desenvolvimento do projeto. Esta abordagem permitiu refletir sobre o potencial do trabalho coletivo na construção e na revisão textual, promovendo aprendizagens significativas e uma maior consciência metalinguística nos alunos.

No seguimento da revisão teórica, abordou-se a escrita nas *Aprendizagens Essenciais* do 1.º CEB, articulando-a com os pressupostos do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Esta articulação permitiu compreender a importância da escrita e da revisão no desenvolvimento das competências esperadas nos alunos ao longo da sua trajetória escolar. As AE salientam não apenas a produção de textos, mas também as diferentes fases do processo de escrita, atribuindo particular relevo à revisão, entendida como “aperfeiçoamento textual, o que implica reler, avaliar (com recurso a auto e heteroavaliação) e corrigir, em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto” (ME, 2018, p. 11).

Por fim, o capítulo encerrou com a apresentação da ferramenta pedagógica *Kamishibai* e das suas potencialidades educativas. A introdução desta estratégia visou explorar o seu impacto na promoção da escrita e revisão de textos de intenção literária, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes no 1.º CEB.

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

O desenvolvimento da competência de escrita, nomeadamente no que respeita à produção textual de intenção literária, constitui uma área fundamental no percurso escolar dos alunos do 1.º CEB. A escrita, entendida como um processo em construção, implica momentos sucessivos de planificação, redação, revisão e reescrita, sendo esta última uma etapa essencial para o amadurecimento do texto e para a consolidação de aprendizagens linguísticas e discursivas.

Conforme João Amado (2017) defende, investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer da esfera social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem, aos objetivos traçados e devido, ainda, ao que os mesmos precisam de saber.

A presente investigação enquadra-se numa abordagem qualitativa, assumindo os princípios da investigação-ação como metodologia orientadora, integrando a perspetiva defendida por Judith Bell (1997), que sublinha a adaptação de métodos qualitativos a estudos centrados em contextos educativos específicos. Esta opção metodológica justifica-se pela sua adequação à realidade educativa em que se inseriu, permitindo uma intervenção direta no contexto de sala de aula, com o objetivo simultâneo de compreender e melhorar as práticas pedagógicas relacionadas com o desenvolvimento da escrita colaborativa de intenção literária.

As técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados incluíram a observação direta, tanto participante como não participante, permitindo um acompanhamento próximo das dinâmicas da sala de aula e das interações entre os alunos durante as atividades de escrita colaborativa. Esta abordagem é consistente com a descrição de McKernan (1998, citado por Máximo-Esteves, 2008), segundo a qual a investigação-ação é um processo reflexivo que permite intervir em problemas concretos, avaliando continuamente os efeitos das ações implementadas e promovendo a melhoria da prática.

De acordo com Bell (1997), a investigação qualitativa implica a utilização de múltiplos instrumentos de recolha de dados, adaptando-os à natureza do estudo e às questões de investigação, o que permite um acompanhamento aprofundado da realidade educativa observada. Deste modo, foi ainda realizada a análise das produções textuais dos alunos, recolhidas ao longo das diferentes sessões de intervenção, bem como a conversação, através da realização de um *focus group* final, que visou captar as perceções e experiências dos alunos relativamente ao processo de escrita e de revisão textual.

A análise dos dados teve como foco principal a comparação entre as produções realizadas na sessão de diagnóstico e as da sessão de avaliação, com especial atenção aos aspetos da macroestrutura e da microestrutura textual. Optou-se por apresentar, no mesmo subcapítulo, a análise destas duas fases, de forma a facilitar a comparação entre os resultados obtidos em cada uma delas, tornando mais perceptível a evolução dos alunos desde o início até ao final da intervenção. Os resultados foram, posteriormente, sistematizados com base nesta análise comparativa e na evolução observada ao longo das três sessões de intervenção, evidenciando melhorias significativas na qualidade final dos textos produzidos em colaboração.

2.1. DESENHO DO ESTUDO

Este ponto visa apresentar o desenho do estudo realizado, oferecendo uma visão estruturada da investigação desenvolvida. Para além da descrição da metodologia adotada e da análise dos resultados obtidos, será abordada a motivação que esteve na origem deste trabalho, bem como a questão de investigação e os respetivos objetivos delineados para o projeto.

A abordagem metodológica, as técnicas, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos aplicados e os critérios de análise serão, igualmente, detalhados no próximo subtópico, de forma a permitir a compreensão clara e fundamentada do percurso investigativo seguido. O capítulo encerra com uma reflexão final que pretende articular os diversos elementos apresentados, contribuindo para uma leitura integrada do projeto e para a valorização das suas potencialidades no âmbito da didática da escrita no 1.º CEB.

De seguida, apresenta-se a caracterização do contexto educativo onde o estudo foi implementado, tendo em consideração que todas as escolhas metodológicas se fundamentaram não apenas no tema e nos objetivos do projeto, mas também nas especificidades do público-alvo e do contexto: informação essencial para compreender as condições em que decorreu a intervenção pedagógica.

2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

O presente projeto de investigação foi implementado numa turma do 4.º ano de escolaridade, pertencente a um colégio privado situado na zona do Grande Porto. A turma era composta por 26 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, dos quais dez eram raparigas e dezasseis eram rapazes. Trata-se de uma turma marcadamente heterogénea, tanto no que diz respeito ao comportamento como às aprendizagens, destacando-se a existência de alguns alunos abrangidos por medidas universais de apoio à aprendizagem e à inclusão, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018.

No âmbito deste estudo, importa destacar que todos os alunos da turma suprarreferida participaram integralmente no desenvolvimento do projeto, ao longo das diferentes fases da intervenção. A participação decorreu em regime colaborativo, tendo a constituição e distribuição dos grupos de trabalho sido da responsabilidade da professora-investigadora. A formação dos grupos foi orientada por critérios de equilíbrio de competências, de forma a garantir a heterogeneidade dentro de cada grupo e a promover o apoio entre pares.

Assim, foram organizados cinco grupos de trabalho, destes, quatro eram compostos por cinco alunos e, um, por seis. Apesar de o número de elementos por grupo poder ser considerado elevado, esta distribuição revelou-se a mais exequível para este projeto, tendo em conta o número total de alunos da turma e a necessidade de assegurar uma dinâmica participativa e cooperativa em contexto de sala de aula. Esta organização permitiu também observar diferentes níveis de interação, tomada de decisão partilhada e estratégias de revisão textual em contexto real de aprendizagem colaborativa.

A propósito do contexto educativo, convém ainda salientar que o colégio se encontrava, desde o ano letivo transato, em processo de transição digital, com o objetivo de integrar as novas tecnologias no processo educativo. Este processo incluiu a utilização de manuais digitais da Escola Virtual, que complementam os recursos físicos, oferecendo conteúdos interativos e atividades com ferramentas digitais.

Este contexto digital favoreceu a realização do projeto, uma vez que várias das sessões de intervenção foram realizadas com o apoio de ferramentas digitais disponibilizadas através dos *iPads* individuais dos alunos, bem como de outros recursos tecnológicos, promovendo a interação e o acompanhamento das produções textuais. O uso destes recursos, tanto nos manuais digitais como nas ferramentas de apoio à aprendizagem colaborativa, proporcionou um ambiente mais interativo e enriquecido, alinhado com as tendências atuais da educação digital.

2.1.2. MOTIVAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO PROJETO

O 1.º CEB deve privilegiar um desenvolvimento integrado de atividades e áreas de saber, bem como de aprendizagens significativas para o crescimento pessoal e social das crianças. Neste sentido, o contexto escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral dos alunos, assumindo-se como um lugar central na formação de cidadãos críticos, criativos, participativos e responsáveis (ME/DEB, 2004).

A escolha do tema deste projeto foi motivada por razões de natureza pessoal e profissional, pelo que se articularam interesses pedagógicos com necessidades concretas do contexto educativo, de forma a promover estratégias eficazes para o desenvolvimento das competências de escrita e colaboração dos alunos.

Do ponto de vista profissional, foi observada, desde o ano letivo transato, uma turma que evidenciava fragilidades ao nível da competência compositiva da escrita, nomeadamente na estruturação e sequenciação de ideias e se encontrava, na época, a frequentar o 3.º ano de escolaridade. Durante esse período, estas dificuldades foram trabalhadas através de atividades orientadas para o desenvolvimento da composição textual. No ano letivo em que se implementou o projeto, constatou-se que, embora algumas dessas dificuldades estivessem atenuadas, persistiam carências significativas ao nível da revisão de textos. Especificamente, apesar de ser solicitado aos alunos que revissem os seus textos, verificou-se que a leitura e releitura assumiam, na prática, um carácter mecânico, sem que se registassem alterações substanciais no texto final; as alterações efetuadas eram escassas e, na maior parte das vezes, limitavam-se a aspetos ortográficos. Paralelamente, os alunos revelavam dificuldades no trabalho colaborativo, possivelmente decorrentes da reduzida experiência com este tipo de metodologia. Assim, considerou-se relevante conceber um projeto que promovesse a escrita em colaboração, incentivando a construção conjunta de ideias, a cooperação e a coautoria de textos, e que permitisse implementar práticas orientadas para o desenvolvimento de competências de escrita de textos narrativos, com especial atenção para as competências de revisão textual.

Com base nas evidências acima descritas, encarou-se o trabalho de revisão textual como a estratégia mais eficaz para promover o desenvolvimento de textos de intenção

literária, pois só através do aprofundamento sistemático e consciente de técnicas de revisão seria possível alcançar níveis mais elevados de qualidade na escrita. Segundo Bereiter e Scardamalia (1993, citados por Niza *et al.*, 2011), tornar-se um bom escritor implica ativar de modo eficiente e frequente os processos de planificação e revisão enquanto se escreve. Assim, a revisão, enquanto prática metacognitiva, permitiu aos alunos tomar consciência do seu próprio processo de escrita, questionando e reformulando o texto com base em critérios previamente definidos, o que se revelou essencial para o progresso da sua competência de escrita de textos narrativos. Ao praticarem a revisão, os alunos foram incentivados a prestar maior atenção às propriedades linguísticas do texto, tanto no que se refere à sua forma, quanto no que respeita à sua estrutura lógica, não se limitando apenas à correção de erros ortográficos ou de concordância, mas também procurando formas mais eficazes de expressar as suas ideias. Esta prática adquire pleno significado quando existe uma intencionalidade na escrita, permitindo que os alunos criem produtos comunicativos claros e adequados ao público-alvo, ao mesmo tempo que se promove a compreensão e a reflexão sobre as suas próprias ideias (Niza *et al.*, 2011).

Adicionalmente, este projeto desenvolveu-se num contexto de transição digital, o que impôs uma reestruturação de práticas pedagógicas e a integração de recursos digitais com os instrumentos tradicionais. Ao longo das diferentes sessões, recorreu-se a diversas ferramentas digitais que se revelaram facilitadoras do processo, permitindo dinamizar as atividades, adaptar os ritmos de aprendizagem e acompanhar de forma mais eficaz a progressão dos alunos. Como defendem Niza *et al.* (2011), a utilização de recursos variados pode potenciar a criatividade e o envolvimento dos alunos no processo de escrita colaborativa.

A nível pessoal, a mestrande sempre manifestou o gosto pela escrita e o interesse particular pela dinamização de projetos e oficinas de escrita, reconhecendo o seu potencial transformador no processo de ensino e aprendizagem. Este apreço pelo uso de ferramentas versáteis que potenciem a criatividade e a expressão escrita motivou a adoção de estratégias que favorecessem o envolvimento ativo dos alunos. Deste modo, a apresentação final da narrativa colaborativa construída pelos alunos foi concebida como uma tarefa significativa, através da qual puderam partilhar o seu trabalho com outras turmas, promovendo o

envolvimento, a valorização do processo e a concretização de uma experiência comunicativa autêntica. Para tal, foi eleita a ferramenta pedagógica do *kamishibai*, dada a sua natureza expressiva e versátil, permitindo que os alunos explorassem uma dimensão visual e performativa do texto, reforçando a criatividade e a apropriação da narrativa elaborada em colaboração.

A implementação deste projeto resulta, assim, da confluência entre um conhecimento aprofundado do contexto, da turma, da valorização da escrita enquanto processo e da vontade de proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem significativas, integradoras e criativas. A revisão textual de textos de intenção literária foi considerada o eixo estruturante de todo o trabalho desenvolvido, por ser o meio mais eficaz para promover a qualidade da escrita e o desenvolvimento de competências narrativas de maior profundidade.

2.1.3. QUESTÃO E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

O ponto de partida de uma investigação surge a partir da problematização de um tema que será fundamentada nas questões e nos objetivos de investigação. Como referem Raymond Quivy e Luc Van Campenhoudt (1998), “a pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação” (p.44). Esta pergunta é, segundo os autores, “a melhor forma de começar um trabalho de investigação” (p. 44), uma vez que será como um mapa que permitirá guiar a investigação. De acordo com os mesmos autores, a questão de investigação deve ser clara, exequível e pertinente, de forma a desempenhar corretamente a sua função (Quivy & Campenhoudt, 1998). Assim, tendo como tema de investigação o papel da revisão na escrita de textos de intenção literária no 1.º CEB, definiu-se a seguinte questão orientadora: “Qual o contributo da revisão de textos para o desenvolvimento da escrita colaborativa de intenção literária, no grupo da amostra?”

De forma a encontrar a resposta a esta questão, estabeleceram-se dois objetivos gerais, que se enunciam de seguida:

1. Analisar o modo como a prática da revisão contribui para o aperfeiçoamento das competências de escrita dos alunos do grupo da amostra;

2. Identificar estratégias e práticas de revisão textual que favorecem o desenvolvimento da escrita de intenção literária, no grupo da amostra.

Com base na questão orientadora e nos objetivos gerais, surgiram os seguintes objetivos específicos:

1. Construir percursos de revisão textual colaborativa que contemplem a macroestrutura e microestrutura do texto narrativo para conferir maior autonomia aos alunos;

2. Analisar o impacto da revisão de textos, considerando aspetos da macroestrutura e da microestrutura, na qualidade final dos textos narrativos produzidos em colaboração;

2.1. Examinar o efeito da revisão de textos no desenvolvimento das competências de escrita dos participantes, com foco nas dimensões literária, linguística e reflexiva, subjacentes à macroestrutura;

2.2. Examinar o efeito da revisão de textos no desenvolvimento das competências de escrita dos participantes, com foco nas dimensões linguística e reflexiva, subjacentes à microestrutura.

2.1.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Segundo Bell (1997), uma investigação é desenvolvida através de diversas abordagens ou estilos de pesquisa, com características próprias. Estas abordagens ou estilos de pesquisa recorrem a métodos de recolha de informação igualmente específicos e diretamente dependentes quer da natureza do estudo quer do tipo de informação que se pretende obter.

Para a autora, em projetos de investigação é possível seguir dois paradigmas: o paradigma qualitativo e/ou o paradigma quantitativo.

Assim, e face ao exposto, o presente estudo segue a abordagem investigação-ação, inserida predominantemente no paradigma qualitativo, com o objetivo de compreender como a prática de revisão textual colaborativa contribui para o desenvolvimento das competências de escrita de intenção literária no grupo da amostra. A investigação visa analisar as dinâmicas de coautoria e colaboração entre os alunos durante o processo de escrita, explorando o impacto da revisão no aprimoramento das suas competências linguísticas, literárias e reflexivas.

A investigação-ação é uma metodologia que Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) definem como “recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p.292). Ou seja, trata-se de uma investigação onde os dados são recolhidos para, a partir deles, se orientar a ação pedagógica no sentido de resolver os problemas identificados. Esta abordagem permite ao professor refletir criticamente sobre a sua prática e, com base nos resultados obtidos, promover transformações na dinâmica de ensino-aprendizagem. A investigação-ação é particularmente eficaz para explorar e resolver problemas emergentes no contexto educativo, possibilitando um processo de ação-reflexão-ação, que se repete de forma cíclica, com o objetivo de promover melhorias contínuas nos resultados da aprendizagem.

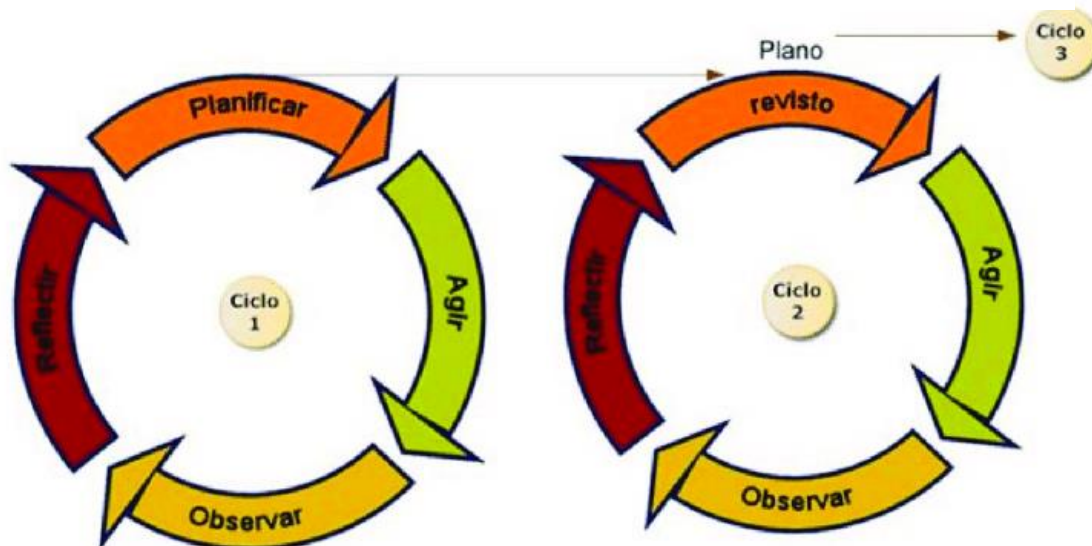
De acordo com Amado (2013), a investigação-ação envolve três momentos que se relacionam:

a investigação sobre um determinado problema diagnosticado em contexto social (caráter situacional); a intervenção ou ação para resolver o problema e transformar a situação anterior; [e] de novo, a reflexão para produzir conhecimento acerca dessa mesma transformação (caráter autoavaliativo) (p.188).

Estes momentos são fundamentais para o entendimento do papel do professor-investigador, que, ao longo do processo, ajusta a sua prática pedagógica, às necessidades observadas na turma e aos dados que vão sendo recolhidos.

Segundo Coutinho *et al.* (2009), a investigação-ação é uma metodologia prática e aplicada, que se caracteriza pela necessidade de resolver problemas reais, com base num ciclo

Figura 1
Ciclos de investigação-ação (Coutinho et al., 2009, p. 366).



contínuo de planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Este ciclo não se limita a um único momento, pois, como se pode observar na figura 1, o processo de investigação-ação repete-se ao longo do tempo, permitindo ajustes contínuos na prática pedagógica. O objetivo central desta metodologia é operar mudanças nas práticas educativas, com vista a melhorar os resultados dos alunos. O ciclo de análise e adaptação desta metodologia implica um movimento circular, no qual as descobertas iniciais geram novas possibilidades de mudança, que são implementadas e avaliadas no ciclo seguinte.

A investigação-ação é caracterizada por algumas características fundamentais que permitem a sua diferenciação de outras metodologias, conforme destacado tanto por Louis Cohen e Lawrence Manion (1994) quanto por Martyn Descombe (1999). Trata-se de uma metodologia participativa e colaborativa, em que o professor não é um agente externo, mas um co-investigador que trabalha com os alunos para resolver problemas e melhorar a prática educativa. Além disso, foca-se na ação e na promoção de mudanças reais no processo educativo. O seu desenvolvimento é cíclico, estruturado em ciclos contínuos de planificação, ação, observação e reflexão, permitindo ajustes constantes. Outro dos aspetos essenciais desta metodologia é o seu carácter crítico, na medida em que o investigador atua como agente de mudança, refletindo sobre as restrições sociopolíticas e transformando a realidade

escolar. Por fim, a investigação-ação é autoavaliativa, uma vez que as intervenções são avaliadas continuamente, ajustando-se as estratégias pedagógicas para melhorar os resultados.

Na investigação-ação, o professor-investigador assume um papel central, sendo simultaneamente o agente que implementa as práticas pedagógicas e o investigador que observa e analisa os efeitos dessas práticas no desenvolvimento dos alunos, questionando-se acerca das suas ações (Alarcão, 2001).

Tendo isso em conta, a abordagem qualitativa centra-se na análise das interações dos alunos, das estratégias de revisão utilizadas e das perceções dos alunos sobre o processo de revisão colaborativa. Neste quadro, a investigação baseia-se na observação das produções escritas, na análise das dinâmicas de grupo e na reflexão sobre o desenvolvimento das competências narrativas, permitindo uma compreensão mais profunda dos processos de aprendizagem.

Embora a investigação levada a cabo pela mestranda seja essencialmente qualitativa, a componente quantitativa foi utilizada de forma complementar, através de uma grelha de avaliação das produções escritas, que atribui pontuações a diferentes critérios da macroestrutura e microestrutura dos textos produzidos. Esta análise quantitativa permitiu medir, de forma um pouco mais objetiva, as melhorias nas competências de escrita dos alunos ao longo das diferentes sessões de intervenção. Consequentemente, a combinação da investigação qualitativa, centrada na ação reflexiva do professor-investigador, com a análise quantitativa permitiu não só uma compreensão aprofundada dos processos de aprendizagem, mas também uma avaliação sensivelmente mais precisa do impacto das práticas de revisão colaborativa no desempenho dos alunos.

2.1.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Segundo Coutinho *et al.* (2009), uma investigação realizada segundo a metodologia investigação-ação, tal como qualquer ato de investigação, baseia-se em formas de recolha da informação que o próprio projeto vai proporcionando, e, no caso do professor/investigador,

este tem de ir recolhendo informação sobre a sua própria ação ou intervenção, no sentido de analisar com mais distanciamento os efeitos da sua prática letiva, tendo, para isso, que refinar de um modo sistemático e intencional o seu olhar sobre os aspetos acessórios ou redundantes da realidade que está a estudar, reduzindo o processo a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, para facilitar, assim, a fase da reflexão (Latorre, 2003).

Com base nos pressupostos anteriores, nesta investigação, a recolha de dados foi realizada através de um conjunto de técnicas e instrumentos criteriosamente escolhidos para possibilitar uma análise detalhada e diversificada do processo de revisão textual colaborativa e do seu impacto no desenvolvimento das competências de escrita dos alunos. As técnicas utilizadas permitiram captar diferentes aspetos do processo, desde as dinâmicas de grupo até às produções escritas finais, proporcionando uma visão holística e profunda do processo de aprendizagem. Deste modo, de seguida, serão descritas as principais técnicas bem como os instrumentos de recolha de dados utilizados no projeto em pauta.

- **Observação direta participante e não participante**

A observação direta foi uma técnica central, permitindo observar as dinâmicas de grupo e o processo de revisão textual em tempo real. No caso da investigação em destaque nesta dissertação, foi realizada observação participante, em algumas sessões, durante as quais a investigadora esteve diretamente envolvida nas atividades, acompanhando as interações e a revisão dos textos pelos alunos.

Como refere Albano Estrela (1994), “fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (p. 31). Ou seja, a observação foi direta e inserida no contexto onde decorreu a implementação do projeto, o que, para Quivy e Campenhoudt (1998), significa que o grupo-turma é estudado durante um determinado período e o(a) investigador(a) possui um papel ativo na vida coletiva da comunidade. Para tal, o observador deverá “entrar no meio e escolher o papel a desempenhar, estando consciente de que a sua presença e ação influenciam a reação das pessoas” (Estrela, 1994, p. 34). Ainda segundo Estrela (1994), “a observação participante situa-se preferencialmente num plano de observação-ação, desencadeadora de novas situações resultantes da intervenção do observador” (p. 34). Na mesma linha de

pensamento situam-se Quivy e Campenhoudt (1998) que afirmam que esta observação permite captar os comportamentos no momento em que eles se produzem, sem a mediação de nenhum documento ou testemunho. Também, Máximo-Esteves (2008) refere que, partindo desta técnica, é possível estudar as dinâmicas da rotina do grupo, de forma pormenorizada, adotando uma postura de rigor e precisão nas observações realizadas. Consequentemente, de acordo com Estrela (1994), “a observação participante corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na atividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador” (p. 35). Trata-se, por isso, de uma técnica útil e fidedigna, pois a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista de terceiros, como acontece com outras técnicas (Afonso, 2005).

Ademais, noutras sessões, foi utilizada a observação não participante, mantendo-se uma posição de distanciamento para ser possível observar, de forma mais objetiva, as interações entre os alunos, sem interferir diretamente nas suas ações. Ambas as abordagens possibilitaram uma compreensão aprofundada dos processos colaborativos de revisão e dos desafios enfrentados pelos alunos.

- **Análise das produções textuais**

A maioria dos projetos em educação exige uma análise documental (Bell, 1997) que possa fornecer uma fonte de dados relevante e servir para identificar e interpretar os discursos e as ideias que moldam as práticas educativas. Os documentos a serem analisados traduzem-se em ficheiros ou registos educacionais que se assumem como uma fonte de dados extremamente importante, pois, quando se trata de aprendizagem, a prática de analisar os registos dos estudantes, permite aos professores compreender de que modo as crianças “processam informação, resolvem problemas e lidam com tópicos e questões complexas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92). A análise documental também permite aos professores recolher informação sobre a forma como ensinam e como podem orientar o trabalho dos seus alunos, tendo em conta as suas necessidades (Máximo-Esteves, 2008).

Nesta investigação, a análise documental recaiu sobre as produções textuais dos alunos, nas versões iniciais e finais. Para tal, foi elaborada uma grelha de avaliação (ver Apêndice B) que permitiu a análise detalhada de cada texto produzido, tendo em conta aspetos da macroestrutura (organização global do texto) e da microestrutura (elementos linguísticos e gramaticais) textual. Esta grelha de avaliação foi utilizada ao longo de todo o processo de intervenção e permitiu acompanhar a evolução das competências de escrita dos alunos, atribuindo níveis de desempenho específicos a cada texto. Através dessa análise, foi possível verificar o impacto das práticas de revisão na qualidade dos textos narrativos, com foco nas dimensões literária, linguística e reflexiva. Estes dados serão tratados e apresentados na fase de análise e interpretação, a qual será detalhadamente abordada no capítulo correspondente.

- **Estratégias de revisão textual como instrumentos de recolha de dados**

Ao longo do ciclo de intervenção, foram elaborados, pela professora-investigadora, vários percursos de revisão textual que não só orientaram o processo de revisão dos alunos, como também serviram como instrumentos de recolha de dados para avaliar o impacto das práticas de revisão nas suas produções. Na primeira sessão, foi construída e disponibilizada uma lista de tópicos orientadores (ver Apêndice F) focada na macroestrutura e microestrutura dos textos, permitindo observar como os alunos abordaram a construção do texto em termos estruturais. Na segunda sessão, realizada em grupos de trabalho, foi disponibilizado um quadro apreciativo do texto com códigos de revisão (ver Apêndice I), o que permitiu recolher dados sobre a profundidade da avaliação que os alunos fizeram das suas próprias produções. Na terceira sessão, foram criados cartões de revisão textual coloridos (ver Apêndice L), usados para focar os alunos nas diferentes partes do texto - introdução, desenvolvimento e conclusão- o que proporcionou uma análise mais segmentada das produções e facilitou a recolha de dados sobre a eficácia de cada parte do processo de revisão. Na sessão de diagnóstico, os alunos realizaram a revisão de forma autónoma, o que permitiu recolher dados sobre os critérios que os alunos consideravam mais relevantes para a melhoria do texto, sem qualquer intervenção da professora. Por fim, na sessão de avaliação, foi dada a oportunidade aos alunos de escolherem a(s) estratégia(s) de revisão que consideraram mais eficaz(es), promovendo a

reflexão sobre o processo de revisão e recolhendo dados sobre as preferências dos alunos em relação às diferentes técnicas. Desta forma, as estratégias de revisão textual concebidas e introduzidas ao longo do processo, não apenas facilitaram a aprendizagem, como também desempenharam um papel crucial na recolha de dados qualitativos sobre a evolução das competências de escrita dos alunos, o que permitiu uma análise detalhada dos efeitos da prática de revisão ao longo do processo.

- **Técnicas de conversação: *focus group***

A técnica de *focus group* foi utilizada com o objetivo de recolher as perspetivas dos alunos sobre o processo de revisão colaborativa e o impacto das estratégias utilizadas ao longo do projeto. Esta técnica foi escolhida por permitir obter uma grande diversidade de informação relativamente ao tema em estudo, uma vez que a discussão em grupo estimula os participantes a partilhar opiniões, a dar a sua perspetiva e a confrontar ideias, promovendo uma maior liberdade de expressão e partilha de experiências (Vaughn *et al.*, 1996). Deste modo, no final do ciclo de intervenções, realizou-se uma conversa orientada com os participantes, que teve como objetivo recolher informações acerca das suas experiências, dificuldades, estratégias preferidas e aprendizagens associadas à escrita e revisão de textos. O guião do grupo focal (ver Apêndice R) foi estruturado em quatro dimensões a saber: motivação e participação no projeto, escrita colaborativa, estratégias e práticas de revisão textual e impacto da revisão no desenvolvimento da escrita. Também se procurou perceber se os participantes sentiam que, após o projeto, passaram a escrever melhor, se os seus textos se tornaram mais criativos e estruturados e o que aprenderam sobre o processo de reescrita. Esta técnica de conversação, pela sua natureza dinâmica e interativa, permitiu recolher dados qualitativos relevantes, uma vez que favoreceu a partilha de opiniões, o confronto de ideias e a construção coletiva de significados, proporcionando uma compreensão mais rica e subjetiva dos efeitos da prática pedagógica implementada.

2.2. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

O presente ponto é dedicado à apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos no âmbito da investigação, com vista a responder à questão de investigação: *Qual o contributo da revisão de textos para o desenvolvimento da escrita colaborativa de intenção literária, no grupo da amostra?*

Os dados recolhidos através dos métodos e instrumentos descritos no subcapítulo anterior apenas adquirem significado se forem devidamente analisados e interpretados (Bell, 1997). Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise dos dados corresponde a um processo sistemático de organização e interpretação de informação recolhida ao longo da investigação, permitindo ao investigador compreender os fenómenos em estudo e, a partir daí, apresentar resultados que respondam aos objetivos delineados.

Neste estudo, a análise centrou-se, sobretudo, nas produções textuais dos alunos, as quais foram recolhidas ao longo das diferentes sessões do projeto de intervenção. Essas produções foram analisadas com base em grelhas de avaliação construídas pela professora-investigadora que avaliou quer as versões iniciais quer as versões finais dos textos narrativos elaborados colaborativamente. As grelhas de avaliação da produção escrita foram elaboradas com base nos critérios de correção utilizados nos Exames Nacionais de Português do 1.º CEB, conforme os modelos estabelecidos pelo Ministério da Educação. No entanto, a grelha construída para este projeto inclui adaptações e ajustamentos, tendo em vista as especificidades do contexto da investigação e as características da turma envolvida, como se pode observar no Apêndice B. Esses ajustes visaram assegurar uma avaliação mais próxima das competências de escrita dos alunos e permitir uma análise sistemática da sua evolução. Para tal, contemplaram-se dimensões da macroestrutura (como a estrutura e organização do texto, tema e pertinência da informação, desenvolvimento e aprofundamento de ideias e a adequação ao texto literário) e da microestrutura (como coesão, morfologia, sintaxe e pontuação, repertório vocabular e ortografia).

A técnica de análise utilizada foi a comparação descritiva e interpretativa das produções textuais ao longo das sessões, o que permitiu identificar progressos, dificuldades e aferir o

impacto das práticas de revisão colaborativa implementadas. Esta abordagem, de cariz essencialmente qualitativo, foi complementada com os dados recolhidos através do *focus group*, realizado no final do projeto, que permitiu aceder à perceção dos alunos sobre o processo de escrita e revisão. A análise foi ainda sustentada por uma componente quantitativa, uma vez que foram atribuídos níveis de 1 a 5 a cada parâmetro da grelha de avaliação. Assim, foi possível descrever, analisar e interpretar o conteúdo das produções, com base nas suas dimensões qualitativas. Esta abordagem tornou possível observar a evolução das competências dos alunos, tanto ao nível da macroestrutura como da microestrutura, em cada fase de revisão.

O projeto de intervenção foi desenvolvido ao longo de cinco sessões estruturadas — uma de diagnóstico inicial, três de desenvolvimento e uma de avaliação final —, com objetivos específicos, tarefas delineadas e recursos adequados a cada momento. O desenho detalhado dessas sessões — que inclui uma síntese dos objetivos, atividades propostas e materiais utilizados — encontra-se apresentado no Apêndice A, de forma a garantir uma visão clara e sistematizada da intervenção.

Importa ainda referir que a análise e interpretação dos dados apresentados, embora rigorosa e sustentada, é válida apenas no contexto específico em que a investigação decorreu, não se pretendendo com ela generalizar resultados, mas antes compreender em profundidade a realidade observada (Máximo-Esteves, 2008).

2.2.1. INTERVENÇÕES EDUCATIVAS

Neste ponto do documento, apresenta-se uma síntese das sessões educativas realizadas no âmbito do projeto de intervenção. O projeto teve início com uma sessão de diagnóstico na qual se implementou um pré-teste (sessão 0), que visou aferir o nível inicial das competências de escrita colaborativa dos alunos, identificar dificuldades específicas na escrita e, conseqüentemente, delinear as sessões posteriores com base nas áreas comprometidas. Seguiram-se três sessões de desenvolvimento (sessões 1, 2 e 3), que integraram práticas de escrita e revisão textual orientadas, e uma sessão final de avaliação: o

pós-teste. Este momento foi destinado à produção final da narrativa a apresentar em formato *kamishibai* e à avaliação do progresso na escrita de intenção literária.

O desenho completo de cada sessão, incluindo os seus objetivos, atividades e materiais utilizados, tal como referido anteriormente, encontra-se sistematizado no Apêndice A. Além disso, os textos iniciais e finais produzidos pelos alunos em todas as sessões de intervenção também se encontram disponibilizados em apêndice, enquanto material complementar ao presente estudo (ver Apêndices D, G, J, M e N). De seguida, proceder-se-á à análise descritiva e interpretativa das produções desenvolvidas nas sessões 1, 2 e 3, com base nos dados recolhidos.

- **Sessão 1**

A primeira sessão de desenvolvimento (sessão 1) foi realizada em grupo turma e teve como objetivos principais promover práticas de escrita colaborativa, desenvolver a capacidade de estruturação textual, explicitar técnicas de revisão textual e desenvolver competências de aperfeiçoamento textual, considerando as dimensões literária, linguística e reflexiva. Estes objetivos foram delineados a partir das evidências recolhidas no pré-teste, o que permitiu adequar a intervenção às necessidades efetivas dos alunos. Nessa sessão, os alunos, com o apoio da ferramenta digital “Fábrica das Histórias”, da Aula Digital, redigiram coletivamente um texto. A utilização da ferramenta não só facilitou a organização das ideias, mas também despertou o interesse e a motivação dos alunos, tornando o processo de escrita mais envolvente e interativo. A ferramenta permitiu que os alunos escolhessem, de forma colaborativa, as personagens, o local da ação, assim como o que motivaria o desenvolvimento e a conclusão da história, criando inicialmente um plano da narrativa que serviu de apoio à redação. A professora-investigadora atuou como orientadora do processo, sem intervenção direta na escrita, focando-se, sobretudo, na orientação para a revisão textual.

Na fase de revisão, os alunos, com base numa lista de tópicos orientadores elaborada pela professora-investigadora e de um quadro de conectores discursivos da Missão Zupi da Escola Virtual, realizaram a revisão do texto de forma coletiva e colaborativa. A professora-investigadora orientou-os de forma mais direta, explicando como poderiam utilizar, em grupo, os tópicos para rever e melhorar os seus textos de forma autónoma. Importa destacar que as

propostas de alteração e as melhorias realizadas na revisão foram totalmente resultado da análise dos alunos, com a professora-investigadora a atuar apenas como facilitadora, assegurando que compreendessem o processo de revisão. A lista de tópicos orientadores, que estruturava a revisão nas dimensões macro e microestruturais, encontra-se disponível no Apêndice F e o quadro dos conectores discursivos utilizado pode ser consultado no Anexo.

A avaliação das produções textuais foi realizada com base na grelha descrita anteriormente, a qual permitiu monitorizar a evolução dos alunos nos aspetos relativos à macroestrutura e à microestrutura. A partir de uma escala de cinco níveis para cada parâmetro, esta abordagem possibilitou uma análise detalhada e precisa das competências de escrita desenvolvidas ao longo das sessões de intervenção.

Figura 2

Grelha de avaliação da produção escrita (sessão 1).

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA												
SESSÃO 1												
PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO												
GRUPOS DE TRABALHO		MACROESTRUTURA					MICROESTRUTURA					Nível de Desempenho
		Tema e Pertinência da Informação	Estrutura e Organização	Desenvolvimento e Aprofundamento das Ideias	Adequação ao texto literário	TOTAL	Coesão	Morfologia, Sintaxe e Pontuação	Repertório vocabular	Ortografia	TOTAL	TOTAL
GRUPO A	Texto inicial	5	4	3	4	4,0	4	4	3	5	4,0	4,0
	Texto final	5	4	4	5	4,5	4	4	4	5	4,3	4,4
GRUPO B	Texto inicial	5	4	3	4	4,0	4	4	3	5	4,0	4,0
	Texto final	5	4	4	5	4,5	4	4	4	5	4,3	4,4
GRUPO C	Texto inicial	5	4	3	4	4,0	4	4	3	5	4,0	4,0
	Texto final	5	4	4	5	4,5	4	4	4	5	4,3	4,4
GRUPO D	Texto inicial	5	4	3	4	4,0	4	4	3	5	4,0	4,0
	Texto final	5	4	4	5	4,5	4	4	4	5	4,3	4,4
GRUPO E	Texto inicial	5	4	3	4	4,0	4	4	3	5	4,0	4,0
	Texto final	5	4	4	5	4,5	4	4	4	5	4,3	4,4

A partir da análise da grelha de avaliação, verificou-se uma evolução significativa tanto na macroestrutura como na microestrutura do texto produzido pelos alunos, especialmente quando comparado com o texto da fase de diagnóstico. Esta progressão tornou-se particularmente visível na fase de desenvolvimento da história, momento em que os alunos, em trabalho colaborativo, procederam à escolha coletiva dos elementos textuais e recorreram a uma ferramenta digital para planificar a narrativa, o que contribuiu para um processo de escrita mais estruturado e promotor de aprendizagem. A textualização coletiva foi fluindo à medida que os alunos foram corrigindo algumas repetições de vocabulário e melhorando frases longas e confusas. Embora não tenha sido realizada uma revisão formal em simultâneo

com o momento de escrita, alguns alunos mostraram já a capacidade de identificar aspetos a melhorar, como a repetição de palavras e a escolha de conectores discursivos, sugerindo correções espontâneas, o que refletiu, já nesta fase, um bom desenvolvimento da consciência linguística. Este aspeto confirma a ideia de que a revisão não é um ato isolado, mas está presente ao longo de todo o processo de escrita, podendo ocorrer mesmo enquanto se escreve (Barbeiro & Pereira, 2007). Para estes autores, a revisão manifesta-se de forma contínua, já que o texto vai sendo relido e ajustado à medida que toma forma. Fitzgerald (1987), citado por Niza *et al.* (2011), reforça esta perspetiva ao afirmar que rever pode surgir em qualquer momento da produção escrita, implicando a identificação de discrepâncias entre o texto idealizado e o produzido, bem como a decisão sobre o que pode ser alterado para clarificar o texto. Também Amor (1993) sublinha esta dimensão processual, ao referir que a revisão se “processa ao longo das tarefas de produção e depois de obtido o produto final, completando-se na subfase de editoração” (p.112).

Por exemplo, no terceiro parágrafo do texto coletivo inicial encontrava-se a frase: “O génio entrou na casa e foi ver os livros, enquanto estava a observar os livros, encontrou um livro muito antigo com um desenho de um dragão de fogo”. Esta foi reformulada da seguinte forma: “O génio entrou na casa e foi ver os livros, enquanto estava a observá-los, encontrou uma história muito antiga com um desenho de um dragão de fogo” — uma versão mais clara e coesa, construída com o contributo dos próprios alunos. Concretamente, a reformulação envolveu a pronominalização (“observar os livros” → “observá-los”) e a substituição lexical (“um livro muito antigo” → “uma história muito antiga”), de modo a conferir maior concisão e clareza ao enunciado.

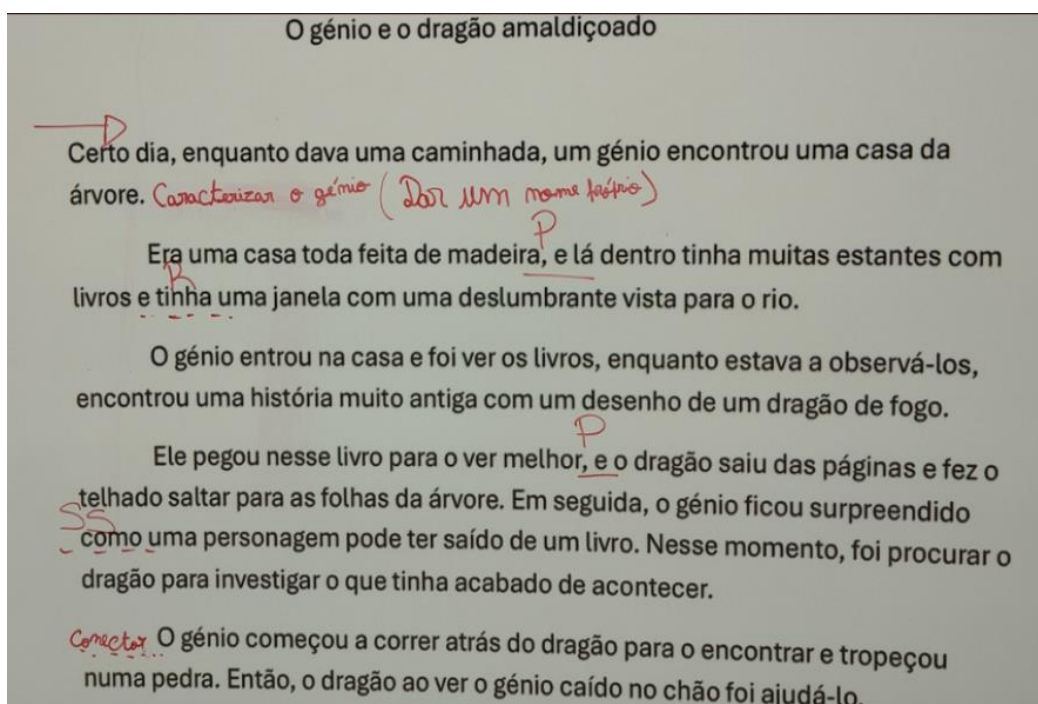
Na fase da revisão, através da exploração da folha com os tópicos orientadores, os alunos demonstraram uma compreensão significativa dessas duas partes essenciais do texto: a macroestrutura e a microestrutura. Durante essa reflexão, surgiram algumas comparações interessantes que revelaram a compreensão dos alunos sobre a construção textual. Um aluno afirmou: “O esqueleto do texto deve ser como o esqueleto do corpo, é a parte que o mantém de pé e o segura”, destacando a importância da estrutura global para a estabilidade do texto. Outro aluno complementou com a analogia: “Então os blocos de construção são como um puzzle, que se completa com pequenas peças”, referindo-se ao desenvolvimento detalhado

de cada parte do texto. Outro aluno acrescentou: “E deve estar dentro do texto, tal como no corpo humano temos todos os órgãos”, sublinhando que tanto a macroestrutura quanto a microestrutura precisam trabalhar harmoniosamente para garantir a coesão e coerência textual. Estas analogias não só revelam a compreensão dos alunos sobre as dimensões do texto, mas também refletem a capacidade de pensar sobre a estratégia de escrita de uma forma mais reflexiva e profunda. As metáforas que os alunos criaram ajudam a consolidar a aprendizagem colaborativa, permitindo que os mesmos se tornem mais conscientes da importância tanto da estrutura global quanto dos detalhes linguísticos para produzir e rever um texto.

O trabalho coletivo de revisão permitiu, também, que os alunos identificassem elementos essenciais do texto, como a caracterização das personagens e a atribuição de um título adequado à história. Além disso, possibilitou a observação e correção de erros, particularmente no uso da vírgula e na construção das frases. As alterações na pontuação e na estrutura das frases não só aprimoraram a clareza da narrativa, mas também demonstraram um avanço importante na aplicação das regras gramaticais.

Figura 3

Excerto do texto revisto pelos alunos com códigos de revisão.



As alterações mencionadas resultaram numa melhoria significativa face ao texto inicial, como se pode observar na Figura 3, onde estão visíveis as anotações feitas pelos

próprios alunos, com recurso a códigos simples que permitiram assinalar aspetos a rever no texto, como o uso da pontuação, a repetição de palavras, a necessidade de caracterizar a personagem, a demarcação de parágrafos e a utilização de conectores. Estes códigos funcionaram como um instrumento facilitador do processo de revisão textual, permitindo aos alunos refletir sobre o que escreveram e assumir um papel mais ativo na melhoria do texto.

Comparando os dois textos - o inicial e a sua versão final -, é notória uma evolução ligeiramente maior no que diz respeito aos aspetos ligados à macroestrutura, nomeadamente no desenvolvimento e aprofundamento de ideias e na adequação à estrutura do texto literário. As mudanças na microestrutura, embora também evidentes sobretudo ao nível do repertório vocabular, foram em menor número, uma vez que muitos alunos estavam mais focados em ajustar a estrutura global do texto. Estes resultados indicam uma consolidação progressiva da capacidade de estruturar a narrativa e de utilizar recursos linguísticos de forma consciente.

A evolução, particularmente na macroestrutura, corrobora o objetivo de promover a melhoria e o aperfeiçoamento textual, tendo em conta as dimensões literária, linguística e reflexiva. Nesta sessão, ficou, igualmente, evidente que a revisão colaborativa e a utilização de recursos, como a folha de tópicos e o quadro de conectores discursivos, proporcionou aos alunos a oportunidade de desenvolverem competências importantes para a revisão do texto, de forma autónoma e colaborativa. Esta abordagem de trabalho em grupo-turma, aliada à utilização de ferramentas digitais, foi uma mais-valia no processo de aprendizagem e foi fundamental para a evolução do texto, preparando-os para a revisão em grupos menores nas fases subsequentes.

- **Sessão 2**

A segunda sessão de desenvolvimento foi realizada em grupos, tal como foram previamente organizados na sessão de diagnóstico. Os principais objetivos desta etapa centraram-se em: desenvolver a capacidade de estruturação textual; promover a autonomia e a responsabilidade no processo de (re)escrita; desenvolver habilidades de revisão textual; aperfeiçoar a análise crítica do texto, mobilizando as dimensões literária, linguística e reflexiva

para identificar e corrigir aspetos a melhorar; e estimular a colaboração focada e orientada para a melhoria textual.

Nesta sessão, os alunos realizaram a revisão textual da antecipação colaborativa da obra *O Gigante Egoísta* (2013), de Óscar Wilde, produzida anteriormente através de *flashcards*, ao estilo da “Fábrica das Histórias”. Nesta atividade, os alunos tinham de elaborar o texto tentando antever as peripécias das personagens, utilizando os *flashcards* como recurso de apoio à redação. Os cartões utilizados (ver Apêndice H), bem como o quadro apreciativo com os códigos de revisão que orientaram a tarefa (ver Apêndice I) foram construídos previamente pela professora-investigadora. Importa, ainda, referir que a maioria dos códigos de revisão já era conhecida dos alunos de atividades anteriores.

A estratégia de revisão adotada nesta sessão incluiu as seguintes tarefas: os alunos tiveram de rodear cada parágrafo do texto com uma cor diferente, aplicar os códigos de revisão adequados a cada parágrafo, preencher todos os campos do quadro apreciativo (identificando aspetos positivos, aspetos a melhorar e propondo sugestões de reescrita) e, por fim, realizar a reescrita do texto, tendo por base esse processo de aperfeiçoamento textual.

De uma forma geral, todos os grupos conseguiram preencher o quadro apreciativo, identificando os aspetos positivos e a melhorar. Contudo, o preenchimento da coluna destinada às propostas de reescrita revelou-se mais desafiante, sendo esta a etapa na qual os alunos demonstraram maiores dificuldades. Apenas um a dois grupos conseguiram enunciar algo a reescrever, ainda que de forma muito genérica e organizada por tópicos; os restantes grupos limitaram-se praticamente a repetir o que já tinham escrito na coluna dos aspetos a melhorar no texto, demonstrando maiores dificuldades em propor alterações concretas ao conteúdo e à estrutura dos seus textos. Ainda assim, conseguiram aplicar os códigos de revisão de forma tendencialmente correta. Esta estratégia de revisão, apesar de mais morosa, revelou-se fundamental para atingir os objetivos da sessão, sobretudo no que concerne ao desenvolvimento de uma análise crítica do texto, alicerçada nas dimensões literária, linguística e reflexiva.

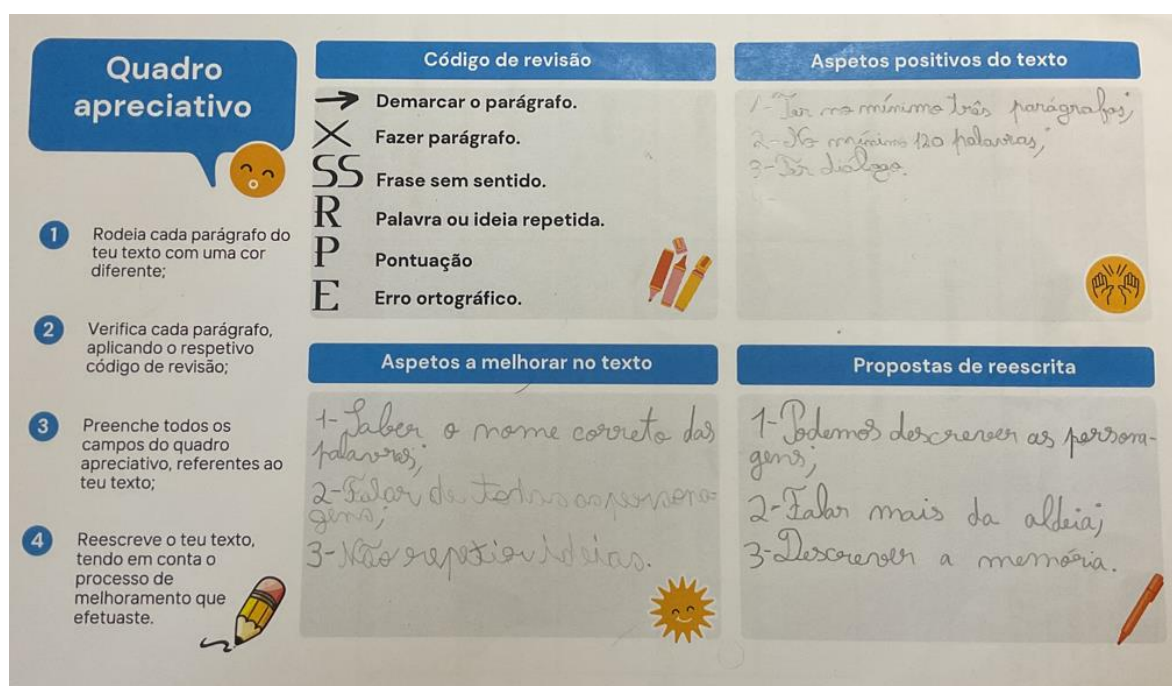
A implementação desta estratégia foi devidamente explicada e orientada pela professora-investigadora, mas todo o processo de reflexão, análise e reescrita foi realizado

autonomamente pelos grupos de trabalho. Tal decorreu através de um modelo de facilitação processual que promoveu a escrita colaborativa e a reflexão metalinguística. Esta técnica permitiu, de forma efetiva, desenvolver aquilo que Barbeiro e Pereira (2007) identificam como

a capacidade de se questionar acerca da necessidade de desenvolver mais determinados elementos ou de reduzir a informação colocada no texto e a capacidade de reformular a expressão, alterando a ordem dos elementos, decidindo entre o que fica implícito ou deve ser explicitado, procurando alternativas para repetições de termos ao longo do texto (p. 26).

A título de exemplo, apresenta-se de seguida o quadro apreciativo preenchido por um dos grupos de trabalho, ilustrando o tipo de reflexão desenvolvida durante o processo de revisão textual.

Figura 4
Quadro apreciativo preenchido por um grupo de trabalho.



De forma geral, nos quadros preenchidos pelos cinco grupos (disponíveis no Apêndice J), foram identificados aspetos positivos relacionados com o número mínimo de parágrafos, a pontuação e a inclusão de momentos de diálogo. Entre os aspetos a melhorar, surgiram com frequência observações sobre a repetição de palavras, a necessidade de enriquecer o vocabulário e alargar a caracterização das personagens e a ligação entre parágrafos e frases.

Embora alguns grupos tenham incidido mais sobre determinados aspetos, estas preocupações foram transversais a todos os grupos.

As propostas de reescrita, ainda que por vezes algo vagas ou pouco concretizadas na versão final do texto, demonstraram uma tentativa real de enriquecer o escrito com mais descrições e/ou caracterizações de personagens, fazendo uso de adjetivos e evitando repetições. Um exemplo ilustrativo dessa evolução pode ser observado na reformulação da frase inicial do Grupo B: “Há muito muito tempo numa manhã de primavera, um grupo de quatro amigos estava a brincar num lindo jardim”, que passou a “Há muito, muito tempo, numa manhã ensolarada de primavera, um grupo de amigos, com duas raparigas e dois rapazes, que se chamavam Beatriz, Francisca, Mateus e Lucas, estava a brincar num lindo jardim”. Esta reformulação demonstra não só um alargamento do vocabulário, com a introdução de adjetivos e nomes próprios, como também um maior cuidado com a estrutura da frase e a clareza narrativa, aspetos valorizados pelos próprios alunos nos momentos de revisão.

Com base nos dados recolhidos e nos quadros apreciativos preenchidos pelos vários grupos, foi possível proceder à avaliação das produções textuais através da grelha de avaliação apresentada de seguida. Esta grelha permitiu monitorizar a evolução dos alunos ao nível das aprendizagens desenvolvidas acerca da macroestrutura e da microestrutura, de forma

Figura 5
Grelha de avaliação da produção escrita (sessão 2).

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA												
SESSÃO 2												
PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO												
GRUPOS DE TRABALHO		MACROESTRUTURA					MICROESTRUTURA					Nível de Desempenho
		Tema e Pertinência da Informação	Estrutura e Organização	Desenvolvimento e Aprofundamento das Ideias	Adequação ao texto literário	TOTAL	Coesão	Morfologia, Sintaxe e Pontuação	Repertório vocabular	Ortografia	TOTAL	TOTAL
GRUPO A	Texto inicial	3	3	3	3	3,0	3	3	3	5	3,5	3,3
	Texto final	3	3	3	3	3,0	3	3	3	5	3,5	3,2
GRUPO B	Texto inicial	4	3	3	4	3,5	3	3	4	5	3,8	3,6
	Texto final	4	4	4	4	4,0	3	3	4	5	3,8	3,9
GRUPO C	Texto inicial	4	3	3	3	3,3	4	4	4	5	4,3	3,7
	Texto final	4	3	4	4	3,8	4	4	4	5	4,3	4,0
GRUPO D	Texto inicial	4	2	3	3	3,0	3	3	3	4	3,3	3,1
	Texto final	4	3	4	4	3,8	4	4	4	5	4,3	4,0
GRUPO E	Texto inicial	4	3	3	3	3,3	4	3	4	5	4,0	3,6
	Texto final	4	4	4	3	3,8	4	3	4	5	4,0	3,9

sistemática e criteriosa. A partir da grelha de avaliação, e tendo em conta os textos inicial e final de cada grupo, constata-se uma evolução tanto nos parâmetros da macroestrutura como da microestrutura, sobretudo quando comparado com os textos da sessão de diagnóstico, o que revela um progresso promissor no domínio das competências de escrita. Ao nível da macroestrutura, o Grupo B evoluiu nos parâmetros da estrutura e organização, bem como no desenvolvimento e aprofundamento de ideias; o Grupo C apresentou melhorias no desenvolvimento e aprofundamento de ideias e na adequação ao texto literário; o Grupo D evoluiu na estrutura e organização, no desenvolvimento e aprofundamento de ideias e na adequação ao texto literário; o Grupo E melhorou na estrutura e organização e no desenvolvimento e aprofundamento de ideias; por sua vez, o Grupo A manteve todos os parâmetros neste nível. No que concerne à microestrutura, os Grupos A, B e C mantiveram todos os parâmetros, enquanto o Grupo D evoluiu em todos eles e o Grupo E evoluiu especificamente na morfologia, sintaxe e pontuação.

Destaca-se, porém, que, na versão inicial, o desempenho dos alunos revelou-se mais sólido nos aspetos da microestrutura - nomeadamente na ortografia e na pontuação -, sendo a evolução mais notória nos marcadores relativos à macroestrutura. Isto demonstra um progresso promissor no domínio das competências de escrita. No entanto, ao comparar estes resultados com os da sessão 1 — que fora realizada em grupo-turma e com o apoio mais direto da professora-investigadora —, observa-se um desempenho global ligeiramente inferior nesta segunda sessão. Esta diferença poderá estar relacionada com o facto de, nesta segunda sessão, os alunos terem trabalhado em pequenos grupos, assumindo uma maior autonomia no processo de revisão e reescrita.

Importa ainda referir que, embora o desempenho inicial tenha sido mais consistente nos medidores microestruturais, tal como já se verificara na sessão anterior, a evolução foi mais evidente ao nível da macroestrutura do texto — nomeadamente na estruturação, organização, desenvolvimento e aprofundamento das ideias — do que nos aspetos da microestrutura. Esta constatação poderá estar relacionada com a natureza da tarefa e da estratégia de revisão adotada, que, ao favorecer uma análise estrutural mais ampla e reflexiva, direcionou os alunos, sobretudo, para a melhoria da construção textual em termos globais. Além disso, é natural que as alterações linguísticas mais finas — como a reformulação de

frases ou a escolha lexical — exijam mais tempo de maturação e prática, especialmente tendo em conta a idade dos alunos e a complexidade cognitiva envolvida nesses processos.

Apesar de os grupos terem identificado com clareza, no quadro apreciativo, diversos aspetos a melhorar e sugerido alterações, verificou-se que praticamente todos os grupos demonstraram ainda alguma dificuldade em concretizar essas mudanças de forma plena no texto final. Destaca-se, contudo, que o Grupo D evidenciou um número maior de alterações efetivamente aplicadas, seguindo-se o Grupo C, que também conseguiu implementar algumas modificações. Esta constatação reforça a ideia defendida por Niza *et al.* (2011), quando referem que as crianças “têm consciência da discrepância entre o que pretenderam dizer e o que realmente conseguiram dizer nos seus textos, mas têm muita dificuldade em determinar onde e quais as alterações a fazer” (pp. 39-40). Esta dificuldade é compreensível, considerando a exigência cognitiva implicada no ato de rever e reescrever, o qual envolve múltiplas operações mentais simultâneas, muitas delas complexas para alunos do 4.º ano de escolaridade.

Ainda assim, os resultados obtidos nesta sessão são encorajadores. A análise crítica realizada pelos alunos, a sua crescente autonomia no processo de revisão textual e o progresso evidente na estruturação e reescrita dos textos demonstraram que os objetivos desta sessão — e, de forma mais abrangente, os objetivos gerais e específicos do projeto — estavam a ser alcançados.

Em particular, esta sessão permitiu atingir o objetivo específico “construir percursos de revisão textual colaborativa”, conferindo maior autonomia aos alunos, bem como os objetivos “analisar o impacto da revisão na qualidade final dos textos” e “examinar o efeito da revisão no desenvolvimento das competências literária, linguística e reflexiva”. Relativamente aos objetivos gerais do projeto, esta sessão contribuiu sobretudo para analisar como a prática da revisão aperfeiçoa as competências de escrita e para identificar estratégias de revisão que favorecem a escrita de intenção literária. Estas práticas de escrita colaborativa, baseadas na revisão e na reflexão conjunta, revelam-se fundamentais para o desenvolvimento da escrita de intenção literária, na medida em que ajudam os alunos a melhorar a organização das ideias, a clareza da expressão e a criatividade na forma de escrever. A consolidação deste

trabalho constitui um alicerce promissor para o aprofundamento das competências de escrita nos momentos seguintes.

- **Sessão 3**

A terceira sessão de desenvolvimento foi realizada mantendo os mesmos grupos de trabalho e tendo como principais objetivos os seguintes: desenvolver a capacidade de estruturação textual; aprofundar a compreensão dos elementos narrativos; fortalecer a coesão e a coerência textual; e incentivar o aperfeiçoamento progressivo do texto, considerando as dimensões literária, linguística e reflexiva.

Nesta sessão, os alunos realizaram a revisão textual da história colaborativa “À moda de Andersen”, produzida anteriormente com base na seleção de duas e, em alguns casos, três personagens conhecidas dos contos de Hans Christian Andersen, previamente explorados em aula. Para a realização desta tarefa, foram utilizados *flashcards* das personagens (ver Apêndice K) e cartões estruturantes (ver Apêndice L), ambos construídos pela professora-investigadora, com o intuito de orientar o processo de revisão.

Os cartões estruturantes, agrupados em três cores distintas — cada uma correspondente a uma parte do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) —, propunham uma análise focada nos principais aspetos a considerar em cada segmento narrativo. Durante a revisão, os alunos tiveram de rodear cada parte do texto com a cor correspondente ao respetivo cartão e proceder à revisão textual, tendo por base os itens sugeridos em cada um dos cartões.

De forma espontânea e bastante significativa, todos os grupos questionaram a professora se poderiam, além dos cartões estruturantes, recorrer também ao quadro apreciativo utilizado na sessão anterior, como forma de complementar esta técnica de revisão. Esta iniciativa revelou uma apropriação consciente da metodologia por parte dos alunos e representou um momento de grande satisfação para a professora-investigadora. Apesar de reconhecerem que o quadro apreciativo “dava muito trabalho e era difícil de preencher”, os alunos argumentaram que esse instrumento lhes permitia “escrever tudo o que era importante para melhorar o texto”, sem se esquecerem de nada.

Tal como nas sessões anteriores, a técnica de revisão adotada — desta vez baseada nos cartões estruturantes — funcionou como um instrumento de facilitação processual da escrita colaborativa, promovendo a reflexão conjunta. A professora-investigadora apresentou e explicou detalhadamente a técnica, atuando como mediadora do processo, mas todas as decisões de revisão, sugestões de melhoria e reformulações do texto final foram da exclusiva responsabilidade dos grupos de trabalho.

Com base nos dados recolhidos e nos quadros apreciativos preenchidos pelos vários grupos, foi possível proceder à avaliação das produções textuais utilizando a grelha de avaliação apresentada a seguir. Através desta avaliação, foi possível identificar as áreas de melhoria e os avanços conseguidos pelos alunos em termos de organização textual, coesão, coerência e riqueza linguística, fornecendo um retrato claro do progresso ao longo da sessão.

Figura 6
Grelha de avaliação da produção escrita (sessão 3).

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA												
SESSÃO 3												
PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO												
GRUPOS DE TRABALHO		MACROESTRUTURA					MICROESTRUTURA					Nível de Desempenho
		Tema e Pertinência da Informação	Estrutura e Organização	Desenvolvimento e Aprofundamento das ideias	Adequação ao texto literário	TOTAL	Coesão	Morfologia, Sintaxe e Pontuação	Repertório vocabular	Ortografia	TOTAL	TOTAL
GRUPO A	Texto inicial	4	3	3	3	3,3	3	3	4	4	3,5	3,4
	Texto final	4	3	3	3	3,3	3	3	4	4	3,5	3,4
GRUPO B	Texto inicial	4	3	4	3	3,5	4	4	4	4	4,0	3,7
	Texto final	4	4	4	4	4,0	4	4	4	5	4,3	4,1
GRUPO C	Texto inicial	4	4	4	4	4,0	4	4	4	5	4,3	4,1
	Texto final	4	4	4	5	4,3	4	4	4	5	4,3	4,3
GRUPO D	Texto inicial	4	3	3	3	3,3	4	4	3	4	3,8	3,5
	Texto final	4	4	4	4	4,0	4	4	4	5	4,3	4,1
GRUPO E	Texto inicial	5	4	4	4	4,3	3	3	4	5	3,8	4,0
	Texto final	5	4	4	4	4,3	4	4	4	5	4,3	4,3

A partir da grelha de avaliação da Sessão 3, que considera os parâmetros de avaliação tanto da macroestrutura como da microestrutura, verifica-se, mais uma vez, uma evolução gradual nos níveis de desempenho dos alunos, especialmente quando comparados com os textos iniciais e finais de cada grupo e das sessões anteriores. Importa destacar que, nesta sessão, o desempenho inicial também se revelou mais sólido nos aspetos da microestrutura - nomeadamente na ortografia e no repertório vocabular.

Ao analisar detalhadamente a evolução de cada grupo, verifica-se que, ao nível da macroestrutura, o Grupo A manteve todos os parâmetros; o Grupo B evoluiu na estrutura e

organização e na adequação ao texto literário; o Grupo C apresentou melhorias na adequação ao texto literário; o Grupo D registou progressos na estrutura e organização, no desenvolvimento e aprofundamento de ideias e na adequação ao texto literário; e o Grupo E manteve todos os parâmetros. No que concerne à microestrutura, os Grupos A, B e C mantiveram todos os parâmetros; o Grupo D evoluiu no repertório vocabular e na ortografia; e o Grupo E evidenciou progressos na coesão e na morfologia, sintaxe e pontuação.

O processo de revisão textual permitiu, contudo, uma evolução mais equilibrada entre a macroestrutura e a microestrutura, representando um avanço significativo face às sessões anteriores. Este facto pode ser explicado pela própria natureza dos objetivos desta sessão, que procuraram não apenas aprimorar a organização estrutural do texto, mas também aprofundar a compreensão dos elementos narrativos e fortalecer a coesão e a coerência textual.

Se compararmos com as sessões anteriores, em particular com a Sessão 2, em que a evolução foi mais notória no âmbito da macroestrutura, nesta fase já conseguimos observar melhorias também nos aspetos linguísticos e estilísticos relativos à microestrutura. Isto demonstra que os alunos começaram a integrar as estratégias de revisão com maior eficácia, não só na organização global do texto, mas também na forma como expressam as suas ideias.

A revisão de textos nesta sessão envolveu uma maior articulação entre o uso dos cartões estruturantes (de introdução, desenvolvimento e conclusão) e o quadro apreciativo que foi usado espontaneamente pelos grupos. Apesar de não ser usado de forma integral por todos os grupos, a combinação dos dois instrumentos de apoio contribuiu para um progresso mais harmonioso entre as duas dimensões textuais, favorecendo tanto a estrutura narrativa quanto a expressão linguística.

Em comparação com a sessão anterior, onde os alunos conseguiram identificar corretamente as propostas de melhoria, mas não conseguiram incorporá-las plenamente no texto final, nesta sessão, já é possível observar que, no texto inicial, as melhorias resultantes da reflexão conjunta realizada na sessão anterior começam a ser aplicadas de forma gradual. Um exemplo ilustrativo do que se expôs é o excerto inicial do Grupo C, onde se nota a preocupação em caracterizar as personagens e descrever momentos da ação, utilizando

adjetivos: “Num dia ensolarado, de manhã, o rei estava a comandar o reino, mas de repente, ele encontrou uma menina das neves muito bonita. Eles conheceram-se melhor e apaixonaram-se. O rei tinha, na maioria, roupas vermelhas e douradas, que parecia uma bola de fogo. Já a menina, tinha (também na maioria) roupas azuis e brancas, com detalhes de dourado”. Este excerto evidencia a incorporação de detalhes descritivos e a tentativa de enriquecer o texto com caracterizações mais vivas, colocando em evidência a reflexão conjunta realizada na sessão anterior. Este é um progresso significativo, pois demonstra que, embora a aplicação completa das propostas de melhoria ainda seja um desafio, os alunos estão a integrar essas reflexões de forma mais eficaz no início de cada novo processo de revisão.

Segundo Niza *et al.* (2011), os processos de rever e escrever são complexos e recursivos, envolvem várias etapas (planificação, escrita, leitura, nova planificação e reescrita) que ocorrem de forma não linear. Esta asserção faz total sentido neste contexto, pois os alunos, na sessão em pauta, evidenciaram que foram capazes de integrar, de forma direta, as estratégias de revisão apreendidas anteriormente no texto inicial desta sessão, o que é indicador de aprendizagem e de um desenvolvimento progressivo no domínio destes conteúdos.

A técnica de rodear as partes do texto com cores distintas foi especialmente valorizada pelos alunos, que a consideraram “muito divertida” e útil para “ajudar na organização da revisão”, como comentaram durante a sessão.

De forma geral, todos os grupos conseguiram delimitar corretamente as três partes do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) com as cores correspondentes aos cartões estruturantes, aplicando as orientações de revisão e promovendo uma maior coesão e clareza nos seus textos. O aprofundamento das ideias, especialmente no desenvolvimento do enredo e na caracterização das personagens, foi uma das melhorias mais evidentes nas versões finais dos textos. No entanto, apesar destes progressos, a conclusão manteve-se como a parte menos desenvolvida, confirmando uma tendência já verificada desde a fase de diagnóstico e revelando a persistência de dificuldades na construção de um fecho de ação mais elaborado e consistente.

Ainda assim, apesar de as propostas de melhoria estarem mais presentes e bem identificadas, a implementação total dessas alterações no texto final foi ainda um desafio para os alunos. Este facto reforça a conclusão de que os alunos enfrentam dificuldades em incorporar todas as alterações de forma plena, particularmente quando estas envolvem a reorganização e a reformulação de ideias já expressas. No entanto, este ponto é extremamente positivo, pois mostra que os alunos são capazes de aplicar as suas reflexões a textos em diferentes contextos, o que constitui uma evidência clara do processo de aprendizagem que está a ocorrer ao longo do projeto.

Em síntese, a Sessão 3 evidenciou um progresso significativo, não apenas na melhoria da macroestrutura, mas também na microestrutura do texto. O equilíbrio entre as duas dimensões, que é um dos objetivos principais da sessão, começou a ser mais visível, embora ainda não tenha sido plenamente alcançado. Entre os aspetos já consolidados, destacam-se melhorias na organização global do texto, caracterização das personagens e coesão geral. Por outro lado, ainda é necessário reforçar a elaboração de conclusões mais desenvolvidas, a incorporação integral das alterações propostas e o refinamento das estratégias microestruturais, nomeadamente ao nível lexical e sintático. Este progresso reflete os objetivos gerais do projeto de investigação, que visam desenvolver as competências de escrita literária dos alunos, estimulando a reflexão crítica e colaborativa sobre os seus próprios textos. A evolução constatada nesta fase demonstra que os alunos estão a interiorizar as estratégias de revisão e reescrita, bem como a trabalhar de forma colaborativa para melhorar as suas produções: o que é um dos aspetos fundamentais do projeto.

2.2.2. FASES DE DIAGNÓSTICO E DE AVALIAÇÃO

A sessão de diagnóstico teve como principais objetivos aferir o nível de competência inicial na escrita, identificar dificuldades específicas na produção textual dos alunos e delinear as intervenções posteriores com base nas áreas mais comprometidas.

A tarefa proposta consistiu na realização de uma microtarefa digital (ver Apêndice C) realizada na aplicação *Pages*, do *iPad* dos alunos. Cada grupo de trabalho procedeu à revisão

de um texto narrativo, previamente redigido, em pequenos grupos, a partir de imagens à sua escolha. Importa salientar que, durante esta sessão, não houve qualquer intervenção direta da professora, o que permitiu observar o grau de autonomia dos alunos nas tarefas de revisão textual. Após a revisão, cada grupo gravou um áudio, cuja transcrição se encontra no Apêndice E, apresentando os critérios usados para o aperfeiçoamento do texto.

De referir que tanto o pré-teste (sessão de diagnóstico) como o pós-teste (sessão de avaliação) recorreram exatamente à mesma microtarefa digital, garantindo a comparabilidade entre os momentos de recolha de dados.

A avaliação dos textos incidiu sobre os dois níveis de competências já referidos (macroestrutura e microestrutura) e cada parâmetro foi avaliado segundo a mesma escala de níveis de desempenho, permitindo aferir evoluções ou regressões no processo de revisão textual.

Figura 7
Grelha de avaliação da produção escrita da sessão de diagnóstico (pré-teste).

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA												
SESSÃO DE DIAGNÓSTICO												
PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO												
GRUPOS DE TRABALHO		MACROESTRUTURA					MICROESTRUTURA					Nível de Desempenho
		Tema e Pertinência da Informação	Estrutura e Organização	Desenvolvimento e Aprofundamento das Ideias	Adequação ao texto literário	TOTAL	Coesão	Morfologia, Sintaxe e Pontuação	Repertório vocabular	Ortografia	TOTAL	TOTAL
GRUPO A	Texto inicial	2	2	2	3	2,3	2	3	3	2	2,5	2,4
	Texto final	2	2	2	3	2,3	2	3	3	2	2,5	2,4
GRUPO B	Texto inicial	3	4	3	3	3,3	3	3	4	4	3,5	3,4
	Texto final	3	4	3	3	3,3	3	3	4	3	3,3	3,3
GRUPO C	Texto inicial	4	3	4	3	3,5	4	4	4	5	4,3	3,8
	Texto final	4	3	4	3	3,5	4	4	4	5	4,3	3,8
GRUPO D	Texto inicial	3	3	3	3	3,0	3	3	3	4	3,3	3,1
	Texto final	3	3	3	3	3,0	3	4	3	4	3,5	3,2
GRUPO E	Texto inicial	3	2	2	2	2,3	2	3	3	4	3,0	2,6
	Texto final	3	1	1	2	1,8	1	3	3	4	2,8	2,2

A análise detalhada da grelha de avaliação permitiu identificar quais os parâmetros em que se registaram progressos, quais aqueles que se mantiveram estáveis e quais evidenciaram regressões. No que diz respeito à macroestrutura, a maioria dos grupos (A, B, C e D) manteve os parâmetros de estrutura e organização, desenvolvimento e aprofundamento de ideias, evidenciando estabilidade, enquanto o Grupo E apresentou uma descida nestes mesmos parâmetros, sinalizando-se dificuldades específicas na consolidação da organização global do

texto. Relativamente à microestrutura, observou-se uma manutenção geral dos parâmetros nos Grupos A e C; no Grupo B, verificou-se uma descida na ortografia, no Grupo D, registou-se uma evolução na morfologia, sintaxe e pontuação, e o Grupo E evidenciou uma diminuição na pontuação da coesão.

De uma forma geral, verificou-se que, apesar de a maioria dos grupos ter sido capaz de enunciar critérios pertinentes para o aperfeiçoamento textual — como a atenção à pontuação, à ortografia, à estrutura e à repetição de palavras —, a aplicação efetiva dessas estratégias no texto final revelou-se muito limitada. Tal como defendem Santana (2007) e Niza *et al.* (2011), as crianças tendem a não demonstrar iniciativa para modificar o texto depois de o concluírem, o que foi claramente evidenciado nesta sessão. Em vários casos, as alterações efetuadas foram superficiais ou inexistentes e, nalguns grupos, observou-se até uma descida de desempenho no texto final em comparação com o inicial - o que evidenciou a necessidade de uma intervenção pedagógica focada no desenvolvimento de competências efetivas de revisão e reescrita.

De um modo geral, os textos iniciais mostraram um desempenho ligeiramente mais sólido ao nível da microestrutura, particularmente nos parâmetros da ortografia, do repertório vocabular e da pontuação. No entanto, persistiram dificuldades relacionadas com a estrutura global dos textos e o desenvolvimento e aprofundamento de ideias, confirmando a fragilidade já sentida em momentos anteriores pela docente.

Estes dados corroboram também as perspetivas de Scardamalia e Bereiter (1983), citados por Carvalho (2003), que referem que, embora as crianças consigam identificar alguns erros nos seus textos, ainda não possuem autonomia para selecionar e aplicar, por si próprias, estratégias adequadas de revisão e melhoria textual. Da mesma forma, dificuldades apontadas tanto por Flower e Hayes (1987) quanto por Bracewell (1983) — como a incapacidade de diagnosticar problemas textuais, comparar soluções e introduzir modificações eficazes — estiveram muito presentes nos desempenhos observados nesta sessão (citados por Carvalho, 2003).

Assim, os dados recolhidos na sessão de diagnóstico revelaram fragilidades significativas ao nível da revisão e reescrita autónoma de textos, confirmando a necessidade

de uma intervenção pedagógica focada na construção de competências de revisão mais eficazes. Com base nesta avaliação inicial, delinearam-se as estratégias a implementar nas sessões seguintes, orientadas para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o próprio processo de escrita.

Seguidamente, proceder-se-á à apresentação, análise e discussão dos dados relativos à sessão de avaliação (pós-teste), de modo a aferir a evolução dos alunos após o percurso de intervenção realizado.

A sessão de avaliação teve como principal objetivo aferir o progresso dos alunos na escrita de intenção literária, consolidando as competências desenvolvidas ao longo das sessões de intervenção. Com esta intervenção, pretendeu-se, mais especificamente, avaliar o progresso na escrita de textos narrativos; consolidar a compreensão dos elementos narrativos; consolidar e avaliar as habilidades de revisão textual adquiridas; promover a criatividade e a visualização da narrativa através da preparação para a apresentação do texto com recurso ao *Kamishibai* e permitir uma avaliação formativa e reflexiva do desempenho dos alunos.

À semelhança da sessão de diagnóstico, a tarefa proposta consistiu numa microtarefa digital (ver Apêndice C), realizada na aplicação *Pages* do *iPad*, na qual os grupos procederam à revisão de um texto narrativo colaborativo previamente produzido, redigido a partir de imagens à sua escolha. Contudo, nesta sessão, os alunos podiam utilizar de forma autónoma a(s) técnica(s) de revisão que considerassem mais prática(s) e pertinente(s), sem qualquer intervenção direta da professora-investigadora, garantindo, assim, uma avaliação mais fidedigna das estratégias interiorizadas ao longo do processo.

Após a revisão textual, cada grupo gravou um áudio, apresentando os critérios utilizados para o aperfeiçoamento do texto, cuja transcrição se encontra no Apêndice O. Paralelamente, iniciou-se também a preparação da apresentação textual às outras turmas, com recurso ao *Kamishibai*.

Tal como no pré-teste, o pós-teste recorreu exatamente à mesma estrutura de microtarefa digital, garantindo a comparabilidade dos desempenhos entre os dois momentos avaliativos.

Figura 8

Grelha de avaliação da produção escrita da sessão de avaliação (pós-teste).

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA												
SESSÃO DE AVALIAÇÃO												
PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO												
GRUPOS DE TRABALHO		MACROESTRUTURA					MICROESTRUTURA					Nível de Desempenho
		Tema e Pertinência da Informação	Estrutura e Organização	Desenvolvimento e Aprofundamento das ideias	Adequação ao texto literário	TOTAL	Coesão	Morfologia, Sintaxe e Pontuação	Repertório vocabular	Ortografia	TOTAL	TOTAL
GRUPO A	Texto inicial	3	3	3	3	3,0	3	3	3	3	3,0	3,0
	Texto final	4	4	4	4	4,0	4	4	4	4	4,0	4,0
GRUPO B	Texto inicial	4	3	4	4	3,8	4	4	4	4	4,0	3,9
	Texto final	5	4	4	5	4,5	4	5	5	4	4,5	4,5
GRUPO C	Texto inicial	4	4	4	4	4,0	4	4	5	5	4,5	4,2
	Texto final	5	4	4	4	4,3	5	5	5	5	5,0	4,6
GRUPO D	Texto inicial	4	3	4	3	3,5	4	4	4	4	4,0	3,7
	Texto final	5	4	5	4	4,5	4	5	4	5	4,5	4,5
GRUPO E	Texto inicial	4	4	3	4	3,8	4	3	4	5	4,0	3,9
	Texto final	4	5	4	5	4,5	5	4	5	5	4,8	4,6

A análise detalhada da grelha de avaliação do pós-teste permitiu identificar os parâmetros em que os grupos registaram maiores progressos, aqueles em que se mantiveram estáveis e os que evidenciaram evolução parcial, fornecendo um retrato claro do desenvolvimento das competências de escrita ao longo das sessões de intervenção. No que concerne à macroestrutura, o Grupo A evoluiu em todos os parâmetros; o Grupo B melhorou em todos, exceto no desenvolvimento e aprofundamento de ideias; o Grupo C apresentou progressos no tema e pertinência da informação; o Grupo D registou evolução em todos os parâmetros; e o Grupo E evoluiu em todos, exceto no tema e pertinência da informação. Relativamente à microestrutura, o Grupo A evidenciou melhorias em todos os parâmetros; o Grupo B progrediu na morfologia, sintaxe e pontuação, bem como no repertório vocabular; o Grupo C evoluiu na coesão e na morfologia, sintaxe e pontuação, mantendo níveis máximos nos restantes parâmetros; o Grupo D registou progressos na morfologia, sintaxe e pontuação, bem como na ortografia; e o Grupo E evoluiu em todos os parâmetros, exceto na ortografia, pois já se situava no nível máximo.

De uma forma geral, a análise das produções desenvolvidas na sessão de avaliação (pós-teste) evidencia progressos consistentes, tanto ao nível da macroestrutura como da microestrutura textual, quando comparados com os desempenhos observados na sessão de diagnóstico (pré-teste). Estes progressos revelam-se ainda mais claros ao considerar a evolução gradual registada ao longo das sessões de intervenção 1, 2 e 3.

Comparando os níveis de desempenho geral entre a sessão de diagnóstico e a sessão de avaliação, verifica-se que houve melhorias muito relevantes logo no texto inicial da sessão de avaliação, que manteve um padrão de desempenho mais sólido no que se refere aos aspetos microestruturais — nomeadamente na ortografia, repertório vocabular e morfologia, sintaxe e pontuação —, mas evidenciando também, agora, um desempenho inicial muito mais positivo nos parâmetros macroestruturais. Esta evolução da estrutura global dos textos — organização, estrutura e progressão textual — revela-se particularmente expressiva quando se compararam os textos iniciais de ambas as sessões, destacando-se o uma maior capacidade de estruturação e de organização da narrativa.

Embora a versão inicial dos textos desta sessão continuasse a apresentar melhor desempenho na microestrutura, a evolução observada nos textos finais foi claramente mais equilibrada entre os dois níveis de análise. Com base na análise de dados, é possível afirmar que se verificaram melhorias significativas na estruturação global dos textos, na organização e encadeamento das ideias e na progressão narrativa: o que demonstra uma consolidação efetiva das competências de revisão e reescrita. Esta constatação permite inferir que, tal como defende Santana (2007), o trabalho de revisão colaborativa e sistemática contribui para atuar simultaneamente sobre a microestrutura e a macroestrutura do texto, favorecendo a coesão e a coerência, ao mesmo tempo que promove a reflexão dos alunos sobre o seu conhecimento implícito da língua.

Todos os grupos demonstraram, nos critérios usados para o aperfeiçoamento textual, um percurso de evolução muito significativo, ancorado na utilização das estratégias trabalhadas nas sessões de intervenção. Quatro grupos (A, C, D e E) indicaram que o preenchimento do quadro apreciativo, juntamente com a aplicação dos respetivos códigos de revisão, foi a ferramenta que mais os ajudou a identificar e corrigir erros, como ilustra a afirmação do grupo A: "ajudava-nos a perceber melhor o que nós erramos para melhorarmos a história". Os elementos do Grupo C salientaram que preferiram esta estratégia, porque "permitiu pensar em mais pormenor no que podemos melhorar e, assim, ir buscar às outras estratégias (...) aquilo de que precisamos para melhorar o nosso texto".

Verificou-se, ainda, que a maioria dos grupos (A, C, D e E), após eleger o quadro apreciativo como principal estratégia de revisão, o combinou com outras ferramentas,

nomeadamente os tópicos orientadores, os cartões estruturantes e o quadro dos conectores discursivos, de forma a aprimorar o seu texto final. O Grupo B também combinou estratégias, utilizando os cartões estruturantes e os códigos de revisão previamente apreendidos. Tal flexibilidade na utilização das estratégias reflete a capacidade de reflexão crítica sobre o próprio processo de escrita e revisão: um dos objetivos centrais desta intervenção pedagógica.

A preocupação com a estrutura textual — introdução, desenvolvimento e conclusão — foi também notória dado que três dos grupos (B, D e E) aplicaram a técnica de rodear cada uma das partes do texto, de modo a poder analisar, reorganizar e aperfeiçoar cada secção de forma mais eficaz. Esta capacidade de selecionar e tirar partido das diferentes estratégias construídas e disponibilizadas pela professora é um indício claro de trabalho reflexivo e metacognitivo e corrobora o pensamento de Cassany (1993), para quem o papel do professor vai muito além de respeitar as características individuais de cada aluno, sendo também fundamental promover a autonomia e a responsabilidade, de acordo com a personalidade e o perfil cognitivo de cada um. Para tal, é essencial oferecer uma variedade de técnicas, recursos e exercícios, permitindo que os alunos escolham as ferramentas de escrita que melhor se adequam ao seu estilo.

De forma sintética, pode-se afirmar que a comparação entre a sessão de diagnóstico e a sessão de avaliação evidencia uma evolução muito positiva na produção textual dos alunos. Esta evolução foi gradual e sustentada, fruto do trabalho desenvolvido nas sessões de intervenção e manifesta-se não só na melhoria da qualidade dos índices da microestrutura textual, mas sobretudo no reforço da macroestrutura — aspeto que mais fragilidades apresentava inicialmente. O maior equilíbrio entre os dois níveis de análise no texto final da avaliação reflete a aquisição de competências efetivas de revisão e de reescrita, consolidando práticas de escrita reflexiva e consciente, o que demonstra a eficácia das estratégias propostas ao longo do percurso de intervenção.

2.2.3. FOCUS GROUP: A VOZ DOS ALUNOS

Com o intuito de compreender de forma mais aprofundada a perceção dos alunos relativamente ao projeto de escrita e revisão textual, foi realizado um *focus group*, no final da sessão de avaliação (ver Apêndice R). Procurou-se compreender, através das respostas do

grupo de estudantes, o impacto que o projeto teve na forma como encaram a escrita e a revisão, bem como identificar as estratégias mais valorizadas e os principais desafios sentidos.

A sessão decorreu em grupo-turma, sendo dada a palavra a cada grupo de trabalho para responder a todas as questões propostas. As respostas foram registadas em áudio e transcritas posteriormente para um documento *Word* (ver Apêndice S). A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa, em linha com os restantes capítulos da dissertação.

O guião do *focus group* estruturou-se em quatro eixos principais: (i) perceção geral sobre o projeto; (ii) trabalho colaborativo na revisão; (iii) estratégias usadas e práticas desenvolvidas; (iv) impacto percebido na melhoria da escrita.

De acordo com a estrutura enunciada, foram colocadas à turma onze questões abertas (ver Apêndice R), permitindo a enunciação de respostas espontâneas, com base nas experiências vividas pelos alunos ao longo do projeto. Os dados recolhidos no grupo focal irão ser apresentados de seguida conforme os eixos estruturantes delineados.

- **Perceção geral sobre o projeto**

A análise das respostas recolhidas no *focus group* evidencia um elevado grau de envolvimento e motivação por parte dos alunos na participação no projeto de escrita e revisão colaborativa. Todos os grupos manifestaram entusiasmo pela experiência, valorizando especialmente a possibilidade de trabalharem em conjunto e de acompanharem, de forma visível, a melhoria dos seus textos. A dimensão colaborativa do projeto surgiu, assim, como um elemento central para o envolvimento dos estudantes, como se verifica na afirmação: “Porque trabalhamos em grupo e foi divertido”. Além do aspeto lúdico e cooperativo, os alunos demonstraram consciência do progresso realizado ao longo das sessões, reconhecendo o impacto do projeto na sua aprendizagem. Um aluno referiu que “Aos poucos fomos melhorando a escrita dos nossos textos”, enquanto outro sintetizou essa evolução afirmando: “Aprendemos a escrever melhor”. Estes testemunhos indicam uma apropriação gradual do processo de escrita, entendida como percurso de desenvolvimento e aperfeiçoamento, e não apenas como tarefa pontual ou produto final.

No que respeita às práticas de revisão anteriores à implementação do projeto, os discursos dos alunos revelaram uma abordagem bastante limitada e pouco sistematizada. Apesar de existirem tópicos ou orientações para melhoria textual, estes não eram mobilizados de forma eficaz ou consistente. A este respeito, um aluno expressou essa realidade de forma clara: “Apesar de termos os tópicos para melhorar o texto, nós não melhorávamos assim muito”. Esta constatação é reforçada por outra observação que aponta para a falta de hábito e de empenho na revisão: “Não revíamos os textos, porque tínhamos preguiça de revê-los”.

A intervenção pedagógica permitiu, no entanto, transformar estas representações e práticas. Os alunos passaram a reconhecer a importância da revisão textual como parte integrante do processo de escrita e, mais do que isso, identificaram estratégias específicas que lhes permitiram melhorar as suas produções. Como afirmou um dos participantes: “Com este projeto conseguimos evoluir e, com isto agora, conseguimos ter estratégias avançadas”. Este testemunho revela não só a perceção de progresso individual e coletivo, mas também a aquisição de uma atitude mais crítica e autónoma face ao ato de escrever e reescrever.

- **Trabalho colaborativo na revisão**

As respostas dos alunos às questões relacionadas com o trabalho colaborativo evidenciam uma perceção globalmente positiva da experiência de rever textos em grupo, embora esta tenha sido acompanhada por desafios significativos, sobretudo nas fases iniciais do projeto. Todos os grupos salientaram que foi “divertido trabalhar em grupo”, valorizando a dimensão social da escrita e a partilha de ideias no processo de revisão.

No entanto, essa experiência não foi isenta de dificuldades, especialmente no que diz respeito à articulação e negociação entre os elementos do grupo. Vários alunos reconheceram que o início do trabalho colaborativo foi desafiante, quer pela falta de hábitos de cooperação quer pela dificuldade em escutar e integrar diferentes pontos de vista. Um aluno afirmou que foi “um bocadinho difícil, mas ao longo do tempo conseguimos melhorar e trabalhar em conjunto”, apontando para uma evolução progressiva na capacidade de colaborar. Esta ideia é reforçada por um seu colega que disse o seguinte: “Um bocadinho difícil no início porque ninguém colaborava na revisão”, revelando a inexistência de uma cultura prévia de revisão partilhada. Outro aluno referiu: “Desafiante, mas conseguimos e habituámo-nos ao longo do

tempo”, destacando a adaptação gradual às exigências da colaboração. A percepção de esforço e superação esteve igualmente presente nos discursos, como exemplifica a afirmação: “Esforçámo-nos muito para conseguir melhorar a nossa revisão”. No que respeita às dificuldades sentidas no processo, todos os grupos destacaram a complexidade de chegar a consenso após a troca de opiniões. Os alunos identificaram como maior obstáculo “discutir as opiniões para rever o texto” e “não conseguíamos ouvir as opiniões de todos”, evidenciando tensões associadas à escuta ativa e à negociação.

A organização das ideias também foi referida como um desafio relevante e sintetiza a dificuldade de articular as contribuições individuais numa proposta coletiva coerente. Apesar desses constrangimentos, os alunos também reconheceram ganhos evidentes no trabalho colaborativo. Referiram que, mesmo perante as dificuldades, conseguiram “melhorar, pois estavam a trabalhar em grupo”, beneficiando da multiplicidade de olhares para identificar “o que estava mal e que precisava de ser revisto”, o que contribuiu diretamente para o “desenvolvimento do texto”. Esta percepção de eficácia na revisão conjunta revela a construção de competências de escrita e de interação cooperativa, desenvolvidas ao longo do projeto. Quanto às estratégias utilizadas para ultrapassar os momentos mais desafiadores, os alunos referiram diferentes formas de negociação e compromisso. Um dos grupos destacou que conseguiram avançar “fazendo votação”, optando por uma solução democrática face à divergência de opiniões. Outros referiram que procuraram “trabalhar em grupo para chegar a uma ideia única” ou “tentar chegar a um acordo”, o que demonstra um esforço consciente para gerir o conflito de forma construtiva, promovendo o diálogo e a escuta mútua como pilares do trabalho coletivo.

Em síntese, a escrita colaborativa revelou-se uma dimensão pedagógica valiosa, ao permitir não só a melhoria dos textos, mas também o desenvolvimento de competências sociais e de autorregulação nesta turma. A evolução das atitudes face ao trabalho em grupo, bem como a capacidade de superar os desafios inerentes ao processo de revisão partilhada, evidencia o potencial da escrita colaborativa como prática formativa, promotora de responsabilidade, escuta e pensamento crítico entre pares.

- **Estratégias usadas e práticas desenvolvidas**

A análise das respostas relativas às estratégias e práticas de revisão utilizadas ao longo do projeto revela uma evolução significativa na forma como os alunos passaram a encarar o processo de reescrita. As representações iniciais mostram alguma diversidade: enquanto dois grupos afirmaram que, ao reverem os textos, pensavam sobretudo na “história como um todo” e que “não nos importávamos com as palavras”, a maioria demonstrou uma atenção mais localizada, centrando-se em aspetos de correção lexical e de repetição, uma vez que referiram que se focaram mais nas “frases e nas palavras” e tiveram o cuidado de “não repetir as palavras”. Esta diferença evidencia distintos níveis de consciência metatextual, sugerindo que alguns alunos já haviam desenvolvido uma visão mais holística do texto, enquanto outros se encontravam ainda numa fase de atenção fragmentada.

Relativamente às estratégias mobilizadas para melhorar a organização e o interesse dos textos, todos os grupos referiram o recurso às orientações fornecidas pela professora, com base nas ferramentas de apoio criadas durante o projeto. De forma unânime, reconheceram que consultaram “o que dizia nos papéis que a professora deu”, revelando uma apropriação efetiva das estratégias de revisão previamente construídas e disponibilizadas. Estes materiais funcionaram como guias estruturantes do processo, permitindo aos alunos interiorizar os critérios e procedimentos que antes lhes eram pouco claros.

No que diz respeito à avaliação da qualidade do texto e à decisão sobre quando este estaria concluído e bem escrito, os alunos revelaram práticas e perceções diversificadas, mas orientadas por uma lógica de colaboração e múltiplas leituras. Houve quem referisse que “cada um leu uma parte do texto e depois trocávamos [*sic*] para conseguir concluir se estava pronto e bem escrito”, evidenciando uma estratégia de revisão cruzada, sustentada na escuta e validação entre pares. Outros afirmaram que “revíamos três vezes todos os parágrafos que tínhamos escrito”, revelando uma abordagem metódica e sistemática à reescrita. Esta postura foi também reforçada pela utilização consciente das ferramentas que aprenderam, como salientaram alguns alunos: “foi a partir das técnicas de revisão e colaborámos [*sic*] entre nós para facilitar a nossa revisão” e “revendo-o muitas vezes, olhando para as técnicas de revisão”. As declarações dos alunos demonstram a incorporação efetiva das técnicas de revisão como suporte à tomada de decisões sobre o texto final.

Quanto às estratégias mais valorizadas, todos os alunos destacaram o quadro apreciativo como a ferramenta de revisão mais útil. Embora tenham manifestado apreço por outras estratégias — “nós gostamos de todas, mas usamos mais a do quadro apreciativo” ou “gostamos mais dos cartões coloridos, mas a mais útil foi a do quadro apreciativo” —, esta destacou-se pelo impacto direto na melhoria dos textos e no desenvolvimento de uma atitude mais reflexiva. O quadro apreciativo exigia que os alunos identificassem aspetos positivos, elementos a melhorar e propostas de reescrita, sendo precedido por uma fase de marcação do texto com cores diferentes para cada parágrafo e pela aplicação de códigos de revisão. Esta sequência de atividades promovia uma atenção simultânea a parâmetros da macroestrutura e da microestrutura, o que favoreceu uma leitura mais analítica e crítica dos textos produzidos, assim como o desenvolvimento da reflexão metalinguística. As justificações dadas pelos alunos ilustram o impacto desta ferramenta: “ajudou a melhorar o texto, porque tinha mais coisas”, “ajudou a perceber melhor as técnicas de revisões [sic], o que nos vai ajudar também a melhorar os textos individuais”, “tinha códigos de revisão que nos ajudou [sic] muito a rever” e “ajudou a rever o texto e a não nos esquecermos para [sic] depois melhorar [sic] o outro texto”. Um aluno sintetizou a utilidade do quadro ao referir que “tem muitas estratégias dentro [sic], o que nos ajuda muito a melhorar a revisão”. Estes testemunhos revelam que esta estratégia não só guiou o processo de revisão, como também promoveu uma reflexão mais profunda sobre o texto inicial, estimulando nos alunos uma maior consciência sobre o que significa escrever, rever e reescrever.

Em suma, os dados recolhidos mostram uma apropriação progressiva e significativa das práticas de revisão, suportada por ferramentas pedagógicas claras e adaptadas ao nível etário dos alunos. A combinação entre estrutura, orientação docente e prática colaborativa contribuiu para que os alunos desenvolvessem uma atitude crítica, autónoma e fundamentada perante os seus próprios textos.

- **Impacto percebido na melhoria da escrita**

As percepções dos alunos relativamente ao impacto do projeto no desenvolvimento das suas competências de escrita revelam um sentimento generalizado de progresso. Todos os grupos reconheceram que, após a experiência vivida, sentiram que escreviam melhor. Este progresso foi justificado, primeiramente, pelo aumento da prática e pela familiarização com o

processo de reescrita: “já fizemos mais textos, temos mais experiência” e “já estamos habituados a fazer histórias melhores e interessantes”. A repetição do ciclo de escrita e reescrita, com orientação e critérios definidos, permitiu que os alunos desenvolvessem um maior domínio sobre o que implica melhorar um texto e torná-lo mais eficaz.

Os alunos sinalizaram ainda, de forma clara, o papel das estratégias de revisão na melhoria dos seus textos: “aprendemos mais coisas para ajudar a melhorar os textos”, “as estratégias ajudaram muito na revisão” e “porque desenvolvemos melhor o nosso texto e mudamos a organização do nosso texto”. Estas declarações demonstram que o projeto promoveu não apenas o hábito de escrever, mas, sobretudo, a reflexão crítica sobre o próprio texto, estimulando intervenções mais conscientes e fundamentadas. Relativamente ao impacto direto da revisão na qualidade dos textos, todos os grupos consideraram que esta os ajudou a torná-los mais estruturados e interessantes. Os grupos de trabalho relataram, também, uma maior atenção aos aspetos corretos e incorretos, como refletem estas afirmações: “na revisão nós conseguíamos aperceber de mais coisas corretas e erradas”, “com as estratégias tínhamos de prestar mais atenção e conseguíamos detetar mais erros”. Referiram ainda o uso mais intencional da linguagem e o cuidado na formulação das frases (“quando estivemos a fazer o desenvolvimento tivemos de usar mais adjetivos, melhorar frases sem sentido e (...) desenvolver um bocado mais o nosso texto”), bem como a identificação e correção de aspetos como a “ortografia”, a “caracterização das personagens” e a “descrição do local”. Estas evidências mostram que a reescrita passou a ser entendida como um processo ativo de melhoria textual.

No que toca à aprendizagem sobre como melhorar um texto após a sua produção inicial, todos os grupos demonstraram ter desenvolvido uma nova postura face à revisão. Afirmaram, por exemplo, que passaram a “rever sempre o nosso texto, ter atenção aos momentos de diálogo e se nós temos frases ou palavras repetitivas [sic]” e a “fazer uma revisão mais elaborada, tentando não repetir palavras”. Salientaram, ainda, o recurso às técnicas de revisão, a “atenção ao número mínimo de palavras” e aos “tópicos orientadores”, bem como a importância de “organizar melhor as ideias” e “fazer um texto mais expressivo”.

Em suma, o projeto proporcionou um espaço onde os alunos passaram a encarar a escrita como um processo contínuo, que inclui necessariamente a reescrita e a melhoria sucessiva do

texto. A consciência adquirida sobre este processo evidenciou-se no seu discurso e nas práticas descritas, revelando um avanço importante no desenvolvimento de competências autorreguladas de escrita.

A análise das respostas recolhidas nos *focus group* mostra que a participação no projeto contribuiu significativamente para o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos sobre o processo de escrita, com especial destaque para a reescrita e a revisão textual. Os dados revelam uma evolução na forma como os alunos compreendem o texto como um objeto passível de transformação, reforçando a ideia de que a escrita não é um produto final, mas um processo contínuo e recursivo (Graves, 1983; Calkins, 1994). O trabalho colaborativo, apesar de inicialmente desafiante, foi percebido como um fator de motivação e aprendizagem, permitindo a partilha de ideias e o confronto construtivo de opiniões, em linha com as propostas de Camps (2003), que defende que a interação entre pares pode potenciar práticas de revisão mais conscientes e significativas. A utilização de estratégias estruturadas, como o quadro apreciativo, favoreceu uma análise aprofundada do texto, levando os alunos a refletirem tanto sobre a macroestrutura quanto sobre a microestrutura do texto. De forma geral, os discursos apontam para a apropriação progressiva de práticas de revisão mais autónomas, sistemáticas e fundamentadas, o que, segundo Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004), constitui um passo essencial para o desenvolvimento da competência escrita nos primeiros anos de escolaridade.

2.3. REFLEXÃO FINAL PARA UMA VISÃO INTEGRADA DO PROJETO

O presente projeto de intervenção procurou contribuir para o desenvolvimento de competências de revisão e reescrita em alunos do 4.º ano de escolaridade, com recurso à complementaridade entre ferramentas digitais e físicas. Partiu-se da constatação de que a revisão textual, apesar de essencial para uma construção textual consciente e eficaz, é frequentemente desvalorizada no ensino. O percurso desenvolvido ao longo das sessões revelou-se, por isso, fundamental para aprofundar a compreensão sobre o modo como os alunos pensam, estruturam e transformam os seus textos.

As evidências recolhidas ao longo das diferentes sessões — diagnóstico, intervenção e avaliação — permitiram observar uma evolução gradual, mas consistente, nas capacidades dos alunos para refletirem sobre o texto, identificarem problemas e aplicarem estratégias de melhoria. A análise comparativa entre a sessão de diagnóstico e a sessão de avaliação revelou melhorias significativas nos textos produzidos pelos alunos, sendo de destacar que, embora os textos iniciais tenham, ao longo das sessões, demonstrado um desempenho globalmente mais forte ao nível da microestrutura (em aspetos como a ortografia e a pontuação), foi no âmbito da macroestrutura que se verificou o maior progresso nas versões revistas, nomeadamente na estrutura e organização textual, no desenvolvimento e aprofundamento das ideias e na adequação às características do texto literário. Este dado evidencia não só um maior domínio das estruturas narrativas, como também uma crescente consciência da importância de pensar o texto como um todo.

De facto, ao envolver os alunos em práticas regulares de revisão e escrita colaborativa, foi possível contribuir para a construção de uma verdadeira atitude metatextual. Tal como afirma Rocha (1999), citada por Santana (2007), quando os alunos são motivados para o exercício da revisão, desenvolvem gradualmente a consciência metatextual que lhes permite detetar problemas e selecionar estratégias de melhoria do texto.

A par disso, os modelos de revisão defendidos por Fayol (1997) e Hayes (1998), também citados por Santana (2007), reforçam esta ideia, mostrando que a leitura crítica do texto desencadeia modificações conscientes, promovendo aprendizagens mais profundas.

Como se crê ter ficado claro, o desenvolvimento da escrita colaborativa foi outro aspecto central deste projeto. Escrever em grupo implicou, para os alunos, confrontar ideias, negociar soluções e partilhar responsabilidades na construção de um texto comum. Como afirmam Herrmann (1989, citado por Alves, 2005) e Gomes (2006), ao escreverem em conjunto, os alunos recebem um retorno mais imediato sobre as suas decisões textuais, o que favorece a revisão e a melhoria do texto. Essa interação exige argumentação, escuta ativa e capacidade de tomar decisões em conjunto, potenciando não apenas a aprendizagem individual, mas também a construção coletiva do conhecimento (Barbeiro 2001).

Neste contexto, a diversidade de estratégias disponibilizadas — como o quadro apreciativo com códigos de revisão, os cartões estruturantes, os tópicos orientadores e o quadro dos conectores discursivos — funcionou como apoio diferenciador e promotor da autonomia, permitindo a cada grupo escolher e articular os instrumentos que melhor respondiam às suas necessidades e estilos de aprendizagem. Como refere Cassany (1993), o papel do professor passa por dar a conhecer aos alunos múltiplas ferramentas e contextos de escrita, para que eles encontrem aquelas com que mais se identificam.

A análise dos dados demonstrou ainda que o envolvimento dos elementos da turma foi favorecido pelo carácter dinâmico, tecnológico e criativo das tarefas propostas, contribuindo para o cumprimento dos objetivos definidos neste estudo, nomeadamente no que respeita ao desenvolvimento de práticas de revisão colaborativa e à melhoria da qualidade dos textos.

A utilização de ferramentas digitais como o *Freeform* e o *Pages*, através do *iPad*, revelou-se particularmente eficaz para tornar o processo de escrita e reescrita mais acessível, motivador e colaborativo, aproximando a revisão textual do universo experiencial e digital dos alunos. Para além do exposto, o uso intencional de ferramentas digitais, esteve em consonância com uma abordagem pedagógica centrada na exploração criativa da linguagem e no desenvolvimento da autonomia dos alunos enquanto autores. Tal como já se indicou, ferramentas como o *Freeform* foram utilizadas para a realização de desenhos digitais, tanto

nas sessões de diagnóstico como nas sessões de avaliação, assumindo especial relevo na criação das ilustrações para a apresentação final em *kamishibai*. Estes registos visuais permitiram ampliar o campo expressivo da escrita e evidenciar a articulação entre texto e imagem no processo de construção narrativa. Por seu turno, a aplicação *Pages* foi igualmente integrada de forma pedagógica para a realização da microtarefa digital, que assumiu a função de pré-teste e pós-teste. Nesta atividade, os alunos mobilizaram múltiplas funcionalidades digitais — desde a escrita com *Apple Pencil* até à manipulação de imagens e registos de áudio — num ambiente de trabalho colaborativo. Esta abordagem tecnológica, para além de potenciar a motivação e o envolvimento dos alunos, permitiu diversificar as formas de produção escrita e de revisão, tornando o processo mais significativo e ajustado aos seus contextos de literacia digital.

As tecnologias digitais, neste projeto, não foram apenas ferramentas auxiliares, mas atuaram como mediadoras ativas de aprendizagem. Como sublinha Fåhræus (2001), quando integradas de forma crítica e intencional, as tecnologias podem promover ambientes de aprendizagem colaborativos, sustentados na partilha de responsabilidades, na comunicação entre pares e na construção conjunta de conhecimento. A sua utilização neste projeto reforçou o papel da escrita como processo — e não apenas como produto final — e contribuiu para a valorização da revisão como prática reflexiva, criativa e formadora de escritores mais autónomos e conscientes.

O momento final do projeto — a apresentação das histórias aos grupos do pré-escolar com recurso ao *kamishibai* — foi particularmente marcante. Este momento não só reforçou a dimensão comunicativa e social da escrita, como constituiu um importante exercício de responsabilidade, envolvimento e reconhecimento do trabalho realizado. A partilha entre ciclos (1.º CEB e educação pré-escolar) promoveu a interação entre alunos de diferentes idades e consolidou a ideia de que escrever é comunicar com os outros, num processo autêntico e com significado. As histórias, criadas e revistas em regime colaborativo na sessão de avaliação, foram apresentadas como parte integrante do projeto anual “Contos a várias mãos”, pois, tal como defende Anna Camps (2003), quando a escrita está integrada em projetos com finalidade real, os alunos percebem a sua utilidade e implicam-se mais ativamente nas tarefas. Neste contexto, o uso do *Kamishibai*, pelas suas características visuais

e performativas, revelou-se um instrumento altamente motivador, não apenas pelo caráter lúdico e expressivo da ferramenta, mas também por implicar uma forte dimensão estética e colaborativa. A integração de competências — linguísticas, artísticas, tecnológicas e sociais — permitiu trabalhar de forma articulada diversas áreas do currículo, num ambiente de cooperação, criatividade e compromisso. Como referem Malika Pedley e Anna Stevanato (2018), os projetos com recurso ao *kamishibai* permitem desenvolver competências transversais ao currículo e essenciais no âmbito escolar e social.¹

Esta visão integrada do projeto mostra, assim, que o processo de escrita pode e deve ser encarado como um espaço de construção partilhada, reflexão e criatividade, desde que apoiado por práticas pedagógicas intencionais e mediadas por instrumentos eficazes. Neste sentido, o papel do professor, como lembra Cassany (1993), deve ser o de um facilitador que oferece técnicas e recursos diversificados, respeitando os diferentes estilos e perfis cognitivos dos alunos, promovendo progressivamente a sua autonomia.

A resposta dos alunos, recolhida posteriormente no *focus group*, reforçou a importância do projeto como experiência formativa marcante. As suas vozes revelaram não apenas um maior conhecimento sobre as estratégias de revisão, mas também uma perceção mais positiva sobre a escrita, assumida agora como processo passível de melhoria contínua e como meio de expressão pessoal e coletiva. Tal como refere Carvalho (2003), esta dimensão autorregulatória da escrita é desenvolvida quando o aluno compreende que o texto não é um produto fechado, mas um campo de possibilidades abertas à intervenção consciente.

Pierre Bach (2001) acrescenta que envolver os alunos na produção de textos significativos e motivadores potencia a aprendizagem, reforça a autonomia e contribui para uma maior satisfação pessoal no processo de escrita. Assim, integrar o prazer da escrita como elemento pedagógico torna a experiência de revisão e reescrita mais envolvente e relevante

¹ Nos anexos desta dissertação incluem-se as ilustrações digitais produzidas por cada grupo de trabalho (Ver Apêndice P), bem como registos fotográficos das apresentações finais (ver Apêndice Q), como forma de documentar o processo e valorizar a autoria dos alunos.

para os alunos, promovendo uma relação positiva com a literatura e com o próprio desenvolvimento textual.

Em suma, a experiência vivida através deste projeto demonstrou que os alunos são capazes de rever e melhorar significativamente os seus textos, quando envolvidos num processo pedagógico estruturado, significativo e colaborativo. A progressão observada nas produções textuais e nas atitudes face à escrita e à reescrita reforça a ideia de que com práticas intencionais, colaborativas e bem fundamentadas, a escrita pode ser não apenas ensinada, mas verdadeiramente vivida. No projeto levado a cabo, o grau de envolvimento dos alunos foi tal que, de forma espontânea, estes expressaram o desejo de criar um livro digital coletivo, que reunisse todas as histórias apresentadas em *kamishibai*, bem como as ilustrações criadas por cada grupo. Esta proposta partiu da sua perceção de autoria real e plena sobre os textos e imagens produzidos. Um dos alunos do Grupo C sintetizou essa vivência de forma particularmente marcante, ao afirmar que: “nós fomos autores e ilustradores e outras coisas a ver com escrita [*sic*].” Esta frase encerra, com simplicidade e profundidade, a essência do projeto: uma experiência autêntica de escrita e reescrita, de envolvimento estético e narrativo, onde os alunos se reconheceram como sujeitos do processo.²

Este projeto evidencia que práticas estruturadas de revisão e escrita colaborativa, apoiadas em estratégias pedagogicamente motivadoras e informadas, favorecem não só a competência textual, mas também a autonomia e o envolvimento ativo dos alunos, reforçando o papel da escrita como uma prática social, reflexiva e criativa.

² O livro digital encontra-se disponível nos anexos, através do link indicado (ver Apêndice T).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender o contributo da revisão de textos para o desenvolvimento da escrita colaborativa de intenção literária no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com particular ênfase no grupo da amostra. Como tal, o projeto de intervenção pedagógica centrou-se na implementação da revisão textual, tanto com recursos físicos como digitais, associada à escrita colaborativa, e procurou analisar como essas práticas podem melhorar as competências de escrita dos alunos. Deste modo, a questão orientadora que guiou o estudo apresentado nestas páginas foi a seguinte: qual o contributo da revisão de textos para o desenvolvimento da escrita colaborativa de intenção literária, no grupo da amostra?

Através da análise das sessões de diagnóstico, de intervenção e de avaliação, foi possível observar a evolução dos alunos ao longo do processo e verificar como a revisão de textos, enquanto prática sistemática, contribuiu para a melhoria da qualidade dos textos produzidos, tanto ao nível da microestrutura (ortografia, pontuação, vocabulário, coesão) quanto da macroestrutura (organização discursiva, aprofundamento e adequação de ideias e estrutura narrativa). Na sessão de diagnóstico, verificou-se que, embora os alunos apresentassem alguma familiaridade com critérios de revisão, sobretudo ao nível da microestrutura, não conseguiram aplicá-los de forma eficaz nos textos finais. Persistiam dificuldades na macroestrutura, nomeadamente na organização do texto, no desenvolvimento das ideias e na estruturação da narrativa.

Essa evolução corroborou a importância da revisão como um processo contínuo e recursivo de aprendizagem, como defendido por autores como Niza *et al.* (2011), os quais destacam que rever e escrever são atividades complexas que envolvem múltiplas etapas, ocorrendo de forma não linear.

O primeiro objetivo geral do estudo foi analisar de que forma a prática da revisão de textos contribuiu para o aperfeiçoamento das competências de escrita dos alunos do grupo da amostra. A revisão constante e colaborativa, acompanhada do uso de estratégias de reflexão como os tópicos orientadores, o quadro apreciativo, os códigos de revisão e os cartões

estruturantes, teve um impacto significativo nas competências de escrita dos alunos. A prática da revisão contribuiu para uma melhoria tanto dos aspetos microestruturais quanto dos macroestruturais, permitindo que os alunos se tornassem mais conscientes do processo de escrita e das escolhas linguísticas inerentes à construção de um texto literário.

O segundo objetivo geral, que se referia à identificação das estratégias de revisão mais eficazes para o desenvolvimento da escrita de intenção literária, foi plenamente concretizado. Durante o processo de intervenção, foram implementadas diversas estratégias de revisão que articularam o uso de recursos físicos e digitais, nomeadamente os tópicos orientadores, complementados pelo quadro dos conectores discursivos, o quadro apreciativo com os respetivos códigos de revisão e os cartões estruturantes. Cada uma dessas estratégias desempenhou um papel importante, sendo reutilizadas de forma autónoma, intencional e complementar pelos alunos aos longo das diferentes sessões. Isso reflete a adequação pedagógica e a eficácia das abordagens adotadas, permitindo que os alunos as aplicassem conforme as necessidades específicas de cada momento do processo de revisão.

No entanto, segundo os próprios alunos, a estratégia que mais se destacou foi o quadro apreciativo. Essa ferramenta foi considerada a mais útil, porque permitiu uma reflexão mais profunda e sistemática sobre os textos, tanto no que diz respeito à microestrutura quanto à macroestrutura. O quadro apreciativo facilitou a realização de uma análise mais detalhada e crítica dos textos, promovendo não apenas uma revisão técnica, mas também uma reflexão sobre a intencionalidade literária do texto, alinhando-se com os pressupostos enunciados por Cassany (1993), que vê a revisão como uma prática de reflexão sobre o processo de escrita e de autonomia no desenvolvimento da escrita.

Além disso, conforme destacado na secção anterior do documento a utilização de ferramentas digitais, associada à escrita e à revisão colaborativa, reforçou o potencial motivador e a comunicação eficaz, conforme destacado por Fåhræus (2001). O uso de tecnologias digitais em contexto colaborativo foi crucial para aumentar o envolvimento dos alunos, dado que facilitou a partilha de ideias e a negociação de estratégias durante o processo de escrita e revisão.

Em relação aos objetivos específicos, o projeto demonstrou que os percursos de revisão colaborativa — que integraram tanto a macroestrutura quanto a microestrutura dos textos — foram fundamentais para o desenvolvimento da autonomia dos alunos enquanto escritores.³ A análise das versões iniciais e revistas dos textos mostrou que os alunos evoluíram ao longo do tempo, incorporando, de forma progressiva, as reflexões feitas nas sessões anteriores. Esta evolução gradual que foi visível ao longo do projeto, embora mais evidente na macroestrutura, refletiu um processo contínuo de aprendizagem e reescrita, tal como defendido por Inês Sim-Sim (1997), para quem a escrita é sempre um processo de reescrita e reflexão crítica.

Ao longo das diferentes sessões de intervenção, foi possível constatar que, embora os alunos nem sempre conseguissem incorporar de imediato todas as sugestões de melhoria nas versões finais dos seus textos, houve uma incorporação progressiva dessas reflexões nas versões iniciais dos textos que produziam nas intervenções seguintes. Este aspeto do processo de revisão é crucial, pois revela uma aprendizagem contínua e cumulativa, em que os alunos vão consolidando, gradualmente, as estratégias de revisão. Tal desenvolvimento está intimamente ligado à metatextualidade — entendida como a habilidade de refletir criticamente sobre o próprio texto — que, segundo Rocha (1999), citado por Santana (2007), é fundamental para a construção da autonomia do escritor. Essa consciência metatextual permite que os alunos assumam um papel ativo na avaliação e reescrita dos seus textos, indo além da simples correção formal e promovendo uma reescrita significativa e intencional. Este processo de integração e consolidação de aprendizagens é reforçado por Emília Amor (1993), que destaca a importância da "integração, em novas produções, dos mesmos dados" (p.120) e da "integração permanente das aprendizagens em novas produções" (p.121), mostrando como a prática repetida e reflexiva contribui para a construção de competências duradouras. Por outro lado, como defende Cassany (1993), a revisão e a reescrita não devem ser encaradas apenas como uma técnica, mas como parte de um processo mais amplo de autonomia, no

³ Neste ponto, faz-se referência ao objetivo 1 e ao objetivo 2, incluindo os subobjetivos 2.1 (macroestrutura) e 2.2 (microestrutura).

qual o aluno-escritor toma consciência das suas escolhas linguísticas, estruturais e discursivas e das estratégias utilizadas na construção do texto.

Embora os resultados tenham sido positivos, é importante reconhecer as limitações do estudo. A escrita é um processo moroso e recursivo, é, por isso, necessário ter em conta que o tempo disponível para a implementação do projeto foi um fator restritivo. O tempo limitado para cada ciclo de revisão aliado ao ritmo de aprendizagem distinto entre os alunos, teve impacto na profundidade da incorporação das melhorias nos textos. Além disso, a complexidade das reflexões de revisão, particularmente no nível da macroestrutura, exigiu tempo adicional para os alunos compreenderem e aplicarem as sugestões de forma mais eficaz. Por essa razão, a implementação de um projeto semelhante poderia beneficiar de um maior número de sessões que permitissem uma continuidade temporal mais dilatada, o que iria beneficiar e auxiliar os alunos na consolidação das aprendizagens, de forma um pouco mais gradual. Em adição a estes fatores, acrescenta-se que o estudo foi ainda realizado com um grupo limitado de alunos, o que impede a generalização dos resultados a outros contextos. Uma amostra maior com alunos de contextos diversificados poderia trazer resultados mais representativos ao estudo.

Assim, para futuras investigações e intervenções pedagógicas, seria interessante explorar o impacto da revisão de textos, não apenas em grupos colaborativos, mas também o impacto desta fase da escrita na produção e aprendizagem individual. Um estudo que investigue como cada aluno aplica as estratégias de revisão e como isso afeta a sua escrita de forma mais personalizada poderia trazer uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas individuais de aprendizagem da escrita. Além disso, seria relevante estender o tempo de implementação da revisão e utilizar diferentes ferramentas e metodologias para observar se um aumento no tempo de intervenção teria um impacto positivo na qualidade da escrita dos alunos.

Este projeto permitiu afirmar que a prática de revisão textual, associada ao trabalho colaborativo e ao uso de uma ferramenta apelativa – a apresentação final das narrativas em formato de *Kamishibai* - teve um impacto positivo nas competências de escrita dos alunos do grupo da amostra, promovendo melhorias significativas tanto na microestrutura quanto na macroestrutura dos seus textos. As estratégias de revisão utilizadas mostraram-se eficazes

para fomentar a reflexão crítica e a autonomia dos alunos. Por sua vez, a escrita colaborativa proporcionou um ambiente de aprendizagem útil e frutuoso, em que os alunos puderam partilhar ideias, negociar soluções e aprimorar as suas narrativas de forma conjunta. A integração das aprendizagens nas sessões seguintes reflete o progresso contínuo dos alunos, como indicam autores como Fonseca (1992), que salienta a importância da reflexão crítica no processo de escrita.

O estudo aqui descrito e analisado reafirma a relevância da revisão textual como um processo pedagógico essencial para o desenvolvimento da escrita literária, evidenciando a importância de um trabalho colaborativo e contínuo que permita aos alunos interiorizar as estratégias de revisão e aplicar as reflexões de forma progressiva. Assim, o projeto destaca o valor da revisão não apenas como uma etapa técnica, mas como um verdadeiro espaço de aprendizagem crítica e criativa. Este estudo permite, portanto, abrir caminhos e contribuir para a promoção de práticas pedagógicas mais eficazes no desenvolvimento da escrita literária no contexto do 1.º CEB.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *A Investigação naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. ASA.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Ed.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21–30). Porto Editora.
- Alves, P., & Moreira, A. (n.d.). *Escrever em sala de aula: caminhos a seguir*. Universidade de Aveiro, Departamento de Didática e Tecnologia Educativa. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/51127382/propostas-de-escrita>
- Alves, P. D. (2005). *A escrita colaborativa a distância em Inglês Língua Estrangeira* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amirkhiz, Y., Yasin, S., Kamariah, A. B., Baki, R., Arshad, A. S., & Karim, H. (2012). A brief review of theoretical underpinnings, definitions and typical configurations of collaborative writing. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 1(4), 197–204.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do português: Fundamentos e metodologia*. Texto Editores.
- Azevedo, F. (2003). *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto Editora.
- Bach, P. (1993). *O prazer da escrita*. Edições ASA.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalinguística e expressão escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. F. (2001). Profundidades do processo de escrita. *Educação e Comunicação*, 5, pp. 64–76.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva Publicações.
- Berger, G. (2009). A investigação em educação: modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Calkins, L. (1994). *The art of teaching writing*. Heinemann.
- Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In C. Lomas (Ed.), *O valor das palavras (I) – Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 201–222). Edições ASA.
- Camps, A. (2003). *Sequências didáticas para o ensino da língua: da teoria à prática*. Edições Mercado de Letras.
- Carvalho, J. A. (1999). *O ensino da escrita: Da teoria às práticas pedagógicas*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. (2001a). O ensino da escrita. In *CIED – Volume de atas* (pp. 73–92). Universidade do Minho.
- Carvalho, J. A. (2001b). O ensino-aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências. Universidade do Minho, 143–150.

- Carvalho, J. A. (2003). *Escrita: percursos de investigação*. DME/UM.
- Cassany, D. (1993). Os processos de escrita. *Cadernos de Pedagogia*, 216, 82–84.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4th ed.). Routledge.
- Costa, A. L. (2016). No limiar da escrita argumentativa: um estudo exploratório. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (2), 173–203.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). *Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Instituto Superior Politécnico Gaya.
- Denscombe, M. (2003). *The Good Research Guide: for Small-Scale Social Research Projects* (2nd ed.). Open University Press.
- Diringer, D. (1985). *História Mundi: a Escrita* (Livro 1). Verbo.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Edições Mercado de Letras.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Fåhræus, E. R. (2001). Collaborative learning through forum systems: Problems and opportunities. In *Proceedings of Computer Support for Collaborative Learning Conference*. Maastricht, Netherlands.
- Faneca, R. M. (2019). Porquê trabalhar com kamishibais plurilingues numa educação orientada para a diversidade linguística e cultural? In A. Neto Mendes & G. Portugal (Eds.), *Educação, cultura e cidadania das crianças: Livro de atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância & I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação* (pp. 361–376). UA Editora.
- Fonseca, F. I. (1992). A urgência de uma pedagogia da escrita. *Máthesis*, 1, pp. 223–251.

- Gomes, H. S. M. L. (2006). *Reescrita colaborativa: da interação ao reflexo na escrita individual* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro].
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Heinemann.
- Jolibert, J. (1994). *Formando crianças leitoras*. Artmed.
- Kamilala. (2020). *Kamishibai plurilingue: Da criação à execução* [Caderno pedagógico]. Kamilala.
- Latorre, M. (2003). *A investigação-ação e o desenvolvimento de práticas educativas e formativas*. Universidade Aberta.
- Lowry, P. B., Curtis, A., & Lowry, M. R. (2004). *Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice*. *Journal of Business Communication*, 41(1), pp. 66–99.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Português – 1.º ciclo do ensino básico*. Direção-Geral da Educação.
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.
- Moriki, R. H. S., & Franca, V. G. (2017). *Mukashi, mukashi: O kamishibai e a formação de leitores*. *Revista Cerrados*, 25(22), 173–191.

- Murray, M. (1992). *The social context of intervention: Implications for practice*. Oxford University Press.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Escrita: Guião de implementação do programa de Português do ensino básico*. Ministério da Educação.
- Pedley, M., & Stevanato, A. (2018). Le concours kamishibai plurilingue: Un outil innovant pour diffuser l'éveil aux langues. *Éducation et Sociétés Plurilingues*, (45), 43–56.
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1º ciclo do ensino básico*. Areal Editores.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.ª ed.). (J. M. Marques, M. A. Mendes, & M. Carvalho, Trans.) Gradiva.
- Reis, C. (Coord.), Dias, A. P., Cabral, A. T., Silva, E., Viegas, F., Mota, I., Bastos, G., et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Rosa, C., & Soares, J. (1998). Reflectir sobre a linguagem escrita. In *Criar o gosto pela escrita: Formação de professores* (pp. 253–352). Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Sá, C. M., & Mesquita, L. (2020). *Abordagem transversal do ensino e aprendizagem da língua materna e promoção de uma educação para a cidadania global*. Universidade de Aveiro.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita: Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto Editora.
- Silva, M. C. C. P. A. M. da. (2011). *Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância*. Escola Superior de Educação.

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

Sousa, O. C. (2015). *Textos e contextos: Leitura, escrita e cultura letrada*. Media XXI.

Storch, N. (2005). *Collaborative writing: Product, process and students' reflections*. *Journal of Second Language Writing*, 14, 153–173.

Vaughn, S., Schumm, J., & Singub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology* (1st ed.). Sage.

APÊNDICES

Apêndice A – Desenho das sessões do projeto de intervenção

Desenho das sessões do Projeto de Intervenção

Tema do projeto	O papel da revisão de textos de intenção literária no 1.º CEB
Questão de investigação	Qual o contributo da revisão de textos para o desenvolvimento da escrita colaborativa de intenção literária, no grupo da amostra?
Objetivos gerais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar o modo como a prática da revisão contribui para o aperfeiçoamento das competências de escrita dos alunos do grupo da amostra; 2. Identificar estratégias e práticas de revisão textual que mais favorecem o desenvolvimento da escrita de intenção literária, no grupo da amostra;
Objetivos específicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construir percursos de revisão textual colaborativa que contemplem a macroestrutura e microestrutura do texto narrativo para conferir maior autonomia aos alunos; 2. Analisar o impacto da revisão de textos, considerando aspetos da macroestrutura e da microestrutura, na qualidade final dos textos narrativos produzidos em colaboração; <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Examinar o efeito da revisão de textos no desenvolvimento das competências de escrita dos participantes, com foco nas dimensões literária, linguística e reflexiva, subjacentes à macroestrutura; 2.2. Examinar o efeito da revisão de textos no desenvolvimento das competências de escrita dos participantes, com foco nas dimensões linguística e reflexiva, subjacentes à microestrutura.

Número da sessão	Objetivos da sessão	Síntese de tarefas	Materiais
Sessão de diagnóstico: pré-teste (pequeno grupo)	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o nível de competência inicial em escrita; • Identificar dificuldades específicas na escrita; • Delinear as intervenções posteriores, com base nas áreas comprometidas. 	Micro tarefa digital na aplicação <i>Pages</i> do <i>Ipad</i> dos alunos: - revisão do texto narrativo colaborativo (redigido a partir de imagens à escolha), sem qualquer intervenção da professora; - apresentação, pelos alunos, dos critérios usados para aperfeiçoar o texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Material de escrita; • <i>Ipad</i>; • Ferramentas digitais.
Sessão 1 (grupo turma)	<ul style="list-style-type: none"> • Promover práticas de escrita colaborativa; • Desenvolver a capacidade de estruturação textual; • Explicitar técnicas de revisão textual; • Desenvolver competências de aperfeiçoamento textual, 	Revisão do texto narrativo colaborativo, redigido a partir da ferramenta digital <i>Fábrica das Histórias</i> da Aula Digital: - revisão em grupo turma, a partir de uma lista de tópicos orientadores agrupados em macroestrutura e em microestrutura;	<ul style="list-style-type: none"> • Material de escrita; • Lista de tópicos orientadores; • <i>Ipad</i>; • Ferramentas digitais; • Projetor.

	considerando as dimensões literária, linguística e reflexiva.	- reflexão coletiva sobre o processo de revisão.	
Sessão 2 (pequeno grupo)	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade de estruturação textual; • Promover a autonomia e a responsabilidade no processo de (re)escrita; • Desenvolver habilidades de revisão textual; • Aperfeiçoar a análise crítica do texto, mobilizando as dimensões literária, linguística e reflexiva para identificar e corrigir aspetos a melhorar. • Estimular a colaboração focada e orientada para a melhoria textual. 	<p>Revisão textual da antecipação colaborativa da obra “O Gigante Egoísta”, de Óscar Wilde, realizada a partir de <i>flashcards</i> ao estilo da fábrica das histórias:</p> <p>- revisão textual, a partir de um quadro apreciativo com aplicação de códigos de revisão, facultado pela professora;</p> <p>- reescrita, após aperfeiçoamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Material de escrita; • <i>Flashcards</i>; • Obra “O Gigante Egoísta”; • Quadro apreciativo e códigos de revisão.
Sessão 3 (pequeno grupo)	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade de estruturação textual; 	Revisão textual da escrita colaborativa à moda de Andersen, realizada a partir da seleção de 2 ou 3 personagens	<ul style="list-style-type: none"> • Material de escrita;
	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar a compreensão dos elementos narrativos; • Fortalecer a coesão e a coerência textual; • Incentivar o aperfeiçoamento progressivo do texto, considerando as dimensões literária, linguística e reflexiva. 	<p>conhecidas dos contos de Andersen explorados em aula:</p> <p>- revisão textual, a partir de cartões estruturantes disponibilizados pela professora;</p> <p>- reescrita, após o aperfeiçoamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Obra “Contos de Andersen”; • <i>Flashcards</i>; • Cartões de revisão textual.
Sessão de avaliação: pós-teste (pequeno grupo)	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar o progresso na escrita de intenção literária; • Consolidar a compreensão dos elementos narrativos; • Consolidar e avaliar as habilidades de revisão textual adquiridas; • Promover a criatividade e a visualização da narrativa; • Permitir a avaliação formativa e reflexiva da professora. 	<p>Micro tarefa digital na aplicação <i>Pages</i> do <i>Ipad</i> dos alunos:</p> <p>- revisão do texto narrativo colaborativo (redigido a partir de imagens à escolha), utilizando a técnica considerada mais prática e pertinente;</p> <p>- apresentação dos critérios usados para aperfeiçoar o texto;</p> <p>- preparação da apresentação textual, às outras turmas, com recurso ao <i>Kamishibai</i> (colaboração da professora de Artes Visuais).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Material de escrita e de desenho; • <i>Ipad</i>; • Ferramentas digitais; • <i>Kamishibai</i>.

Apêndice B – Grelha de avaliação da produção escrita

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA												
PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO												
GRUPOS DE TRABALHO		MACROESTRUTURA					MICROESTRUTURA					Nível de Desempenho
		Tema e Pertinência da Informação	Estrutura e Organização	Desenvolvimento e Aprofundamento das Ideias	Adequação ao texto literário	TOTAL	Coesão	Morfologia, Sintaxe e Pontuação	Repertório vocabular	Ortografia	TOTAL	TOTAL
GRUPO A	Texto inicial											
	Texto final											
GRUPO B	Texto inicial											
	Texto final											
GRUPO C	Texto inicial											
	Texto final											
GRUPO D	Texto inicial											
	Texto final											
GRUPO E	Texto inicial											
	Texto final											

Apêndices da sessão de diagnóstico – Trabalho em pequenos grupos

Apêndice C – Pré-teste e pós-teste (microtarefa digital)

Contos a várias mãos



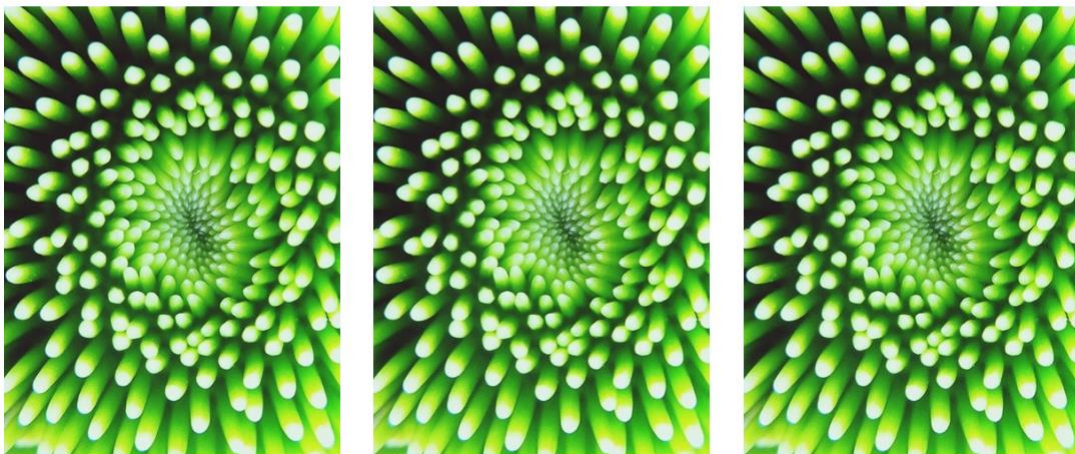
4.o ano; Português; Luciana Soares

Projeto: Contos a várias mãos

Tarefa

Substitua as imagens abaixo pelas figuras representativas das personagens e do local selecionados para o desenvolvimento da vossa história. Devem inserir um máximo de 2 personagens e 1 local da ação.

Esta página está preparada para a utilização de fotografias.





Usando o Apple Pencil e antes de iniciarem a vossa história, preencham o guião seguinte.

Quando?	
Quem?	
Onde?	
O que aconteceu?	
Como termina?	



Tarefa

Numa folha, imaginem e escrevam a vossa história, de acordo com o guião realizado e com as imagens seleccionadas e inseridas. Atribuem um título adequado à vossa história que deverá ter um mínimo de 120 palavras. Usando o Apple Pencil, passem o vosso texto a limpo neste espaço. Antes de o fazerem, devem verificá-lo e aperfeiçoá-lo, segundo a(s) estratégia(s) que vos pareça(m) mais adequada(s).

Esta página está preparada para a utilização da escrita digital.

Área de escrita digital com linhas horizontais para o texto.



Tarefa



Neste espaço, insiram um áudio referente à(s) estratégia(s) delineadas pelo grupo para o aperfeiçoamento do texto, antes do seu formato final. Não se esqueçam que deverão referir que critérios usaram e/ou que aspetos tiveram em conta para reformular partes do texto.

Esta página está preparada para a utilização do microfone do iPad.



Usando o Apple Pencil, ilustrem a vossa história.

Apêndice D – Versões iniciais (suporte físico) e finais (suporte digital) dos textos

Grupo A

Texto 1 – Versão inicial (suporte físico)

Título: Ladrão dos jóias

Uma manhã, num belo castelo viviam um príncipe e uma princesa, rivais muito felizes. Eles foram com um pequeno almoço e de repente abriram um sorriso da cor quando foram ali os jóias desapareceram, imediatamente foram chamar os guardas para procurar o ladrão que tinha roubado os jóias. Os guardas andaram pela vila toda e não o encontraram.

Depois de muito tempo e eles encontraram um caminho de jóias e seguir o caminho. Este quando terminou eles chegaram a uma gruta abençoada e quando eles entraram lá dentro tinha um bando de ladrões com as jóias do príncipe e princesa e chamaram os reis.

Passado uns minutos chegaram os reis e toda a gente e o bando de ladrões que tinha os jóias, e os reis começaram a abençoar os jóias, depois pediram a ajuda e tinham prazer para depois.

Texto 1 – Versão final (suporte digital)

Numa folha, imaginem e escrevam a vossa história, de acordo com o guião realizado e com as imagens selecionadas e inseridas. Atribuem um título adequado à vossa história que deverá ter um mínimo de 100 palavras. Usando o Apple Pencil, passem o vosso texto a limpo neste espaço. Antes de o fazerem, devem verificá-lo e aperfeiçoá-lo, segundo a(s) estratégia(s) que vos pareça(m) mais adequada(s).

Esta página está preparada para a utilização da escrita digital.

Ladronagem das jóias

Numa manhã, num belo castelo vivia um príncipe e uma princesa, viviam muito felizes.

Os dois foram tomar um pequeno-almoço,

E de repente ouviram um barulho da cave quando foram lá as jóias desapareceram, imediatamente foram chamadas guardas para procurar e prender o ladrão que tinha roubado as jóias.

As guardas andaram pela noite toda e não o encontraram.

Depois de muito tempo e eles encontraram um caminho de jóias e seguir o caminho

Até quando terminou eles chegaram a uma garagem abandonada e quando lá encontraram lá dentro tinha um bando de ladrões com as jóias do príncipe e a princesa e chamaram os seguranças.

Durante alguns minutos chegaram os seguranças para combater o bando dos ladrões que tinham as jóias, os seguranças começaram a atacar. E conseguiram as jóias, depois prenderam os ladrões e viveram felizes para sempre.

Fim!!!

Grupo B

Texto 2 – Versão inicial (suporte físico)

DU:J

O dragão e o príncipe

→ Era uma vez um príncipe que estava sozinho e queria companhia.

Ele todos os dias ia à floresta passear, mas nunca tinha visto ninguém naquela zona. Até que viu uma moita estranha, viu um pequeno dragão magradinho, que não conseguia andar.

O príncipe levou o animal para sua casa e deu-lhe o nome Max. Ele (príncipe) tratou na sua pata e deu-lhe comida.

Max crescia a cada dia.

Um dia emigrados foi passear com o príncipe, e viu um caçador de criaturas raras, quando o dragão o viu começou a rugir assustando o príncipe, que por isso morreu caído no matazão da sua família e o príncipe.

- Max, por que morreu?

- Ele matou a minha família e periu-me!

Quando ele quis ir para correr para casa e levou Max para o quarto dele.

Mas era tarde de noite e caçador já estava à porta, partiu a porta com o seu amigo, até que o dragão cuspi fogo da boca e queimou-o a todo. Desde então Max protege seu dono e ele protege o dragão.

J

F I M

O dragão e o príncipe

Era uma vez um príncipe que estava sozinho e queria companhia.

Ele todos os dias ia à floresta passear, mas nunca tinha visto ninguém naquela zona. Até que numa noite estrelada, viu um pequeno dragão magoado, que não conseguia andar.

O príncipe levou o animal, para a sua casa, e deu-lhe o nome Max. Ele (príncipe) tratou da sua pata e deu-lhe comida. Max crescia a cada dia. Num dia enloucado foi passear com o príncipe, e viu um caçador de criaturas raras, quando o dragão o viu começou a fugir arrestando o príncipe, porque foi o mesmo caçador que matou a sua família e o feriu.

— Max, porque corre?

— Ele matou a minha família e feriu-me!

Quando ele ouviu isso foi a correr para casa e levou Max para o quarto dele.

Mas era tarde de mais o caçador já estava à porta, partiu a porta com os seus amigos, até que... o dragão começou a queimar os a todos. Desde então Max protege seu dono, e ele protege o dragão.

Grupo C

Texto 3 – Versão inicial (suporte físico)

6)

Uma aventura em família

Numa certa manhã, uma família, composta por quatro elementos, foi passar férias no Havaí. Estavam todos felizes, pois o Havaí é um sítio calmo com muitas aventuras à espera deles, para participarem.

O Pedro, o pai da família, e a sua mulher, Teresa, têm dois filhos, a Ulívia e o João, que adora a praia. Já os pais, preferem sítios calmos, mas a noite estava de lado das crianças: porque estava um ladrão a roubar os brincos de uma senhora, o relógio de um homem e tentou roubar a mala de Sr. Teresa! Mas a Ulívia deu um pontapé no rabo do ladrão e ele fugiu de medo.

- Fugiu de medo! Medroso! - cantava-lhe a Ulívia.

Durante 30 minutos, procuraram o hotel com longas paragens. na primeira paragem, foram tomar o pequeno almoço. Os crianças comeram panquecas com ^{muita} ~~muita~~ e um sumo de laranja natural e delicioso. E os pais comeram uma torrada já e beberam um café muito bem servido. Na segunda paragem, encontraram finalmente o seu hotel e foram pedir a chave à rececionista, que era super simpática. Depois, subiram as escadas, e o mordomo indicou o quarto e levou as malas da família até ao seu apartamento. Ele estava muito bem decorado. Trouxeram as suas malas. ~~timê~~ e foi buscar as malas de praia e lá dentro colocaram protetor-solar e quatro toalhas de praia. O João e a Ulívia imploraram ao pai para ir buscar o saco dos brinquedos, mas o Sr. Pedro disse que não, mas forém a mãe disse para ele ir buscar. Quando chegaram a praia, instalaram-se perto do mar e à beira das rochas.

- Raptei-te! - disse o ladrão.

- Não, não! - disse o João.

- Ah, polícia? Os nossos filhos foram raptados!

O ladrão foi preso e a família teve uma grande aventura!

Uma aventura em família

Uma certa manhã, uma família composta por quatro elementos, foi passar férias no Ilarvái. Estavam todos felizes, pois o Ilarvái é um sítio calmo com muitas aventuras, à espera deles, para participarem.

O Pedro, o pai da família, e a sua mulher, Teresa, têm dois filhos, a Ulívia e o João, que adoram a praia. Já os pais, preferem sítios calmos, mas a sorte estava do lado das crianças, porque estava um ladrão a roubar os brinquedos

de uma senhora, o relógio de um homem e tentou roubar a mala de Sr. Teresa! Mas a Ulívia deu um pontapé no rabo do ladrão e ele fugiu de medo.

- Fugiu de medo! Medoso! - cantarolou a Ulívia.

Durante meia-hora, procuravam o hotel com longas paragens: na primeira paragem foram tomar o pequeno almoço. Os crianças comeram panquecas com mirtella e um sumo de laranja natural delicioso. Já os pais comeram uma torrada e beberam um café muito bem servido. E na segunda paragem, encontraram finalmente o seu hotel e foram pedir a chave à rececionista, que era super

simpática. Depois, subiram as escadas e o mordomo indicou o quarto e levou as malas da família até ao seu apartamento. Ele estava muito bem decorado. Trouxeram as suas malas e a mãe foi buscar as malas de praia e lá dentro colocaram protetor-solar e quatro toalhas de praia. O João e a Ulívia imploraram ao pai para ir buscar o saco dos brinquedos, mas o Sr. Pedro disse que não, porém a mãe disse para ele ir buscar. Quando chegaram à praia, instalaram-se perto do mar e à beira das rochas.

- Papetei-te! - disse o ladrão.

- Não, mãe! - disse o João.

- Olá, polícia, os nossos filhos foram raptados!
O ladrão foi preso e a família teve uma grande aventura!

A família e o Francisco

Ao meio da tarde, a família Luís foi ver o jogo de futebol do Rio Tinto contra o Braga, a jogador favorita da família era o Francisco que jogava no Rio Tinto.

Quando estavam em casa, a prepararem-se para ver o jogo, os dois irmãos falaram de alegria porque foram ver o Francisco a jogar futebolmente.

De seguida, partiram para o estádio do Rio Tinto

de metro e a família estava animada mas mesmo muito animada iam assistir o Francisco no estádio do Rio Tinto que também era o estádio favorito da família.

Quando chegaram, estavam muito animados porque também era a final da maior taça de Portugal.

Depois que entraram repararam que nunca viram uma coisa assim, as luzes, os cânticos, o hino e os fogos-de-artifício, o jogo começava daquela onze minutos.

- Levantem-se filhos, venham subir às cadeiras para verem o jogo! - clamaram os pais.

- Muito obrigado pela ideia pais. - disseram os irmãos.

Infelizmente o Braga marcou um golo aos setenta minutos mas os irmãos e os pais continuaram a acreditar.

O jogo estava um a zero nos oitenta e sete minutos, a família estava triste, mas de repente... - Goloooo! Marcou o Francisco a família Luís pulou, gritou e festejou o golo.

- Golo, filhos vêm eu disse-vos que o jogo só acabava quando o apito apitava! - exclamou o pai muito feliz.

Depois o Diogo Pileiro correu para o Francisco de letra e o Francisco saltou e fez a bicicleta.

- Gola! - exclamou a família inteira.

Foi o golo na última segunda e o irmão mais novo decidiu o campo e foi um sucesso.

- Francisco, podes ser meu amigo? - perguntou o irmão mais novo.

- Claro. - respondeu o Francisco.

De seguida o irmão mais novo torna-se o melhor amigo do Francisco e regressa à bancada.

A família quando estava a voltar para casa a pé viram o Francisco e viraram melhores amigos para sempre.

FIM

Grupo E

Texto 5 – Versão inicial (suporte físico)

2)

Um grande discurso

De manhã, num castelo bem distante, uma princesa chamada Leonor tinha a certeza de receber um dos melhores (caraleiros) do mundo.

A princesa Leonor estava a passear a cão real quando veio o Caraleiro Diogo. Depois os dois tornaram-se muito amigos.

Porém num dia houve uma discussão ^{pela qual} ~~que~~ foi muito grande. ^{o príncipe} ~~o príncipe~~ encontrou a princesa Beatriz e contou-lhe uma coisa que ninguém esperava.

O Caraleiro fez uma aliança com a Beatriz para tentar derrotar o Rei e ^{finalmente} ~~finalmente~~ vencer o Rei.

Então, depois a princesa Beatriz e o Caraleiro Diogo e eles começaram a lutar ^{com} ~~com~~ o Rei.

- Se ganharem e mandarem, ^o ~~o~~ príncipe tornou-se o Rei e o Caraleiro Diogo e a princesa Beatriz e todos daquele reino ficaram felizes.

Uma grande discussão

De manhã, num castelo bem distante, uma princesa que se chamava Leonor, tinha acabado de receber um dos melhores cavaleiros do mundo.

A princesa Leonor estava a passear o cão real quando viu o cavaleiro Diogo. Depois os dois tornaram-se muito amigos.

Um dia houve uma grande discussão pela qual foi muito grave! A rainha encontrou a princesa Beatriz e

contou-lhe uma coisa que ninguém esperou. O cavaleiro fez uma aliança com a Beatriz para tentar matar a Leonor e finalmente serem reis. Logo a seguir a princesa tornou-se rainha e mandou as tropas prenderem o cavaleiro Diogo e a princesa Beatriz e todos daquele reino ficaram felizes.

Apêndice E – Estratégias de revisão definidas pelos grupos antes da versão final: transcrição das microtarefas digitais

Grupo A:

Temos de ter em conta a pontuação e as palavras.

Grupo B:

O nosso grupo para aperfeiçoar o texto, respeitamos a caligrafia, fizemos diálogo, tivemos cuidado com os sinais de pontuação, demos título, construção textual e revemos o texto.

Grupo C:

Para rever o nosso texto, tivemos em conta os parágrafos, a ortografia, 100 palavras e se não as repetimos, o diálogo e se colocámos bem os acentos.

Grupo D:

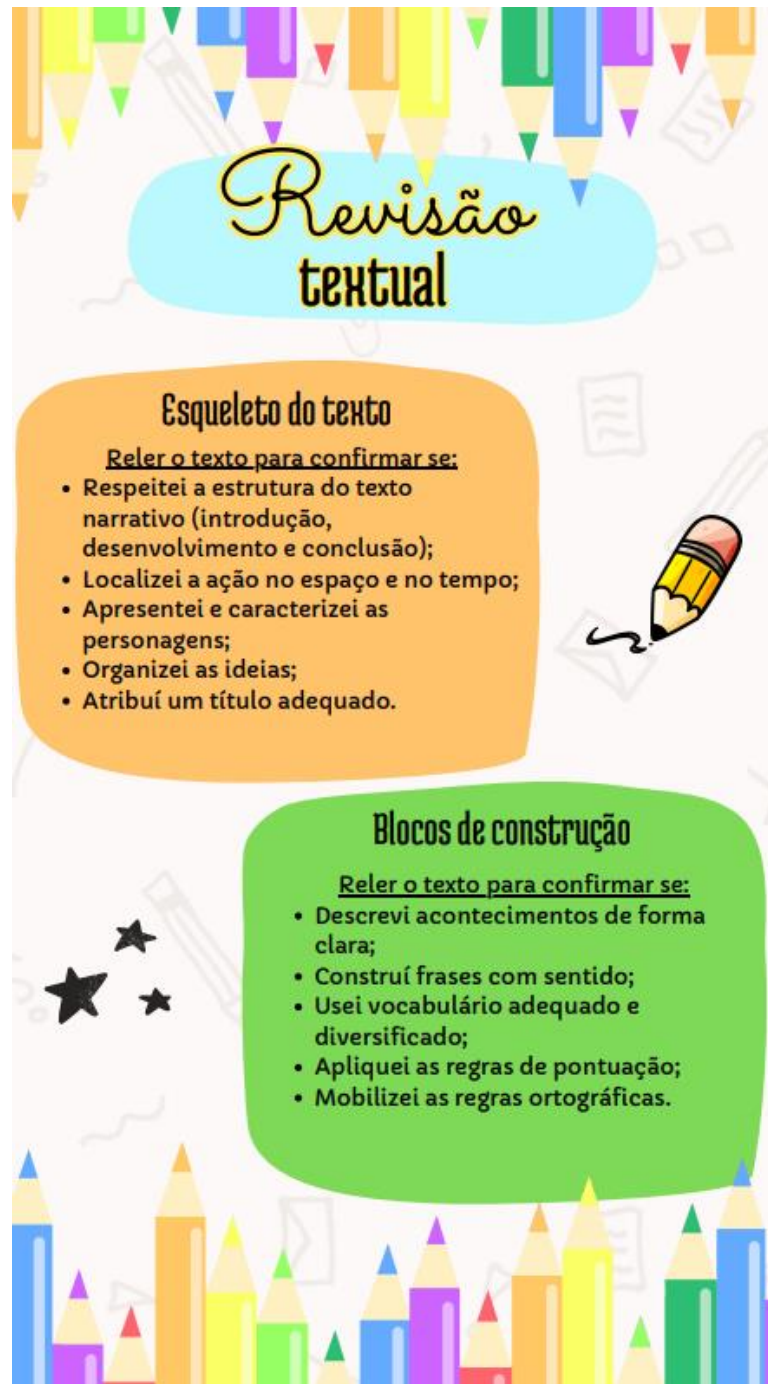
Os critérios que nós usamos foram: visualizar se tínhamos os parágrafos em ordem, visualizar se não tínhamos erros ortográficos e algumas palavras trocadas, verificar se tínhamos mais de 100 palavras, verificar se os sinais de pontuação estavam colocados corretamente, verificar se tínhamos diálogos, o título e verificar se o texto estava bem construído.

Grupo E:

Para rever o nosso texto tivemos em conta os parágrafos, o número de palavras, ter cuidado com a ortografia, a estrutura do texto, sinais de pontuação e a repetição de palavras.

Apêndices da sessão 1 – Trabalho em grupo-turma

Apêndice F – Material de implementação. Estratégia de revisão: tópicos orientadores



Revisão textual

Esqueleto do texto

Rer o texto para confirmar se:

- Respeitei a estrutura do texto narrativo (introdução, desenvolvimento e conclusão);
- Localizei a ação no espaço e no tempo;
- Apresentei e caracterizei as personagens;
- Organizei as ideias;
- Atribuí um título adequado.

Blocos de construção

Rer o texto para confirmar se:

- Descrevi acontecimentos de forma clara;
- Construí frases com sentido;
- Usei vocabulário adequado e diversificado;
- Apliquei as regras de pontuação;
- Mobilizei as regras ortográficas.

Apêndice G – Versão inicial e final do texto produzido em grupo-turma, em formato digital, com recurso à ferramenta “Fábrica das Histórias” da Aula Digital



O gênio e o dragão amaldiçoado



O gênio e o dragão amaldiçoado

Certo dia, enquanto dava uma caminhada, um gênio encontrou uma casa da árvore.

Era uma casa toda feita de madeira, e lá dentro tinha muitas estantes com livros e tinha uma janela com uma deslumbrante vista para o rio.

O gênio entrou na casa e foi ver os livros, enquanto estava a observá-los, encontrou uma história muito antiga com um desenho de um dragão de fogo.

Ele pegou nesse livro para o ver melhor, e o dragão saiu das páginas e fez o telhado saltar para as folhas da árvore. Em seguida, o gênio ficou surpreendido como uma personagem pode ter saído de um livro. Nesse momento, foi procurar o dragão para investigar o que tinha acabado de acontecer.

O gênio começou a correr atrás do dragão para o encontrar e tropeçou numa pedra. Então, o dragão ao ver o gênio caído no chão foi ajudá-lo.

- Estás bem? – perguntou o dragão.

- Estou bem, mas... como é que tu saíste de dentro do livro?! – perguntou o gênio admirado.

- Um dia, eu estava a voar livremente pelo mundo, até que apareceu alguém que me capturou e aprisionou-me dentro de um livro usando uma espécie de ritual com uma fogueira. – explicou o dragão.

- Mas como é que saíste do livro se estavas preso? – perguntou o gênio.

- Com as tuas mãos mágicas, ao pegares no livro conseguiste quebrar o feitiço. Mas este feitiço pode ser lançado para outras criaturas fantásticas! – exclamou o dragão.

Nesse momento, o dragão pediu ao gênio ajuda para que os dois reunissem os seus poderes mágicos para quebrar o feitiço e impedir que ele fosse lançado para outras criaturas fantásticas.

Desse modo, o gênio e o dragão decidiram fazer uma fogueira gigante para queimar o livro. Assim, o dragão cuspiu várias chamas de fogo e o gênio com os seus poderes mágicos trouxe o livro até à fogueira e atirou-o para as labaredas.

Portanto, a magia negra foi quebrada e nunca mais nenhuma criatura magnífica foi aprisionada dentro de livros e impedida de viver livremente.

O gênio e o dragão ficaram amigos e fizeram um pacto de união de esforços para quebrar outros casos de magia negra.

Mistério resolvido!

Certo dia, andava pela floresta um gênio azul, grande e forte, chamado Jones. Enquanto dava uma caminhada, Jones encontrou uma casa da árvore. Era uma casa toda feita de madeira e lá dentro tinha muitas estantes com livros e uma janela com uma deslumbrante vista para o rio.

Em seguida, o gênio resolveu entrar na casa e ver os livros. Enquanto estava a observá-los, encontrou uma história muito antiga com um desenho de um dragão de fogo, cujo nome era Jeremias. Ele pegou nesse livro para o ver melhor e o dragão saiu das páginas e fez o telhado saltar para as folhas da árvore. Nesse momento, o gênio ficou surpreendido por uma personagem ter conseguido sair de um livro e ganhar vida. Então, foi procurar o dragão para investigar o que tinha acabado de acontecer.

Assim, Jones começou a correr atrás do dragão para o encontrar e, entretanto, tropeçou numa pedra e caiu. Jeremias, ao ver o gênio caído no chão, foi ajudá-lo.

- Estás bem? – perguntou o dragão.

- Estou bem, mas... como é que tu saíste de dentro do livro?! – interrogou o gênio admirado.

- Um dia, eu estava a voar livremente pelo mundo, até que apareceu alguém que me capturou e aprisionou-me dentro de um livro, usando uma espécie de ritual com uma fogueira. – explicou o dragão.

- Mas, como é que saíste do livro se estavas preso? – questionou o gênio.

- Com as tuas mãos mágicas, ao pegares no livro, conseguiste quebrar o feitiço. Mas, esta maldição pode ser lançada para outras criaturas fantásticas! – exclamou o dragão muito assustado.

Nesse momento, o dragão pediu ajuda ao gênio, para que os dois reunissem os seus poderes mágicos e quebrassem o feitiço, impedindo que ele fosse lançado para outras criaturas fantásticas.

Desse modo, Jones e Jeremias decidiram fazer uma fogueira gigante para queimar o livro. Assim, o dragão cuspiu várias chamas de fogo e o gênio, com os seus poderes mágicos, trouxe o livro muito antigo até à fogueira e atirou-o para as labaredas.

Portanto, a magia negra foi quebrada e nunca mais nenhuma criatura magnífica foi aprisionada dentro de livros e impedida de viver livremente.

O gênio e o dragão ficaram amigos e fizeram um pacto de união de esforços para quebrar outros casos de magia negra.

Mistério resolvido!

Apêndices da sessão 2 – Trabalho em pequenos grupos

Apêndice H – Material de implementação: Flashcards de antecipação colaborativa da obra *O Gigante Egoísta* (2013), de Óscar Wilde



Apêndice I – Material de implementação. Estratégia de revisão: quadro apreciativo

Quadro apreciativo



- 1 Rodeia cada parágrafo do teu texto com uma cor diferente;
- 2 Verifica cada parágrafo, aplicando o respetivo código de revisão;
- 3 Preenche todos os campos do quadro apreciativo, referentes ao teu texto;
- 4 Reescreve o teu texto, tendo em conta o processo de melhoramento que efetuaste.



Código de revisão	Aspetos positivos do texto
<p>→ Demarcar o parágrafo.</p> <p>X Fazer parágrafo.</p> <p>SS Frase sem sentido.</p> <p>R Palavra ou ideia repetida.</p> <p>P Pontuação</p> <p>E Erro ortográfico.</p> 	
Aspetos a melhorar no texto	Propostas de reescrita
	

Apêndice J – Versões iniciais e finais dos textos com quadro apreciativo preenchido

Grupo A

Texto 1 - Versão inicial

O gigante egoísta

Há muito, muito tempo, numa aldeia muito bonita com um castelo, vivia um gigante egoísta e, além disso, morava o dono da aldeia que não gostava de gigantes, nem de egoístas.

O castelo tinha uma vista deslumbrante, com segurança, e uma parede de titânio e não só... mas também uma porta com quatro picapedreiros.

O Balmer era pequenino, bonito, fofo e querido. Eles foram para casa dormir.

No momento da noite, entrou o dono da aldeia para prender o gigante.

- Ei, que que estás a fazer aqui! - exclamou o gigante.
- Estou aqui para te prender. - respondeu o responsável da aldeia.

- Porque? - perguntou surpreendido o gigante.
- Eu estou-te a prender, porque aqui é proibido gigantes e egoístas. - explicou o dono.

- Mas, se eu parar de ser egoísta? - pediu o gigante.
- Ah, eu vou-te dar uma exceção. - disse o dono.

- Kipi! - exclamou o gigante todo feliz.
O gigante e o dono da aldeia ficaram felizes para sempre.

A história, a história acabou-se a história!

FIM!!!!!!

O gigante egoísta

Há muito, muito tempo, numa aldeia muito bonita com um castelo, vivia um gigante egoísta e, além disso, morava o dono da aldeia que não gostava de gigantes, nem de egoístas.

O castelo tinha uma vista deslumbrante, com jardins, uma fonte de titânio e mais só... mas também uma porta com quatro fechaduras.

O Polmeiro era pequenino, bonito, feliz e querido. O menino e o gigante foram amigos para sempre.

Um dia, o menino entrou no castelo para prender o gigante.

- Ei, que estás a fazer aqui! - exclamou o gigante.

- Estou aqui para te prender, - respondeu o menino da aldeia.

- Porquê! - perguntou o gigante.

- Eu estou-te a prender, porque aqui é proibido o gigante egoísta, - explicou o menino.

- Mas se eu não sou egoísta? - perguntou o gigante.

- Ok, eu não te vou prender, - disse o dono da aldeia.

- Yupi! - exclamou o gigante feliz.


O gigante e o dono da aldeia ficaram amigos e felizes para sempre.

Vitória, Vitória acabou-se a história!


FIM!!!!





Texto 1 - Quadro apreciativo preenchido

Quadro apreciativo



- 1 Rodeia cada parágrafo do teu texto com uma cor diferente;
- 2 Verifica cada parágrafo, aplicando o respetivo código de revisão;
- 3 Preenche todos os campos do quadro apreciativo, referentes ao teu texto;
- 4 Reescreve o teu texto, tendo em conta o processo de melhoramento que efetuaste.



Código de revisão	Aspectos positivos do texto
<p>→ Demarcar o parágrafo.</p> <p>X Fazer parágrafo.</p> <p>SS Frase sem sentido.</p> <p>R Palavra ou ideia repetida.</p> <p>P Pontuação</p> <p>E Erro ortográfico.</p> 	<p>Demarcamos os parágrafos</p> <p>• Sem erros ortográficos</p> <p>• Com pontuação certa</p> 
Aspectos a melhorar no texto	Propostas de reescrita
<p>• Não repetir palavras</p> <p>• Fazer frases elaboradas</p> 	<p>• Caracterizar mais os personagens</p> 

Grupo B

Texto 2 – Versão inicial

O gigante egoísta

Há muito tempo, numa manhã de primavera, um grupo de quatro amigos foram a brincar num lindo jardim.

O jardim, tinha muitas árvores, um parque e muitas flores, e no fim daquele sítio havia um grande castelo. O grupo de amigos tinha entre eles um chamado Deus, que já tinha despois dele tinha cabelo escuro e olhos castanhos.

- Vou ao jardim brincar novamente lá! - disse o Deus a seus amigos. Mas eles não sabiam que lá vivia um gigante, ele era muito muito alto e usava um chapéu com uma fita vermelha.

- Saiam do meu jardim! - gritou o gigante.

As crianças assustadas correram a sete pés, depois de um tempo o jardim que era bonito, tornou-se muito feio, o gigante ficou a chorar muito triste pelo seu belo jardim. Até que ele percebeu que era assim.

- Oh não o meu jardim ficou feio, porque fui egoísta! - R

No dia seguinte os amigos voltaram ao jardim quando repararam que estava tudo destruído. Quando o gigante egoísta os viu ficou com a cara vermelha.

- Desculpem por ter vos expulsado, espero que me desculpem.

- Claro que desculhamos-te! - disse o grupo.

Então o gigante e as crianças tornaram-se amigos.

Victoria Vitória acabou-se

a história

O gigante egoísta

Há muito, muito tempo, numa montanha vivia uma família com um grupo de amigos com duas raparigas e dois rapazes, que se chamavam Beatriz, Francisca, Manuel e Lucas, e tinham a brincar num jardim.

O jardim era muito bonito. Tinha uma quantidade gigantesca de árvores e flores, um lago e no fim daquele lado havia um grande castelo feito de tijolos e pedras de mármore.

- Vou que jardim bonito! - disseram entrar lá! - disse a Madalena encantada. Mas eles não sabiam que havia um gigante ali e era muito, mas mesmo muito alto e usava um chapéu com uma fita vermelha.

- Foiam ao novo jardim - gritou o gigante. Enquanto as crianças corriam a Francisca ficou presa numa árvore. Logo que o gigante viu a fita vermelha.

- Obrigada! - disse a Francisca.

- De nada - respondeu o gigante.

A Francisca saiu do lago em choque e agradecida ao mesmo tempo. Mas logo que o gigante viu o seu jardim todo destruído voltou a ficar chateado.

No dia seguinte os amigos voltaram ao jardim quando repararam que estava tudo destruído até que o gigante egoísta os viu e foi a correr para pedir desculpa.

- Desculpem por ter me expulsado, espero que me consigam desculpa.


- Não se desculpem - tu! - disse o grupo.

Então o gigante, as crianças, tornaram-se amigos.


Vivem felizes e acabam-se a história!





Texto 2- Quadro apreciativo preenchido

Quadro apreciativo




- 1 Rodeia cada parágrafo do teu texto com uma cor diferente;
- 2 Verifica cada parágrafo, aplicando o respetivo código de revisão;
- 3 Preenche todos os campos do quadro apreciativo, referentes ao teu texto;
- 4 Reescreve o teu texto, tendo em conta o processo de melhoramento que efetuaste.



Código de revisão	Aspectos positivos do texto
<p>→ Demarcar o parágrafo.</p> <p>X Fazer parágrafo.</p> <p>SS Frase sem sentido.</p> <p>R Palavra ou ideia repetida.</p> <p>P Pontuação</p> <p>E Erro ortográfico.</p> 	<p>Escrita clara</p> <p>Pontuação</p> <p>Diálogo</p> 
Aspectos a melhorar no texto	Propostas de reescrita
<p>Descrição dos personagens</p> <p>Estrutura</p> <p>Parágrafos</p> 	<p>assentos</p> <p>sentido do texto</p> 

Grupo C

Texto 3 – Versão inicial

 O gigante egípcia

Há muito, muito tempo, ao meio dia, um gigante chamado Zé Pui fugia do seu pai. O Zé Pui tinha um casaco azul e vermelho, calças cinzentas, uma camisa branca, um chapéu castanho e vermelha e barba castanha. Entretanto, o Zé encontrou quatro crianças muito pequenas, no meio de flores.

- Eu quero ~~ver~~ que me digam o que é isto e o que vocês são! disse o Zé.

SS: - Por favor também se usa! disseram as duas meninas, em coro. Nesse momento, o gigante ficou indignado com as crianças e fez cair de mau.

- Desculpe. As minhas irmãs não queriam irritar. Nós somos humanos. O Clara, a Sofia, o Francisco e eu, o Afonso. E nós estamos no Jardim real das flores e castela.

Mas, depois, apareceu o pai do Zé Pui e ele (o pai) disse.

- Já iam aqui agora!

- Pai, para!

E, em seguida, o pai lembrou-se da sua única memória dele em criança em que mataram o arco do Zé Pui.

E: - Oh! Desculpem por tudo! - exclamou o pai.

P: - Não faz mal, pai.

A história acabou-se a história!

O gigante egoísta

Há muito, muito tempo, ao meio dia, um gigante chamado Leí Pui fugia do seu pai. Ele tinha um casaco azul e vermelho, calças cinzentas, uma camisa branca, um chapéu castanho e vermelho e barba castanha. Entretanto, o Leí encontrou quatro crianças muito pequenas, no meio das flores.

- Eu ordeno-vos que me digam o que é isto e o que vocês não! disse o Leí.

- Por favor também se vai! exclamaram as duas meninas em coro.

Nesse momento, o gigante ficou indignado com as crianças e fez cara de mau.

- Desculpe. As minhas irmãs não queriam irritá-lo. Não nomes humanos. As Flora, a Sofia, o Francisco e eu, o Afonso. E nós estamos no lindo vale das flores e castelo.

Mas depois, apareceu o pai do Leí Pui e ele (o pai) disse:

- Chamam daqui agora!

- Vai para!

E, em seguida, o pai lembrou-se da sua única memória dele em criança em que mataram o avô do Leí Pui. O pai do Leí chamava-se Ricardo nessa altura e o pai dele segurava-o, mas mataram-no logo depois. O Ricardo salvou-se, mas ficou muito triste e solitário.


- Oh! Desculpem-me por tudo! exclamou o pai.

- Não faz mal, pai.


Victoria, Victoria acabou-se a história!

Texto 3 – Quadro apreciativo preenchido

Quadro apreciativo




- 1 Rodeia cada parágrafo do teu texto com uma cor diferente;
- 2 Verifica cada parágrafo, aplicando o respetivo código de revisão;
- 3 Preenche todos os campos do quadro apreciativo, referentes ao teu texto;
- 4 Reescreve o teu texto, tendo em conta o processo de melhoramento que efetuaste.




Código de revisão

- Demarcar o parágrafo.
- X Fazer parágrafo.
- SS Frase sem sentido.
- R Palavra ou ideia repetida.
- P Pontuação
- E Erro ortográfico.




Aspetos positivos do texto

1- Ter no mínimo três parágrafos;
2- No máximo 120 palavras;
3- Ter diálogo.




Aspetos a melhorar no texto

1- Saber o nome correto das palavras;
2- Saber de todos os personagens;
3- Não repetir ideias.



Propostas de reescrita

1- Podemos descrever as personagens;
2- Falar mais da albeia;
3- Descrever a memória.



O rei malvado e o gigante egoísta

Há muito, muito tempo, num dia de sol, numa aldeia havia um gigante egoísta e quatro amigos que estavam a brincar no jardim do rei malvado. Esse jardim era muito grande, tinha muitas árvores e muitas flores.

Em seguida, o gigante egoísta perguntou:

- Querem brincar a alguma coisa?
- Sim mas, o que é que vamos brincar? - perguntaram as crianças.
- Podemos brincar as afonhadinhas. - respondeu o gigante.
- Sim! - exclamaram os amigos.

Enquanto estavam a brincar, ouviram um estrondo vindo do sul do jardim e viraram o rei malvado (cujo nome real era Matias) que estava a aproximar-se dos amigos e do gigante egoísta.

Os amigos e o gigante egoísta estavam com muito medo e as suas roupas até mudaram de cor, as crianças que estavam de mãos azuis e rosas e os moninos que estavam com calças azuis mudaram para uma cor de arco-íris.

O rei malvado estava a atacar os amigos e o gigante, de repente reparou que detinha o seu próprio jardim.

Em seguida, o rei estava muito triste quando chorou, mas o irmão do gigante egoísta que se chamava gigante simpático que tinha uma barba longa, calças verdes e uma camisa branca que achou uma menina pequena que se ficava as plantas das flores do jardim, dos foram juntos até casa do rei para ajuda-lo a salvar o jardim.

O menino tocou nas flores, na agricultura, nos animais e etc. O rei ficou muito feliz e levou a menina e abraçou com muita força e perguntou:


- Como fizeste isso?

Ela disse muito baixo no ouvido dele e depois foi embora com o irmão do gigante egoísta, agora o rei sempre deixa eles brincarem no seu jardim.


Assim, contou-se a história.

Texto 4 – Quadro apreciativo preenchido

Quadro apreciativo




- 1 Rodeia cada parágrafo do teu texto com uma cor diferente;
- 2 Verifica cada parágrafo, aplicando o respetivo código de revisão;
- 3 Preenche todos os campos do quadro apreciativo, referentes ao teu texto;
- 4 Reescreve o teu texto, tendo em conta o processo de melhoramento que efetuaste.




Código de revisão

- Demarcar o parágrafo.
- X Fazer parágrafo.
- SS Frase sem sentido.
- R Palavra ou ideia repetida.
- P Pontuação
- E Erro ortográfico.




Aspectos positivos do texto

- Sem muitos parágrafos.
- Sem muitas palavras.
- Sem muitas pontuações.




Aspectos a melhorar no texto

- Caracterizar o jardim.
- Caracterizar as crianças.
- Caracterizar o gigante simpático.



Propostas de reescrita

- Corrigir os erros ortográficos.
- Melhorar a estrutura do texto.
- Não repetir as palavras.



Grupo E

Texto 5 – Versão inicial

O gigante egoísta

✓ Há muito, muito tempo, num dia de manhã, num jardim ao lado de um castelo, estava um gigante egoísta, que tinha uma castola castanha com uma fita vermelha e um grande pato azul.

✓ O gigante não gostava que fossem para o seu jardim, por isso, resolveu construir um muro.

5: ✓ Um dia... quatro crianças, duas meninas e dois meninos, tentaram escalar o muro para entrar no jardim.

✓ De seguida, conseguiram saltar o muro e viram que o jardim tinha muitas flores que chamavam atenção.

✓ As crianças começaram a brincar as apanhadinhas, escondidinhas e as macaquinho chinês.

✓ Nesse momento, o gigante egoísta acordou e foi ao jardim.

✓ Quando abriu a porta viu as crianças e disse:

✓ "Saíam do meu jardim!!!" - exclamou o gigante chateado.

✓ Portanto, os meninos foram embora, mas um menino não se foi embora e aconteceu uma coisa que ninguém esperou!

✓ Um menino ficou preso na árvore e não conseguia sair, então o gigante foi ajudá-lo mesmo tendo entrado no seu jardim.

5: ✓ O gigante egoísta e as 4 crianças ficaram super amigos.

✓ Vitória, Vitória acabou-se a história!

O gigante egoísta

Há muito, muito tempo, num dia de manhã, num jardim ao lado de um castelo, estava um gigante egoísta, que tinha uma casaca castanha com uma fita vermelha e um grande fato azul.

O gigante não gostava que fossem para o seu jardim, por isso, resolveu construir um muro.

Contudo, quatro crianças, um rapaz chamado Cebolinha com uma camisola azul, o seu melhor amigo chamado Júlio e tinha uma camisa branca e as suas amigas a Sofia e Carla, tentaram escalar a parede.

De seguida, conseguiram saltar o muro e veiram que o jardim tinha muitas flores que chamavam atenção.

As crianças começaram a brincar às apanhadinhas, às escondidas e ao macaquinho chinês.

Nesse momento, o gigante egoísta acordou e foi ao jardim

Quando abriu a porta, viu as crianças e disse:

- Liram de meu jardim!!! - exclamou o gigante chateado.

Portanto, os meninos foram embora, mas o Cebolinha não se foi embora e aconteceu uma coisa que ninguém esperou!


O menino ficou preso na árvore e não conseguia sair, então o gigante foi ajudá-lo, mesmo tendo entrado no seu jardim.

A partir daí, o gigante deixou de ser egoísta, e já deixava entrar no seu jardim.


Vitória, vitória acabou-se a história!




Texto 5 – Quadro apreciativo preenchido

Quadro apreciativo



- 1 Rodeia cada parágrafo do teu texto com uma cor diferente;
- 2 Verifica cada parágrafo, aplicando o respetivo código de revisão;
- 3 Preenche todos os campos do quadro apreciativo, referentes ao teu texto;
- 4 Reescreve o teu texto, tendo em conta o processo de melhoramento que efetuaste.




	Código de revisão	Aspectos positivos do texto
<p>→ Demarcar o parágrafo.</p> <p>X Fazer parágrafo.</p> <p>SS Frase sem sentido.</p> <p>R Palavra ou ideia repetida.</p> <p>P Pontuação</p> <p>E Erro ortográfico.</p> 	<p style="background-color: #0056b3; color: white; padding: 2px; border-radius: 5px; text-align: center;">Aspectos a melhorar no texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Caracterização das personagens</u> • <u>melhoria conclusão</u> • <u>Repetição</u> 	<p style="background-color: #0056b3; color: white; padding: 2px; border-radius: 5px; text-align: center;">Propostas de reescrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Conclusão</u> • <u>Frases repetidas e sem sentido</u> • <u>Mais adjetivos e verbos</u> • <u>Erros ortográficos</u> 

Apêndices da sessão 3 – Trabalho em pequenos grupos

Apêndice K – Material de implementação. Flashcards das personagens dos contos de Hans Christian Andersen para história colaborativa “À moda de Andersen”





Apêndice L - Material de implementação. Estratégia de revisão: cartões estruturantes



INTRODUÇÃO

Situação Inicial	Onde?	Verificar se referi onde se passa a história e se descrevi esse espaço. Posso enriquecer o texto com adjetivos que caracterizam o local.
	Quando?	Verificar se referi quando se passa a história.
	Quem?	Verificar se apresento as personagens e se as caracterizo. Posso enriquecer o texto com adjetivos que as caracterizam física e psicologicamente.



Nota: Verificar se escrevi com clareza tudo o que se passou no início da história, como se sentiam as personagens e o que se propuseram a fazer.
Verificar a pontuação, a construção frásica, a diversidade vocabular e a ortografia.

DESENVOLVIMENTO

Desenvolvimento	Problemas/Conflitos (O que aconteceu?)	Verificar se apresentei os acontecimentos com uma sequência clara e lógica. Devo usar os conectores discursivos adequados e variados para ligar as minhas ideias. Posso enriquecer o texto com momentos de diálogo.
	Resolução dos problemas/ conflitos (Como se resolveu?)	Verificar se apresentei uma resolução, descrevendo os acontecimentos de forma organizada. Devo usar os conectores discursivos adequados e variados para ligar as minhas ideias. Posso enriquecer o texto com momentos de diálogo.


Nota: Verificar se escrevi as minhas ideias segundo uma ordem lógica, organizada e estruturada em parágrafos.
Verificar a pontuação, a construção frásica, a diversidade vocabular e a ortografia.

CONCLUSÃO

Situação Final	Como termina?	Verificar se referi como ficaram e como se sentiram as personagens no final da história. Posso enriquecer o texto com adjetivos que as caracterizam.
----------------	---------------	--

Nota: Verificar se, após dizer como acabaram as personagens, encerrei a minha história com uma frase final e criativa.
Verificar a pontuação, a construção frásica, a diversidade vocabular e a ortografia.
Verificar se atribui um título adequado ao texto.



Apêndice M – Versões iniciais e finais dos textos com quadro apreciativo preenchido (espontaneamente)

Grupo A

Texto 1 – Versão inicial

O Soldadinho que deu a pérola

Há muitos, muitos anos, um príncipe e uma princesa encantados, viviam num castelo muito bonito com um soldado de chumbo, que os protegia dos bruxos.

O príncipe tinha um cabelo castanho, uma roupa azul e uma capa muito bonita, com a cor vermelha.

A princesa era muito arredada e tinha um cabelo muito bonito, um vestido azul malhado. E o Soldadinho de Chumbo era um chapéu vermelho com calças azuis. Também tinha um dos botões cor-de-rosa e um dos outros botões, eles tinham a cor verde.

Porém, de um tempo há que o Soldadinho de Chumbo estava preocupado de um velho amigo de cabeça laranja. O Soldadinho jogou nos seus molinos e foi a cabe ver o que se tinha passado e a menina estava a trabalhar para ajudar a fazer uma pequena festa porque ela não tinha uma pérola.

Então o Soldadinho decidiu dar a sua pérola a menina e a menina agradeceu imenso, e o Soldadinho de Chumbo, depois o príncipe e a princesa também os botões disseram - Soldadinho o que é que se passou com a tua pérola?

É o Soldadinho disse - Eu dei a uma menina, depois o Soldadinho morreu e todo, quite choro.

O Soldadinho que deu a forma

Muitos, muitos anos, um príncipe e uma princesa encantados, viviam num castelo muito grande com dois andares feitos de madeira com a col castanha muito bonita com um soldado de Chumbo, que os protege dos ladrões.

O príncipe que tinha um cabelo castanho, uma roupa azul e uma capa muito bonita com a col vermelha.

A princesa era muito apaixonada e ela tinha um ruivo cabelo muito bonito, um vestido azul maravilhoso. O Soldadinho de Chumbo usava um chapéu vermelho com calças azuis. Tinha um relógio nos pulsos e um olho azul muito bonito.

Um dia decidiu que o Soldadinho de Chumbo, acabou por cair de um balcão muito alto e lá estava o Soldadinho agora nas mãos e foi à col azul que se tornou pedra e a princesa estava a chorar muito e não podia fazer uma forma porque ela não tinha uma forma.

Então o Soldadinho decidiu dar a sua forma a princesa e a princesa agradeceu muito ao Soldadinho de Chumbo, depois o príncipe e a princesa disseram - Onde está a tua forma - e o Soldadinho disse - dali a uma semana - depois o Soldadinho morreu e toda a gente chorou e o príncipe e a princesa foram o funeral.

Texto 1 – Quadro apreciativo preenchido (espontaneamente)

Quadro apreciativo

- 1 Rodeia cada parágrafo do teu texto com uma cor diferente;
- 2 Verifica cada parágrafo, aplicando o respetivo código de revisão;
- 3 Preenche todos os campos do quadro apreciativo, referentes ao teu texto;
- 4 Reescreve o teu texto, tendo em conta o processo de melhoramento que efetuaste.

Código de revisão

- Demarcar o parágrafo.
- X Fazer parágrafo.
- SS Frase sem sentido.
- R Palavra ou ideia repetida.
- P Pontuação
- E Erro ortográfico.

Aspectos positivos do texto

Descrevem os personagens.

Aspectos a melhorar no texto

Descrevem o Castelo

Propostas de reescrita

Grupo B

Texto 2 – Versão inicial

A confusão do Rouxinol

Numa manhã esquentada, uma noiva acordou muito preocupada porque o seu amigo (Rouxinol) tinha desistido! p

O noivo era ruim OP tinha uma cauda com a cor verde água e tinha um cabelo que era verde e cheio de água. SS

De repente, ela sentiu alguém a puxá-la e falou para sua irmã e seu irmão!

- "Larga-me larga-me!" - Exclamou a menina.

- "Eu só te largar se tu me deres o teu amigo Rouxinol. Pensei no irmão." SS

- "Eu também não sei onde ele está, se mais forte tu quem for?" Perguntou ela preocupada. SS

- "Estás a gozar comigo, não te levas enquanto não me disseres onde está o noivo!"

O duende lá dentro a trouxe para a sua escanearia, mas sem perceber o Rouxinol estava a ir para casa, ali que percebeu que a sua amiga estava a ser levada pelo seu próprio irmão!

O Duende tinha um chapéu castanho com uma fita verde e sapatos pretos cujo nome era Malabarca.

Quando o Rouxinol a viu foi logo toda branca e começou a pular. Entretanto o Malabarca desmaiou de tanta brada.

O noivo libertou-a e ligaram o telefone e falou para cada preocupado e também (liberto) PE

Porém de repente a história chegou ao fim.

A confusão do Rouxinol

Numa manhã exaltante, uma sereia acordou muito preocupada, porque o seu amigo Rouxinol tinha desaparecido. A sereia era suíça, tinha uma cauda com a cor verde água e tinha um poder que era pedir para de água. De repente, ela sentiu alguém a puxá-la, para sua surpresa era o seu irmão.

- Largo-me largo-me! - Exclamou a menina.

- Eu só te largo se tu me deres o teu amigo Rouxinol. - Respondeu o irmão.

- Eu também não sei onde ele está, e não sei tu quem foi? - Perguntou ela preocupada.

- Estás à jogar comigo, não te levar para o meu esconderijo, o local era numa floresta escura, perto de baixo de uma árvore e era enorme.

Está lá que o Rouxinol ia buscar a comida, até que ela começou a gritar para chamar ajuda. Ela viu o Rouxinol e fez-lhe um sinal de ajuda, para ele entrar de surpresa e salvá-la.

Quando o duende e a sereia entraram no local, o pai entrou.

- Ah que susto - disse o duende ao largar a sereia.

- Boa!! - disse ela ao ver o amigo.

Os dois prenderam-no a uma corda, esperando que a polícia chegasse. Quando chegaram prenderam o duende, os dois amigos salvos foram festejar juntos.

Por fim de publicação a história chegou ao fim.

Texto 2 – Quando apreciativo preenchido (espontaneamente)

Quadro apreciativo

- 1 Rodeia cada parágrafo do teu texto com uma cor diferente;
- 2 Verifica cada parágrafo, aplicando o respetivo código de revisão;
- 3 Preenche todos os campos do quadro apreciativo, referentes ao teu texto;
- 4 Reescreve o teu texto, tendo em conta o processo de melhoramento que efetuaste.

Código de revisão

- Demarcar o parágrafo.
- X Fazer parágrafo.
- SS Frase sem sentido.
- R Palavra ou ideia repetida.
- P Pontuação
- E Erro ortográfico.

Aspectos positivos do texto

- Descrição das personagens
- Boas ideias
- Vista

Aspectos a melhorar no texto

- Início de todos
- Conclusão final
- Descrição dos locais

Propostas de reescrita

- Conclusão

Decorative elements: a yellow smiley face sticker, a yellow star sticker, a yellow sun sticker, a yellow pencil sticker, a yellow eraser sticker, and a yellow circular sticker with a drawing.

Grupo C

Texto 3 – Versão inicial

Os eclipses

Num dia ensolarado de manhã, o rei estava a comandar o reino. Mas, de repente, ele encontrou uma menina das neves muito bonita. Eles conheceram-se melhor e apaixonaram-se. O rei tinha, na maioria, roupas vermelhas e douradas, que parecia uma bola de fogo (e era mesmo). Já a menina, tinha (também na maioria) roupas azuis e brancas, com detalhes de dourado. Eles casaram-se e aconteceu o eclipse da vida, ou seja, a lua tapou o sol.

- Viva! Viva! - diziam todos.

- Paáh! - exclamou uma pessoa cujo nome era João

Pateta.

- Quem te convidou, charlatão? - perguntou a rainha incomodada.

- Ninguém, vossa alteza imperial. - respondeu uma senhora ao lado de João.

SSI - Então nós vamos ajudá-los a ter uma boa inteligência! - exclamou o rei entusiasmado.

A rainha concordou, já que o rei e ela tinham 100% de inteligência, porém o Pateta não tinha nem conhecia essa tal inteligência.

Passado alguns dias, quando o João já tinha 20% de inteligência, ele apaixonou-se. Ele ficou tão teonto por causa do amor que até acabou por ir às marmozadas e deitou uma tocha ao chão, depois outra, e mais outra, sempre assim, o que fez o castelo pegar fogo! Quando o castelo foi consertado, a rainha ficou tão furiosa que exclamou:

- Fora de casa! - ao Pateta.

Ele deu um grande passeio e ele encontrou o seu amor, que lhe ensinou o poder da inteligência e o João conheceu a melhor.

Ela chama-se Margarida e ela também se apaixonou por ele. Passado algum tempo, eles casaram-se e aconteceu um novo eclipse: o eclipse 100% inteligente! SSI Kim!

Os eclipses

Num dia embebado, de manhã o rei estava a comandar o reino, mas, de repente, ele encontrou uma menina das montanhas muito bonita. Eles casaram-se e a mulher apaixonou-se pelo rei. O rei tinha, na maioria, roupas vermelhas e douradas, que parecia uma bola de fogo (e era mesmo?). Já a menina, tinha (também na maioria?) roupas azuis e brancas, com detalhes de demônio. Eles casaram-se e aconteceu o eclipse da vida, ou seja, a lua tapou o sol.

- Viva! Viva! - disseram todos.

- Ajá! - exclamou uma pessoa cujo nome era João Satela.

- Quem te convidou, charlatão? - perguntou a rainha imediatamente.

- Alguém, uma altura imperial - respondeu uma senhora ao lado de João.

- Então nós vamos ensinar-lhe o poder da inteligência! - exclamou o rei entusiasmado.

A rainha concordou, já que o rei e ela tinham 100% de inteligência, porém a Satela não tinha nenhuma comédia em tal inteligência.

Quando algum dia, quando o João já tinha 20% de inteligência ele apaixonou-se. Ele ficou tão torto por causa do amor que até acabou por ir às marmotas frias e mal olhadas e deu uma toada: ao céu, depois outra, e mais outra, sempre assim, o que fez o castelo ficar fogo! Quando o castelo foi consertado, a rainha ficou tão furiosa que gritou:

- Hora de casa! - ao Satela.

Ela deu um grande passeio e ele encontrou o seu amor, que lhe ensinou o poder da inteligência e o João casou-se a mulher. Ela chama-se Margarida e ela também se apaixonou por ele. Quando algum tempo, eles casaram-se e aconteceu um novo eclipse: o eclipse 100% inteligente!

Por fim de pitilim pim pim, a história chegou ao fim!

Texto 3 – Quadro apreciativo preenchido (espontaneamente)

Quadro apreciativo

1 Rodeia cada parágrafo do teu texto com uma cor diferente;

2 Verifica cada parágrafo, aplicando o respetivo código de revisão;

3 Preenche todos os campos do quadro apreciativo, referentes ao teu texto;

4 Reescreve o teu texto, tendo em conta o processo de melhoramento que efetuaste.

Código de revisão

- Demarcar o parágrafo.
- X Fazer parágrafo.
- SS Frase sem sentido.
- R Palavra ou ideia repetida.
- P Pontuação
- E Erro ortográfico.

Aspectos positivos do texto

- 1 - fizemos diálogo.
- 2 - descrever os personagens.
- 3 - fizemos pontuação adequada.

Aspectos a melhorar no texto

- 1 - descrever o local.
- 2 - algumas frase sem sentido.
- 3 - O final da história.

Propostas de reescrita

- 1 - Podemos descrever o local.
- 2 - Podemos não repetir frase.
- 3 - Podemos fazer um final melhor.

Grupo D

Texto 4 - Versão inicial

1/

timbr
de ajuda do imperador
Numa noite de insónia, enquanto me-
nava, uma menina muito pobre com caracas
ruivos que vendia lóstoros na rua.
em
bele
era
Ode que uma noite... Um sapo apareceu
um ~~sapo~~ com manchas escuras, verde e
com olhos laranjas, a rapariga assustada
gritou:
- Quem és tu?!
- Sou o ~~sapo~~ Braba. - disse o sapo. - e tu como
te chamas?
- Sou a Yasmim. - respondeu ela. - Queres fi-
car comigo?
- Pode ser, já vi que estás perdida igual
a mim! - exclamou o Braba. Entretanto um
imperador da china chegou lá.
- Boa noite, queria comprar uma caixa
de lóstoros se faz favor. - implorou o
~~imperador~~ da china. - Quanto é?
- São 5€. - disse a menina quase adorme-
cendo.

O imperador levou a pobre menina
para a mansão dele, para ela beber um
chá e deitar-se no sofá com uma manta
e a lareira acesa.
E assim a vendedora Yasmim e o
sapo Braba ficaram a viver com o
imperador da china.

A ajuda do imperador

Uma noite de inverno, enquanto nevava, uma menina muito pobre com cabelos ruivos que vendia flores na rua.

Até que uma noite... um sapo apareceu, ele tinha manchas escuras, a pele era verde e com olhos laranjas, a laranja assustou-a:

- Quem és tu?!

- Sou o Baba. - disse o sapo - E tu como te chamas?

- Sou a Yasmim. - respondeu ela - Queres ficar comigo?

- Pode ser, já sei que estás perdido igual a mim! - exclamou o Baba.

Entretanto um imperador da China chegou lá.

- Boa noite, queria comprar uma caixota de flores de papo furado - imbolou o imperador da China - Quanto é?

- São cinco euros. disse a menina quase adormecendo.


O imperador levou a pobre menina e o sapo para a mansão dele, levou ela beber um chá e deitar-se e cobriu o sapo do lado dela no sofá com uma manta e a laranja assada.

E assim a vendadora Yasmim e o sapo Baba ficaram a viver com o imperador da China.


FIM

Texto 4 – Quadro apreciativo preenchido (espontaneamente)

Quadro apreciativo




- 1 Rodela cada parágrafo do teu texto com uma cor diferente;
- 2 Verifica cada parágrafo, aplicando o respetivo código de revisão;
- 3 Preenche todos os campos do quadro apreciativo, referentes ao teu texto;
- 4 Reescreve o teu texto, tendo em conta o processo de melhoramento que efetuaste.




Código de revisão

- Demarcar o parágrafo.
- X Fazer parágrafo.
- SS Frase sem sentido.
- R Palavra ou ideia repetida.
- P Pontuação
- E Erro ortográfico.




Aspectos positivos do texto

Caracterizar as pessoas
Pontuação
Dois pontos




Aspectos a melhorar no texto

Caracterizar a mania
Fazer parágrafo
Palavras corretas



Propostas de reescrita



A fruta roubada

Há muito, muito tempo, numa talde selvática, uma rapariga chamada Polgarejinha, que adorava comer e usar um vestido rosa, andava numa velha aldeia.

Um mercador rebelde, vendia fruta como mangas, limões, tomates, melancias, maçãs e flocos.

Numa tarde velha, estava a feira mais conhecida como Rabatos vermelhos. Durante a Polgarejinha estava muito atenta, quando o mercador deixou a fruitaria. Quando ele saiu, a menina pegou num saco de tomates e de mangas e foi esconder-se.

O Rabatos vermelhos, foi contratado para ajudar a encontrar a fruta roubada: logo a seguir, a Carla, usou a magia dos Rabatos para encontrá-la. Uma grande luz que apareceu caminho até às frutas.

O caminho faz-se pela grande montanha da aldeia, depois chegaram ao grande bosque que tinha muitas árvores ^{de cores} e muito verdejantes.

A menina ^{deu} a mão para não se perder como uma planta. Chegaram a uma grande floresta que tinha 5 metros de altura, lá no topo nasceu a Polgarejinha e lá estava toda a fruta ^{que} a magia dos Rabatos mágicos fizeram voltar até ao topo da planta gigante e o mercador disse muito contente:

- Da minha minha fruta, de!!! - exclamou o mercador.

A Carla com os Rabatos vermelhos tirou-lhe a fruta e conseguiu voltar até à fruitaria.

Logo que chegaram à fruitaria o mercador agradeceu a Rabatos vermelhos, fez muito sucesso com a sua fruitaria e a Polgarejinha nunca mais roubou fruta do nenhum mercador.

Victoria, Victoria acabou-se a história.

A fruta roubada

Há muito, muito tempo, numa tarde solarenta, uma rapariga chamada Polegarzinha, que adorava comer e usava um vestido roxo, andava numa velha aldeia com muitas coisas místicas feitas de pedra e um prado cheio de flores muito bonitas.

Um merceeiro rebelde chamado Rui, vendia fruta como mangas, linsãs, tomates, melancias, maçãs e lérias.

Numa casa velha, estava a Carla, mais conhecida como sapatos vermelhos.

A Polegarzinha estava muito atenta, fora quando o merceeiro misse a frutaria. Quando ele saiu, a menina pegou num saco de tomates e mangas, e foi esconder-se.

A Carla sapatos vermelhos, foi contratada para ajudar a encontrarem a fruta roubada. Logo a seguir, a Carla, usou a magia dos sapatos para encontrá-la.

O caminho passava pelo grande monte da aldeia, depois chegaram ao gigante bosque, que tinha muitas árvores altas e muito verdejantes. A relva era tão verde como uma planta. Chegaram a uma grande flor que tinha 5 metros de altura, lá no topo vivia a Polegarzinha e lá estava toda a fruta roubada. A magia dos sapatos mágicos fizeram voar até ao topo da planta gigante e o mercieiro disse muito chateado:

- Dá-me as minhas frutas, já!!! - esclamou o merceeiro.

A Carla com os sapatos vermelhos tirou-lhe a fruta e conseguiu levar até a frutaria.

Logo que chegaram à frutaria o merceeiro agradeceu à sapatinhos vermelhos, fez muita sucesso com a sua fruta e a Polegarzinha nunca mais roubou fruta de nenhum merceeiro.

Victoria, reitoria acabou-se a história.

Texto 5 – Quadro apreciativo preenchido (espontaneamente)

Quadro apreciativo

1 Rodeia cada parágrafo do teu texto com uma cor diferente;

2 Verifica cada parágrafo, aplicando o respetivo código de revisão;

3 Preenche todos os campos do quadro apreciativo, referentes ao teu texto;

4 Reescreve o teu texto, tendo em conta o processo de melhoramento que efetuaste.

Código de revisão

- Demarcar o parágrafo.
- X Fazer parágrafo.
- SS Frase sem sentido.
- R Palavra ou ideia repetida.
- P Pontuação
- E Erro ortográfico.

Aspetos positivos do texto

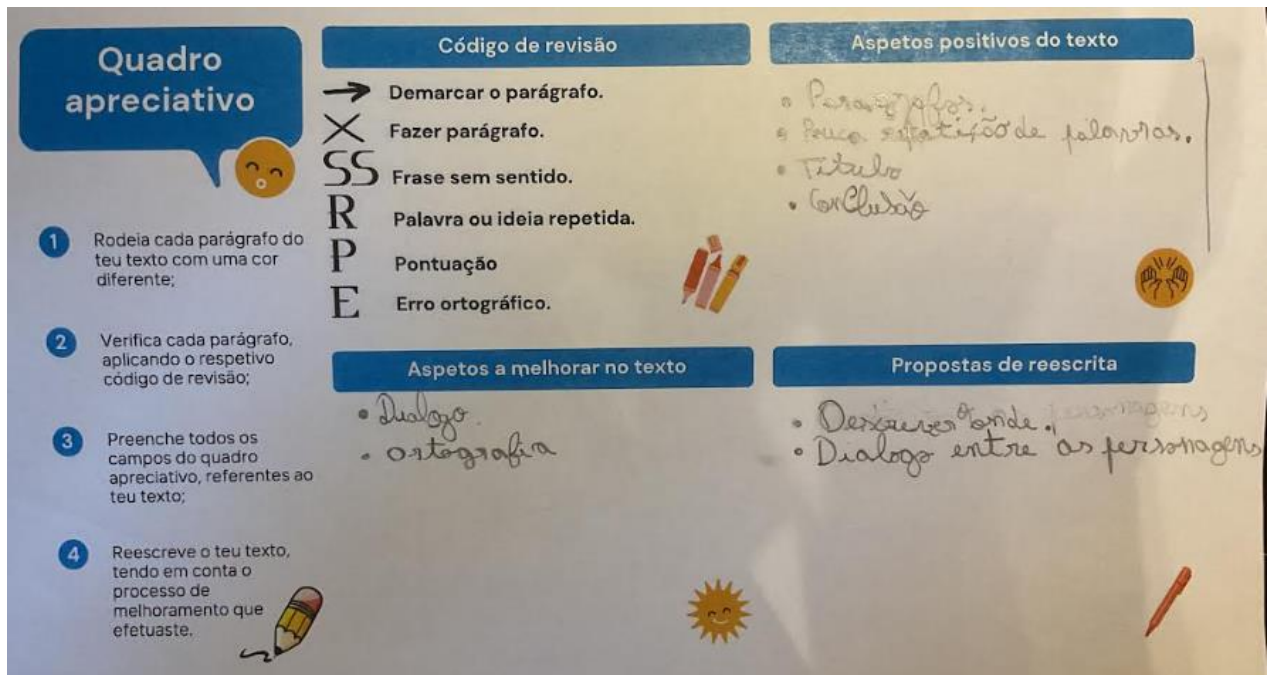
- Parágrafos.
- Pouca repetição de palavras.
- Título
- Conclusão

Aspetos a melhorar no texto

- Diálogo
- ortografia

Propostas de reescrita

- Deixar em ^o onde personagens
- Diálogo entre as personagens



Apêndices da sessão de avaliação – Trabalho em pequenos grupos

Apêndice N – Versões iniciais (suporte físico) e finais (suporte digital) dos textos

Grupo A

Texto 1 – Versão inicial (suporte físico)

O espetáculo

Erva uma vez, um palhaço, e um macaco engraçados. O palhaço engraçado, feliz e simpático.

O macaco engraçado, também era muito bom. Ele era profissional no circo, que sabia tocar tambor no circo porque o seu pai também tocava, pois queria ser como o pai.

Depois treinou muito e entrou no circo das famílias e eles aceitaram com toda a confiança. Por coincidência no dia seguinte ele vai ter um concerto. /

Quando chegou de hora, ele ficou muito nervoso, portanto ele começou a imitar o público e começou a preparar para ser o melhor espetáculo de sempre.

O espetáculo começou, o macaco começou:

— ~~... ..~~ — P

No final, as pessoas aplaudiram as peças que ele tocava. /

Requis, o palhaço com uma peruca colorida, entrou em cena a fazer os seus truques. No final eles ficaram melhores amigos.

Passados dois meses, o palhaço disse:

— Vou contar um segredo — e o macaco disse:

— Pode — mi contar tudo — ok e disse:

— Vou o segredo — e tirou a peruca e o macaco guardou o segredo para sempre.

mutar tudo

Texto 1 – Versão final (suporte digital)

O espetáculo

Era uma vez um palhaço e um macaco engraçados.

O palhaço engraçado era feliz e simpático. O macaco engraçado batia tambor e era muito bom. Ele era músico profissional e sonhava tocar tambor no circo, porque o seu pai também tocava e ele gostava de ver como o seu pai.

Assim, ele treinou e treinou muito e apresentou-se no circo e eles aceitaram-no com toda a confiança. Por coincidência, no dia seguinte, ele ia ter um concerto e ele ficou muito feliz por poder mostrar o que valia como músico.

Contudo, quando chegou a hora, ele ficou muito nervoso. Portanto, ele começou a ensaiar mais e o público começou-se a preparar para ver o maior espetáculo de sempre.

Passado um pouco, o espetáculo começou e o macaco iniciou o seu número:

- Souou pum, pum, pum, pum, pum, pum, pum, pum...

No final, as pessoas aplaudiram os peços que ele tocou e ele ficou muito feliz e aliviado.

À seguir, era o número do palhaço que tinha pouca colorida. Então, ele entrou em ação a fazer os seus truques e malabarismos. O público também gostou do seu número e todos riram muito com as suas palhaçadas.

No final do espetáculo, o macaco e o palhaço foram os mais aplaudidos e viraram melhores amigos.

Passado dois meses de digressão, o palhaço disse:

- Vou-te contar um segredo!

- Poder-me contar tudo, eu não direi a ninguém! - respondeu o macaco.

- Costumo ficar muito nervoso na véspera dos espetáculos, acho sempre que não vou conseguir ter piada! - exclamou o palhaço.







- Ah, amigo tu és sempre tão engraçado. Não precisas de te preocupar, basta confiar em ti! - sugeriu o amigo macaco.

- Boa ideia! Se dermos sempre o nosso melhor tudo correrá bem! - exclamou o palhaço calmo.

Finalmente, os dois amigos estavam felizes no seu circo e a fazer o que mais gostavam.

Vitória, vitória acabou-se a nossa história!

Texto 1 – Quadro apreciativo preenchido

<h3>Quadro apreciativo</h3> 	Código de revisão	Aspectos positivos do texto
<ol style="list-style-type: none"> 1 Rodeia cada parágrafo do teu texto com uma cor diferente; 2 Verifica cada parágrafo, aplicando o respetivo código de revisão; 3 Preenche todos os campos do quadro apreciativo, referentes ao teu texto; 4 Reescreve o teu texto, tendo em conta o processo de melhoramento que efetuaste. 	<p>→ Demarcar o parágrafo. X Fazer parágrafo. SS Frase sem sentido. R Palavra ou ideia repetida. P Pontuação E Erro ortográfico.</p> 	<p>descrevemos as personagens respeitamos o número de palavras pontuação</p> 
	Aspectos a melhorar no texto	Propostas de reescrita
	<p>Melhorar a letra não ser repetitivo Erros ortográficos</p> 	<p>tirar as repetições Adicionar adjetivos</p> 

Grupo B

Texto 2 – Versão inicial (suporte físico)

Uma aventura no mar

Numa tarde ~~de~~ ^{quarta} ensolarada, havia um pequeno peixe dourado que estava a brincar no mar. Percebendo os tubarões estavam a aproximar-se, decidiu fugir.

CD) ~~Para~~ ^{Quando} um tubarão diferente de todos ~~os~~ ^{os} outros não gostava muito das ideias ~~de~~ ^{de} atacar os peixes. ~~Por~~ ^{Por} isso foi à procura de um jeito ~~de~~ ^{de} tentar fugir.

— Peixinho, porquê abris os teus amigos que os tubarões não atacam o teu grupo? ~~Reclamam~~ ^{Reclamam} o tubarão.

— Obrigada pela informação, mas agora tenho de ir. ~~Perfundeu~~ ^{Perfundeu} o peixe.

No próximo dia P o peixinho cujo o nome era Golden, estava com medo no Recife de cair com os seus amigos que... os tubarões começaram a atacar.

Os peixes não estavam nada à espera daquele ataque nem ser o peixinho dourado que já estava preparado.

— Golden, chama os teus amigos para que eu faça uma lista de fuga. ~~Dime~~ ^{Dime} o tubarão.

— Obrigada pela tua ajuda. ~~Perfundeu~~ ^{Perfundeu} o peixe a correr para avisar os seus amigos.

Estavam todos a correr de tão assustados que ~~estavam~~ ^{estavam} até que surgiu um barulho muito grande. Era o seu amigo tubarão a fechar os outros ~~para~~ ^{para} não os atacarem.

O tubarão ~~foi~~ ^{foi} atrás do golden para avisar os amigos que já podiam ir para a fuga. ~~Estavam~~ ^{Estavam} a correr tanto ~~que~~ ^{que} até pareciam malucos.

— Escaparam todos não o tubarão. ~~Então~~ ^{Então} ataram ~~daí~~ ^{daí} o tubarão ~~de~~ ^{de} como família para ~~os~~ ^{os} peixes.

— História acabou a história.

Uma aventura no mar

Numa tarde muito encharcada, havia um peixe dourado que estava tranquilo no mar, enquanto os tubarões estavam a armar as suas...

No entanto, havia um tubarão que era diferente de todos, porque ele não gostava muito das ideias dos outros de atacar os peixes mais pequenos. Então resolveu ir à procura de um peixe e tentar avisar.

- Peixinho, peixinho avisa os teus amigos que os tubarões não atacam o teu grupo! - exclamou o tubarão.

- Obrigada pela informação, mas agora tenho de ir. - respondeu o pequeno peixe.

No próximo dia, o peixinho cujo nome era Golden, estava a nadar no recife de corais com o seu grupo, até que... o tubarão começou a atacar.

Os peixes não estavam nada à espera daquele ataque, nem ser o peixinho dourado que já estava preparado.

- Golden, chama os teus amigos peixes que eu fiz uma rota de fuga. - disse o tubarão diferente.

Obrigada pela tua ajuda. - respondeu o peixinho a correr para avisar os seus amigos.

Estavam todos a correr, sentindo-se muito assustados, até que se ouviu um barulho muito grande. Era o seu amigo

tubarão a fechar os seus outros companheiros tubarões para não os atacarem.

O tubarão diferente foi atrás do Golden para avisar os seus melhores amigos que já podiam ir para a rota de fuga.

Em seguida, os peixes estavam a correr tanto mas tanto que até pareciam malucos. Felizmente, escaparam todos não a salvo graças ao tubarão diferente. Então, a partir daí, os peixes começaram a incluir o tubarão diferente como família deles.

Vitória vitória acabou-se a história.

Grupo C

Texto 3 - Versão inicial (suporte físico)

1º primeiro dia de aulas

Numa manhã de sol, dois irmãos chamados Duarte e Jôna acordaram cheios de energia, pois era o primeiro dia de aulas (...)

- Estão tão ansiosos pela nova escola! - exclamou o Jôna.

- Qual é o nome dela, mesmo? - interrogou o Duarte.

- Chama-se escola Lacerda e Magalhães. Também conhecida por E.C.M? - disse a mãe enquanto no quarto deles. - E estão-se a apressar, que daqui a um pouco chamam a atenção.

- Hehe, mãe, os sons são rápidos! - respondeu o Duarte.

1) Vestiram-se bem rapidinho, tomaram o pequeno-almoço, lavaram-se e escovaram o cabelo.

- Vámes para a escola, meninos! - gritou a mãe.

Quando chegaram à escola, o diretor disse:

- Bem vindos, Jôna e Duarte, o meu nome é Cláudio. Bem vindos.

Ele apresentou-os à escola e começaram as aulas.

- Bom dia, turma. - disse a professora alegremente. - Hoje chegaram os novos alunos: o Jôna e o Duarte. Por favor, novos alunos apresentem-se.

- Bom dia, o meu nome é Jôna e tenho 10 anos. 55

- Bom dia, o meu nome é Duarte e tenho 10 anos. 55

(...)

- Podem sair para o lanche. - exclamou a professora.

Durante o lanche fizeram um amigo para cada um: a Brita para o Jôna e o João para o Duarte. Passaram o dia juntos e no final do dia, ainda tiraram uma foto com toda a turma.

- Melhor dia de aulas de sempre! (...)

Beijinhos de despedida para quem a história chegou ao fim!

O primeiro dia de aulas
Uma manhã de sol, dois irmãos chamados Duarte e Ana, acordaram cheios de energia, pois era o seu primeiro dia de aulas no primeiro ciclo. Eles eram gémeos e estavam muito excitados pela sua nova fase escolar.

- Estou tão ansiosa pela nova escola - exclamou a Ana.

- Qual é o nome dela, mesmo? - interrogou o Duarte.

- Chama-se Escola Terrível. Também conhecida por "E.C!" - disse a mãe, entrando no quarto delas. - E vistem-se rápido, que daqui a um bocadinho chegam atrasados!

- Relaxa, mãe, nós somos rápidos! - ripostou o Duarte.

Então, vestiram-se bem rapidinho, tomaram o pequeno-almoço, lavaram-se e escovaram o cabelo.

- Vámas para o carro, meninas! - gritou a mãe.

Quando chegaram à escola, o diretor disse:

- Bem vindos, Ana e Duarte, o meu nome é Eládio. Podem entrar!

Ele apresentou-lhes a escola e começaram os aulas.

- Bom dia, turma. - disse a professora alegremente - Hoje, chegaram os novos alunos: a Ana e o Duarte. Por favor, novos alunos apresentem-se.

- Bom dia, o meu nome é Ana e tenho 6 anos.

- Bom dia, o meu nome é Duarte e tenho 6 anos.

Após aquele momento de apresentações, rapidamente tinha chegado a hora do recreio.

- Podem sair para o lanche! - exclamou a professora.

Durante o lanche e o recreio, fizeram um amigo para cada um: a Rita para a Ana e o Martin para o Duarte. Assim, passaram o dia juntos, no final do dia, ainda tiveram uma foto com toda a turma.

- Melhor dia de aulas do mundo! - exclamaram os dois irmãos alegremente.

Por fim de firlim fim fim, a história chegou ao fim!

Texto 3 – Quadro apreciativo preenchido

Quadro apreciativo		Código de revisão	Aspetos positivos do texto
<p>1 Rodeia cada parágrafo do teu texto com uma cor diferente;</p> <p>2 Verifica cada parágrafo, aplicando o respetivo código de revisão;</p> <p>3 Preenche todos os campos do quadro apreciativo, referentes ao teu texto;</p> <p>4 Reescreve o teu texto, tendo em conta o processo de melhoramento que efetuaste.</p>	<p>→ Demarcar o parágrafo.</p> <p>X Fazer parágrafo.</p> <p>SS Frase sem sentido.</p> <p>R Palavra ou ideia repetida.</p> <p>P Pontuação</p> <p>E Erro ortográfico.</p>	<p>1.º - Fizemos, no mínimo, 120 palavras.</p> <p>2.º - Tem momentos de diálogo.</p> <p>3.º - O texto tem boa pontuação.</p>	
	<p>Aspetos a melhorar no texto</p> <p>1.º - Não usamos muitos conectores discursivos.</p> <p>2.º - Pequena repetição de palavras.</p> <p>3.º - Estas palavras que nós não sabemos como se escrevem.</p>	<p>Propostas de reescrita</p> <p>1.º - Podemos utilizar conectores discursivos.</p> <p>2.º - Podemos trocar palavras para não as repetirmos.</p> <p>3.º - Podemos tentar perceber como se escrevem.</p>	

Grupo D

Texto 4 – Versão inicial (suporte físico)

Amizia no primeiro ano

Certo dia, um menino ^{chamado Victor} ~~de nome Victor~~, ao fazer o seu primeiro dia no primeiro ano quando chegou à escola, de fato encantado, porque ^{o dia não} ~~era~~ muito bem decorado e com muitas luzes. (100)

SS Nessa manhã de muito sol, ele encontrou dois colegas de sala e de que conhecia melhor, a primeira era a Bruna que tinha um cabelo curto e uma camiseta verde e o outro menino chamava-se Caio que tinha o cabelo encapado e uma camiseta laranja.

P. Ela primeira aula de aula esta muito curta e depois foram para a recreio no recreio eles decidiram brincar as afanidades. SS

Então, vamos brincar as afanidades? - perguntou o Victor.

- Sim! - exclamaram os outros.

Então lá, é o Victor a jogar! - exclamou a Bruna.

Q - 3, 2, 1, estava ir! - exclamou o Victor.

CD Enquanto o Victor estava a correr de troco, em numa pedra e magoou-se no joelho.

Ai, ai ajudem-me! - exclamou o Victor a chorar muito.

Do repente, quando os amigos ouviram os gritos de dor do amigo foram logo ter com ele.

- Está bem? - perguntaram os amigos.

- Não sei mais. - respondeu o Victor.

PD Depois os amigos ajudaram-lhe a levantar e a ir ter com o funcionário. (100)

E finalmente, nella tarde era muito feliz porque teve um dia excelente com os seus amigos no primeiro ano.

Texto 4 – Versão final (suporte digital)

Um dia nos primeiros anos
Uma manhã de sol, o Victor ia ter o seu primeiro dia no primeiro ano de escolaridade. Ele decidiu passar para esse dia tão importante uma camisa branca, sapatinhos vermelhos e óculos amarelos.
Quando chegou à escola, ele ficou encantado, porque era uma escola muito bem decorada e com várias luzes.
Depois de entrar na escola, o Victor encontrou dois colegas da sua sala e quis conhecê-los melhor.
A primeira amiga era a Bruna que tinha cabelo ruivo, um vestido verde e sapatinhos cor-de-rosa. O outro amigo era o Luis que tinha um cabelo encardado ruivo, olhos pretos, casaco laranja e calças azuis.

Depois conversarem um pouco, chegou a hora de comecarem aulas da primeira aula eles conheceram a professora e os outros e fizeram desenhos. O Victor achou essa aula muito divertida e depois os três amigos foram brincar no recreio e decidiram jogar as fantadinhas.
- Então, vamos brincar as fantadinhas? - perguntou o Victor.
- Sim claro! - exclamaram os outros.
- Vamos lá, é o Victor a ganhar - exclamou a Bruna.
- Não, não, não... aqui, não eu! - exclamou o Victor.
Ele estava, enquanto o Luis estava a correr para os fundos do restaurante, ele tropeçou numa pedra, caiu e magoou-se no joelho.
- Ai, ai ajudem-me, por favor! - exclamou o Victor quase a chorar.
De seguida, quando os amigos ouviram os gritos de dor do Victor

foram logo a correr ter com ele para o ajudarem.
- Estás bem? - perguntaram os amigos.
- Agora já estou melhor! - respondeu o Victor rodeado pelos colegas.
De seguida, os amigos ajudaram-no a levantar e a ir lá com uma funcionária que lhe desinfetou a ferida.
Apesar do sucedido, o Victor reparou que na nova escola já tinha amigos verdadeiros para o ajudarem em tudo o que fosse preciso.
No resto do dia, o Victor aprendeu novas canções e jogos e conheceu outros professores.
Finalmente voltou para casa muito feliz, porque teve um dia excelente com os seus novos amigos no primeiro ano.

Texto 4 – Quadro apreciativo preenchido

Quadro apreciativo

- 1 Rodeia cada parágrafo do teu texto com uma cor diferente;
- 2 Verifica cada parágrafo, aplicando o respetivo código de revisão;
- 3 Preenche todos os campos do quadro apreciativo, referentes ao teu texto;
- 4 Reescreve o teu texto, tendo em conta o processo de melhoramento que efetuaste.

Código de revisão

- Demarcar o parágrafo.
- X Fazer parágrafo.
- SS Frase sem sentido.
- R Palavra ou ideia repetida.
- P Pontuação
- E Erro ortográfico.

Aspectos positivos do texto

Caracterizar a escola
Caracterizar os personagens
Diálogo

Aspectos a melhorar no texto

Repetido
Frase sem sentido
Pontuações

Propostas de reescrita

Uma grande aventura

SS ^{SS} Uma bela manhã, duas crianças chamadas Ercila e Jui, o menino era loiro, alto e muito bonito e a menina tinha uns olhos grandes, e muito sorridente e tinha uma bolsa de animais em forma de bolso.

Elas planejaram estar juntas para ir para uma noite com o seu barco de madeira. Quando as meninas estavam prestes a chegar ao rio, sentiram um peso inusitado, a corrente estava muito forte, pois o barco foi levado para o mar.

Um dos dois estava a espera que "uma grande noite bate-se no barco!"

SS ^{SS} Foram para uma ilha deserta, que tinha muitas frutas frescas e muitas espécies de animais raras. Então, elas tinham de arranjar uma forma de conseguir mais da ilha, pois algumas árvores caíram e ficaram que a madeira ficou solta e usou para construir um barco.

Mas, foram roubo um barco a sul, este foi nesse momento que as meninas tinham que ir para a ilha marítima.

Estavam agora estão a voltar! - exclamaram as meninas.

SS ^{SS} Obrigada, por nos salvarem. - disseram as meninas.

(-1) ^{SS} Istante, as meninas muito agradecidas, voltaram para casa, agradecer a com uma história para contar aos pais.

Uma grande aventura

Numa bela manhã, duas crianças chamadas Emilia e Iuri, prepararam-se para viverem uma grande aventura.

O rapaz era baixo, alto e muito brincalhão e a rapariga tinha olhos grandes, era muito sorridente e tinha uma bolsa de amarelo em forma de cadela.

Eles planejaram estar juntos para irem dar uma volta com o seu barco de madeira. De repente, quando os meninos estavam mesmo a chegar ao rio, aconteceu uma coisa inesperada, a corrente estava muito forte, levando o barco para o mar.

Nenhum dos dois estava à espera que, para além de acontecer, uma grande onda bate-se no barco. Assim, com a embate e arrastados pela corrente estava muito forte, levando o barco para o mar.

A ilha era muito agradável, contudo eles tinham de arranjar uma forma de conseguir sair dali. Entretanto algumas árvores caíram e ficaram com que a madeira feita esse salto e dava para construir um barco.

Enquanto andavam pela ilha à procura de outros materiais para a construção do barco, apareceram-lhes um maluco a fazer traquinice. O maluco saltitante tinha os materiais que eles juntaram e levava-os para uma gruta.

Os meninos decidiram ir à gruta procurar os seus materiais, mas, porém viu-se um fogote a sul. Então foi, nesse momento que os meninos viram luzes da habitação marítima.

- Estarem, agora estão salvos! - exclamaram os malucos.


- Obrigado, por nos salvarem. Já estávamos a pensar construir um novo barco para sair daqui mas ia demorar muito! - disseram os meninos muito aliviados.

Portanto, os meninos agradecidos, voltaram para casa seguros e com uma grande história para contar aos pais.

Texto 5 – Quadro apreciativo preenchido

Quadro apreciativo

- 1 Rodeia cada parágrafo do teu texto com uma cor diferente;
- 2 Verifica cada parágrafo, aplicando o respetivo código de revisão;
- 3 Preenche todos os campos do quadro apreciativo, referentes ao teu texto;
- 4 Reescreve o teu texto, tendo em conta o processo de melhoramento que efetuaste.

Código de revisão	Aspetos positivos do texto
→ Demarcar o parágrafo.	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogos entre os personagens - Introdução - Conclusão
X Fazer parágrafo.	
SS Frase sem sentido.	
R Palavra ou ideia repetida.	
P Pontuação	
E Erro ortográfico.	
Aspetos a melhorar no texto	Propostas de reescrita
<ul style="list-style-type: none"> - ortografia - Pontuação 	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução - Pontuação - Pontuação sem sentido

Apêndice O – Estratégias de revisão definidas pelos grupos antes da versão final: transcrição das microtarefas digitais

Grupo A:

Para tentarmos melhorar o nosso texto, escolhemos começar pelo quadro apreciativo, porque ajudou-nos a perceber o que nós erramos, para melhorarmos a história. Também tivemos em conta os tópicos orientadores para verificarmos a pontuação, os parágrafos e para descrever melhor as personagens e o local da ação.

Grupo B:

Para a melhoria do nosso texto, usamos os códigos de revisão e rodeamos cada parágrafo a uma cor diferente para ser mais fácil a revisão e irmos alterando um a um. Misturamos um pouco de cada estratégia para descrever melhor as personagens e o local. Tentamos usar os conectores discursivos para evitar repetições. Tivemos em conta a estrutura com introdução, desenvolvimento e conclusão com momentos de diálogo e também o número de palavras. No fim, relemos novamente o texto todo para ver se todos os parágrafos faziam sentido.

Grupo C:

Para a revisão do nosso texto tivemos em conta, principalmente, a estratégia do quadro apreciativo. Mas, fomos buscar um pouco de outras estratégias para enriquecer o texto com adjetivos para descrever o local e as personagens. Tivemos também em conta a estrutura do nosso texto, bem como a pontuação, o número de parágrafos e a ortografia. Preferimos o quadro apreciativo, porque nos permitiu pensar em mais pormenor no que podemos melhorar e, assim, ir buscar às outras estratégias como a dos tópicos, a do quadro dos conectores e a dos cartões coloridos, aquilo de que precisamos para melhorar o nosso texto.

Grupo D:

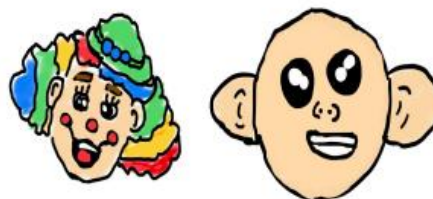
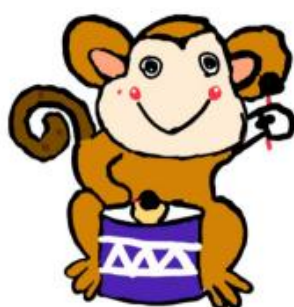
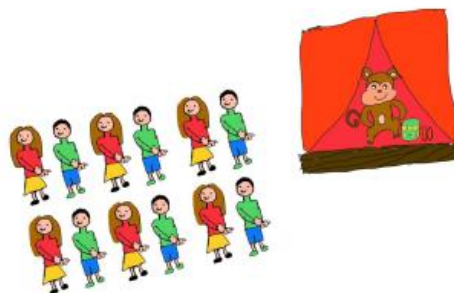
As estratégias que usamos para rever o texto foram o quadro apreciativo, utilizando os códigos de revisão e pensando, em grupo, nos aspetos positivos do texto e também nos aspetos a melhorar. Também tivemos em conta os cartões estruturantes para fazermos uma boa introdução, um bom desenvolvimento e uma boa conclusão, e para descrevermos as personagens e o local da ação.

Grupo E:

Na nossa revisão textual escolhemos usar, principalmente, o quadro apreciativo para usarmos códigos de revisão e rodearmos cada parágrafo a uma cor diferente e, assim, conseguirmos verificar os aspetos positivos, aquilo que tínhamos de melhorar e, então, fazermos as propostas de reescrita. Usamos o quadro dos conectores discursivos para substituir algumas palavras e evitar repetições. Por fim, também tivemos em conta se em cada parte do texto fomos respondendo às perguntas - Quem? Onde? O quê? Como? - descrevendo as personagens.

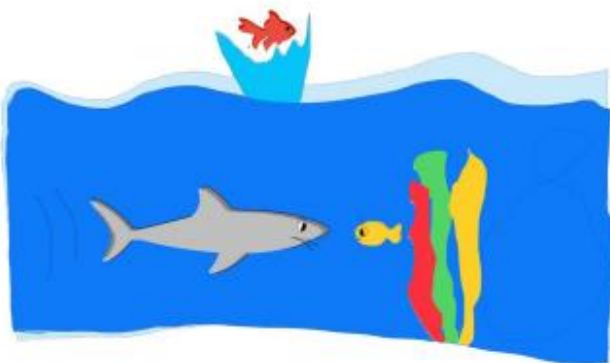
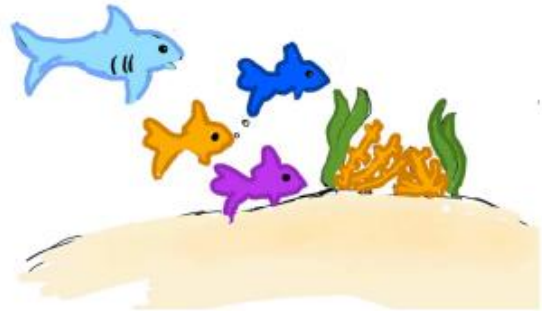
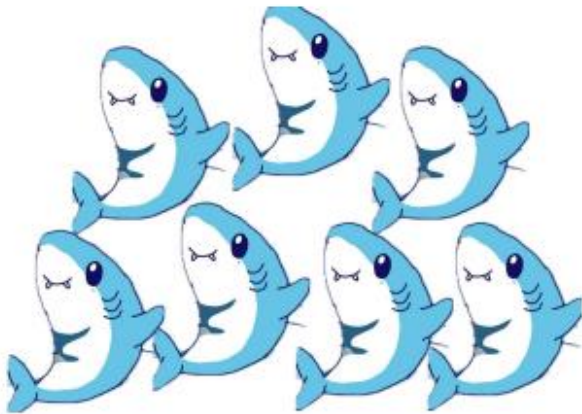
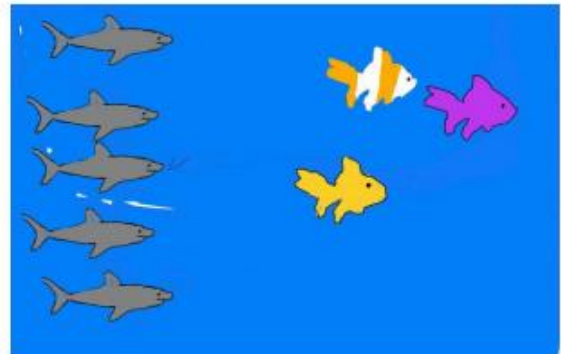
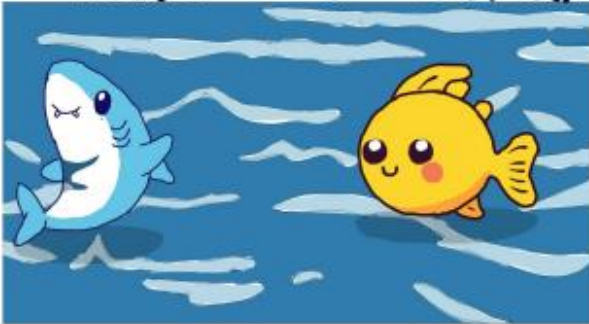
Apêndice P – Desenhos digitais (*Freeform*) dos grupos de trabalho para apresentação em *kamishibai*

Grupo A

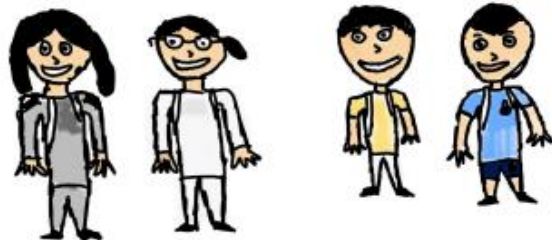


Grupo B

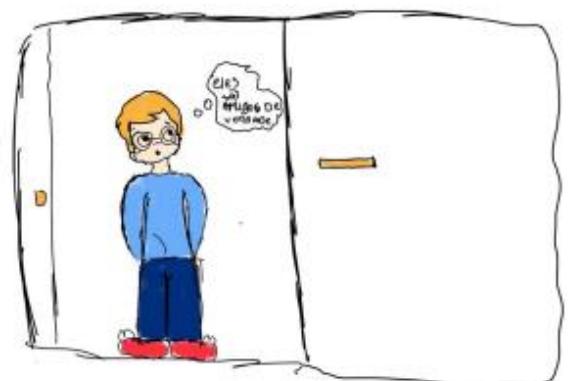
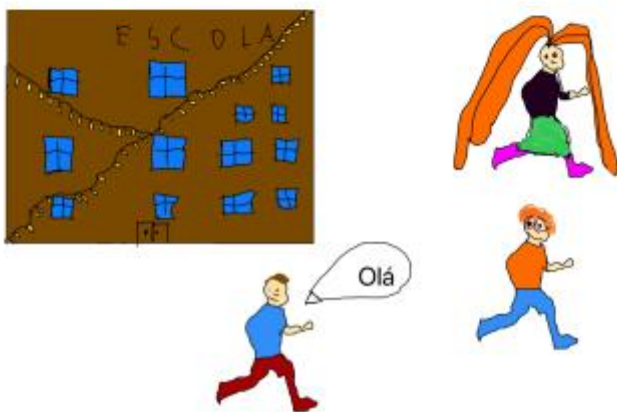
Uma aventura no mar



Grupo C



Grupo D



Grupo E



Apêndice Q – Registo das apresentações em *kamishibai*

Grupo A



Grupo B



Grupo C



Grupo D



Grupo E



Apêndices do *focus group*

Apêndice R – Guião do *focus group*

Focus Group

➤ **Introdução**

1. Gostaram de participar neste projeto de escrita e revisão textual? Porquê?
2. Antes deste projeto, costumavam fazer a revisão dos vossos textos? Como?

➤ **Escrita colaborativa**

3. Como foi trabalhar em grupo para rever os textos?
4. O que foi mais fácil e o que foi mais difícil ao trabalhar em grupo para rever os textos? Como lidaram com as partes mais desafiadoras?

➤ **Estratégias e práticas de revisão**

5. Quando faziam a revisão do vosso texto, pensavam mais na história como um todo ou nas frases e palavras?
6. O que fizeram para melhorar a organização das ideias e tornar o texto mais interessante?
7. Como concluíram que um texto estava pronto e bem escrito?
8. O que vos ajudou mais durante a revisão? Alguma estratégia que tenham achado mais útil?

➤ **Impacto da revisão no desenvolvimento da escrita**

9. Depois deste projeto, acham que escrevem melhor? Porquê? O que mudou?
10. Acham que a revisão vos ajudou a tornar os textos mais estruturados e interessantes? Como?
11. O que aprenderam sobre como melhorar um texto, depois de escrito pela primeira vez?

Apêndice S – Transcrição das respostas do *focus group* por questão orientadora

Introdução (percepção geral sobre o projeto)

Questão 1 - Gostaram de participar neste projeto de escrita e revisão textual? Porquê?

Grupo A: Gostámos, porque nós gostamos de trabalhar em grupo e ajudou-nos a melhorar os nossos textos.

Grupo B: Sim, porque melhoramos os nossos textos e aprendemos a escrever melhor.

Grupo C: Sim, porque trabalhámos em conjunto. Foi divertido e tivemos alguma criatividade.

Grupo D: Gostámos, porque foi muito divertido e esforçamo-nos muito.

Grupo E: Sim, nós gostamos de participar neste projeto de escrita e revisão textual, porque aos poucos fomos melhorando a escrita dos nossos textos.

Questão 2 - Antes deste projeto, costumavam fazer a revisão dos vossos textos? Como?

Grupo A: Não, porque apesar de nós termos os tópicos para melhorar o texto, nós não melhorávamos assim muito.

Grupo B: Não, nós não revíamos os textos, porque tínhamos preguiça de revê-los.

Grupo C: Antes deste projeto, nós não fazíamos a revisão dos nossos textos. Mas, com os papéis que a professora deu, começámos a melhorar.

Grupo D: Antes deste projeto nós não revíamos. Mas, quando começámos a fazer o projeto e os textos, começámos a rever mais em grupo.

Grupo E: Antes deste projeto, nós não revíamos o nosso texto. Com este projeto conseguimos evoluir e com isto agora, conseguimos ter estratégias avançadas.

Escrita colaborativa (trabalho colaborativo na revisão)

Questão 3 - Como foi trabalhar em grupo para rever os textos?

Grupo A: Para rever os textos foi um bocadinho difícil, mas ao longo do tempo conseguimos melhorar e trabalhar em conjunto.

Grupo B: Para rever os textos, foi um bocadinho difícil no início, porque ninguém colaborava na revisão.

Grupo C: Para rever os textos foi divertido, fixe e estivemos a trabalhar em grupo.

Grupo D: Trabalhar em grupo foi divertido para nós, porque esforçamo-nos muito para conseguir melhorar a nossa revisão.

Grupo E: Trabalhar em grupo para rever os textos foi desafiante, mas conseguimos e habituamo-nos ao longo do tempo.

Questão 4 - O que foi mais fácil e o que foi mais difícil ao trabalhar em grupo para rever os textos? Como lidaram com as partes mais desafiadoras?

Grupo A: O mais difícil foi que nós não conseguíamos ouvir as opiniões de todos e o mais fácil foi que nós conseguíamos melhorar, pois estávamos a trabalhar em grupo. Nós tentamos sempre trabalhar em grupo para tentar chegar a uma ideia única.

Grupo B: O que foi mais fácil foi a revisão, porque era mais pequena e, de vez em quando, colaborávamos. O mais difícil foi organizar as ideias e nós lidamos a cada um dar a ideia e tentávamos pô-la no texto.

Grupo C: O mais difícil foi discutir sobre opiniões para rever o texto e o mais fácil foi rodear o que estava mal e precisava de ser revisto. Nós lidamos com as partes mais desafiadoras, fazendo votação.

Grupo D: A parte mais difícil que fizemos foi discutir sobre as opiniões e a mais fácil foi obter uma opinião que todos concordam. A parte mais desafiadora foi escrever os textos.

Grupo E: O que foi mais fácil foi o desenvolvimento do texto e o que foi mais difícil foi a revisão. Como nós lidamos com as partes mais desafiadoras foi que nós conseguimos chegar a um acordo.

Estratégias e práticas de revisão (estratégias usadas e práticas desenvolvidas)

Questão 5 - Quando faziam a revisão do vosso texto, pensavam mais na história como um todo ou nas frases e palavras?

Grupo A: O nosso grupo pensava mais nas frases e nas palavras.

Grupo B: O nosso grupo pensava mais nas frases e palavras.

Grupo C: O nosso grupo pensava na história como um todo.

Grupo D: O nosso grupo pensava mais na história, porque não nos importávamos com as palavras, porque já fazíamos um texto muito grande.

Grupo E: O nosso grupo pensava em não repetir tanto as palavras.

Questão 6 - O que fizeram para melhorar a organização das ideias e tornar o texto mais interessante?

Grupo A: O nosso grupo foi ver o que dizia nos papéis para nos ajudarem. Fomos por votações, nem sempre foi muito fácil, mas conseguimos.

Grupo B: O nosso grupo usava os papéis que a professora nos deu. Não foi lá muito fácil e tentávamos organizar as ideias do texto numa folha à parte.

Grupo C: O nosso grupo fez votações e usou os papéis que a professora deu.

Grupo D: Nós tentávamos não repetir tanto as palavras e usamos os papéis que a professora deu para ficar mais interessante.

Grupo E: O que fazíamos para melhorar a organização das ideias e tornar o texto mais interessante era usarmos os papéis que a professora deu.

Questão 7 - Como concluíram que um texto estava pronto e bem escrito?

Grupo A: Nós revíamos três vezes e revíamos todos os parágrafos e toda a pontuação que nós tínhamos escrito. Depois de ver isso, achávamos que o texto já estava pronto.

Grupo B: O nosso grupo corrigiu o texto duas a três vezes.

Grupo C: Cada um leu uma parte do texto, depois trocávamos para conseguir concluir se estava pronto e bem escrito.

Grupo D: Nós concluímos em grupo que o texto estava pronto e bem escrito, revendo muitas vezes e olhando para as técnicas de revisão.

Grupo E: Concluímos o nosso texto a partir das técnicas de revisão e colaboramos entre nós para facilitarmos a nossa revisão.

Questão 8 - O que vos ajudou mais durante a revisão? Alguma estratégia que tenham achado mais útil?

Grupo A: A estratégia de revisão que o nosso grupo gostou mais foi o rodear por cores e a mais útil foi a mesma. Mas, o quadro apreciativo também foi útil, porque ajudou-nos a perceber melhor as técnicas de revisão o que nos vai ajudar também a melhorar os textos individuais.

Grupo B: Nós gostámos de todas, mas nós usamos mais a do quadro apreciativo, porque tinha os códigos de revisão que nos ajudou muito a rever.

Grupo C: O que nos ajudou mais durante a revisão foram os papéis que a professora nos deu. E a estratégia que o nosso grupo achou mais útil foi a do quadro apreciativo, porque nos ajudou a melhorar o texto, pois tinha mais coisas.

Grupo D: A que nós gostamos mais durante a revisão foi os cartões coloridos e a que achamos mais útil foi a do quadro apreciativo, porque tem muitas estratégias dentro, o que nos ajuda muito a melhorar a revisão.

Grupo E: O que nos ajudou mais durante a revisão foram todas e a que nós gostamos mais foi a do quadro apreciativo. Esse quadro foi muito útil, porque ele ajudou a desenvolver e a rever o texto e a não nos esquecermos para depois melhorarmos o outro texto.

Impacto da revisão no desenvolvimento da escrita (impacto percebido na melhoria da escrita)

Questão 9 - Depois deste projeto, acham que escrevem melhor? Porquê? O que mudou?

Grupo A: Sim porque agora nós já conseguimos escrever melhor e já não damos assim tantos erros como dávamos antes.

Grupo B: Sim, porque as estratégias ajudaram muito na revisão. E as revisões ajudaram-nos a dar menos erros.

Grupo C: Sim, nós achamos que escrevemos melhor agora, porque já que fizemos mais textos e temos mais experiência. E, também, o que mudou foi aprendermos mais coisas para ajudar a melhorar os textos.

Grupo D: Sim, porque agora já fizemos mais textos e já estamos mais habituados a fazer histórias melhores e mais interessantes.

Grupo E: Sim, escrevemos melhor, porque desenvolvemos melhor o nosso texto e mudámos a nossa organização textual.

Questão 10 - Acham que a revisão vos ajudou a tornar os textos mais estruturados e interessantes? Como?

Grupo A: Sim, a revisão ajudou-nos, porque detetamos erros ortográficos, palavras repetidas e frases mal construídas. Na revisão nós conseguíamos nos aperceber de mais coisas corretas e erradas.

Grupo B: Sim, porque com as estratégias tínhamos de prestar mais atenção e conseguíamos detetar mais erros ortográficos, melhorar a nossa organização de ideias, tentar não repetir as palavras e construir melhor as frases.

Grupo C: Sim, achamos que a revisão nos ajudou a tornar os textos mais estruturados, porque nós fomos autores e ilustradores e outras coisas a ver com escrita. Quando estivemos a fazer o desenvolvimento tivemos de usar mais adjetivos, melhorar frases sem sentido e devíamos desenvolver um bocado mais o nosso texto.

Grupo D: Sim, a revisão ajudou a tornar os textos mais estruturados e interessantes, porque nos ajudou a detetar as frases sem sentido, palavras repetidas, locais e personagens que não estavam caracterizados e erros de pontuação.

Grupo E: Sim, a revisão ajudou-nos a tornar os nossos textos melhores, porque detetamos melhor os erros ortográficos, frases sem sentido, se devemos organizar melhor as nossas ideias e desenvolver o nosso texto. Às vezes esquecemo-nos de descrever as personagens e, agora, tentamos melhorar.

Questão 11 - O que aprenderam sobre como melhorar um texto, depois de escrito pela primeira vez?

Grupo A: Nós tivemos em conta que, depois de fazermos o texto, devemos sempre rever duas a três vezes, usando as técnicas de revisão, ver se temos três parágrafos e as palavras necessárias para melhorar o nosso texto.

Grupo B: Depois de escrito pela primeira vez, nós aprendemos a fazer uma revisão mais elaborada, tentamos não repetir palavras, incluir momentos de diálogo, ter atenção ao mínimo de palavras e tentamos fazer um texto mais enriquecido e expressivo.

Grupo C: O que aprendemos foi, depois de escrever um texto, revê-lo sempre, ter atenção ao limite de palavras, ter atenção aos momentos de diálogo e se nós temos frases ou palavras repetitivas.

Grupo D: O que aprendemos sobre melhorar um texto que foi escrito pela primeira vez foi revê-lo várias vezes, prestar atenção a erros de ortografia, palavras repetitivas, o mínimo de palavras e os tópicos orientadores.

Grupo E: O que aprendemos sobre como melhorar um texto, depois de escrito pela primeira vez, foi que devemos rever duas a três vezes, ver se não temos frases repetitivas, ver a pontuação, ver as palavras propostas, a organização das ideias e os tópicos.

Apêndice T – Livro digital coletivo: histórias e ilustrações criadas pelos alunos (link de acesso)

<https://www.storyjumper.com/book/read/181567601/687a575a42be3>

ANEXO

Anexo – Quadro de conectores discursivos (Missão Zupi)

Missão Zupi **Conectores discursivos**

Tempo	Localização espacial	Ligar ou acrescentar	Oposição
depois em seguida então entretanto nesse momento	ao lado à direita à esquerda ao centro diante em cima em baixo no meio naquele lugar próximo de sob sobre	e também além disso e ainda assim como do mesmo modo por um lado não só... mas também bem como nem... nem	mas contudo no entanto porém apesar disso todavia contudo pelo contrário por outro lado
como também tal como assim como tão como pela mesma razão do mesmo modo igualmente	pois visto que já que porque por causa de devido a graças a	por exemplo isto é quer dizer ou seja por outras palavras	em primeiro lugar de seguida por último
logo portanto por isso em conclusão é por isso que	para para que	por isso de modo que de tal forma que daí que tanto... que	talvez provavelmente é provável que possivelmente é possível porventura

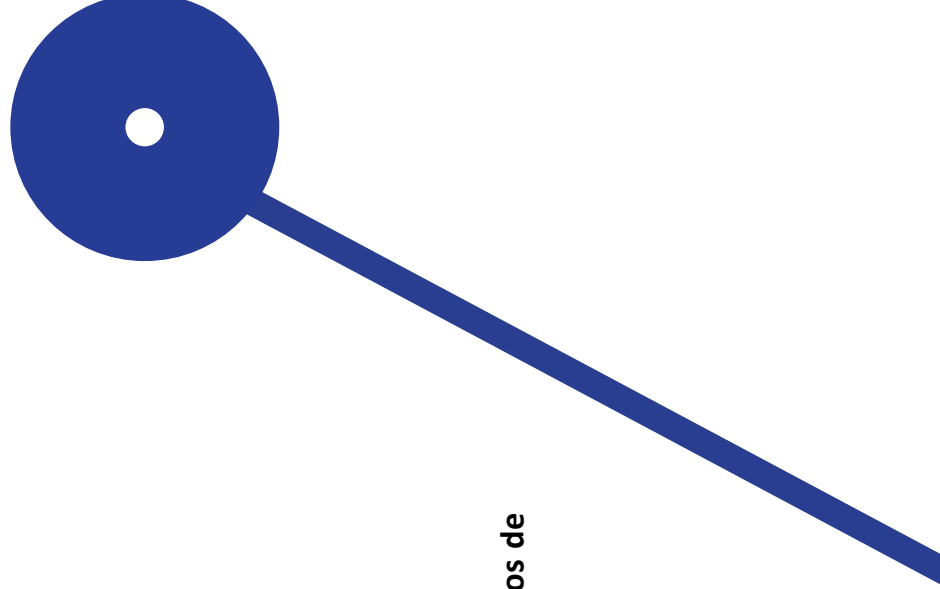
    

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
DIDÁTICA DO PORTUGUÊS NA ERA DIGITAL



**O papel da revisão na escrita de textos de
intenção literária no 1.º CEB**

Luciana Andreia Duarte Soares